

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO E EDUCAÇÃO

MARIVAL COAN

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, O MATERIAL DIDÁTICO E A
CATEGORIA TRABALHO**

FLORIANÓPOLIS
2006

MARIVAL COAN

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, O MATERIAL DIDÁTICO E
A CATEGORIA TRABALHO**

Trabalho de dissertação apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Trabalho e Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como requisito para obtenção de grau de Mestre

Orientador: Professor Doutor Paulo Sérgio Tumolo

**Florianópolis
2006**

MARIVAL COAN

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, O MATERIAL DIDÁTICO E A
CATEGORIA TRABALHO**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: _____
— Prof. Dr. Paulo Sérgio Tumolo

Examinador 01: Prof. Dr^a. Nise Jinkings

Examinador 02: Prof. Dr. Fernando Ponte de Souza

Suplente: Prof. Dr^a. Eneida Otto Shiroma

FLORIANÓPLOIS, 31 DE JULHO DE 2006

*O homem, meu general, é muito útil:
Sabe voar, e sabe matar
Mas tem um defeito
- sabe pensar!
B. Brecht*

A todos e todas que pensam que
é a práxis que muda a vida,
Especialmente para:

Lisani, minha flor
E aos rebentos:
Luiz,
Letícia e
Gabriel!

AGRADECIMENTOS

Aos pais, pelo dom da vida, e a eles e aos irmãos pelo esforço em propiciar as condições para que pudéssemos estudar.

Ao CEFET, de modo especial à direção geral pelo incentivo à capacitação, ao gerente da GEFGS e ao grupo de Ciências Humanas, principalmente aos professores de Sociologia e Filosofia que dividiram comigo parte de minhas tarefas. Aos alunos do CEFET, razão de ser da Instituição, sobretudo os do ensino médio, com quem se troca valiosas informações e pratica-se a difícil tarefa de ensinar.

Ao professor e orientador Paulo Tumolo, por muitos motivos, de modo especial pela oportunidade de poder redescobrir o referencial marxista no campo educacional, pela dedicação e paciência em minha orientação, pelo jeito profissional e amigo de ser conjuntamente com sua companheira Bel.

Aos componentes da banca de qualificação, professores Paulo Tumolo, Lucídio Bianchetti e Fernando Ponte de Souza, pelas orientações que foram decisivas para o direcionamento final deste trabalho, bem como a banca de defesa composta pelos professores Paulo Tumolo, Nise Jinkings e Fernando Pontes.

Ao professor Ari Paulo Jantsch, pela primeira oportunidade como aluno especial, como também pela ajuda e orientações.

Aos demais professores do CED/PPGE, principalmente aos da linha de pesquisa Trabalho e Educação que contribuíram diretamente nos estudos e orientações, Paulo Sérgio Tumolo, Eneida Otto Shiroma, Lucídio Bianchetti, Valeska N. Guimarães, Ari Paulo Jantsch, Marli Auras e Carlos Augusto.

A coordenação, Secretaria e Colegiado do PPGE, em especial, Diana Carvalho, Eneida, Sônia, Bethânia e Patrícia.

Aos colegas da linha de pesquisa Trabalho e Educação: Albina, Andréia, Luciano, Naiara, Nilcéia, Rafael, Vanessa e Vânia, pela amizade e entre ajuda.

Aos demais colegas de outras linhas de pesquisa do mestrado, bem como do doutorado, foram trocas de experiências, dicas, solidariedade e apoio muito válidos.

Aos que colaboraram diretamente na pesquisa de campo, tanto no questionário exploratório, assim como na entrevista, são informações muito valiosas para uma melhor reflexão acerca do ensino da Sociologia.

Aos amigos, pelo apoio na pesquisa e também por entenderem minha ausência em certos momentos.

Aos participantes do LASTRO e LEFIS, espaços de estudo, solidariedade, amizade... Onde se nutre e se encoraja para novos embates, sempre apostando que uma outra educação, uma outra sociedade – a socialista – é possível.

Aos companheiros e companheiras do SINASEFE e da CONLUTAS dedicados à luta sindical em geral e, no específico, pela luta em defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

Enfim, a todos e todas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS:.....	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	11
RESUMO:.....	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUÇÃO GERAL:.....	16

- CAPÍTULO I -

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: a historicidade da sociedade, da educação, do pensamento e do ensino da sociologia no Brasil

1.APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO.....	26
1. DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO E SOCIAL NO BRASIL:...	27
2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA SOCIOLOGIA NO BRASIL:.....	32
3. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:.....	42
3.1. HISTÓRICO:.....	42
3.2. DO CONTEXTO MAIS RECENTE: O DEBATE EDUCACIONAL E O ENSINO DA SOCIOLOGIA:	51
3.2.1. Contextualização:.....	51
3.3. ENSINO DA SOCIOLOGIA A PARTIR DA NOVA LDBEM:.....	52
3.3.1. Situando o debate:.....	52
3.3.2. Legislação e Orientações:.....	53
3.3.2.1. Da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia:.....	55
3.3.3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs:.....	57
3.3.4. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) de 1999:.....	58
3.3.4.1. Livro um (1) - Bases Legais:.....	58
3.3.4.2. Livro Quatro (4) – Ciências Humanas e suas Tecnologias:.....	59
3.3.4.3. Sociologia nos PCNEM de 1999:.....	62
3.3.4.4. Sociologia nos PCN+ de 2002:.....	67
3.3.4.5. Utilização dos PCN pelos professores:.....	70
3.3.4.6. Análise e outras considerações acerca dos PCNEM e da nova Legislação da Educação Brasileira:.....	72

3.4. O ENSINO DA SOCIOLOGIA: A IMANÊNCIA E A TRANSCENDÊNCIA - ALGUMAS POSSIBILIDADES:	78
3.4.1. O ensino de sociologia no nível médio em três versões:	78
3.5. O ENSINO DA SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA:	84
3.5.1. Legislação:	84
3.5.2. A experiência de Santa Catarina: outras considerações:	87
3.5.3. II Encontro Catarinense de cursos de Ciências Sociais:	92
3.6. O ENSINO DA SOCIOLOGIA: ALGUNS INDICADORES DA PESQUISA DE CAMPO:	94
4. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO:	100

- CAPÍTULO II -

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O LIVRO DIDÁTICO

1. SITUANDO A QUESTÃO:	102
2. O LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA:	103
2.1. Um pouco da história e política do Livro Didático no Brasil:	103
2.2. Utilização dos Livros Didáticos:	111
2.3. Aspectos ideológicos dos Livros Didáticos:	119
3. A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E OUTROS MATERIAIS – PESQUISA DE CAMPO:	123
3.1. Indicadores do questionário (exploratório) :	123
3.2. Indicadores da entrevista:	125
4. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS LIVROS DIDÁTICOS E OUTROS MATERIAIS:	128

- CAPÍTULO III -

DA CATEGORIA TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS E OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA

1. APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO:	137
2. LIVROS DIDÁTICOS DE NÍVEL MÉDIO PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA – TEMÁTICOS:	138
2.1. Introdução à Sociologia:	138

2.2. Sociologia: Introdução à Ciência da sociedade:	141
2.3. Iniciação à Sociologia:	144
2.4. Aprendendo Sociologia:	147
2.5. Sociologia:	150
3. LIVROS DIDÁTICOS DE NÍVEL MÉDIO PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA – NÃO TEMÁTICOS:	151
3.1. Sociologia Crítica:	151
3.2. Sociologia da Educação:	154
4. LIVROS DIDÁTICOS DE OUTRAS DISCIPLINAS, UTILIZADOS NO ENSINO DA SOCIOLOGIA:	156
4.1. Para Filosofar:	156
4.2. Fundamentos da Filosofia:	160
4.3. Filosofando:	165
4.4. Filosofia:	168
5. LIVROS DIDÁTICOS DE INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA – CICLO BÁSICO UNIVERSITÁRIO:	169
5.1. Introdução à sociologia – Reinaldo Dias:	169
5.2. Curso de Sociologia:	174
5.3. Sociologia Geral:	176
5.4. Sociologia Clássica:	177
5.5. Um toque de clássicos:	179
5.6. Introdução à Sociologia, J. Bazarian:	181
5.7. Fundamentos de Sociologia:	182
5.8. Sociologia:	183
5.9. Introdução ao pensamento sociológico:	184
6. LIVROS PARADIDÁTICOS:	184
6.1. A Ideologia do Trabalho:	184
6.2. O Trabalho na economia global:	189
6.3. Trabalho em debate:	192
6.3.1. Trabalhar para quê? :	192
6.3.2. Tecnologia e Trabalho:	194
6.4. Trabalho: história e Tendências:	195
6.5. Indústria e trabalho no Brasil:	196
6.6. O cidadão de papel:	198

7. OUTROS TEXTOS:	199
7.1. Sociologia – Apostila da Organização Educacional Expoente outros textos:	200
7.2. Material do Sistema Educacional Energia:	202
7.2.1. Apostila 1:	202
7.2.2. Apostila 2:	204
8. DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS:	207
8.1. Dicionário de Sociologia:	208
8.2. Dicionário do Pensamento marxista:	209
8.3. Dicionário crítico de Sociologia:	211
8.4. Dicionário básico de Filosofia:	212
8.5. Dicionário de Filosofia:	212
9. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO III:	213

- CAPÍTULO IV –

DA CATEGORIA TRABALHO

1. APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO:	232
2. O TRABALHO EM GERAL:	236
3. O TRABALHO EM MARX: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:	241
4. TRABALHO PRODUTIVO E IMPRODUTIVO:	264
4.1. Situando a questão:	264
4.2. Trabalho produtivo e improdutivo nas obras de Marx:	265
4.3. Considerações acerca da temática do trabalho produtivo:	273
5. DO TRABALHO ALIENADO/ESTRANHADO:	275
6. TRABALHO: GERENCIAMENTO E REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO:	279
7. A CENTRALIDADE DO TRABALHO:	293
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	304
REFERÊNCIAS:	339
ANEXOS:	348
APÊNDICES:	354

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01: PCNEM - Conhecimento e Utilização.

Tabela 02: Modelos em disputa, modelos/projetos predominantes e épocas da história do Brasil

Tabela 03: Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio e Sociologia

Tabela 04: Modelos Curriculares e o ensino de Sociologia

Tabela 05: Períodos e regiões estudados pelas pesquisas

Tabela 06: Artigos e dissertações sobre o ensino de Sociologia – 1987 - 2004

Tabela 07: Formação/ tempo de magistério

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC: Região metropolitana de São Paulo que envolve os municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano.
- ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCQ: Círculo de Controle de Qualidade
- CEB: Câmara de Educação Básica
- CEBRAP: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
- CEFETSC: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
- CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina
- CGPLI/Dirae: Coordenação Geral dos Programas do Livro Diretoria de Ações Educacionais
- CFH/UFSC: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC
- CLT: Consolidação das Leis trabalhistas
- CNE: Conselho Nacional de Educação.
- CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático
- CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

- COLTTED: Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- CUT: Central Única dos Trabalhadores
- DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- D – M – D: Dinheiro, Mercadoria, Dinheiro
- D - M - D': Dinheiro, Mercadoria, Dinheiro acrescido de uma mais-valia
- EJA: Educação de Jovens e Adultos
- EMC: Educação Moral e Cívica
- ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
- EPB: Estudos de Problemas Brasileiros
- EUA: Estados Unidos da América
- FAE: Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar
- FFCL-USP: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP
- FHC: Fernando Henrique Cardoso
- FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FURB: Fundação Universitária de Blumenau
- GEREI: Gerência Regional de Ensino
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INL: Instituto Nacional do Livro
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Kc/Kv: capital constante e capital variável
- LASTRO: Laboratório de Sociologia do trabalho
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEFIS: Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia
- MEC: Ministério da Educação e Cultura
- MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NEAFEM: Núcleo de estudos e Atividades de Filosofia no Ensino Médio
- ONGs: Organizações não Governamentais
- OSPB: Organização Social e Política do Brasil
- PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCN+: Parâmetros Curriculares Nacionais (revisado)
- PDT: Partido Democrático Trabalhista
- PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

- PNE: Plano Nacional de Educação
- PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
- PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
- PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira
- PT: Partidos dos Trabalhadores
- SAEB Sistema de Avaliação do Ensino Básico
- SBS: Sociedade Brasileira de Sociologia
- SEED: Secretaria Estadual de Educação
- SEM: Secretaria Municipal de Educação
- SEMTEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica
- SINSEP: Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
- UEL: Universidade Estadual de Londrina
- UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
- UNC-Canoinhas: Universidade do Contestado - Canoinhas
- UNE: União Nacional dos Estudantes
- UNESCO: Comissão Internacional sobre Educação
- UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
- UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí
- USAID: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
- USP: Universidade Estadual de São Paulo

RESUMO

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo analisar a categoria trabalho, à luz da compreensão marxista e seu entendimento no campo da educação, particularmente a abordagem feita nos livros didáticos, paradidáticos e outros materiais utilizados para o ensino de Sociologia no ensino médio. Inicialmente, apresenta-se um panorama situando a Sociologia no ensino médio brasileiro, sua historicidade em relação ao desenvolvimento histórico-social da sociedade brasileira; especialmente sua relação com as formas de pensamento e da educação. A presença da sociologia na educação brasileira de nível médio se deu e ainda se dá de modo muito instável e difuso. Muitas vezes, trata-se mais de uma ausência que efetivamente de uma presença. Também, não basta estar presente nos currículos; não pode ser uma presença qualquer, o desafio para o estudo e o ensino da Sociologia está posto nos dias atuais de modo semelhante ao seu nascedouro: ser matéria para legitimação da ordem ou para sua crítica e superação. O ponto seguinte apresenta a discussão acerca da política e utilização dos livros didáticos, bem como de outros materiais. A política para o livro didático no Brasil vem sendo implementada desde o final do primeiro quartel do século XX, envolvendo uma grande quantidade de recursos públicos e sua utilização é bastante diversificada, vale destacar sua grande utilização como recurso pedagógico, aliás, muitas vezes o único, o que exige muitos cuidados para se evitar reducionismos e/ou dominações ideológicos. O ponto seguinte exhibe a categoria trabalho nos livros didáticos e outros materiais utilizados para o ensino da Sociologia. Serão mostrados seis blocos desses materiais, assim distribuídos: 1) livros didáticos de nível médio para o ensino da Sociologia – temáticos; 2) livros didáticos de nível médio para o ensino da Sociologia – não temáticos; 3) livros didáticos de outras disciplinas, utilizados no ensino da Sociologia; 4) livros didáticos de introdução à Sociologia – ciclo básico universitário; 5) livros paradidáticos; 6) outros textos; 7) dicionários especializados. No final será apresentado um panorama geral desses materiais. Por último tem-se a categoria trabalho. Essa categoria é muito nebulosa, cada arcabouço teórico tem um conjunto de explicações. Mesmo no interior do marxismo, há posições diversas. Apresentar-se-á o trabalho em seu sentido geral ou ontológico como eterna necessidade humana, independente da forma social, em seguida, algumas considerações acerca do trabalho na concepção de Marx a partir do capital, procurando-se aprofundar mais o trabalho concreto, útil, o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital. Ainda a respeito da compreensão do trabalho em Marx, tentar-se-á mostrar alguns elementos para a compreensão do trabalho alienado/estranhado. Em seguida, far-se-á uma abordagem do gerenciamento e reestruturação do processo produtivo, bem como do processo de trabalho e a questão do trabalho como princípio educativo e da centralidade do trabalho. Em remate, nas considerações finais, estabelecerá um diálogo entre os autores dos materiais didáticos analisados com os autores clássicos, sobretudo, Karl Marx e outros autores marxista, bem como, apontar outras perspectivas para o ensino da Sociologia.

Palavras-chave: Educação, marxismo e educação, educação e revolução, ensino de Sociologia, materiais didáticos, capitalismo, trabalho e mundo do trabalho.

ABSTRACT

This study aims at analyzing labor as a category, in the light of Marxist view besides of its understanding in the education field, particularly as approached in didactic and paradidactic books as well as in other material used for teaching sociology in high school. It initially presents an overview locating Sociology in secondary education in Brazil, its history in what concerns the Brazilian society socio-historical development; especially its relation with thought and education forms. The presence of sociology in secondary education in Brazil has occurred, and still remains in a very unstable and defuse way. It more often consists an absence than effectively a presence. Besides, being part of the curriculum does not seem to be enough; it cannot be a mere presence since the challenge of teaching and learning Sociology is understood nowadays the same way it was in its beginning: as a subject for the legitimization of the order or for its critique and overcoming. It follows presenting a discussion on the politics and utilization of didactic books and other materials. Didactic book politics in Brazil has been implemented since the twentieth century late first quart, involving a great amount of public resources and its utilization is very diversified. It is worth pointing out its great utilization as a pedagogical resource, many times the only one available; what demands special care in the sense of avoiding reductionisms and/or ideological dominations. It then displays labor as a category in didactic books and other materials used for teaching Sociology. Six blocks of such materials will be displayed, as follows: 1) didactic books for teaching Sociology in secondary school – thematic; 2) didactic books for teaching Sociology in secondary school – non-thematic;; 3) other discipline didactic books used for teaching Sociology; 4) didactic books for the introduction of Sociology – basic college cycle; 5) paradidactic books; 6) other texts; 7) specialized dictionaries. Then, an overall view of such materials will be presented. Then, labor is presented as a category. Such category is very fuzzy since each theoretical framework has its set of explanations. There are several different positions/propositions even within marxism itself. Labor will be presented in its general or ontological sense as an eternal human need, independent from its social form. Then, some considerations about labor according to the marxist conception deriving from capital will be presented, as an attempt to deepen the concrete, useful labor, the abstract labor and the capital productive labor. In what concerns labor according to Marx, an attempt will be made to present some elements for the understanding of alienated/unfamiliar labor. Next, an approach of the management and restructuring of the productive process will be made, as well as of the labor process and the labor issue as an education principle and labor centrality. At last, as final considerations, a dialogue between analyzed didactic material authors and classical authors will be established, mainly Karl Marx and other marxist author. Other perspectives for teaching sociology will also be pointed.

Key words: Education, Marxism and education, education and revolution, Sociology teaching, didactic materials, capitalism, labor as a category.

INTRODUÇÃO

A temática central deste trabalho de dissertação é a análise das abordagens da categoria trabalho nos livros didáticos e outros materiais de Sociologia no ensino médio brasileiro, a partir das orientações do MEC/SEMTEC, à luz da perspectiva marxista, e, nesse sentido, pretende-se apresentar e discutir a problemática concernente a esses materiais, bem como suas perspectivas.

Num primeiro momento, será apresentado um estudo acerca da história do ensino da Sociologia na educação brasileira, de modo especial, no nível médio. Na sequência, realiza-se uma revisão bibliográfica dos documentos do MEC/SEMTEC que orientam o ensino da Sociologia no ensino médio, percebendo que orientações fundamentam o ensino dessa disciplina. Analisam-se particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio revidado (PCN+). Todo esse material é posto à crítica por alguns educadores brasileiros. Os principais pontos serão objeto de apresentação neste trabalho.

O seguinte passo é mostrar um pouco da história e da política do livro didático no Brasil, bem como uma análise de alguns desses materiais.

Num segundo momento, procura-se apresentar a temática do trabalho, primeiramente, em seu sentido geral, como eterna necessidade humana, fonte constituidora da espécie humana. Pelo trabalho, a espécie humana foi se diferenciando das demais espécies. Em seguida, entender o trabalho no modo capitalista de produção, que tem sua especificidade. Na produção capitalista, a *diferença específica* é a *compra e a venda de força de trabalho*.

A partir da implantação do modo capitalista de produção, o processo de trabalho passou a exercer dominação sobre o proprietário da força de trabalho – o trabalhador. Pretende-se analisar o *trabalho* sob o modo capitalista de produção, a partir de Karl Marx, particularmente do livro I da obra “O Capital”, como também dos estudos feitos por outros marxistas, acerca da compreensão da categoria trabalho em Marx, principalmente a categoria trabalho produtivo, fonte de produção de mais-valia ou de produção, reprodução e ampliação do capital.

Com base nessa análise e exposição, argüir-se-á a respeito da abordagem dos livros e outros materiais didáticos utilizados para o ensino de Sociologia. Afinal, com que abordagem a categoria trabalho aparece nos livros didáticos e outros materiais utilizados para o ensino de

Sociologia no ensino médio brasileiro? Será que os livros didáticos estão apresentando uma compreensão suficiente, que explicita, de fato, como o trabalho acontece sob o controle do capital? A categoria trabalho não estaria sendo apresentada com muitos enfoques difusos, sem, no entanto, permitir uma compreensão adequada do processo histórico concreto que se vive hoje, a saber, a sociedade capitalista? Os livros didáticos e os outros materiais utilizados, de modo geral, não estariam fazendo uma abordagem superficial da categoria em questão, não possibilitando, com isso, desvelar o papel que desempenha a força de trabalho na sociedade atual? Será que quando esses materiais didáticos abordam os temas relacionados ao mundo do trabalho, como o subemprego, desemprego, trabalho infante/juvenil, novas tecnologias, flexibilização do processo produtivo, entre outros, estariam oferecendo elementos para a realização de uma crítica radical que a realidade exige, ou ainda estariam num plano superficial?

A história é concreta e se vive num mundo dominado pelo capitalismo. Esse triunfa como nunca em sua sociedade das mercadorias e esquemas liberais. Os interesses da burguesia se firmam, colocando-se como os últimos a serem atingidos pela humanidade, e em seu ideário aparece a posição de que se chega ao fim da história, das ideologias, das classes e suas infindas lutas. Seria também o fim do trabalho, da classe trabalhadora? Como compreender essa realidade e, quiçá, oferecer pistas de como transformá-la, revolucioná-la? Que perspectivas da categoria trabalho os livros didáticos e outros materiais didáticos da disciplina em foco estariam apontando para os estudantes do ensino médio brasileiro?

Partiu-se da hipótese de que a abordagem que esses materiais didáticos utilizados para o ensino de Sociologia no ensino médio fazem da categoria trabalho parece não ser suficiente para explicá-lo dentro do modo capitalista de produção. Trata-se de uma abordagem a-histórica, genérica, do trabalho em geral, como ação que converte a natureza nos meios necessários para a produção da existência humana. Ou, quando adentram na crítica do trabalho no modo capitalista de produção, não oferecem um ferramental teórico suficiente para se ter uma compreensão adequada.

Ora, no capitalismo, o trabalho não tem somente a peculiaridade de produzir valores de uso ou mercadorias em geral, o trabalho produz mais-valia, torna-se trabalho produtivo de capital, transformando-se assim na peça-chave para a compreensão desse modo social de produção que tem o capital e sua constante valorização como fins últimos.

O modo capitalista de produção é constituído pelo capital constante (meios de produção) e capital variável (força de trabalho). Máquina parada não produz capital. Portanto,

entender o significado do trabalhador e sua força de trabalho nessa ordem social parece ser de fundamental importância para todos aqueles que querem explicar tal ordem social.

As orientações advindas do Ministério da Educação – MEC/SEMTEC, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM , PCN+, fazem referência ao papel que a disciplina de Sociologia deve desempenhar na formação do educando, tornando-o *autônomo*, *crítico* e *agente de transformação* da sociedade em que vive. As perspectivas dessas orientações estão voltadas para a conquista da *cidadania plena*, limitando, pelo visto, o espaço de ação à ordem estabelecida.

No entanto, para uma compreensão mais profunda e emancipatória, os educandos devem ser preparados para fazer uma *leitura radical* do contexto em que vivem, e como essa realidade constitui-se como síntese de múltiplas contradições, exige, para sua apreensão, a adoção de um método dialético e, logo, um profundo e árduo exercício de abstração e de análise.

Entra aí o papel da educação, como instrumento capaz de oferecer elementos para a superação do senso comum e a construção da *consciência filosófica*. Não há transformação (numa perspectiva emancipatória) sem conhecimento profundo da realidade que se pretende transformar. Isso supõe também a apreensão do conhecimento já sistematizado e historicamente acumulado. A tradição marxista assevera, como fundamental para o processo de mudança (revolucionário), a posse do conhecimento pelos trabalhadores. Porém, parece não ser essa a perspectiva que os livros didáticos e outros materiais didáticos analisados apresentam, pelo menos, no que se refere à categoria *trabalho*. As perspectivas dessas disciplinas, se for seguir à risca as orientações advindas do MEC/SEMTEC por meio dos PCNEM, bem como a maior parte dos materiais didáticos indicados por eles, estão mais para servirem de mecanismo de controle social do que para fazer a crítica radical da sociedade capitalista.

Para a efetivação da presente pesquisa, serviu-se da seguinte metodologia: inicialmente, procurou-se fazer um estudo a respeito da presença da Sociologia na sociedade brasileira, procurando entender melhor sua presença no campo educacional, particularmente, no ensino médio. Buscou-se, com isso, fazer um resgate histórico da presença ou ausência da Sociologia no sentido de entender qual o caráter dessa presença. O ensino da Sociologia no nível médio da educação brasileira constituirá o primeiro capítulo desta dissertação.

Procurou-se também dar ênfase à legislação atual, perceber as diretrizes que norteiam o ensino dessa disciplina. Boa parte da pesquisa é dedicada à análise das propostas apresentadas pelos PCNEM sobre qual o sentido da presença da Sociologia no ensino médio

brasileiro. Ao mesmo tempo em que se apresenta a legislação atual, também se procura oferecer elementos para a crítica, principalmente a respeito do caráter atual da presença da Sociologia na educação brasileira de nível médio.

O seguinte passo da pesquisa foi o de analisar os livros didáticos de Sociologia do ensino médio indicados pelos PCNEM, com o objetivo particular de verificar o tratamento dado à categoria trabalho nos referidos documentos.

Boa parte desse material já se dispunha no acervo particular, outros buscou-se nas livrarias e nas bibliotecas, sobretudo no Laboratório Interdisciplinar para o Ensino de Filosofia e Sociologia – LEFIS, ou mesmo em outras fontes.

Fez-se também um levantamento junto aos professores, que atuam nessa disciplina no ensino médio, no sentido de levantar dados a respeito das temáticas trabalhadas e dos materiais didáticos utilizados pelos mesmos. Pretendia-se saber se os professores estão ou não utilizando os autores e obras indicados pelos PCNs, bem como outros materiais, além dos indicados e, em caso positivo, quais são.

A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos. O primeiro consistiu a aplicação de um questionário¹, o segundo, realizando-se uma entrevista. Quanto ao questionário, trata-se de um questionário exploratório, aplicado a professores que, independente da formação universitária e do vínculo profissional, atuam em escolas secundárias de Santa Catarina. Neste quadro encontram-se professores que são efetivos, professores contratados temporariamente, isso ocorre tanto na rede estadual, quanto na rede federal, bem como professores que atuam nos colégios da rede particular de ensino. O tempo de magistério é bastante variado, desde aqueles que estão iniciando no magistério, até aqueles que estão em vias de aposentadoria. A maioria dos pesquisados possui habilitação específica. São formados em Ciências Sociais ou possuem habilitação para lecionar Sociologia. Há, porém, professores de outras áreas que lecionam Sociologia para completar carga horária, assim como ocorre com outras disciplinas.

Uma parte dos questionários foi entregue em cada escola na região da Grande Florianópolis, diretamente ao professor, ou quando na ausência deste, deixado na secretaria da escola e feito contato posterior com o referido professor, mesmo assim, alguns questionários não retornaram. Outra parte dos questionários foi aplicada aos professores que participaram do terceiro encontro estadual de Ciências Sociais, realizado em Blumenau entre os dias 17, 18 e 19 de novembro de 2005. Não foi possível realizar a pesquisa em todas as

¹ Os roteiros do questionário e da entrevista podem ser encontrados nos apêndices.

regiões do Estado, o que seria muito oportuno para se ter um quadro mais preciso, visto as dificuldades, tanto de ordem financeira, quanto de disponibilidade de tempo.

As questões formuladas no questionário visavam basicamente responder duas questões, que se fizeram sentir, principalmente, na banca de qualificação. Primeira questão: até que ponto os professores fazem uso de livros didáticos ou paradidáticos em suas aulas? Caso utilizem, quais são eles? Segunda questão: o tema do trabalho é desenvolvido pelos professores?

Além dessas duas questões principais, o questionário continha outras questões que foram elaboradas para um posterior aprofundamento.

Esse primeiro levantamento exploratório é bastante genérico, carecendo de pormenores, que possibilitassem aos professores manifestarem o que pensam a respeito do ensino da Sociologia, das temáticas abordadas, particularmente a temática do mundo do trabalho, bem como a respeito do material que utilizam para o desenvolvimento de suas aulas. Foi quando se selecionou um grupo de dez professores, dentre os trinta e 35 que haviam respondido o questionário, para se fazer um aprofundamento dessas experiências práticas com o ensino da Sociologia. Para esse segundo momento, elaborou-se um roteiro com questões que possibilitassem um diálogo mais aberto com os entrevistados.

Para a realização das entrevistas, elaborou-se um roteiro básico, contendo um total de quinze questões. O objetivo do roteiro era o de garantir uma seqüência para a realização das entrevistas. No entanto, além das questões elaboradas, dependendo das respostas dos entrevistados, ia-se formulando novas questões. As mesmas foram realizadas com dez participantes, escolhidos dentre os que responderam o questionário exploratório. Utilizou-se os seguintes critérios para a escolha dos entrevistados: disponibilidade de tempo do entrevistado, proximidade geográfica (todos os entrevistados atuam na Grande Florianópolis), setor de atuação (escolas públicas, particulares), tempo de magistério, possuir ou não habilitação para lecionar Sociologia.

Os resultados, tanto do questionário exploratório, como também das entrevistas serão apresentados conforme a temática dentro dos respectivos capítulos, a partir das questões formuladas, assim expostas em três blocos:

PRIMEIRO BLOCO: *perguntas formuladas relacionadas ao capítulo I* (o ensino da Sociologia): Caráter da instituição (Pública ou Particular); Possui habilitação específica? (sim, não, outra); Possui plano de ensino? (sim, não); Qual sua importância? O seu plano de ensino contempla a temática do mundo do trabalho? Em caso afirmativo, de que modo? Qual a importância dessa temática para a formação dos estudantes? Com que perspectivas você

desenvolve a temática do mundo do trabalho? Chegou a tomar conhecimento e segue as orientações dos PCNs para o ensino da Sociologia?

SEGUNDO BLOCO: *Perguntas formuladas relacionadas ao capítulo II* (política e uso dos livros e outros materiais didáticos): Adota ou não livro didático ou apostilas para os alunos? Faz uso de livros didáticos, paradidáticos, manuais, apostilas para preparar as aulas e elaborar seus textos? Além desses, faz uso de outros recursos didáticos para preparar aulas e/ou utilizar com os alunos? Que grau de importância atribui a esses materiais, que avaliação faz? Que perspectivas tais materiais apresentam aos estudantes de ensino médio?

TERCEIRO BLOCO: *Perguntas formuladas relacionadas ao capítulo III* (análise dos livros e outros materiais didáticos): O plano de ensino contempla a temática do trabalho? Em caso afirmativo, de que modo? Com que perspectiva desenvolve a temática do mundo do trabalho? O que considera importante os alunos dominarem; conhece a contribuição dos clássicos da Sociologia em relação à temática do trabalho? O que pensa da posição desses pensadores?

Os resultados dos questionários serão apresentados em percentuais, já os das entrevistas em transcrições textuais, sendo que os entrevistados serão identificados por número (por exemplo, entrevistado 1, 2, 3...), no sentido de manter o sigilo dos informantes.

Os livros didáticos indicados pelos PCNEM também trazem as fontes nas quais se basearam para elaborar seus textos. Essas fontes também serão levantadas e analisadas. Em sua grande maioria, trata-se de livros paradidáticos.

Após a realização do estudo que procurou recuperar um pouco da história e do sentido da disciplina de Sociologia no nível médio de ensino, da análise dos documentos que orientam atualmente o ensino de tal disciplina, com destaque para os PCNEM, da experiência que vem sendo desenvolvida em Santa Catarina, bem como da luta pela consolidação da disciplina em todo o país, partiu-se para um estudo a respeito da política e utilização dos livros didáticos no Brasil. Esse conjunto constituirá o capítulo dois.

O estudo acerca dos livros didáticos procura apresentá-los, num primeiro momento, em seus aspectos históricos e políticos. Como se deu e vem se dando a política do Plano Nacional para o Livro didático – PNLD. Num segundo momento, analisa-se a utilização desses materiais na prática pedagógica escolar, sua contribuição e possíveis limitações também. A pesquisa busca mostrar aspectos referentes à qualidade desses materiais, processo de seleção e utilização. Os aspectos ideológicos desses materiais não podem ser desconsiderados, nesse sentido, a pesquisa procura oferecer alguns elementos de discernimento, apontando, com isso, algumas pistas de como fazer um uso mais adequado desses materiais didáticos.

O seguinte passo é o de apresentar os livros didáticos e paradidáticos e outros materiais utilizados na disciplina de Sociologia e a descrição do tratamento dado à categoria trabalho. a apresentação desses materiais forma em seu conjunto o capítulo três.

Os materiais didáticos selecionados para análise foram os indicados pelos PCNs (PCNEM e PCN+), pela Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e, especialmente, os que vieram a partir da pesquisa de campo e que são utilizados na prática diária dos professores que atuam no ensino da Sociologia.

Esses materiais serão apresentados em blocos, assim distribuídos: num primeiro bloco serão apresentados os livros didáticos de Sociologia, temáticos; um segundo bloco os exibe livros didáticos de Sociologia, porém não abordam diretamente a temática do trabalho; o terceiro bloco mostra livros didáticos de outras disciplinas – Filosofia, principalmente – são temáticos; o quarto apresenta livros didáticos de introdução geral à Sociologia, todavia mais voltados para os ciclos básicos de universidades. No entanto, esses materiais também são razoavelmente utilizados por professores do ensino médio, seja para preparar suas aulas ou mesmo utilizarem capítulos ou partes com seus alunos, como demonstrou a pesquisa de campo; o quinto bloco exibe livros paradidáticos que desenvolvem a temática do trabalho; o sexto bloco mostra outros textos utilizados por professores de Sociologia. A pesquisa de campo indicou uma série de outros materiais utilizados. Serão analisados alguns textos em forma de apostilas adotadas, sobretudo, por alguns colégios da rede particular de ensino, o sétimo e último bloco apresenta alguns dicionários especializados, que trabalham mais a parte conceitual. Trata-se de um tipo de material utilizado por alguns professores para o ensino da Sociologia.

Finalmente, far-se-á uma análise dos materiais apresentados, procurando-se destacar as características centrais comuns, bem como as diferenças, os referenciais teóricos e as perspectivas apresentadas.

A temática do trabalho, que constitui o capítulo quatro, será apresentada, primeiramente, em seu sentido em geral, a partir das contribuições de Engels, Braverman, Lessa, Mészáros; em seguida, o trabalho em Marx: alguns apontamentos a partir do capítulo I de O Capital. O próximo passo é apresentar algumas formas do trabalho, tais como: trabalho produtivo/improdutivo; o trabalho alienado/estranhado; o gerenciamento e reestruturação do processo produtivo; o processo de trabalho e a questão do trabalho como princípio educativo e da centralidade do trabalho e algumas considerações finais.

A busca da compreensão do trabalho, a partir do referencial marxista, justifica-se pelo fato de se considerar o referencial mais radical para a compreensão do modo capitalista de

produção. Trata-se de um referencial teórico elaborado com base na análise do funcionamento desse modo histórico de produção e, que, além de se propor conhecer, propõe sua superação. Afinal, para Marx, quem faz a história são as classes sociais em permanente luta.

Marx elaborou as bases de uma vasta concepção de homem e de mundo. De acordo com o materialismo (dialético e histórico), é impossível ter-se uma compreensão científica das grandes mudanças sociais sem ir à raiz dessas mudanças, quer dizer, sem chegar às causas econômicas que as determinam. A partir dessa compreensão, quando alguém se dispõe a analisar um determinado período histórico, deve-se procurar sempre dispor das mais completas e seguras informações acerca da situação econômica e de suas transformações no período a ser analisado. O mesmo vale para outro objeto de estudo que se pretenda realizar. Deve se, portanto, apossar-se de todo material possível, para, depois de analisá-lo, tirar suas conclusões, que são sempre precárias, inacabadas, em processo.

Ao analisar o ser social, Marx desenvolve uma nova antropologia, segundo a qual não existe uma natureza humana idêntica em todo lugar. O existir decorre do agir humano que se autoproduz, à medida que transforma a natureza pelo trabalho. É a dialética homem-natureza e pensar-agir, fazendo surgir a práxis, que é a ação humana de transformar a realidade – união dialética entre teoria e prática –, também chamada de filosofia da práxis.

As relações fundamentais de toda sociedade humana são as relações de produção, que revelam a maneira pela qual os homens, a partir das condições naturais, usam as técnicas e se organizam por meio da divisão do trabalho social. A partir dessa compreensão, Marx analisa os vários modos de produção, com o intuito central de entender como se produz a vida dentro do modo capitalista de produção e suas possibilidades de superação.

Pela experiência do trabalho, a classe trabalhadora aprende que a mudança do mundo depende mesmo é da práxis, aprende também que a história pode promover mudanças tanto mais profundas quanto maior for a participação das amplas massas populares nas ações históricas (oposição ao idealismo, que propõe a mudança do mundo por meio da transformação interior dos espíritos de elite).

Outras considerações para a compreensão da exposição do presente trabalho:

- Por se considerar mais compreensivo, será utilizado o termo “disciplina” de Sociologia, em vez de “componente curricular” ou “eixo temático” tal qual sugerem as novas nomenclaturas advindas das últimas reformas educacionais.
- A proposta de se abordar a temática do trabalho, conforme os PCNEM e PCN+, está mais relacionada à disciplina de Sociologia, porém, boa parte dos livros didáticos de Filosofia também apresenta a abordagem da temática.

- Por que o recorte da análise da categoria trabalho na disciplina de Sociologia do ensino médio? A temática do trabalho também é abordada em outras disciplinas do Ensino médio, como, por exemplo, na de História, Geografia, Português. A opção pelo recorte nessa disciplina está ligada à indicação dos PCNEM que sugere que se aborde a realidade do trabalho. Ou seja, a temática do trabalho deve constituir uma das unidades que compõem a disciplina de Sociologia. Em segundo lugar, pelo fato de boa parte dos livros didáticos do ensino médio de Sociologia abordarem a temática do trabalho.
- A proposta de se trabalhar a disciplina de Sociologia por temas, tal como propõe os PCNs, ainda não foi incorporada por alguns autores de livros didáticos.
- Os PCNs são “orientações”, não tendo força de Lei, cabendo às escolas e aos professores definirem os conteúdos a serem abordados em cada disciplina, conforme Alves observa (2002).
- Boa parte das editoras não edita livros didáticos para a disciplina de Sociologia. O motivo está relacionado a pouca tiragem, o que não compensa o investimento feito. O mercado editorial sobrevive da venda dessa mercadoria, e como a disciplina de Sociologia não é contemplada pelo Plano Nacional para o Livro Didático (PNLD), a venda desses materiais é relativamente baixa. Além disso, boa parte dos alunos da rede pública de ensino não dispõe de recursos financeiros para a aquisição de livros. Por outro lado, há muito mais lançamento no campo dos livros paradidáticos, que podem ser utilizados por outras disciplinas.
- A adoção de livro didático é mais freqüente em escolas da rede particular de ensino. As mesmas, ou adotam livros didáticos, ou fazem uso de materiais próprios, como, por exemplo, apostilas.
- Boa parte dos autores de livros didáticos de Sociologia fez uma revisão de suas obras procurando adaptá-las às novas orientações advindas das últimas reformas do ensino emanadas do Ministério da Educação e Cultura.
- A análise de materiais didáticos de Filosofia está relacionada a sua utilização por professores de Sociologia, como evidenciou a pesquisa de campo feita junto aos professores que atuam nessa disciplina.

- Dentre os autores clássicos, pode-se dizer que o pensador Karl Marx é uma espécie de unanimidade, tanto para as pessoas entrevistadas na pesquisa de campo, quanto para os autores do material didático analisado, o autor é apresentado como o que mais se debruçou sobre a temática do trabalho. Os olhares sobre o autor, no entanto, merecem cuidados especiais.
- O leitor deverá estar atento para o fato de a análise dos livros didáticos e de alguns outros materiais didáticos ser parcial. Limita-se somente à categoria trabalho e, quando muito, a alguns outros temas próximos ao mundo do trabalho, tais como: desemprego, tecnologia e trabalho, salário, desigualdades sociais, classes sociais, entre outros.
- O ponto de partida, a inquietação com a temática do trabalho aflorou a partir dos estudos e das discussões nas disciplinas “Capital, Trabalho e Educação” e “Tópicos Especiais em Trabalho e Educação” do PPGE/CED/UFSC. A partir de então, sentiu-se a necessidade de se fazer uma análise mais aprofundada dos materiais didáticos que se encontram à disposição para o ensino de Sociologia. Percebeu-se que não é suficiente qualquer crítica, qualquer análise. Nesse sentido, torna-se imprescindível o rigor científico da análise. O presente trabalho é, em certa medida, uma resposta ao desafio encontrado.
- Para facilitar a compreensão de cada capítulo, além da introdução e conclusão geral do trabalho, far-se-á, a cada capítulo, uma breve introdução e algumas considerações finais.

- CAPÍTULO I -

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: *a sociedade, a educação, o pensamento racional e o ensino da Sociologia no Brasil*

APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo primeiro delinea, em linhas gerais, o desenvolvimento do pensamento científico e social no Brasil, bem como, o desenvolvimento histórico-social da Sociologia no Brasil. Procurar-se-á apresentar, ancorado principalmente nos estudos de Florestan Fernandes, que a formação e o desenvolvimento do pensamento social no Brasil encontram-se intrinsecamente relacionados ao grau de desenvolvimento econômico, político e social da nação brasileira. A sociologia no Brasil desenvolveu-se tardiamente em relação ao seu nascedouro na Europa, muito embora, desde os primeiros momentos de seu nascimento no continente europeu, já tivesse sido conhecida por alguns estudantes brasileiros.

A constituição e o desenvolvimento da sociologia no Brasil estão associados à contribuição de vários pensadores, sobretudo de professores advindos da Europa e Estados Unidos que por aqui vieram, seja para ministrar cursos ou mesmo lecionar. Posteriormente a esse trabalho surgiram os primeiros cientistas sociais brasileiros.

Falando-se do ensino da Sociologia especificamente no nível médio de ensino, sua presença é muito inconstante. Em que pese que desde os primórdios do século XX tenha havido defesas calorosas a respeito de sua presença nesse nível de ensino, o que se constata, na prática, é que ela esteve presente em alguns momentos apenas.

Nos últimos tempos, em especial a partir da Lei 9394/96 (nova LDBEN), o debate acerca da reinserção do ensino obrigatório da Sociologia no ensino médio ganhou novo fôlego e a obrigatoriedade dessa disciplina, bem como a de Filosofia, acabou sendo aprovada em 07/07/2006 pelo CNE e homologada em 11/08/2006 pelo atual Ministro da educação.

Ainda sobre o ensino da Sociologia no ensino médio, além do que prescreve a LDBEN, apresentar-se-ão as orientações advindas dos PCNEM, das DCNs, CNE, CEB e as principais críticas que se fazem a esses documentos e orientações.

O primeiro capítulo, além de destacar a experiência que vem sendo desenvolvida no Estado de Santa Catarina, no qual o ensino de Sociologia é obrigatório no ensino médio, mostra também dados de uma pesquisa de campo realizada junto a professores de Sociologia que atuam nos vários sistemas de ensino do Estado de Santa Catarina, objetivando trazer dados referentes ao ensino dessa disciplina.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO E SOCIAL NO BRASIL

O surgimento da sociologia, como ciência independente, está relacionado ao surgimento e consolidação da sociedade capitalista na Europa do século XIX. E o início do ensino da Sociologia na escola secundária brasileira – ensino médio, data da década de 20 do século XX. Trata-se de uma presença restrita a algumas escolas e doravante nem em todos os momentos, pois houve períodos de sua proibição e/ou substituição por outras disciplinas, como se verá mais adiante. Antes, porém, faz-se mister situar essa ciência social no conjunto do desenvolvimento da sociedade brasileira, articulando-a ao movimento histórico de constituição desta nação em seus aspectos econômicos, políticos e culturais.

O surgimento e o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil obedeceram, conforme Costa, “as condições de desenvolvimento do capitalismo e da inserção do país na ordem mundial” (COSTA, 2000, p. 170). Portanto, um breve retrospecto da formação da nação brasileira, captando, sobretudo, sua formação cultural e intelectual, faz-se necessário para se perceber a constituição do pensamento social brasileiro.

A sociedade brasileira em seus múltiplos aspectos encontra-se relacionada à submissão às idéias européias. O Brasil colonial era dependente da Europa, particularmente de Portugal, trata-se, por conseguinte, de relações coloniais. Na realidade, não somente o Brasil, mas a América Latina como um todo, obedece esta lógica de dominação. O caldo cultural colonial é produzido a partir das idéias trazidas pelas ordens religiosas, particularmente a dos Jesuítas, que determinaram os rumos da educação, das artes, da religiosidade por aqui desenvolvidas. O modelo de educação dos Jesuítas era desenvolvido a partir da *Ratio Studiorum*², que primava por um currículo centrado na Teologia cristã, na Filosofia, nas artes sacras e nas Línguas. Além disso, as idéias dos Jesuítas eram contra-reformistas.

Pode-se dizer que a presença dos Jesuítas e de outras ordens religiosas significou o aniquilamento da cultura nativa e a implantação de um *modus vivendis* europeu, sendo que a religião teve importante papel como um poderoso instrumento de colonização. A evangelização dessa forma, portanto, consistia em dominação. Na condição de colônia, os interesses do Brasil estavam subsumidos aos interesses de Portugal e da Igreja sob todos os aspectos.

Neste sentido, as condições para a elaboração do pensamento científico ficam comprometidas. Florestan Fernandes observa que “as atividades inerentes à pesquisa

² Documento mestre que serve de orientação para a educação da Ordem dos Jesuítas.

fundamental e à elaboração ou à transmissão de conhecimentos científicos exigem certas condições histórico-culturais e sociais” (FERNANDES, 1980, p. 15). Ainda mais:

O saber racional floresce em sociedades estruturalmente diferenciadas e estratificadas nas quais a divisão do trabalho e a especialização dos papéis de produção intelectual concentram nas mãos de alguns indivíduos toda atividade criadora na explicação da origem e da composição do mundo, da posição do homem no cosmos e do destino humano. Quando atividades dessa ordem: a) se associam às concepções secularizadas da existência, da natureza humana e do funcionamento das instituições. B) O acesso aos papéis de produção intelectual se torna aberto, deixando de ser prerrogativa de determinadas castas, estamentos ou círculos sociais. C) Estilos divergentes de pensamento passam a disputar o reconhecimento público de sua legitimidade ou vaidade – o saber racional assume naturalmente a forma de saber positivo ou científico. Na investigação positiva do objeto se procura, ao mesmo tempo, um critério para a descoberta da verdade e um instrumento para selecionar os conhecimentos considerados verdadeiros, reelaborá-los ordenadamente em um sistema de saber positivo e aplicá-los nas esferas em que se tomem decisões de significação vital para a coletividade (idem, p. 15-16).

Ora, essas condições acima apontadas por Florestan Fernandes emergiram muito tempo depois na sociedade brasileira. No período colonial – que compreende os séculos XVI ao começo do século XIX – os papéis intelectuais, ligados ao saber racional, foram quase todos monopolizados pelo clero. Como já referido anteriormente, o clero se incumbiu tanto da “transmissão e da propagação da fé religiosa, quanto da educação das novas gerações e da orientação espiritual dos círculos dominantes” (idem, p. 16). Coube à igreja, por meio de diversas ordens religiosas, com destaque para os Jesuítas, exercer o papel de uma influência contínua e profunda na construção da intelectualidade e concepções de mundo. Essa influência, porém, não era de caráter inovador, visto que o clero brasileiro, inserido numa sociedade colonial escravista, era de um caráter conservador acentuado, com raras exceções.

É interessante notar que foi o clero o responsável por transplantar para o Brasil um tipo de saber que não encontrava fundamentos na ordem social existente, no entanto, seu papel nessa ordem ficava circunscrito às atividades sacerdotais, sendo que, de acordo com Florestan Fernandes, “as questões que a escravidão criava, na esfera religiosa, eram resolvidas em instâncias superiores, fora da organização eclesiástica colonial” (idem, p. 17). Além do mais, “a Igreja fazia parte e era solidária, material e moralmente, com os empreendimentos colonizadores do Reino” (idem, p. 17). Daí resulta que “o clero deixou de incutir aos papéis intelectuais, inerentes à atividade sacerdotal, qualquer dinamismo interno, intelectualmente criador” (idem, p. 17), mesmo tendo contribuído para o transplante de um dado saber que não encontrou condições culturais propícias na ordem existente.

Ainda durante o período colonial, pode-se verificar algumas condições que o estatuto da escravidão oferecia aos donos das terras e seus administradores. Enquanto os escravos eram obrigados ao trabalho, sobrava algum tempo para os beneficiários do sistema poderem se dedicar aos estudos. Com o fim do período predominantemente açucareiro e a introdução da mineração, no século XVIII, ocorreram algumas transformações. Houve crescimento urbano, principalmente em Minas Gerais, expansão de atividades ligadas ao comércio e à exportação; surgiram novas ocupações como comerciantes, artífices, criadores de animais, funcionários da administração que controlavam a extração de minérios e sua exportação. Pela primeira vez a população livre era mais numerosa que a escrava. Costa destaca a importância dessa nova fase histórica. “Essa camada intermediária livre e sem propriedades, que precede o surgimento da burguesia propriamente dita, torna-se consumidora da erudição da cultura européia, em especial da francesa, numa tentativa de se distinguir tanto do escravo inculto como da elite colonial conservadora” (COSTA, 2000, p. 171).

Porém, as condições sociais e culturais, que servem de suporte e oferecem meios favoráveis de desenvolvimento ao saber racional, começam a constituir-se com ritmo regular, na sociedade brasileira, a partir do início do século XIX, constituindo-se lentamente até nossos dias. Fernandes salienta que foi nessa época que surgiram as primeiras pressões no sentido de “adestrar um setor maior da população para o exercício de tarefas administrativas e políticas ou para enfrentar necessidades que emergem com a expansão econômica e com o crescimento demográfico” (FERNANDES, 1980, p. 17). Para tal empreendimento, foram criadas as primeiras escolas superiores e também alguns núcleos urbanos de atividade cultural, havendo um intercâmbio com o mundo europeu, principalmente relacionados a atividades artísticas, filosóficas ou mesmo científicas. Isso tudo fez com que muitos dos métodos, técnicas e visões de mundo por aqui vividos estivessem bastante vinculados aos ideais europeus. Tais atividades provocaram mudanças rápidas no Brasil. Fernandes afirma que, “em menos de cem anos, a sociedade brasileira passou, precipitadamente, por transformações que se realizaram algures (em países como a França ou a Inglaterra), com relativa lentidão, entre a desintegração da sociedade medieval e a revolução industrial” (idem, p. 17). No entanto, esse transplante cultural fez com que houvesse um descolamento entre a elaboração do pensamento e a realidade. As atividades intelectuais, muitas vezes, não estavam relacionadas à solução de problemas que se colocavam pelo dinamismo social brasileiro.

No pensar de Fernandes, vários fatores concorriam para restringir os núcleos de criação cultural espontânea na sociedade brasileira do século XIX. “Em primeiro lugar, o principal foco de interesses da aristocracia brasileira, em face do ensino superior, se dirigia

para a formação de uma elite capaz de exercer as funções públicas, de natureza política ou administrativa” (idem, p. 19). Para tal, o “bacharel em direito” passou a gozar de um privilégio excepcional e as faculdades de Direito tornaram-se as principais instituições de ensino superior. Em segundo lugar, “só no campo de atividade do bacharel os papéis intelectuais acabaram ligando criadoramente o pensamento racional com a solução de problemas emergente na esfera da ação” (idem, p. 19). Como consequência, o bacharel se transformou em “agente e prolongamento de senhor rural no mundo urbano da corte ou das capitais das províncias” (idem, p. 19). Em terceiro lugar, “na própria organização estratificada da sociedade havia fatores que isolavam as camadas sociais e tornavam infrutíferos os contatos ou a comunicação entre portadores de concepções diferentes de mundo” (idem, p. 19). A posição social determinava o valor das opiniões. Em quarto lugar, “a escravidão excluía do campo de influência criadora todos os papéis sociais que se relacionassem com o ‘trabalho servil’ e com as ‘profissões mecânicas’” (idem, p. 19). A posição de fazendeiro lhes dava prestígio; por último, “os valores e os ideais da camada dominante limitavam o horizonte intelectual dos que estavam em condições de tomar decisões e de influir pessoalmente na arena política” (idem, p. 19). As tradições e a dominação patrimonialista limitavam qualquer perspectiva diferente das suas.

Os fatores descritos sugerem, na concepção do sociólogo, que o desenvolvimento institucional da sociedade brasileira, durante o século XIX, “foi insuficiente para criar as condições que são indispensáveis à formação de um saber racional autônomo, capaz de evoluir como uma esfera especializada de atividades culturais” (idem, p. 20). Daí a razão principal de se recorrer aos centros externos para solucionar os problemas decorrentes da trama histórica interna. O próprio ensino superior se constitui nessa base de dependência. “O meio social ambiente não desencadeava forças culturais suficientemente fortes para estimular um novo estilo de pensamento ou para incentivar a transformação homogênea das escolas superiores em centro de pesquisa original” (idem, p. 20). Todavia, a expansão do regime escravocrata possibilitou as lutas para sua superação. A expansão das cidades gerou o início dos antagonismos dessas com o campo. A burguesia dependente e em formação contra a aristocracia rural, dominante. A luta abolicionista representou, no dizer de Fernandes, “a primeira revolução social por que passou a sociedade brasileira” (idem, p. 21), visto que, “com a abolição, começaram a ruir os alicerces da antiga ordem social – tanto jurídicos, quanto políticos ou econômicos – e a constituir-se uma nova ordem social, organizada com base no regime de classes” (idem, p. 21). Outros fatores posteriores, tais como a

industrialização e o crescimento urbano, contribuíram para, mais rapidamente, pôr fim ao passado mundo rural e sua herança cultural e social.

Fernandes observa que é na transição para o século XX e no decorrer de sua primeira metade, contexto caracterizado por mudanças estruturais, “que se elabora, na sociedade brasileira, um clima de vida intelectual que possui pontos de contato e certas similaridades reais com o desenvolvimento do saber racional na Europa” (idem, p. 21). O pensamento racional está começando a adquirir uma relativa importância significativa. Contudo, no Brasil ocorria “a insuficiência de recursos financeiros, as limitações dos sistemas escolar e editorial, a escassez relativa de material humano” (idem, p. 21). Assim como em outras nações subdesenvolvidas, o Brasil padece de recursos racionais suficientes de pensamento e de ação. Porém, nas cidades em processo de desenvolvimento industrial avançado, percebe-se uma nova mentalidade em formação. Trata-se de uma “mentalidade modelada pelo concurso de diversos fatores, que tendem a expor técnicas racionais de intervenção nos problemas da cidade” (idem, p. 21). São necessários novos conhecimentos no campo dos serviços públicos, engenharia, medicina, entre outros. O irracional, o mítico, o folclórico, o senso comum, continuam tendo importância e lugar na vida cotidiana das pessoas, no entanto, o pensamento racional, a ciência e a técnica vão se vinculando a esse novo mundo. A comunidade urbana vai superando os antigos valores morais da sociedade tradicional. Porém, os problemas e as necessidades sociais das cidades caminham na frente da capacidade humana de resolvê-los. As fábricas, armazéns, lojas, escritórios, bancos, escolas, hospitais exigem pessoas aptas para diferentes atividades. “É preciso criar técnicos e especialistas em diversos campos, em que a tecnologia moderna e a ciência aplicada se subdividem... é preciso formar uma nova concepção da dignidade e do valor da pessoa humana” (idem, p. 23). As novas condições da existência nas cidades colocam necessidades reais que desafiam o pensamento racional e a investigação científica, dando a estes uma posição dominante. Não se trata de um processo homogêneo, ocorrido simultaneamente em todos os lugares. O processo de desenvolvimento e expansão da cidade convive com o mundo agrário tradicional.

Em síntese, Fernandes defende a idéia de que “a continuidade e a crescente valorização das atividades intelectuais, relacionadas com o pensamento racional e com a investigação científica, encontram estímulos provenientes das próprias condições materiais e morais de existência” (idem, p. 24).

1. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

O estudo do desenvolvimento da sociologia no Brasil é feito por vários estudiosos, com abordagens diversas. Na revisão de literatura feita, aparecem com mais destaque as contribuições de Roger Bastide, Fernando Azevedo, Antônio Cândido, Octávio Ianni, entre outros. A análise será feita considerando-se a historiografia da sociedade brasileira, tendo-se a contribuição de Florestan Fernandes como roteiro básico.

Fernandes (1980) considera que a Sociologia, bem como os demais complexos culturais, pode ser analisada como um fenômeno histórico-social, podendo haver um duplo condicionamento. De um lado, a explicação sociológica pressupõe certa intensidade e coordenação dos efeitos produzidos por processos sociais; de outro, a pesquisa e o ensino da Sociologia exigem um complexo suporte institucional e estrutural, desenvolvido a partir da Europa e dos Estados Unidos e que está relacionado ao desenvolvimento da sociedade capitalista.

A Sociologia, no Brasil, foi recebida como novidade logo após sua criação na Europa. Pessoas que tinham acesso ao mundo literário da época rapidamente também tiveram acesso a tal produção intelectual. Mesmo sendo logo conhecida, não significa que houve uma reelaboração autônoma dessa novidade por aqui, antes, tratava-se apenas de se conseguir notoriedade em círculos letrados. A sociologia aparece nos escritos brasileiros quase que simultaneamente à divulgação da obra de Augusto Comte e de outros pioneiros do pensamento sociológico.

A intenção de análise positiva começa a esboçar-se no terceiro quartel do século XIX, a partir daí é possível, segundo Fernandes, reconhecer três épocas de desenvolvimento da reflexão sociológica na sociedade brasileira. A primeira época, terceiro quartel do séc. XIX, se caracteriza pelo fato dominante de ser a sociologia explorada como um recurso parcial e uma perspectiva dependente de interpretação. Desse modo, a inteligência brasileira passa a se interessar por conexões entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto social, o estado e a organização social. A segunda época – primeiro quartel do séc. XX - se caracteriza pelo uso do pensamento racional como uma forma de consciência e de explicação das condições histórico-sociais de existência na sociedade brasileira, sob a forma de análise histórico-geográfica e sociográfica. A terceira época se caracteriza pela preocupação dominante de subordinar o labor intelectual, no estudo dos fenômenos sociais, aos padrões de trabalho científico sistemático. Essa época tem início em meados do séc. XX até nossos dias. Isso

significa que somente nos últimos anos a sociologia vem sendo tratada, no Brasil, com padrões semelhantes aos da Europa de meados do século XIX³.

A sociologia no Brasil do séc. XIX encontrou alguns obstáculos culturais. Uma sociedade escravocrata e senhorial trazia dificuldades à Sociologia como explicação científica das situações sociais de existência. A ordem patrimonialista contrastava com a livre exploração do pensamento racional. A atividade intelectual ficava sufocada dentro de um cosmos moral fechado, conservador e de interesses espirituais limitados. Por outro lado, havia também resistências culturais às explicações científicas do mundo. As explicações racionais, como a sociológica, encontravam resistências em uma sociedade que explicava tudo pelas tradições, pelos valores religiosos conservadores. A explicação do mundo pela razão poderia até encontrar ressonâncias em alguns círculos restritos, como discussão ou ilustração, entretanto, não como crítica sistemática de uma sociedade que explicava tudo pelos valores morais e a todo custo queria manter a ordem senhorial, escravocrata e patrimonialista. Tanto o padre como o bacharel repulsavam as explicações sociológicas porque estas contrastavam com as explicações advindas da Igreja Católica, que explicava o mundo pela teologia, logo, as explicações sociológicas eram vistas como materialistas, ímpias e dissolventes. Em síntese, diz Fernandes,

Os dois tipos de obstáculos culturais operavam de maneira uniforme. As impulsões inconscientes, que resultavam do apego às tradições, produziam efeitos comparáveis à rejeição deliberada dos que defendiam intelectualmente quer a intangibilidade do direito, quer o caráter sagrado da religião ou das instituições de origem divina. Em tais condições, não só seria difícil atinar com a significação precisa do ponto de vista sociológico, como se tornava impossível apreciá-lo como um valor, cultural e socialmente desejável (idem, p. 31).

Ver-se-ão agora os fatores sócio-culturais da inclusão da Sociologia. O surgimento da Sociologia na Europa está relacionado a dois processos histórico-sociais, quais sejam, a secularização e a racionalização. Tais processos “criaram condições para a transformação do pensamento racional em fermento social” (idem, p. 31). O pensamento racional passou a ser aplicado para explicação da vida em sociedade. No Brasil, uma transformação semelhante teve início como o solapamento e a desagregação do regime escravocrata e senhorial e com a transição para o regime de classes sociais. Uma série de fatores desenvolveu-se dentro da ordem estabelecida de tal modo que, por volta do terceiro quartel do século XIX, já existia no Brasil uma inteligência capaz de fazer a crítica racional à ordem estabelecida. Fernandes

³ O texto foi publicado originalmente em 1956. Portanto, quando fala em “até nossos dias”, deve-se atentar a esse detalhe.

ressalta que “é nos setores radicais dessa inteligência que se processa a crescente liberdade na aplicação de técnicas do pensamento racional e que surgem as primeiras tentativas de explorar a reflexão sociológica” (idem, p. 33). Essa reflexão emerge lentamente e se faz sentir como uma crítica econômica e política-administrativa, ou como uma crítica jurídico-social da ordem patrimonialista. Mas logo se torna um recurso para compreender as origens sociais e as vinculações estruturais de segmentos da sociedade brasileira com o seu contexto, ou permitia elementos para discussão do progresso humano. O estudo paralelo que foi feito do contexto da época e seus atores sociais torna isso evidente.

O processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial teve grande importância para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil, quer pela influência dos movimentos abolicionistas na formação do horizonte intelectual médio, quer pelas consequências intelectuais da própria desagregação da ordem estabelecida, o que permite afirmar que a “desagregação do regime escravocrata e senhorial possui, para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil, uma significação similar à da revolução burguesa para a constituição na Europa” (idem, p. 36), uma vez que a abolição criou uma nova mentalidade, um horizonte intelectual médio menos intolerante e conservador, uma maior autonomia do pensamento racional, além de afetar a ordem econômica, jurídica e política. Além disso, a maneira como se deu o movimento abolicionista e a implantação da República no Brasil causou uma certa perplexidade nos líderes da classe dominante e mesmo na inteligência da época. Isso os levou a perceber a necessidade de um estudo mais apurado para perceber as causas dos fenômenos sociais. “Utilizando-se dos recursos intelectuais disponíveis, vários autores tentaram fazer o diagnóstico objetivo das inconsistências e das tensões que minavam internamente o equilíbrio da sociedade brasileira” (idem, p. 35). Pode-se citar a obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha como emblemática na descrição sociográfica do contexto. Outros círculos perceberam a necessidade de uma ação prática no sentido de colocar o Brasil na ordem do progresso econômico e social.

A transformação da sociologia em uma especialidade no Brasil está relacionada à expansão urbana e à industrialização, que se deu de modo desigual em cada região do país e que acelerou a evolução do regime de classes. “A civilização emergente é uma civilização industrial e urbana” (idem, p. 37). As alterações na estrutura econômico-social provocaram alterações também na organização da cultura, fazendo crescer as concepções secularizadas, racionais da vida; além da exploração regular, teórica e prática, de técnicas e de conhecimentos científicos.

O aparecimento da sociologia como uma especialidade está relacionada à alteração da ideologia das camadas dominantes e a compreensão racional das funções da educação. Fernandes assinala que o fenômeno da expansão urbana e da industrialização fez com que a camada dominante da época pensasse sua condição histórica. Isso os levou a algumas ações práticas no campo intelectual. Após a Revolução Constitucionalista, essas camadas dominantes procuraram incentivar o ensino das ciências sociais, pretendendo atingir alguns objetivos, tais como: educar as novas gerações para as tarefas de liderança econômica, administrativa e política e criar recursos para a solução racional e pacífica dos problemas sociais brasileiros. O setor da inteligência percebeu a importância da educação ante os desafios postos pela realidade. Inicia-se um longo processo de reformas no campo educacional no qual a Sociologia terá importância teórica, bem como para a formação intelectual dos professores. “Por isso, desde 1925 ela tem sido introduzida, alternadamente, nos currículos de escolas de nível médio e de nível superior. Com isso, a Sociologia ganhou um lugar definitivo e estável dentro do sistema sócio-cultural brasileiro” (idem, p. 38).

No campo da estrutura social, é necessário apontar três transformações paralelas, cujas conseqüências são claras. Em primeiro lugar, a transição para o regime de classes com o surgimento de nova organização no mundo do trabalho, fazendo surgir novas especialidades e especializações. Antigas instituições são substituídas por novas. Neste sentido, a Sociologia é incorporada para o funcionamento e regulação de vários serviços. As cidades demandam pesquisas sociológicas, derivando daí que o ensino e a divulgação de conhecimentos sociológicos acontecem em diversas organizações com funções culturais diversas. Em segundo lugar, a institucionalização das atividades de ensino, pesquisa e aplicação dão suporte à transformação da sociologia em especialidade. Por fim, a institucionalização dessas atividades garantiu as bases de um “público consumidor orgânico. O ensino universitário, principalmente, deu à atividade profissional dos sociólogos o caráter de uma carreira, regulada academicamente” (idem, p. 39), além de associar ensino e pesquisa, o que garantiu criar padrões de trabalho intelectual. Como no Brasil não existia pessoal formado – intelectuais – suficiente, houve a necessidade de especialistas estrangeiros. “A colaboração desses especialistas assumiu o caráter de um poderoso fator de mudança intelectual” (idem, p. 40), o que atenuou as discrepâncias entre o ensino superior do Brasil em comparação com a Europa e Estados Unidos.

Fernandes considera três repercussões na inclusão da Sociologia ao sistema sócio-cultural brasileiro: primeiro, as que resultam das exigências da situação histórico-social brasileira. A expansão dos centros urbanos torna as instituições vigentes inconsistentes.

Segundo, as que nascem das limitações dos meios de pesquisa e de condições insatisfatórias para o trabalho científico que serão superados com a expansão da pesquisa científica. Por fim, repercussões que se manifestam no plano da administração e no da política.

Neste contexto de transformação da sociologia em especialidade, surge aquilo que Fernandes chama de “um novo estilo de aplicação do ponto sociológico. A análise histórico-sociológica da sociedade brasileira se transforma em investigação positiva” (idem, p. 41), no plano intelectual isso caracteriza a “primeira transição importante, no desenvolvimento da Sociologia no Brasil, para padrões de interpretação propriamente científicos” (idem, p. 41). As obras de F. J. de Oliveira Viana, Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Fernando Azevedo, entre outros, procuram dar fundamento empírico e sentido teórico à interpretação dos processos histórico-sociais.

Este período, marcou, conforme Costa (2000), "o interesse pela descoberta do Brasil verdadeiro, em oposição ao Brasil colonizado estudado sob a visão etnocêntrica da Europa" (idem, p. 175), assim como "o desenvolvimento do nacionalismo, como sentimento capaz de unir as diversas camadas sociais em torno de questões internas à nação e como inspiração para as políticas econômica e administrativa de proteção ao comércio e à indústria nacional" (idem, *ibidem*).

Outro fator importante para a transformação da sociologia em especialidade está relacionado à introdução, por parte dos estrangeiros, da investigação de campo. Fernandes (1980) observa que Emílio Willems procurou combinar a pesquisa de campo com a pesquisa de reconstrução histórica. Outros especialistas fizeram trabalho semelhante.

Considerando o que foi dito anteriormente, Fernandes constata, no que se refere à Sociologia no Brasil, que, a partir de 1920, o ponto de vista sociológico começou a ser entendido com clareza e a ser aplicado com crescente precisão científica; os focos de interesse da análise sociológica se ampliaram e a Sociologia se integra, como disciplina científica e como um ramo do saber positivo, no sistema institucional de ensino e pesquisa.

Semelhante idéia tem Costa, mesmo considerando-se que, desde o final do século XIX, existiu, no Brasil, uma forma de pensamento sociológico, desenvolvida por Euclides da Cunha e outros. A sociologia, como atividade autônoma voltada para o conhecimento sistemático e metódico da sociedade, só irrompe no século XX, na década de 30, "com a fundação da Universidade de São Paulo e o conseqüente incremento da produção científica" (COSTA, 2000, p. 174). O motivo está relacionado à década de 30, "porque foi nessa época que o mundo liberal entrou em crise profunda e as relações econômicas mostraram suas contradições mais agudas" (idem, *ibidem*).

É dessa época a criação da Escola Livre de Sociologia e Política da Faculdade de Filosofia e Letras em São Paulo, e da ação integralista brasileira (1932), como também do movimento regionalista promovido por Gilberto Freire.

Esse contexto dos anos de 30 também é entendido por Jinkings⁴ (2004) como um período em que se opera um conjunto amplo de transformações sociais que

Implica um rompimento mais efetivo com as condições de sociabilidade estabelecidas, radicalizando um movimento de mudança que se desenvolvia desde os primeiros anos do século e implicando na percepção, pelas elites intelectualizadas, da indispensabilidade das análises de cunho sociológico. No período, um conjunto de iniciativas governamentais consolida a vinculação da sociologia à estrutura do sistema nacional de ensino, em especial à formação em nível superior. De acordo com Costa Pinto e Edison Carneiro⁵, os investimentos na institucionalização das ciências sociais resultaram de um entendimento das elites dirigentes quanto à função destas ciências, particularmente da sociologia, como ferramentas de progresso social, que orientariam a ação e contribuiriam para a integração nacional (JINKINGS, 2004, p.15).

O Brasil passava por mudanças. Os trabalhadores procuravam se organizar em torno do Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado na década de 20, bem como a partir do movimento anarquista. Por outro lado, a política das oligarquias agrárias entrou em crise, a burguesia cresceu, houve um incremento na industrialização e o golpe de 1937 instaurou o Estado Novo, centralizando o poder. Além dessas mudanças, Costa cita também as mudanças ocorridas na área do conhecimento, devido "ao surgimento de diversas profissões impulsionado pela redefinição da divisão social do trabalho" (COSTA, 2000, p. 176). A autora destaca também que a Escola de Sociologia e Política de 1933 surgiu como uma reação à absorção feita pelo Estado dos bacharéis de direito, engenharia e medicina. Os intelectuais paulistas, de ideais liberais e democráticos, criaram a "Escola Livre de Sociologia e Política, dedicada a estudos orientados pela sociologia norte-americana, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de influência francesa, fundada por Armando de Salles Oliveira" (idem, p. 176).

De acordo com o que foi relatado anteriormente por Florestan Fernandes, o estudo sistemático da sociologia passou a ser perseguido pelos novos intelectuais brasileiros, procurando superar, dessa forma, o caráter genérico de humanidades. Para isso foi importante a contribuição de muitos intelectuais trazidos do exterior para formar profissionais das

⁴ Além desse texto, Jinkings (2005) em "A sociologia no ensino médio: experiências docentes, formação e condições de trabalho do professor e Jinkings (2006) em "As particularidades e os desafios do ensino de Sociologia nas escolas" apresenta outras contribuições para se pensar o ensino da sociologia na escola secundária.

⁵ COSTA PINTO, L. e CARNEIRO, E. *As ciências sociais no Brasil*, Rio de Janeiro: CAPES, Série Estudos e Ensaios, n° 6, 1955.

ciências Sociais. "A importância desses acontecimentos foi enorme para a formação de um grupo de sociólogos que passará a desenvolver suas pesquisas já no fim da década de 40" (idem, p. 177).

O referido movimento intelectual da década de 30 fez surgir, não somente um grupo de pensadores de influência marxista e liberal. Costa lembra também os pensadores de "direita, ideólogos do integralismo" (idem, p. 177) e cita Plínio Salgado como principal representante e fundador do movimento integralista. As idéias de Salgado "exaltavam a ordem, a disciplina e a tradição, bem como o autoritarismo do Estado, visto como síntese das aspirações nacionais" (idem, *ibidem*). Outro movimento conservador lembrado por Costa foi o encabeçado pela Igreja Católica, denominado *renascimento católico*. Por meio de intelectuais leigos a Igreja defendeu interesses reacionários, consoantes com o pensamento da oligarquia agrária. O nome de Alceu Amoroso Lima é lembrado como expoente desse movimento.

O contexto dos anos 40 foi marcado pela Segunda Guerra Mundial e a criação dos dois blocos, liderados, respectivamente, pelos Estados Unidos e União Soviética, que passaram a comandar o mundo. O período marca também o fim das formas autoritárias de poder caracterizado pelo nazi-facismo e a descolonização da África e Ásia. Foi dado início a um novo cenário mundial, atingindo também os países do chamado Terceiro Mundo. No Brasil, dá-se um impulso à industrialização, com a crescente urbanização e esvaziamento do campo. Com isso o trabalho agrícola vai perdendo espaço para o trabalho industrial. O Sudeste desponta cada vez mais como região industrializada. No que tange ao pensamento sociológico, Costa sinaliza que "ele reflete todas essas novas questões". (idem, p. 178). Nesse processo de mudanças, inúmeros conflitos surgem, sendo que o pensamento sociológico procurava explicar essas novas realidades. "Abordava-se o conflito de raças e de etnias, pensava-se já nas condições do imigrante e do migrante nacional. Buscava-se um racionalismo capaz de dar conta de diferenças que apareciam enfim à luz do dia" (*ibidem*). O pensamento sociológico preocupava-se com as origens e tradições do país que podiam se perder ante o fenômeno da industrialização. "O país deveria adquirir consciência de sua complexidade e de sua particularidade" (idem, p. 178).

Outro ponto de preocupação dos sociólogos brasileiros, desse período, dizia respeito ao processo da revolução burguesa. Alguns pensavam que o capitalismo industrial reproduziria no Brasil efeitos semelhantes aos europeus. No entanto, as teorias sobre a dependência e o imperialismo possibilitarão perceber que tal similaridade não pode ocorrer,

uma vez que o capitalismo no Terceiro Mundo produz efeitos diferentes devido às situações históricas também serem diferentes.

A relação entre pensamento sociológico e consciência crítica teve relevo no período. "As análises sobre as desigualdades sociais, etnias, políticas indigenistas, regionalismo, tradições, transição e mudança extrapolaram os limites da disciplina e foram incorporadas pela Geografia, História e até pela Filosofia" (idem, p. 179).

A década de 50 é significativa para a formação da sociologia no Brasil devido às duas contribuições marcantes - constituidoras de duas grandes correntes do pensamento social brasileiro - de Florestan Fernandes e Celso Furtado.

Florestan Fernandes formou-se na USP, sendo discípulo de Fernando Azevedo e Roger Bastide. Sua obra caracteriza-se como uma grande sistematização do pensamento sociológico brasileiro. Pode-se dizer, conforme José Paulo Netto⁶, que o grande enigma de Florestan era: "o que é o Brasil?". Por isso se diz que Florestan elabora uma teoria do Brasil. Seus interlocutores são as grandes figuras da intelectualidade brasileira e os clássicos da Sociologia, com destaque para Marx e Weber.

Ainda segundo José Paulo Netto, Florestan centrou sua pesquisa em três grandes focos. O primeiro procurou investigar como se constitui, no Brasil a condição para o mercado livre da força de trabalho. Neste sentido, a escravatura é o seu primeiro tema. Ele procurou responder a pergunta: "o que foi a escravatura?". O segundo foco de estudo procura compreender o processo de industrialização no Brasil; e o terceiro foco se refere à questão social da educação.

No dizer de Costa (2000, p. 179), Florestan é um pensador que consegue unir a "teoria à prática, sendo o que ele próprio chamava de 'sociólogo militante'". A autora também situa o sociólogo como "o principal elo entre uma geração de importantes catedráticos e uma nova geração que surgia nos anos 50" (idem, p. 180). A obra de Florestan é vasta. Destaque para: *A Integração do Negro numa Sociedade de Classes*; *A Revolução Burguesa no Brasil*; *Sociedades de Classes e subdesenvolvimento*; *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*.

Outro pensador marcante dos anos 50 é Celso Furtado. Com sua escola - conhecida como "escola cepalina" - trouxe grande inovação para o pensamento econômico tanto no Brasil, como na América Latina.

⁶ Palestra proferida no Centro de Educação da UFSC no dia 23 de junho de 2005, por ocasião do seminário a "Sociologia de Florestan", promovida pelo LASTRO.

Celso Furtado inova, quando propõe uma interpretação diferente daquela até então hegemônica que explicava tudo pela "lei" da oferta e procura. O autor propõe uma "interpretação histórica da realidade econômica e, em especial, do subdesenvolvimento, entendidos como fruto de relações internacionais" (COSTA, 2000 p. 180).

Celso Furtado é criticado por ter feito uma teoria que serviu de base para as ideologias do governo de Juscelino Kubitschek, considerado como governo de políticas desenvolvimentistas, assim como não ter feito a devida crítica ao capitalismo nacional em relação ao capitalismo internacional.

Desse período destaca-se também Darcy Ribeiro, que deu uma contribuição importante para o estabelecimento das ciências sociais no Brasil. O autor contribuiu na denúncia do aniquilamento da cultura e raça indígena no país.

Também é nesse período que se fortalece a educação como objeto de pesquisa sociológica. Para Jinkings (2004), citando Débora Mazza,

É nesse período que ela conquista o estatuto de objeto de pesquisa empírica, configurando-se um estreitamento da relação entre educação e ciências sociais. Nessa década, no contexto da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1960), cresce o interesse por pesquisas sócio-educacionais, ao mesmo tempo em que são deflagradas campanhas de massa exigindo reformas no sistema educacional e defendendo a escola pública. As questões relacionadas à educação vinculavam-se aos movimentos de redemocratização no país e a escola era vista como instrumento de mudança e de consciência social. De acordo com a autora, a sociologia voltada para a problemática educacional "entreviu uma espécie de processo educativo permanente nas relações sociais em crise" (MAZZA, 2002 apud JINKINGS, 2004, p. 19).

Como síntese do papel que a Sociologia desempenhou entre os anos 40 e 60, Jinkings, destaca o pensamento de José de Souza Martins (1998). O autor observa que a Sociologia, nesse período,

Desenvolveu uma obra interpretativa da realidade social brasileira, que revela descompassos e contradições, em um país dividido, marcado por uma revolução burguesa inconclusa e restrita. Segundo ele, as análises do período, enraizadas nas singularidades históricas, sociais e culturais da sociedade nacional, criam indagações teóricas e práticas que seguem sendo fundamentais para a pesquisa e a reflexão sociológica da atualidade (MARTINS, 1998, apud JINKINGS, 2004, p. 19).

Esse mesmo período é visto por Costa como momento de produção de vários trabalhos que denunciam as mazelas sociais e as relações de domínio e opressão internas e externas.

As ciências sociais de maneira geral foram responsáveis pela elaboração de teorias que denunciavam as desigualdades sociais, as relações de domínio e opressão, a exploração existente entre regiões, classes e países. Foram também responsáveis pelo desenvolvimento de um pensamento crítico e

revelador dos conflitos sociais. (...) Assim, os mais diversos estudos buscavam a conscientização da população e a luta pelo desenvolvimento de formas democráticas e igualitárias de vida social, desde os estudos voltados para a ação sindical até aqueles que procuravam introduzir mudanças na educação (COSTA, 2000, p. 182).

Esse caráter contundente dos sociólogos do período é atribuído por Costa a influências de pensadores franceses, bem como às mudanças rápidas ocorridas na realidade brasileira, frutos da industrialização, e, no campo político, à dependência cada vez maior do Brasil aos Estados Unidos. Neste sentido, boa parte da produção sociológica apontava uma "posição revolucionária e socialista" (ibidem). Com a decretação do golpe militar de 1964 e seus vários Atos Institucionais, a sociologia no Brasil sofreu duros golpes. Professores foram sumariamente proibidos de lecionar, aposentados compulsoriamente, outros foram exilados. Neste sentido, o Golpe Militar de 1964 "teve duras repercussões junto ao desenvolvimento das ciências sociais e à estruturação desses cursos universitários no país" (ibidem). A Sociologia praticamente desapareceu dos currículos, sendo substituída por Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) ou Organização Social e Política do Brasil (OSPB), ou Educação Moral e Cívica (EMC).

Durante o regime militar, a atividade dos sociólogos foi diversa. Os que foram exilados, afastados das cátedras e de suas pesquisas, como também os que se exilaram, começaram a trabalhar e publicar no exterior. Os que permaneceram por aqui formaram núcleos de pesquisa independentes, como foi o caso do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP, ou mesmo continuaram suas pesquisas dentro das universidades em áreas específicas.

A partir dos anos 80, com a chamada abertura política, muitos pensadores retornaram ao país, sendo que alguns deixaram a cátedra para militar politicamente. O Partido dos Trabalhadores - PT recebeu o ingresso de muitos cientistas sociais, como foi o caso de Florestan Fernandes, Antonio Candido e Melo e Souza e Francisco Werffort. Darcy Ribeiro ingressou no Partido Democrático Trabalhista - PDT, Fernando Henrique Cardoso ingressou no Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB.

Também a partir dos anos 80, Costa observa uma "progressiva diversificação das ciências sociais, e em especial da sociologia. Multiplicam-se os campos de estudo" (idem, p. 184), surge o interesse por novos campos de pesquisas, como a questão da mulher, do menor, das favelas, violência, entre outras. A sociologia se aproximou de outras áreas. Isso fez com que ela se tornasse "cada vez mais interdisciplinar e plural". Por outro lado, "perdeu em

complexidade, no fortalecimento da disciplina como processo de entendimento da realidade e no alcance de suas teorias" (ibidem).

Sem dúvida, a derrubada do muro de Berlim, símbolo do fim do socialismo, significou um duro golpe no desenvolvimento dos estudos mais identificados ao socialismo, por consequência, muitos sociólogos aderiram aos esquemas neoclássicos ou pós-modernos de explicação da realidade. Contudo, pode-se dizer que as pesquisas da sociologia hoje estão mais no domínio do público, sobretudo por meio da imprensa, que se serve de dados obtidos por meio das pesquisas sociais para redigir suas matérias.

3. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

3.1. HISTÓRICO

A presença da Sociologia na educação de nível médio no Brasil é uma realidade bastante nova e com pouca produção científica recente acerca de seu ensino. Jinkings (2004) elabora um estudo procurando buscar as origens do ensino dessa disciplina e diz que a Sociologia começa ser introduzida, no Brasil,

Com a expectativa de contribuir para o desmonte das idéias que davam sustentação à ordem patrimonialista e escravocrata, a sociologia chega nos cursos voltados à preparação de educadores do ensino básico, no final do século XIX. Em seguida, como observa Luiz A. Pinto, a disciplina seria incorporada aos currículos escolares do nível médio e no ensino militar, "como efeito dos ardores positivistas dos oficiais que derrubaram a Monarquia". O autor lembra que, pela atuação de Benjamin Constant, Ministro da Guerra e depois da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a disciplina integra-se aos currículos do Ginásio Nacional e da Escola de Formação dos Oficiais e do Exército ⁷ (JINKINGS, 2004, pp. 11-12).

Meksenas (1994) também faz um rápido retrospecto do ensino da Sociologia no ensino médio brasileiro. Recorda que, já em 1890, Benjamim Constant manifestou interesse em tornar obrigatório o ensino dessa área do saber, não somente no ensino superior, mas também no ensino secundário. Durante a implantação da reforma do ensino por ele proposta, veio a falecer e tal empreendimento não foi realizado. Mota (2005) destaca que a Reforma de Constant foi apenas em parte realizada. "O Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901 - Reforma de Epitácio Pessoa -, desobrigou o ensino da Sociologia, sem que ela de fato tenha sido ofertada". (p. 93).

⁷ CUNHA, L. A., "Educação e sociedade no Brasil", *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais (BIB)*. Rio de Janeiro: ANPOCS, nº 11, 1981.

Estudos indicam que a presença da Sociologia, de forma obrigatória⁸, data da década de 20 do século passado. Em 1925, na reforma Rocha Vaz, foi introduzido o ensino da Sociologia nas escolas secundárias do Brasil, nos cursos de magistério. Pela Reforma Rocha Vaz, de âmbito nacional, a sociologia incorpora-se ao sistema de ensino como disciplina obrigatória da 6^a. série do curso ginasial, passando a ser ensinada a partir de 1928. Em 1931, a Reforma Francisco Campos reforçaria a inserção da sociologia no sistema, determinando sua incorporação nos currículos dos cursos complementares – com duração de dois anos, dirigidos aos alunos que, após o curso secundário, preparavam-se para ingressar nas faculdades e universidades – e exigindo seu conteúdo nos exames de seleção para os cursos de nível superior. A reforma de Francisco Campos, de 1931, ratificou o ensino da Sociologia na escola secundária, pelo menos, até a chamada Reforma Capanema de 1942, que retira a obrigatoriedade do ensino da Sociologia na escola secundária. A partir daí, e, principalmente, com a decretação do Golpe Militar de 1964, a Sociologia foi sendo posta de lado, sendo ensinada esporadicamente em alguns cursos do magistério. Somente com o declínio do regime militar e a promulgação da Lei n.º 7.044/82 é que a Sociologia lentamente começa a ser reabilitada pelos programas curriculares. No entanto, como enfatiza Mota, a Sociologia não tem seu devido lugar nos quadros ou matrizes curriculares, "figurando com pouca carga horária ou tendo seus conteúdos diluídos em outras ciências humanas, ou ainda como integrante do conjunto de práticas e disciplinas da parte diversificada do currículo" (MOTA, 2005, p. 92-93). A temática do ensino da Sociologia, na atualidade, será aprofundada posteriormente. Retomar-se-á sua trajetória no Ensino Médio, a partir dos anos 20 do século passado.

A década de 20 é marcada por um novo impulso à introdução das ciências sociais nos currículos das escolas de nível médio. Trata-se de um contexto de mudanças políticas, sociais e culturais. O movimento pela renovação pedagógica, designado de “Escola Nova”, inspira e orienta as reformas educacionais em várias regiões do Brasil. O movimento representava diferentes concepções educacionais e pedagógicas, unificou-se em torno de grandes temas como a defesa da escola pública leiga; a formação do “cidadão” para dirigir ou participar de uma organização política e administrativa mais complexa; a educação era protagonizada como fator de mudança social.

Nas décadas de 20 e 30 houve intenso debate acerca da Sociologia no Ensino Médio - à época, denominada de Escola Secundária. Houve envolvimento dos profissionais da área,

⁸ Os estudos de Mota, Meucci, Meksenas apontam para esse período.

segundo Mota. "Sociólogos brasileiros estiveram envolvidos não somente em debates a respeito da Sociologia no Ensino Médio secundário, como também assumiram cargos administrativos e docentes, e incentivaram o retorno da disciplina a esse nível do ensino" (idem, p. 93). A autora cita os exemplos de Delgado de Carvalho que introduziu o ensino da Sociologia no Colégio Pedro II, em 1925, e Carneiro Leão em Pernambuco fez o mesmo em 1929, sendo ele Secretário da Educação do Estado. Fernando Azevedo, quando ocupava o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e São Paulo, entre 1927 e 1933, também teve papel importante na introdução da sociologia no Ensino Médio e curso Normal.

Conforme visto anteriormente, pela Reforma Francisco Campos, a inserção da sociologia nos currículos dos cursos complementares tornava-se obrigatória, visto que seus conhecimentos faziam parte dos exames de admissão aos cursos superiores de Direito, Engenharia, Arquitetura Química e Medicina. Esses cursos complementares tinham duração de dois anos e eram realizados após o término do ensino secundário. Os reformadores tinham em mente a substituição de uma educação de cunho clássico por uma mais moderna, na qual os conhecimentos científicos pudessem estar disponíveis ao alcance dos jovens da elite brasileira e não apenas de alguns especialistas. O alcance dos conhecimentos científicos, de cunho social, deveria contribuir na resolução dos problemas sociais, auxiliando, assim, no bem-estar social. Santos destaca que a sociologia, pensada neste contexto educacional, deveria contribuir na formação

De jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais. Esses jovens imbuídos de um caráter científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira. Tratava-se, portanto, de um projeto de constituição de uma elite dirigente. Projeto no qual a Sociologia teria um papel fundamental. Por isso, a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, visto que nesses cursos se iniciava a formação dos futuros advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores (SANTOS, 2002 apud MOTA, 2005, p. 94).

É bom não esquecer o contexto social e educacional brasileiro dos anos 30 e 40, no qual uma pequena parcela da população acessava ao nível médio de ensino. Sendo assim, a sociologia não chegou ao jovem das camadas populares de então. O ensino secundário era ofertado principalmente por instituições de caráter privado. Os estudos de Meucci (2000) e Giglio (1999) confirmam tais dados.

Em 1942 começa um longo período em que a Sociologia ficará ausente da escola secundária, a partir das reformas implantadas por Gustavo Capanema. Esse período é analisado por Schwartzman, Bomeny e Costa (2000). A obra é de fundamental importância

para a compreensão do cenário pedagógico e cultural dos tempos de Gustavo Capanema como Ministro da Educação do governo Vargas.

No capítulo 06 de os *tempos de Capanema*, os autores apresentam a reforma da educação. O primeiro tópico trata das premissas da Igreja. Com a chegada de Gustavo Capanema ao Ministério da Educação, fica mais expressa a aliança da Igreja com o governo. A Igreja apresenta, por meio de seu porta-voz, Alceu A. Lima, uma pauta extensa tanto no campo da educação, bem como no setor de trabalho. O conjunto de pedidos tinha em mente a reformulação do sistema educacional brasileiro. Havia uma preocupação com a chamada infiltração socialista e comunista no país. A Igreja espera uma ação enérgica contra os comunistas que estão infiltrados por toda parte. O governo deveria organizar a educação com a ajuda da Igreja, que colocaria toda sua força em prol desta causa e da família.

Em 1936, Capanema distribuiu um extenso e minucioso questionário buscando a colaboração de professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos para a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Trata-se de um inquérito sobre a educação nacional. A educação era vista como um recurso de poder, portanto muito disputada, era preciso saber trabalhar com a questão. O questionário despertou muito interesse e a Igreja imediatamente se mobiliza, assim como o exército. Intelectuais de destaque também respondem o questionário. As 213 perguntas inquiriam sobre todos os aspectos possíveis de ensino, e as respostas refletiam as várias concepções, interesses acerca da educação. Destaque para as idéias dos representantes da Escola Nova e da Igreja que exprimiram de modo mais articulado suas concepções de educação. O Plano Nacional de Educação saiu na medida da encomenda do questionário em 1937, definido como código, conjunto de princípios e normas.

Um dos pontos centrais do Plano Nacional de Educação foi a reforma do ensino secundário, iniciada em 40, indo até 42. No ensino secundário é que fica a marca mais profunda e duradoura de Capanema. Foi proposto e desenvolvido um conjunto de atribuições para o ensino secundário no país. Deveria ser humanístico e preparar para a universidade. O acesso dar-se-ia pelo exame de classificação, sendo que poucos tinham acesso a essa modalidade de ensino, quem não conseguia, restava-lhes o ensino industrial, agrícola ou comercial. A escola secundária seria a principal instituição educacional e, por meio dela, formar-se-iam novas mentalidades, criar-se-ia uma cultura nacional comum e produzir-se-ia uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia dirigir as massas, estariam no topo da pirâmide educacional. Houve reações à reforma por parte de diretores de escolas, estudantes, escritores principalmente no que concerne ao financiamento da educação. A questão das escolas particulares mereceu

atenção especial. Os diretores das escolas particulares trataram de se organizar e defender seus interesses, o que acabaram conseguindo, se não totalmente, em parte significativa.

Os autores de "Os tempos de Capanema" salientam que os anos de 42 e seguintes representam mudanças na conjuntura internacional e local. Por aqui seria necessário adaptar-se aos novos tempos. Há união em torno de objetivos comuns como o combate ao nazismo. O movimento comunista é ainda mais desarticulado, com perseguição aos que se identificam com tal proposta, acontece o reconhecimento da União Nacional dos Estudantes - UNE. Os estudantes fazem um pacto de colaboração com o governo. O Brasil cresceu muito economicamente, houve estabilidade na vida social. O povo estava contente e confiante. Isto fez crescer as condições de um novo pacto entre o Estado e a Igreja, que renovasse a antiga aliança forjada por Francisco Campos, tendo, de um lado, Getúlio Vargas e, de outro o próprio Capanema. Capanema formaliza em documento a proposta de pacto e se coloca como locutor dos interesses da Igreja progressista. A proposta continuísta não vingou e o fim da guerra levou à deposição de Vargas.

A herança de Capanema se fez sentir marcadamente em sua proposta de reforma educacional. Houve grande expansão do ensino médio, proliferação das escolas católicas, esforço de centralização educacional, trabalho de mobilização cívica e patriótica dentro dos limites estabelecidos. "Estas e outras ações fizeram de Capanema uma pessoa de visão, de futuro, de um mundo que desejava construir" (SCHWARTZMAN, S. et al. 2000, p. 282).

Mota menciona que a Reforma Capanema "extinguiu os cursos complementares que preparavam para as carreiras superiores" (MOTA, 2005, p. 94), fazendo com que o ensino da Sociologia ficasse desobrigado, uma vez que a disciplina era tida como preparatória para determinados cursos superiores, mantendo-se somente nas escolas normais.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, bem como do Estado Novo no Brasil, houve uma tentativa de democratização do país. No campo educacional há um espaço para discussão a respeito da reinserção da sociologia nos currículos das escolas de nível médio. As reflexões no meio intelectual e acadêmico começaram a vir à tona.

Jinkings destaca um exemplo desses debates nos ambientes universitários, o que se desenvolveu no *Symposium sobre o Ensino da Sociologia e da Etnologia*,

Com a participação de professores e estudantes do curso de Ciências Sociais da FFCL-USP e da Escola Livre de Sociologia e Política. Nele foram apresentadas análises que apontavam para a necessidade e a finalidade da integração efetiva da sociologia no sistema educacional brasileiro e

tratavam das potencialidades educativas do professor da disciplina no país⁹ (JINKINGS, 2004, p. 20).

Na década de 50, o debate em torno do ensino da Sociologia na educação de nível secundário veio à tona no I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em São Paulo em 1954. Florestan Fernandes, em sua comunicação ao evento, intitulada de “O Ensino da Sociologia na Escola secundária Brasileira”, analisa tal assunto. A questão era colocada como uma das maiores responsabilidades com a qual o cientista social deveria defrontar-se.

Havia os que pensavam que a introdução do ensino da Sociologia na escola secundária deveria ser defendida, uma vez que abriria um novo campo de trabalho - que andava meio escasso - para os cientistas sociais. Fernandes considera tal defesa legítima, no entanto, o que deveria pesar era o que representava o ensino dos conhecimentos sociológicos para a juventude. Os estudos evidenciam que, “para os sociólogos, o ensino da Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1980, p. 105-106).

Além disso, “a difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter importância para ulterior desenvolvimento da Sociologia” (idem, p. 106). Outra observação feita por Fernandes acerca do ensino da sociologia na escola secundária refere-se ao que os especialistas de fato levam em conta, ou seja, “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 as novas técnicas de organização do comportamento humano” (idem, p. 106). Fernandes cita Mannheim e sua obra “*Do costume às ciências sociais*” como sintetizador dessa formulação e comenta que, dentro dessa lógica, o ensino das ciências sociais no curso secundário “seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre meios e os fins, em qualquer setor da vida social” (idem, p. 106).

O sociólogo analisa os temas focalizados no Brasil a partir da contribuição de vários especialistas e seleciona alguns trabalhos que ilustram possibilidades intelectuais diferentes para a temática do ensino da Sociologia na escola secundária. Em primeiro lugar, estão as

⁹ A propósito, consultar in: *Sociologia: Revista Didática e Científica*, XI (3), São Paulo: Escola Livre de Sociologia e Política, setembro de 1949, os seguintes artigos: CANDIDO, A., “Sociologia; ensino e estudo”, pp. 275-289; RIOS, J. A., “Contribuição para uma didática da sociologia”, pp. 309-318; COSTA PINTO, L. A., “Ensino da sociologia nas escolas secundárias”, pp. 290-308; PIERSON, D., “Difusão da ciência sociológica nas escolas”, pp. 317-326.

questões que permitem delimitar as funções universais do ensino da Sociologia. As mudanças ocorridas a partir da implantação da economia capitalista colocaram novos desafios ao campo educacional e a idéia de “preparar as gerações novas para ‘uma civilização em mudança’ tornou-se uma receita de considerável disseminação” (idem, p. 107). Emílio Willems é citado como o maior propositor de problemas dessa ordem no campo do ensino das ciências sociais.

Em segundo lugar, estão as questões relacionadas com a implantação da Sociologia em um determinado sistema educacional, nas várias modalidades de ensino. No que concerne à escola secundária, qual o sentido da Sociologia; qual seria o plano de ensino mais adequado, entre outras questões. Em terceiro lugar, estariam as questões que permitem evidenciar as funções específicas que aconselhariam a inclusão da Sociologia no currículo da escola secundária brasileira. Neste sentido, as opiniões à época estavam divididas entre aqueles sociólogos que aconselhavam e os que rejeitavam essa solução.

Fernandes pensa que o melhor seria situar sociologicamente o problema e “refletir sobre as possibilidades da introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro à luz de argumentos fornecidos pela própria análise sociológica” (idem, p. 111). No que diz respeito aos princípios gerais, “dos quais depende a própria organização de um sistema e a posição que dentro dele devem ocupar as diversas matérias ensinadas, deve ficar o mais possível livre, pois cabe à filosofia da educação e à política educacional estabelecê-los e pô-los em prática” (idem, p. 111).

A reflexão sociológica sobre o próprio sentido do ensino da Sociologia na escola secundária – hoje denominado de Ensino Médio -, constitui o mais legítimo ponto de partida para as decisões que devem ser tomadas, tanto políticas, quanto administrativas. Para o sociólogo,

Do ponto de vista prático, a questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser incluída no currículo oficial da escola secundária brasileira possui a mesma natureza que qualquer outra questão, relativa às possibilidades de introduzir-se determinada inovação dentro de um sistema dado. Depois, passa para uma análise mais complexa, em que o sistema é considerado em relação com as condições sócio-culturais que o suportam. E, por fim, chega à análise dos efeitos presumíveis da inovação, tendo em mira o grau de integração estrutural e as condições de funcionamento do sistema, como uma unidade relativamente autônoma e como um complexo de relações dependentes no seio de unidades maiores (idem, p. 111-112).

Após fazer uma exposição sumária do contexto, particularmente da escola secundária brasileira, seguindo o procedimento metódico acima descrito, Fernandes conclui que a inclusão da Sociologia no currículo da escola secundária brasileira é possível e cabe aos sociólogos discutirem e buscarem a melhor forma para que esse ensino tenha relevo

expressivo. Também considera que o ensino da Sociologia “poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais” (idem, p. 118-119).

Como conclusão, Fernandes deixa algumas sugestões práticas, em forma de perguntas, em que se deveria concentrar a atenção crítica dos especialistas interessados na busca de soluções mais adequadas para a questão do ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. Considerando o relevo e a pertinência de tais questões para o ensino da Sociologia na educação brasileira de nível médio na realidade atual, transcrevem-se na íntegra as questões levantadas por Florestan Fernandes, em 1954. Os tópicos são os seguintes:

- 1) Quais são as funções que o ensino da Sociologia pode preencher na formação da personalidade e que razões de ordem geral aconselham a inclusão da matéria no currículo do ensino de grau médio?
- 2) A que concepção deveria subordinar-se o ensino da Sociologia nos diversos graus de ensino, inclusive o secundário? A definição clara da concepção apresenta a maior importância teórica e prática, pois dela depende a relação a ser estabelecida entre meios e fins na educação.
- 3) Por que se deve desejar a introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro:
 - a) Por causa das exigências dos cursos universitários, acessíveis atualmente, que pressupõem conhecimentos prévios da matéria?
 - b) Por que é preciso criar condições plásticas de formação da personalidade e de preparação para a vida na sociedade brasileira?
- 4) Quais são as funções que o ensino da Sociologia está em condições de preencher atualmente na escola secundária brasileira e, em particular, em que sentido poderá contribuir para alterar o sistema educacional brasileiro, de modo a fazer com que a educação se torne um “instrumento consciente de progresso social” nos diferentes meios sociais em que se integra no Brasil?
- 5) Quais são as alterações de ordem pedagógica, que seriam aconselháveis, tendo-se em vista as condições de integração estrutural e de funcionamento da escola secundária brasileira, para que o ensino da Sociologia possa preencher as funções assinaladas?
- 6) Quanto ao alcance das inovações, com fundamento sociológico:
 - a) O ginásio comportaria ou não uma disciplina com o nome de “elementos de Ciências Sociais”; onde deveria ser localizada tal disciplina; e qual seria seu conteúdo ideal?
 - b) O colégio deveria voltar a possuir uma estrutura mais flexível, na qual se introduzisse, convenientemente, o ensino especial de matérias como a psicologia, a economia e a sociologia, ou seria aconselhável manter uma disciplina unificada, como um curso mais adiantado de “Ciências Sociais”? (idem pp. 119-120).

A tarefa e o desafio que Florestan Fernandes, em meados do século passado, remeteu aos sociólogos permanecem pertinentes e inconclusos até os dias de hoje. Trata-se de uma tarefa histórica para nossos dias.

A partir do Golpe Militar de 1964, uma nova política passa a vigorar no país. No campo educacional passou-se a priorizar uma formação de cunho profissionalizante, com a finalidade de formar força de trabalho técnica no período denominado de “milagre brasileiro”.

Com isso as Ciências Humanas, em particular a Filosofia e a Sociologia, foram retiradas do ensino secundário. Em 1971 passou a vigorar a Lei nº 5692, que modificou a organização educacional estabelecida pela Reforma Capanema, abordada anteriormente. Criou-se a denominação 1º e 2º graus. Os oito primeiros anos passaram a ser obrigatório na faixa dos sete aos quatorze anos, sendo denominados de ginasial. Os outros três anos, denominados de 2º grau, estavam voltados para a formação profissional dos jovens. Quanto ao ensino da Sociologia, Mota observa que, apesar da mesma "compor a parte diversificada desse curso, teve suas possibilidades de reinserção diminuídas" (MOTA, 2005, p. 94), pois o caráter prático dos estudos profissionalizantes diminuía sua importância.

Jinkings destaca outros efeitos perversos das políticas educacionais do período, principalmente a que possibilitou uma maior separação entre licenciatura e bacharelado nas universidades. Isso acabou

Empobrecendo a formação de professores para o ensino básico.¹⁰ Quanto ao ensino de Sociologia, a disciplina, dentre outras humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes, figurava como optativa nos currículos do curso colegial. A disciplina obrigatória "Organização Social e Política Brasileira" incorporava e difundia nas escolas as concepções conservadoras de sociedade, de nação e de modernidade defendidas pelos ideólogos do regime militar, que, como disse Florestan Fernandes, visou impedir a "transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada"¹¹ (JINKINGS, 2004, p. 26).

Todo esse período em que a presença da Sociologia nos currículos de ensino médio foi negada, ou se fez de forma muito tímida, trouxe consequências práticas para o campo das ciências sociais. O ensino da Sociologia por um longo tempo deixou de ser um objeto de estudo, o que empobreceu muito a discussão permanente sobre seu sentido na educação, elaboração de materiais didáticos, especialmente livros didáticos, como será visto nos capítulos seguintes.

A reinserção do ensino da Sociologia na educação de nível médio terá um novo capítulo a partir do final dos anos 70 até nossos dias. O movimento pela democratização do país, caracterizado pela reorganização do movimento estudantil, ressurgimento da luta sindical e política partidária de esquerda, bem como os novos movimentos sociais desencadeiam a necessidade de mudanças também no campo educacional. Assim a Lei 5692/71 foi alterada pela Lei nº 7.044/82, que retirou a obrigatoriedade de profissionalização

¹⁰ Na USP, a desintegração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em várias faculdades, institutos e escolas, após a Reforma Universitária de 1969, criou a Faculdade de Educação e fragmentou os cursos de bacharelado e licenciatura: um voltado para a formação de pesquisadores, outro para a de professores.

¹¹ FERNANDES, F. *Brasil: em compasso de espera*, São Paulo: Hucitec, 1981.

do segundo grau e a substituiu por um conceito genérico: “preparação para o trabalho”. Essa mudança na lei vai abrir possibilidades para a introdução de disciplinas optativas.

Nesse período houve manifestações localizadas de estudantes e cientistas sociais reivindicando o retorno da sociologia aos currículos escolares. Com a abertura propiciada pela Lei nº 7.044, houve a introdução do ensino dessa disciplina em algumas escolas, de alguns Estados da Federação. Com a introdução do ensino da Sociologia vieram também as dificuldades, tais como: falta de professores formados e capacitados, necessidade de concursos públicos, falta de livros e outros materiais didáticos apropriados a esse nível de ensino¹².

3.2. DO CONTEXTO MAIS RECENTE: O DEBATE EDUCACIONAL E O ENSINO DA SOCIOLOGIA

3.2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, deputados e senadores se deram ao trabalho de elaborar as leis destinadas a regulamentar os diversos aspectos da nova carta. Dentre os capítulos carentes de regulamentação estava o qual se refere à educação.

Parlamentares vinculados à discussão de tão relevante temática começaram a desenvolver seu trabalho, com o objetivo de redigir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O capítulo sobre educação na constituinte e o novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desenvolveram-se marcadamente dentro de um quadro que se desenhou nas décadas de 80 e 90.

A derrubada do muro de Berlim foi traduzida pelo ideário conservador dominante por um conjunto de teses marcado pela síndrome do fim - fim do socialismo, fim da história, fim das classes sociais, fim das ideologias, fim das metateorias e das utopias. No Brasil, a década de oitenta, no plano econômico, ficou sendo conhecida como a década perdida, no plano político, a década de oitenta demarcou uma transição inconclusa, expressão de um equilíbrio instável entre as forças progressistas e conservadoras. O povo lutou pela democratização do Brasil. É também contexto de uma burguesia incapaz de costurar uma clara hegemonia e do vigor dos movimentos sociais, partidos e sindicalismo de esquerda que, no alvorecer da

¹² Vide os estudos de Jinkings (2004), Moraes (2003), Mota (2005), Meksenas (1994), Santos (2002).

década de 90, produz-se um fato inédito na história política brasileira e latino-americana – o impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello.

No campo educacional viveu-se, nessa década, uma efervescência teórica, política e sindical. Foi incorporada a análise de autores marxistas, bem como obras do próprio Karl Marx que tiveram um papel importante na crítica ao economicismo, ao tecnicismo e às posturas positivistas e funcionalistas até então dominantes hierarquicamente.¹³

Esses grupos organizados constituem um fórum de entidades e instituições para influenciar nas decisões constitucionais e, posteriormente, na definição da L.D.B.

A evidência mais cadente desta influência é que o primeiro projeto de LDBEN, apresentado na Câmara Federal pelo então deputado por Minas Gerais Otávio Elísio, teve como base um texto de Demerval Saviani escrito para a reunião da ANPED (realizada em Porto Alegre em 1988) no qual apresenta subsídios para o debate para a nova LDBEN tomando como eixo de análise a concepção de educação politécnica em contraposição à tradição tecnicista e fragmentária de educação.

Porém, após longo período de discussões em torno das proposições para a redação do texto da nova LDBEN, o governo Fernando Henrique Cardoso, utilizando-se de uma manobra regimental, introduziu os princípios educacionais que defendia, através de um substituto encaminhado pelo então senador Darcy Ribeiro (PDT – RJ). Desconsiderando todo o processo de discussão construído para a elaboração da nova lei. Promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, a nova L.D.B.E.N continha dispositivos classificadores da perspectiva de desresponsabilização do governo com o financiamento da educação. Após a promulgação da nova Lei da Educação Nacional, sucederam-se as orientações para pô-la em prática.

3.3. ENSINO DA SOCIOLOGIA A PARTIR DA NOVA LDBEM

3.3.1. SITUANDO O DEBATE

Num primeiro momento destacar-se-á a disciplina Sociologia na legislação da Educação brasileira, e nas orientações do MEC/SEMTEC, começando pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (LDBEN), em seguida as *Diretrizes Curriculares*

¹³ Neste sentido, vide as obras de Demerval Saviani e sua equipe de pesquisa. Destaque para "Escola e Democracia" e "Pedagogia Histórico-Crítica".

Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Parecer CEB/CNE nº 15/98, no item 5 que trata da *Organização Curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio*, e na Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998. Esses documentos dão as orientações gerais que posteriormente devem ser consideradas na elaboração das propostas de ensino em todo o país. Na sequência, o objeto de análise será os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e PCN+, particularmente a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ainda nos PCNEN serão analisadas as propostas apresentadas para a disciplina de Sociologia, no que se refere à organização dos conhecimentos, competências e habilidades.

3.3.2. LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES

O ensino da Sociologia está previsto no artigo 36, § 1º, inciso III da Lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no qual afirma que no final do Ensino Médio os educandos devem demonstrar “*domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (MEC/SEMTEC.1999a, p. 62).

Após a promulgação da nova Lei da Educação Brasileira, tal artigo tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Alguns autores como Matos (1999), Alves (2002), Brzezinski(1998), Gallo e Kohan (2000), Moraes (1999), entre outros, procuram explicitar que, apesar da legislação indicar a necessidade dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessários para a *formação dos educandos do ensino médio*, não há, como diz Alves, “garantias efetivas de que a Filosofia esteja de fato presente no currículo deste nível de ensino e, muito menos, que esta presença seja significativa” (ALVES, 2002, p. 129).

O mesmo vale para a Sociologia. A lei é “genérica demais, vaga e imprecisa quanto à presença” (idem, p. 69) da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Se a questão for analisada a fundo, parece dar a impressão de que seja possível *demonstrar conhecimentos de filosofia e sociologia* sem nunca as ter estudado. A LDBEN/96, ao mesmo tempo em que dá a impressão da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e Sociologia, permite a interpretação de continuarem sendo disciplinas optativas. Ou, como adverte Moraes (1999), imaginar que os professores de outras áreas iriam dar conta desses conteúdos foi a atitude mais cínica dos reformadores curriculares dos anos de 1995 a 2002.

A presença da Filosofia e da Sociologia nos currículos do ensino médio, pelo que está escrito na LDBEN/96, vai depender do processo de regulamentação posterior e estará sujeito às interpretações que se farão da referida Lei. Essa mesma Lei, que inicialmente nos dá a

impressão de que a Filosofia e a Sociologia passam a ser obrigatórias nos currículos, num segundo momento, como observa Alves, não se fala da “criação” da disciplina. Ainda diz que o aluno deverá demonstrar *conhecimentos de filosofia e sociologia*, mas como isto acontecerá, fica em aberto. A se julgar pelo “espírito” da lei, tende a ficar a critério das secretarias estaduais e municipais de educação e, no limite, a critério dos diretores das escolas decidir como os alunos terão acesso a esses conhecimentos. Nesse caso, em última instância caberá às escolas decidirem *se e como* essas disciplinas serão expostas no quadro curricular das escolas.

No projeto de LDB da Câmara, Lei n. 1.258-C/88, PLC, a presença da Filosofia e da Sociologia era obrigatória (idem p. 68). A nova LDB/96 é ambígua, remetendo às leis complementares responsáveis pela regulamentação dessa Lei geral. Posteriormente, o Deputado Federal Roque Zimmermann entrou com um projeto de lei para tornar as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias, alterando assim o artigo 36 da Lei nº. 9.394/96. Após aprovação na Câmara e no Senado, o projeto foi vetado pelo sociólogo Fernando H. Cardoso, então Presidente da República acatando orientação do Ministro da Educação, Paulo R. de Souza.

No entanto, a luta pela regulamentação do ensino da sociologia continuou. Merece destaque o documento do MEC, de 2004, intitulado “*Orientações Curriculares do Ensino Médio*” - tópico relativo ao ensino de Sociologia - elaborado por Amaury Moraes, Elizabeth Guimarães e Nelson Tomazi. O documento revela uma compreensão mais ampla sobre esse processo de inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio, demonstra um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de sociologia.

O documento apresenta uma crítica aos PCNs e as DCNEM e aponta novas posições para o papel da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Um dos pontos é situar a Sociologia não mais como temas transversais, ou coisa semelhante, mas que a mesma seja compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo e que se faça um esforço de elaboração de propostas de conteúdos e de metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do ensino médio, da juventude e das escolas, ou seja, propostas adequadas aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estarão no ensino médio nos próximos anos. Pelo visto o que está se delineando é uma proposta na qual o ensino da Sociologia seja, de fato, valorizado.

É significativo também o número de publicações recentes acerca do ensino médio, principalmente aquelas posições que apontam no sentido da superação dos PCNs e

DCNEM, bem como as que visam acabar com a dualidade entre formação geral e preparação para o trabalho, características históricas do ensino médio.

A Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1988, no artigo 10, letra i § 2º, baseado na LDB, faz menção à presença da Filosofia e Sociologia no ensino médio. O documento afirma: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) conhecimento de Filosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania” (BRASIL, CEB n.3, 1988).

O Parecer CEB/CNE nº 15/98, no item 5 - *A Organização Curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio* -, dispõe sobre as áreas, fazendo menção na área de Ciências Humanas sobre as competências e habilidades de Filosofia e Sociologia quando enfatiza: “compreender os elementos sociais; a sociedade; a cultura; os processos sociais; o desenvolvimento das sociedades; as instituições sociais, políticas e econômicas. Problematicar a realidade; o sentido do conhecimento” (BRASIL, CEB nº.15, 1998).

3.3.2.1. DA OBRIGATORIEDADE DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA¹⁴

As informações mais recentes a respeito dos encaminhamentos para a implantação da disciplina de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro são a reunião da Câmara de Ensino Básico do CNE/MEC, realizada em Brasília, no dia 1º de fevereiro de 2006 e a aprovação da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia pelo CNE/CEB em 07/07/2006 e homologada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 11/08/2006.

Dentre as várias entidades que vêm acompanhando e propondo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, destaque para o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo - SINSESP. Esta entidade vem fazendo um trabalho muito importante junto ao MEC desde pelo menos dezembro de 2004, quando apresentou a proposta de alteração do Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98, que, na prática, impede que as escolas de ensino médio do país adotem de forma obrigatória, como determina o artigo 36 da LDB, as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Essa é uma luta muito antiga dos sociólogos brasileiros, e desde 1997, quando o então Deputado Federal Padre Roque (do PT/PR) apresentou projeto nesse sentido, obteve-se uma vitória parcial com a aprovação pela Câmara e Senado, tendo sido vetado por FHC em outubro de 2001.

¹⁴ A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio foi provada por unanimidade no CNE em 07/07/2006.

No governo Lula, a entidade apresentou um novo projeto na Câmara através do próprio MEC, sendo isso efetivado diretamente pelo Deputado Dr. Ribamar Alves, do PSB/MA. No plano administrativo, no âmbito do próprio MEC, a entidade tem contatos com o ministério desde a posse do novo governo em 2003. Desta vez, as coisas vêm caminhando com mais agilidade, desde a audiência que o SINSEP teve com o próprio ministro da Educação, Dr. Fernando Haddad em 16 de outubro passado, com a presença do Deputado Dr. Ribamar. Novamente a proposta foi apresentada e o MEC, finalmente, a enviou ao CNE para debate e aprovação de nova resolução em novembro do ano passado.

De acordo com o relato feito por Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho¹⁵, durante a reunião, todas as entidades representativas, cursos de filosofia, entidades de professores e estudantes, fizeram uso da palavra e foram enfáticos e unânimes na defesa da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas redes de ensino de todo o país. Argumentaram que, em pelo menos 15 unidades da Federação, essa obrigatoriedade já existe, seja por lei estadual ou por decisão das secretarias de educação dos estados. Nas outras 12 unidades da Federação, ambas as disciplinas se encontram presentes, ainda que na parte diversificada. Afirmaram que não existem problemas com relação à existência de professores de ambas as disciplinas, pois se estima que existam mais de 30 mil professores de cada matéria. Ressaltaram que fazem a defesa da introdução das duas disciplinas dessa forma, ou seja, como matéria obrigatória da grade curricular e não como conteúdo curricular, o que poderia ensejar que seus conteúdos fossem ministrados por professores de outras disciplinas.

O mais importante é que a redação do Parecer do CNE passa a ser que a Sociologia e Filosofia devem receber tratamento de disciplina e não mais aquilo que tanto se ouve falar chamado de "transversalidade". Essas disciplinas passam a ser obrigatórias para todas as escolas. O documento menciona pelo menos duas aulas de cada disciplina em pelo menos uma das séries. O que não significa que não possa estar presente nas três séries, mas isso vai depender da Secretaria e Conselho Estadual, bem como no limite até de cada escola que soberanamente pode decidir sobre isso.

Finalmente no dia 07 de julho o Conselho Nacional de educação (CNE) por meio de sua Câmara de Ensino Básico (CEB) aprovou por unanimidade de seus doze conselheiros a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio. A resolução votada modifica a Lei nº 3/98 e obriga o ensino das disciplinas de sociologia e filosofia em todas as

¹⁵ Maiores informações podem ser obtidas no Site: <http://www.sociologos.org.br/>

escolas de ensino médio no nosso país. O esforço liderado principalmente pelo sindicato dos sociólogos de São Paulo finalmente foi recompensado e os aplausos aos conselheiros selaram a histórica decisão por eles tomada.

A inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio teve como relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. O processo tem o nº: 23001.000179/2005-11 e o parecer CNE/CEB tem o nº: 38/2006 e foi homologada pelo ministro de educação, Fernando Haddad, em 11 de agosto de 2006, obrigando as 23.561 escolas de ensino médio do país dentro de um ano definir e implementar o plano pedagógico com essa duas disciplinas.

A aprovação pela CNE/CEB foi uma vitória e agora decorrem os desdobramentos. Em primeiro lugar, os Estados que não tem essas disciplinas em seus currículos escolares terão um ano para se adaptarem e aplicarem a resolução. Em segundo lugar, já existe as novas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para tais disciplinas, que dentre outras pontos, propõe a superação da avaliação por competências e habilidades. Em terceiro lugar, a aprovação da obrigatoriedade de tais disciplinas exigirá, dentre outras coisas, que se pense na formação de professores habilitados para as disciplinas em todas as regiões, planos de ensino, material didático. No site do MEC encontram-se disponíveis outras informações e orientações. No apêndice C o leitor encontra o projeto de resolução que obriga o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio.

3.3.3. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO - PCNs

Dando sequência à estruturação do novo ensino médio, em 1999, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM. São “parâmetros”, mas não têm “força de Lei,” e podem ou não ser acatados pelas escolas. Trata-se, portanto, de um documento de orientação. Constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (MEC/SEMTEC.1999a). O Ministério da Educação, a partir de sugestões dos professores, lançou, em 2002, outro documento complementar aos PCNEM, intitulado *PCN+*. Alguns pontos são comuns aos dois documentos, no entanto, há diferenças também. Por isto este trabalho será feito primeiramente apresentando os PCNEM de 1999 e em seguida os PCN+ de 2002.

3.3.4. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM) DE 1999

Os PCNEM são apresentados em quatro volumes. No primeiro volume são discutidas as justificativas e as bases legais que dão sustentação aos PCNEM. Os outros três volumes referem-se às três áreas de conhecimento que compõem o novo currículo de Ensino Médio, - a saber: Livro 2 - Linguagens, códigos e suas tecnologias; Livro 3 - Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e Livro 4 - Ciências Humanas e suas tecnologias.

3.3.4.1 – LIVRO UM - BASES LEGAIS

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC -, apresentou os PCNEM como forma de suplantiar a organização do Ensino Médio, apoiados no “acúmulo de informações, descontextualizadas e compartimentalizadas que já não respondem aos tempos atuais” (BRASIL, SEMTEC, 1999 a, p.14) O mundo atual, em especial *o mundo do trabalho*, “requer um indivíduo ágil, dinâmico, versátil, que saiba trabalhar em equipe e seja criativo” (idem, p.14), entre outros atributos. Isto tudo exige um *ensino diferente*, que permite um *aprendizado constante*. O novo Ensino Médio apresenta um caráter de “terminalidade” e deve estar voltado *ao domínio de competências básicas*, que promova a *contextualização, a interdisciplinaridade e a capacidade de aprender*. Deve evitar a “compartimentalização” do saber, bem como preparar para a *iniciação científica e a utilização das diferentes tecnologias*. Enfim, deve estar mais adequado às necessidades atuais dos jovens e da sociedade brasileira.

As mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, SEMTEC, 1999a, p. 15).

Basicamente essas seriam as razões do governo para justificar uma reforma curricular.

O ensino da Filosofia e da Sociologia é destaque nos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). No documento “as Bases Legais”, livro 1, no ponto “o Novo Ensino Médio”, subitem “a reforma curricular e a organização do Ensino Médio”, ao analisar as três áreas que compõem o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias – ao abordar a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, apresenta uma série

de atribuições relativas ao domínio do conhecimento sociológico e filosófico. O documento afirma:

Nesta área, que engloba a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das ciências humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (Idem, p. 43).

O documento é genérico, pois está falando da área em geral, porém percebe-se, implicitamente, uma noção de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Fala de *consciência crítica*, que é uma das metas do ensino dessas disciplinas. Na sequência, o documento continua afirmando:

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se constrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie os impactos das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (idem, p. 43).

Como foi citado, o espaço de ação demarcado pelos PCNEM para a área de Ciências Humanas e, portanto também para a Filosofia e a Sociologia, é o da construção da cidadania, do conhecimento e do *uso dos direitos e deveres*.

3.3.4.2. LIVRO QUATRO (4) – CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

A nossa atenção desloca-se agora ao livro 4 dos PCNEM: “Ciências Humanas e suas tecnologias”, pois é nele que se faz referência direta quanto à presença da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio. É aqui que se expõe “o sentido do aprendizado na área”, suas “competências e habilidades” e principalmente os conhecimentos de Filosofia e Sociologia no ensino médio, com competências e habilidades específicas. Os PCNEM já levam em conta as disposições do Parecer nº 15, que integram a resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Na parte - *o sentido do aprendizado na área de ensino* - são exibidas as razões que justificam essa retomada de atualização da “educação humanista” no nível médio de ensino. As “humanidades” e sua importância na formação do indivíduo é lembrada, sobretudo,

quando essa área foi banida dos currículos nos momentos de autoritarismo como sendo disseminadora de idéias subversivas. Uma educação de cunho tecnicista considera inútil a área de Ciências Humanas. Porém,

o momento, hoje, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele (BRASIL, SEMTEC, 1999b, p.19).

Os PCNEM conclamam, pautados na LDB/96 e nas DCNEM, que “é hora de retomar e atualizar a educação humanista, através de uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos” (idem, p.18). Trata-se de uma reinterpretação dos princípios propostos pela Comissão Internacional sobre educação da UNESCO, amparados no *aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser*. Tais princípios são a base que dão sentido à área de Ciências Humanas e suas tecnologias. O *trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro”* são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia (idem, p. 21).

Ainda sobre o *sentido do aprendizado na área*, os PCNEM fazem uma menção especial ao retorno ao currículo dos *conteúdos filosóficos*. Mesmo que esse saber transcenda todas as áreas do saber, “é na área de Ciências Humanas e suas tecnologias que eles vêm se situar” (idem, p. 22). Ao lado da história, a “Filosofia torna-se instrumento para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências – naturais e humanas – e da tecnologia” (idem, p. 22).

Os propositores dos PCNEM também mencionam a progressiva penetração do pensamento marxista nas pesquisas da área. Observam que os estudos de Marx e Engels instituíram ricos debates, apontando perspectivas diferentes de análise. As certezas positivistas foram relativizadas a partir desse novo referencial.

O seguinte passo do livro 4 dos PCNEM é estabelecer as *competências e habilidades* para a área. Elas também estarão fundadas nos princípios propostos pela Comissão Internacional, sobre educação da UNESCO, amparados no *aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser*, anteriormente citados. Sendo que o documento vai destacar o *aprender a conhecer* como “síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação” (idem, p. 25). “As competências a seguir descritas são indispensáveis para a

área e foram tiradas da Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação” (idem, p. 25/26). Essas *competências* supõem os *conteúdos* que lhe darão substância. *É impossível desenvolvê-las no vazio*. Os PCNEM apresentam competências ligadas à *representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural*. Citar-se-á apenas como pano de fundo para compreensão posterior do sentido das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

1- *Representação e comunicação*

⇒ Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe.

2- *Investigação e compreensão*

⇒ Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

⇒ Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

⇒ Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho em equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

3- *Contextualização sociocultural*

⇒ Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

⇒ Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

⇒ Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

⇒ Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

⇒ Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida (idem, p. 39).

O terceiro momento do livro quatro (4) dos PCNEM é apontar os conhecimentos de cada uma das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, juntamente com suas habilidades e conhecimentos. O documento apresenta as seguintes disciplinas: História, Geografia, Sociologia (Sociologia, Antropologia e Política) e Filosofia. Deter-se-á nas propostas para o ensino de Sociologia nos PCNEM de 1999 e, posteriormente, nos PCN+ de 2002.

Antes, uma observação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio, referindo-se a conhecimentos de história, geografia, sociologia, filosofia,

antropologia, direito, política, economia e psicologia, o governo federal estabelece que tais indicações não visam propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplina. Portanto, segundo os PCNs, os conteúdos destas ciências poderão ser organizados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos e atividades que se orientem pela interdisciplinaridade.

3.3.4.3. SOCIOLOGIA NOS PCNEM DE 1999

Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, o aluno poderá perceber-se como elemento ativo, com capacidade até mesmo de viabilizar um modelo de sociedade mais justo e solidário (PCNEM).

As reflexões gerais acerca da área de Ciências Humanas e suas tecnologias valem para todas as disciplinas da área, portanto, também para a Sociologia. Os PCNEM colocam *conhecimentos de sociologia, antropologia e política*. Logo, não se referem somente à sociologia, mas às ciências sociais. O documento é organizado em três partes: por que ensinar Ciências Sociais; o que e como ensinar em Ciências Sociais e Competências e Habilidades a serem desenvolvidas. A primeira parte *por que ensinar Ciências Sociais?* Os PCNEM assim compreendem: trata-se de “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, SEMTEC, 1999b, p. 71). Essas ciências se desenvolveram muito a partir dos séculos XVIII e XIX, com as profundas transformações nas questões sociais que esses séculos trouxeram.

Traduzindo a relação que existe entre o pensamento e organização social, sofrendo as influências particulares das sociedades em que viviam e da posição que dentro de cada sociedade assumiam, e dos pontos de partida filosóficos em que se fundava, os criadores da ciência da sociedade conseguiram lançar as bases de uma nova ciência na proporção em que refletiam, em suas obras, os problemas de seu tempo (BRASIL, SEMTEC, 1999b, pp. 71-72, apud COSTA PINTO, L. A, 1965).

Também é citado um pequeno texto de Florestan Fernandes, no qual o autor afirma:

Por isso, seria vão e improfícuo separar a Sociologia das condições histórico-sociais de existência, nas quais ela se tornou possível e necessária [...]. A Sociologia constitui um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno (F.FERNANDES, 1960, apud BRASIL SEMTEC, 1999b, p. 72).

Indica-se Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim como os pensadores paradigmáticos do pensamento sociológico. No entanto, esses mesmos pensadores precisam ser lidos à luz da realidade atual para perceber até que ponto suas idéias servem para a *compreensão da complexidade do mundo atual*. Os eixos em torno dos quais a Sociologia vem se construindo está relacionado ao *indivíduo e à sociedade*. As influências da *ação individual* sobre os *processos sociais e vice-versa; manutenção da ordem e mudança social*.

Em termos de processo ensino-aprendizagem, a Sociologia contribui na problematização dos fenômenos sociais de várias maneiras: a existência das *coletividades humanas*, sua *interação*; *mecanismos* que interferem na *organização e estruturação* dos *quadros humanos*; como se processa a *mudança social*.

Os mentores dos PCNEM não esquecem de lembrar a Lei 9.394/96 que estabelece como uma das *finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania*, e a Sociologia tem um *papel importante* a desempenhar nessa questão da *construção da cidadania do educando*. “Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social” (idem, p. 73). Com tudo isso, o “educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno” (idem, p. 73). Arremata ainda o documento: “...poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário” (idem, p. 73). Essa questão do exercício *pleno de sua cidadania* realizar *mudanças estruturais* é algo que merece investigação mais profunda. Demonstra um certo ufanismo com a disciplina, atribui-se um papel à disciplina e à própria escola em si que está muito além de seu alcance. O que seria cidadania plena e mudanças estruturais?

O conhecimento sociológico ainda deve permitir ao educando a compreensão do *processo de mundialização e sua correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas*. O aluno também deverá perceber, a partir do estudo da sociologia, as mudanças que vêm ocorrendo nas instituições sociais, particularmente na *família* e no *Estado*, seus novos papéis, considerar também o papel das *ONGs* como novo agente político.

O documento alude à chamada reestruturação produtiva e ao processo de flexibilização das relações produtivas como temáticas a serem abordadas. “As relações

tradicionais e formais de emprego foram substituídas por outras formas de organização das relações de trabalho” (idem, p. 74), o que determina novas situações no mercado de trabalho.

Os autores do documento dão a entender que a análise marxista não serve mais para se entender a realidade do trabalho no mundo atual.

Sociologicamente, a problematização da categoria trabalho, para além do modelo *marxista*, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema de desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa (idem, p. 74 – grifos do autor).

Não é perceptível até que ponto a análise da categoria trabalho precisa ir além do modelo marxista para a compreensão do desemprego.

As mudanças são muitas, como resultado tem-se um mundo de contrastes. O aluno deverá ser conduzido a refletir tal conjunto de transformações, procurando alternativas, soluções para essa ordem de problemas. Os autores reforçam que a análise da realidade deva ser feita pela *mediação teórico-metodológica*, ultrapassando assim a apreensão do *senso comum*.

No ponto seguinte “*o que e como ensinar em Ciências Sociais*”, os PCNEM apresentam uma série de temáticas possíveis de serem abordadas com indicações metodológicas. A *ciência da sociedade* deve trabalhar, de forma contextualizada, as mais diversas temáticas da “sociedade nos termos das condições do capitalismo contemporâneo, que engloba processos sociais, dentre eles a socialização total” (idem, p. 75). Na nota de roda-pé explicita-se a expressão *socialização total* como uma *rede de relações sociais* cada vez mais *complexa e densa*, na qual os *indivíduos* estão envolvidos. A explicitação do conceito *sociedade* é uma das tarefas do estudo da Sociologia. Dentro da noção de sociedade como *rede de relações sociais* cabe a importância da *interação social*.

Outro conjunto de temas a ser trabalhado são os *sistemas sociais* com suas formas diferenciadas de *estratificação social* como *castas* e os *estamentos* e as *classes sociais*. No caso brasileiro, cabe discutir as classes sociais, as desigualdades sociais, a exclusão e a concentração de poder e renda. Pode-se estudar nesse conjunto a escola *estruturalista de pensamento*. Também se pode tomar como objeto de estudo nesse bloco o papel das *normas e padrões* incorporados no *processo de socialização*. Assim como os estudos de Durkheim dos *fatos sociais* podem ser explorados de *forma reflexiva*.

Outro tema, que no campo da Sociologia é abordado de diversas maneiras, e que pode ser objeto de estudo, é o da *cultura*. Uma abordagem adequada do tema possibilitaria

conviver com a *diversidade* de forma plena e positiva. Abriria possibilidades para o convívio despojado da noção de “superioridade” ou “inferioridade”, em vista da construção e consolidação da *cidadania plena*.

Outro conceito a ser apreendido é o da *ideologia*. O documento faz referência ao estudo feito por Marx e Engels na compreensão da ideologia. No estudo da ideologia pode-se também estudar o papel da *indústria cultural* e dos *meios de comunicação de massa*, que promovem a *alienação* em detrimento da *conscientização*. A vida social também pode ser tomada como um tipo de *linguagem*.

O papel das *instituições sociais* no *controle social* dos indivíduos suscita amplos debates. As Ciências Sociais devem explicitar o papel das instituições sociais nos controles sociais, na manutenção da ordem, as relações de poder. Com isso o educando será capaz de entender melhor a *política* e as *relações de poder* e o próprio *Estado*.

Os *sistemas econômicos* merecem reflexão, inclusive buscando referências no marxismo. Os PCNEM assim orientam o trato da temática:

Com relação aos sistemas econômicos, podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas, como, por exemplo, relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do *trabalho*, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modos-de-produção e as transformações históricas; a função estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método como objetividade e crítica e materialismo dialético (idem, pp. 82/83).

Chama a atenção o tratamento dado nesse momento ao marxismo como instrumental teórico para a compreensão dos sistemas econômicos, em relação ao dado anteriormente quando o documento afirma que a *problematização da categoria trabalho* deveria ser compreendida “para além do modelo marxista” (idem p. 74). O que supõe que o referencial marxista não serviria mais para a compreensão do trabalho no capitalismo atual.

No estudo do Estado, deve-se levar em conta as várias formas históricas desse, tais como: o absolutista, o liberal, o democrático, o socialista, o *Welfare-State* e o neoliberal. Decorrente da temática do Estado, outros temas afins podem ser abordados, quais sejam: soberania, estrutura e funcionamento, sistemas de poder, formas de governo, regimes políticos, relação entre o público e o privado, centralização e descentralização, democracia, legalidade e ilegalidade, direitos dos cidadãos, formas de participação política, movimentos sociais, entre outros temas.

Por fim, no item *o que e como ensinar em Ciências Sociais*, os PCNEM apresentam a categoria “cotidiano” como significativa para o ensino médio. A experiência cultural dos educandos deve se fazer presente nas aulas e ser considerada “tendo como objetivo elaborar modelos teóricos de explicação da realidade social” (idem, p. 83).

Apresentam-se na íntegra, as *competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política*. Elas revelam as premissas ideológicas dos autores dos PCNEM concernentes à disciplina.

A- *Representação e Comunicação*: 1- identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum; 2- produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

B- *Investigação e compreensão*: 1- construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais; 2- construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio leitor; 3- compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

C- *Contextualização sócio-cultural*: 1- compreender as transformações no *mundo do trabalho* e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica; 2- construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (BRASIL, SEMTEC, 1999b, p. 85).

No que se refere ao objeto dessa pesquisa – categoria trabalho –, ela aparece na *contextualização sócio-cultural*, não como categoria a ser explorada teoricamente, mas sim como realidade dada. Trata-se de uma adaptação do educando às mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, que exige um “novo perfil” a partir da chamada reestruturação produtiva e tempos de flexibilização e não da análise do processo de trabalho propriamente dito. Não se propõe um estudo teórico, que explicita a realidade. A perspectiva dos PCNEM é a de adequar ao máximo o educando à nova realidade do *mundo atual* para que esse exerça sua *cidadania de forma plena*.

Observando-se a proposta dos PCNEM, pode-se inferir preliminarmente que ela responde aos anseios do grupo político dirigente do momento. Pretende-se inovar a educação sem fazer a crítica radical da sociedade na qual está inserida. Por conseguinte, a perspectiva dessa proposta merece toda atenção crítica por parte dos educadores.

3.3.4.4. SOCIOLOGIA NOS PCN+ DE 2002

Os PCN+ seguem as mesmas orientações gerais dos PCNEM de 1999. Não trabalham mais com a noção de Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Política). Apresenta apenas a proposta para a Sociologia. Estrutura-se com os seguintes tópicos:

1- os conceitos estruturadores da Sociologia. Merece destaque a referência aos clássicos da Sociologia Comte, Durkheim, Weber e Marx. No entanto, “as grandes transformações sociais-políticas-culturais ocorridas no século XX [...] exigiram dos cientistas sociais a formulação de novas teorias, novos conceitos e novas categorias de análise” (BRASIL, SEMTEC, 2002, p. 87). O que, na esteira do pensamento dos PCNEM de 1999, leva a concluir que os clássicos estão “desatualizados”, precisa-se de novas categorias analíticas.

2- “O significado das competências específicas da Sociologia”, repete-se as mesmas do PCNEM de 1999, com algumas orientações pedagógicas diferentes.

3- “A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia”. Destaque para o conjunto de conceitos *de trabalho e cidadania*. O educando deve compreender *as transformações no mundo do trabalho* e participar politicamente, enquanto *trabalhador e cidadão* para construir sua *identidade social* e *fortalecer a construção* de uma *sociedade democrática e solidária*. A viabilização da *cidadania plena* se manifesta novamente.

4- “Sugestão de organização de eixos temáticos em Sociologia”. São propostos quatro eixos temáticos que “mantêm uma estrita vinculação com os conceitos estruturadores da sociologia (cidadania, *trabalho* e cultura)” (BRASIL, SEMTEC, 2002, p. 92). São eles: 1- indivíduo e sociedade; 2- cultura e sociedade; 3- trabalho e sociedade; 4- política e sociedade. Cada eixo temático apresenta alguns temas e subtemas com algumas orientações de como trabalhá-las.

A apresentação do eixo temático *Trabalho e Sociedade* será o aspecto desenvolvido. Este eixo temático é proposto com temas, subtemas e orientações de como explorá-los. O primeiro tema é *a organização do trabalho*, com os subtemas: *os modos de produção ao longo da história* e *o trabalho no Brasil*. Parte-se da concepção de que o trabalho é um dos *conceitos fundamentais do conhecimento sociológico*, visto que grande parte das pesquisas sociológicas levam em conta o mundo do trabalho. “O trabalho organiza a sociedade e define suas características básicas” (idem p. 96). Segundo o documento, os *aspectos econômicos* relacionados ao *trabalho* são *fundamentais na análise e compreensão* das

diversas sociedades, o que torna o estudo dos vários *modos de produção* necessário. Esse estudo “deve levar o aluno a ser capaz de identificar, analisar e comparar os diferentes modos de organização do trabalho e de perceber sua importância para as outras estruturas sociais” (idem p. 96). O texto orienta o estudo das atividades econômicas nas sociedades tribais, considerando também as diversas modalidades de trabalho que “já existiram e ainda existem no Brasil” (idem p. 96). Também aponta para a necessidade de se discutir a existência do *trabalho escravo* no Brasil.

A proposta apresentada para o primeiro tema, em momento algum, faz menção direta à necessidade de se estudar a *organização do trabalho* no modo capitalista de produção. A orientação é genérica, ao mesmo tempo em que orienta o estudo dos *diversos modos de produção*, não os situa historicamente. Afirma que o *trabalho organiza a sociedade*. Pergunta-se: que trabalho? Que sociedade? De que forma? Como? O que a categoria trabalho (simplesmente trabalho) consegue explicar no modo capitalista de produção?

O segundo tema proposto é *o trabalho e as desigualdades sociais*, com os subtemas: *as formas de desigualdades e as desigualdades sociais no Brasil*. A proposta é perceber que as *diferenças* entre os indivíduos podem ser explicadas, além de outras razões, pela maneira de se organizar a *produção, o trabalho*. A inserção do indivíduo no *mundo do trabalho* é proposta como razão central para a compreensão das diferenças entre os indivíduos. A observação empírica da realidade das desigualdades sociais na sociedade brasileira deve servir de ponto de partida para a reflexão teórica. As mesmas generalidades observadas para a proposta do primeiro tema permanecem para o segundo. Afinal, que trabalho é fator de *desigualdades sociais*?

O terceiro tema *o trabalho e o lazer*, com os subtemas: *o trabalho nas sociedades utópicas; trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial*, é apresentado por “permitir momentos importantes de análise de textos, construção de conhecimento e produção de novos discursos sobre a realidade social” (idem, p.96). Primeiro, estudar as *utopias clássicas*, para num segundo momento *planejar uma sociedade ideal*, com o objetivo de *resolver as contradições entre trabalho, ócio e lazer*, isso tudo ajuda a mobilizar os estudantes. Os PCN+ levantam uma série de questões, tais como: “é possível uma sociedade na qual não se trabalhe tanto?”, “Como resolver o problema das desigualdades?”, “O que dizem os sociólogos sobre o trabalho, o ócio e o lazer, no futuro?”. Deve-se buscar informações sobre isto. O documento aponta a Internet como um bom caminho.

O tipo de questionamento parece demonstrar algumas concepções de trabalho e de sociedade. Afinal, o que significa uma *sociedade que não trabalhe tanto*? A questão é o

tempo de trabalho ou as relações que se estabelecem no processo de trabalho? Será que existe uma medida padrão de tempo de trabalho ou isto é histórico e depende de cada sociedade, de como está organizada, do desenvolvimento das forças produtivas?

O quarto tema proposto é o *trabalho e mobilidade social*, com os subtemas: *mercado de trabalho, emprego e desemprego; profissionalização e ascensão social*. O documento menciona que a temática tem como objetivo central “levar o aluno a perceber as estreitas relações entre profissionalização e possibilidades de mobilidade social” (idem, p. 96). Além desse objetivo, também é importante “analisar e identificar as tendências e exigências do mercado de trabalho no mundo atual, o surgimento de novas ocupações, o desaparecimento e a desvalorização de outras, as novas formas de trabalho (empreendedorismo, trabalho autônomo, associativismo e cooperativismo), o significado do desemprego estrutural” (idem, p. 96). O texto cita algumas frases de efeito: “profissionalização é educação. Escola é espaço de educação. Educação possibilita ascensão social” (idem, p. 96).

Vê-se claramente a teoria do *capital humano*¹⁶, a sociedade do conhecimento influenciando as orientações oficiais. A realidade parece, sem muito esforço, derrubar essa tese de que quem estuda ascende socialmente. Pesquisas mostram que o desemprego, por exemplo, atinge também os letrados. Não seria um discurso enganador, uma falsa promessa a de que quem estuda ascende socialmente? Ademais, o que é profissionalização? É o mercado de trabalho que deve determinar os currículos escolares? Até que ponto que o *empreendedorismo, trabalho autônomo, associativismo e cooperativismo* são novas formas de trabalho?

Por último, os PCN+ fazem a indicação bibliográfica que envolve autores clássicos e autores de livros didáticos e paradidáticos. No que se refere aos livros didáticos para o ensino médio, vale observar que, após a promulgação da nova LDBEN/96 e as orientações advindas do Ministério da Educação e Cultura – MEC - da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e, principalmente a partir do lançamento dos PCNEM de 1999 e os

¹⁶ A teoria do capital humano reaparece nos anos 80 da mesma forma assumida nos anos 40 e 50 – e amplamente difundida no Brasil nos anos 60, em especial, por meio de Schultz (1962, 1973). Tal teoria ganha força em virtude da preocupação cada vez maior como os problemas do crescimento econômico e a distribuição de renda. A teoria do capital humano postula que há uma relação direta entre qualificação/educação e rendimento financeiro. Portanto, investir em educação é sinônimo de combate a pobreza e da má distribuição de renda. Como existe uma relação direta entre riqueza e educação, quanto mais uma pessoa estuda, melhor produz e, com isso, ganha mais. Ver também Paiva (1999, 2001).

PCN+ de 2002, os autores dos livros didáticos procuram reestruturar seus livros a partir das orientações advindas destes órgãos.¹⁷

Mesmo assim, nem todos os autores dos livros didáticos seguiram à risca as indicações ou *parâmetros* propostos, tanto assim que há autores de livros didáticos que não abordam a temática do trabalho, mesmo que os PCNEM e os PCN + o coloquem em destaque.

Outra observação importante diz respeito à maneira como os professores de Sociologia ministram suas aulas. Nem todos adotam livros didáticos, outros fazem recortes de várias partes de vários livros didáticos e optam por trabalhar por meio de material por eles preparado. Existem experiências de grupos de professores que se reúnem para discussão e produção de material didático próprio, como é o caso em Florianópolis do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia – LEFIS¹⁸.

A sugestão de bibliografia apontada pelos PCN+ elucida melhor a hipótese levantada. No momento seguinte, quando se analisam os conteúdos propostos nos livros didáticos de Filosofia para o Ensino Médio, tal exposição será mais bem explicitada. Adianta-se que apenas uma obra das citadas propõe a discussão da temática do *trabalho*.

3.3.4.5. UTILIZAÇÃO DOS PCN PELOS PROFESSORES¹⁹

Um dos itens da pesquisa de campo diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -. A questão formulada procura investigar se os professores conhecem as orientações dos PCNs e, em caso afirmativo, se os mesmos seguem tais orientações. Os resultados são os seguintes:

¹⁷ Vários livros didáticos, como, por exemplo, Tomazi (2000), Costa (2000). Oliveira (2000), entre outros, passaram por reformulação e uma das justificativas aludidas foi a "necessidade de adaptação aos novos parâmetros curriculares".

¹⁸ O LEFIS - Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia foi criado para auxiliar no desenvolvimento do ensino da Filosofia e Sociologia. Para isso realiza uma série de eventos, tais como: seminários, oficinas, debates, entre outros. Dispõe também para consulta de uma biblioteca digital e uma biblioteca física, situada no Colégio Simão José Hess, em Florianópolis.

¹⁹ Conforme exposto na introdução, optou-se por apresentar a pesquisa de campo ao longo do trabalho de dissertação. As questões da pesquisa de campo vão sendo apresentadas conforme os capítulos. Uma das perguntas da entrevista interrogava acerca do conhecimento ou não dos PCNs e, em caso de conhecimento, segue ou não as orientações dos mesmos.

Tabela nº 01 - PCNEM: conhecimento e utilização

Entrevistados	conhece	Ouviu falar	Não conhece	Segue as orientações	Segue parcialmente	Não segue as orientações
01	X				X	
02	X					X
03	X				X	
04		X				X
05	X				X	
06			X			
07			X			
08	X				X	
09		X				X
10			X			

Os dados revelam que cinco dos entrevistados, o que equivale a 50%, conhecem, outros dois ouviram falar e três entrevistados desconhecem os PCNs.

Dentre os que afirmaram ter tomado conhecimento dos PCNs, merece destaque as opiniões dos entrevistados 05 e 08. O entrevistado 05 assinala que os PCNs atendem um determinado momento histórico, no caso responde ao momento histórico do final dos anos 90. Também faz duras críticas ao tratamento dado à Sociologia como tema transversal. Afirma:

Na verdade, eu devo confessar que por eu ter tido a oportunidade de implantar a Sociologia dentro do colégio, e por ter liberdade para estar trabalhando com essa disciplina aqui dentro, eu não me envolvi muito com a questão dos PCNs. Em primeiro lugar, porque eu entendo que a educação é algo que é sempre mexido e remexido em cada novo governo, aí eu vejo que ela é parte dessa sociedade e eu tento entendê-la nesse contexto. Eu não digo que os PCNs não sejam uma preocupação, tem uma fundamentação legal, mas também entendo que ele atende um momento histórico. Quando eu comecei a ler a proposta que eles fazem da Sociologia e de repente até apresentando como temas transversais, eu fiquei meio decepcionada e continuei mantendo meu ritmo de trabalho, me aprofundando naquilo que era clássico, os livros disponíveis para o ensino médio, fazendo transposições didáticas, sempre firmando essa condição da Sociologia como disciplina. Essa transversalidade vai estar surgindo como interdisciplinaridade, tentando trabalhar com outros professores, mas sempre a Sociologia como disciplina, não como tema transversal (entrevistado 05).

Já o entrevistado 08 aponta para os fundamentos dos PCNs. Para ele, os PCNs seguem uma visão pós-moderna, fragmentada, perdendo muito o poder da crítica.

Conheço todos, desde a proposta curricular originária aqui de SC, os PCNs de 99. Os últimos materiais que a Secretaria da Educação de SC lançou nos últimos dois anos, que tem um parâmetro, um mapa conceitual, mais algo muito resumido que também estão relacionados como os parâmetros nacionais, abandonando até um pouco a proposta do que era a proposta original de SC, que eu acho que tem problemas, pois ela faz um exercício de misturar concepções teóricas no campo da pedagogia libertadora de Paulo Freire, o materialismo histórico-dialético, aí sai uma salada que eu acho que é a expressão de quem elaborou essa na época. Os PCNs já são muito mais complicados, eles expressam o que são as Ciências Sociais

hoje, ou melhor, o que tomou conta das Ciências Sociais hoje, ou seja, um referencial Pós-moderno. Não desconsidera por completo as grandes teorias, porém privilegia assuntos mais fragmentados, coisas relacionados à cidadania, com a sociedade atual, perdeu muito a capacidade crítica que já teve em outros tempos nas Ciências Sociais, como, por exemplo, Florestan Fernandes, que é um autor que eu comecei a puxar nesses últimos anos, acho que a contribuição dele é muito superior ao que tem sido produzido ultimamente (entrevistado 08).

Dentre os que apenas ouviram falar, o entrevistado 09 demonstra um certo desinteresse quando afirma: “tenho ouvido falar bastante, porém não conheço bem, nem utilizo”.

Já entre os que afirmaram não conhecer os PCNs, os entrevistados 06 e 07 destacaram que não tiveram acesso a esses materiais. “A escola nunca repassa nada, nenhum material”.

3.3.4.6. ANÁLISE E OUTRAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS PCNEM E DA NOVA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA²⁰

É de bom senso aos educadores estarem atentos às políticas educacionais que orientam os sistemas de ensino. Neste sentido, é importante o conhecimento das políticas que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e, aos quais se encontra subordinada a Sociologia. Lima Filho (2003) destaca a interferência de organismos internacionais na definição de políticas educacionais para o país. Essas interferências configuram "uma relação de articulação subalterna" entre a reforma da educação, processo de reforma do estado brasileiro, transformações das relações sociais capitalistas e o modelo de inserção do país no contexto da globalização. Servindo-se do argumento da modernização, da elevação da produtividade do trabalho e competitividade nacional, os referidos organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e CEPAL) formularam "políticas educacionais com pretensão caráter universal" (idem, p. 75). A análise dessas políticas "evidencia claramente sua filiação aos pressupostos da teoria do capital humano, uma vez que suas idéias centrais apontam a educação como determinante do processo técnico, fator de desenvolvimento econômico, de mobilidade social e de alívio da pobreza, apresentando-a associada à idéia de progresso social" (ibidem). As políticas propostas por esses organismos aparecem, de forma ideologizante, como políticas públicas,

²⁰ Uma análise crítica acerca dos PCNs, bem como da nova legislação da educação brasileira (Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96, as DCNEM/Parecer CNE/CEB 15/98 e a Resolução CNE/CBE 03/98) e suas implicações para o ensino da Sociologia, o leitor poderá ter na análise feita pelos professores: *Prof. Dr. Amaury César Moraes, Profª Drª Elisabeth da Fonseca Guimarães e Prof. Dr. Nelson Dácio Tomazi*, disponível na página do MEC, ensino médio, Sociologia (www.mec.gov.br).

fonte de desenvolvimento social, ocultando seu verdadeiro caráter, fruto de acordos dos mandantes nacionais, articulados com os interesses do capital internacional.

A análise feita por Lima Filho constatou, por exemplo, influência direta do BID "seja na concepção da política educacional, seja na definição prévia dos termos e disposições das medidas que balizam a reforma, seja nos critérios a ser seguidos pelas instituições que pleiteassem os recursos" (ibidem). Os PCNs estão ou não balizados por tais políticas que foram implantadas no Brasil a partir dos anos 90, perdurando até nossos dias? Reis (2004) observa que

Os PCNs são a expressão do grau de correlação das forças sociais em luta na sociedade e, como tais, estão subordinados ao conjunto de orientações gerais - a que os últimos governos vêm obedecendo - dos organismos financeiros internacionais, destacando-se o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (REIS, 2004, p.154).

Reis parece concordar com Lima Filho no que tange ao movimento feito pelo MEC nos anos 90 em relação às orientações do Banco Mundial para a educação, inclusive as prioridades do país quanto aos investimentos.

O banco mundial apresentou relatório ao governo, afirmando que as necessidades principais do Brasil em termos educacionais estavam no ensino primário e secundário. Consideravam que o ensino superior também era importante para a qualificação de trabalho de nível médio e alto. Mas o volume de gastos públicos faria com que questões como eficiência e efetividade tivessem de ser levados em conta (LEITE, 1998 apud REIS, 2004, p.154).

Qual o verdadeiro interesse do Banco Mundial em relação aos países em desenvolvimento? Seria, de fato, a diminuição da pobreza? Reis destaca as idéias de Soares (1998: 30), afirmando que, no setor social, "o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução de pobreza, mas, principalmente, como fator essencial para a formação do capital humano" (idem, p. 155), voltados ao novo padrão de acumulação, como já referido anteriormente em Lima Filho. De fato, os organismos internacionais têm orientado as políticas dos países chamados periféricos ou em desenvolvimento, com o intuito máximo de gerir a reestruturação neoliberal nesses países.

Portanto, o interesse máximo de tais organismos não é o desenvolvimento dos países em desenvolvimento, e sim afirmar seus interesses, a saber: abertura comercial, desregulamentação e privatização; redução dos gastos públicos; reformas: previdenciária trabalhista, educacional, bem como reestruturação do Estado, como ressalta Soares (1998, p. 29-30).

Uma observação mais atenta permite compreender todo esse processo em curso em vários países, bem como no Brasil, principalmente nos Governos de Fernando H. Cardoso e Luiz Inácio da Silva. Todas as reformas - que muito bem podem ser ditas contra-reformas - realizadas ou que estão em curso não têm em mente afirmar e ampliar direitos, antes, pelo contrário, são um ataque às conquistas históricas dos trabalhadores. A reforma no campo educacional que vem sendo implementada no país segue essa lógica, portanto, os PCNs, que são parte desse processo, também.

As reformas implementadas favorecem ao capital, trazendo enormes prejuízos à população que necessita dos serviços públicos, visto que, pelas reformas, o Estado brasileiro cada vez mais se adequa à lógica do novo padrão de acumulação do capital, desresponsabilizando-se de implementar políticas públicas voltadas à população local.

O campo educacional - que vive padecendo de recursos - somente consegue algum fundo quando obtido por meio dos programas ditos de cooperação técnica. Tal "cooperação", na verdade, serve muito mais às instituições financeiras internacionais que aos países periféricos. Reis (2004) destaca a análise feita por Fonseca acerca da cooperação técnica.

Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do país, para com as instituições financeiras bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine "cooperação" ou "assistência técnica", trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (FONSECA, 1998 apud REIS, 2004, p. 156).

As novas terminologias adotadas a partir da nova LDBEM também devem ser analisadas. Um exemplo disso é a Resolução CNE/CEB nº 03/98, que consagra as terminologias interdisciplinaridade e contextualização, ao lado dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, como elementos estruturadores da proposta curricular para o ensino médio. Tal terminologia, segundo Jinkings,

Proclama a necessidade de uma formação humana que responda às exigências do "novo capitalismo flexível" e da "sociedade do conhecimento". Afinada com discursos e conceitos empresariais que destacam a necessidade de força de trabalho polivalente, apta a atuar na nova base técnica criada pela atual reestruturação produtiva do capital, a proposta defende um ensino que promova o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, integrando formação geral e preparação para o trabalho (JINKINGS, 2004, p. 29).

Observa-se assim como os processos intermitentes de reestruturação do capital interferem nos vários campos da vida humana. As decisões políticas não são meros desejos dos governantes de plantão, mas estão em sintonia com as novas formas produtivas

introduzidas pelo capital. As políticas educacionais acabam sendo uma espécie de caixa de ressonância dessas "novas necessidades" do capital.

A mundialização financeira, a globalização, as políticas neoliberais servem para a expansão capitalista. Jinkings diz que o capital precisa se expandir e

Transformar todas as esferas da sociabilidade em espaços do capital. Todo o modo de vida e de trabalho deve ser condicionado, organizado e determinado segundo a dinâmica do mercado e da iniciativa privada. O culto do individualismo, da "competitividade", da "excelência", da "eficácia" invade o dia-a-dia de pessoas e coletividades nas mais longínquas localidades do mundo. A dimensão regressiva e os custos sociais e políticos deste projeto de sociabilidade concretizam-se, para milhões de pessoas em todo o globo, no desemprego estrutural, na queda dos rendimentos do trabalho assalariado, na eliminação de conquistas sociais, no ataque a direitos democráticos. (JINKINGS, 2004, p. 31).

Entende-se que é a partir desse contexto que se deve procurar compreender as políticas dos governos FHC e LULA. Jinkings, servindo-se dos estudos de Domingues, sintetiza essas políticas dos últimos governos nas seguintes diretrizes fundamentais:

- a) A identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho;
- b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela;
- c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado;
- d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.²¹ (idem, p. 32).

A autora enfatiza que, a partir dessas diretrizes, a proposta "constrói uma nova identidade pedagógica para o ensino médio, que perderia seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para se converter na última etapa da educação básica". (Idem, p. 32). No entanto, "pode-se afirmar que as condições atuais do sistema não favorecem uma mudança radical nas suas condições de funcionamento e na sua concepção pedagógica" (idem, p. 32). Para dar mais força a sua argumentação, a autora destaca a reflexão feita por Acácia Kuenzer sobre a elaboração de uma proposta educacional.

Como assinala Acácia Kuenzer, a elaboração de uma proposta educacional que efetivamente responda aos interesses das classes menos favorecidas não é um problema pedagógico, mas político. Segundo ela, uma formação de novo tipo, que permita "ao cidadão/produtor chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio do conhecimento" não será efetivada por meio de uma mera mudança de concepção. Por outro lado, a proposta desconsidera

²¹ DOMINGUES, J. L. et al. "A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública". *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70. Campinas: Unicamp, abril, 2000.

as especificidades da condição brasileira e de sua inserção no capitalismo mundial, mantendo, sob o falso discurso de defesa de um sistema unitário, a dualidade estrutural que caracteriza historicamente o sistema de ensino médio brasileiro²² (idem, p. 33).

As orientações advindas a partir das DCNEM e dos PCNs, de maneira geral, desvalorizam as disciplinas, algumas inclusive são mais prejudicadas, como é o caso da Sociologia. Essa acaba perdendo muito de sua força como área específica do saber, sofrendo mutilações por ter que adotar formas ideologizadas ou psicologizadas. Vale lembrar que outras disciplinas como Artes e Educação Física são descartadas dos currículos, porque a idéia das Diretrizes era a de que essas disciplinas fossem desenvolvidas por meio de projetos e não precisariam constar no rol de disciplinas. Certamente pode-se atribuir que tal raciocínio visava, antes de tudo, economizar custos. Dá-se a impressão de que estas disciplinas, transformadas em temas transversais ou em projetos, estão sendo contempladas, quando, na realidade, elas não foram contempladas porque as escolas não tinham dinheiro e nem espaço para contratar alguém que se responsabilizasse por esses projetos e atividades. Na prática, o que ocorre é o cerceamento dos jovens de terem acesso, nas escolas, à cultura científica, à cultura artística e aos sentidos que poderão dar às suas vidas. Silva caracteriza muito bem esse quadro, quando constata que

Essa escola do “aprender a aprender” a partir do nada, ou se quiserem da “realidade imediata dos alunos”, “da motivação” e da “auto-estima” não elevou o padrão cognitivo de nossa juventude e, por conseguinte, não elevou sua “auto-estima” coisa nenhuma²³. Se quiserem, também não criou cidadãos, porque para exercer cidadania tenho que saber escrever, ler jornais e compreender, expressar-me oralmente, calcular juros simples e compostos, entre outros²⁴.

No currículo das competências, a Sociologia e as Ciências Sociais não entram como disciplinas do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplinas escolhidas pelas escolas. Por isso, a Sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Isso interfere na formação de professores, uma vez que o espaço de trabalho como professor de Sociologia não está consolidado. Nos currículos em que a Sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi

²² KUENZER, A. “O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito”, *Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 70. Campinas: Unicamp, abril, 2000.

²³ Conferir a pesquisa de SOUZA, Regina Magalhães., “A crise da Escola Pública: o aprender a aprender.” In: *Plural*, n.º 9, p.103-120, São Paulo, FFLCH-USP, 2002. As reflexões de Newton Duarte em “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana” . 2.ªed.São Paulo: Autores Associados, 2001, também ajudam a compreender os problemas epistemológicos e pedagógicos dos currículos das competências.

²⁴ Ver os resultados do SAEB-Sistema de Avaliação do Ensino Básico e ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio, 1999, 2000 e 2001. Rogério Wassermann, jornalista *free-lance*, escreveu para o Caderno Sinapse, de 27 de julho de 2004, Folha de São Paulo: *Diagnóstico do ensino médio inglês abre discussão para reforma da educação pública*, em função de que os estudantes que chegam às universidades e ao mercado de trabalho não sabem mais se expressar corretamente na linguagem escrita ou fazer operações matemáticas básicas. Frutos de programas escolares incoerentes e confusos e de professores desvalorizados.

ministrado predominantemente por professores com formação em áreas tais como a pedagogia, história, geografia, entre outras (SILVA, 2005, pp. 15-16).

Uma postura analítica, crítica, instituinte e questionadora; uma postura do não fechar os olhos ante as políticas do Estado capitalista, permite aos educadores perceber e entender melhor o contexto em que a educação está inserida e, possivelmente, correrão menos risco de continuarem simplesmente preparando as novas gerações para adaptarem-se ao "mercado de trabalho" alienado, ou como proclamam os PCNEM, "preparar para a cidadania".

Aliás, a própria preparação para a "construção da cidadania" propalada pelos PCNs e DCN fica mutilada, como observa Moraes (2004, p. 357), visto que o que se pretende, no limite, é entender como ocorrem os fenômenos sociais e os conhecimentos de sociologia serviram para isso. "Aqui, percebemos reflexo do todo na parte: cidadania e criticidade 'para mudar' ou 'para se adaptar' ao mundo? A tradição das Ciências Sociais parte desse dilema, mas tem apostado predominantemente na mudança" (MORAES et al. 2004, p. 357). A perspectiva dos PCNs caminha para a acomodação, para a adaptação ao mundo. "Por isso o que está em questão é 'entender o processo de mundialização do capital', ou 'entender o problema do desemprego estrutural', e as pesquisas de campo das Ciências Sociais serviriam para 'subsidiar outros agentes para a solução de problemas'" (idem, p. 357).

Nunca é demais lembrar que o sentido dos conhecimentos das ciências sociais se trata, como menciona Moraes, de um "*discurso*, mas um discurso sobre o mundo que inclui a si mesmo como coisa do mundo, isto é, ciência e consciência" (idem, p. 358). Não se trata, portanto, de um discurso fragmentado, ou de um saber sintetizado em teorias prontas em livros ou enciclopédias como, às vezes, deixam transparecer os PCNs.

No que tange às propostas presentes nos documentos do MEC, ora analisados, as mesmas não representam os anseios dos envolvidos no mundo da educação. Por isso também são bastante desconhecidas por esses sujeitos. Uma coisa, porém, os PCNs trouxeram de bom: foi o envolvimento de muitos profissionais da área na luta por uma presença mais eficaz da sociologia na educação brasileira, particularmente no ensino médio. "Talvez seja essa a melhor contribuição que os PCNs e DCN trazem à disciplina e aos profissionais da área: produziram uma campanha de luta pela obrigatoriedade e uma discussão sobre conteúdos e métodos de ensino de Sociologia no nível médio, atingindo os próprios cursos superiores" (Idem, p. 358).

3.4. O ENSINO DA SOCIOLOGIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Quanto ao debate atual acerca do sentido da presença da Sociologia nos currículos das Escolas do Ensino Médio, merece destaque a contribuição, já anteriormente referenciada, dos professores: Amaury César Moraes da Universidade de São Paulo; Elisabeth da Fonseca Guimarães da Universidade Federal de Uberlândia - MG e Néelson Dácio Tomazi da Universidade Federal do Paraná - PR²⁵. Os referidos professores, após tecerem uma análise crítica à maneira como foram feitas as últimas reformas na educação brasileira, bem como sobre o sentido da educação e da escola, que é importante não só para fazer "crescerem os índices socioeconômicos do país diante do mundo, mas para que o indivíduo cresça como ser humano, construa seu projeto pessoal e possa contribuir para os objetivos mais amplos, pois, por trás dos números, devem existir sujeitos" (MORAES et al. 2004, p. 361), apontam três possibilidades para uma possível inserção da sociologia no ensino médio.

3.4.1. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NÍVEL MÉDIO EM TRÊS VERSÕES

Pela *proposta denominada de número 01*, os conteúdos programáticos seriam elaborados considerando-se os temas básicos das Ciências Sociais. A partir daí,

O professor teria autonomia para escolher todos eles, se a carga horária permitisse, ou escolher aqueles que estivessem mais relacionados a suas afinidades acadêmicas, à realidade da comunidade, à vida dos alunos. Uma delimitação dos temas poderia ser marcada pelo princípio do prazer de trabalhar com os assuntos que são mais envolventes para ambos. Uma outra proposta, envolvendo a escolha, é a de procurar relacionar concretamente o estudo de cada tema com a vida da comunidade. Consideramos que estudar o tema *cultura*, a partir de uma situação concreta de vida, é interessante, e pode despertar mais interesse no aluno. Os movimentos sociais seriam estudados da mesma forma: conhecendo mais de perto os movimentos sociais da cidade, ou do bairro, de preservação do meio ambiente, de despoluição do rio local, etc. Se pesquisarmos com cuidado, a maioria dos temas tem relação concreta com a vida dos alunos. A vida fora da escola traria um grande incentivo para o tratamento sociológico dos temas (idem, p. 361).

A proposta considera a necessidade de recursos materiais, muitas vezes inacessíveis, para efetivar a tarefa. Neste sentido, "visitas a museus, parques ecológicos, ou à própria redondeza, observando com atenção o ambiente social, cultural e natural à volta da escola, também podem ser interessantes e motivadores para trabalhar diferentes unidades do programa, com baixo custo" (idem, p. 362). A proposta 01 também visa tornar as aulas mais atrativas, com

23 A contribuição dos professores se encontra disponível em <www.mec.gov.br>- ensino médio.

atividades práticas em cada um dos temas, de modo a manter proximidade com a vida da comunidade, sem perder o rigor científico. Em seguida, aparece a proposta de conteúdos e temas. Serão listados apenas alguns temas gerais para ilustração. O leitor interessado deverá buscar a proposta na íntegra. Os temas são:

A construção do saber e as Ciências Humanas; Família e escola; Cultura; Trabalho e produção social; Globalização; Desigualdades e classes sociais; Movimentos sociais; Violência e criminalidade; Cidadania e participação política; As relações políticas e Estado.

A proposta denominada número 02 visa "analisar cientificamente a realidade, do ponto de vista sociológico, para o ensino médio, significa partir do senso comum e elevar o conhecimento a uma posição em que se pode explicitar toda a complexidade do real" (idem, p. 366). O objetivo será atingido a partir do domínio dos conceitos sociológicos em diferenciação ao senso comum. O trabalho deve ser realizado para que o aluno "possa incorporar uma linguagem sociológica, que lhe permita olhar a realidade e exprimir-se mediante conceitos que explicam esta mesma realidade" (idem, p. 366).

A proposta possibilita várias opções e os encaminhamentos dependerão de quem se reúne nas esferas de decisão. A proposta aponta também algumas fontes, referenciais ou instrumentais de ensino, como, por exemplo, trabalhar com cinema e teatro, analisando o que os alunos assistem e o que poderiam assistir. Cita o filme *Os Tempos Modernos* de Charles Chaplin, por considerar que tal filme "coloca-nos frente a frente com a realidade do processo de industrialização nos EUA e as conseqüências para o homem, tendo em vista o processo de produção baseado na rotina e na velocidade da máquina, além de mostrar como era a vida de um trabalhador naquele momento" (idem, p. 367). Além de trabalhar com cinema e teatro, analisar também como anda o hábito da *Leitura*: "Será que eles lêem livros?"; *Televisão*: quais são os programas que eles mais vêem e quais os canais e programas que se gostaria que eles assistissem; *Jornal*: quantos deles lêem jornais e, quando lêem, quais são; e que partes do jornal lêem; *Revistas*: os jovens lêem muitas revistas baratas de R\$1,00 ou de R\$1,99, que possuem tiragens de 500.000 exemplares semanais; *Música*: a música talvez seja a forma artística que pode coloca-los mais de perto com a realidade do dia-a-dia; *Artes plásticas*: a pintura e a escultura são elementos da realidade social e formas artísticas que colocam os jovens diante das mais diversas realidades humanas existentes.

Algumas idéias centrais de conteúdos e temas da proposta 02: *O Conhecimento em Ciências Sociais - Introdução ao estudo das sociedades humanas; Relação sociedade/natureza: A questão do trabalho e do meio ambiente; Estrutura e Estratificação Social - A questão das desigualdades sociais; Indivíduo, Identidade e Socialização; Poder,*

Política e Estado Moderno. Dominação e Poder; Mudança e Transformação Social; Movimentos Sociais / Direitos / Cidadania; Cultura e Diversidade Cultural; Ideologia e a Indústria Cultural;

A Proposta 03 considera a tendência de querer transformar o ensino da sociologia num processo de pesquisa, no qual professores e alunos imbuem-se na tarefa de investigadores sociais. Isso poderia até dar um certo dinamismo às aulas, porém, há que se entender que a escolha de um método deve-se à eleição dos objetivos, temas e relação entre disciplina e curso. O debate pelo debate pode até parecer frutífero, todavia, pode rondar muito ao senso comum. Os autores levam em conta que um objetivo geral da educação nacional é *a formação da cidadania*, que tem a ver com "a aquisição de informações necessárias para a intervenção do indivíduo no mundo, capacitado para julgar e decidir" (idem, p. 371). Para isso, definição de temas e bibliografia básica poderia orientar-se para esse objetivo.

O próprio tema da *educação* poderia fazer parte dos estudos, e métodos ativos ou reflexivos poderiam alternar-se, permitindo a realização dos objetivos propostos. O uso de vídeos poderia auxiliar no desenvolvimento do tema da e na percepção da escola como instituição, sua dinâmica, objetivos, hierarquias etc., possibilitando a integração da Sociologia com outras disciplinas, como Literatura, História, Psicologia etc.; abrindo espaço para a leitura de textos, produção de textos, debates fundamentados, comparação de realidades e avaliações. "O processo não se reduziria ao material, aos textos, aos debates, ou às opiniões, ou à simples assistência ilustrativa ao filme" (idem, p. 371).

A exploração de livros, romances também possibilita, a partir de uma realidade dada, efetivar a compreensão de conceitos e situações, de um modo diverso da exposição dirigida pelo professor. "Nesses casos, supõe-se a eleição dos temas cultura, estrutura social, desigualdades e poder como sendo aqueles que melhor efetivariam o objetivo acima proposto - 'formação da cidadania -'" (idem, p. 371).

Outro tema destacado se refere à influência dos meios de comunicação de massa. "A *televisão*, então, mais do que um recurso, torna-se um objeto central da análise do professor e alunos, o que possibilita retomar vários subtemas ou aspectos da realidade: o consumismo, a substituição da literatura pela novela, a espetacularização da realidade pela apresentação da notícia, o jornalismo como entretenimento, a moda e os novos comportamentos etc." (idem, p. 372).

A utilização da televisão na sala de aula propiciaria não só o uso de um recurso *inovador* ou mais agradável para o aprendizado,

Mas também uma nova leitura desse elemento estruturador da vida moderna. Em outras palavras, levaríamos para a sala de estar dos lares um *estranhamento* diante daquilo que parece tão natural quanto o fogão e a geladeira. Não deixa de ser uma perspectiva otimista-crítico-iluminista, mas todas as demais também o são. Dado que a escola é um espaço privilegiado de reflexão sobre o mundo e que a expectativa social tem sido de que ela se torne cada vez mais um espaço de formação do indivíduo – não só de informação –, a retomada dos clássicos da Sociologia resgataria esse contato com a cultura, digamos, erudita ou “alta cultura”, tão necessária para alimentar (e se alimentar de) a cultura popular. Cultura popular que hoje está à mercê da cultura de massa, que não enriquece nem mantém com aquela um diálogo, mas a substitui – destrói – com seu monólogo (idem, p. 372).

As discussões a respeito da presença da Sociologia no ensino médio também foram tematizadas durante o XII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Belo Horizonte - MG - entre os dias 31/05 e 03/06/2005. Na sessão especial: Ensino de Sociologia em questão, a professora da UEL, Ileizi Fiorelli Silva, apresentou o trabalho cujo título é: a Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.

Silva inicia suas reflexões indicando algumas questões que são latentes e, que em seguida, tentará, em certa medida, respondê-las. São elas:

- 1.º Como compreender o problema da inclusão/exclusão da sociologia nos currículos do ensino médio? Quais instrumentais teóricos temos para elaborar explicações sobre a constituição da sociologia como disciplina escolar? O ensino de sociologia seria um objeto científico legítimo para o campo das ciências sociais?
- 2.º Quais os processos sociais, culturais e políticos do país e de diversas unidades da federação, que estão indicando essa disciplina, mais uma vez, como componente que deveria fazer parte dos currículos do ensino médio (em alguns casos até do ensino fundamental) e das provas de vestibular de algumas universidades?
- 3.º Quais os argumentos para essa expansão da disciplina? Em quais concepções de sociedade, educação, ciência e ensino se apóiam os que elaboram os currículos e propostas de conteúdos de sociologia?
- 4.º Quais os problemas que emergem para o MEC e Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que incluem a sociologia em seus currículos?
- 5.º Quais os problemas que emergem para os cientistas sociais, para as universidades, para a licenciatura e para a pesquisa? (SILVA, 2005, p. 2).

Em seu primeiro tópico - o ensino de Sociologia e algumas abordagens da sociologia da educação e do currículo - a autora considera que o próprio ensino da Sociologia é um objeto de estudo no campo da sociologia da educação e da sociologia do currículo, porque "são especialidades das ciências sociais que fornecem instrumentais teóricos centrados nos fenômenos educacionais da sociedade contemporânea" (idem, p. 3). Considera também que o ensino da Sociologia está muito vinculado aos contextos culturais, aos conjuntos das relações sociais, educacionais, científicas de uma determinada sociedade, num dado momento

histórico. “Estou, portanto, compreendendo o ensino de Sociologia como parte de sistemas simbólicos típicos das sociedades modernas” (idem. p. 3).

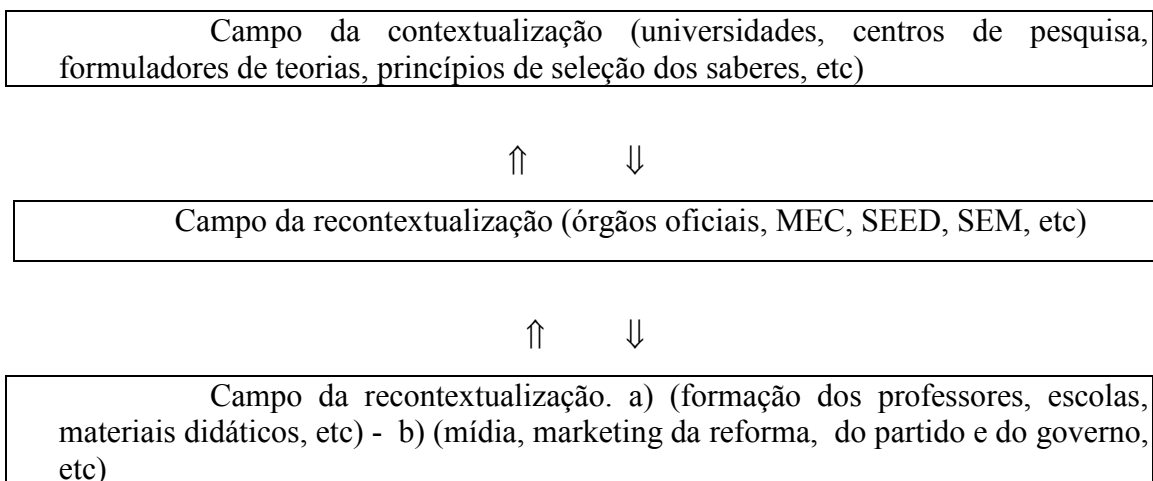
Ancorada em autores clássicos, tais como Bernstein, Bourdieu, Weber e em autores brasileiros que pesquisam o ensino da sociologia, Silva analisa como esta aparece e desaparece do ensino regular, seja como saber escolar, ou mesmo, como disciplina.

No campo de estudos das disciplinas, dos currículos, ou, na sociologia do currículo podemos encontrar elementos que ajudem apreender os sentidos que levam a constituição da sociologia como saber escolar. Como saber escolar ela pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina, ela aparece, desaparece, reaparece, enfim, tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto. Isso pode ser explicado por vários motivos externos e internos ao campo das ciências sociais (SILVA, 2005, p. 4).

A autora trabalha com a elaboração teórica de Bernstein, que percebe o ensino de sociologia no campo específico da contextualização e da recontextualização. A contextualização se dá no primeiro espaço que é nos cursos de Ciências Sociais de graduação e de pós-graduação das universidades, seria o que denomina de mais puro, visto que sua produção ocorre sob o controle dos produtores dos saberes.

A recontextualização se dá em dois momentos. Primeiro, no ensino da sociologia em outros cursos de graduação e de pós-graduação, seria no campo da aplicação das Ciências Sociais. Nesse caso, os cursos que precisarão enquadrar a disciplina em seus próprios dispositivos pedagógicos, no sentido da formação profissional almejada. O ensino é “impuro”, porque já está deslocado do seu campo específico.

Um terceiro espaço, que é a segunda recontextualização, refere-se ao ensino da disciplina como conhecimento escolar presente nos níveis básicos do sistema de educação, no ensino fundamental e ensino médio. Aqui a disciplina já estaria recontextualizada e o ensino é também “impuro”. Vide representação abaixo.



Na seqüência, a autora apresenta como o ensino de sociologia tem sido compreendido no interior de diferentes dispositivos pedagógicos e de diferentes modelos de currículos da escola secundária. A autora discute o "porquê" incluir a sociologia nos currículos de ensino médio e apresenta o papel atribuído à sociologia em quatro modelos de currículos. Os argumentos são os mais variados, "dependem muito das concepções dominantes sobre Educação, Sociedade, Estado e Ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreendem-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa" (idem, p. 7).

No que se refere aos modelos de currículos, a autora considera que se pode:

Identificar quatro "modelos" de currículos que vêm se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico. O quadro é abstrato, mas vou indicar em que momentos da história do Brasil esses modelos foram e estão sendo gestados (idem, p. 08).

Após apresentar e contextualizar cada um dos modelos²⁶, a autora, considerando que existem inúmeras propostas em disputa, inclina-se a entender que o ensino da Sociologia tem mais probabilidades de consolidar-se no modelo de currículo científico.

Existem inúmeras propostas em disputa nesse momento e a inclusão da sociologia e a efetividade do seu ensino dependerão do modelo de ensino médio, de currículo e de financiamento que serão vitoriosos no desfecho dos embates. Eu penso que a sociologia teria mais chances de consolidação como disciplina escolar em currículos científicos, para um ensino médio de formação integrada e com financiamento federal e estadual garantido. Ao contrário, a sociologia seguirá instável, entrando de diferentes formas nos currículos dos Estados ou dos municípios, em provas de alguns vestibulares, enfim, a fragmentação persistirá (idem, p. 20).

Outro ponto destacado por Silva que precisa ser considerado se refere à formação dos professores. A autora destaca que um dos problemas do ensino de sociologia nas escolas é o não compromisso dos cursos de Ciências Sociais com a formação de professores para o ensino médio. Da mesma forma que existem várias concepções acerca do ensino da Sociologia no nível médio, também vários posicionamentos acerca da formação dos professores. A autora traz alguns para ilustrar que não será fácil definir orientações para a formação de professores de sociologia diante de tantas formas de conceber a relação das ciências sociais com a educação básica. Constata que "há uma clara tentação de - para preservar o campo das ciências sociais - nos distanciarmos dessa tarefa dupla: intervir na

²⁶ Vide o quadro de tabela e quadros, principalmente, as tabelas 02 a 06.

elaboração das políticas educacionais, pensar a sociologia como disciplina escolar e na formação dos professores para o ensino médio" (idem, p. 21).

Finalizando, Silva apresenta uma agenda para pensar a sociologia no ensino médio. Destaque para as idéias referentes à relação entre ensino de sociologia e educação, afinal, que tipo de educação se deseja? Isso não é tão fácil de responder, visto que "depende do embate, do conflito entre inúmeros projetos de sociedade em disputa entre nós cientistas sociais, entre os grupos que têm acesso aos aparatos do Estado, que definem as políticas, entre os professores das redes pública e privada, e assim por diante" (idem, p. 21).

O *que e como* ensinar em Sociologia do ensino médio parece ser o núcleo central. Nesse sentido, alguns pontos podem ser acordados, como, por exemplo, metodologias de ensino, seleção de conteúdos, recursos e técnicas a serem desenvolvidas.

A elaboração de novos livros didáticos, manuais, entre outros, desafiam as universidades e os cientistas sociais. Tal demanda requer que se dedique um relativo tempo a esse tipo de produção, uma vez que, pensar a sociologia no currículo de ensino médio, obriga a pensar antes de tudo, na educação brasileira, no papel do ensino médio e no tipo de currículo. "É uma tarefa fundamental para os cientistas sociais abrigados nos departamentos das universidades públicas" (idem, p. 22), salienta Silva.

3.5.O ENSINO DA SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA

3.5.1. LEGISLAÇÃO

O ensino da Sociologia, bem como da Filosofia no Estado de Santa Catarina, está amparado pela Lei complementar nº 173, de 21 de dezembro de 1998, dá nova redação ao parágrafo único do artigo 41, da Lei nº 170/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação.

Paulo Afonso Evangelista Vieira era o então Governador do Estado de Santa Catarina, cabendo ao próximo Governador, Esperidião Amin, a implementação da referida Lei.

No mesmo ano de 1998, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto lançou a Proposta Curricular de Santa Catarina para a educação infantil, ensino fundamental e médio, em sua segunda versão. A primeira versão fora formulada no final dos anos 80 e início dos anos 90, mais precisamente entre 1988 e 1991.

A segunda versão da proposta curricular é resultado do Grupo Multidisciplinar, dos professores e consultores de várias universidades e pretende ser uma contribuição no sentido de ajudar a melhorar a Educação no Estado. Após apresentar os eixos norteadores, o documento destaca cada uma das disciplinas. A análise nesse momento centra-se na disciplina de Sociologia.

Inicialmente o documento exhibe uma proposta de conteúdos e um comentário a respeito de como estes podem ser trabalhados. O texto da proposta é organizado em blocos, unidades, temas e pontos específicos desses temas. O Bloco A contextualiza a origem da Sociologia, que está relacionada às mudanças ocorridas na Europa, a partir da implantação da sociedade capitalista. É "no bojo dessas mudanças que surgem os grandes pensadores, cujo objetivo (...) era o de pensar e propor ações tanto para manter como para reformar radicalmente a sociedade de seu tempo" (SANTA CATARINA, 1998, p. 53). Muitos foram os que contribuíram para o surgimento da sociologia, no entanto, o documento destaca Karl Marx e Émile Durkheim como as duas figuras mais expoentes. O primeiro representa o pensamento histórico-crítico e o segundo, o positivismo. "Justificamos a eleição desses dois autores por considerarmos serem eles os que apresentam em suas obras maior riqueza e profundidade" (Idem, p. 53).

O "Bloco A", Unidade I, o tema é: o surgimento do pensamento sociológico (conceito de Sociologia, os pensadores sociais e as novas condições de vida geradas pela Revolução Industrial, a Sociologia na América Latina e no Brasil). A unidade II tem como tema: A Sociologia: do positivismo à concepção crítica. A proposta é trabalhar com Durkheim (sua Sociologia, fato social, indivíduo e sociedade, as formas de solidariedade social, divisão do trabalho) e Karl Marx (sua contribuição, o método dialético, forças produtivas X relações de produção, as classes sociais, luta de classe).

O Bloco B apresenta quatro unidades, com os seguintes temas: A estrutura da sociedade (infra-estrutura, superestrutura), a divisão do trabalho na sociedade de classe (trabalho humano, divisão social do trabalho, a divisão entre concepção e execução), classes sociais e Estado (concepções recentes, classes sociais e capitalismo, Estado e democracia, Estados autoritários, o poder, abertura política) e Movimentos Sociais - formas de organização da sociedade (Mulheres, Negros, Operários, Índios, Trabalhadores rurais...).

No comentário feito sobre o Bloco B, no que tange à II unidade "a divisão do trabalho na sociedade de classe", o destaque dado refere-se ao trabalho, "enquanto elemento diferenciador da produção do homem, em relação à produção do animal, mostrando que é através do trabalho que o homem se relaciona com a natureza" (idem, p. 54). Para os

proponentes do documento, o problema do trabalho, numa sociedade de classe, está na diferença entre concepção e execução do trabalho.

Na seqüência, o documento apresenta a proposta do Bloco C, destinado à 3ª série do Magistério. Apresentada a proposta de conteúdos, passa-se para a apresentação da metodologia de trabalho. A proposta é trabalhar dentro de uma "pedagogia histórico-crítica, fundamentada pelo materialismo histórico, numa perspectiva dialética e sócio-interacionista" (Idem, p. 58). Considera-se que esta metodologia permite perceber que as "conseqüências perversas da organização econômica não devem ser vistas como algo normal e natural, mas como resultado das relações sociais e dos interesses entre os homens, e portanto, como um fenômeno cultural" (Idem, ibidem).

Outro ponto proposto concerne a algumas possibilidades para a apresentação da disciplina aos alunos. Cabe ao professor ver a melhor forma de fazê-la, bem como selecionar e organizar os conteúdos. O procedimento de ensino também merece destaque. Os alunos devem sentir-se "sujeitos participantes da ação educativa escolar, ao lado do professor como sujeito mediador do processo ensino/aprendizagem" (idem, p. 67).

Dentre os recursos de ensino, o livro didático é assinalado como importante ferramenta. O documento aponta os autores Paulo Meksenas, Maria Cristina Castilho Costa, Álvaro de Vitta e Sonia Portela como elaboradores de bons livros didáticos. Além dos livros didáticos, é sugerida a utilização de inúmeros outros materiais, principalmente os disponíveis via meios de comunicação, tais como: jornais, revistas, vídeos, músicas, documentários da TV, livros paradidáticos.

Retomando a Proposta Curricular de Santa Catarina, no item conteúdos a serem ministrados em Sociologia, Reis (2004), observa que

Não há um consenso sobre como e nem sobre o quê de ser ministrado na disciplina de Sociologia no ensino médio. Isto se deve tanto ao fato da diversidade de concepções que compõem o campo das Ciências Sociais, quanto a fatores específicos, como a formação diversificada dos professores que ministram Sociologia ou, ainda, a quantidade ampla de conteúdos apresentados na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, entre outros (REIS, 2004, p. 152, grifos do autor).

Analisando-se a proposta, observa-se que, "no espaço de um ano escolar, tal abrangência de temáticas sofre restrições quanto ao desenvolvimento de sua totalidade" (idem, p. 153), destaca também o número de aulas semanais, - uma ou duas - para ministrar Sociologia. Além do mais, muitas vezes as escolas "dirigem seus currículos para os exames do vestibular" (idem, ibidem) utilizando as aulas de Sociologia para debater temas da atualidade. Um tratamento adequado para a Sociologia no ensino médio requer "uma boa

apresentação da disciplina, desenvolvendo a contextualização do período no qual os principais autores clássicos articulam suas idéias" (idem, ibidem). Além de saber trabalhar com os clássicos em seus contextos históricos e suas perspectivas teóricas, o professor de Sociologia deverá saber trabalhar com o contexto educacional atual. "Compreender a articulação entre a política educacional e as instituições que a influenciam; caracterização da escola e seus fins e um entendimento sobre qual o papel dos objetivos e conteúdos de ensino para os participantes do processo de ensino-aprendizagem" (idem, ibidem).

3.5.2. A EXPERIÊNCIA DE SANTA CATARINA: outras considerações

Pretende-se, neste subitem, analisar algumas experiências que vêm sendo desenvolvidas em Santa Catarina, referentes ao ensino da Sociologia, bem como as reflexões que estão sendo realizadas. Considerando que muitos professores que ministram aulas de Sociologia são formados em Filosofia - como ficou evidenciado no I Seminário Estadual de Ensino de Filosofia e Sociologia - e lecionam ambas as disciplinas, muitas vezes, as reflexões acerca do ensino da Sociologia encontram-se integradas com o ensino da Filosofia. Essa prática inclusive vai influir na criação do laboratório para o ensino das duas disciplinas. O trabalho que vem sendo realizado e as novas propostas que estão surgindo apontam o fortalecimento da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, assim como desafia a prática universitária até então vigente. Está se abrindo novas perspectivas para os estudantes do ensino médio, bem como, para os jovens universitários a partir do fortalecimento das humanidades.

A melhoria da qualidade de ensino passa por articulação em todos os seus níveis, em especial o ensino médio com o ensino superior, aliando ensino e pesquisa. Muitas vezes parece não haver clareza da necessidade de tal articulação. Os que atuam no ensino superior ficam envoltos com suas questões, não olhando para outra realidade existente que é o ensino das Ciências Sociais no nível médio. Inclusive, isso se faz sentir quando os concluintes da licenciatura do curso de Ciências Sociais procuram os colégios de ensino médio para fazer estágio de Sociologia. Percebe-se um quase total desconhecimento por parte dos estagiários do porque da Sociologia no ensino médio. É uma questão que deve ser vista.

Essa realidade está começando a mudar, com iniciativas de professores que atuam no nível médio e universitário. Destaque para as experiências dos professores da UFSC, conjuntamente com professores da rede estadual de Santa Catarina. Souza (2004) ressalta como "uma iniciativa pioneira a que está se desenvolvendo em Santa Catarina, a partir dos

encontros de professores de Sociologia e de Filosofia, da UFSC, com professores da rede estadual de ensino médio". A experiência teve início a partir do Laboratório de Sociologia do trabalho - LASTRO, com professores de Sociologia da rede pública quando da apresentação da biblioteca digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, depois houve envolvimento do Núcleo de Estudos e Atividades de Filosofia no Ensino Médio - NEAFEM, Departamento de Sociologia e Ciência Política, Departamento de Filosofia e seus colegiados, Colégio de Aplicação e Centro de Educação da UFSC.

Souza (2004) menciona os problemas relatados já nas primeiras reuniões. "Os problemas abordados foram muitos: currículo, acervo e conteúdo, grade curricular, qualificação, condições de trabalho. Tudo como uma desvalorização do ensino de Sociologia e das humanidades como um todo". A partir desses encontros, e dos problemas sentidos, o grupo percebeu a necessidade da realização de um seminário que possibilitasse o início de uma integração dos professores. O I Seminário Regional de Sociologia no ensino médio foi realizado em dezembro de 2002 na UFSC, possibilitou que os professores (do ensino médio e universitário, também alunos do curso de Ciências Sociais), como observa Souza, "tivessem nesta reunião nova oportunidade de abordar seus problemas e suas propostas, com uma visão de conjunto" (idem, p. 134). Durante a realização do I Seminário de Sociologia, levantaram as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, dentre elas, Souza (2004) relata a falta de bibliografia para apoio pedagógico; o reduzido número de aulas; a falta de professores habilitados; a necessária formação continuada; cursos de capacitação de professores. Ante isso, foi elaborado um documento reivindicatório, entregue à Secretaria de Educação do Estado. Esta Secretaria se dispôs a realizar conjuntamente com a UFSC o I Seminário Estadual de ensino de Filosofia e Sociologia, bem como criar o Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia - LEFIS. O objetivo da criação do laboratório era contribuir na resolução da problemática levantada. Portanto, um dos frutos deste I Seminário Regional de Sociologia no ensino médio foi a proposta prática da realização de um seminário estadual, como também a criação de um espaço que possibilitasse alguma articulação entre ensino e pesquisa.

O seminário estadual, denominado de I Seminário Estadual de Ensino de Filosofia e Sociologia, foi realizado em Itapema/SC em junho de 2003, contando com uma expressiva participação de professores de todo o estado. Foi um momento importante de troca de experiências, debates, socialização de experiências e levantamento de propostas. Souza (2004) destaca os trabalhos em grupos como de grande importância.

Desencadeado por uma mesa coordenada pelo professor Paulo Hentz, representante de Secretaria de Educação, foram problematizados os seguintes temas: grade curricular e conteúdo de ensino; gestão e democracia escolar e capacitação docente. A partir de então, reunidos em grupos, os professores deram continuidade à discussão, levantando propostas e sugestões oriundas das práticas, para posterior deliberação (SOUZA, 2004, p. 137).

As propostas foram discutidas, votadas em plenário e produziu-se um documento final que expressa a vontade dos participantes do seminário. Citam-se a seguir os encaminhamentos principais:

➤ Grade Curricular:

- Argumentar a importância da Filosofia e da Sociologia;
- Estabelecer a distribuição paritária e eqüitativa para todas as áreas do conhecimento e por disciplina;
- Incluir as duas disciplinas em todos os anos do ensino médio, com dois créditos cada;
- Incluir o ensino de Filosofia de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental;
- Grade curricular anual;
- Grade curricular padronizada em toda rede pública de educação de Santa Catarina, para que haja democracia, valorização das disciplinas e profissionais, garantindo continuidade do currículo escolar.

➤ Conteúdo do Ensino Médio:

- Conteúdo de ensino deve estar fundamentado na proposta curricular do Estado de Santa Catarina;
- Definir conteúdos programáticos por série, baseados em elaboração por encontro de professores da área e da rede pública de SC;
- Elaborar, sistematizar e dar continuidade aos conteúdos contidos na proposta curricular de Santa Catarina, bem como sua conseqüente aplicabilidade em sala de aula;
- Propor novos encontros, com a finalidade de elaborar e sistematizar conteúdos programáticos;
- Produzir materiais didáticos para distribuir e disponibilizar aos professores da rede pública de educação de Santa Catarina;
- Garantir a manutenção constante e permanente das tecnologias de todas as unidades escolares;
- Pensar um planejamento de ensino unificado para, posteriormente, trabalhar a metodologia de ensino. Sugere-se que os profissionais de cada GEREI se reúnam, o mais

breve possível, para um dia de trabalho com essa finalidade e, posteriormente, realizem um encontro estadual;

- A carga horária para pesquisa e produção de textos deve ser orientada pelo LEFIS e LASTRO/UFSC.

Outro avanço surgido a partir do I Encontro Regional de Sociologia foi a criação do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia - LEFIS, que iniciou suas atividades em 2004, no Colégio Estadual Simão José Hess, localizado no bairro Trindade, em Florianópolis, com uma relativa infra-estrutura. Souza (2004) sinaliza alguns pontos que fundamentam a proposta do LEFIS. Observa que, neste mundo, marcado por inúmeros aspectos destrutivos, a procura pela Filosofia e pela Sociologia é uma tendência crescente; "é como se as pessoas buscassem orientação para fazer ou refazer laços sociais com significações mais humanitárias, justas e participativas".

A democracia, tão ameaçada pela violência e pela desigualdade destrutiva, ainda é uma aprendizagem.

É exatamente neste ponto - aprendizagem - que a responsabilidade das gestões públicas com políticas educacionais que valorizem as humanidades, sem prejuízo das artes aplicadas, torna-se um fator mobilizador e ativo na formação de uma outra perspectiva cultural (filosófica, sociológica, política e profissional). Em Santa Catarina, a decisão recente da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, o ensino médio, é a oportunidade para o desenvolvimento dessa vontade educacional. A presença dessas disciplinas, se melhor definidas e ampliadas, qualificará a intervenção. Isso se realizará com programas permanentes de capacitação dos professores, numa inter-relação com a participação criativa dos mesmos e melhoria das condições objetivas de trabalho (SOUZA, 2004, p. 141).

Portanto, o sentido da criação do LEFIS está apontando para uma cultura nova, uma nova perspectiva, levando em conta o conjunto de pessoas envolvidas no processo educacional. Professores das universidades e do ensino médio, bem como alunos, em atividades de ensino, de formação, de promoção de eventos e elaboração pedagógica e didática, têm no LEFIS, mais que um espaço físico, um espaço de relação e crescimento e fortalecimento das humanidades.

Destaca-se como objetivos centrais do LEFIS:

- Promover e realizar atividades de ensino, como cursos de capacitação e de atualização, por meio de projetos específicos de extensão;
- Possibilitar a participação dos alunos das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC, junto ao LEFIS, com o intuito de

desenvolver metodologias e produção de material didático, por meio das experiências concretas da rede estadual de ensino;

- Realizar publicação de livros, cadernos de Filosofia e Sociologia de autoria de professores da rede estadual, de universidades, assim como de outras entidades, dirigidas ao Ensino Médio;
- Promover eventos que possibilitem a participação de alunos do sistema estadual de ensino e das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC, tais como seminários, oficinas e exposições;
- Possibilitar a participação de professores do ensino médio em projetos de pesquisa pertinentes às suas atividades;
- Construir um acervo bibliográfico para uso dos professores e alunos da rede estadual e de alunos e professores de licenciaturas em Filosofia e Sociologia;
- Participar da biblioteca digital da CFH/UFSC, em rede eletrônica, disponibilizando infra-estrutura adequada de acesso para atendimento às escolas em todo o estado de Santa Catarina.

O fortalecimento das humanidades como vitais para a educação, em seus vários níveis - destacando-se o Ensino Médio e universitário - está relacionado a iniciativas como essa do LEFIS. Porém, destaca-se como imprescindível uma política de estado no sentido de, como observa Souza (2004), "favorecer um outro ciclo histórico de superação do autoritarismo que negou a Filosofia e a Sociologia como saberes humanos a várias gerações". Afinal, "sem esses saberes criticamente elaborados e transmitidos, certamente a barbárie social e ambiental nos distancia das transformações que se fazem necessárias" (idem).

O LEFIS atualmente está envolvido em discussões acerca da capacitação dos professores. Neste sentido, está em andamento a organização de um curso de especialização (lato senso), conjuntamente com o Departamento de Filosofia da UFSC, organização do II Seminário Estadual para professores de Filosofia e Sociologia, têm-se em mente a elaboração de cadernos temáticos que possam auxiliar o desenvolvimento do trabalho dos professores, bem como a permanente atualização de materiais na biblioteca digital. Existem várias oficinas que também visam à capacitação dos professores, destaque para a que está aprofundando o ensino da Sociologia.

3.5.3. II ENCONTRO CATARINENSE DE CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Nos dias 17 a 19 de novembro de 2005, realizou-se na FURB , em Blumenau - SC, o II Encontro Catarinense de cursos de Ciências Sociais, a I Mostra de Pesquisa dos Cursos de Ciências Sociais e o I Seminário Regional de Ensino de Filosofia e Sociologia. Fizeram-se presentes no evento professores e alunos dos cursos de Ciências Sociais da UFSC, FURB, UNIVALI e UNC-Canoinhas. Será enfatizada a temática mais relacionada ao ensino da Sociologia propriamente.

Durante o evento, realizou-se também o I Seminário Regional de Ensino de Filosofia e Sociologia. A professora coordenadora do curso e estágio de Ciências Sociais da FURB fez uma reflexão a respeito de como anda o ensino da Sociologia nas escolas da região de Blumenau. Relatou que, no rol das disciplinas, a Sociologia ocupa os últimos lugares na hierarquia. Nem todas as escolas têm o ensino de Sociologia em seus currículos, daí a luta para incluí-la. Existe também o problema da falta de habilitação dos professores que atuam na disciplina. Nos editais se exige a titulação, porém isso nem sempre ocorre. Os professores estão desarticulados, não sabem o que os outros profissionais estão fazendo. A maioria nem conhece a experiência do LEFIS, por exemplo. Fala-se muito na importância da Sociologia, no entanto, na educação de jovens e adultos (EJA), a Sociologia somente entra como tema transversal.

Ressaltou também que a Sociologia é uma disciplina "perigosa" para a manutenção do sistema, por essa razão, os políticos não dão importância e a querem distante.

O tema referente ao ensino da Sociologia na região de Blumenau também foi apresentado por um formando do curso de Ciências Sociais da FURB. O referido estudante realizou uma pesquisa de campo para perceber como esse ensino vem se dando. Relatou que não há uma unidade no tratamento dos conteúdos, "tem de tudo um pouco", afirmou. A proposta curricular do estado para o ensino da Sociologia não é observada. Também destaca que a Sociologia está sendo ministrada por professores de outras áreas, portanto, sem habilitação específica. Os mesmos assumem as aulas de Sociologia como complementação de carga horária e "fazem o que bem entendem quando entram em sala", desde aulas de convivência, bate-papo, discutir um ou outro assunto do momento. A Secretaria da Educação foi procurada por meio da Gerência Regional de Ensino e alegou que não pode contratar um profissional para dar somente algumas aulas. Isso se explica porque a Sociologia, na região de Blumenau, é dada ou no 2º ou no 3º ano do Ensino Médio. Em muitos colégios existem poucas turmas - em alguns casos uma ou duas - não justificando a contratação de um profissional, conforme alega a GEREI local.

Outro tema aprofundado no encontro foi a Sociologia e seu ensino. O tema foi desenvolvido pela professora do Centro de Educação da UFSC, Nise Jinkings. Ela destacou a fragmentação histórica que existe entre a licenciatura e o bacharelado, bem como entre o ensino e pesquisa de Sociologia e as particularidades e desafios que existem no ensino da Sociologia no nível médio. Qual o sentido de se ensinar Sociologia hoje e por que seu ensino ainda é tão frágil?

Certamente, a conjuntura atual acaba interferindo nestas questões. O mundo do capital globalizado com sua ideologia neoliberal, pós-moderna transcrita no discurso individualista e subjetivista "do você pode", "você é capaz", as novas formas de organização do capitalismo desafiam as Ciências Sociais teórica e metodologicamente. Afinal, o que fazer?

A Professora destaca as idéias de Octávio Ianni que fala que nessa conjuntura, nesse contexto de sociedade globalizada, a análise sociológica sente-se desafiada. A Sociologia, em seu nascedouro, foi uma resposta teórica ante a novo tipo de sociedade que estava surgindo. É próprio das Ciências Sociais tentar compreender cada momento histórico. Hoje, a sociedade nacional e o indivíduo, são os novos emblemas para a Sociologia, assim como a sociedade globalizada.

A Sociologia deve se repensar constantemente, visto que seu objeto é dialético, é movimento vivo. Essa particularidade é o desafio. Como trabalhar com um objeto que é movimento, contradição em contradição. Deve-se lembrar que existe sim uma base epistemológica e metódica, porém seu objeto de estudo é movimento.

Por essas e outras razões, o ensino da Sociologia enfrenta muitos obstáculos. Pode-se até dizer que ela ainda não se consolidou. No ensino médio, por exemplo, se já em 1925 ela era obrigatória, visto o momento de entusiasmo pelo progresso, em seguida, durante o Estado Novo ela é retirada e nunca mais conseguiu se consolidar nesse nível de ensino. As lutas no final do regime militar reacenderam a perspectiva de sua implantação. Essa luta permanece até hoje.

A proposta hoje, quando se luta pela obrigatoriedade do ensino da Sociologia, é a de que seja uma Sociologia crítica, que recupere o sentido da crítica à sociedade atual. Nesse sentido, a proposta do estado de Santa Catarina é interessante porque tem o ensino da Sociologia como um componente curricular obrigatório e recupera a proposta do ensino de uma Sociologia crítica.

A luta é pela universalização da educação, uma concepção sócio-histórica de educação, que considera o ser do aluno e do professor. O professor mediador, não um ser autoritário. O professor mediador tem um papel fundamental para fazer a crítica da sociedade

atual. Portanto, no caso da Sociologia, seu desafio é ajudar as pessoas a sair do obscurantismo, da visão mítica, passar à reflexão científica, superando o pré-cientificismo.

3.6.O ENSINO DA SOCIOLOGIA EM SC: alguns indicadores da pesquisa de campo²⁷

A pesquisa de campo apresenta dados de um questionário exploratório, aplicado a professores que atuam em várias regiões do Estado, bem como de uma entrevista realizada com professores que atuam somente na região da Grande Florianópolis.

Primeiro, serão apresentados os dados referentes ao questionário exploratório. No que se refere ao caráter das instituições, que os pesquisados atuam 30 eram públicas, o que dá um percentual de 85.71%. 05 (cinco) eram de caráter particular, o que dá um percentual de 14.28%. Se for observado, estes percentuais expressam o que de fato ocorre na prática. Em primeiro lugar, há uma predominância de escolas públicas em relação às escolas particulares no ensino médio de Santa Catarina, sendo que todas têm Sociologia no currículo, uma vez que o ensino dessa disciplina é obrigatório em Santa Catarina. Em segundo lugar, nem todas as instituições de caráter particular ofertam a disciplina de Sociologia. Um levantamento feito em 10 (dez) colégios particulares da Grande Florianópolis revelou que apenas 03 (três) têm o ensino da Sociologia nos seus currículos, sendo que apenas em uma série, com uma ou duas aulas semanais. Ainda mais: num dos colégios pesquisados, além de ser apenas uma hora/aula por semana, em uma série apenas, ainda era intercalada com o ensino de Filosofia.

Quanto à habilitação específica para lecionar Sociologia, 22 (vinte e dois), o que dá um percentual de 62.85%, possuem habilitação específica, 08 (oito), que dá um percentual de 22.85%, não possuem habilitação específica, 04 (quatro) estão cursando Ciências Sociais, percentual de 11.42% e um é Bacharel em Ciências Sociais, percentual de 2.85%.

No que tange ao plano de ensino, quase o total respondeu possuir o mesmo. 34 (trinta e quatro), que dá um percentual de 97.14%, possuem plano de ensino, e apenas 01 (um), que dá um percentual de 2.85%, respondeu não possuir o mesmo.

²⁷ Conforme exposto na introdução, desenvolveu-se uma pesquisa de campo junto a professores (as) que lecionam Sociologia no Estado de Santa Catarina, seja na rede pública ou particular de ensino. As questões formuladas para esse capítulo I procuram investigar os seguintes aspectos: Caráter da instituição (Pública ou Particular); Possui habilitação específica (sim, não, outra); Possui plano de ensino? (Sim, não); Qual sua importância? O seu plano de ensino contempla a temática do mundo trabalho? Em caso afirmativo, de que modo? Qual a importância dessa temática para a formação dos estudantes? Com que perspectivas você

Segundo, dados obtidos a partir das entrevistas. Os dados a respeito do público-alvo da entrevista foram fornecidos a partir da questão número 01 (um) que solicitava, exceto nome, tudo mais que o entrevistado quisesse revelar, tais como: idade, sexo, formação, tempo de magistério...

06 (seis) eram do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino. A faixa etária dos entrevistados oscila dos 25 aos 50 anos de idade, sendo que 03 na faixa dos 20 aos 30 anos, 03 dos 30 aos 40 anos e 04 dos 40 aos 50 anos de idade. O tempo de magistério também é bastante diverso, oscilando entre 02 e 25 anos de experiência no magistério, sendo que 05 entrevistados têm menos de 10 anos e os outros 05 mais de dez anos de magistério. Nem todos iniciaram no magistério lecionando Sociologia. As experiências são bastante diversas. Dentre os entrevistados, encontram-se aqueles que já lecionaram em diversos colégios, diversos níveis de ensino (ensino fundamental, médio e superior), como também diversas redes, pública (municipal, estadual e federal) e particular.

Quanto ao local de trabalho atual, o quadro dos entrevistados é o que segue:

- 04 são servidores públicos estaduais, efetivos;
- 03 são servidores públicos federais efetivos;
- 02 são servidores públicos estaduais contratados temporariamente
- 01 atua somente em escola particular;
- 01 atua em escola particular e contratado temporariamente pelo Estado.

A formação dos entrevistados é, em sua maioria Ciências Sociais (bacharelado, licenciatura ou ambas), ou outro curso da área de humanas, tais como: como Filosofia, Pedagogia, História e Estudos Sociais. 06 são formados em Ciências Sociais, 02 em Filosofia, 01 em pedagogia, 01 em história. 04 afirmaram ser mestres, 01 mestrando, 03 especialistas (Lato Sensu). Um dos entrevistados diz que fez Sociologia não na perspectiva de trabalhar como professor de ensino médio, mas para trabalhar na área da pesquisa, no entanto, a realidade é um pouco diferente.

Outra questão argüia se o entrevistado possuía ou não habilitação específica para lecionar Sociologia e quanto tempo trabalha especificamente com a Sociologia. Os dados revelam que a maioria possui habilitação específica para lecionar Sociologia, contudo, nem todos iniciaram trabalhando com a Sociologia.

Tabela 07: Formação/tempo de magistério

Entrevistados	Graduação	Pós-graduação	Habilitação específica	Tempo de magistério	Tempo lecionando Sociologia no ensino médio	Caráter da instituição
01	Pedagogia	Mestre	Sim	14 anos	06 anos	Pública
02	Ciências Soc.	Mestre	Sim	10 anos	06 anos	Pública
03	Filosofia	Mestrando	Não	02 anos	01 ano	Pública
04	História		Não	04 anos	03 anos	Particular
05	Ciências Soc.	Mestre	Sim	25 anos	13 anos	Pública
06	Ciências Soc.		Sim	10 anos	10 anos	Pública e particular
07	Ciências Soc. -bacharel		Não	02 anos	01 ano	Pública
08	Ciências Sociais	Mestre	Sim	10	08 anos	Pública e particular
09	Filosofia	Especialista	Sim	17 anos	17 anos	Pública
10	Ciências Soc.		Sim	14 anos	10	Pública

O ponto seguinte da entrevista procura investigar junto aos professores dados acerca do plano de ensino de Sociologia e qual sua importância.

Todos os entrevistados afirmaram possuir plano de ensino e que o mesmo é importante como roteiro de trabalho. Os planos de ensino são elaborados pelos professores a partir de elementos oferecidos pelo material didático que estes utilizam, tais como apostilas, livro texto, bem como pelas diretrizes curriculares do Estado de Santa Catarina e subsídios oferecidos por outros professores. Normalmente, as escolas não oferecem subsídio algum aos professores.

Segundo a opinião dos entrevistados, o plano de ensino dá segurança, direção e organização ao trabalho, permitindo ao educando perceber sua evolução a respeito da compreensão da sociedade. Observam também que o plano de ensino deve ser flexível, não precisando segui-lo à risca. Um dos entrevistados afirma que o plano de ensino é

Muito importante, apesar de eu não ter feito a Licenciatura, isso complica para mim, porém eu estabeleci um plano de ensino; quais os objetivos que eu queria atingir, onde eu queria chegar, isso é fundamental, bem como é uma maneira de conquistar os alunos. Porém estamos na contramão de tudo, não se tem apoio, a escola não te dá os parâmetros pedagógicos, as condições materiais, a escola não dá nada disso (entrevistado 07).

Outro ponto da pesquisa de campo procura investigar a percepção dos entrevistados sobre a importância atribuída ao ensino da Sociologia no ensino médio, afinal, qual o grau de importância os professores atribuem a essa área do conhecimento. A questão central que deveria ser respondida era: por que Sociologia?

As respostas são muito próximas umas das outras, a idéia que perpassa todas as opiniões está relacionada à formação da consciência crítica dos educandos e sua inserção na sociedade como cidadão, uma vez que a Sociologia propicia debates de temas atuais. O entrevistado 01 vê como fundamental “o aluno exercer um pensamento mais crítico, reflexivo, para que o aluno discuta, analise a situação do país, a política, enfim, de modo geral o que está acontecendo hoje”. Os entrevistados 02 e 03, por sua vez, relacionam o ensino da Sociologia com outras áreas do conhecimento e afirmam que “a Sociologia, como outras disciplinas, trabalha a dimensão humana, dá para o aluno uma idéia da formação da sociedade, para que este possa interpretar, analisar e estar se inserindo na mesma, analisando suas características econômicas, políticas, sociais, para que ele possa navegar nesta complexidade”. “É muito importante, assim como as humanas em geral, porque proporcionam um olhar sobre nosso tempo, abordando temas como o trabalho, a linguagem, a verdade. Isso tudo proporciona um olhar diferente sobre a nossa atualidade” (entrevistados 02 e 03, respectivamente). O entrevistado 04 destaca como importante discutir com os adolescentes. “Por isso acho importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio, para debater assuntos atuais, para o aluno ficar atualizado. É muito interessante discutir os temas do mundo atual com os alunos, é uma troca interessante. A temática que a sociologia trabalha é muito interessante para nossos adolescentes”. O entrevistado 05 salienta a importância do ensino da Sociologia e, por outro lado, o pouco envolvimento e preocupação do Curso de Ciências Sociais com o ensino da Sociologia no ensino médio.

A sociologia no ensino médio propicia uma condição para que o aluno perceba a sociedade em que vive e possa se colocar diante dela como sujeito histórico. Essa questão sempre é colocada, principalmente pelos alunos da graduação que vêm fazer estágio. Dá uma impressão que eles sempre chegam muito sem saber do porquê da Sociologia no Ensino Médio. Essa pergunta, que sempre é feita no início do estágio, me preocupa de uma certa forma, a gente percebe que o próprio curso de Ciências Sociais, avaliando precariamente, não tem uma preocupação com o ensino da Sociologia no Ensino Médio. Eu acho que isso deve ser discutido. O curso de Ciências Sociais também deve se ocupar da formação do professor, o momento do estágio é quando, pela primeira vez, esses novos professores se defrontam com a Sociologia no ensino médio e então eles começam a valorizar. Os relatórios dos estagiários mostram esses depoimentos, afirmam coisas do tipo: “nossa, eu nunca imaginei que fosse assim, a dificuldade na transposição didática”. Porém, ao mesmo tempo é uma satisfação trabalhar a Sociologia no ensino médio é legal. Isso tudo é muito

gratificante para quem começou essa experiência por aqui (entrevistado 05).

O entrevistado 06, além de destacar a importância da Sociologia no ensino médio para tornar “o senso crítico dos jovens mais aguçado”, chama atenção para sua importância já antes do ensino médio. “Eu acho a Sociologia fundamental não somente no ensino médio mas também na educação fundamental, porque a criança, ela precisa ter um conhecimento abrangente de todas as áreas e a Sociologia traz o dia-a-dia nosso, levando a ser agente no meio social em que está inserido, ele passa a ser mais um para cobrar, não ficar aí dizendo amém a tudo”. O entrevistado 07 considera importante o ensino da Sociologia como “instrumento para elevar o nível de consciência dos estudantes sobre a realidade social”. Todavia, menciona que “a grande maioria dos estudantes ainda não percebeu a importância, tanto da Sociologia, como também da Filosofia, a necessidade de se estudar essas ciências, uma vez que elas não chegam a resultados objetivos como nas ciências exatas, porque a própria sociedade assim já estabeleceu. A reprodução da sociedade no dia-a-dia dispensa a Sociologia, a Filosofia porque o resultado prático não aparece ali. A Sociologia vem na contramão disso que aí está posto, pelo menos dentro de algumas perspectivas teóricas, eu não diria de todas, a gente sabe que não existe consenso quanto a isto. É importante por isso, eu acredito que os estudantes saem com uma reflexão mais crítica, vai conhecer a sociedade que ele vive, vai poder refletir melhor”.

O entrevistado 08 destaca que, numa rede particular de ensino, responder a questão “por que Sociologia?” é uma questão um pouco complicada, visto que a receptividade dos alunos não é das melhores. O entrevistado descreve como trabalha na rede particular e faz um paralelo com a experiência que vem trabalhando num colégio da rede pública.

Eu procuro trabalhar a Sociologia na rede particular da mesma forma que os outros professores. Há um saber acumulado, um conhecimento científico que tem uma utilidade no meio social em que a gente vive. Então, como Sociologia, eu tento passar a importância da teoria, dos conceitos, categorias de análises como um instrumental teórico à disposição de entender a realidade social que a gente vive. Esse é o meu roteiro de trabalho, é claro que tem muitos problemas, considerando a não familiaridade do público, principalmente dos alunos do colégio particular que trabalho, há uma demonstração de desinteresse muito grande, porém para mim só tem sentido trabalhar a Sociologia nessa lógica, quando o colégio não tiver mais interesse que eu trabalhe nesse sentido, que arrume outra pessoa. Eu trabalho também num colégio do Estado. Nesse colégio, boa parte dos estudantes trabalha durante o dia e estuda à noite, alguns trabalham numa fábrica que tem lá no bairro e as discussões com a Sociologia, esse estudo sobre o trabalho, já provocou algumas pessoas, inclusive alguns deles vieram falar comigo, dizendo: “professor, não quer ir lá falar com o pessoal da fábrica, explicar como é que funciona essa questão da mais-valia e outras coisas mais”. Com esses alunos, a

Sociologia tem um outro efeito, é muito legal e o contexto é que acaba definindo mesmo. Lá é muito gostoso dar aula (Entrevistado 08).

Para os entrevistados 09 e 10, a importância básica da Sociologia está na formação da consciência crítica. “Criar uma consciência mais crítica, mais voltada para a luta por seus direitos, pela sua cidadania, sair da alienação, entender o mundo a sua volta e tentar mudá-lo para melhor”.

O entrevistado 10 faz uma observação importante acerca do ensino da Sociologia, o mesmo tem um tom de denúncia. Para ele,

o trabalho da Sociologia no Estado fica muito prejudicado devido às condições que o Estado oferece. A infra-estrutura poderia ser bem melhor, não tem livros, falta todo tipo de material. A área da Filosofia e Sociologia não recebe material, inclusive isto foi objeto de crítica agora na avaliação de final de ano na escola, durante o conselho de classe. Fica a cargo do professor correr atrás de tudo. Com a criação do LEFIS, isso melhorou um pouco. Porém fica difícil a gente ir até lá (entrevistado 10).

O entrevistado 04 faz uma crítica à maneira como são trabalhadas a Filosofia e a Sociologia no colégio.

Acho que uma aula semanal (para Filosofia e Sociologia) é insuficiente e a mesma deveria ser ministrada por uma pessoa habilitada. No entanto, as condições que temos são essas e dificilmente o colégio vai contratar um professor para vir ministrar uma ou duas aulas, por isso sempre sobra para alguém da área afim ministrar as mesmas. No meu caso, sempre procuro fazer um trabalho bem feito (Entrevistado 04).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO I

Os dados levantados permitem perceber a disciplina de Sociologia como uma realidade em construção. Sua presença na história do Brasil, principalmente no campo educacional, do nível médio, é muito tênue. Trata-se de uma presença inconstante.

O pensamento científico, como um todo, teve muitas dificuldades para adentrar a sociedade brasileira, devido às condições históricas de país colônia. Em que pese que já nos primeiros anos após o nascimento da sociologia na Europa, seu conhecimento já se fez sentir por aqui, foi somente no século XX, que essa presença se consolidou de forma mais efetiva.

Estudos indicam que a presença do ensino de Sociologia, de forma obrigatória, data da década de 20 do século passado. Em 1925, na Reforma Rocha Vaz, foi introduzido o ensino da Sociologia nas escolas secundárias do Brasil, nos cursos de magistério. Pela Reforma Rocha Vaz, de âmbito nacional, a Sociologia incorpora-se ao sistema de ensino como disciplina obrigatória da 6^a. série do curso ginásial. A Sociologia passa a ser ensinada a partir de 1928. Em 1931, a Reforma Francisco Campos reforçaria a inserção da Sociologia no sistema, determinando sua incorporação nos currículos dos cursos complementares – com duração de dois anos, dirigidos aos alunos que, após o curso secundário, preparavam-se para ingressar nas faculdades e universidades – e exigindo seu conteúdo nos exames de seleção para os cursos de nível superior. A Reforma de Francisco Campos, de 1931, ratificou o ensino da Sociologia na escola secundária.

Com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP e da Escola Livre de Sociologia e Política, os debates relativos ao ensino da Sociologia intensificaram-se, no entanto, com a Reforma Capanema, na década de 40, Golpe Militar de 1964, Lei nº 5692/71, a presença da sociologia ficou bastante prejudicada.

A partir dos anos 80, há um renascimento da importância das ciências humanas, cresce a luta para a implantação do ensino da Filosofia e Sociologia, há uma série de reformas, que culmina com a nova LDBEN, Lei nº 9394/96. Em seu artigo art. 36, coloca a necessidade do ensino de Filosofia e Sociologia, necessário ao exercício da cidadania. Tal artigo tem sido objeto de muitos estudos e propostas no sentido de garantir de forma obrigatória a presença da Filosofia e Sociologia no ensino médio. Recentemente, mais precisamente dia 07/07/2006, o CNE aprovou por unanimidade e o atual Ministro da Educação, homologou dia 11/08/2006 a lei que obriga todas as escolas de nível médio a instituírem em seus currículos o ensino destas duas disciplinas.

Os PCNs e PCN+, amparados nas DCNEM e na própria LDBEN, trazem uma série de orientações de como trabalhar com a Sociologia no nível médio. Todavia, tais documentos

também são alvo de muitas críticas pela maneira como compreendem o ensino dessa disciplina.

Muitos Estados, como é o caso de Santa Catarina, já regulamentaram o ensino da Sociologia, no nível médio, e discussões importantes vêm sendo realizadas no sentido de melhorar tal prática. As discussões mais centrais abordam questões relacionadas à importância do ensino da Sociologia; plano de ensino – o que ensinar e metodologia – como ensinar. Isso tudo passa pela questão da formação de professores. No campo editorial também tem crescido o número de obras disponíveis.

A pesquisa feita por Mota (2005) junto a professores que lecionam Sociologia, no Rio Grande do Sul, indica que a importância de seu ensino está voltada para a construção da consciência crítica e que um longo caminho deve ser percorrido para afirmar-se a sociologia como área do saber do quadro educacional brasileiro.

Florestan (1980) destaca que o trabalho dos sociólogos, bem como a perspectiva do ensino da Sociologia, devem estar voltados à ruptura com a ordem existente e construção do socialismo, apontado como único caminho possível para resgatar o caráter original da ciência da sociedade. A educação inserida na ordem contraditória do capital participa do movimento social sofrendo e desafiando as forças em movimento.

A educação para a cidadania tem muitos limites, uma vez que encerra o seu círculo vital, na melhor das hipóteses, no âmbito do capital. Por sua vez, uma educação para o socialismo, como processo de superação da ordem social do capital, abre possibilidades para a construção do comunismo, para o reino da liberdade.

Neste sentido, o desafio para o estudo e o ensino da Sociologia está posto nos dias atuais de modo semelhante ao seu nascedouro: será matéria para legitimação da ordem ou para sua crítica e superação.

No capítulo seguinte será exibido um estudo acerca dos livros e outros materiais didáticos. O objetivo central é mostrar como se desenvolveu e se desenvolve a política e utilização de tais materiais, primeiramente em sentido geral, em seguida relacionado ao ensino da Sociologia. Também se procurará analisar os aspectos ideológicos de tais materiais, bem como os autores clássicos mais explorados e o tratamento dado à categoria trabalho.

- CAPÍTULO II -

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O LIVRO DIDÁTICO

1. SITUANDO A QUESTÃO

A utilização do livro didático - em que pese que por anos a fio tenha sido utilizado, sem que a devida análise crítica a respeito de uso tenha sido feita - deve ser analisada com mais afincos pela academia. Sua utilização, validade e legitimidade precisam passar pela prova de fogo da crítica.

Neste sentido, já se percebe, aqui no Brasil, bem como em outros países, estudos minuciosos acerca desses materiais. Pesquisadores se debruçam sobre esses materiais, para revelar sua contribuição no campo da construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, mostrar como muitas vezes esses materiais trazem consigo uma certa dose de preconceitos, anacronismos e outras mazelas.

Aparentemente o livro didático tem uma tarefa importante a realizar no campo educacional, sobretudo, como fonte de informação, estímulo ao espírito crítico, caminho para ajudar a revelar o mundo como ele é. No entanto, sua utilização, sem a devida reflexão, pode conduzir ao oposto e, de um bom recurso educacional, tornar-se um dos grandes males da educação escolar.

Necessita-se, pois, uma crítica criteriosa e constante a todos os livros didáticos, na perspectiva de fazer com que eles cumpram seu papel no campo educacional, ao lado de outros materiais didáticos, perdendo com isso seu status de único material didático com grande poder de ideologização e manipulação.

A história do livro didático no Brasil é longa, pelos dados oficiais que se dispõe é possível se fazer uma análise para a compreensão das políticas do governo em relação aos mesmos. Deve-se estar atento a todos os sujeitos envolvidos em todo o processo de elaboração, circulação, distribuição e utilização de tais materiais. É preciso uma atenção especial ao momento de sua utilização como elemento constituidor do currículo escolar, uma vez que aqui está a materialização de sua razão de ser.

Os estudos revelam que o Plano Nacional para o Livro Didático – PNLD – do Brasil constitui-se um dos maiores do mundo, respondendo pela metade do mercado editorial nacional. Trata-se de alguns milhões de exemplares distribuídos, o que corresponde a alguns bilhões de reais envolvidos.

2. O LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

2.1. UM POUCO DA HISTÓRIA E POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

As informações e dados disponíveis na Página do MEC, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - Livro Didático e Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI/Dirae), revelam alguns dados oficiais para a compreensão das políticas do governo em relação aos livros didáticos. Os trabalhos de Höfling (2000) em Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático e de Cassiano (2004) em Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares também ajudam na compreensão crítica de tais programas.

Desde 1929, quando foi criado um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), o governo vem desenvolvendo uma política com a finalidade de prover as escolas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas e paradidáticas e dicionários.

Atualmente, essa política está consubstanciada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). O PNLD distribui obras didáticas para todos os alunos das oito séries da rede pública de ensino fundamental. A partir de 2003, as escolas públicas de educação especial e as instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas foram incluídas no programa.

A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido é feita pelas próprias escolas, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Os dados disponibilizados pelo censo escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) servem de parâmetro para todas as ações do FNDE, inclusive para o livro didático.

O PNLD é mantido pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

Segundo os dados disponíveis no site do governo federal, entre 1994 e 2004, o governo federal adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2005, 1,026 bilhão de livros didáticos. Eles foram distribuídos a uma média anual de 30,8 milhões de alunos,

matriculados em cerca de 173 mil escolas públicas de todo o país. O investimento do PNLD nesse período alcançou R\$ 3,7 bilhões.

É importante recorrer à história do Programa Nacional do Livro Didático para melhor compreendê-lo, visto que este programa de distribuição de livros e materiais didáticos do Ministério da Educação passou por várias fases e sua execução e por diferentes órgãos. As origens da relação Estado/livro didático remontam ao ano de 1929, quando o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Posteriormente, em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. Mais tarde, em 1966, foi selado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade. Em 1970, a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). O Instituto Nacional do Livro (INL) passa, em 1971, a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de

recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Em substituição à Fename, em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

1985 – Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Já em 1992, a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. Porém, em 1993, a Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos da rede pública de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

De forma gradativa, em 1995 volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Neste ano, são contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História. Também em 1996 inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Em 1997, com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

No ano de 2000 é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

A partir de 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livro didático em Braille.

Em 2002, com o intuito de atingir, em 2004, a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª séries. Em 2003, o PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares.

O ano de 2004 marca a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e, em 2006, o livro didático chega a alunos do ensino médio. A partir de 2006, sete milhões de alunos do ensino médio das escolas da rede pública passam a contar com livro didático gratuito, antes destinado apenas aos estudantes do ensino fundamental. As três séries terão obras de Português e de Matemática. São 15,5 milhões de exemplares, num investimento de R\$ 135 milhões, que vai beneficiar alunos de 13.253 escolas.

A oferta de livros didáticos a alunos do ensino médio faz parte do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, com um projeto-piloto destinado aos alunos da primeira série das regiões Norte e Nordeste. Foram distribuídos 2,7 milhões de livros de Língua Portuguesa e Matemática a 1,3 milhões de alunos de 5.392 escolas públicas. O Ministro da Educação considera a relevância pedagógica e o aspecto social, pois os livros do ensino médio são mais caros, e a escola solicita mais livros. Para 2007 pretende-se a ampliação do atendimento com a aquisição de livros de Física, Biologia e Química.

Os dados estatísticos assinalam que, entre 1994 e 2004, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 e 2005, um total de 1.026 bilhões de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 3,7 bilhões. Pelo PNLD 2006 também serão distribuídos dicionários para atender mais de 478 mil salas de aula de quase 139 mil escolas públicas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, beneficiando mais de 16,9 milhões de

alunos. Para isso, o FNDE vai adquirir em torno de 490 mil acervos, cada um com 10 dicionários, que serão utilizados coletivamente pelos alunos em sala de aula. (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Diretoria de Ações Educacionais, Coordenação Geral dos Programas do Livro - CGPLI/Dirae -, Página do MEC e do FNDE Livro Didático).

Höfling (2000)²⁸ entende o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD como um programa de governo no interior da política educacional que deve ser analisado à luz dos princípios de maior democratização, tanto nas esferas de decisão, bem como na extensão da população atendida. Destaca também a participação historicamente concentrada de reduzido número de grupos editoriais privados no processo decisório referente à implementação do PNLD, coloca assim em questão tanto os objetivos como o alcance de uma política pública de corte social.

Dados levantados por meio de análise de relatórios da FAE (Höfling 1993) e de outras fontes sobre compra de livros didáticos pelo Estado evidenciam a acentuada centralização da participação de certos grupos editoriais, considero extremamente significativos os dados obtidos no relatório da FAE em relação ao ano de 1994. Destaco os dados referentes às seis editoras que receberam somas significativas na compra de livros didáticos pelo Estado. Observe-se que, do total gasto pela FAE com aquisições de livros (segundo o relatório, R\$ 118.704.786,54), a incrível soma de R\$ 109.361.922,85 foi destinada a seis editoras, entre as 35 concorrentes no total. Ou seja, cerca de 90% do total de recursos públicos da FAE para compra e distribuição de livros didáticos foi alocado para um grupo que não atinge 20% do total de editoras inscritas no programa (p. 8).

Os parâmetros utilizados pela autora para analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consistem em entender o PNLD como uma “estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988” (idem p. 02). Cita o artigo 208 da Constituição que determina: “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Portanto, é dever do Estado, dentre outras coisas, fornecer material didático para os estudantes.

Para a autora, a partir da Constituição de 1988, o Estado deve assumir o compromisso de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório, bem como o atendimento ao educando, através de programas suplementares. Dessa forma, a natureza dos programas de assistência ao estudante se altera. “De caráter assistencial, conjuntural, adquirem, pelo

preceito constitucional, caráter universalizante, obrigatório, destinados e garantidos a todos aqueles que têm, igualmente, direito ao acesso à educação, pelo menos em termos legais” (ibidem).

Com isso, a distribuição gratuita de livro didático vem sendo entendida como uma das funções do Estado no que tange ao fornecimento do material didático-pedagógico. O próprio governo considera a distribuição de livro didático como tarefa essencial no atendimento à população escolar, inclusive utilizando-se disso para fazer propaganda de governo. “O PNLD é sistematicamente mencionado – e até mesmo politicamente usado – para referendar o nomeado “sucesso” da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas envolvendo em seu planejamento e implementação de questões também gigantescas” (ibidem).

Outro parâmetro utilizado pela autora consiste em sua análise política da descentralização do Programa do Livro Didático. Isso significa “analisar os fatores e atores que determinam uma política de compra e distribuição de milhões de livros didáticos, e menos com os resultados obtidos em relação à cobertura do programa, apesar da reconhecida ligação entre os dois níveis de análise” (idem, p.3). Conforme a autora, no que diz respeito ao PNLD, os dados revelam que um pequeno número de pessoas e a interferência de grupos privados decidem quase tudo, por sua vez, “descentralizar um programa de governo deve significar também ampliar os níveis de decisão em seu planejamento e sua implementação, visando essencialmente benefícios sociais. A participação de grupos privados, atuando de forma concentrada, choca-se com os princípios dessa perspectiva mais ampla” (idem, p. 11).

A pesquisa feita por Cassiano (2004) evidencia outros problemas decorrentes da política de descentralização do PNLD. Ela afirma que “a maioria destes Estados encontrou dificuldades para operacionalizar o PNLD, principalmente em relação ao aumento de custos em função da compra descentralizada e, conseqüentemente, à necessidade de complementação financeira com verbas estaduais” (p. 5). Enfatiza também que São Paulo “passou a ser o único Estado no Brasil que manteve a operacionalização do PNLD de forma descentralizada do governo federal, desde 1995” (ibidem).

A pesquisa de Cassiano, acima referida, também aborda aspectos da circulação do livro didático, que antecedem sua entrada na escola, apresenta um panorama das políticas públicas para o livro didático no Brasil, em 2004, e traz um estudo sobre como esses

²⁸ Texto originalmente apresentado no XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS. Caxambu, outubro de 1998.

processos interferem, tacitamente, no currículo em ação, por meio dos livros didáticos de História recebidos pelas escolas públicas da cidade de São Paulo, em 2002.

Falar sobre a circulação do livro didático no Brasil “pressupõe levar em conta a condição de mercadoria deste produto, que contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também do seu uso, portanto, da Educação” (idem, p. 2).

A autora destaca também a necessidade de se entender o livro didático, no campo educacional, em sua completude, especialmente, em função do papel que este adquire no contexto escolar. Para caracterizar a importância dos livros didáticos, lança mão da compreensão de Apple, Sacristán e Lajolo.

Apple observa que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”. Gimeno Sacristán aponta que entre a prescrição curricular e o currículo real, que se desenvolve na prática, existe uma “elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos”. Lajolo caracteriza o livro didático como o que vai ser utilizado em aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado em função da escola, sendo que esse tipo de recurso didático vai ter sua importância ampliada em países como o Brasil, nos quais as condições precárias da educação fazem com que ele acabe determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino. Diz ainda que o livro didático é instrumento importante de ensino e aprendizagem formal que, apesar de não ser o único, pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. E, finalmente, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, normalmente caracterizado como disciplina escolar (idem, p. 2).

Mesmo considerando ser o livro didático um elemento prescritivo-chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, Cassiano salienta que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, realiza-se “com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada” (ibidem).

Outro ponto considerado pela autora se refere à necessidade de compreensão das relações concretizadas no processo de circulação do livro didático. “Isso nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto” (idem, p. 3). Seu intuito é “verificar as relações extra-escolares inerentes ao produto, que adentram os muros escolares, mas que não ficam explícitas” (ibidem).

A intenção da autora é analisar a mercadoria em seu processo de circulação, momento posterior à sua produção, e anterior ao seu uso. É o momento em que esse produto circula, em que será comercializado. Perceber assim quem são e como atuam os sujeitos envolvidos na seleção do livro escolar. Compreendido esse processo, o seguinte passo é entender como tais processos interferem no currículo, mas tacitamente. Torna-se necessário investigar três instâncias fundamentais: “a área comercial das grandes editoras; o Estado, especificadamente as políticas públicas para o livro didático e a escola” (ibidem). O texto da autora enfatiza prioritariamente as ações governamentais.

Quando se analisa o PNLD - circulação de livros didáticos no Brasil -, um dos pontos que sobressaem é o gigantismo do volume de vendas. O PNLD é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil. Juntamente com os outros programas de distribuição de livros (para bibliotecas, por exemplo) situa o Brasil como o país que tem o maior programa de fornecimento de livro do mundo, conforme afirmou Maria Helena Guimarães de Castro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC) na mesa redonda sobre questões educacionais da atualidade promovida pela publicação Estudos Avançados em 27/4/2001, lembra Cassiano.

Vale lembrar que a “educação escolar é um sistema que acontece de forma simultânea, gradual e universal, sendo o livro didático parte integrante deste processo” (idem, p. 4), em que, salvo exceções, “cada aluno brasileiro que está na escola utiliza um livro didático para cada disciplina, livro este que é trocado anualmente (gradualidade), sendo que todos (universalidade) o usam ao mesmo tempo (simultaneidade)” (ibidem). Destaca-se também que nem todas as disciplinas recebem livros didáticos, o governo só “compra livros para as áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências” (ibidem).

Outro ponto relevante da pesquisa de Cassiano, concerne à avaliação que o governo federal, como maior comprador dessa mercadoria livro didático, resolveu fazer a partir de 1996 com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. As obras inscritas pelas editoras e que não fossem aprovadas seriam excluídas da compra pelo PNLD. “O que causou grande desconforto em relação à avaliação dos livros didáticos, em 1996, foi a extensa lista de livros inscritos e excluídos, principalmente por erros conceituais” (idem, p.7). A avaliação, até então inédita no PNLD, “ocasionou um gradativo mal-estar nos interessados no resultado da avaliação” (ibidem).

A política adotada historicamente pelo governo com respeito ao livro didático merece um olhar crítico permanente, sobretudo no que tange à qualidade. A autora ressalta, a partir do estudo feito com professores de História do Estado de São Paulo, que muitas vezes o material

nem chega a ser utilizado. Pelos dados apresentados e pela fala dos docentes, muitas vezes, os “aspectos da materialidade dos livros didáticos interferem diretamente na sua prática pedagógica, atuando como um constrangimento que obriga o professor a reelaborar o desenvolvimento de sua prática em função do material recebido e, por vezes, alterando os saberes pedagógicos que circularão na sala de aula” (idem, p. 15). A pesquisa procura demonstrar que “os aspectos políticos e econômicos, subjacentes à circulação do livro didático, interferem diretamente na prática do professor, que se concretiza na sala de aula e, portanto, no currículo em ação” (ibidem).

Pereira (1995), em *O livro didático na educação brasileira: um estudo exploratório do processo de elaboração e implementação de uma política para o livro didático no Brasil*, dissertação de mestrado, pela Universidade Federal de Minas Gerais, aborda aspectos históricos e políticos do livro didático. Seu trabalho se insere no conjunto dos estudos que tratam da chamada “questão do livro didático” no Brasil. Numa perspectiva histórica, busca recuperar o processo de elaboração e implementação de uma política para o livro didático no país, no período compreendido entre o império e a era Vargas. O ponto de partida é a Constituinte de 1823, cenário em que são conhecidos os primeiros projetos para a educação no país. Após esse período, segue a primeira república. A partir dos textos legais que ordenaram a educação no período, a pesquisa recupera a legislação específica que disciplina o uso do livro didático. O governo, em nome de seus propósitos nacionalistas e nacionalizadores, em nome da qualidade do ensino e dos propósitos distributivistas que pretendia imprimir no exercício do poder, implanta uma política para o setor. A ampliação do acesso à escola consolida a produção editorial brasileira, afirma o autor.

Existem outros trabalhos que investigam a história e a política do livro didático no Brasil, porém, consideram-se suficientes as reflexões até aqui desenvolvidas.

2.2. UTILIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

A bibliografia acerca da política, da utilização e do caráter dos livros didáticos tem aumentado muito nos últimos anos aqui no Brasil. Já existe uma relativa bibliografia produzida, abordando diversos aspectos, principalmente a partir da década de 80²⁹. Porém, na

²⁹ Sistematizações de aspectos mais gerais dos livros didáticos são encontradas em: Goldberg (1983) “Por uma política do livro escolar integrada à educação democrática”; Oliveira (1983) “A pedagogia e a economia do livro didático”, também de Oliveira (1984) “A política do livro didático”; Silva (1983) “O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização” Freitag et al. (1987) “O estado da arte do livro didático no Brasil” e em

área da Sociologia para o ensino médio, as análises sobre os livros didáticos ainda são escassas. Os livros didáticos aparecem como temas subliminares, quando determinados autores se debruçam para analisar como anda o ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio.

Sousa (1999), em sua dissertação de mestrado *Sociologia e Cidadania: a sociologia no ensino médio*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, procura discutir qual o valor da disciplina Sociologia no processo educativo para a formação cidadã. Para tanto, toma como material de análise os livros didáticos. O autor considera estes como um dos principais instrumentos de ensino, neles existem dois padrões de ensino da Sociologia. O primeiro é preso ao caráter conceitual-formal da sociologia, o segundo valoriza uma compreensão totalizante e histórica da vida social.

Meucci (2000), em *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*, dissertação de Mestrado pela Unicamp - Universidade estadual de Campinas – também utiliza os livros didáticos como material de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa baseada no inventário sistemático dos primeiros livros didáticos de Sociologia produzidos no Brasil por autores brasileiros. A partir do exame destes livros, a autora procura compreender o significado da Sociologia entre nós, no momento de sua institucionalização, ou seja, busca identificar os esforços originais que mobilizaram um conjunto de esforços para a introdução da nova disciplina no sistema escolar.

Dias e Abreu (2005), em *o Discurso do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio*, focalizam os discursos sobre o mundo do trabalho nos livros didáticos da área de Ciências. As autoras analisam o discurso do mundo do trabalho, a partir dos livros didáticos de Biologia, Física, Matemática e Química.

Boa parte da análise das autoras refere-se às políticas educacionais adotadas a partir das últimas reformas educacionais implementadas no Brasil, reveladas por meio das DCNEM e PCN. As novas ideologias do mundo do trabalho passaram a encontrar abrigo no campo educacional mediante essas novas orientações. As editoras, sempre atentas aos movimentos do mercado, lançaram uma série de materiais que incorporam essas novas tendências, como é o caso da editora Scipione na coleção intitulada “De olho no mundo do trabalho” (livros didáticos e textos de Assessoria Pedagógica). As autoras analisam esses materiais e concluem como esses novos discursos são recontextualizados pelos diferentes autores das disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática. Também analisam tais discursos buscando

“O livro didático em questão” (1989); Molina (1987) “Quem engana quem? Professor versus livro didático”; Fracalanza et al. (1989) “Que sabemos sobre o livro didático”; Penteado (1993) “O livro didático”.

compreender suas relações com as finalidades da reforma, entendendo-os como resultado de processos de recontextualização das políticas curriculares. De acordo com as autoras, os programas de distribuição de livros didáticos inserem-se no contexto das reformas.

A produção e circulação, assim como a instituição de um Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio, podem ser entendidas como outro momento de difusão e de regulação da reforma curricular. Nesse processo, participam outros sujeitos (autores dos livros, equipes de produção de materiais de apoio para o professor, como os manuais do professor) e instituições (editoras) que reinterpretem os princípios da reforma e traduzem para essa nova linguagem os significados e sentidos da reforma curricular (idem, p. 01).

As autoras avaliam de que forma os autores e editoras dos livros didáticos se apropriam das idéias da reforma, especialmente quanto aos discursos sobre o mundo do trabalho. Os livros didáticos são vistos como

Produções culturais, resultados concretos de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares. Podemos afirmar, baseadas em Goodson (1998), que esses materiais constituem um currículo escrito, o qual nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, bem como *um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização*. Dessa forma, as investigações sobre os livros, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, podem nos levar a compreender a produção desses materiais, o estudo dos elementos implícitos e explícitos, que caracterizam, orientam e determinam as finalidades do livro didático, esclarecendo como acontecem as apropriações e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção (p. 08).

Mesmo com todo o avanço no campo das novas tecnologias educacionais, Mohr (1995) observa que o livro didático ainda constitui o recurso pedagógico mais utilizado tanto aqui no Brasil como em outros países. Citando o estudo feito por Molina, Mohr destaca que 78,6% dos professores entrevistados seguem exclusivamente o livro didático, 80% dos professores de História do ensino médio pesquisados utilizam o livro didático em suas atividades. Servindo-se de outros dados de sua pesquisa, a autora constatou que o livro didático “transformou-se de **um** dos recursos pedagógicos disponíveis em o **único** material didático utilizado, substituindo, às vezes, o próprio professor” (idem, p. 51, grifos do autor). A autora constata também que o livro didático acaba tendo tanto uso devido ao despreparo do professor, falta de tempo para preparar as aulas e o plano de ensino, com isso, “o professor acaba por adotar o índice do livro didático como programa para seu ano letivo. O livro, ao longo do ano escolar, transforma-se em fonte das informações, textos, exercícios e das ilustrações em aula e em casa” (ibidem),

Além desses, outros fatores determinam e condicionam tal prática. Deve-se levar em conta: “número de alunos presentes em cada turma, carga horária destinada ao professor, tempo que este pode dedicar-se ao estudo e atualização, além da remuneração dos docentes”

(idem, p. 52). Ainda é preciso considerar a falta de alternativas ao livro didático. “São raras as escolas que possuem bibliotecas adequadas que possam facultar uma diversificação de fontes de consulta a alunos e professores [...] também são escassas as publicações científicas dirigidas para o público em idade escolar” (ibidem).

A realidade histórica dos estudantes brasileiros também não deve ser esquecida, visto que muitos somente têm oportunidade de acessar um livro na escola, neste sentido, Molina (1988) destaca a importância desses materiais, por isso os mesmos devem ser de boa qualidade. “O livro didático acaba sendo o livro” (p.18).

A utilização do livro didático, ao mesmo tempo em que pode ser um instrumento valioso, apresentar uma síntese bem escolhida, organizada com lógica, seleção de bons conteúdos de cada área, e boas propostas de exercícios, dinâmicas, intertextos, pode se tornar fonte de limitação na construção do conhecimento, pode limitar, Como observa Mohr, com a “demasiada circunscrição do conteúdo, que pode apresentar o livro como acabado e imutável, além de dissimular as lacunas de conhecimentos e ignorar as controvérsias que existem nos diferentes campos do conhecimento” (p. 52). Além do mais, “toda a riqueza de pontos de vista, opiniões e diferentes enfoques se perde com a utilização de uma única fonte de consulta” (ibidem).

Como já referido no item 2, as políticas do Ministério da Educação, principalmente as do Programa Nacional do Livro Didático, fazem deste um dos campeões de venda no mercado editorial brasileiro, hoje já corresponde a quase 50% do mercado. No entanto, a autora observa que a qualidade dos livros didáticos ainda é péssima – sobretudo a partir do estudo por ela feito com os livros e Ciências de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental – o que exige uma profunda avaliação e tomada de decisão por parte das autoridades competentes e demais pessoas envolvidas no processo educacional. Afirma:

Mais importante [...] é o estímulo e a implantação das atividades de análise e avaliação dos livros didáticos nos cursos de formação de professores (2º e 3º graus). Além, é claro, de um aperfeiçoamento na própria formação dos professores, que somado a outros fatores, talvez permitisse aos professores prescindir dos livros didáticos. (idem, p. 56).

Meksenas³⁰ (1998), partindo da pedagogia da comunicação, procura entender que “o texto didático não se esgota em informação”, e sim que esse recurso deve ser pensado como

³⁰ Paulo Meksenas, em 1992, defendeu sua dissertação de mestrado abordando o livro didático, pela USP. Em “A produção do livro didático: sua relação com o estado, autor e editor”, Meksenas procura refletir sobre as condições sociais da produção e consumo do livro didático. A pesquisa incide sobre os professores, setores do estado, autores e editores envolvidos com o recurso pedagógico em questão, o setor do estado selecionado e o responsável pela formulação dos programas do livro didático em São Paulo, o docente-informante do curso de 2.o grau - habilitação magistério - cuja relação pedagógica se dá com alunos leitores do livro didático.

“matéria-prima a partir da qual se elabora o conhecimento” (p. 51). A pedagogia da comunicação não despreza a análise preliminar de delineamento desse recurso pedagógico como um produto específico da indústria cultural, relacionada à cultura das mídias, contendo aí os interesses da classe dominante, tornando-se instrumentos de dominação ideológica, todavia, a perspectiva de análise não deve parar por aí. Ancorado em Penteado (1996), Meksenas entende que a pedagogia da comunicação “contribui para a sedimentação do ideal democrático da educação”, visto que tal pedagogia:

- Admite as diferenças culturais entre os integrantes da escola;
- define o espaço escolar como um local de encontro/comunicação/trocas culturais, em nome do que não se justifica o aniquilamento do saber do professor em nome do saber do aluno, e vice-versa;
- preconiza o espaço escolar como um local de produção de conhecimento, e portanto de cultura, pela recuperação do papel de autores de todos os seus integrantes (idem, p. 52).

Compreendido a partir desses pressupostos, o uso do livro didático “não é mecânico, automático ou linear” (idem, p. 52). A proposta da pedagogia da comunicação é despertar para que o professor assuma sua tarefa como sujeito dela e saiba utilizar o livro didático, explorando seus problemas como questões, provocações e desafios a serem vencidos conjuntamente com os alunos.

Na revisão de literatura, Meksenas (1995) procura situar o livro didático em suas definições e desafios. Este é compreendido de diversas maneiras por diversos autores, em diversos contextos. O livro didático é compreendido como “obra escrita para ser utilizada numa situação didática” (MOLINA, 1988, p. 17); “livro cuja intenção é de fazer com que o aluno aprenda, razão pela qual apresenta conteúdos selecionados, simplificados e seqüenciados” (GOLDBERG, 1983, p. 7); “como instrumento com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino. Ou seja, o livro didático [...] é um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica” (OLIVEIRA, 1984, p. 27); “o livro didático é uma mercadoria produzida pela indústria cultural e que, por isso, assume todas as características dos produtos dessa indústria” (FREITAG et al. 1989, p. 60).

Concebendo o livro didático a partir da cultura de massa - conceito trabalhado por Penteado (1991) -, Meksenas (1995) define-o como “um produto específico da cultura de massa que veicula conhecimento” (p. 55). O livro didático na sociedade contemporânea apresenta-se “como uma mercadoria, incorpora um duplo aspecto se pensarmos na teoria valor-trabalho de Marx: valor de uso e valor de troca” (ibidem). Após desenvolver sua compreensão de como se dá esse duplo aspecto do livro didático, menciona que,

Num primeiro momento, o livro pode servir à reprodução do capital nos planos da produção da ideologia. Entretanto, por possuir a peculiaridade de mediar a transmissão/construção de conhecimentos, pode ser questionado ou mesmo consumido de forma divergente. Nessa situação, o consumo pode gerar contra-ideologia. O momento do consumo do livro didático não garante a reprodução; pode gerar o seu contrário (idem, p. 56).

Trabalhar o livro didático como mercadoria componente de cultura de massa significa compreender que este “veicula conhecimentos voltados para situações de ensino escolar, seja no nível da reprodução ou do questionamento do social. A garantia de compreensão de uma ou outra dessas perspectivas nos é dada pela prática pedagógica, capaz de propiciar a multiplicidade de usos desse material” (idem, p. 57).

Na sequência de sua análise, Meksenas exibe uma reflexão acerca do livro didático, questionando-o como “padrões de inteligibilidade ou comunicação transformadora”. Destaca, a partir da análise da revisão de literatura, que “os estudos de inteligibilidade parecem entender o texto escrito não como uma das fontes de criação do conhecimento, mas apenas como meio de informação” (idem, p. 63). Além do mais, a maior contribuição da crítica aos aspectos ideológicos transmitidos pelos livros didáticos “consiste em apontar os limites das análises desse recurso pedagógico em si mesmo” (idem, p. 66). O que é importante, porém não suficiente, é mister “contribuir para a construção de um conhecimento transformador acerca do livro didático” (ibidem), o que “implica a discussão das práticas que ocorrem mediatizadas pelo seu uso, ou seja, as práticas de professores e alunos dentro de contextos históricos específicos de ensino/aprendizagem” (ibidem).

Posto isto, Meksenas trata de apresentar uma demonstração de como praticar a pedagogia da comunicação, utilizando os livros didáticos, uma vez que estes estão presentes nas práticas dos professores, desde as séries iniciais até o ensino médio. “Se abandonar o livro didático não é uma atitude simples, devido à realidade escolar brasileira, por que não começar a refletir/propor sobre o melhor uso que se pode fazer deste material didático e de comunicação?” (idem, p. 67), questiona o autor.

A idéia é não abandonar os livros disponíveis hoje, nem ficar esperando a criação de um livro perfeito, e sim “transformar substancialmente o modo como tais livros podem ser empregados” (ibidem). A saída está “na mudança de posturas dos professores em relação à forma como o vêm utilizando” (ibidem). Para isto ocorrer, “é preciso que os cursos e os programas de formação dos profissionais em educação incorporem cada vez mais a discussão das possibilidades criativas do uso do livro didático” (ibidem). Além disso, é necessária uma permanente e profunda reflexão das práticas de ensino na escola brasileira. “Isso significa reelaborar criticamente a relação aluno-professor colocando em evidência questões da (re)

produção do conhecimento em aula” (ibidem). O conhecimento teórico do professor deve estar relacionado com o conhecimento que o aluno elabora na vida cotidiana, observa o autor.

A construção dessa relação professor/aluno implica uma prática pautada em alguns pressupostos, tais como:

- O conhecimento em cada uma das áreas que compõem as ciências naturais e as ciências sociais humanas elabora-se por bases epistemológicas distintas, às quais correspondem conteúdos e métodos distintos.
- As distinções nas bases epistemológicas de conhecimento não estão em oposição, mas ao mesmo tempo em que se diferenciam, mantêm reciprocidades nas quais uma base pode interagir com outra.
- O conhecimento cotidiano também se caracteriza como distinto do conhecimento das ciências naturais e humanas, porém também interage com estes.
- Nas sociedades contemporâneas, os vários níveis do conhecimento circulam e se entrecruzam com maior agilidade e versatilidade do que nas sociedades tradicionais.
- Os dogmas, preconceitos ou elaborações do pensamento destituído de crítica podem se manifestar em todas as áreas da ciência e do conhecimento cotidiano, não sendo, portanto, restritas a este último.
- A imaginação, criatividade, curiosidade; assim como a capacidade de crítica, podem estar presentes em qualquer um dos vários níveis do conhecimento, científico ou cotidiano (idem, p. 67-68).

Com base nesses pressupostos, Meksenas aponta a necessidade de se repensar os fundamentos que organizam a aula, bem como novas posturas do professor e do aluno ante os livros didáticos existentes. A partir disso, deve resultar alguns princípios, quais sejam: saber relativizar o livro didático, perceber que o mesmo apresenta aspectos do conhecimento científico e do cotidiano, não esgotando todos os níveis de conhecimento; saber exercitar a dúvida ante esses materiais; o professor deve oferecer outras fontes de conhecimento científico, possibilitando ao aluno fazer a crítica do livro didático, isso levará o aluno a se interessar por outros textos, não didáticos; lidar criticamente com o livro didático, possibilitará fazer a crítica a livros não didáticos. Tudo isso é possível a partir de “novas práticas de ensino” (idem, p. 69) que se consegue quando “a percepção dos professores considera os vários níveis do conhecimento e sua relação com os fundamento organizadores da aula como capazes de gerar novas posturas ante o uso do livro didático” (ibidem).

A partir de um fragmento de texto destinado a alunos da terceira série do ensino fundamental, Meksenas desenvolve um exemplo prático de como trabalhar com o texto didático, com base na pedagogia da comunicação. O processo é todo ele interativo e de questionamentos. Após a exemplificação dada, o autor conclui que: “quando os alunos tornam-se capazes de perceber os conteúdos do livro didático como possíveis indutores de erro e da não-verdade, ocorre a desmistificação do meio de comunicação em questão” (idem,

p. 73). Então é possível prever outras atitudes das crianças e jovens frente aos outros meios de comunicação social, ou mesmo pôr em dúvida outras situações, em outros contextos.

O autor conclui afirmando que a intenção “é a demonstração da reinvenção do uso do livro didático como pressuposto viável, mesmo partindo de textos limitados e ideológicos” (ibidem).

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998) também faz algumas considerações acerca da utilização desse recurso didático. A primeira diz respeito à necessidade da contextualização desse material para situá-lo na realidade em que foi produzido e na qual será usado. Torna-se necessário, antes de colocar o aluno diretamente em contato com o texto, tecer considerações sobre o “autor e sua identidade, a época em que foi escrito, a editora que o produziu, a razão pela qual o escolheu, característica que apresenta” (p. 69). É importante também desmistificar o livro didático, proporcionar que o aluno veja esse material como meio de comunicação, produzido por pessoas, passível de erros, concordâncias, discordâncias. Com isso, o livro didático é “deslocado da condição de ‘curso’ a ser seguido para a de ‘recurso’ a ser consultado no curso, situação esta na qual é possível, até com um livro insatisfatório, fazer um bom curso, pelo exercício da argumentação a ser desenvolvido pelo aluno, desde que orientado por problematizações adequadas, postas pelo professor” (idem, p. 70).

A utilização feita do livro didático em sala de aula parece ser determinante. Se, por um lado, até com um livro insatisfatório pode-se fazer um bom curso, por outro, “até com um bom livro didático é possível desenvolver um mau curso, quando aquele é tomado pelo ‘curso’ e seguido de maneira acrítica e não reflexiva, desviado da condição de recurso” (ibidem).

A idéia central da Proposta Curricular de Santa Catarina é a de que não é a leitura de um texto crítico feita pelo aluno, ou mesmo ouvir um discurso crítico feito pelo professor que o tornará crítico, mas sim “o exercício, a vivência deste tipo de raciocínio, desencadeado pelas provocações postas pelos problemas apresentados pelo professor” (ibidem).

A Proposta Curricular de Santa Catarina enfatiza a necessidade da utilização de outros recursos de ensino. Até porque se encontram na atualidade muitos recursos de ensino, inclusive vários deles disponíveis nos meios de comunicação ou nas mídias eletrônicas, como também na mídia impressa como revistas, jornais, dados estatísticos, entre outros. A televisão, o vídeo, as músicas exercem grande influência, principalmente na juventude. Destaca também a grande produção de livros paradidáticos, com temas variados, escritos por pesquisadores,

destinados ao público juvenil. Esse tipo de material constitui-se em preciosa fonte de informações para ser utilizado tanto por professores como por alunos.

As propostas de livros didáticos e paradidáticos e outros materiais apontados na Proposta Curricular de SC aparecem de maneira significativa na pesquisa de campo realizada junto aos professores de Sociologia, os mesmos serão alvo de análise no que tange à temática do trabalho.

2.3. ASPECTOS IDEOLÓGICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Umberto Eco, em conjunto com Mariza Bonazzi, dando continuidade ao projeto de pesquisa semiótica, escolheram como objeto o livro didático. O título da obra é bastante sugestivo: “mentiras que parecem verdades”. Trata-se de uma obra pioneira, servindo de base para obras similares³¹. Nesta obra, os autores reúnem textos de manuais italianos, sobretudo de iniciação em leitura, denunciando as suas fragilidades e manipulações - dado seu caráter ideologizante - que fazem a seus leitores, especialmente o público infantil.

Samir Curi Mesarani, na apresentação da obra de Eco à tradução brasileira, sinaliza a necessidade de se buscar alternativas ao recurso do livro didático, visto que a maioria desses materiais

Reproduz um único modelo conservador e se enforma na fidelidade a seu desejo secreto: conservar o mesmo discurso, circulando sempre os eternos mitos. Mitos que falam de um país tropical, rico e exuberante, habitado por uma gente cordial, virtuosa em sua pobreza e conformada no trabalho escravo. Mitos que são lidos pelas crianças em manuais de catequese atuais, mas que são a releitura de um antigo testamento escolar, infelizmente inesquecível (MEZARANI, 1980, p. 11).

Eco (1980) diz que um dos primeiros contatos que as crianças têm nas escolas elementares é o livro didático. As histórias aí vistas ficam presentes vida afora das pessoas, o que dificulta, de certa forma, um posicionamento contra esses materiais. Ainda mais:

Muitas de nossas câibras morais e intelectuais, muitas de nossas idéias correntes mais contorcidas e banais – e difíceis de morrer - nascem justamente dessa fonte. Portanto, a confiança que temos, instintivamente, no livro de leitura, não é devida aos méritos deste último, mas às nossas fraquezas, que os livros de leitura criaram e alimentaram (p. 15).

Para libertar-se dessas marcas indelévels dos livros de leitura, Eco ressalta a necessidade de um “esforço de alheamento”. Permite-se a pergunta: “Mas será mesmo

³¹ Aqui no Brasil, Maria de Lourdes Nosela lançou a obra “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”, pela editora Moraes, que faz análise similar à obra ora analisada.

assim?” Como esses materiais falam de quase tudo o que ocorre na vida em sociedade, a saber: pobreza, trabalho, heróis, escola, raças, povos, família religião, línguas, dinheiro..., enfim, aos problemas reais que o jovem, uma vez maduro, deverá enfrentar, cabe muito bem uma atitude crítica, de questionamento, até porque, como observa Eco, esses assuntos são tratados de maneira superficial e mentirosa.

Esta antologia procura mostrar que estes problemas são apresentados de maneira falsa, grotesca, risível... Que, através deles, a criança é educada para uma realidade inexistente... Que quando os problemas (e as respostas a eles oferecidas) dizem respeito à vida real, são colocados e resolvidos de forma a educar um pequeno escravo, preparado para aceitar o abuso, o sofrimento, a injustiça e para ficar satisfeito com isto. Enfim, os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas (idem, p. 16).

Com isso, o autor está dizendo que a luta contra o livro didático deve ser de todos, visto que eles “cumprem este trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade de seus compiladores” (ibidem). O mundo dos livros de leitura, analisados por Eco, é o do autoritarismo e da repressão, da sociedade neocapitalista, são os ranços da sociedade pré-industrial, por isso o nome *Mentiras que parecem verdades*. A realidade apresentada, mesmo que fosse de forma ideologizada, não é a do mundo industrial. Nem todos os livros são tão grosseiros, existem alguns que a percepção do mundo arcaico somente aflora após uma análise mais minuciosa.

Para fugir do cerco dos livros de leitura, a idéia sugerida por Eco é oferecer aos professores e alunos bibliotecas escolares com um acervo bastante diverso, compostas por livros, jornais, revistas, entre outros. O importante é que a realidade da vida presente apareça. Além das bibliotecas, utilizar textos feitos pelas próprias crianças e discuti-los.

Mentiras que parecem verdades analisa vários aspectos da vida em sociedade. Será tomado um deles – O trabalho – que é a temática dessa dissertação para ilustração.

Os autores mencionam que o trabalho aparece de uma forma “arcádico-arcaica”, os textos mostram figuras de camponeses, marceneiros, semeadores, ferreiros. O mundo da fábrica aparece muito pouco, e quando aparece, verifica-se um processo de “antropomorfização” da fábrica, para parecer à forja. Os aspectos técnicos ficam de fora. Assim como o aspecto transformador do trabalho está quase totalmente ausente; o trabalho “como modificação da natureza, produção de objetos, instauração de relações sociais” (idem p. 29). No entanto, os aspectos morais do trabalho são ressaltados, como, por exemplo, os que trabalham em relação aos vagabundos, ou então, agradecer aos céus pela dádiva do trabalho.

Trabalho e pobreza não se tocam, são temas tratados em separado, bem como a possibilidade de passar de um trabalho para outro não aparece. O tema da qualificação para o trabalho não é abordado, porém, aparece de forma dominante o tema da fadiga como alegria. O trabalho aparece como dever ou divertimento, contudo, nunca como direito. A realidade dos que querem trabalhar e não conseguem trabalho também não aparece. Todavia, aparecem os que não querem trabalhar, como, por exemplo, os pobres que são pobres por não quererem trabalhar.

A ética do trabalho serve para justificar situações imorais, como por exemplo, o trabalho infantil nas minas. Enfim,

O universo de trabalho de que se fala é totalmente desconhecido pela maioria das crianças, as quais, atualmente, têm raras ocasiões de ver uma forja. A falta de imaginação do autor faz com que apareçam muito poucos eletricitas, técnicos de TV, encanadores, mecânicos, motoristas. Isto é devido ao fato de o autor extrair os seus textos de fontes que datam por volta dos anos 1900-1945 (idem, p. 30).

As partes dos textos de leitura selecionadas pelos autores para demonstrar o acima exposto são várias, dentre elas, serão apresentadas quatro histórias, que abordam a beleza do ato de trabalhar, as profissões, quem não trabalha pensa demais e suor a gogô, respectivamente.

Que beleza!

(PM 3, NR 3)

O operário mostra suas mãos cheias de calos:

Durante toda a vida tocaram

A terra, os fogos, os metais.

Estão vazias de riquezas, estão negras, cansadas, pesadas.

Diz o Senhor: - Que beleza

Assim são as mãos dos santos.

As Profissões

G. Papini (NR3)

Entre as artes manuais, a do camponês, do padeiro, do forjador, do lenhador são as mais compenetradas na vida do homem, as mais inocentes e religiosas... O camponês quebra o torrão e dali extrai o pão que come o santo na sua gruta e o criminoso no seu cárcere. O padeiro assenta os tijolos e levanta a casa, a casa do pobre, a casa do rei, a casa de Deus. O forjador esquentando e torce o ferro para dar a espada ao soldado, o arado ao camponês, o martelo ao marceneiro. O lenhador corta e prega a madeira para construir a porta que protege a casa dos ladrões, para fabricar a cama sobre a qual os ladrões e os inocentes morrerão.

Quem não trabalha pensa demais

(LET. 1)

Eles trabalham e cantam, porque o trabalho é alegria e saúde. Os animais também trabalham: os bois subjugados ao arado, os passarinhos ao redor do ninho, as abelhas, para recolher o doce néctar.

Quem não trabalha tem tempo de pensar em coisas feias e de praticá-las.

Suor a gogô

(LRE 5)

Sem suor, quem, alguma vez, achou gosto nos prazeres?
 A felicidade nos deu alegrias e deveres;
 Por isso, o preguiçoso está sempre de mau humor,
 Enquanto quem se esfalta possui o coração livre e altivo.
 Mãos à obra, amigos a quem cantar mais, bem mais leve
 O cansaço parecerá!

No rastro de pensar o livro didático em seus aspectos ideológicos, Aranha e Martins (1995) analisam o fenômeno da ideologia presente de várias formas na sociedade atual. Uma das formas de transmissão ideológica são as escolas, principalmente repassadas pelas chamadas teorias reprodutivistas de educação. Autores como Althusser, Bourdieu e Passeron tratarão de fazer a crítica a essa escola que reproduz a sociedade de classes (p. 40). Para as autoras, o livro didático é a forma mais acabada desse esquema de reprodução das idéias da classe dominante via escola. Segundo as autoras, o livro didático “veicula certos valores que visam adequar o indivíduo à sociedade, integrando-o na ordem estabelecida”. Ainda mais, “a realidade mostrada à criança é estereotipada, idealizada e, portanto, deformadora” (p. 41).

O caráter ideológico dos livros didáticos é analisado pelas autoras mais nos livros do ensino fundamental, embora esse caráter exista também nos livros do ensino médio, sobretudo nos da área de ciências humanas. Ver-se-ão alguns exemplos que demonstram esse caráter estereotipado, idealizado, deformador dos textos didáticos.

A idéia de trabalho é a primeira analisada. “A concepção de trabalho iguala em plano imaginário todos os tipos de profissão e oculta o fato das pessoas serem submetidas a trabalhos árduos, alienados” (ibidem). A sociedade é apresentada sem que a luta de classes apareça. Nesta, todos têm uma função e devem cumpri-la, de preferência com muita alegria. Ser pobre ou rico é obra da natureza das coisas.

A família também é “apresentada sem conflitos, com papéis bem marcados: o pai tem a função de provedor; a mãe é a ‘rainha do lar’; a criança é atenciosa e obediente [...]; a empregada, geralmente negra, é feliz por ser ‘quase’ alguém da família” (ibidem).

A pátria também é mostrada sem suas contradições internas, aparece a idéia de um “país ilusório, de beleza natural exuberante, riquezas escondidas, possibilidades incríveis. A miséria, a fome, as doenças, o analfabetismo, o racismo, nada disso transparece, sendo de fato ocultado” (ibidem).

De fato, dizem as autoras, a análise desses materiais permite a conclusão de que eles têm, antes de tudo, uma função ideológica.

O que podemos pensar a respeito dessa escamoteação da realidade feita pelo livro didático? Estabelece-se uma contradição entre o discurso que ele

profere e a realidade: camufla a desigualdade até quando se reconhece (o pedreiro é pobre, mas é importante para a grandeza da nação); mascara a divisão e não desvela a injustiça social; dá uma visão estática e imobilista da família, da escola e do mundo, acentua estereótipos. Em outras palavras, impede a tomada de consciência dos conflitos e contradições da sociedade, criando, ao contrário, predisposição ao conformismo e à passividade (idem, p. 41).

Onde estaria uma possível saída? As autoras lembram que tal procedimento de autores de livros didáticos, muitas vezes, é justificado por eles mesmos como forma de não mostrar às crianças as mazelas do mundo, entretanto, existem formas sutis de se mostrar a realidade e assim advertir sobre os descaminhos pelos quais a humanidade perigosamente segue. É bom não esquecer que as crianças têm muita intuição e sensibilidade. Além do mais, colocada dessa forma, a análise não permite a percepção do movimento dialético da sociedade, da qual a educação faz parte. É verdade que a escola, como “engrenagem do sistema político vigente é passível da ação da ideologia”, no entanto, “sempre haverá na escola a possibilidade de professores e alunos inventarem práticas que se tornem críticas da inculcação ideológica” (idem, p. 42).

3. A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E OUTROS MATERIAIS – PESQUISA DE CAMPO

3.1. INDICADORES DO QUESTIONÁRIO (exploratório)

Uma das questões do questionário exploratório indaga a respeito da utilização de materiais e outros recursos (textos, vídeos, músicas...) para o desenvolvimento das aulas. 34 (trinta e quatro) responderam que sim, fazem uso de algum tipo de material, o que dá um percentual de 97.14%. Apenas 01 (um) respondeu que não, não utiliza nenhum material, percentual de 2.85%.

Os materiais mais utilizados são os seguintes:

- Artigos de jornais e revistas (21);
- Partes, capítulos de livros didáticos (13);
- Textos da Internet (09);
- Textos dos clássicos da Sociologia (07);
- Vídeos (03);
- Textos introdutórios à Sociologia (02);
- Textos complementares (02);

- Músicas;
- Crônicas;
- Assuntos vinculados pela mídia;
- Apostilas adotadas pelo colégio;
- Textos de apoio;
- Artigos de atualidades;
- Textos/fragmentos de livros;
- Boletins de movimentos sociais e sindicais;
- Artigos científicos;

No que refere à adoção de livro didático para os alunos, os dados são os seguintes: 27 (vinte e sete) entrevistados responderam que não adotam, percentual de 77.14%. 08 (oito) responderam que adotam, percentual de 22.85%.

Dentre os professores que adotam livro didático, os autores e livros adotados são os seguintes:

- Paulo Meksenas, “Aprendendo Sociologia” (02);
- Pêrsio Santos de Oliveira, “Introdução à Sociologia”;
- Nelson Dacio Tomazi, “Iniciação à Sociologia”;
- Apostila do Positivo;
- Apostila do Expoente;
- Apostila do Colégio Bom Jesus e Dom Bosco;
- Apostila montada com capítulos de diversos livros didáticos.

Por outro lado, perguntados se fazem uso dos livros didáticos, paradidáticos, manuais, apostilas para elaborar seus textos ou preparar suas aulas, as respostas dos entrevistados foram amplamente positivas, ou seja, fazem uso desses materiais. 33 (trinta e três), percentual de 94.28 %, responderam que sim. 02 (dois), percentual de 5,71%, responderam que não fazem uso desses materiais, uma vez que adotam livro texto para os alunos e seguem os mesmos.

Os autores e livros didáticos, paradidáticos, manuais, apostilas mais utilizados são os seguintes (Nome da obra, do autor ou ambas): Nelson D. Tomazi – Iniciação à Sociologia (13); Pêrsio Santos de Oliveira – Introdução à Sociologia (13); Marilena Chauí – Filosofia para o novo ensino médio e Convite à Filosofia (08); Paulo Meksenas – Aprendendo Sociologia (06); Cristina Costa – Introdução à Ciência da Sociedade (05); Um Toque de Clássicos (03); Pedrinho Guaresch – Sociologia Crítica (03); Graça Aranha – Filosofando; Clássicos da Sociologia (Sell) (08); Apostila do Colégio Energia (02); Rubens Alves; Carlos Rodrigues Brandão; Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido; Augusto Cury – “pais brilhantes,

prof. Fascinantes”; Apostila do Positivo; Manual de Sociologia; Edgar Morin – Cabeça bem feita; Pierre Bourdieu – questões de Sociologia; Raymond Aron – Etapas do pensamento sociológico; Milton Bins – Introdução à Sociologia; Carlos Novaes e Vilmar Rodrigues – Capitalismo para principiantes; Marta Harnaecker – Para compreender a sociedade; Gilberto Dimenstein; Sebastião V. Nova – introdução à Sociologia; Marx e Engels – Manifesto do Partido Comunista; Marx – O Capital (a mercadoria); Marx – História em quadrinhos de Marx; Kruppa; Bobbio – Dicionário de Sociologia e Política; Marcelo Ridenti – Política para quê?; Coleção: Primeiros Passos; Carlos Benedito – O que é sociologia? Sílvia Gallo – Ética e Cidadania; Eva Maria Lakatos (02); Josten Gaarden – Mundo de Sofia; Maria Cristina Castilho Costa; Udesc – Apostila de educação a distância; Apostila para o Ensino Médio – formandos da Universidade Federal de SC; Textos da graduação; Gilberto Cotrin – Introdução à Filosofia; Trabalho: tendências e perspectivas.

3.2. INDICADORES DA ENTREVISTA

Falando-se em termos gerais sobre os livros didáticos, a adoção dos mesmos para os alunos é feita por parcela dos entrevistados. 02 entrevistados adotam livro didático, 02 utilizam apostila adotada pelo colégio, sendo que um deles observa que a mesma já está um pouco ultrapassada. Os demais utilizam os livros didáticos para preparar suas aulas, com exceção do entrevistado 07, que afirmou não ter acesso aos mesmos.

Além dos livros didáticos, adotados integralmente ou utilizados em forma de textos, capítulos para os alunos, os professores entrevistados afirmaram ser importante a busca de outros materiais para ensinar Sociologia, destacaram a utilização de livros paradidáticos, obras dos clássicos da Sociologia, com destaque para Karl Marx e Émile Durkheim, manuais, apostilas, material da mídia, internet, vídeos, músicas.

Outra questão que a pesquisa de campo pretendia investigar dizia respeito ao grau de importância atribuído a esses materiais, principalmente aos livros didáticos. Na opinião dos pesquisados, estes são importantes porque auxiliam na preparação das aulas, estão mais sistematizados, têm uma linguagem elaborada. Também são importantes fontes de pesquisa. “A partir deles o aluno poderá fazer uma consulta, interpretar um texto e fazer, a partir dessa interpretação, um confronto com o contexto para ver estas categorias como ferramentas, como instrumentos, uma lente para que ele possa ampliar esse horizonte do conhecimento dele sobre essa realidade” (entrevistado 02). A utilização do livro didático facilita a organização e direcionamento que se pretende dar ao tema., diz o entrevistado 03, “muitas vezes se tem uma

idéia e não se sabe como trabalhá-la, os livros didáticos auxiliam. O livro didático também auxilia na direção que se pretende trabalhar o tema”.

O entrevistado 04 considera que, “às vezes, os livros didáticos são muito teóricos, por isso é importante trazer outros materiais, uma reportagem mais atual para facilitar o debate”. Opinião semelhante tem o entrevistado 09: “Utilizo o material e complemento com debates, questionamentos. O modo de trabalhar as aulas é o que decidi, é o que vai dar uma visão de como funciona a sociedade. Trazer a experiência do dia-a-dia dos alunos junto com os textos é muito importante. Os materiais são importantes dentro desse contexto”.

Perguntados se para o desenvolvimento da temática do trabalho fazem uso de algum tipo de material didático e, em caso afirmativo, quais, todos os entrevistados disseram que sim. Mesmo os professores que adotam livro didático ou apostilas para os alunos, lançam mão de outros livros e recursos didáticos. Os mais utilizados são textos dos clássicos da Sociologia, capítulos de livros didáticos, livros paradidáticos, periódicos como jornais e revistas, textos da internet, músicas, vídeos, estatísticas e dados do IBGE.

Merece destaque a resposta do entrevistado 05:

Como falei anteriormente, o trabalho é o pano de fundo, a partir dele eu vou montando todo um plano de ensino, uma programação, faço uma coleção de textos, onde a gente fica o tempo todo resgatando isso, não tenho um livro texto, pela condição que está dada, pois são duas aulas por semana, é uma escola pública, então eu decidi, a princípio, não estar adotando livro, porque como a Sociologia não é obrigatória no ensino médio, o governo não disponibiliza um livro para o aluno, não tenho o direito de escolher de forma gratuita, aí eu vou utilizando várias bibliografias que estão disponíveis.

O Nelson Tomazi está direcionado para o ensino médio, Ele é uma referência para mim, utilizo também livros de Filosofia que estão dirigidos para o ensino médio. Além disso, uma bibliografia que é bem vasta que é um apoio para o professor. Os clássicos, como Marx, Lukács, são a base do meu conhecimento, a partir daí, eu vou selecionando alguns textos, eu não trago esses clássicos, a não ser alguns trechos para os alunos, mas eu vou selecionando textos que tragam referências desses clássicos. Por exemplo, o Ridenti – ‘Política para quê?’ eu acho uma boa referência para trabalhar os clássicos no ensino médio. Agora isso não vai dispensar a leitura, por parte do professor, diretamente dos clássicos (entrevistado 05).

Os entrevistados também foram ouvidos acerca dos livros didáticos e paradidáticos no tocante ao tratamento dado à categoria trabalho. A pergunta formulada argüia se esses materiais conseguem dar uma explicação suficiente para a categoria trabalho e quais autores melhor abordam a temática. As opiniões são diversas, porém há alguns pontos em comum. Vários entrevistados consideram os livros bons, contudo, enfatizam a necessidade das aulas, debates para aprofundar o assunto. Os materiais, mesmo bons, por si só não são suficientes. Alguns entrevistados, no entanto, pensam que os materiais existentes não são bons. O entrevistado 01 considera que “na área da Sociologia a gente carece de uma

bibliografia mais voltada para a juventude, com uma linguagem adequada, acessível, mais bem explorada sobre a questão do trabalho. Existem autores que considero bons, como, por exemplo, Nelson D. Tomazi, todavia, acho que falta aos livros tocar mais na realidade atual”. Essa opinião é compartilhada pelos entrevistados 03 e 04. Para estes, a abordagem “não é suficiente, portanto, incompleta. Nem um livro dá conta de tudo, por isso a importância das aulas, dos debates, da explicação. Sempre é necessário realizar outras atividades, buscar outros materiais”.

Já a opinião do entrevistado 06 é a de que esses materiais são medianos, poderiam ser melhores.

O entrevistado 02 considera que “cada caso é um caso e cada texto tem sua limitação, no entanto, eles cumprem seu papel como introdução ao tema, dão um encaminhamento que precisa ser ampliado. Eles não têm como finalidade esgotar o tema. Não existe texto que esgote o tema, mesmo porque o trabalho é algo muito dinâmico. Os textos procuram responder algumas perguntas e proporcionar que o aluno elabore outras que não estão respondidas no próprio texto”.

Opinião semelhante tem o entrevistado 08.

Os materiais têm cumprido o papel de fazer uma aproximação à temática. Sempre precisa bastante explicação, mediação do professor. Às vezes não só esses materiais didáticos, como livros, textos, mas também outros materiais, como, por exemplo, o filme “Tempos Modernos” do Chaplin, ali tem uma diversidade grande de se mexer na realidade do trabalho, tais como: esteira, linha de produção, ritmo, tempo de trabalho (entrevistado 08).

O entrevistado 09 considera que os materiais são bons, porém, destaca a necessidade de complementar com debates e cita os autores Paulo Meksenas e Pêrsio Santos de Oliveira como exemplo de boa explicação.

Ainda a respeito da abordagem feita pelos livros didáticos de sociologia acerca da categoria trabalho, os entrevistados foram questionados sobre a perspectiva que tal abordagem estaria apontando para os estudantes do ensino médio. De maneira geral, os entrevistados disseram que depende muito do trabalho feito pelos professores, principalmente a tarefa da construção da consciência crítica. O entrevistado 01 salienta que “são poucos os livros didáticos que apontam alguma perspectiva. De maneira geral são fracos, com exceção do Nelson Tomazi, que faz uma abordagem mais crítica, e da Cristina Costa, que não trabalha a temática diretamente. Pêrsio Santos muito pouco, nem estou mais utilizando”. O entrevistado 03 considera a perspectiva do trabalho e emprego. Os textos devem ajudar os estudantes a distinguir essas realidades. “É importante o entendimento do que seja trabalho e emprego”.

Para o entrevistado 06, a perspectiva é bastante difusa, desde a formação da consciência crítica, construção de outro mundo possível, resolver o problema do desemprego pelo controle da natalidade, ou mesmo chegar ao poder político para mudar o país, vejamos:

Os alunos se tornam críticos, quando a gente discute esses assuntos, eles começam a questionar o porquê disso, daquilo, porém, depois eles dizem: “pois é, professor, mas não adianta a gente ficar discutindo aqui dentro, enquanto lá fora eles ficam aprontando”. Então eu argumento que é necessário a gente ter conhecimento, porque é através do conhecimento, da leitura, da discussão que fizemos dentro da sala de aula, a gente vai de repente, quem sabe daqui a uns dez, vinte, trinta anos ser um presidente da República, e daí fazer a coisa certa, a gente fica se questionando muito. Quando eu trabalho a história dos modos de produção, procuro mostrar que, a partir do século XVIII, a população aumentou muito, não houve um controle de natalidade, não houve um projeto familiar, com essa grande quantidade de gente que tem hoje, não tem serviço para todos, aí temos que ser criativos e de uma maneira ou outra tentar sobreviver. Eu faço a discussão quanto à possibilidade de superação deste modelo. “Um outro mundo é possível”, como? A gente questiona muito tudo isso, trago bastante material para trabalhar o socialismo, o capitalismo, tudo isso é muito interessante (entrevistado 06).

Na opinião do entrevistado 09, a perspectiva está na linha da construção da consciência crítica. Tarefa partilhada com outras áreas do saber. “No geral, não somente o trabalho feito na Sociologia, mas também na Filosofia, na História, Geografia, que também trabalham numa perspectiva mais crítica. Isso tudo permite ao aluno no final do ensino médio ter uma visão melhor do mundo, da sociedade, uma visão mais crítica, perceber o funcionamento da sociedade, das instituições, a política, a corrupção”.

4. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS LIVROS E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS

A política de governo para o livro didático teve início desde o final da década de 20, por meio da criação de um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Desde então, o governo vem desenvolvendo uma política com a finalidade de prover as escolas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas e paradidáticas e dicionários.

Atualmente, a política para o livro didático se realiza por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Conforme visto anteriormente, o PNLD distribui obras didáticas para todos os alunos das oito séries da rede pública de ensino fundamental e, a partir de 2003, as escolas

públicas de educação especial e as instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas foram incluídas no programa. O ano de 2004 marca a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e, a partir de 2006, o livro didático chega a alunos do ensino médio. Grande monta financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE é destinada para atender tal política.

As políticas do Ministério da Educação, principalmente as do Programa Nacional do Livro Didático, fazem deste um dos campeões de venda no mercado editorial brasileiro, hoje já corresponde a quase 50% do mercado.

Höfling (2000) entende o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD como um programa de governo no interior da política educacional que deve ser analisado à luz dos princípios de maior democratização, tanto nas esferas de decisão, bem como na extensão da população atendida. Destaca também a participação historicamente concentrada de reduzido número de grupos editoriais privados no processo decisório referente à implementação do PNLD, coloca assim em questão tanto os objetivos como o alcance de uma política pública de corte social.

A autora cita o artigo 208 da Constituição que determina: “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Portanto, é dever do Estado, dentre outras coisas, fornecer material didático para os estudantes. O Estado deve assumir o compromisso de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório, como também o atendimento ao educando.

A autora ainda destaca que um pequeno número de pessoas e a interferência de grupos privados decidem quase tudo, quando se fala da política do PNLD. Daí a necessidade de descentralizar tal programa para permitir maior participação nos níveis de decisão. “Descentralizar um programa de governo deve significar também ampliar os níveis de decisão em seu planejamento e sua implementação, visando essencialmente benefícios sociais. A participação de grupos privados, atuando de forma concentrada, choca-se com os princípios dessa perspectiva mais ampla” (idem, p. 11).

No entanto, a pesquisa feita por Cassiano (2004) evidencia que a política de descentralização trouxe problemas. Ela afirma que “a maioria destes Estados encontrou dificuldades para operacionalizar o PNLD, principalmente em relação ao aumento de custos em função da compra descentralizada e, conseqüentemente, à necessidade de complementação financeira com verbas estaduais” (p. 5).

Cassiano aborda também aspectos da circulação do livro didático, analisando o processo que antecede a sua entrada na escola, evidenciando os aspectos mercadológicos desse produto. Enfatiza que a circulação do livro didático no Brasil “pressupõe levar em conta a condição de mercadoria deste produto, que contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também do seu uso, portanto, da Educação” (idem, p. 2).

A autora também chama a atenção para a necessidade de se entender os livros didáticos, no campo educacional, em sua completude, sobretudo, em função do papel que estes adquirem no contexto escolar, uma vez que interferem tacitamente no currículo em ação. Afinal, são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo.

Mesmo considerando ser o livro didático um elemento prescritivo-chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, Cassiano salienta que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, realiza-se “com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada” (idem, p. 2). A autora diz ainda que nem todas as disciplinas recebem livros didáticos, o governo só compra livros para as áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Outro ponto refere-se à qualidade do material didático, em que pese que o governo, a partir de 1996, tenha adotado uma política de avaliação desses materiais, constata-se que os mesmos, muitas vezes, nem chegam a ser utilizados pelos professores devido sua péssima qualidade.

Na perspectiva de se analisar o livro didático e sua relação com a educação, deve-se considerar, como propõem Dias e Abreu (2005), que estes fazem parte da construção do currículo. Dessa forma, devem ser entendidos como uma construção sócio-histórica formada por intenções, realidades e decisões provenientes de diferentes indivíduos e contextos. Portanto, não podem ser considerados como elementos inocentes e neutros de transmissão desinteressada do conhecimento social. Os livros didáticos são produções culturais, resultados concretos de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares. Assim, as investigações sobre os livros, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, podem levar a compreender a produção desses materiais, o estudo dos elementos implícitos e explícitos, que caracterizam, orientam e determinam as finalidades do livro didático, esclarecendo como acontecem a apropriação e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção.

Segundo as autoras, o livro didático não deve ser visto apenas como veículo de reprodução vertical de sentidos e de finalidades das políticas curriculares. Existem diferentes contextos que funcionam como espaços de negociação e formação das políticas curriculares. Esses espaços simbólicos não possuem fronteiras delimitadas com exatidão, como também seus significados não se limitam ao contexto de origem, eles podem transitar livremente entre os diferentes espaços. Isso acontece porque, por exemplo, os participantes da construção do livro didático também são integrantes de outros contextos e seus textos produzidos em determinado espaço transitam por outros espaços adquirindo novos sentidos e interpretações.

As autoras destacam, segundo as idéias de Ball, três diferentes contextos que participam da elaboração das políticas curriculares. O primeiro é o contexto da influência, no qual as definições e os discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o segundo é o contexto da produção, no qual textos com as definições políticas selecionadas anteriormente são produzidos; por último, o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. É nesse último contexto que as definições curriculares são colocadas em ação (prática), por isso as ações pedagógicas referentes à escola estão nesse espaço, incluindo-se aí também a elaboração do livro didático.

No que toca ao processo de elaboração das políticas curriculares, essa não acontece em um único sentido, do contexto da influência - dos organismos internacionais - para o contexto da prática - escola, livros didáticos -, por exemplo. Pode-se dizer que as políticas curriculares costumam se apropriar de concepções produzidas em diversos contextos, como é o caso da proposta curricular do ensino médio no Brasil. Os PCNEM não se apropriaram somente dos discursos do campo internacional (contexto de influência), mas também se apropriaram de determinados discursos existentes no campo de ensino de cada área de conhecimento, existindo assim uma circularidade das influências e reinterpretações que dependem do grau de articulação dos grupos envolvidos nesse processo.

Pelo exposto, pode-se dizer, que o livro didático não é apenas um reproduutor das políticas curriculares, na medida em que o campo editorial se apropria das concepções das propostas oficiais e da prática e as reinterpreta de acordo com as suas próprias concepções e finalidades. Como também, novos significados e interpretações se formam, influenciando não só o contexto escolar, mas também os contextos que lhe deram origem. Ou seja, os livros didáticos são produtores de políticas curriculares, seja pela manutenção de suas concepções, seja pela reinterpretação e introdução de novas questões introduzidas pelas propostas oficiais.

A utilização do livro didático como principal recurso pedagógico é apontada em várias pesquisas. Mohr (1995), por exemplo, destaca que 78,6% dos professores entrevistados

seguem exclusivamente o livro didático. A autora também diz que se deve considerar a falta de alternativas ao livro didático, uma vez que são raras as escolas que possuem uma biblioteca adequada, bem como são escassas as publicações científicas dirigidas ao público em idade escolar. Não é sem motivo que Molina (1988) salienta a importância desses materiais e que sejam de boa qualidade, pois para muitos alunos o livro didático acaba sendo o livro.

Partindo da pedagogia da comunicação, Meksenas (1998) procura entender que “o texto didático não se esgota em informação” (p. 51). O mesmo deve ser pensado como “matéria-prima a partir da qual se elabora o conhecimento” (idem, *ibidem*). A pedagogia da comunicação não despreza a análise preliminar de delineamento desse recurso pedagógico como um produto específico da indústria cultural, relacionada à cultura das mídias, contendo aí os interesses da classe dominante, tornando-se instrumentos de dominação ideológica, no entanto, a perspectiva de análise não deve parar por aí. Ancorado em Penteado (1996), Meksenas entende que a pedagogia da comunicação contribui para a sedimentação do ideal democrático da educação.

O autor aponta para a necessidade de se repensar os fundamentos que organizam a aula, assim como novas posturas do professor e do aluno ante os livros didáticos existentes. A partir disso, deve resultar alguns princípios, tais como: saber relativizar o livro didático, perceber que o mesmo apresenta aspectos do conhecimento científico e do cotidiano, não esgotando todos os níveis de conhecimento; saber exercitar a dúvida ante esses materiais; o professor deve oferecer outras fontes de conhecimento científico, possibilitando ao aluno fazer a crítica do livro didático, isso levará o aluno a se interessar por outros textos, não didáticos; lidar criticamente com o livro didático, possibilitará fazer a crítica a livros não didáticos. Tudo isso é possível a partir de novas práticas de ensino que se consegue quando a percepção dos professores considera os vários níveis do conhecimento e sua relação com os fundamentos organizadores da aula como capazes de gerar novas posturas ante o uso do livro didático.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998) indica que os livros didáticos devem ser contextualizados a partir da realidade que foram produzidos e estão sendo utilizados, torna-se necessário também desmistificar o livro didático, visto que, com ele, pode-se ter concordâncias ou discordâncias. Ele é um recurso importante, saber utilizá-lo parece ser um fator determinante. Juntamente com o livro didático, torna-se imprescindível a utilização de outros recursos de ensino, quais sejam: revistas, jornais, dados estatísticos, internet, livros paradidáticos – existem vários, com temas variados, escritos por pesquisadores, destinados ao público juvenil -, a televisão, o vídeo, as músicas. Esse tipo de

material constitui-se em preciosa fonte de informações para ser utilizado tanto por professores como por alunos.

A pesquisa de campo, tanto o questionário exploratório, bem como a entrevista feita com os professores de Sociologia que atuam em Santa Catarina, mostraram que o livro didático e outros recursos de ensino estão sendo bastante utilizados. Apenas um dos entrevistados afirmou não fazer uso de nenhum tipo de material.

Os principais dados do questionário são os seguintes: 34 (trinta e quatro) entrevistados responderam que fazem uso de algum tipo de material para o desenvolvimento das aulas, o que dá um percentual de 97.14%. Apenas 01 (um) respondeu que não, não utiliza nenhum material, percentual de 2.85%. Os materiais mais utilizados são os artigos de jornais e revistas (21); partes, capítulos de livros didáticos (13); textos da Internet (09); textos dos clássicos da Sociologia (07); vídeos (03); textos introdutórios à Sociologia (02).

A maioria não adota livro didático para os alunos, os dados são os seguintes: 27 (vinte e sete) entrevistados responderam que não adotam, percentual de 77.14%. 08 (oito) responderam que adotam, percentual de 22.85%.

Por outro lado, perguntados se fazem uso dos livros didáticos, paradidáticos, manuais, apostilas para elaborar seus textos ou preparar suas aulas, 33 (trinta e três), percentual de 94.28 %, responderam que sim. Apenas 02 (dois), percentual de 5,71%, responderam que não fazem uso desses materiais, visto que adotam livro texto para os alunos e seguem os mesmos. Ou seja, todos os entrevistados utilizam os livros didáticos, paradidáticos ou outros manuais.

Os autores e livros didáticos, paradidáticos, manuais, apostilas mais utilizados são os seguintes (Nome da obra, do autor ou ambas): Nelson D. Tomazi – Iniciação à Sociologia (13); Pérsio Santos de Oliveira – Introdução à Sociologia (13); Marilena Chauí – Filosofia para o novo ensino médio e Convite à Filosofia (08); Carlos Sell (06); Paulo Meksenas – Aprendendo Sociologia (06); Cristina Costa – Introdução à Ciência da Sociedade (05); Um toque de Clássicos (03); Pedrinho Guaresch – Sociologia Crítica (03); Graça Aranha – Filosofando; Clássicos da Sociologia (Sell) (02); Apostila do Colégio Energia (02).

É bom que se diga que não há política pública para livro didático de Sociologia. Em caso de o professor adotar livro didático, este deverá ser comprado pelo aluno. A pesquisa revelou que existem professores que adotam livro didático, porém, os alunos podem tirar fotocópias no colégio, seja do livro todo ou de partes.

Por sua vez, os dados da entrevista esclarecem, no que tange aos livros didáticos, que quase todos, exceto um, fazem uso dos mesmos para preparar suas aulas, contudo apenas 20% adotam livros didáticos, outros 20% fazem uso da apostila utilizada pelo colégio.

Além dos livros didáticos, adotados integralmente ou utilizados em forma de textos, capítulos para os alunos, os professores entrevistados afirmaram ser importante a busca de outros materiais para ensinar Sociologia, destacaram a utilização de livros paradidáticos, obras dos clássicos da Sociologia, com destaque para Karl Marx e Émile Durkheim, manuais, apostilas, material da mídia, internet, vídeos, músicas.

Na opinião dos entrevistados, os livros didáticos são importantes porque auxiliam na preparação das aulas, estão mais sistematizados, têm uma linguagem elaborada. Também são importantes fontes de pesquisa. A utilização do livro didático facilita a organização e o direcionamento que se pretende dar ao tema. Também apareceu que, às vezes, os livros didáticos são muito teóricos, por isso é importante trazer outros materiais, uma reportagem mais atual para facilitar o debate. A utilização do livro didático não dispensa a explicação, os debates, os questionamentos. Os materiais são importantes dentro desse contexto, porém o modo de trabalhar as aulas é o que decide.

Outros tipos de material didático são muitos utilizados pelos professores, mesmo os que adotam livro didático ou apostilas para os alunos, lançam mão de outros livros e recursos didáticos. Os mais utilizados são textos dos clássicos da Sociologia, capítulos de livros didáticos, livros paradidáticos, dicionários especializados, periódicos como jornais e revistas, textos da internet, músicas, vídeos, estatísticas e dados do IBGE.

Particularmente, sobre o tratamento que os livros didáticos e paradidáticos dão à categoria trabalho, percebe-se que as opiniões são diversas, porém, há alguns pontos em comum. Vários entrevistados consideram os livros bons, entretanto, destacam a necessidade das aulas, debates para aprofundar o assunto. Os materiais, mesmo bons, por si só não são suficientes. A área da Sociologia carece de uma bibliografia mais voltada para a juventude, com uma linguagem adequada, acessível, mais bem explorada sobre a questão do trabalho. Existem autores que se pode considerar como bons, todavia, falta aos livros tocar mais na realidade atual, às vezes, a abordagem não é suficiente, portanto, incompleta. Os entrevistados reforçaram a idéia de que nem um livro dá conta de tudo, por isso a importância das aulas, dos debates, da explicação. Sempre é necessário realizar outras atividades, buscar outros materiais.

Outrossim, os livros didáticos cumprem seu papel como introdução ao tema, dão um encaminhamento que precisa ser ampliado. Eles não têm como finalidade esgotar o tema. Não existe texto que esgote o tema, mesmo porque o trabalho é algo muito dinâmico. Os textos procuram responder algumas perguntas e proporcionar que o aluno elabore outras que não

estão respondidas no próprio texto. Esses materiais têm cumprido o papel de fazer uma aproximação à temática.

Ainda a respeito da abordagem feita pelos livros didáticos de Sociologia acerca da categoria trabalho e a perspectiva que tal abordagem estaria apontando para os estudantes do ensino médio, de maneira geral, os entrevistados assinalaram que depende muito do trabalho feito pelos professores, principalmente a tarefa da construção da consciência crítica. Também, são poucos os livros didáticos que apontam alguma perspectiva emancipatória. De modo geral são fracos, com exceção de alguns que fazem uma abordagem mais crítica. Os textos devem ajudar os estudantes a compreenderem a realidade do trabalho, do emprego; a perceberem que a construção de um outro mundo possível, até mesmo a resolver o problema do desemprego pelo controle da natalidade.

No geral, a perspectiva dos livros didáticos está na linha da construção da consciência crítica, tarefa essa que deve ser partilhada com outras disciplinas.

Um outro aspecto importante a ser analisado nos livros didáticos refere-se a sua possível carga *ideológica*. Os estudos de Eco e Bonazzi tocam na problemática na obra: *Mentiras que parecem verdades*. Nesta obra, os autores reúnem textos de manuais italianos, sobretudo de iniciação em leitura, denunciando as suas fragilidades e manipulações - dado seu caráter ideologizante - que fazem a seus leitores, em especial o público infantil. Decore daí a necessidade de se buscar alternativas ao recurso do livro didático.

Eco e Bonazzi destacam que um dos primeiros contatos que as crianças têm nas escolas elementares é o livro didático. As histórias aí vistas ficam presentes vida afora das pessoas, o que dificulta, de certa forma, um posicionamento contra esses materiais. Além do mais, o livro didático crava na mente das pessoas idéias distorcidas e banais, “muitas câibras morais e intelectuais” que depois se tornam difíceis de serem superadas. Para libertar-se dessas marcas indelévels dos livros de leitura, Eco destaca a necessidade de um “esforço de alheamento”. Permite-se a pergunta: “Mas será mesmo assim?”

Para fugir do cerco dos livros de leitura, a idéia apresentada por Eco é oferecer aos professores e alunos bibliotecas escolares com um acervo bastante diverso, composto por livros, jornais, revistas, entre outros. O importante é que a realidade da vida presente apareça. Além das bibliotecas, utilizar textos feitos pelas próprias crianças e discuti-los.

Este ponto levantado por Eco e Bonazzi acerca da utilização de outros materiais para fugir do cerco do livro didático parece encontrar respaldo em outros autores e atores. A Proposta Curricular de Santa Catarina, os professores de Sociologia entrevistados nesta pesquisa, além de Mohr (1995), Meksenas (1998), Meuci (2000), Cassiano (2004), Dias e

Abreu (2005), apontam nessa perspectiva. Em primeiro lugar, os livros didáticos devem ser de boa qualidade; em segundo lugar, devem ser considerados como um recurso, ao lado de tantos outros disponíveis; em terceiro lugar, bastante espaço para debates, aulas expositivas, consulta aos clássicos, entre outros procedimentos pedagógicos.

Retomando o tema da ideologia nos livros didáticos, Aranha e Martins (1995) analisam esse fenômeno da ideologia presente de várias formas na sociedade atual. Uma das formas de transmissão ideológica são as escolas, principalmente repassadas pelas chamadas teorias reprodutivistas de educação. As autoras apontam as críticas feitas por Althusser, Bourdieu e Passeron e afirmam que o livro didático é a forma mais acabada do esquema de reprodução das idéias da classe dominante via escola, uma vez que o livro didático “veicula certos valores que visam adequar o indivíduo à sociedade, integrando-o na ordem estabelecida [...]. A realidade mostrada à criança é estereotipada, idealizada e, portanto, deformadora” (p. 40).

A título de conclusão, deve-se salientar que existe uma limitada produção de material didático para o ensino de Sociologia, segundo o mercado editorial, o investimento não compensa. No que se refere à adoção desses materiais (livros didáticos e apostilas), isso ocorre com mais frequência nos colégios da rede particular de ensino. No capítulo seguinte será exibido um conjunto de materiais didáticos utilizados para o ensino de sociologia.

CAPÍTULO III

DA CATEGORIA TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS E OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA

1. APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Com o intuito de facilitar o entendimento do trabalho, a apresentação dos textos para análise será feita seguindo o seguinte critério: num primeiro bloco serão apresentados os livros didáticos de Sociologia, elaborados por seus autores com o objetivo de serem utilizados por professores e alunos do ensino médio e que abordam diretamente a temática do trabalho.

Um segundo bloco exibe livros didáticos de Sociologia, também elaborados por autores com o intuito de serem utilizados por professores e alunos do ensino médio, porém não abordam diretamente a temática do trabalho.

O terceiro bloco expõe livros didáticos de outras disciplinas – Filosofia, principalmente – são temáticos, abordam a temática do trabalho e são utilizados por professores de Sociologia no preparo de suas aulas ou mesmo utilizados de forma direta com os alunos.

O quarto mostra livros didáticos de introdução geral à sociologia, contudo, mais voltados para os ciclos básicos de universidades; foram pensados por seus autores no sentido de oferecer elementos introdutórios para os que ainda não tiveram iniciação à Sociologia. direcionados, portanto, para a introdução à ciência da sociedade aos cursos que apresentam essa disciplina em seus currículos. No entanto, esses materiais também são razoavelmente utilizados por professores do ensino médio, seja para preparar suas aulas ou mesmo utilizarem capítulos ou partes com seus alunos, como demonstrou a pesquisa de campo.

O quinto bloco exibe livros paradidáticos que desenvolvem a temática do trabalho. Esses materiais foram elaborados para oferecer um aprofundamento maior de temáticas atuais, no caso a seleção recaiu sobre materiais que abordam a temática do trabalho ao debate escolar.

O sexto bloco apresenta outros textos utilizados por professores de Sociologia. A pesquisa de campo indicou uma série de outros materiais utilizados. Serão analisados alguns textos em forma de apostilas adotadas principalmente por alguns colégios da rede particular de ensino.

O sétimo e último bloco põe em evidência alguns dicionários especializados, de Sociologia especialmente, que trabalham mais a parte conceitual. Trata-se de um tipo de material utilizado por alguns professores para o ensino da Sociologia.

Finalmente, far-se-á uma análise dos materiais apresentados, procurando destacar as características centrais comuns, bem como as diferenças, os referenciais teóricos comuns e diferentes e as perspectivas apresentadas.

2. LIVROS DIDÁTICOS DE NÍVEL MÉDIO PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA - TEMÁTICOS

2.1. INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA. Um dos autores indicados na bibliografia dos PCNs e também pelos professores abordados na pesquisa de campo é Pêrsio Santos de Oliveira. Em sua obra *Introdução à Sociologia*, no capítulo 5, *fundamentos econômicos da sociedade*, o autor desenvolve sua compreensão a respeito do trabalho. No item a *visão geral sobre o processo de produção*, Oliveira afirma que tudo o que os homens produzem, que ele chama de “bens” e “serviços”, são produtos da transformação da natureza pelos processos de produção. “Podemos dizer que o ser humano com seu trabalho produz bens e serviços” (OLIVEIRA, 2000, p. 95). Pelo fato de se viver em sociedade, o autor sustenta que todos participam da vida econômica de uma nação.

Ao viver em sociedade, as pessoas participam diretamente da produção, tendo como principais atividades econômicas a produção, a distribuição (circulação) e o consumo de bens e serviços. Assim, o conjunto de indivíduos que participam da vida econômica de uma nação é o conjunto de indivíduos que participam da produção, da distribuição e do consumo de bens e serviços (idem p. 95).

Considerando esses três elementos: produção, distribuição e consumo de bens e serviços; “a produção é a atividade econômica mais importante de um país” (idem, p. 96). A transformação da matéria-prima em bens se dá pelo *processo produtivo*. Um dos elementos que intervém no processo de produção é o *trabalho*. “Trabalho é a atividade realizada pela pessoa que, utilizando os instrumentos de produção, transforma a matéria-prima num produto” (idem, p. 97). Durante o processo de trabalho, se gasta energia física e mental. Essa energia gasta é chamada de força de trabalho. Todos os trabalhadores empregam sua força de trabalho na realização de suas tarefas.

O autor afirma que o processo de produção é composto de três elementos principais associados: trabalho, matéria-prima e instrumentos de produção. Então passa a analisá-los.

Oliveira não faz nenhuma distinção da categoria trabalho. Para ele, toda atividade, física ou mental, desenvolvida pelo ser humano que resulta num bem ou serviço, é trabalho. “Tanto a atividade manual como a atividade intelectual é trabalho, desde que tenham como resultado a obtenção de bens e serviços” (idem, p. 97). O autor sugere uma “combinação” entre o trabalho manual e intelectual. “Não existe trabalho exclusivamente manual ou trabalho exclusivamente intelectual, mas, sim, trabalho predominantemente manual ou trabalho predominantemente intelectual” (idem, p. 99).

Oliveira sugere também uma *classificação do trabalho*. “quanto à execução, o trabalho pode ser classificado conforme o grau de capacidade exigido das pessoas que o exercem” (ibidem). O trabalho pode ser “qualificado”, exige certo grau de aprendizagem; “não qualificado”, realizado praticamente sem aprendizagem. O trabalho “predominantemente intelectual é em geral qualificado” (ibidem). O autor chama a atenção para o fato dessa “classificação” por ele feita não ser apenas “teórica”, mas existe “de fato”. Para sustentar sua tese recorre aos *salários*.

[...] Diferentes salários são atribuídos, conforme o grau de capacidade exigido pelas tarefas a cumprir. Analisando anúncios de emprego, podemos avaliar as vantagens salariais de um torneiro ou de um instrumentista – cujas funções exigem um aprendizado prévio – em relação a um operário da construção civil não especializado, por exemplo (ibidem).

A confusão parece mesmo não ter fim. Afirmar que os salários são determinados pelo grau de capacitação é, no mínimo, um contra-senso.

Na sequência apresenta a matéria-prima, os recursos naturais, os instrumentos de produção, meios de produção (máquinas e equipamentos) para falar do *trabalho e meio de produção e das forças produtivas* e estabelece uma relação entre ambas. “Toda empresa combina em seu processo produtivo o trabalho e os meios de produção” (idem, p. 102). Um não existe sem o outro. “Sem o trabalho humano nada pode ser produzido; e sem os meios de produção os seres humanos não podem trabalhar” (idem, p. 102). Em seguida apresenta o seguinte esquema: *forças produtivas = meios de produção + seres humanos*. Observa que as forças produtivas alteram-se ao longo da história, alterando também os meios de produção e as técnicas de trabalho.

Houve uma profunda mudança nas forças produtivas. No processo moderno de produção, a *ciência e a tecnologia* tornaram-se *forças produtivas*, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de *acumulação*. Conseqüentemente, mudou o modo de inserção dos *cientistas e técnicos* na sociedade – tornaram-se *agentes econômicos diretos*. E a *força capitalista* encontra-se no *monopólio dos conhecimentos e da informação* (idem, p. 102 – grifos meus).

Oliveira, aqui, parece sugerir que a ciência e a técnica produzem mais-valia, ou como ele afirma - *agentes de acumulação*. O que seria essa acumulação? Como o capitalista acumula capital? Os *cientistas e técnicos tornaram-se agente econômicos*, o que isso significa? Oliveira também diz que o capitalista no *moderno processo de produção* encontra no *conhecimento* e na *informação* sua chave de acumulação e não mais na extração de mais-valia do trabalhador.

Para produzir bens e serviços, Oliveira entende que as pessoas necessitam estabelecer relações umas com as outras. As pessoas dependem umas das outras. O trabalho, como é um ato social, também se realiza mediante o estabelecimento de relações. No processo produtivo, as relações são chamadas *relações de produção*. Oliveira não analisa como se dá essa relação entre capitalistas e trabalhadores, simplesmente constata que:

as relações de produção existem em todos os processos de produção e, de uma maneira especial, entre os proprietários dos meios de produção, de um lado, e os trabalhadores, de outro. São as relações de produção que caracterizam o *capitalismo*. [...] Pode-se afirmar que o elemento que determina a organização e o funcionamento da sociedade e que caracteriza cada um dos diferentes tipos de sociedade são as *relações de produção*. São essas relações que nos permitem distinguir um tipo de sociedade de outro (idem, pp. 102 /103).

A partir da compreensão do *modo de produção* como sendo formado por suas *forças produtivas* e pelas *relações nela existentes*, Oliveira descreve aquilo que ele entende como os *principais modos de produção*. O autor cita os seguintes modos de produção: primitivo, escravista, asiático, feudal, capitalista e socialista. Sucintamente destacar-se-á o modo de produção capitalista. Afirma ele:

O que caracteriza o modo de produção capitalista são as relações assalariadas de produção (trabalho assalariado). As relações de produção capitalistas baseiam-se na propriedade privada dos meios de produção pela burguesia – que substitui a propriedade feudal – e no trabalho assalariado – que substitui o trabalho servil do feudalismo (idem, p. 108).

Oliveira enfatiza que o trabalhador é *livre para escolher onde se empregar*, porém, é *obrigado a trabalhar para os proprietários dos meios de produção*. Isso torna claro que *há duas classes principais: a burguesia e os trabalhadores assalariados*. O autor também salienta que o *desenvolvimento da produção no capitalismo é movido pelo desejo de lucro*. Ainda mais: para *aumentar os lucros*, aumentam a *produção* e, para aumentar a produção, aperfeiçoam as *técnicas* e exigem mais *produtividade dos operários*, *racionalizando* o processo de produção.

O autor desconsidera todo o processo histórico da constituição da sociedade capitalista, não explicita a origem do lucro, ou melhor, afirma-o ser proveniente de maior produção. Não fala em mais-valia, nem de como se dá a *maior produtividade dos operários*, ou a tal *racionalização do processo de produção*.

2.2. SOCIOLOGIA: Introdução à Sociedade. Outro autor de livro didático de Sociologia para o Ensino Médio é Cristina Costa. Sua obra é: *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. A autora não trabalha a Sociologia por temas. Em sua obra, a autora procura reconstituir o desenvolvimento do pensamento sociológico a partir do renascimento, acompanhando o percurso de constituição da Sociologia até nossos dias. A temática do trabalho aparece diluída ao longo de sua obra, todavia aparece de modo mais explícito no capítulo 7 *Karl Marx e a história da exploração do homem* e no capítulo 20 *a sociologia e o terceiro milênio*.

No capítulo sete: *Karl Marx e a história da exploração do homem*, Costa faz uma introdução com uma rápida biografia de Karl Marx. Em seguida, apresenta a idéia de *alienação; das classes sociais; a origem do capitalismo; o salário; trabalho, valor e lucro; mais-valia; relações políticas; materialismo histórico; a historicidade e a totalidade; a amplitude da contribuição de Marx e a sociologia, o socialismo e o marxismo*. Serão analisados os itens: *o salário, trabalho, valor e lucro, e mais-valia*.

Costa entende o salário como o pagamento de uma quantia em dinheiro ao operário pelo tempo que esse usou de sua força de trabalho. Dado que o operário, “nada possuindo, é obrigado a sobreviver da venda de sua força de trabalho” (COSTA, 2000, p. 87). Portanto,

O salário é, assim, o valor da força de trabalho, considerada como mercadoria. Como a força de trabalho não é uma ‘coisa’, mas uma capacidade, inseparável do corpo do operário, o salário deve corresponder à quantia que permita ao operário alimentar-se, vestir-se, cuidar dos filhos, recuperar as energias e, assim, estar de volta ao serviço no dia seguinte. Em outras palavras, o salário deve garantir a reprodução das condições de subsistência do trabalhador e sua família (idem, p. 87).

Verifica-se que Costa entende o trabalhador como “despossuído” e “obrigado” a vender sua força de trabalho. Quanto ao cálculo do salário, Costa ressalta que “o cálculo do salário depende do preço dos bens necessários à subsistência do trabalhador” (ibidem) e isso também depende “dos hábitos e dos costumes dos trabalhadores” (ibidem), não sendo uniforme, pois o “salário varia de lugar para lugar” (ibidem). Outro fator que interfere no salário é o da “natureza do trabalho e da destreza e da habilidade do próprio trabalhador”

(ibidem). Nesse caso, um trabalhador qualificado terá no seu salário computado “o tempo que ele gastou com a educação e treinamento para desenvolver suas capacidades” (ibidem).

No tópico *trabalho, valor e lucro*, Costa considera que, segundo Marx, no capitalismo a força de trabalho transformou-se em mercadoria, também considera o reconhecimento dos economistas clássicos que reconhecem o trabalho como a verdadeira fonte de riqueza das sociedades. No entanto, Costa observa que Marx vai além dos economistas clássicos, pois, para ele, “o trabalho, ao se exercer sobre determinados objetos, provoca uma espécie de ‘ressurreição’. Tudo o que é criado pelo homem, diz Marx, contém em si um trabalho passado, ‘morto’, que só pode ser reanimado por outro trabalho”. (idem, p. 88). No que se refere ao valor das mercadorias, Costa cita Marx que “dizia que no valor de uma mercadoria era incorporado o *tempo de trabalho socialmente necessário* à sua produção” (idem, p. 88. Grifos do autor). Quanto à compreensão de Costa sobre o lucro em Marx, esta afirma que o objetivo do capitalista é o lucro , *ganhar com seus produtos mais do que investiu*. Cita um exemplo de produção de sapatos, tendo para esse cálculo uma unidade de moeda qualquer.

Suponhamos que a produção de um par de sapatos custe 100 unidades de moeda de matéria-prima, mais 20 com o desgaste dos instrumentos, mais 30 de salário pago a cada trabalhador. Em soma – 150 unidades de moeda – representa sua despesa com investimentos. O valor do par de sapatos produzido nessas condições será a soma de todos os valores representados pelas diversas mercadorias que entraram na produção (matéria-prima, instrumentos, força de trabalho), o que totaliza também 150 unidades de moeda (idem p. 88).

Uma vez que o objetivo do capitalista é *ganhar com seus produtos mais do que investiu*, Costa então pergunta: *como se obtém o lucro?* Ela mesma procura responder dizendo que “o capitalista poderia lucrar simplesmente aumentando o preço de venda do produto – por exemplo, cobrando 200 pelo par de sapatos” (idem p. 89). Mas esse recurso é “transitório” e com o tempo pode “trazer problemas” por dois motivos:

De um lado, uma mercadoria com preços elevados, ao sugerir possibilidades de ganho imediato, atrai novos capitalistas interessados em produzi-la. Com isso, porém, corre-se o risco de inundar o mercado com artigos semelhantes, cujo preço fatalmente cairá. De outro, uma alta arbitrária no preço de uma mercadoria qualquer tende a provocar elevação generalizada nos demais preços, pois, nesse caso, todos os capitalistas desejarão ganhar mais com seus produtos. Isso pode ocorrer durante algum tempo, mas, se a disputa prolongar, poderá levar o sistema econômico à desorganização (ibidem).

Costa não deixou claro em que obra Marx faz tal afirmação, e não esclarece com seu exemplo de onde se origina o lucro. Conclui dizendo que,

na verdade, de acordo com a análise de Marx, não é no âmbito da compra e da venda de mercadorias que se encontram as bases estáveis nem para o

lucro dos capitalistas individuais nem para a manutenção do sistema capitalista. Ao contrário, a valorização da mercadoria se dá no âmbito de sua produção (ibidem).

Se não é no âmbito da *compra e venda* de mercadorias, ou seja, na esfera da circulação, que se dá as *bases estáveis* para o lucro dos capitalistas e, sim no *âmbito de sua produção*, é também verdade que Marx não descarta essa esfera. Se, de fato, é no âmbito da produção que se dá a valorização da mercadoria, Costa não esclarece como ela ocorre.

No tópico seguinte, Costa trabalha a mais-valia em Marx. Entende a mais-valia como o *valor excedente produzido pelo operário*, aquele tempo a mais que o trabalhador trabalha para o capitalista, além do tempo necessário para produzir sua própria subsistência. Nesse tempo a mais, “o operário produz mais mercadorias, que geram um valor maior do que lhe foi pago na forma de salário” (ibidem). Costa entende a duração da jornada de trabalho como resultante “de um cálculo que leva em consideração o quanto interessa ao capitalista produzir para obter lucro sem desvalorizar seu produto” (ibidem). A mais-valia pode ser “absoluta” e “relativa”. Mais-valia absoluta, quando se trata de “aumentar constantemente a jornada de trabalho”. Esse prolongamento tem limites. “Limites físicos do próprio trabalhador e na necessidade de controlar a própria quantidade de mercadorias que se produz”. Mais-valia relativa quando se faz “aumentar a produtividade pela utilização da tecnologia” (ibidem). Costa diz que a utilização da tecnologia aplicada faz aumentar a produtividade e que a qualidade dos produtos depende menos da habilidade e do conhecimento técnico do trabalhador individual. “Numa situação dessas, portanto, a força de trabalho vale cada vez menos” e o “trabalho, sob o capital, perde todo atrativo e faz do operário mero ‘apêndice da máquina’” (ibidem).

No capítulo 20, “*sociologia e o terceiro milênio*”, Costa aborda algumas temáticas e suas perspectivas que se abrem para a Sociologia no século XXI, as quais constituirão objeto dessa ciência. Nesse conjunto de temáticas, aparece uma com o título: *valor trabalho*? A autora constata que o trabalho e sua importância já foram objetos de estudo de vários clássicos. Adam Smith, por exemplo, reconhece *o trabalho como fonte principal de valor dos produtos*; Marx destacou *o papel do trabalho como fator de valorização da produção*; Max Weber, por sua vez, *a importância do labor e da produtividade*. Na ética protestante, Weber apresenta o trabalho como a base da acumulação capitalista (COSTA, 2000, p. 301).

As relações de trabalho e conflitos entre patrões e empregados dominam a história desde o advento da indústria. Costa admite que, hoje, a *sociedade pós-moderna passa por transformações profundas nesse setor* motivadas pela *mecanização do setor produtivo*,

utilização da *robótica e cada vez mais as fábricas empregam um contingente menor de operários*. O *desemprego estrutural* nos países mais industrializados e desenvolvidos retira, cada vez mais, os empregos das pessoas (idem p. 301).

Costa ressalta que a Sociologia do século XXI

Deverá estudar uma sociedade que não tem no trabalho seu principal objetivo [...] há uma tendência para a redução da jornada de trabalho. E, embora o que esteja em jogo seja a manutenção dos salários, não podemos esquecer que o labor e a produtividade deverão deixar de ser valores preponderantes da sociedade, como o foram nos últimos quatrocentos anos (idem, p. 301).

O que Costa não falou é o tipo de sociedade que será *estudada pela Sociologia do século XXI*. É verdade que os capitalistas sempre procuram desenvolver as forças produtivas do trabalho para poderem continuar competindo. Mas será que isso possibilita tirar tais conclusões? É possível a humanidade experimentar o reino da liberdade na sociedade capitalista? Será que o labor e a produtividade - que foram preponderantes nos últimos quatrocentos anos - não têm mais espaço e, com isso, o trabalho perdeu seu valor? No capítulo quatro procurar-se-á retomar essas discussões.

A autora, em outros capítulos, também apresenta alguns elementos para a compreensão da temática do trabalho, como, por exemplo, na unidade V, intitulada de Sociologia do desenvolvimento. Porém, escolheu-se para apresentação esses dois capítulos por serem mais significativos e diretos.

2.3. INICIAÇÃO À SOCIOLOGIA – obra organizada por Nelson Dacio Tomazi. A obra é indicada pelos PCNs e PCN+. A segunda unidade é toda dedicada ao estudo do *trabalho e sociedade*. A autoria da referida unidade é de Nelson Dacio Tomazi.

Na introdução da unidade, o autor levanta duas questões que ele próprio procura responder. A primeira é *para que existe o trabalho?* Poder-se-ia responder afirmando que “o trabalho existe para satisfazer as necessidades humanas, desde as mais simples... Até as mais complexas... Enfim, todas as necessidades físicas e espirituais” (TOMAZI, 2000, p. 34). A segunda questão é *quem “inventou” o trabalho?* Tomazi não responde diretamente, mas afirma que estudando as diversas formas sociais, “encontram-se não só os mais variados modos de organização do trabalho, como também maneiras muito diferentes de se valorizar essa atividade, assim como diferenças na sua relação com as outras esferas da vida social”. (idem, p. 34).

A unidade *trabalho e sociedade* apresenta três capítulos. O primeiro analisa as sociedades tribais, a sociedade greco-romana e a sociedade feudal; o segundo capítulo analisa

mais detidamente o trabalho na sociedade capitalista; e o terceiro desenvolve a análise da questão do trabalho no Brasil. Como o objeto de estudo deste trabalho está centrado na compreensão da categoria trabalho na sociedade capitalista, deter-se-á na análise do segundo capítulo da unidade, que trata do *trabalho na sociedade capitalista*.

Tomazi menciona que a compreensão do trabalho na sociedade capitalista deve levar em conta *não uma única sociedade capitalista, mas muitas, que se constituíram nas mais diversas regiões do planeta*. Em tese, o capitalismo se constitui de modo diferente nos vários países. Entretanto, afirma Tomazi, *o que elas têm em comum é a forma como a produção material se desenvolve*. A sociedade capitalista caracteriza-se pela *propriedade privada, o trabalho assalariado, o sistema de troca e uma determinada divisão social do trabalho*.

Após fazer essas observações, Tomazi procura demonstrar *como o trabalho se transforma em mercadoria*.

Pode-se afirmar que o trabalho se transforma em força de trabalho quando se torna uma mercadoria que pode ser comprada e vendida. E, para que ele se transforme em mercadoria, é necessário que o trabalhador seja desvinculado de seus meios de produção, ficando apenas com sua força de trabalho para vender. O trabalho assalariado existiu desde a Antiguidade, mas não de maneira tão extensiva e dominante como no capitalismo (idem, pp. 46 e 47).

Sem citar que está se referenciando em O Capital de Marx, como poderá ser visto no capítulo seguinte, Tomazi explicita, historicamente, como foi se dando o processo de constituição da sociedade capitalista; o processo de acumulação primitiva; a cooperação simples; a manufatura ou a cooperação avançada, na qual o trabalho passa a ser coletivo.

Essas mudanças que ocorreram na forma de produzir as mercadorias levaram a uma nova concepção de trabalho, *mudou-se a maneira de pensar a respeito do ato de trabalhar*. Desde as sociedades escravistas antigas, o trabalho era visto como algo penoso, vil, difícil, uma verdadeira tortura – “*tripallium*”. As mudanças ocorridas fizeram com que o *trabalho passasse a ser visto como o criador de toda a riqueza*. O significado do trabalho passou a ser objeto de discussão. Os protestantes começaram a ver o trabalho como *fonte de vida*, virtude, caminho para a salvação. O sociólogo alemão Max Weber procura demonstrar essa nova postura dos cristãos ante o trabalho, Tomazi entende que “a concepção protestante e puritana em relação ao trabalho vai servir muito bem à burguesia comercial, e depois à industrial, que precisava de trabalhadores dedicados, sóbrios em relação às condições de trabalho e aos baixos salários” (idem, p. 49). O autor reconhece que os Iluministas também contribuem para essa nova concepção de trabalho. *Por meio da ciência, da técnica e das artes mecânicas se pode transformar a natureza. O homem domina a natureza por meio de seu trabalho*. Tomazi

entende que essas duas posições alteraram profundamente a concepção sobre o trabalho e são dominantes até os dias de hoje.

Num outro subtema, Tomazi vai descrever *trabalho e capital: uma relação conflituosa*, no qual procura demonstrar que a implantação das fábricas e a utilização das máquinas em substituição da força humana acabam por tirar do trabalhador suas habilidades e transferi-las para as máquinas. O trabalhador não precisa mais dominar um *ofício*. “É nesse contexto que se pode analisar com mais atenção a questão do conflito e da contradição entre trabalho e capital, pois é aí que aparece claramente o processo de exploração do trabalhador” (idem, p. 50). Para Tomazi, a *relação entre iguais* é apenas *aparente*, pois, uma vez contratado, o trabalhador deve trabalhar as horas que o capitalista determinar. Certa quantidade de horas diárias para produzir o valor do seu salário e as demais horas de graça para o capitalista. As horas trabalhadas e não pagas possibilitam a acumulação de capital. “O capital nada mais é do que trabalho não pago, isto é, aquela parte que o trabalhador produz e que não lhe é paga – mais-valia – para os bolsos do patrão” (idem, p. 50).

Tomazi expressa sua compreensão a respeito das duas formas de mais-valia, a saber: absoluta e relativa.

Para obter mais lucros, os capitalistas aumentam as horas de trabalho, gerando aí a *mais-valia absoluta*, ou então, passam a utilizar equipamentos e diversas tecnologias para tornar o trabalho mais produtivo, decorrendo daí a mais-valia relativa, ou seja, mais produção e mais lucro com o mesmo número de trabalhadores, cujos salários continuam sendo os mesmos (idem, p. 50).

Tomazi entende que esse *processo de exploração da classe trabalhadora* feita pelos capitalistas leva aos *conflitos entre as classes*. A partir do momento em que os trabalhadores percebem que estão trabalhando mais e recebendo menos; cada vez mais miseráveis, partem para a ofensiva. Vários tipos de enfrentamentos ocorrem, tais como o movimento dos “destruidores de máquinas”, “as greves”, “revoltas”. Os operários começam sua organização por todo o mundo, iniciando pela Europa.

O autor reconhece a contribuição de Marx no estudo do trabalho na sociedade capitalista. “Essa forma de analisar a questão do trabalho na sociedade capitalista foi desenvolvida por Karl Marx, no século XIX, que procurou demonstrar a existência de um conflito de classes entre trabalhadores e capitalistas, elemento este que é inerente à sociedade burguesa” (idem, p. 51). No entanto, Tomazi assinala que outros autores analisam o trabalho na sociedade capitalista de maneira diferente, como é o caso de Émile Durkheim, que reconhece que a moderna sociedade industrial traz consigo uma *forma superior de*

solidariedade, e não o conflito. Trata-se da solidariedade mecânica e orgânica. Os conflitos seriam superados a partir de *instituições e normas integradoras* que permitissem que a *solidariedade advinda da divisão do trabalho* pudesse se expressar.

Na sequência, o autor explica o desenvolvimento da indústria capitalista a partir daquilo que se conhece por *fordismo* e *taylorismo*. As mudanças introduzidas no processo de produção intensificaram ainda mais a exploração capitalista. Nos períodos mais recentes, o capitalismo vem passando por nova transformação, *uma nova fase no processo produtivo capitalista, que poder-se-ia chamar de pós-fordismo ou da acumulação flexível*, que se caracteriza por “flexibilização dos meios de trabalho, incluindo aí a automação; flexibilização e mobilidade dos mercados de trabalho; flexibilização dos produtos e também dos padrões de consumo” (idem, p. 54). A consequência dessa nova fase é o *desemprego estrutural*, tanto nos países periféricos, bem como nos países de economias mais avançadas. As repercussões mais problemáticas são nos países periféricos, onde não existe um sistema de proteção aos desempregados, deixando-os numa situação *desesperadora*.

Tomazi aponta como alternativa para o desemprego a redução da jornada de trabalho. *Eleva o número de trabalhadores ocupados através da diminuição das horas de trabalho semanais.*

Após a apresentação do capítulo *o trabalho na sociedade capitalista*, Tomazi propõe alguns *textos para discussão*. Dentre eles, apresenta um de Marx, *a jornada de trabalho no capitalismo*, tirado da obra *O Capital*, v. 1, cap. VIII (MARX, 2003), no qual Marx analisa a jornada de trabalho na Inglaterra, que, muitas vezes, podia ser de até 16 horas diárias, provocando doenças e morte prematura ao trabalhador. Marx entende que a produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valia, absorção de mais trabalho, prolonga a jornada de trabalho, aniquilando a própria força de trabalho.

2.4. APRENDENDO SOCIOLOGIA: *a paixão de conhecer a vida.* Obra de Paulo Meksenas que a apresenta como apoio às discussões em sala de aula, objetivando estimular outras e mais profundas leituras. A sociologia é um modo de pensar e explicar a sociedade diferente de outras ciências humanas. Para o estudo da sociedade, é necessário o conhecimento de dois conceitos fundamentais: o conceito de cultura e o de *trabalho*.

O autor parte da idéia de que é a partir do trabalho que as pessoas irão criar a cultura, portanto, responder a pergunta “o que a sociologia entende por trabalho?” torna-se necessário. “Podemos definir trabalho como sendo o processo pelo qual as pessoas, na criação de bens, transformam os elementos que compõem a natureza” (MEKSENAS, 2001, p. 21). Para

realizar tal transformação, o homem une sua capacidade mental à capacidade física. Neste sentido, uma pessoa realiza um trabalho, por exemplo, produzindo um tijolo ou o ato de estudar. Nestes processos ocorrem: a transformação da natureza, utilização da força física e intelectual. Assim, “o trabalho é fonte de cultura porque é através desta atividade que as pessoas podem suprir suas necessidades” (idem, p. 21). Por isso o trabalho é tão importante. “É fonte de cultura e de riqueza” (idem, p. 21). Contudo, se o trabalho é tão importante, por que as pessoas que trabalham muito, nem sempre são valorizadas? Esta questão não é respondida pelo autor. O mesmo sugere que em grupo se discuta a questão e, após, sugere a leitura e a produção de um comentário acerca do poema “Construção” de Chico Buarque de Holanda.

A compreensão do que seja trabalho em Meksenas denota estar fundada em Marx, particularmente no capítulo V, do livro I da obra *O Capital*. Trata-se de uma compreensão do trabalho em geral, como *eterna necessidade humana*.

Após a definição do que seja trabalho, o autor desenvolve sua compreensão a respeito do processo de trabalho. “O ato de trabalhar dá-se dentro de um processo, que tem por finalidade transformar a matéria-prima em produto final, através do uso que o homem faz dos meios de produção” (idem, p. 23). Este processo envolve, por conseguinte, três momentos: a matéria prima, os meios de produção e o produto final. A observação do processo de trabalho permite perceber que somente o ser humano realiza trabalho, diferenciando-se dos animais. A ação dos animais é biológica, instintiva, enquanto a ação humana é conscientemente articulada para um fim.

No capítulo três da primeira unidade, Meksenas desenvolve o conceito de sociedade, a partir do processo de trabalho, identificando cinco possíveis tipos de sociedade. No que se refere à sociedade capitalista, essa se caracteriza pela organização do trabalho basicamente em duas classes: de um lado, os proprietários dos meios de produção e, de outro, os proprietários apenas de sua capacidade de trabalho.

As unidades dois e três apresentam alguns dados que permitem o entendimento de como nasceu a Sociologia e quais seus objetivos. Não serão analisadas pelo motivo de não serem objetos centrais da pesquisa. A próxima unidade a ser analisada é a quarta, que trata das “teorias sociológicas”. Nesta unidade, o autor aborda as teorias de Émile Durkheim (positivismo) e de Karl Marx (materialismo histórico). Estas duas concepções analisam a sociedade capitalista e, portanto, o trabalho de modos diferentes.

Durkheim desenvolve uma série de conceitos para explicar o capitalismo, dentre eles, a divisão do trabalho. A divisão do trabalho é entendida como a especialização das

funções entre os indivíduos de uma sociedade. Nesta sociedade, cada indivíduo tem uma função para cumprir. Cada membro da sociedade, desenvolvendo uma atividade útil e especializada, passa a depender cada vez mais dos outros indivíduos. À medida que as sociedades se desenvolvem, progridem, surgem novas atividades; estas, por sua vez, tornam-se divididas. “O efeito mais importante da divisão do trabalho social não é apenas seu aspecto econômico, mas também tornar possível a união e a solidariedade entre as pessoas de uma mesma sociedade” (idem, p. 67).

Meksenas apresenta a compreensão de Durkheim a respeito da solidariedade mecânica e orgânica do trabalho, enfatizando que no capitalismo desenvolveu-se mais a solidariedade orgânica, visto que aumentou muito a dependência de um trabalhador em relação a outro. Após apresentar *a divisão do trabalho social e da solidariedade mecânica à solidariedade orgânica*, Meksenas entende que Durkheim admite a superioridade da solidariedade orgânica sobre a mecânica, “pois, ao se especializarem as funções, a individualidade, de certo modo, é ressaltada, permitindo maior liberdade de ação” (idem, p. 68). Conclui com o exemplo do professor que forma um grupo de pesquisa em sala.

No grupo formado por amigos, pode acontecer que um elemento discorde muito das opiniões de outro; este fato pode trazer um conflito que põe em risco a existência do grupo. Nesse caso, os elementos devem agir de acordo com as idéias comuns do grupo, e não a partir das suas próprias idéias. Já no grupo onde a união dá-se pela atividade especializada, a individualidade é ressaltada, pois dentro da sua atividade, cada um age como bem entende, e aí a divergência de opiniões não põe em causa a existência do grupo (idem, p. 69).

No que concerne à compreensão de trabalho em Karl Marx, Meksenas o fará a partir do entendimento de um conjunto de conceitos desenvolvidos por Marx. Esses conceitos apresentam perspectivas diferentes das apresentadas pelo positivismo, sendo impossível conciliá-los. Trata-se de formas radicalmente opostas de entender o fenômeno do capitalismo.

A compreensão da sociedade, na perspectiva marxiana, se dará analisando a forma de as pessoas trabalharem em sociedade. Os conceitos desenvolvidos por Marx em sua teoria são: mercadoria, capital, lei da mais-valia, classes sociais e ideologia.

O ponto de partida para a compreensão da sociedade capitalista é a mercadoria. Para sobreviver, as pessoas produzem os bens materiais para seu consumo. Pelo trabalho, transformam a natureza e a colocam a seu dispor. Como as pessoas não conseguem fabricar todos os bens que necessitam, trocam entre si os produtos de que necessitam para viver. O que determina o valor da troca entre mercadorias é o “tempo de trabalho socialmente necessário

para a sua produção” (idem, p. 79). Para facilitar a troca, surge o dinheiro e o ouro como equivalente geral. O mercado é o palco das trocas entre mercadorias.

Meksenas representa esse processo da seguinte maneira: M (mercadoria) \Rightarrow (venda) D (dinheiro) \Rightarrow (compra) M (mercadoria). “Esse é o processo de circulação simples, onde o empresário A possui uma *mercadoria* e troca-a por *dinheiro*, e depois por outra *mercadoria* que satisfaça suas necessidades” (idem, p. 79).

O processo capitalista, no entanto, não consiste em trocar mercadorias. Trata-se de um processo de formação de capital. O lucro não surge do processo simples da troca de mercadorias, mas sim da compra de uma mercadoria específica, a força de trabalho. “Compra com dinheiro determinadas mercadorias e transforma-as, acrescentando-lhes maior quantidade de trabalho, alterando para mais o seu valor” (idem, p. 81).

A força de trabalho é transformada em mercadoria e, como toda mercadoria “tem um preço estipulado, e definimos este preço como sendo toda quantidade de meios de vida (bens de consumo) necessários para manter o trabalhador vivo, em condições de trabalhar e de se reproduzir” (idem, p. 82).

O processo de exploração capitalista dá-se no momento da compra e venda da mercadoria força de trabalho. “O empresário, ao pagar os salários aos trabalhadores, nunca paga a estes o que eles realmente produziram” (idem, p. 82). Meksenas segue desenvolvendo o raciocínio e utilizando-se de exemplificações, conclui que a mais-valia é o segredo do capital. “O excedente de valor produzido que não é devolvido ao trabalhador; sendo apropriado pelo capitalista. Isso é o que Marx define como sendo mais-valia” (idem, p. 81). O empresário se enriquece às custas do trabalho do trabalhador e não do seu próprio esforço.

O capital não é algo mágico; ele surge de determinadas relações sociais de produção. É a mais-valia “que irá caracterizar o capital, pois parte dela é reempregada no processo de acumulação capitalista” (idem, p. 83). Quanto às mercadorias, elas “nada mais são do que a materialização do trabalho que não foi pago ao empregado” (idem, p. 83). Entretanto, esse processo precisa ser encoberto, de modo que as relações de exploração entre patrão e empregados possam continuar.

Decorrente dessa relação de produção, Meksenas apresenta as reflexões de Marx acerca das classes sociais e origem dos problemas sociais.

2.5. SOCIOLOGIA. Obra de Paulo Meksenas. Nesta obra, o autor segue a mesma linha de reflexão desenvolvida no livro anteriormente analisado, serão feitas apenas algumas considerações. No capítulo 5, intitulado *sociedade capitalista*, apresenta o trabalho

segundo Durkheim, a divisão social do trabalho. Também a partir do materialismo histórico de Karl Marx, analisando alguns capítulos da obra *O Capital*, dentre eles, os que tratam da *mercadoria, formação do capital, a lei da mais valia, as classes sociais*.

Num outro subtítulo apresenta a discussão da relação do *camponês* em sua relação *cidade-campo*, bem como, as características do trabalho do camponês.

Outros dois subtítulos abordam a *alienação* e a *ideologia*, em sentido geral e suas relações com a sociedade e o trabalho. Meksenas sugere que a “compreensão do processo de alienação permitirá compreender a divisão entre *trabalho intelectual e trabalho manual* em nossa sociedade – da qual surge o *monopólio do saber*, também uma possível forma de controle social, na qual se privilegia um tipo de saber em detrimento de outros. Este é o campo da ideologia” (MEKSENAS, 1994, p. 96).

3. LIVROS DIDÁTICOS DE NÍVEL MÉDIO PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA – NÃO TEMÁTICOS

3.1. SOCIOLOGIA CRÍTICA³². A obra de Pedrinho A. Guareschi é constituída de vinte e três capítulos, sendo que a temática do trabalho não é abordada diretamente em nenhum dos capítulos, ela aparece diluída ao longo do texto, principalmente nos capítulos que tratam da “sociedade: sistema como modo de produção?”, “a teoria do modo de produção”; “capitalismo”; “classe social”; “infra-estrutura e superestrutura: suas relações”.

No capítulo V – A teoria do modo de produção – Guareschi (1987) apresenta o trabalho como conceito primeiro para se entender a sociedade. “O trabalho é o ponto fundamental, é a chave de tudo. Esse é o conceito número 1” (p. 33). As pessoas trabalham e a partir do trabalho conseguem as coisas para viver.

O autor, a partir de algumas perguntas e respostas, formula um esquema instrumental para análise da sociedade, composto de oito conceitos básicos, assim apresentados: trabalho (1), terras(2), fábricas(3), meios de produção(4) ou capital (5), forças de produção (6), modo de produção (7) e relações de produção (8). Esse instrumental “serve para examinar os diversos tipos de sociedades e ver no que elas se distinguem [...]. É o tipo de relações que se

³² A obra *Sociologia Crítica* é de autoria de Pedrinho A. Guareschi. Ph.D. em Sociologia. A obra é apresentada em capítulos, porém, não são estanques uns dos outros. A obra, segundo o autor, nasceu da experiência com os alunos, bem como do trabalho desenvolvido junto às periferias de Porto Alegre. Trata-se de uma sociologia voltada para o questionamento e ação.

estabelece entre as pessoas e entre as pessoas e coisas (isto é, entre trabalho e capital) que distingue um tipo de sociedade de outro” (idem, p. 37).

Posto isto, o autor destaca nos capítulos seguintes os modos de produção capitalista, socialista e comunista. A atenção centra-se agora no modo capitalista de produção. No capitalismo, as forças produtivas são o trabalho, na terra ou na fábrica, assim como em outro modo de produção qualquer. A distinção se faz sentir pelas “relações de produção, isto é, como o capital e o trabalho se relacionam” (idem, p. 38). Num sistema cooperativo, por exemplo, “as relações são de cooperação entre as pessoas, e de apropriação entre as pessoas (trabalho) e o capital (terras e fábricas)” (Idem, p. 39).

Já no sistema capitalista, a relação é diferente, as pessoas não são todas iguais, porque “uns são donos do capital e os outros trabalham. Isto é: existem alguns que são proprietários e os outros só trabalham” (ibidem). A relação que se estabelece é, portanto, de “dominação”.

Para entender a relação entre o trabalho e o capital, o autor propõe o conceito de valor, visto que a “única coisa que dá valor a algo é o trabalho humano empregado” (ibidem). Outra observação: “valor é diferente de preço” (ibidem). O preço de um quilo de feijão, por exemplo, pode variar, mas seu valor “é sempre o mesmo: quanto se gastou para ter esse quilo de feijão, isto é, o trabalho humano empregado” (ibidem). Valor também é diferente de utilidade. O ar, por exemplo, é muito útil, porém ninguém trabalhou para produzi-lo. Concluindo: “a única energia, que nunca desgruda do objetivo, e que em última análise dá valor e constitui o valor desse objeto, é o trabalho humano que se gastou para ter essa coisa” (ibidem). Inspirado em Leão XIII, Guareschi afirma que o trabalho é a fonte única da riqueza das nações.

Se o trabalho é fonte de toda riqueza, o autor pergunta-se por que o lucro vai para quem tem o capital (terra e fábrica)? Como se chama essa relação? A resposta é a seguinte: “Essa relação se costuma chamar de expropriação, ou exploração. - Notem que o ator não faz diferenciação entre expropriação e exploração -, isto é, a relação pela qual um tira uma coisa do outro” (idem, p. 40). O sistema capitalista “é um sistema que separa capital de trabalho e cujas relações são de dominação e exploração. [...] Portanto, quando a pessoa trabalha no que é dela, não existe capitalismo” (ibidem). Enfim, parece que Guareschi encontrou a solução: “A grande luta é fazer com que as pessoas ou trabalhem no que é delas (terra para quem nela trabalha), ou recebam o fruto justo de seu trabalho (não sejam exploradas)” (ibidem).

Outro conceito trabalhado pelo autor é o da mais-valia. Para o autor, não há diferença entre mais-valia e lucro. Tem-se a seguir a definição e um exemplo dado.

A mais-valia é o lucro líquido que sobra, depois de descontadas todas as despesas. Por exemplo: uma mesa é vendida pelo dono da fábrica por 150 mil cruzeiros. Um operário gasta 10h. para fazer a mesa. Recebe pelas 10h., 30 mil cruzeiros. A madeira para a mesa custa 20 mil. Já são 50 mil. Os impostos mais 15 mil. São 65. Mais 15 mil para despesas com luz, reposição das máquinas quando empregadas, etc. : 80 mil. Mais uns 20 mil de outras despesas: são 100 mil. O dono da fábrica vende por 150 mil. Esses 50 mil são a mais-valia, o lucro líquido que o capitalista tem, descontada toda despesa (ibidem).

O conceito de lucro e mais-valia é utilizado pelo autor sem muito critério. Observem: “mais-valia é sempre resultante da apropriação do excedente do trabalho do trabalhador”; “...cálculos feitos para São Paulo mostram que de cada 8 h. que um trabalhador trabalha, ele fica só com o lucro de 3h.; as outras 5h. vão para o capitalista, impostos, etc.” (idem, p. 41). O trabalhador fica com o lucro de 3 horas. Pergunta-se: afinal, o que é lucro?

Outro capítulo em que a temática do trabalho aparece é no que analisa classe social, conceito que o autor considera fundamental em Sociologia, uma vez que “é da compreensão clara e profunda desse conceito que nascem as possibilidades concretas de se poder mudar alguma coisa na sociedade” (idem, p. 50). Após problematizar as várias concepções de classe social, Guareschi aponta a concepção de Marx como a que melhor explica a questão. “A produção é, pois, o motor da sociedade” (idem, p. 52). E na produção “constatam-se duas posições fundamentais: há os que trabalham e os que possuem os meios de produção. Entre essas duas posições, estabelecem-se determinadas relações de produção, que no caso capitalista e mesmo comunista³³ são de dominação dos que trabalham pelo capital” (ibidem). Essas posições diferentes também determinam que alguns ganhem mais e outros menos. Reforçando: a classe social é determinada pela “posição que cada um ocupa na produção e essas posições são basicamente duas: o capital e o trabalho” (ibidem).

Como acabar com essa relação de dominação e exploração? “Ora, no momento em que a pessoa quer trabalhar no que é dela, termina a relação de dominação e de exploração. E então só é possível mudar de classe se a sociedade mudar, se mudar o sistema” (idem, p. 53). E como mudar o sistema? Por meio de uma revolução? Com a palavra o autor.

Veja, por exemplo, o caso das terras. No momento em que se pleitear uma reforma agrária, em que as pessoas forem trabalhar no que é delas, terminam os latifúndios, os peões, os bóias-frias do campo. Termina tudo isso. Não haverá mais as grandes fazendas dum dono só, mas cada um cultivará sua terra. A terra será de quem trabalha. E nas fábricas? Ali as coisas irão mudar da mesma maneira. Quem sabe, de início, as pessoas que trabalham queiram ao menos participar dos lucros. Já é um passo. Depois, talvez, da direção da empresa, pois os trabalhadores também são gente que pensa, que tem idéias, e suas idéias poderiam ajudar a melhorar

³³ Pode-se inferir, pelo exposto, que Guareschi entende por comunismo as experiências do leste europeu. Há uma generalização imprecisa no trato da palavra comunismo

a empresa. E, finalmente, (por que não?) os trabalhadores poderiam começar a participar também da propriedade da empresa, a empresa seria de quem nela trabalha. E com isso o sistema também mudaria (idem, p. 53-54).

Pelo visto, tudo é apenas uma questão de vontade e de conscientização: se os trabalhadores quiserem, tudo está às suas mãos. O processo revolucionário está dispensado da análise feita. A outra classe – a burguesia – não irá reagir? Enfim, será fácil *à classe trabalhadora ir ao paraíso?*

3.2. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO³⁴. Obra da autoria de Nelson Piletti. A primeira parte do livro de Piletti (1990) é dedicada às noções básicas da sociologia. A obra não é temática, portanto, o trabalho não aparece explicitamente, numa unidade ou capítulo, mas encontra-se diluída em alguns assuntos, tais como: organizações sociais (capitalismo, socialismo), classes sociais, entre outros. A quarta unidade apresenta um capítulo que trata da *sala de aula e vida social*. Neste capítulo há um ponto dedicado ao trabalho. O livro, como diz o autor na apresentação, pretende ser “simples e direto”, com isso, os conceitos não são muito aprofundados.

No capítulo que apresenta as classes sociais, Piletti faz uma síntese dos elementos que constituem as classes sociais, conforme Karl Marx, são eles: as classes sociais originam-se das relações de produção; a *burguesia* e o *proletariado* são as principais classes sociais; são as condições objetivas que determinam a classe social; o domínio de uma classe sobre a outra provoca a luta de classes; a burguesia, que já foi progressista, hoje é reacionária: quer impedir o proletariado de tomar o poder; com a tomada do poder pelo proletariado, acabarão as lutas de classes.

No caso brasileiro, a lógica das classes sociais se insere na lógica capitalista mundial, no entanto, a situação brasileira chama a atenção devido à extrema desigualdade social, caracterizada pela concentração das terras, dos lucros altos, salários baixos.

O capítulo é encerrado com uma parte do Manifesto do Partido Comunista que trata da relação entre burgueses e proletários.

No capítulo que trata da organização social, item sociedade capitalista, Piletti destaca as principais fases e características desse sistema. Na fase do capitalismo industrial, acentuou-se a separação entre os que detêm os meios de produção (capitalistas) e os que possuem

³⁴ A obra: *Sociologia da Educação* de Nelson Piletti é apresentada pelo autor como uma contribuição para capacitar o indivíduo – especialmente o aluno e o professor – “a compreender a realidade social em que vive e a participar ativamente de sua transformação”. O livro é destinado a alunos do ensino médio e cursos de magistério (nível médio).

apenas sua força de trabalho (trabalhadores). Nesta fase intensificou-se o trabalho assalariado. “O trabalho passou a ser encarado como mercadoria pelo capitalista” (p. 58). Logo, “quanto menos o capitalista pagasse pelo trabalho do operário, mais sobraria para ele, como excedente, como lucro” (ibidem).

Em *as características do capitalismo, segundo Raymond Aron*, Piletti salienta, dentre várias características, uma que trata da separação entre empregadores e empregados. O texto diz o seguinte:

Entre a força de trabalho, vendida pelos empregados, e os meios de produção, detidos pelos empregadores, surge a relação de assalariamento. Salário é o preço que o capitalista paga pelo trabalho que compra. Teoricamente, o preço da mercadoria trabalho também é regulado pela lei da oferta e da procura. Isto é: aumentando o número de pessoas que oferecem o seu trabalho, diminui o preço pago por ele, o salário; diminuindo o número de indivíduos que querem trabalhar, aumentam os salários. Por isso, em época de grande desemprego, os salários tendem a ser achatados: se o trabalhador não aceita, é despedido e outro toma o seu lugar. Por isso, também, os capitalistas procuram montar suas indústrias onde há muita disponibilidade de mão-de-obra. Havendo sempre um contingente de mão-de-obra disponível, à espera de uma oportunidade para trabalhar – chamado exército industrial de reserva –, várias conseqüências ocorrerão: os salários serão mantidos baixos; os trabalhadores terão pouca força para pressionar os patrões; a vida útil do trabalhador será reduzida, já que, depois de certa idade, o operário é despedido e outro mais jovem toma o seu lugar (idem, p. 59).

O sistema capitalista deve ser criticado porque “promove a exploração dos trabalhadores; é um regime imoral, pois se baseia na procura do lucro; leva a uma extrema desigualdade de renda; é dominado pela anarquia” (idem, p. 60). Trata-se de um sistema em que “os mais fortes engolem os mais fracos” (ibidem) de tal forma que a liberdade não existe, pois a liberdade é igual “à liberdade da raposa no galinheiro livre” (ibidem).

No campo social, o capitalismo caracteriza-se por: “salários de fome, condições precárias de trabalho, desemprego, falta de assistência à saúde, educação insuficiente e deficiente, condições miseráveis de vida, concentração dos recursos em poucas mãos” (idem, p. 61). No campo político, o capitalismo transformou o Estado “em instrumento de dominação de uma classe sobre outra. Assim, nas lutas trabalhistas, entre empregadores e empregados, o governo geralmente toma partido dos patrões, reprimindo as manifestações dos trabalhadores, prendendo seus líderes” (ibidem).

O socialismo é apresentado pelo autor como possibilidade de superação da luta de classes, “não há patrões e empregados. Sendo as empresas de propriedade coletiva, seus diretores não usufruem o trabalho dos demais empregados. Todos são igualmente funcionários” (idem, p. 62).

4. LIVROS DIDÁTICOS DE OUTRAS DISCIPLINAS, UTILIZADOS NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

4.1. PARA FILOSOFAR. O livro *Para Filosofar* é uma obra elaborada por vários autores e organizada por Cassiano Cordi destinada para o ensino de Filosofia no ensino médio. No capítulo nove apresenta o tema do trabalho, com o título: trabalho e alienação. O capítulo foi elaborado por Luiz Carlos Ribeiro e apresenta uma série de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho que serão analisadas.

O primeiro subtema é *o conflito entre trabalho e realização*. Ribeiro, assim, entende a relação entre trabalho e realização: “se por *trabalho* entendemos *toda atividade do homem transformando a natureza*, a relação entre trabalho e realização humana parece evidente” (RIBEIRO, 2000, p. 195 – grifos do autor). Ribeiro diz que esta relação perpassa as relações sociais históricas. “Essa relação é tão antiga quanto a história da humanidade. Dos gregos antigos às sociedades industrializadas norte-americana ou japonesa de hoje, passando pela experiência socialista, o homem procura a sua realização por meio do trabalho” (idem, p.195). O trabalho aparece de modo geral, não entra nas especificidades históricas. Será que é possível definir o trabalho deste jeito? Genericamente, independentemente do modo societal? Até que ponto o autor consegue explicar o trabalho no modo capitalista de produção, denominando *trabalho como a ação transformadora (material ou intelectual) do homem, realizada na natureza e na sociedade em que vive*? O autor parece não estar muito confortável com essa conceituação e questiona: “por que trabalho e realização parecem viver um eterno conflito? Se a realização do homem se encontra no trabalho, por que ele necessita ser educado para o trabalho? Por que é necessário convencê-lo – muitas vezes até pela força – da necessidade do trabalho?” (idem, p. 195). É de se perguntar se sua definição de trabalho tem um caráter explicativo da realidade e se sua inquietação faz sentido? Será que a definição de trabalho não poderia ser outra e, por conseguinte, também os questionamentos? Para Ribeiro, parece que não. O autor vai procurar explicações na própria palavra “trabalho”, do latim “tripalium” para justificar que o *trabalho guarda o sentido de tortura*. No entanto, o mesmo trabalho que é “opressivo e estafante” pode ter um caráter de realização. “Porque o homem, mesmo quando se sente impotente, é inventivo e produz seus espaços de liberdade e criação, onde encontra um grau de felicidade” (idem, p.196). Esta problemática do trabalho e realização “é um processo de eterna luta, como nos mostram alguns exemplos históricos” (idem, p. 196). Ribeiro passa a situar o trabalho desde a sociedade greco-romana, na qual a

divisão do trabalho era vista de maneira natural, passando pela experiência medieval, até a “sociedade de mercado”.

O foco principal será análise do *trabalho na economia de mercado* feita por Ribeiro. O autor destaca que o trabalho na sociedade capitalista mantém ainda velhas formas das sociedades antigas e medievais. “Fez renascer de novo o trabalho compulsório dos africanos nas colônias da América” (idem, p. 198). Porém para as “elites” que comandavam esse sistema o “trabalho livre era a forma ideal” (idem, p. 198). O escravo não tinha liberdade, mas “ao trabalhador europeu era concedido o direito soberano da liberdade” (idem, p. 198). Todavia essa liberdade burguesa é relativa, pois o trabalhador europeu, com o passar do tempo, também teve que se *submeter ao império do capital*.

Ocorreu a separação entre o trabalhador e os meios de produção. “Podemos afirmar que a essência do sistema capitalista encontra-se na separação entre o *capital* e o *trabalho*” (idem, p. 199). Isto gerou dois tipos de homens livres: “o *trabalhador livre assalariado*, que vivia exclusivamente de seu trabalho, ou seja, da venda de sua força de trabalho, e o *burguês*, ou *capitalista*, proprietário dos meios de produção” (ibidem). Observa-se que o autor não explicita a relação que se estabelece entre ambos. No entanto, ele chama a atenção para “o novo conceito dado ao trabalho” (ibidem) que possuía uma “dupla face: de um lado, o trabalho como fruto da vontade e de objetividade livremente determinados (trabalho dos donos dos meios de produção); de outro, o trabalho mecânico e subordinado a uma vontade exterior (trabalho de quem não possuía os meios de produção)” (ibidem). Ribeiro parece entender que o trabalhador, de fato, não é livre. O trabalhador trabalha porque se sente constrangido a trabalhar, porque não é dono dos meios de produção, por conseguinte, trata-se de uma relação desigual, “dupla face”, aquele que tem os meios de produção tem direito a um tipo de trabalho e os não possuidores dos meios de produção têm outro tipo de trabalho.

Ribeiro identifica que a sociedade capitalista criou uma “ética capitalista do trabalho” (ibidem), na qual passou-se a pregar que o “trabalho é inerente ao homem”, o “trabalho como essência da natureza humana” (ibidem). O trabalho adquiria “legitimidade na conquista da cidadania” (ibidem). Recorre a Maquiavel e Martinho Lutero para concluir que a nova moral tem a *valorização do trabalho produtivo como sinônimo de progresso e de salvação divina*. Adam Smith também é lembrado pelo autor, por considerar o “trabalho como fonte de toda riqueza, individual e coletiva. A riqueza de uma nação depende essencialmente da produtividade baseada na divisão do trabalho” (idem, p. 200). Enfim, “só o trabalho produtivo, fundado na máxima utilização do tempo, dignifica o homem” (idem, p. 201). O projeto burguês precisava vencer, cristalizar-se,

para tornar vitoriosa a nova ordem, procurou-se eliminar qualquer forma de resistência. Impôs-se um modelo de sociedade em que só o *trabalho produtivo* fabril imperava. Quem se encontrasse fora desse modelo era expurgado da sociedade. A grande massa de europeus que imigraram para a América no século XIX pode ser tomada como exemplo desse expurgo (idem, p. 2002 – grifos meus).

Ribeiro traz à tona a idéia de “trabalho produtivo”. Pelo contexto deve ser entendido como aquele trabalho que produz mercadorias, coisas, riquezas. Não deve ser tomado como trabalho produtivo de capital, tal como Marx apresenta no capítulo XIV de “O Capital”, bem como no capítulo VI Inédito de O Capital.

O autor, citando Adam Smith, afirma que o *valor dado ao trabalho* é o *salário para manter-se*. Deve-se “fornecer ao trabalhador o mínimo necessário para sobreviver e procriar novos operários” (idem, p. 203). Portanto, a realização dos operários pelo trabalho era a “sobrevivência” e a “procriação”. Ribeiro faz então uma associação a respeito da situação dos trabalhadores no capitalismo e nas sociedades anteriores, nas quais “os prazeres do espírito ficam reservados à elite. O trabalhador, em geral, deve bastar-se no exercício do trabalho braçal” (idem, p. 203). Também o “*trabalho produtivo* tinha por fim gerar uma riqueza que não deveria ser apropriada pelo trabalhador” (idem, p. 203). Ribeiro também entende que o *trabalho livre* e a *máquina* não libertaram o homem do *esforço físico*, pelo contrário, a maquinaria serviu para impor a *disciplina de tempo e trabalho* e ameaçar o trabalhador com o *desemprego*.

Em outro subtítulo, *Na razão do mercado, o medo*, Ribeiro destaca o *perigo iminente da revolução* ante a exploração do trabalho. “A máxima produtividade transformou a sociedade do trabalho em sociedade da barbárie” (idem, p. 203), marcada pela luta entre capital e o trabalho. Marx e Engels, a partir do Manifesto Comunista, de 1848, “radicalizaram a crítica ao sistema de fábrica” (idem, p. 203). Não tem reforma no modo capitalista, “só a erradicação da exploração do capital sobre o trabalho, liderada pelas massas proletárias, traria soluções sociais positivas” (idem, p. 203). Ribeiro observa que as críticas feitas ao modo capitalista trouxeram algumas melhorias à classe trabalhadora. Cita que o próprio Engels, “escrevendo em 1892, reconhecia algumas melhorias nas condições dos trabalhadores de Londres” (idem, p. 204). O autor recorreu a Marx somente nesse momento, citando algumas idéias rápidas do “Manifesto do Partido Comunista”, desconsiderando todo o trabalho de Marx, principalmente na obra dedicada à explicação da produção e reprodução do capital - O Capital -, começando pela mercadoria e indo a fundo na análise do processo de formação do capital, explicitando, entre outros conceitos, a teoria do valor, os processos de trabalho, salário, preço, lucro, mais-valia, entre outros.

Na sequência da apresentação do seu texto, Ribeiro desenvolve uma reflexão sobre aquilo que chama de *o apogeu do mundo liberal*. Nesse tópico, o autor analisa o “taylorismo” e o “fordismo” como respostas do capital às inquietações dos trabalhadores. Trata-se de buscar maior “produtividade, sofisticando mais a divisão do trabalho [...] era preciso formar o homem dócil, em oposição ao trabalhador politizado e sindicalizado” (idem, p. 204). O taylorismo e fordismo “são estratégias para domesticar o trabalhador” (idem, p. 204).

Outro tópico apresentado refere-se ao *trabalho e à alienação*³⁵. A alienação se manifesta no momento em que o

Trabalhador, como indivíduo, não possui vontade própria sobre o que e como produzir – esse poder de decisão não lhe pertence, como não lhe pertence o fruto de seu trabalho. A identidade que o trabalho lhe proporciona é algo *estranho* à sua vontade. Essa identidade lhe é imposta; ele não se reconhece. Confinado ao local da produção, o trabalhador não define seu ritmo de trabalho, seu salário, suas condições de moradia, seu tempo de lazer. *Transforma-se em sujeito alienado* (idem, p. 206, grifos meu).

Verifica-se que o autor não se referencia em nenhum autor para analisar o fenômeno da alienação e, referindo-se ao trabalhador, afirma ainda mais: “sua identidade, ao mesmo tempo em que é sua, não lhe pertence. Foi-lhe atribuída por outro. Ou, mais precisamente, é o mercado que a define” (idem, p. 206). Por isso, para o autor, a “alienação” é sinônimo de *coisificação, desumanização do homem por meio do trabalho*. Milhões de “indivíduos assalariados produzem riqueza, mas só acumulam miséria” (idem, p. 207). Percebe-se aí a idéia do autor de trabalhador como miserável. O autor também identifica a idéia de alienação com *ansiedade e insatisfação*, e atinge outras camadas da sociedade. Enfatiza ele: “no entanto, o fenômeno da alienação não atinge somente os ‘miseráveis’, mesmo entre aqueles que recebem altos salários, é fácil contatar o elevado grau de insatisfação e ansiedade” (idem, p. 207). O final desse tópico retrata um tom moralizante afirmando que “parte dessa insatisfação é fruto da moderna sociedade de consumo, caracterizada pela ausência de paradigmas éticos e de sociabilidade” (idem, p. 207).

Nos tópicos seguintes, *a realização no mercado consumidor e os caminhos para a realização*, o autor procura fazer uma crítica *ao mercado consumidor*, chamando a atenção para a existência de *milhões de excluídos* e sobre *as possibilidades de o homem encontrar alguma realização no trabalho*. As soluções apontadas para a sociedade capitalista atual estão na lógica da *conquista da cidadania plena*. Em momento algum o autor cita a necessidade de

ruptura radical com a lógica do capital. As pessoas não se comprometem com a *conquista da cidadania plena*, em que “toda a sociedade sai ganhando” devido “ao egoísmo dos homens, sempre querendo mais e mais lucros, e pela impotência das massas, decorrente do processo de alienação” (idem, p. 212). O autor afirma que “é possível viver com mais dignidade e mais humanidade. Lutar para eliminar os bolsões de pobreza absoluta que envolvem milhões de pessoas é conquistar condições mínimas de felicidade, o que supõe a solidariedade entre todos” (idem, p. 212). Ainda mais,

caminhar em direção da maior satisfação de viver significa romper com o reinado da alienação, em que a vontade da maioria é dominada por poucos. Significa resgatar os princípios do homem-cidadão e transformar o debate sobre a valorização do trabalho numa questão política. A conquista da dignidade não interessa apenas àqueles que vivem do trabalho, mas é fundamental para toda a sociedade (idem, p. 212).

Portanto, a *realização no trabalho* é possível dentro da lógica do capital. Até que ponto o autor ajudou a explicar, a fazer a crítica ao processo de trabalho, submetido à lógica do capital é algo no mínimo incipiente, que necessita de mais aprofundamento. Entender por *trabalho toda atividade do homem transformando a natureza*, ou *denomina-se trabalho a ação transformadora (material ou intelectual) do homem, realizada na natureza e na sociedade em que vive*, parece ajudar muito pouco a explicar o trabalho submetido à lógica da produção e reprodução do capital, na lógica da sociedade capitalista. O autor mal arranhou o entendimento do processo de trabalho em geral, não entrou na análise do trabalho abstrato e no trabalho produtivo de capital, que parece ser decisivo na compreensão do trabalho no modo capitalista. Quando o autor procurou jogar luzes para o futuro, para as *utopias libertárias*, ficou preso na *conquista da cidadania plena*, não apontando como seria o trabalho numa sociedade em que a classe trabalhadora estaria emancipada da lógica do capital.

4.2. FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA. Obra de filosofia para o ensino médio de autoria de Gilberto Cotrim. Trata-se também de um livro didático. Na unidade I, capítulo 2, o autor analisa o *trabalho, realização e alienação*. O trabalho é apresentado como uma categoria do fazer humano capaz de “promover a interação entre o homem e a natureza e moldar o perfil sociocultural de um povo” (COTRIM, 1996, p. 27), e pode ser definido “como toda atividade pela qual o ser humano utiliza sua energia física e psíquica para satisfazer suas

³⁵ No capítulo seguinte apresentar-se-á, de modo sucinto, a teoria da alienação em Marx. Para o autor, o processo de alienação está relacionado à propriedade privada e ao processo de trabalho instituído pelo modo capitalista de produção

necessidades ou para atingir um determinado fim” (ibidem). Sendo assim, o trabalho é “uma eterna necessidade do homem” (ibidem). Por meio do trabalho o homem acrescenta um mundo novo – a cultura – ao mundo já existente. O trabalho é elemento essencial da relação dialética homem natureza, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. “Trata-se de uma atividade tipicamente humana” (idem, p. 28). Cotrim cita o início do capítulo V, livro primeiro de O Capital de Marx, para afirmar que, como atividade tipicamente humana, o trabalho precisa ser primeiro projeto mental que determina a ação a ser desenvolvida para se alcançar o objetivo almejado.

No plano individual, “trabalhando, o homem pode modificar o mundo e a si mesmo, produzir cultura e se autoproduzir” (ibidem), no plano social, “o trabalho tem como objetivo último a manutenção da vida e o desenvolvimento da sociedade” (ibidem). O autor sustenta que, dentro dessa visão positiva, o trabalho é sinônimo de realização do indivíduo e solidariedade entre os homens. Salienta também que o trabalho é categoria central da existência humana e *eterna necessidade natural da vida social*, conforme Marx. No entanto, o trabalho estaria perdendo *seu poder irradiador de vida*, segundo Dahrendorf. Por que? Com o surgimento da dominação e da sobreposição de uma classe sobre a outra,

O trabalho foi desvirtuado de sua função positiva. Em vez de progresso de todos, passou a ser utilizado para o enriquecimento de alguns. De ato de criação virou rotina de reprodução. De recompensa pela liberdade se transformou em castigo. Enfim, em vez de realização, foi transformado em instrumento de alienação (idem, p. 29. Grifos do autor).

O autor recorre à etimologia da palavra trabalho, do latim *tripalium*, para justificar, que de, fato, “mesmo nos dias de hoje, o trabalho é utilizado como instrumento para torturar e triturar o trabalhador” (ibidem).

Na seqüência, Cotrim explicita o tópico *o processo de alienação – o homem alheio a si mesmo*. O termo do latim significa alheio a alguém, algo pertencente a outro. Observa que, hoje, o termo tem vários significados e seu uso deve-se muito a Karl Marx, “para quem alienação é o processo pelo qual os atos de uma pessoa são governados por outros e se transformam em uma força estranha colocada em posição superior e contrária a quem produziu” (ibidem). Essa compreensão de alienação que Cotrim atribui a Marx precisa ser olhada mais de perto, o que será feito posteriormente. Continua-se a apresentação de alienação feita por Cotrim. O autor menciona que o campo da alienação não está restrito ao trabalho, na sociedade atual o processo de alienação atinge múltiplos campos da vida humana, faz-se presente, além do trabalho, no consumo, no lazer, nas relações interpessoais e na vida pessoal. Baseado em Erich Fromm, o autor descreve, em linhas gerais, como se dá esse

processo de alienação nesses *vários campos da vida humana*. Será tratado apenas sua compreensão acerca do *trabalho alienado*.

O processo de alienação atinge milhões de trabalhadores nas sociedades capitalistas modernas “onde a produção econômica transformou-se no objetivo do homem, em vez de o homem ser o objetivo da produção” (idem, p. 30). O taylorismo (Frederick Taylor – 1856-1915) é apontado como o responsável pela rotinização do trabalho e a conseqüente alienação. “Esse processo iniciou-se no século XIX, quando o trabalho, na maioria das indústrias, começou a tornar-se cada vez mais rotineiro, automatizado e especializado ao ser subdividido em múltiplas operações” (ibidem). O objetivo do método era *economizar tempo e aumentar a produtividade*, é a chamada *organização científica do trabalho*, diz o autor. A principal conseqüência do taylorismo é a fragmentação do trabalho, que *conduz a uma fragmentação do saber*, o trabalhador perde a noção de conjunto do processo produtivo. Além disso, “a situação desgastante de rotina e taylorização acaba com o envolvimento afetivo e intelectual que o trabalhador teria com seu trabalho e essa relação vai se tornando fria, monótona e apática” (ibidem). É o que se vê nas indústrias modernas, diz o autor. Os operários estão alheios à produção, “sempre repetindo as mesmas operações mecânicas, o trabalhador produz bens estranhos à sua pessoa, aos seus desejos e às suas necessidades” (ibidem). Esse processo rotineiro e alienado vai transformando o homem em “escravo daquilo que cria por uma razão básica: ele geralmente não desfruta dos benefícios que resultam da sua atividade profissional. O trabalho alienado produz para satisfazer as necessidades do mercado” (ibidem). O autor trabalha com a idéia de que quem se beneficia da produção são os ricos, os “trabalhadores vivem na miséria, moram em barracos de modo estúpido e bitolado” (ibidem). Essa idéia também precisa ser observada com muita atenção, pois revela certa compreensão da sociedade capitalista e dos trabalhadores. Seria correto afirmar que os trabalhadores produzem coisas somente para os ricos, enquanto vivem na miséria?

No final do tópico, Cotrim faz uma espécie de conclusão afirmando que “o trabalho alienado costuma ser marcado pela rotinização, pelo desprazer, pelo embrutecimento e pela exploração do trabalhador” (idem, p. 31). Evoca Marx para salientar que essa situação foi percebida por ele em seus textos, dando “alcance filosófico à análise da divisão do trabalho” (ibidem). O texto de Marx que Cotrim se baseia é o do primeiro Manuscrito, XXIII, 7º § (MARX, K. 1944). De fato neste texto Marx afirma que o trabalho alienado se apresenta como *algo externo, não realiza o trabalhador*, dá uma *sensação de sofrimento, cansaço*. O trabalho *é imposto, forçado*. Porém, será que essa compreensão de Marx, acerca do trabalho alienado nos Manuscritos, se sustenta em suas obras posteriores, como, por exemplo, n’O

Capital, ou tratar-se-ia de uma primeira compreensão de Marx acerca do trabalho e da sociedade capitalista? Como Marx vai entender o trabalho, o processo de trabalho em suas obras posteriores? Talvez as respostas a estas e outras questões - que se pode ter lendo outras obras de Marx - possam ajudar na compreensão do trabalho e do trabalho alienado³⁶.

A compreensão do fenômeno da alienação não está circunscrita ao âmbito da produção, Cotrim aponta que esse fenômeno ocorre também no consumo, no lazer, na relação pessoal e social.

Mais para o final do capítulo, Cotrim apresenta a discussão a respeito daquilo que chama *o caminho da sociedade do tempo liberado – valorizar ou abolir o trabalho* (idem, p. 35). Cotrim recorre a Claus Offe para dizer que nos países de tecnologia avançada observa-se atualmente um *declínio da ética do trabalho*, isto é, uma “perda de valor do trabalho dentro da vida das pessoas” (ibidem). Offe afirma em *trabalho: a categoria-chave da sociologia?* que “tratar o trabalho como categoria central da existência humana é um sintoma da crise, mais do que sua cura” (ibidem). Cotrim sustenta que na sociedade contemporânea o trabalho “caracteriza-se como uma atividade basicamente compulsória e heterônoma” (ibidem). *Compulsória* porque a pessoa é obrigada a trabalhar para ganhar dinheiro para viver. *Heterônoma* porque trabalha obedecendo a regras ditadas pelo empregador. Continua Cotrim: “essas características conferem ao trabalho um poder de alienação do indivíduo. E por isso ele perde seu valor dentro da vida das pessoas” (ibidem).

O autor apresenta a seguinte questão: *será possível revalorizar o trabalho, superando o processo de alienação que ele desencadeia?* Cotrim propõe que para uns sim e outros não. Para os

Mais conformados com a situação dominante é possível superar a alienação desde que o trabalhador, por uma atitude interior...aceite tudo o que há de penoso e mortificante na monotonia cotidiana e reconheça a nobreza e o valor social de sua tarefa. Para os mais críticos o trabalho é essencialmente alienante. E pretender que o trabalhador ame esse trabalho é cair no paradoxo de pedir ao homem que ame o desumano... Por isso, a proposta desta corrente não consiste em desalienar o trabalho, mas aboli-lo, liberando o tempo dos indivíduos. A liberação do tempo poderia ter como meta a criação de atividades voluntárias e autônomas. Elas seriam exercidas por pessoas que teriam o poder de decidir sobre suas próprias vidas, seus corpos e objetivos (idem, p. 36).

Considerar Claus Offe como *entre os mais críticos* permite-nos perguntar o que é ser mais crítico? Crítico do quê? Dizer qualquer coisa sem mediação histórica é sinal de ser

³⁶ A priori, pode-se dizer que, em Marx, há um processo de elaboração e superação. No que se refere a alienação, a compreensão inicial do autor parece ser a de entender a alienação como expropriação e posteriormente como exploração, conforme exposto no capítulo quatro item 5.

crítico? Que sociedade é esta? Que lugar é este *onde as pessoas teriam o poder de decidir sobre suas próprias vidas, seus corpos e seus objetivos*? No *capitalismo contemporâneo*, ou nos *países de tecnologia avançada*? O próprio Cotrim, citando Marx no início do capítulo, descreveu o trabalho *como eterna necessidade do homem*, como agora apresenta coisas tão desconexas?

Encerrando o capítulo, Cotrim ressalta aquilo que chama as *perspectivas de uma sociedade do tempo liberado*, no qual sustenta que a tese da abolição do trabalho compulsório e heterônomo já é um processo em curso. “Nos grandes centros capitalistas, a crescente automatização tecnológica da produção vem suprimindo diversas tarefas rotineiras, antes desempenhadas pelos trabalhadores” (idem, p. 36). O autor observa que há uma “alternativa opressiva e anti-social, que geraria uma sociedade do desemprego. Mas há também a alternativa da abolição libertadora do trabalho, que conduziria à construção de uma sociedade do tempo liberado” (idem, p. 37). Cotrim cita o autor André Gorz como um dos que sustentam a tese da liberação do trabalho. afirma Gorz:

O trabalho socialmente útil, distribuído entre todos os que desejam trabalhar, deixa de ser a ocupação exclusiva ou principal de cada um: a ocupação principal pode ser uma atividade ou um conjunto de atividades autodeterminadas levadas a efeito não por dinheiro, mas em razão do interesse, do prazer ou da vantagem que nela se possa encontrar. A maneira de se gerir a abolição do trabalho e o controle social desse processo serão questões políticas fundamentais dos próximos decênios (GORZ, A. Adeus ao Proletariado, p. 12. Apud COTRIM p. 37).

A sociedade do tempo liberado porá fim à ordem social opressiva de uns sobre os outros. “A base dessa nova sociedade seria o respeito à autonomia e autodeterminação das pessoas, isto é, o direito de cada um assumir o controle de seu próprio destino” (ibidem). Cotrim parece ter aberto mão de qualquer processo revolucionário. O capital vai permitir a *autodeterminação* das pessoas. A ciência e a técnica configuradas naquilo que ele chama de *automação* vão permitir a liberação do trabalhador. A *automação* é sujeito, tem vida própria e capacidade de *libertação*. Essa parte final do capítulo não seria a-histórica? Não seria uma espécie de *utopismo* descabido?

4.3. FILOSOFANDO – Introdução à Filosofia. Outro livro didático, também indicado pelos PCNEM, objeto de análise, é *Filosofando – Introdução à Filosofia* de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. As autoras ainda apresentam outra obra para o ensino da filosofia no ensino médio, intitulado *Temas de Filosofia*, que apresenta a mesma linha de reflexão.

A temática do trabalho está presente como temática destacada na unidade I – *O Homem*, no capítulo 2, *trabalho e alienação*. No entanto, em outros capítulos, a temática também se faz presente, como, por exemplo, no capítulo 1 da mesma unidade, exibe a temática da *Cultura*, e o trabalho aparece como elemento constitutivo do ser humano, como um dos elementos que o diferencia dos animais. “O homem é um ser que trabalha e produz o mundo e a si mesmo” (ARANHA, e MARTINS, 1995, p. 5). Ainda mais, “o trabalho, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, altera o próprio homem, desenvolvendo suas faculdades” (ARANHA, e MARTINS, 1995, p. 5). Em outras unidades de *Filosofando*, também há referências à temática trabalho. A análise, no capítulo 2, será o foco. O primeiro subtema: *visão filosófica do trabalho* recupera a idéia de trabalho apresentada no tópico da *Cultura*, qual seja, *pelo trabalho o homem se autoproduz*. O homem transforma a natureza, transformando-se neste processo dialético. A atividade do homem é intencional, é dirigida por um projeto, afirmam as autoras. E vão mais longe mencionando que

Pelo trabalho o homem desenvolve habilidades e imaginação; aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; conhece as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive os afetos de toda relação; impõe-se uma disciplina. O homem não permanece o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si mesmo... O trabalho será a condição da superação dos determinismos... é a liberdade (idem, p. 9).

O subtema dois *Visão histórica do trabalho* apresenta o trabalho das sociedades antigas até a sociedade pós-industrial. As autoras não descrevem o trabalho nas sociedades primitivas. Começam afirmando que a concepção de trabalho sempre esteve predominantemente ligada a uma visão negativa. Na Bíblia, o trabalho é sinônimo de dor e castigo. A própria origem da palavra trabalho, do latim “tripalium”, está relacionada à tortura, sofrimento, pena, labuta. Entre os gregos, o trabalho “manual” é desvalorizado em relação ao trabalho “intelectual”. Na Roma escravagista, o trabalho era desvalorizado. Os homens livres viviam do “ócio”. Na idade moderna, o trabalho começa a ser valorizado, torna-se meio de ascensão dos burgueses. Começa-se a valorizar as ciências, as técnicas, as máquinas, fazendo nascer as fábricas e a urbanização. De um conjunto de transformações ocorridas, surge o capitalismo. Com o aumento da produção surgem os primeiros barracões, das futuras fábricas, onde os trabalhadores são submetidos a uma nova ordem, a divisão do trabalho com ritmo e horários preestabelecidos. O fruto do trabalho não mais pertence aos trabalhadores, pertencendo aos empresários. Essas transformações criaram a classe dos

“proletários”. A máquina a vapor é o símbolo máximo das transformações que vinham ocorrendo. Todo esse resplendor de crescimento

Não oculta a questão social, caracterizada pelo recrudescimento da exploração do trabalho e das condições subumanas de vida: extensas jornadas de trabalho, de dezesseis a dezoito horas, sem direito a férias, sem garantia para a velhice, doença e invalidez; arregimentação de crianças e mulheres, mão-de-obra mais barata; condições insalubres de trabalho, em locais mal-iluminados e sem higiene; mal pagos, os trabalhadores também viviam mal alojados e em promiscuidade (idem, p. 10).

A partir desses fatos é que surgem, ainda no século XIX, os movimentos que denunciam e pretendem alterar tal situação, como os movimentos socialista e anarquista.

O setor industrial deslocou a importância do setor primário para o secundário. A partir de meados do século XX surge *o que se chama de sociedade pós-industrial, caracterizada pela ampliação dos serviços*, na qual o setor terciário passa a tornar dependentes os outros dois setores. Com isso, as autoras identificam mudanças significativas. “A mudança de enfoque descentraliza a atenção antes voltada para a produção (capitalista versus operário), agora mobilizada pelo consumo e informação” (idem, p. 11). Tal afirmação possibilita questionar as autoras se a questão da produção capitalista - caracterizada pela relação *capitalista versus operário* - está relacionada somente ao setor “secundário” ou “fabril” da produção. O que caracteriza o modo capitalista de produção, ou a relação capitalista de produção?

Após a apresentação da *visão histórica do trabalho*, as autoras desenvolvem o subtema *o que é alienação?* Iniciam apresentando Hegel como um filósofo que “faz uma leitura otimista da função do trabalho na célebre passagem ‘do senhor e do escravo’, descrita na fenomenologia do espírito... O trabalho surge, então, como a expressão da liberdade reconquistada” (ibidem). Marx, ao contrário de Hegel, demonstra que o trabalho como o objeto produzido pelo trabalho “surge como um ser estranho ao produtor, não mais lhe pertencendo: trata-se do fenômeno da alienação” (ibidem). Após tecerem alguns comentários a respeito do idealismo de Hegel e do materialismo de Marx, as autoras assinalam que

Isso não significa que Marx não considere o trabalho como condição da liberdade. Ao contrário, esse é o ponto central de seu raciocínio. Para ele, o conceito supremo de toda concepção humanista está em que o homem deve trabalhar *para si*, não entendendo isso como trabalho sem compromisso com os outros, pois todo trabalho é tarefa coletiva, mas no sentido de que deve trabalhar para fazer-se a si mesmo homem. O trabalho alienado o desumaniza (idem, p. 12, grifos das autoras).

As autoras passam a desenvolver a conceituação de alienação, afirmando que há vários sentidos para o conceito alienação. Para Marx, “a alienação não é puramente teórica, pois se

manifesta na vida real do homem, na maneira pela qual, a partir da divisão do trabalho, o *produto de seu trabalho deixa de lhe pertencer*. Todo o resto é decorrência disto” (idem, p. 12 – grifos do autor). No processo capitalista de produção, não é “apenas o produto que deixa de pertencer ao trabalhador” (ibidem), ele *próprio abandona o centro de si mesmo*, visto que o trabalhador “não escolhe o salário – embora isso lhe apareça ficticiamente como resultado de um contrato livre –, não escolhe o horário nem o ritmo de trabalho e passa a ser comandado de fora, por forças estranhas a ele” (ibidem). Nota-se que as autoras trabalham com a idéia de que o trabalhador é apenas, aparentemente, livre. Será que tal afirmação se sustentaria no conjunto da obra de Marx?

A alienação tem consequências, leva àquilo que Marx chama de *fetichismo da mercadoria e reificação do trabalhador*. O fetichismo faz com que

Os valores de troca se tornem superiores aos valores de uso e determinem as relações entre os homens e vice-versa... A mercadoria adquire valor superior ao homem... Com isso, a mercadoria assume formas abstratas (o dinheiro, o capital) que, em vez de serem intermediárias entre indivíduos, convertem-se em realidades soberanas e tirânicas... Em consequência, a ‘humanização’ da mercadoria leva à desumanização do homem, à sua coisificação, à *reificação*, sendo o próprio homem transformado em mercadoria (idem, pp. 12 e 13).

Percebe-se que as autoras trabalham com a idéia de que, em Marx, o próprio homem se *transforma em mercadoria*, logo, parece que toda a fundamentação para falar do trabalho em Marx está mediada pela leitura de uma ou duas obras iniciais da obra de Marx, o que pode tornar a compreensão ainda mais limitada. Para uma compreensão mais abrangente da temática proposta, verifica-se a necessidade de um maior aprofundamento.

Na sequência da apresentação do capítulo, as autoras continuam descrevendo a respeito da alienação. A categoria trabalho sai de cena, entrando outros campos de alienação. As autoras apresentam uma reflexão acerca da *alienação na produção*, com destaque ao *taylorismo* e ao *fordismo* como meios de *racionalização* do trabalho e maior dominação do capital sobre o trabalho. Apresentam J. Habermas como crítico desse *sistema perverso de produção*, opondo os conceitos de *razão instrumental* e *razão comunicativa*. “A irracionalidade no mundo moderno decorre da sobreposição da lógica da razão instrumental em setores que deveriam ser regidos pela razão comunicativa” (idem, p. 14). Dentro do subtema da alienação na produção, aparecem ainda reflexões acerca da alienação no *setor de serviços*, no *sofrimento da natureza* e na *sociedade administrada*. No subitem *alienação no consumo*, as autoras apresentam uma reflexão a respeito do *consumo não-alienado* e do *consumo alienado*. No subitem *alienação no lazer*, destaca-se o *histórico do lazer*, no qual

afirmam que a diminuição da jornada de trabalho cria o *tempo liberado*, que não pode ser confundido com o *tempo livre*, pois o tempo liberado é ainda gasto com coisas relacionadas ao trabalho.

Pior ainda é a situação da mulher, “que sempre supõe a ‘dupla jornada de trabalho’” (idem, p. 18). Aparece ainda uma reflexão sobre *o que é lazer e o lazer alienado*.

4.4. FILOSOFIA. Obra de Marilena Chauí, da série *Novo Ensino Médio*. O livro segue a mesma estrutura de sua outra obra, *Convite à Filosofia*. A diferença é que essa obra apresenta-se mais compactada, também usa um linguajar mais popularizado, voltado para o público estudante de nível médio. Chauí (2000) apresenta oito (08) unidades que versam sobre temáticas variadas, iniciando com as razões do estudo da Filosofia, como essa surgiu, passando pela história da Filosofia e seus grandes temas. A autora não trabalha a Filosofia por temas.

Na Unidade 08, capítulo 19, que apresenta a Cultura, a autora destaca a concepção de cultura relacionada à história. Karl Marx critica o idealismo hegeliano que considera a cultura como manifestação do espírito e propõe uma visão histórica para a cultura, sendo que esta se encontra diretamente relacionada ao trabalho. “A história-cultura é o modo como, em condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem materialmente (pelo trabalho, pela organização econômica) sua existência e dão sentido a essa produção material” (p. 128). A perspectiva marxista dá ênfase às lutas reais dos seres humanos históricos que em suas lutas diárias produzem e reproduzem sua existência.

Numa sociedade de classes, a percepção da lutas de classes que se materializam no dia-a-dia torna-se necessária para a compreensão da cultura, até porque é pela luta de classes sociais que se vencerá as opressões, as várias formas de exploração e dominação política.

No capítulo 27 da referida unidade, que aborda as *filosofias políticas*, Chauí apresenta as revoluções sociais, relacionando-as a outras formas de revolução, como a burguesa, por exemplo. As revoluções sociais defendidas pelas teorias socialistas visam à emancipação da classe trabalhadora, uma vez que “as teorias socialistas tomam o proletariado como sujeito político e histórico e procuram figurar uma nova sociedade e uma nova política na qual a exploração dos trabalhadores, a dominação política a que estão submetidos e as exclusões sociais e culturais a que são forçados deixem de existir” (idem, p. 212). Diferentemente das outras revoluções em que algumas classes se beneficiaram da tomada do poder, sendo que os trabalhadores ficaram numa situação desfavorável. Nas teorias das

revoluções socialistas, pelo contrário, “o sujeito político são os trabalhadores”. A sociedade pós-revolução feita pelos trabalhadores caracteriza-se como “igualitária, feita da abundância, justiça e felicidade” (ibidem).

Também no capítulo 28, “A Política contra a servidão voluntária”, Chauí apresenta aquilo que chama “a perspectiva marxista”. O trabalho teórico de Marx para fazer a crítica à economia política, a luta de classes que se estabelece a partir da divisão social do trabalho; como surgiu o Estado burguês e o papel que esse desempenha numa sociedade de classes; as relações de produção e o papel da ideologia em naturalizar uma ordem social construída historicamente.

5. LIVROS DIDÁTICOS DE INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA – CICLO BÁSICO UNIVERSITÁRIO

5.1. INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA. Autor: Reinaldo Dias³⁷. O livro foi lançado em 2005, dividido em cinco partes, é um livro temático. Aborda as grandes temáticas da sociedade atual, à luz dos clássicos da Sociologia, destaque para Marx, Weber e Durkheim. Na parte IV, intitulada de *Instituições Sociais*, capítulo 19 – Economia e trabalho -, Dias destaca a temática do trabalho.

Inicialmente o autor analisa os principais sistemas econômicos: o escravista, feudal, capitalista e socialista, para, em seguida, analisar a questão do trabalho. Quando o autor descreve o capitalismo, enfatiza o grau acentuado de exploração da força de trabalho, visto que o trabalhador não recebe o valor adequado, destaca a obra *O capital* de Marx como exposição precisa para a compreensão do capitalismo. Neste sistema econômico, “persiste um alto grau de exploração do ser humano, que muitas vezes não recebe um valor adequado pelo que representa sua força de trabalho. A apropriação do trabalho social realizado na sociedade por uma parcela minoritária” (DIAS, 2005, p. 260).

O próximo item do capítulo refere-se ao trabalho. A primeira reflexão do autor é sobre o *significado do trabalho*. O trabalho é entendido como “uma realidade para todo ser humano capaz de exercê-lo. Em condições de normalidade, os indivíduos trabalham a maior parte de sua vida” (ibidem). Desde pequeno, a pessoa é preparada para o trabalho e trabalhará a maior parte de sua vida, pois o “trabalho faz parte do cotidiano do ser humano” (ibidem). O

³⁷ O livro é recomendado principalmente para os cursos superiores que tenham introdução à Sociologia em seus currículos, no entanto, o mesmo está sendo usado no ensino médio por alguns professores.

significado de trabalho vem da Roma antiga, onde os cidadãos vivam em condições de não-trabalho, já os escravos e presos eram obrigados ao “tripalium” - instrumento de tortura. Historicamente, há uma relação entre trabalho e sofrimento.

O trabalho humano pode ser abordado sob diferentes aspectos, porém, seja qual for a perspectiva adotada, “o tema trabalho humano permite que compreendamos a natureza e as características de nossas sociedades” (ibidem). O trabalho também pode ser analisado tomando-se por base as condições *objetivas* (o modo como ele se organiza e como está dividida sua realização, qual é a sua complexidade, como é supervisionado, como sua rotina se apresenta, às quais pressões ele está submetido, e quais são suas recompensas e castigos) e *subjetivas* (satisfação pessoal na sua realização, se é realizado com prazer ou não, grau de compromisso com sua realização). Estas condições “exercem grande influência nos seres humanos como indivíduos e na maneira como estão organizados em sociedades” (idem, p. 261).

O conceito de trabalho é bastante elástico, o autor considera como trabalho “uma atividade realizada por seres vivos (não só a espécie humana), que modifica a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades” (idem, p. 261). A caracterização do que é trabalho está relacionada à condição de “modificar a natureza e adaptá-la para a satisfação de suas necessidades” (idem, p. 261). Ancorado em Braverman, Dias sustenta que tanto o homem como o animal realizam trabalho, porém existe uma diferença fundamental entre ambos, e essa diferença está no trabalho. O trabalho humano “é consciente e proposital”, já o dos “animais é instintivo”.

As idéias de Dias acerca do conceito de trabalho encontram sustentação no capítulo V de O capital de Marx, mesmo que apenas uma pequena parte de Marx seja citada. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 1989, p. 202, apud DIAS, 2005, p. 261). O homem, antes de realizar um trabalho, planeja-o e, realizando-o, modifica-se.

O trabalho humano, o qual o autor está se referindo é descrito por ele como “aquele realizado por um indivíduo que detém a posse do conhecimento de todo o processo de produção do ofício ao qual está ligado, ou seja, o planejamento e a força de trabalho pertencem a quem desempenha a atividade produtiva” (ibidem). Essas características do trabalho são rompidas no modo capitalista de produção, já que, ao “implementar a divisão técnica do trabalho nas linhas de produção [...] o capitalismo acabou impedindo o pleno desenvolvimento individual dos operários” (ibidem).

Segundo o autor, o trabalho executado na moderna sociedade não deve ser considerado apenas em sua individualidade. Os diferentes trabalhos individuais devem estar ligados um ao outro, assim “veremos que a soma de todos eles tem como objetivo maior à manutenção da espécie humana no ambiente natural. E, do ponto individual, os diferentes trabalhos realizados pelas pessoas apresentam a mesma característica interativa” (idem, p. 262). Na seqüência, novamente o autor tenta recuperar a idéia de trabalho primeiramente planejado, depois realizado, provocando modificações na natureza e na pessoa. Ainda mais: “Isso vale para qualquer tipo de trabalho humano, inclusive para a prestação de serviços” (ibidem).

Uma observação preliminar do conceito de trabalho apresentado pelo autor revela um amontoado de idéias de pensadores diversos, inclusive algumas nem sendo referenciadas ao autor correspondente, como é o caso da idéia de trabalho e interação, que pelo visto parece muito próxima de Habermas. O autor sucumbe entre uma definição geral de trabalho e trabalho no modo capitalista de produção. Além do mais, definir o conceito de Marx sobre o trabalho como o que “modifica a natureza externa e ao mesmo tempo modifica a natureza humana” (idem, p. 261 e 272), é no mínimo um grande ato de reducionismo.

Outro item desenvolvido tange às *características do trabalho no capitalismo*. O capitalismo, à medida que foi se consolidando, destituía gradualmente os camponeses, pequenos produtores, artesãos de suas propriedades, fazendo-os assim vender sua força de trabalho no mercado de trabalho, mediante o recebimento de um salário. Com isso, houve muita resistência por parte dos trabalhadores, o que levou os capitalistas a adotarem estratégias de controle para “subordinar os insubordináveis recursos humanos” (idem, p. 262). Para o autor, o trabalho no capitalismo esbarrou inicialmente na resistência dos trabalhadores por uma questão cultural, pois “não estavam acostumados à disciplina nem à utilização de seus próprios instrumentos de trabalho, assim também como não estavam acostumados a não administrar o seu próprio tempo” (ibidem). Logo, os trabalhadores resistiram ao capitalismo para manterem suas tradições culturais. Será apenas isso? A questão não seria mais complexa?

Em *diferenças entre as divisões técnica e social do trabalho*, Dias entende que foi a divisão social a “responsável pela sobrevivência da humanidade perante outros animais. [...] Cada homem desenvolve um trabalho que é social na medida em que pertence a uma divisão estabelecida pelas sociedades humanas em que cada um realiza um tipo de atividade” (idem, p. 263).

Já a produção técnica do trabalho está relacionada ao controle do operário, feito pelo capitalista, na divisão da produção. “Nessa, cada atividade, ofício ou tarefa foi parcelado de tal modo que tornou o trabalhador incapaz de acompanhar qualquer processo produtivo

completo” (ibidem). Com isso, pode-se dizer que o trabalho “na fábrica é diferente da divisão social. Ocorre que o capital, ao realizar a divisão técnica do trabalho nas fábricas, parcelou a ocupação ou o ofício que pertencem à divisão social do trabalho na sociedade” (ibidem). Do ponto de vista social, o autor diz que a divisão técnica do trabalho possibilitou o crescimento da consciência da classe entre os trabalhadores.

Posto isto, Dias *analisa a construção da identidade operária* como um “fato político, cultural, econômico e histórico. [...] Os trabalhadores foram se conscientizando gradativamente das novas relações produtivas e das novas condições de trabalho” (idem, p. 264). Isso os levou a novas maneiras de viver e trabalhar, foi se desenvolvendo um novo padrão cultural e a classe operária foi se formando ao mesmo tempo em que o capitalismo se consolidava. Os trabalhadores foram desenvolvendo relações sociais entre si que possibilitaram “as primeiras lutas e os primeiros movimentos sociais do período industrial [...], os operários lutavam contra a ameaça do sistema capitalista ao seu modo de vida tradicional” (ibidem).

No entanto, os capitalistas trataram de destruir rapidamente a solidariedade dos trabalhadores, por meio da “administração racional e metodológica do trabalho” (ibidem). O autor cita Taylor como principal teórico que desenvolveu os conceitos da administração científica, cujo objetivo era o de “tentar criar uma verdadeira máquina humana pela combinação dos princípios da engenharia com o método científico” (idem, p. 266).

No tópico “os reflexos da divisão técnica do trabalho na sociedade industrial”, Dias afirma que o processo de industrialização provocou mudanças profundas no modo de vida das pessoas, atingindo todas as dimensões do existir humano, inclusive as relações interpessoais. A compreensão da divisão técnica do trabalho e suas repercussões sociais exigem que se inclua na análise também o setor de serviços. O parcelamento do trabalho que ocorreu no setor fabril atingiu também o setor de serviços, fazendo surgir a figura do especialista. O que parece é que o autor tem uma concepção diferenciada entre os setores de produção, e que é produtivo o trabalho fabril. Ressalta ele:

Cabe destacar ainda que a divisão técnica das ocupações fora do âmbito do trabalho produtivo facilitou o domínio do capital sobre a sociedade como um todo, assemelhando-se ao processo ocorrido no ambiente fabril. Afinal, a abordagem parcelada evita sempre a compreensão do todo em que a parte está inserida (idem, p. 267).

De acordo com o autor, existe uma relação entre o parcelamento do trabalho e alienação, visto que o capital exerce o domínio político e social, “dada a condição de alienação à que foram submetidas as ocupações exageradamente parceladas” (idem, p. 268).

O indivíduo, nos vários setores da produção, perdeu a noção da relação entre o todo e as partes, desse modo, “o controle existente nas fábricas foi reproduzido nos hospitais, nas universidades, nas escolas e nas diferentes instituições e organizações” (ibidem). O estudo de Marx acerca do trabalho cooperativo é citado para a compreensão da divisão técnica do trabalho. “[...] Essa função de dirigir, superintender e mediar assume-a o capital, logo que o trabalho a ele subordinado se torna cooperativo” (ibidem).

O controle social exercido pelo capital foi imposto a todo tipo de trabalho, “tanto o trabalho manual como o intelectual [...] tanto nos ambientes fabris – nos quais o indivíduo de cada ocupação não consegue desempenhar outras funções – quanto na sociedade como um todo” (ibidem).

Todavia, Dias observa que essa “rigidez ocupacional, característica do século XX e, do ponto de vista taylorista, absolutamente funcional, se contrapõe de certo modo ao novo tipo de trabalhador exigido pela sociedade atual” (ibidem), uma vez que na sociedade atual se exige “um novo tipo de trabalhador”. Um trabalhador versátil, não só um generalista, flexível dentro de sua especialidade, que saiba dominar o mundo da informação e da tecnologia. Para caracterizar esse novo tipo de trabalhador, o autor descreve o processo de reestruturação produtiva que vem ocorrendo no mundo nos últimos tempos, situando também o posicionamento do Brasil nessa nova ordem de produção.

A organização burocrática cedeu lugar a uma nova organização, mais dinâmica, flexível, facilmente adaptável a novas situações. Com isso, o trabalhador também teve o seu perfil completamente modificado. “Agora, o profissional deve ser flexível, adaptável, crítico, criativo, bem informado, com domínio da informática e das tecnologias de informação, além de ter uma visão multidisciplinar ou uma visão de todo o sistema” (idem, p. 269).

O novo tipo de trabalhador também é exigido no setor de prestação de serviços. Nesse, “qualidade significa um bom atendimento, que, do ponto de vista sociológico, revela uma modificação nas relações interpessoais, nas quais a convivência social deve melhorar como reflexo das relações que se tornarão predominantes na área econômica” (idem, p. 270).

Concluindo o capítulo, o autor afirma que as novas realidades desafiam as empresas, fazendo-as adaptar-se aos novos tempos. “Há uma maior participação das comunidades, principalmente das ONGs” (ibidem). Também há uma maior exigência na melhoria das condições de trabalho. Nesse sentido, são feitas campanhas que mobilizam as pessoas para não consumirem produtos que utilizem mão-de-obra infantil, trabalho escravo, ou que prejudiquem o meio-ambiente no processo de fabricação. Outro ponto refere-se ao respeito à diversidade cultural. O processo de produção deve seguir certos procedimentos determinados

pelos universos culturais distintos, como exemplo, cita o caso das religiões judaica e islâmica que exigem alguns procedimentos para que determinados tipos de alimentos possam ser consumidos.

5.2. CURSO DE SOCIOLOGIA. Milton Bins³⁸. O autor publicou, em 1985, um pequeno livro intitulado *Introdução à Sociologia Geral*. Como se tratava de um texto introdutório e feito às pressas, o grau de insuficiência logo foi percebido pelo próprio autor, à medida que seu texto foi sendo utilizado, o que o levou, em 1990, a elaborar o presente texto. O texto é dividido em duas partes. A primeira versa sobre os conteúdos que normalmente constam nas disciplinas de introdução geral ao estudo da sociedade, apresenta um teor mais eclético e visa proporcionar aqueles conceitos mínimos para que o interessado possa formar uma inteligência mais organizada da realidade social. A segunda parte, por sua vez, visa apresentar um panorama sintético da visão dialética da sociedade. Abrange mais da metade da obra e apresenta a doutrina socialista; o socialismo marxista e o desenvolvimento e transformação do marxismo.

No tocante à primeira parte, o trabalho de análise da obra de Bins ficará centrado na nos pontos que abordam aspectos do mundo do trabalho, na segunda parte, nos aspectos referentes ao socialismo marxista.

Retornando à primeira parte, no tópico: o sistema social, no item que analisa a questão das classes sociais, tem um subtema que merece ser destacado. Trata-se dos trabalhadores produtivos e improdutivos. O autor entende o trabalhador produtivo como “fundamento da classe operária, é aquele que produz valores novos” (BINS, 1990, p. 24). Bins recomenda a leitura de Karl Marx, particularmente sua obra *História da Mais-Valia*. Para Marx, “os realizadores de serviços pessoais, por mais esforçados e dignos que sejam, não agregam riqueza ao sistema: imagine-se uma sociedade em que todos os trabalhadores fossem faxineiros e mordomos” (idem, p. 24). Em seguida, o autor relaciona classe trabalhadora e pobreza, bem como seu entendimento sobre os trabalhadores improdutivos e sua relação com os trabalhadores produtivos. Afirma Bins:

Estamos acostumados a pensar a classe operária como pobres. Mas, se todo o operário é pobre, nem todo pobre é operário. Todos vivemos da riqueza produzida pelo sistema econômico; mas, pelo menos para o enfoque marxista, os trabalhadores improdutivos vivem indiretamente da riqueza (*mais-valia*) produzida pelos produtivos. Assim, nos países subdesenvolvidos, a quantidade de pobres é gigantesca, mas a classe operária é relativamente reduzida (idem, p. 24).

³⁸ O autor é sociólogo e advogado, como também professor da Universidade Federal do Rio Grande do sul.

Parece haver uma interpretação não muito precisa a respeito do que seja trabalhador produtivo e improdutivo em Marx. No que se refere aos assalariados dos setores de serviços empresariais, Bins considera que estes “constituem um problema de enquadramento ainda sem solução satisfatória” (idem, p. 24). Observa que “há quem os considere uma nova forma da classe operária, produtora de serviços não pessoais que são, de fato, mercadorias” (idem, p. 24).

Passando à segunda parte da obra de Bins, merece destaque o tópico que aborda o *socialismo marxista*. O autor apresenta uma rápida biografia de Marx e, em seguida, os escritos de sua juventude, com destaque para a teoria da alienação, o comunismo; o proletariado; os escritos de transição, com destaque para o materialismo histórico, o manifesto do Partido Comunista; por fim, as obras da maturidade intelectual de Marx, com destaque para os *Grundrisse*, *Crítica ao programa de Gotha*, a contribuição para a crítica da economia política e a obra prima de Marx, *O Capital*.

5.3. SOCIOLOGIA GERAL. Eva Maria Lakatos. Livro indicado para a disciplina de Introdução à Sociologia ou Sociologia para o ensino superior. O livro foi escrito com o intuito de ajudar na compreensão da Sociologia, visto ser essa uma ciência relativamente nova e dinâmica, exigindo uma atualização permanente. Além disso, a obra tem em vista diminuir os problemas de entendimento dessa ciência e permitir um acesso mais fácil aos grandes temas sociológicos. As questões centrais da sociologia são mostradas uma frente às outras, familiarizando o leitor com o mundo da sociologia.

A temática do trabalho é apresentada de forma mais direta no capítulo nove (09) da obra que é composta de quinze (15) capítulos. O capítulo nove, denominado “instituições sociais”, tem um subitem denominado “instituições econômicas”, no qual as autoras apresentam a divisão do trabalho. Outros capítulos também abordam rapidamente alguns aspectos relacionados ao trabalho, por exemplo, o capítulo onze (11) “Estratificação Social”, no subitem “Classes sociais” – conceito de Karl Marx, aparecem algumas reflexões acerca do trabalho. A classe trabalhadora, proprietária de sua força de trabalho, de um lado, e os donos dos meios de produção, de outro. Também no capítulo 15 que trata da temática do “neoliberalismo”, a temática do trabalho aparece na relação que as autoras estabelecem entre as políticas neoliberais e o desemprego.

Retomando o capítulo nove (09), subitem “divisão do trabalho”. Lakatos e Marconi (1999) entendem que a divisão do trabalho entre indivíduos e grupos é universal, pois “tem

sua origem no início da vida humana grupal e pode ser encontrada em todas as sociedades do passado e do presente” (p. 205). A primeira divisão de trabalho concerne ao sexo. A atribuição de um trabalho a um sexo ou outro está relacionada à força física. As tarefas que exigem maior habilidade, força física, ou que são mais interessantes, ficam com os homens, devido à posição dominante que a cultura lhes concede, “desta maneira, a divisão do trabalho por sexo não decorre apenas do fator biológico, mas é influenciada também pelos fatores culturais” (ibidem). Na moderna sociedade industrial, porém, estão desaparecendo as atividades exclusivas a determinado sexo.

Outro fator, salientado pelas autoras, que influi na divisão do trabalho é a idade. Baseia-se em “diferenças fisiológicas: infância, juventude, maturidade, velhice e senilidade. Verificamos, ao longo da história dos grupos humanos, que este fator – idade – varia no tempo e no espaço, de acordo com as diferentes culturas, e por estas é influenciado” (ibidem).

Outro ponto levantado e que exerce forte influência na divisão do trabalho refere-se às castas. “Entre todas as sociedades, a das castas é a que apresenta maior rigidez na distribuição hereditária das profissões, exercidas exclusivamente no interior destas” (idem, p, 206). Nos estamentos, há uma menor rigidez que em relação às castas. No sistema de classes, é percebido menor influência que todas as anteriores. No sistema de classes, uma das variáveis da estratificação citada é ainda a profissional.

A divisão do trabalho também pode basear-se em habilidades especiais. No caso da sociedade medieval, pode-se citar o exemplo da rígida estratificação em aprendiz, oficial e mestre-artesão. A habilidade é o critério para passar de uma etapa à outra. A industrialização rompe com essa hierarquia profissional, uma vez que as máquinas não mais exigem “qualificações específicas. Por essa razão, encontramos nas fábricas o trabalho de adolescentes e até de crianças de pouca idade” (ibidem).

O desenvolvimento tecnológico, por sua vez, exige qualificação e especialização da mão-de-obra. As habilidades especiais exigidas na sociedade industrial muitas vezes são adquiridas fora do local de trabalho, na escola. “Grande parte das funções econômicas, neste tipo de sociedade, exige a ampliação do tempo de educação formal, retardando o momento de ingresso do jovem no mercado de trabalho” (ibidem).

Hoje se exigem trabalhadores com conhecimento, “o homem ou a mulher que aplica ao trabalho produtivo idéias, conceitos e informações, e não habilidade manual ou força muscular” (ibidem).

As autoras citam um resumo das sucessivas fases da organização industrial a partir da Idade Média, segundo Leo Huberman. São eles: *sistema familiar* – trabalho para a família e

não para o mercado; *sistema de corporações* – trabalho a cargo dos mestres artesãos independentes, cujo objetivo era atender a mercado pequeno e estável. O trabalhador não vendia sua força de trabalho, mas o produto por ele produzido; *sistema doméstico* – produção realizada em sua oficina-lar pelos mestres artesãos para atender a um mercado em expansão, início da perda da independência dos mestres artesãos, pois dependiam da matéria-prima de intermediários; *sistema fabril* – produção realizada fora do lar, numa empresa pertencente ao empregador. O trabalhador perde sua importância e o capital torna-se cada vez mais importante.

Para terminar o item “divisão do trabalho”, as autoras descrevem as principais características das ocupações modernas, segundo Harry M. Johnson. As ocupações tendem a ser: mais especializadas, conquistadas pelo indivíduo por suas habilidades, regidas por um contrato, realizadas em organizações, não necessitando serem donos dos instrumentos de trabalho e, finalmente, serem altamente competitivas.

5.4. SOCIOLOGIA CLÁSSICA. Obra de Carlos Eduardo Sell, que como indica o prefácio, “foi escrita com intenção didática”. Ou seja, introduzir quem ainda não teve contato com a sociologia no pensamento dos seus principais fundadores. A obra, pelo visto, está mais voltada a alunos do ensino superior que têm a cadeira de introdução à Sociologia, no entanto, como a obra é utilizada por professores do ensino médio, seja para preparação das aulas ou mesmo utilização de capítulos para com os alunos, como demonstrou a pesquisa de campo, esta foi rapidamente apresentada.

A escolha recaiu sobre os clássicos, diz Sell (2002), devido ser ainda pertinente às questões por eles levantadas. A partir da teoria sociológica, é possível, ainda hoje, pensar a realidade na qual os educandos estão inseridos.

O livro pretende oferecer uma interpretação de três autores clássicos da sociologia, Marx, Weber e Durkheim, a partir de três eixos fundamentais: suas contribuições teórico-metodológicas; suas interpretações a respeito do surgimento e do caráter da sociedade moderna; e suas diferentes propostas práticas. Cada um desses pensadores apresentou, conforme Sell, um aparato de conceitos e teorias para a interpretação da realidade social; formulou uma explicação para o mundo moderno e inspirou diferentes posicionamentos políticos da realidade social.

O livro inicia fazendo algumas considerações sobre o surgimento da sociologia e de seu fundador Augusto Comte. Os três capítulos seguintes são dedicados um para cada um dos

autores clássicos acima citados. O último capítulo tem como objetivo realizar uma análise crítica e comparativa entre os três autores clássicos Marx, Weber e Durkheim.

O capítulo segundo é dedicado a Émile Durkheim. O autor aborda sua vida e obras, teoria sociológica funcionalista; modernidade e divisão social do trabalho e o projeto político conservador do autor.

Serão destacados, apenas, alguns elementos para a compreensão do item três: “modernidade e divisão social do trabalho”, visto ser essa a temática abordada na dissertação. Durkheim, na primeira de suas grandes obras, “vai se preocupar em analisar qual é a função que a divisão do trabalho cumpre nas sociedades modernas” (idem, p. 70). Durkheim adota a tese de que a sociedade passa por um processo de evolução, caracterizado pela diferenciação social. A etapa inicial do processo Durkheim vai chamar de “solidariedade mecânica” e a etapa final deste processo de sociedade, de “solidariedade orgânica”. “A solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica são diferentes estratégias de integração das pessoas nos grupos ou nas instituições sociais” (idem, p. 71).

O surgimento do mundo moderno está relacionado ao processo de evolução, caracterizado pela diferenciação social, cujo resultado é um novo tipo de sociedade, um novo tipo de vida social, caracterizado pela divisão do trabalho.

O capítulo III é dedicado a Max Weber, sua vida e obras, a teoria sociológica compreensiva, a modernidade e a racionalização e o projeto político da neutralidade. No item “modernidade e racionalização”, de Weber, Sell apresenta as idéias centrais do autor referentes à obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Trata-se da parte da obra mais próxima da temática do trabalho. Weber, dentre outras coisas, procura aproximar o entendimento da origem do capitalismo ao protestantismo. Ser capitalista é ter uma vida disciplinada para que as ações praticadas se revertam em lucro.

O capítulo IV é dedicado a Karl Marx, sua vida e obras, explicitação do materialismo histórico-dialético, o modo de produção capitalista e o projeto político revolucionário. No item três do capítulo, Sell analisa o modo de produção capitalista, enfatiza o surgimento histórico desse modo de produção, destacando partes da obra prima de Marx: O capital. Cita os capítulos d’O capital que tratam da mercadoria (valor de uso, valor de troca, valor determinado pelo tempo de trabalho), bem como da mais-valia (relativa e absoluta).

No último capítulo, Sell procura fazer uma conclusão, relacionando os três autores clássicos a partir dos três eixos fundamentais: suas contribuições teórico-metodológicas; suas interpretações a respeito do surgimento e do caráter da sociedade moderna; e suas diferentes propostas práticas.

A análise feita da obra de Sell permite perceber preliminarmente que não há contradições teóricas entre sua abordagem dos clássicos e os textos dos clássicos propriamente ditos. No entanto, por se tratar de uma obra de introdução ao estudo dos clássicos, torna-se incompleta, abordando alguns aspectos mais gerais. Serve de estímulo, mas não substitui a leitura na própria fonte.

5.5. UM TOQUE DE CLÁSSICOS. Obra de introdução à Sociologia de Durkheim, Weber e Marx, a partir de tópicos fundamentais de suas obras. O objetivo da obra é tornar acessíveis os conceitos básicos desses autores a leitores não familiarizados a esses autores.

O livro, segundo suas autoras, pretende ser um apoio aos professores que lecionam nos cursos de introdução à teoria sociológica; quer ser um instrumento útil aos estudantes de nível superior, mas também em cursos de atualização para professores. A pesquisa de campo indicou que este material é utilizado pelos professores do ensino médio tanto para a preparação das aulas, bem como utilização de algumas partes diretamente com os alunos.

O livro analisado é a 1ª reimpressão da segunda edição revisada e ampliada de 2003. O capítulo que aborda Karl Marx foi produzido por Márcia Gardência Monteiro de Oliveira e Tânia Quintaneiro, o referente a Émile Durkheim foi escrito por Tânia Quintaneiro e o referente a Max Weber é de autoria de Maria Ligia de Oliveira Barbosa e Tânia Quintaneiro, ambas professoras da Universidade Federal de Minas Gerais.

No que diz respeito a Karl Marx, Oliveira e Quintaneiro (2003) procuram abordar vários aspectos das obras de Karl Marx. Será apresentado o item que trata do “trabalho, alienação e sociedade capitalista”. O livro utilizado para fazer a análise do item é basicamente Os Manuscritos Econômico e Filosófico. “O fundamento da alienação, para Marx, encontra-se na atividade humana prática: o trabalho” (p. 51). Na concepção de Marx, afirmam as autoras, a alienação é o estranhamento entre o trabalhador e sua produção e “seu resultado é o trabalho alienado, cindido que se torna independente do produtor, hostil a ele, estranho, poderoso e que ademais, pertence a outro homem que o subjuga – o que caracteriza uma relação social” (idem, p. 52). As autoras destacam três características do trabalho alienado, para Marx:

- 1) O trabalhador relaciona-se com o produto do seu trabalho como algo alheio a ele, que o domina e lhe é adverso, e o trabalhador é alienado em relação às coisas; 2) a atividade do trabalhador tampouco está sob seu domínio, ele a percebe como estranha a si próprio, assim como sua vida pessoal e sua energia física e espiritual, sentidas como atividades que não lhe pertencem; o trabalhador é alienado em relação a si mesmo; 3) a vida genérica ou produtiva do ser humano torna-se apenas meio de vida para o trabalhador, ou seja, seu trabalho – que é sua atividade vital consciente e

que o distingue dos animais – deixa de ser livre e passa a ser unicamente meio para que sobreviva (idem, p. 52).

Após a análise dessas características do trabalho alienado e suas consequências para o trabalhador, as autoras apontam para a necessidade de superação da ordem social do capital e a construção de uma sociedade que vença todas as formas de alienação.

A extinção das diversas formas de alienação exige que ‘as condições de trabalho e da vida prática apresentem ao homem relações transparentes e racionais com seus semelhantes e com a natureza’ (Marx, O capital) reclama, então, uma sociedade onde o conflito entre homem e natureza e entre homem e homem se resolva: a sociedade comunista (idem, p. 56).

O pensamento de Marx é entendido pelas autoras como um pensamento complexo, de totalidade, uma vez que o marxismo procura analisar “a gênese das sociedades humanas, suas estruturas econômicas, sociais, políticas, ideológicas e os vínculos que mantém entre si, suas contradições internas e o que as sociedades contemporâneas podem anunciar” (idem, p. 59).

Émile Durkheim é analisado por Quintaneiro. Para a autora, Durkheim foi um dos pensadores que mais contribuiu para a consolidação da sociologia como ciência. Devido ao contexto histórico conturbado no qual o autor viveu, pode refletir um conjunto de temáticas pertinentes ao contexto atual.

Dentre os vários aspectos da obra de Durkheim abordados pela autora, destaque para os que falam sobre a solidariedade, que pode ser mecânica e orgânica. A solidariedade constitui-se nos laços que unem os membros entre si. A solidariedade orgânica é derivada da divisão do trabalho.

A contribuição de Max Weber ao desenvolvimento da sociologia, apresentada nesta obra por Barbosa e Quintaneiro, destaca vários pontos do debate travado por Weber à sua época. Destaque para suas indagações mais persistentes e fundamentais sobre o desenvolvimento do capitalismo no ocidente e a racionalização da conduta promovida por um sistema ético, apresentado por meio de sua obra clássica: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*.

As autoras mencionam que, para Weber, o trabalho tem um valor em si mesmo, “e o operário ou o capitalista puritanos passam a viver em função de sua atividade ou negócio e só assim têm a sensação da tarefa cumprida. O puritanismo condenava o ócio, o luxo, a perda de tempo, a preguiça” (p. 142). A salvação está relacionada ao trabalho, neste sentido, ricos e pobres deveriam trabalhar sem descanso, o dia todo, pois esse é o desígnio de Deus. Ambos deveriam glorificar a Deus por meio do trabalho, de suas atividades produtivas. A ética dos puritanos tinha como resultado operários disciplinados, visto que estes se aferravam ao

trabalho como realização da vontade de Deus. Essa ética influenciava também na maneira de ver a desigualdade social, pois a desigual distribuição da riqueza era vista como obra da providência divina. Os pobres se contentavam com seu pouco e os empresários sentiam-se abençoados por estarem dedicados à produção de riqueza.

Weber realizou seus estudos nos Estados Unidos, Holanda e Alemanha e percebeu esse conjunto de valores em todos esses países. “A essa dedicação verdadeiramente religiosa ao trabalho ele chamou de vocação, fruto de um ascetismo mundano, oposto ao ascetismo católico” (idem, p. 143).

Weber diz que a perspectiva trazida pelos protestantes permite aos empresários reverter sua condição de baixo prestígio social e se transformarem nos heróis da nova sociedade que se instalava. “Essa ética teve consequências marcantes sobre a vida econômica e, ao combinar a restrição do consumo com essa liberação da procura da riqueza, é óbvio o resultado que daí decorre: a acumulação capitalista através da compulsão ascética da poupança” (ibidem). É bom lembrar que esse foi apenas o impulso inicial, depois o capitalismo liberou-se da religião e passou às paixões puramente mundanas. “O capitalismo moderno já não necessita mais do suporte de qualquer força religiosa e sente que a influência da religião sobre a vida econômica é tão prejudicial quanto a regulamentação pelo Estado” (ibidem).

5.6. INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA. As bases materiais da sociedade³⁹. A obra de J. Bazarian (1986) se propõe a uma nova abordagem mais científica dos fenômenos sociais, que, de acordo com ele, “pode ser caracterizada brevemente como método infra-estrutural e dialético” (p. 16). Sua tese principal afirma que “as mudanças das instituições e idéias sociais (superestrutura) devem ser explicadas pelas mudanças nas bases materiais da sociedade (infra-estrutura), da qual fazem parte, segundo nossa opinião, os fatores econômicos, geográficos, demográficos e biopsíquicos” (ibidem).

Em *as bases materiais da sociedade*, Bazarian, ancorado na teoria marxista, entra em alguns pontos que tocam a temática do trabalho. Os bens materiais de uma sociedade qualquer são produzidos pelo trabalho, e que, “antes de se ocupar da política, da arte, da filosofia, da religião, etc., os homens precisam comer, beber, habitar e se vestir” (p. 107). Para obter todos esses bens, uma vez que a natureza não lhes dá gratuitamente, os homens precisam “trabalhar,

³⁹ A obra é de autoria de Jacob Bazarian, pensador de origem armena, veio para o Brasil com oito anos de idade. Formou-se em Filosofia pela USP. Posteriormente mudou-se para a França onde se especializou em Filosofia na

produzir os bens materiais, para produzi-los, é preciso instrumentos de trabalho, é preciso fabricar esses instrumentos e saber utilizá-los” (ibidem), logo, continua o autor, “o trabalho, a produção é uma necessidade social do homem; sem essa atividade produtiva seria impossível a vida social. Assim a produção de bens materiais é a base econômica da vida social” (ibidem).

O autor segue explicitando como isso se dá na vida social das pessoas em cada modo de produção, para isso, lança mão dos conceitos: forças produtivas, que “são as relações do homem com a natureza e as coisas; meios de produção, constituídos pelos objetos de produção e os meios de trabalho” (idem, p. 109). Neste processo todo, “o homem e seu trabalho são a riqueza mais valiosa que há na terra” (ibidem), uma vez que, “para que os meios de trabalho entrem no processo de produção, é necessário haver uso da força de trabalho, o trabalho humano vivo” (idem, p. 110).

O capitalismo, por exemplo, cinde a relação do homem com os meios de produção. No capitalismo, “temos, de um lado, os capitalistas, que são os proprietários dos meios de produção, das fábricas, etc., e, por outro lado, temos os assalariados, os operários, os trabalhadores, que só têm como fonte de riqueza sua força de trabalho, que é alugada aos capitalistas” (ibidem). Daí a necessidade defendida por Marx e pelos marxistas de se mudar essa base material, pois, “se a forma de propriedade for comum, a posição dos indivíduos e dos grupos sociais na produção será a mesma, porque ninguém tem propriedade [...]” (pp. 112-113).

Mais à frente, Bazarian analisa a história da sociedade como desenvolvimento e sucessão regular dos modos de produção. Destaca as sociedades: primitiva, escravista, feudal, capitalista. O eixo central da análise é a maneira de organizar a produção e as relações de produção. Do ponto de vista das relações de produção, o autor identifica três tipos fundamentais de sociedade: as sociedades primitivas, caracterizadas pela propriedade comum, sem classes; as sociedades classistas (escravista, feudal, capitalista), propriedade privada, com classes antagônicas; e sociedades socialistas, propriedade estatal, sem classes antagônicas.

5.7. FUNDAMENTOS DE SOCIOLOGIA - Alfonso T. Ferrari⁴⁰. A obra é bastante extensa, contendo quase seiscentas páginas, abordando temas diversos de sociologia. A

Sorbone, depois foi para a Armênia e Moscou onde se doutorou em ciências filosóficas. Em 1966, voltou ao Brasil. É autor de inúmeros artigos, trabalhos científicos e livros.

⁴⁰ Alfonso T. Ferrari à época que lançou o livro (1983) era professor titular da PUC – Campinas, professor da UNICAMP, presidente da associação brasileira de sociologia e também pesquisador do Instituto Municipal de Estudos Superiores.

temática do trabalho não é abordada diretamente, encontrando-se diluída nos pensamentos dos clássicos, ou em temas afins como classe e estratificação social, divisão do trabalho, mudança e controle social.

No capítulo que analisa a *estrutura social*, Ferrari (1983) dedica um item para falar da divisão do trabalho. O autor entende a divisão do trabalho como “a distribuição das pessoas de acordo com as tarefas ocupacionais que mormente realizam dentro da sociedade” (p. 300) e é sinônimo de diferenciação ocupacional. A divisão do trabalho “estrutura uma rede de posições, conforme o reconhecimento de fato ou de direito que a sociedade faz das ocupações por meio das compensações” (ibidem), neste sentido, há uma relação entre as posições ocupadas pela divisão do trabalho e as diferenças de status.

Quanto às classes sociais, Ferrari argumenta que, segundo Marx, a posição que as pessoas ocupam em relação aos meios de produção origina as classes sociais. No caso brasileiro, o seu entendimento de classe trabalhadora é assim exposto: “Os membros da classe baixa-alta ou classe trabalhadora, identificados como membros do proletariado e que dependem para a sua sobrevivência do aluguel de seu esforço físico, geralmente percebem uma renda inferior a 5 salários mínimos, diminuindo até 2 salários mínimos” (idem, p. 424). Esses formam a classe trabalhadora.

Observa-se que o autor abandona o conceito de classe social, entendido como posição que as pessoas ocupam em relação aos meios de produção e passa a utilizar a renda como critério para determinar a posição que os indivíduos ocupam na sociedade.

No capítulo *mudança social*, no subitem *as teorias do conflito na mudança social*, Ferrari assinala que, segundo Marx e Engels, “a sociedade tende a separar-se, cada vez mais abertamente, em dois campos inimigos, em duas classes sociais antagônicas: a burguesia e o proletariado, como mola de transformação social” (idem, p. 531). A divisão do trabalho no seio da sociedade também leva à oposição de interesses.

Ferrari lembra que “a teoria marxista do conflito como fator de mudança social é objeto de ataque por um grande número de opositores” (idem, p. 531). Cabe aqui uma interrogação: é a teoria de Marx que gera o conflito, ou ele já existe nas relações estabelecidas na sociedade e o que Marx faz é tirar o manto ideológico que não permite ao senso comum enxergar tais relações?

5.8. SOCIOLOGIA. Uma introdução crítica. Pedro Demo. Apresenta um estudo sobre definições de Sociologia, métodos utilizados em sociologia, desigualdades sociais,

posições: estrutural-funcionalista, posição do conflito, desenvolvimento, política social e as utopias.

No capítulo: Posição de conflito, uma parte é dedicada à interpretação marxista. Neste item, Demo (1987) apresenta algumas compreensões de Marx acerca do trabalho. Destaque para o que é o trabalho, força de trabalho, mais-valia, salário.

5.9. INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO. Coletânea de textos de autores clássicos da Sociologia: Durkheim, Weber, Marx e Parson, elaborado por Castro e Dias (2001). A obra tem características similares a outras já apresentadas, destina-se a ciclos universitários, exhibe textos clássicos dos autores acima citados, que versam sobre temáticas diversas.

No que tange à temática do trabalho, o texto mais significativo selecionado de Marx é o que trata do *processo de trabalho*, extraído da obra *O Capital*, vol. 1; de Durkheim foram selecionados dois textos, um que trata da *divisão do trabalho social* e outro que apresenta a *solidariedade mecânica e orgânica*; de Weber, o texto que aborda a *estratificação social*.

Analisaram também outras obras de introdução à Sociologia, contudo, elas não são temáticas, ou mesmo não é perceptível algum tratamento dado à categoria trabalho. Em certos casos aparecem alguns dados, porém, muito elementares. Essas obras, portanto, não oferecem elementos suficientes para análise, além do mais, são obras que não estão sendo mais editadas, entretanto, encontram-se nas bibliotecas disponíveis à pesquisa, como é o caso de Ávila (1987), Vilanova (1981), Azevedo (1973), Marcelino (1994), Galliano (1981), Anderson e Parker (1971).

6. LIVROS PARADIDÁTICOS

6.1. A IDEOLOGIA DO TRABALHO⁴¹. *A Ideologia do Trabalho* pretende mostrar como o trabalho foi exaltado ou desprezado por diferentes classes em diferentes épocas e nações. O autor aborda o trabalho em vários tipos de sociedade como a escravista, servil medieval, da revolução industrial e das novas técnicas empresariais do século XX como o taylorismo. Ressalta também a atenção que o trabalho recebeu do Estado no fascismo e no

⁴¹ Obra de Paulo Sérgio do Carmo, formado em Sociologia e mestre em Filosofia, professor de Sociologia e Filosofia. A obra foi escrita em 1992, dedicada a todos os que se interessam pela discussão do mundo do trabalho.

comunismo; bem como analisa o trabalho na sociedade brasileira desde a época colonial até os dias atuais.

A obra faz uma reflexão sobre o prestígio conferido ao trabalho na sociedade atual e uma discussão sobre os possíveis rumos do trabalho após a introdução de novas tecnologias e sobre como reagirá um modelo econômico sustentado no desperdício de recursos naturais não-renováveis. Se o “reino da liberdade” de Marx é impossível de se realizar, o autor diz que se deve pelo menos lançar mão do imperativo dos trabalhadores europeus: “trabalhar menos para que todos trabalhem e vivam melhor” (CARMO, 1992, p. 80).

A atenção se voltará para alguns aspectos da obra de Carmo. O primeiro olhar recai sobre a definição de trabalho. A definição de trabalho parece estar fundamentada em Marx, no capítulo V de O capital.

Podemos definir o trabalho como toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. Há mediação entre o homem e natureza: domando-a ele a seu desejo, visa a extrair dela sua subsistência. Realizando essa atividade, o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com outros homens, na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais. Dessa forma, a diferença entre o homem e o animal fica evidente, pois o ninho do pássaro ou a casa da abelha, por exemplo, são atividades regidas pelo instinto, programadas, nas quais não há a intervenção da inteligência. De acordo com Karl Marx, pensador e político alemão, a capacidade de projeção da consciência na idealização de uma casa é que distingue o pior arquiteto da mais hábil abelha. Visto dessa forma, o trabalho é um ato de liberdade. Ele se torna alienado quando é parcelarizado, rotinizado, despersonalizado e leva o homem a sentir-se alheio, distante ou estranho àquilo que produz. As imposições de um poder burocrático que decide pelo trabalhador fazem do trabalho o dominador da natureza e da *natureza humana* (CARMO, 1992, p. 15-16 – itálico do autor).

Para o autor, o trabalhador, no mundo das mercadorias, “também se torna mercadoria, distanciando-se dos outros homens e até de si mesmo. A perda da autonomia em suas atividades faz com que ele não se reconheça mais como o responsável pelo produto do trabalho realizado” (ibidem).

O autor também busca o sentido da palavra trabalho, remetendo ao latim *tripalium* (instrumento de tortura). No latim vulgar, ela significa pena ou servidão do homem à natureza. Observa que o trabalho foi se transformando ao longo da história. “Inicialmente considerado esforço de sobrevivência, o trabalho transformou-se ao longo da história em ação produtiva, ocupação e, para muitos, algo gratificante em termos existenciais” (ibidem).

O conceito de ideologia também precisa ser evidenciado, visto que o seu livro trata da “ideologia do trabalho”. Em seu sentido amplo, “a ideologia foi usado na metade do século XIX por Marx, que via na luta de classes o motor da história” (ibidem). A idéia está solta e

não há uma explicitação do que seja “luta de classes como motor da história”. Após afirmar que o sentido da palavra ideologia varia muito de autor para autor, Carmo, em síntese, afirma que considera a ideologia como “uma representação imaginária do real, de que os homens se servem para agir, ou um conjunto de idéias impostas para o exercício da dominação, e, também, uma falsa consciência” (ibidem). Conclui que o trabalho não poderia ficar alheio à ideologia.

Após fazer um resgate do trabalho ao longo da história, Carmo analisa a consolidação da sociedade capitalista e o surgimento da crítica a esse modo de produção. Constata que o capitalismo consolidou um período de grande desenvolvimento econômico e industrial e a nova maneira de organizar o trabalho como decisiva para esse processo. Ao lado de grande desenvolvimento industrial, houve também o crescimento da miséria, salários baixos, desemprego, entre outros males. Era uma época de muita crise, sendo que os capitalistas, sempre que puderam, combateram a resistência dos trabalhadores.

Uma das críticas mais contundentes ao modelo capitalista foi feita por Marx, “cuja influência se estendeu a toda parte do mundo” (idem, p. 37).

Ele ficou fascinado pela produtividade sem precedentes na sociedade ocidental e dedicou numerosas páginas de críticas à condição degradante em que se encontravam os trabalhadores. Baseando-se na dinâmica econômica, Marx procurou dotar o trabalhador de uma bagagem teórica e prática capaz de reverter sua condição de explorado. Segundo ele, só o trabalho gera riqueza, e justamente quem produz a ela não tem direito. Sua idéia é a de que pelo trabalho o homem deixa de ser escravo dos desígnios da natureza, moldando a matéria bruta à sua necessidade. Nessa atividade o homem se ‘naturaliza’ e a natureza se ‘humaniza’. Quem olha a vida econômica através da circulação exterior das riquezas tem a impressão de uma igualdade entre dar e receber; no entanto, quem penetra na intimidade da produção fabril verifica que é o homem que aliena sua força de trabalho para gerar riquezas privadas. Nesse tipo de atividade, o homem se torna infeliz, não desenvolve sua potencialidade, sente-se como algo externo a si mesmo ‘e só se sente ele próprio quando fora do trabalho’; no trabalho, sente-se ‘fora de si mesmo’, diz Marx (idem, pp. 37-38).

Carmo salienta que muitos acham que o nome mais apropriado à obra *O Capital* de Marx não seria esse e sim *O Trabalho*, visto que é o trabalho, na realidade, “o personagem central na teoria marxista, que dá sustentáculo ao capital” (ibidem). Para Marx, “o objetivo da revolução socialista não se cumpre com a emancipação da classe trabalhadora, mas com a liberação do homem em relação ao trabalho” (ibidem). Cita também a experiência que a escritora e filósofa francesa Simone Weil fez, submetendo-se ao trabalho fabril. conforme ela, “‘o ópio do povo’ – que Marx acreditava ser a religião – é, na realidade, o trabalho”. Para ela, a esperança está na liberação final do fardo do trabalho, esse deveria ser o verdadeiro objetivo dos movimentos trabalhistas.

Carmo afirma que a ideologia do trabalho foi seguida por boa parte dos marxistas ortodoxos, que continuaram a exaltar o trabalho “ao elevá-lo a fator essencial da vida real dos homens” (idem, p. 39). Existiu e existem os críticos à sociedade do trabalho, como, por exemplo, Paul Lafargue, em *o direito à preguiça*, porém “o nosso tempo, considerado o ‘século do trabalho’, nos faz dedicar a essa atividade toda a nossa existência” (idem, p. 40).

Após descrever o taylorismo, o fordismo, bem como as experiências do nazi-facismo, e do socialismo soviético, o modelo japonês de produção e a industrialização no Brasil, Carmo apresenta no último capítulo – *um reino ameaçado?* – algumas possibilidades para o futuro da sociedade do trabalho.

O autor descreve que com frequência aparece alguém prevendo o fim da sociedade do trabalho. A causa para isso ocorrer estaria relacionada ao avanço da revolução da microeletrônica. Enfatiza que já na década de 60, o economista J. K. Galbraith previa o fim do trabalho penoso, monótono e repetitivo. Sonho esse já vivido na Inglaterra do século XVIII, com o advento da máquina a vapor, só que não realizado ainda. Cita também as idéias da filósofa Hannah Arendt, que na década de 50 previu que dentro de um curto espaço de tempo as fábricas seriam esvaziadas e, com isso, a humanidade estaria livre do fardo do trabalho. Constata, no entanto, que na prática esse sonho de livrar o homem do trabalho somente se realiza para alguns à custa do trabalho de outros.

Na prática, a era moderna, ao invés de libertar o homem do trabalho, glorifica-o, visto que “a era moderna trouxe consigo a glorificação do trabalho e, conseqüentemente, transformou o mundo em que vivemos em uma ‘sociedade operária’” (idem, p. 75). Ainda mais: “à medida que essa ‘sociedade de trabalhadores’ caminhasse para a libertação do trabalho, criar-se-ia um vazio, pois ela ‘não conhece outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade’” (ibidem). Segundo Arendt, o paradoxo está posto: ao glorificar o trabalho, defronta-se com a “possibilidades de se tornar uma sociedade de trabalhadores sem trabalho” (ibidem).

O autor menciona o desemprego como prova concreta e maior preocupação da maioria dos países. Com muita dificuldade são mantidos os postos de trabalho. Esses são mantidos “graças à prática contínua da fabricação de bens de consumo imediatos e aos grandes investimentos na indústria armamentista”. De acordo com Carmo, o fato de se fabricar bens pouco duráveis é o que possibilita gerar empregos. “É da lógica do sistema fabricar produtos frágeis e rapidamente deterioráveis, que logo serão substituídos por outros, geralmente mais sofisticados” (idem, p. 76), ainda mais: “O desperdício e as necessidades artificiais fornecem essa lógica absurda para manter a economia” (ibidem).

O lazer alienado também entra na lógica da sociedade do trabalho, uma vez que, “para consumir os produtos da indústria do lazer, os indivíduos têm de trabalhar mais, completando o círculo vicioso” (ibidem). Os estudos de Geoges Friedmann, diz Carmo, demonstram que os trabalhadores supriam seu tempo livre com outro trabalho, sendo que o principal motivo não era o salário baixo, mas sim a falta do que fazer no tempo livre, bem como o desejo de ganhar mais para consumir mais. O consumo é um estímulo para o trabalho.

O autor procura entender por que ocorre essa intensa devoção ao trabalho. Isso ocorre porque “a maioria das pessoas muitas vezes tem nele o único elo social fora do convívio familiar” (idem, p. 77). Freud, ressalta Carmo, destacou que o trabalho, além de garantir a subsistência, oferece ao indivíduo a possibilidade de libertá-lo das pulsões narcisistas, agressivas e mesmo eróticas que constituem a sua libido. Outra explicação para a glorificação do trabalho está relacionada à compensação para a vida que o trabalho também pode oferecer, visto que ele pode preencher grande parte da existência humana. Também pode ser aceito o argumento de que, quando se nasce, já se encontra uma sociedade pronta, com seus valores estabelecidos, não havendo um questionamento do porquê das coisas. Cabe a pergunta: afinal, por que trabalhamos? O autor diz que de imediato as respostas podem estar associadas à sobrevivência, pois é natural trabalhar. No entanto, logo se percebe que o trabalho deixa de ser um meio para se tornar um fim em si mesmo.

Em *os caminhos do paraíso*, Carmo cita os estudos de André Gorz, que afirma existir um futuro promissor à humanidade.

A revolução tecnológica aboliu enorme quantidade de trabalho e, para sanar o custo social elevado, propôs uma escolha à sociedade: “de um lado, uma elite de trabalhadores protegidos e estáveis, empregados com tempo integral; de outro, uma massa de desempregados e de trabalhadores sem qualificação”. É necessário unir esses dois pólos a aumentar a eficiência produtiva, sem cair, porém, no produtivismo, a fim de que cada um tenha bastante tempo para fazer o que quiser. A redução drástica da jornada de trabalho proposta por ele já é possível, de imediato. Assegura o autor: “se me disseres que é utópico, eu respondo que o que é utópico é pensar que se pode continuar como está” (idem, p. 78).

A razão para tal esperança está nos surpreendentes resultados da revolução da microeletrônica. Para ajudar na discussão acerca da utilização da tecnologia e liberação do trabalho, Carmo cita um texto do professor espanhol Mariano Enguita, que faz uma reflexão a respeito da tecnologia submetida à lógica capitalista e conclui que o trabalho não será nunca um reino de liberdade, portanto, é necessário começar a falar de uma cultura do ócio e do tempo livre.

Para concluir o capítulo e a obra, Carmo recorre a Marx. Segundo o autor, Marx entende que “a riqueza de uma sociedade poder ser medida pela redução da quantidade de trabalho necessária para a sobrevivência. A liberdade começaria no momento em que desaparecesse definitivamente o trabalho” (idem, p. 80). Se isso ainda não é possível, contudo, no momento é possível trabalhar menos para todos poderem trabalhar, ou seja, para Carmo, a redução da jornada de trabalho seria uma saída possível.

6.2. O TRABALHO NA ECONOMIA GLOBAL - Paulo Sérgio do Carmo – obra que se propõe a analisar as transformações que estão ocorrendo no trabalho e na economia do mundo atual. Aborda o fenômeno da globalização e seus antecedentes na nova ordem mundial, bem como a crescente hegemonia das idéias liberais ou neoliberais. Por fim, destaca “a revolução que, com o advento de novas tecnologias, vem ocorrendo no mundo do trabalho tanto na fábrica quanto no escritório”, procurando fazer uma “reflexão filosófica sobre os avanços da técnica e a humanização da vida produtiva”. Para o autor, o processo de globalização “poderá significar a radical ruptura com o modelo anterior de sociedade e suas transformações certamente serão duradouras”, ainda mais: “certamente vão gerar um novo tipo de sociedade que ninguém ainda pode prever com clareza” (CARMO, 1998, p. 5).

A obra está organizada em seis capítulos, a atenção da análise se voltará para o capítulo sexto: “repensando o trabalho”, que é uma espécie de síntese. O autor sustenta que o que caracteriza a sociedade atual é a produção para o consumo; produz-se o descartável, destruindo, com isso, o meio ambiente, “tudo é usado e jogado fora” (idem, p. 64). Não há uma preocupação com o produzir para satisfazer as necessidades, conforme Marx já havia afirmado no século XIX, sem que isso se transformasse num instrumento que levasse à servidão, ou à utilização da técnica para dominar o próprio homem, como já advertira Martin Heidegger.

Os utópicos dos anos 60 acreditavam que, com a liberação da necessidade da energia humana para produzir, os homens teriam mais tempo para as relações sociais, todavia, o que se observa são coisas muito diferentes, “as preocupações ecológicas são minimizadas pela necessidade de produzir, seja como for, para garantir riquezas e resolver o problema do desemprego” (idem, p. 65). A produção não está voltada para o bem-estar, mas sim para o consumo de massa. Nesse sentido, o capitalismo moderno conseguiu colocar os frutos da alta tecnologia ao alcance dos consumidores comuns. O autor observa, no entanto, que “o balanço global dessa oferta está longe de ser inequivocamente positivo” (ibidem).

Um estudo de Jeremy Rifkin em *o fim dos empregos*, citado por Carmo, destaca que há uma mudança constante nos padrões de necessidades básicas de consumo das pessoas. No início do século XX, as pessoas se contentavam em ganhar apenas o suficiente para satisfazer suas necessidades básicas, o luxo era pouco. O resto do tempo era para o lazer e horas adicionais para um rendimento extra. Os empresários trataram de despertar desejos para que as pessoas consumissem mais. Era necessário deixar o consumidor insatisfeito. Na década de 30, os trabalhadores começaram a lutar pela redução da jornada de trabalho, já que o trabalho se tornou mais produtivo com a adoção de novas tecnologias, porém logo perceberam que os ganhos com a produtividade não os levou ao lazer, mas às filas do desemprego. Na competição global, as empresas aceleram a produção visando ao consumo, há pouca preocupação com o social, com a partilha de seus ganhos. O capitalismo atual tem a mesma visão do capitalismo do século XIX, no qual o mais forte derrota o mais fraco, diz Carmo.

No subtítulo preparando-se para o futuro, Carmo assinala que a sociedade capitalista levou à “fragmentação da classe operária e seu crescente afastamento do convívio em espaços públicos” (idem p. 66). Nas cidades, os espaços públicos são trocados pelos espaços privados dos shopping centers. O sentido para a vida humana deverá ser buscado fora da esfera do trabalho, “para muitos, a tarefa seria repensar o trabalho e mostrar que seu reinado está vinculado a certa época histórica que está chegando a seu final. Ninguém no mundo sabe o que fazer com o crescente número de excluídos do trabalho” (idem, p. 67).

Na sequência, o autor afirma que os historiadores “constatam que o trabalho, pelo menos na sociedade moderna, está longe de ser inerente à humanidade. Na realidade, é um acontecimento histórico, que apenas apareceu muito tarde na evolução das sociedades e está destinado a um desaparecimento próximo” (ibidem).

Voltando a falar sobre o desemprego, Carmo enfatiza que o consenso para esse problema está na redução da jornada de trabalho, entretanto, a seguir, ele não diz por que e fala sobre qual seria a tarefa do homem.

O consenso para solucionar o desemprego crescente nos países industrializados seria a redução radical da jornada de trabalho. Isso implica generalizar que o conceito de emprego tradicional está em crise, já que o trabalho físico é feito pelas máquinas e, num futuro próximo, o mental pelos computadores. Ao homem cabe a tarefa de ser criativo, ter idéias (ibidem).

A sociedade futura dependerá da distribuição da carga horária: será uma sociedade sadia se redistribuir a carga horária; poderá ser um inferno para os desempregados se isso não ocorrer. O problema está, citando Domenico de Masi, que os governantes foram educados a partir dos conceitos da sociedade industrial, com isso, o futuro da sociedade pós-industrial

está comprometido, pois os mesmos aplicam soluções antigas para problemas novos. É a antiga ética do trabalho, deve-se “criar” novos empregos, “o homem foi domesticado para o trabalho. Viver sem trabalho provoca sentimento de culpa; é malvisto, causa mal-estar” (idem, p. 68). É bem verdade também que há os descrentes da sociedade pós-industrial, pensam que esta não levará a lugar algum. Há uma recusa à imposição da técnica.

No entanto, para Carmo, seria um absurdo impedir o avanço da tecnologia. O que deveria ser feito é uma redistribuição do trabalho para todos, com uma carga horária menor, como já havia proposto Keynes. Assim sobraria mais tempo livre para as pessoas fazerem o que quisessem.

Novamente o problema do desemprego aparece e, para atacá-lo, “seria preciso primeiro destituir o trabalho, em geral alienante, dessa suposta e ideológica veneração que o envolve há dois séculos e impede que sua supremacia seja contestada” (idem, p. 69). Ainda mais: “a vontade feroz dos poderes públicos de ‘salvar’ o trabalho é insana. Seria absurda a tentativa de criar tarefas monótonas, rotineiras e sem criatividade apenas para manter as pessoas ocupadas” (ibidem).

Na sociedade do tempo livre, torna-se necessário educar o povo para que este saiba tirar melhor proveito desse tempo livre. No que se refere ao treinamento das pessoas para ocuparem os empregos, Carmo considera enganosa a relação entre qualificação e empregabilidade, uma vez que nos países desenvolvidos existe uma parcela de desempregados com um elevado grau de escolaridade. Talvez a solução estivesse numa política alternativa, como, por exemplo, na “valorização das pequenas comunidades que consigam manter ocupadas as pessoas em uma era quase sem trabalhadores. Ajuda com subsídios terá de ser prestada ao trabalho social voluntário ou organizado” (ibidem).

A globalização do mercado e a conseqüente diminuição da atuação do setor público estão levando as comunidades a se organizarem. “As entidades e associações sem fins lucrativos, como as ONGs, por exemplo, têm-se voltado para as soluções dos interesses das próprias comunidades onde atuam” (idem, p. 70).

Concluindo, o autor destaca que se deve repensar o trabalho; repartir os ganhos da produção e que o processo de globalização trará mudanças radicais na sociedade.

Devemos repensar o próprio trabalho, pois há grande quantidade de atividades que podem ser feitas na sociedade que não envolvem fábricas nem escritório nem governo. São os setores sem fins lucrativos que podem se dedicar à ajuda ao meio ambiente e a pessoas doentes, idosas, crianças, à educação e ao lazer. Os benefícios, porém, surgirão na medida em que repartirmos os ganhos da produção. Sem emprego, quem consumirá? Sem consumo, quem empregará? É por esse motivo que a formulação de uma renda mínima, independentemente de qualquer

trabalho, encontra defensores em quase todos os segmentos sociais. O processo de globalização poderá significar a radical ruptura com o modelo anterior de sociedade e suas transformações certamente serão duradouras (idem, p. 70).

6.3. TRABALHO EM DEBATE. Obra organizada por Marcia Kupstas, faz parte da coleção “Debate na Escola” que se propõe a contribuir no processo de “formação integral do aluno”. São escolhidos temas que extrapolam as áreas específicas, propiciando o “debate interdisciplinar”. Particularmente, *Trabalho em debate* analisa e discute algumas questões referentes ao tema, tais como: “trabalhar pra quê?; tecnologia e trabalho; mulher e homem no trabalho; servidor público; panorama das conquistas sindicais; desemprego e subemprego – mercado informal de trabalho e a escolha profissional”.

A perspectiva do livro é debater o trabalho nos meandros da sociedade capitalista, apontando saídas para o momento atual mediadas pela ordem do capital, como, por exemplo, “redução da jornada de trabalho”, “seguro desemprego”, “proibir o trabalho infantil” e “taxar empresas que empregam muita tecnologia”.

Serão escolhidos os capítulos 01 e 02 – trabalhar pra quê⁴² e tecnologia e trabalho: a máquina substituirá o homem⁴³, respectivamente, uma vez que são capítulos mais conceituais e propositivos.

6.3.1. TRABALHAR PARA QUÊ? Em *trabalhar pra quê*, Aranha (1997) procura situar o trabalho e seu sentido na sociedade atual. Começa falando do fardo que o trabalho significa para muita gente, por isso muitos “odeiam a segunda-feira”. O trabalho é identificado com tripalium, com labor, que significa sofrimento, dor, fadiga, tortura. Porém, a autora se propõe a buscar um significado positivo para o trabalho. Propõe, então, entender o trabalho como algo cultural, construtor do homem, instrumento de liberdade. “O homem se faz pelo trabalho. Ou seja, ao mesmo tempo em que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade” (p. 23), diferentemente dos animais, que se guiam pelo instinto, agindo sempre de forma idêntica.

O homem trabalha com a cabeça, isto é, o homem é o “único ser que concebe com antecedência o que produz. E ao produzir, modifica as idéias que, por sua vez, alteram a sua

⁴² Trabalho em debate trata-se de uma coletânea de textos. O capítulo 1 foi elaborado por Maria Lúcia de Arruda Aranha, licenciada em Filosofia, também autora de *Filosofando* e temas de Filosofia conjuntamente com Maria Helena Pires Martins, também é autora de outras obras de Filosofia.

⁴³ O capítulo 2 foi elaborado por Paulo Sérgio do Carmo, formado em Sociologia e mestre em Filosofia. Autor de outros livros paradigmáticos também analisados neste trabalho de dissertação.

forma de agir e assim por diante, indefinidamente” (idem, p. 23). Pensamento e ação estão juntos no processo. No entanto, diz Aranha, poucos são os que conseguem colocar em prática o que projetaram. De maneira geral, “prevalece a separação entre concepção e execução, sendo que a grande massa de trabalhadores se encontra, muitas vezes, impedida de pensar criticamente o seu fazer” (idem, p. 24). A razão disso está por vive-se numa sociedade hierarquizada, na qual os trabalhadores manuais estão excluídos do acesso à educação formal. De acordo com Aranha, a satisfação do trabalhador para com seu trabalho viria se ele pudesse juntar as duas coisas: o pensar e o agir.

A autora procura demonstrar historicamente como o trabalho foi se constituindo até transformar-se em mercadoria. Não somente a força de trabalho se transforma em mercadoria, mas também o trabalhador. Na economia capitalista prevalece “a lógica do mercado”, ou seja, os produtos do trabalho adquirem um “valor de troca. Nesse contexto, ao vender a sua força de trabalho mediante salário, o operário também se transforma em mercadoria. Não se pode dizer que esse contrato é equilibrado porque o trabalhador perde mais do que ganha” (idem, p. 30).

Isso tudo ocorre porque o trabalhador tem menos valor que os produtos e, além disso, ele produz para outro, gerando, com isso, a alienação, que é “como se a pessoa ficasse estranha a si própria” (ibidem).

Na seqüência, a autora explica o taylorismo, o fordismo, a revolução da informática com novas possibilidades de trabalho, os novos tempos na fábrica com a reestruturação produtiva, o modelo japonês de produção, concluindo o capítulo com uma reflexão sobre a emancipação do trabalhador.

A emancipação do trabalhador, enfim, para que o trabalho possa enobrecer o homem, “é preciso que a decisão sobre o que fazer, como fazer, para que fazer seja comandada por critérios verdadeiramente humanos e não exclusivamente econômicos” (idem, p. 37). O homem e sua força de trabalho não são mercadorias, diz Aranha, e, portanto, a lógica do mercado não pode se sobrepor à ordem da vida. É preciso construir uma sociedade emancipada, na qual o trabalho seja condição de libertação do homem. Para tanto, deve-se agir em vários setores. O primeiro é este de “tomar consciência da situação”; o segundo se encontra na “luta pela escola democrática, que não exclua os pobres e os trabalhadores manuais” (ibidem).

A autora faz questão de mencionar que não está defendendo “o retorno ao mundo tribal ou a abolição da propriedade privada” (ibidem). Ou seja, é possível dentro dos moldes da sociedade atual, basta “lutar politicamente pela implantação efetiva da democracia”

(ibidem). Ademais, com os avanços da tecnologia, da automação, não seria oportuno diminuir a jornada de trabalho e dar mais tempo para o lazer e formação pessoal? Questiona a autora. “Talvez assim o trabalho estivesse integrado à vida, reconquistando sua dimensão humana. E, certamente, teríamos mais prazer com ele” (ibidem).

A emancipação do trabalhador, na concepção de Aranha, não está vinculada às questões da emancipação da classe como um todo, nem com a ruptura do modo capitalista de produção. Fala-se em “acabar com as diferenças sociais”, ao mesmo tempo em manutenção da propriedade privada, como isso é possível?

6.3.2. TECNOLOGIA E TRABALHO. No capítulo 2 – *tecnologia e trabalho* -, Carmo (1997) procura fazer uma reflexão acerca do uso da tecnologia e sua relação com o trabalho. Constata que “o homem sempre esteve em busca de instrumentos que amenizassem seu labor diário” (p. 40). Partindo dessa premissa, o autor analisa como o homem fez isso ao longo da história, desde o homem primitivo que aprendeu a domesticar animais e plantar os frutos, até os dias atuais, caracterizados pela robótica, inteligência artificial, era dos computadores, da microeletrônica. As conquistas das máquinas trazem consigo o fantasma do desemprego. Este deixou “de ser privilégio de países pobres como o Brasil. Em vez disso, atinge duramente a juventude de qualquer país” (idem, p. 48).

Quais seriam as possíveis saídas? Na opinião de Carmo, é possível usufruir os benefícios trazidos pelas máquinas, compartilhando das idéias do sociólogo Domenico de Mais, seria necessário, para isso, uma “drástica redução da jornada de trabalho. Não devemos ter o sentimento de culpa por trabalharmos menos e dedicar mais tempo ao lazer ou ao ócio” (idem, p. 54). Quem faz horas extras – no Brasil, em torno de 20% dos trabalhadores – “são suicidas por deixarem outros milhares desempregados”.

Outras possíveis saídas apontadas seriam:

Proibir o trabalho infantil e prolongar a entrada do jovem no mercado de trabalho fazendo com que ele permaneça mais tempo no colégio ou na universidade; taxar empresas que empregam muita tecnologia e, por parte do Estado, deslocar esses recursos em incentivos a instituições sociais que dependem do emprego humano como creches, hospitais, escolas, academias de esporte e lazer etc. e, por fim, ampliar o seguro desemprego ou a sua variante mais radical que é a criação de renda mínima para os cidadãos desempregados, também chamada de imposto de renda negativo. Tudo isso é necessário reparar para que algum dia possamos proclamar: “benditas sejam as máquinas” (idem, p. 55).

6.4. TRABALHO: HISTÓRIA E TENDÊNCIAS. Obra da série “discussão aberta” da editora Ática, propõe-se, segundo seus organizadores, “além de aprofundar os assuntos do ensino recomendados para as disciplinas do Ensino Médio”; “tratar de temas que fazem parte da vivência do jovem e que são discutidos amplamente pela sociedade”. A obra “Trabalho: história e tendências” reflete sobre os elementos indispensáveis para uma discussão acerca do mundo do trabalho: suas contradições, seu surgimento, suas características, as formas de domínio e de libertação através dele, o capitalismo e a revolução industrial, a informática, a reorganização da produção, as perspectivas de ingresso no mercado de trabalho.

Os autores sustentam que o mundo do trabalho passa por uma profunda transformação nos dias atuais, sendo o desemprego a realidade mais visível. “O desafio é conciliar as novas formas de organização do trabalho com o alcance pleno dos direitos – civis, políticos e sociais – para o conjunto da sociedade. Em outros termos, criar condições de conduzir e reconduzir ao universo produtivo milhões de pessoas que se encontram à margem do trabalho e, conseqüentemente, da cidadania” (NASCIMENTO e BARBOSA, 2001, p. 3).

O trabalho sofre as contradições da sociedade em que está inserido, do sistema. Ao mesmo tempo em que pode ser digno, produtor de riqueza, capaz de elevar o homem à condição de criador, pode ser torturante, alienante, sem propósito, acorrentando o homem à condição de servo de suas necessidades, sem direito ao prazer e à liberdade. O trabalho “é um bem e um mal: ao mesmo tempo em que escraviza, ele liberta ou vice-versa” (idem, p. 10). Deve-se destacar que o trabalho “é uma atividade importante para a criação e a recriação da vida e da sociedade” (ibidem).

Após situar o significado do trabalho, os autores procuram resgatar a história do trabalho para no final apontar as perspectivas e tendências. Uma primeira tendência analisada é a diminuição do emprego direto nas grandes empresas, conseqüência da reestruturação produtiva. Somente uma intervenção forte dos sindicatos poderá mudar essa tendência, aumentando assim a oferta de trabalho. Outra tendência é o crescimento do terceiro setor, principalmente as empresas de autogestão, cujo objetivo não é o lucro, mas sim a oferta de trabalho e divisão social dos bens produzidos. Tendência de crescimento das pequenas empresas. Cresce a possibilidade, juntamente com os avanços tecnológicos e da informática, de abertura de empresas de pequeno porte. A economia informal é um dos setores que mais tem crescido no Brasil, devido sobretudo ao aumento do desemprego. Existe aí o setor dos mais empobrecidos, como, por exemplo, os biscateiros; bem como o dos profissionais autônomos.

Outras tendências destacadas são: setor de serviços, em especial de turismo, diversão e lazer; setor de comunicação e de informática; indústria aeroespacial; economia ligada ao tráfico de drogas e armas e prostituição.

Todas essas tendências têm provocado inúmeras reações em todo o mundo. “Todo esse reordenamento produtivo pelo qual passa o mundo atual tem provocado reações adversas que muitas vezes se manifestam de forma violenta” (idem, p. 81). O principal fator que ocasiona essas reações é a “injusta divisão internacional do trabalho e seus frutos” (ibidem). O pano de fundo dos movimentos é uma forma de reação “contra quem fica com a riqueza do trabalho, que todos nós produzimos” (ibidem).

Posto isto, os autores exibem suas conclusões ante o quadro apresentado. A perspectiva é a de se criar uma nova cultura do trabalho e ter muita esperança, mas muita esperança mesmo! Vejam a citação a seguir:

Por tudo isso, ousar lutar por um mundo mais justo, numa época em que somos uma “aldeia global”, é um imperativo fundamental de um planeta melhor para nós e nossos filhos. Porque, como canta Caetano Veloso, “gente foi feita para brilhar e não para morrer de fome” ou morrer de trabalhar. De nossa parte, temos a esperança de que uma cultura do trabalho e da divisão do seu resultado, potencializada pelos avanços tecnológicos da humanidade, poderão dar emprego e sustento para todos, com jornadas de trabalho cada vez menores, resultando em tempo – muito tempo – para o estudo, a diversão, o lazer, o amor e o prazer (idem p. 84).

6.5. INDÚSTRIA E TRABALHO NO BRASIL. Obra da coleção “Espaço & Debate” da editora Atual. Os autores – Willian Jorge Gerab e Waldemar Rossi – (1997) apresentam informações básicas sobre a acumulação capitalista na Europa e no Brasil. Também procuram mostrar as razões de fundo da dependência econômica e tecnológica do Brasil, bem como mostrar o permanente conflito entre capital e trabalho e a luta dos trabalhadores para superá-la.

A obra é dividida em três partes, sendo que, na primeira parte, os autores analisam a *acumulação primitiva*; na segunda parte, *os caminhos e descaminhos da industrialização brasileira* e na terceira parte, *os trabalhadores e a atual política industrial no Brasil*.

A atenção se voltará para a unidade dois, capítulo que trata das condições de trabalho nas indústrias. Para os autores, a criação das fábricas “modificou radicalmente as condições de trabalho, com conseqüências benéficas e maléficas para o trabalhador” (p. 55). A primeira transformação se refere à perda de controle do trabalhador sobre seu trabalho. O trabalhador foi lentamente perdendo sua autonomia e subordinando-se às normas do capital. O interesse

do capitalista é a obtenção do lucro que se consegue, dentre outras coisas, com uma extensa jornada de trabalho, as conseqüências para o trabalhador são terríveis: cansaço físico, mental e emocional, perda de reflexos, da saúde, morte precoce. Do trabalho para o homem, passou-se ao homem para o trabalho. Enfim, “o trabalhador perdeu a autonomia que tinha sobre o seu trabalho e a sua vida. Deixou de estabelecer as condições e de criar os instrumentos apropriados ao seu trabalho, tendo se transformado em um ‘instrumento a serviço da máquina’” (idem, pp. 55-56).

As novas condições de produção não se deram sem reações, dizem os autores. Os trabalhadores foram se organizando, criando entidades de defesa de seus direitos, modificando com isto as relações capital x trabalho. No início do século XX, os trabalhadores criaram a Associação Operária, o Centro Operário e a Liga Operária, sendo que, em “1906, com a realização do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, ganharam impulso os sindicatos” (ibidem). Os sindicatos organizaram inúmeras greves por melhores salários, condições de trabalho, redução da jornada de trabalho, a classe patronal também se organizou, fundando diversas organizações.

Os interesses da burguesia devem prevalecer sobre os trabalhadores, nem que para isso seja necessário o uso da violência, seja ela exercida diretamente pela burguesia ou pelos aparatos do estado. Os autores fazem uma rápida alusão à leis e movimentos dos trabalhadores do início do século XX.

Há uma relação entre o movimento operário brasileiro e a imigração, salientam os autores. “O fato de grande parte dos trabalhadores empregados nas fábricas brasileiras entre o final do século XIX e início do século XX ser de origem européia em muito contribuiu para definir as principais correntes do movimento operário brasileiro” (idem, p. 57). As idéias eram divulgadas por meio de jornais, havendo divergências entre as mesmas. Os socialistas, que constituíam o grupo mais forte nos primeiros anos da república, lutavam pelo fim de todo poder hierárquico, eleições diretas em todos os níveis, redução da jornada de trabalho para oito horas diárias, fixação de um salário mínimo e proibição do trabalho infantil, para menores de doze anos. (58). Os anarquistas, por sua vez, lutavam por uma sociedade libertária sob todos os aspectos, priorizavam a “educação como meio para a formação dos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres” (ibidem). A partir dos anos 20 houve também a influência da corrente anarco-sindicalista e do Partido Comunista Brasileiro (1922) que também disputava o movimento sindical.

O trabalho e o movimento dos trabalhadores, principalmente os organizados em sindicatos, sofreram grandes alterações durante a era Vargas, no período chamado Estado

Novo, “os sindicatos atuantes foram sendo substituídos por sindicatos oficializados, submetidos a um conjunto de leis criadas ao longo do tempo” (idem, p. 59). No que tange legislação trabalhista, foi criada a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Getúlio Vargas conseguiu implantar sua política “graças ao peleguismo, atitude de adesão de líderes sindicais que, vendendo-se por um bom preço, ajudavam a amaciar a luta dos trabalhadores contra governos e patrões” (ibidem).

Entre o segundo governo de Vargas e o período do Golpe de 64, alguns setores da classe trabalhadora retomaram as lutas históricas da classe, obtendo algumas conquistas a partir das mobilizações e greves. No entanto, com o golpe de 1964, o movimento sindical foi novamente atingido e o sindicalismo voltou a ser alvo de repressão. “As diretorias sindicais mais combativas foram cassadas e substituídas por interventores” (ibidem). Mesmo sob o domínio militar, o movimento de resistência conseguiu sobreviver. Todas as formas de repressão não conseguiram “barrar a ação determinada dos operários mais conscientes de acumular forças para romper o cerco da ditadura militar” (ibidem), tanto assim que, em 1978, “a força acumulada dentro das fábricas explodiu e ganhou as ruas, a partir da greve da Scania, em maio daquele ano, espalhando-se como fogo em relva seca por todo o ABC e São Paulo” (ibidem).

Os autores seguem descrevendo um pouco da trajetória da luta dos trabalhadores, a consolidação da liderança de Luis Inácio da Silva, a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), como também o surgimento de um novo tipo de sindicalismo, denominado pelos autores de “pelego” que passam a defender o chamado “sindicalismo de resultados”.

6.6. O CIDADÃO DE PAPEL. Obra de Gilberto Dimenstein, da mesma coleção “Discussão Aberta” da editora Ática, procura fazer uma reflexão acerca da infância e da adolescência no Brasil. Na obra, o autor aborda as temáticas da cidadania, violência, renda, mortalidade infantil, população, desemprego, educação, entre outros.

O texto apresenta as várias temáticas mostrando dados da realidade, no entanto, não faz muitas análises acerca dos mesmos.

A temática mais próxima ao trabalho é a do desemprego. O autor aborda um dos direitos humanos que afirma que “todo homem tem direito ao trabalho e à livre escolha de emprego” e a partir daí apresenta a realidade do desemprego. O problema do desemprego está relacionado à recessão. Salienta que o Brasil, depois de um longo período de crescimento,

pós-Segunda Guerra Mundial, no qual o país crescia a uma média de 7% anual, entrou, a partir dos anos 80, em recessão, fechando assim o ciclo dos anos dourados e provocando um acentuado crescimento do desemprego.

Os efeitos da recessão são muitos, dentre eles o desemprego. Nas cidades, “desempregadas, muitas pessoas só encontram meio de vida através do trabalho informal” (DIMENSTEIM, 2000, p. 112), no campo, “trabalhadores rurais sem terra vêm chamando a atenção para um dos mais antigos e insolúveis problemas brasileiros: a Reforma Agrária” (idem, p. 116).

O fenômeno da globalização também é citado como responsável por trazer problemas para os trabalhadores brasileiros, uma vez que a facilidade de se importar produtos de fora, com preços mais baratos, leva ao fechamento das fábricas nacionais.

Além da globalização, Dimenstein cita o impacto das novas tecnologias como fonte geradora de desemprego. “Máquinas substituem homens, gerando desemprego. Cada vez menos gente, por exemplo, trabalha nos bancos porque, como você vê pela rua, existem caixas automáticos” (idem, p. 117). Por outro lado, “a tecnologia também cria empregos, ao abrir vagas em novas funções até então inexistentes” (idem, ibidem). Porém, “muitos trabalhadores não conseguem se reciclar e ficam marginalizados, já que sem estudo não podem dominar as novas tecnologias” (idem, ibidem).

Em síntese, Dimenstein aborda o impacto tecnológico como fator de corte de vagas no mercado de trabalho, deixando chefes de família na rua e dificultando que os jovens entrem no mercado de trabalho. Muita gente não consegue se reciclar para funções que exigem maior qualificação. Quer dizer: se as pessoas conseguirem se qualificar, o desemprego estará com os seus dias contados.

7. OUTROS TEXTOS

A pesquisa de campo evidenciou a utilização de uma série de outros materiais que são utilizados pelos professores para ensinar Sociologia no ensino médio. Dentre os materiais utilizados, foram indicadas as apostilas adotadas pelas escolas. Em seguida serão apresentados alguns desses materiais.

7.1. SOCIOLOGIA – ensino médio, volume único, material pertencente à Organização Educacional Expoe⁴⁴. A apostila, edição de 2006, é apresentada em quatro partes. A primeira parte faz uma introdução à sociologia; evolução e cultura, alguns conceitos relacionados à cultura; a parte 2 é dedicada ao etnocentrismo, sociedade e cultura; a parte 3 aborda a estrutura social, mobilidade social, camadas ou classes sociais, desigualdade social; a parte 4 trata do Estado, da política, formas de governo e ideologia.

A análise será feita da parte 3, da apostila unidades 3, 4 e 5 que descrevem, respectivamente, as *camadas sociais ou estratos sociais; um Brasil de contrastes e a desigualdade social*. Essa parte 3 foi elaborada por Walny T. M. Vianna.

No item classe social, Vianna (2006) considera que a mesma é produto do capitalismo, que com base nos meios de produção e na força de trabalho, “dividiu a sociedade em dois grupos: os proprietários e os não proprietários. As relações de produção deram origem a camadas sociais diferentes – as classes sociais” (p. 23).

Na sociedade capitalista, existem “duas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Os proprietários dos meios de produção (máquinas, terras, etc.) são considerados as pessoas de renda alta – trabalho qualificado -, enquanto as pessoas que trabalham estão situadas no grupo de renda baixa – trabalho não-qualificado” (ibidem).

Ilustrando com algumas cenas da industrialização e ambiente familiar burguês, o autor procura enfatizar que “os proprietários dos meios de produção sempre desfrutam de maior prestígio social do que os trabalhadores não-qualificados” (ibidem). Ou seja, qualificando-se, muda-se de classe social, ou todo dono dos meios de produção é um ser qualificado. Será mesmo?

Na sequência, ilustrando com algumas cenas de habitações e profissões populares, Vianna exhibe outro conceito para classe social. Afirma:

A distribuição de poder está baseada na posição ocupada pelos indivíduos em relação aos elementos da produção. Os proprietários têm maior nível de consumo, desfrutam de maior prestígio social e são detentores de maior poder. Os indivíduos que possuem apenas o seu trabalho são obrigados a trabalhar para os proprietários, recebendo para isso uma remuneração: o salário. Esse salário é que irá definir a classe social desses indivíduos (idem, p. 24).

⁴⁴ O Colégio Expoe⁴⁴ pertence à rede particular de ensino. Este elabora material próprio, em forma de apostila. Outros colégios da rede particular fazem uso do material elaborado pelo Expoe⁴⁴, como é o caso, aqui em Florianópolis, do Colégio Geração. A apostila de Sociologia é composta de quatro partes, sendo a 1ª e 2ª partes elaboradas por Herlon de Oliveira Andrade, a 3ª parte foi elaborada por Walny T. de Marino Viana e a 4ª parte foi elaborada por Jayme Diz Filho.

Em seguida aparece outro conceito de classe social que é assim apresentado: “qualquer grupo de pessoas que apresente uma mesma situação em relação aos elementos da produção constitui uma classe social” (ibidem).

O autor mostra também um quadro de *curiosidade*. O sujeito do quadro não é nada menos que Karl Marx, considerado “o maior crítico do capitalismo, um dos filósofos mais importantes do mundo contemporâneo” (idem, p. 25), porém, “suas teses foram derrubadas pelos fatos” (ibidem), vejamos o quadro, realmente é curioso!

O que Marx disse	O que aconteceu
No regime capitalista, os trabalhadores ficariam cada vez mais pobres e não teriam acesso ao conhecimento.	No regime capitalista, os trabalhadores ficaram cada vez menos pobres e estudam cada vez mais.
O descontentamento dos trabalhadores com o capitalismo criaria uma consciência revolucionária.	Nos países onde houve revolução, ela não partiu dos operários, mas de partidos políticos.
A revolução comunista aconteceria em nações avançadas.	A revolução aconteceu no país mais atrasado da Europa, a Rússia, em 1917.
O capitalismo estaria condenado a perder sua força progressista. O comunismo era a alternativa para a retomada do progresso.	A força progressista do capitalismo aumentou e atingiu o apogeu no final do século. O comunismo acabou.
A propriedade privada e a competição eram anarquia. O planejamento de economia era a melhor alternativa.	A URSS centralizou a economia, mas o país produzia mais armas do que manteiga e pão.

No item *as desigualdades sociais no Brasil*, o autor procura mostrar os contrastes que existem na sociedade brasileira. Trata-se de evidências vistas a olho nu. Em outro ponto, Vianna explicita que a questão das desigualdades sociais no Brasil é histórica e cita alguns exemplos: os índios eram igualados a animais; os negros escravos eram submetidos a condições desumanas de trabalho, sofriam todo tipo de discriminação e preconceito; os imigrantes europeus vieram em busca de melhores condições de vida, porém tornaram-se colonos assalariados; a partir dos anos 50 do século passado, houve um crescimento da industrialização e da urbanização, ao mesmo tempo, os problemas sociais se multiplicaram. Nem todos conseguiram trabalho, gerando um crescente número de desempregados. Por tudo isso, o autor conclui “que é o próprio sistema o responsável pela criação da miséria” (idem, p.

35). O que o autor não fez foi demonstrar por que *é o próprio sistema o responsável pela criação da miséria*.

Porém, todas as mazelas sociais têm solução: a educação. Por meio de algumas reportagens de alguns semanários, Vianna argumenta que o problema do desemprego está relacionado à baixa escolaridade. O analfabetismo, em primeiro lugar, ou a baixa escolaridade são os fatores responsáveis pelo desemprego e pelas desigualdades sociais. Destaca também que o pouco dinheiro público não é aplicado para os mais pobres e sim para “os que já têm mais”, ou então é desviado por centenas de prefeitos.

7.2. MATERIAL DO SISTEMA EDUCACIONAL ENERGIA

7.2.1. APOSTILA DO COLÉGIO ENERGIA⁴⁵. O material é apresentado em quatro fascículos, um para cada bimestre. O material foi elaborado a partir de um outro livro de introdução à Sociologia, intitulado: Sociologia: iniciação à ciência da sociedade de autoria de Cristina Costa. O primeiro fascículo introduz o estudo da sociologia, desenvolvendo algumas reflexões acerca do que é a sociologia, sua importância, origem e desenvolvimento, juntamente com seus principais pensadores. O fascículo 2 desenvolve conhecimento acerca da consolidação e desenvolvimento da sociedade capitalista. O enfoque maior recai sobre o século XX. O fascículo 3 apresenta a Sociologia no Brasil e o fascículo 4 exhibe algumas temáticas da sociologia contemporânea, com destaque para a questão da pobreza.

Considerando que o material não é totalmente temático e, portanto, o assunto do trabalho ora em análise não apareça de forma direta, far-se-á uma análise panorâmica do material, procurando apresentar alguns elementos.

No primeiro fascículo, na tentativa de situar a formação do pensamento sociológico, destaca-se o contexto social pós-revolução industrial européia, principalmente na Inglaterra, como cenário fértil para a necessidade de uma ciência que tratasse das questões sociais, visto as transformações profundas que ocorreram na sociedade. *O mundo do trabalho* é destacado como um dos que mais sofreu alterações. Com a implantação da sociedade capitalista, houve:

⁴⁵ O Colégio Energia organiza o material a ser utilizado nas várias disciplinas e séries de seu sistema de ensino em forma de apostila. Para o ensino da disciplina de Sociologia, que aparece na 2ª série do ensino médio, utiliza-se uma apostila com quatro fascículos, uma para cada bimestre. O material analisado é o do ano de 2005, para 2006 estuda-se uma revisão do material. Os fascículos apresentam algumas partes conceituais, alguns textos complementares, bem como alguns exercícios. Além do material preparado para os alunos do Colégio Energia, o sistema de Ensino Energia também dispõe de um outro material elaborado para atender outras instituições de ensino. No ponto 4.7.2. analisa-se o material dos alunos do Colégio Energia e no ponto 4.7.3. o outro texto.

a “consolidação definitiva da burguesia; de novas relações de trabalho (o assalariamento); transformou o dono da fábrica na camada dominante e com maior influência política; foi responsável pela formação de uma nova classe social (o operariado), que lentamente foi se consolidando, se organizando e desenvolvendo ações, comportamento, reivindicações particulares” (p. 2).

Mais à frente o texto destaca que a fábrica, o patrão capitalista passou a determinar a vida das pessoas e, por fim, o próprio “sustento do trabalhador também foi alterado. O trabalho de um mês era trocado por salário, que através de muito malabarismo servia para alimentar muito mal a família do operário” (ibidem).

A Sociologia aparece como novidade, perante este novo quadro social, e a temática do mundo do trabalho ocupa lugar de destaque. “Diante de tanta coisa nova, surgiu uma nova ciência, a Sociologia. Como compreender as novas relações? [...] Por que as famílias dos operários estão fadadas à miséria extrema e a burguesia usufrui do bom e do melhor?” (ibidem).

O texto segue apresentando as novas situações decorrentes da revolução industrial, destacando um espaço especial para mostrar a situação da classe trabalhadora, “o trabalho era habitual e, às vezes, começava aos quatro anos de idade; o horário de trabalho se estendia do amanhecer ao anoitecer, e abusos de toda natureza eram por demais freqüentes” (ibidem). O texto foi extraído do relatório parlamentar de 1832, designado para examinar as condições da classe trabalhadora. O texto aponta também os altos índices de acidentes de trabalho; as péssimas condições de higiene, moradia e saúde da classe operária.

O fascículo 1 termina destacando os quatro pensadores clássicos da Sociologia: A. Comte; Durkheim; Weber e K. Marx. O único clássico apresentado relacionando seu pensamento ao mundo do trabalho foi K. Marx, dos demais não se falou nada a respeito de seus pensamentos e o mundo do trabalho. Quanto a K. Marx, destaque para a importância de suas pesquisas para explicar como funciona o capitalismo. “Marx tinha como alvo de suas pesquisas compreender o funcionamento do capitalismo e propor uma sociedade melhor para os trabalhadores”. Concluindo, o texto ressalta a militância política do autor. “Marx, além de excepcional teórico, foi um engajado militante das causas populares, defendendo-as, organizando greves e passeatas e ajudando a fundar associações de trabalhadores, partidos políticos, etc.”.

O fascículo 2 é dedicado ao estudo da *sociologia do desenvolvimento*, que está diretamente vinculada à evolução do sistema capitalista nos séculos 19 e 20. O texto analisa a expansão do capitalismo para além da Europa, assim como a expansão das idéias socialistas e

das lutas operárias. Desenvolve também algumas idéias acerca da industrialização do Brasil, feita principalmente por empresas multinacionais e suas conseqüências de ordem econômica, política e cultural. A temática do trabalho perpassa todo o texto, não há, no entanto, destaques a se fazer.

O fascículo 3 é dedicado à *sociologia no Brasil*. O texto descreve que o processo de formação, organização e sistematização do pensamento sociológico no Brasil está atrelado à conjuntura internacional e à inserção do Brasil a essa conjuntura.

O quarto e último fascículo é dedicado à sociologia contemporânea. Foram selecionadas três questões que são consideradas “interessantes, atuais, polêmicas e que permitem desenvolver uma série de especulações e argumentações” (p. 01), são elas: a pobreza, as minorias e a violência humana.

A temática da pobreza é abordada inicialmente a partir do texto de Herbert de Souza: *em nome da ética*. Uma das partes do texto mostra que a pobreza está relacionada à produção, já que a “sociedade moderna dissociou a produção do emprego. Isso só faz aprofundar o abismo entre os integrados e os marginalizados. É imperativo encontrar o caminho do emprego. Sem emprego não haverá humanidade para todos” (SOUZA, 1996, apud ENERGIA, p. 02).

O texto indica que a questão da pobreza é endógena à espécie humana, sempre houve discriminação e a igualdade não é mais que uma utopia. Na sociedade atual, a coisa não é diferente. “O mundo contemporâneo ainda assiste à ação de grupos dominantes que procuram manter o poder, monopolizar privilégios e dominar as possibilidades de acesso à produção de bens e à distribuição desses bens na sociedade” (ibidem).

O texto aponta algumas pistas de como superar a pobreza, dentre elas a distribuição da renda e o papel das políticas sociais do Estado. No entanto, as propostas são de cunho reformador, uma vez que não atacam as causas da pobreza. Análise similar pode ser feita ao tratamento dado à questão da violência.

7.2.2. SISTEMA DE ENSINO ENERGIA. Sociologia, Ensino Médio, volume único (2006). O material apresenta um panorama histórico da Sociologia – origem e desenvolvimento -; os principais pensadores clássicos; bem como alguns conceitos e temas básicos de Sociologia, tais como: as instituições sociais, cultura, trabalho, globalização, estrutura social, a violência, juventude, Estado e poder.

Nossa atenção se voltará para o capítulo que apresenta o *trabalho e produção social*. Na introdução à temática, destaca-se que o trabalho sofreu profundas alterações a partir da

revolução industrial, ele “tornou-se um vínculo de sobrevivência. Assim, nos sentimos mais ou menos aceitos socialmente de acordo com o cargo que ocupamos” (ENERGIA, 2006, p. 27).

As sociedades ocidentais exigem uma atenção mais acurada a respeito do papel que se atribui ao trabalho, visto que essas sociedades “são organizadas em torno do trabalho e que distribuem seu tempo e seu lazer em função dele”. Além do mais, “essa organização parece apontar que está em crise, principalmente por ameaçar diretamente a qualidade de vida das pessoas” (ibidem). Diante desse quadro, conforme afirmam alguns pensadores, “o mundo do trabalho necessita ser repensado para que não seja desviado do seu sentido humano mais nobre, que é desejar ter uma vida com liberdade e beleza” (ibidem).

No item *o trabalho como atividade humana*, após situar algumas práticas históricas do trabalho como na antiga Roma onde era sinônimo de castigo, o texto afirma que se entende por trabalho “a atividade humana associada à transformação da natureza em produtos ou serviços, portanto, em elementos de cultura. É o esforço realizado e também a capacidade de reflexão, criação e coordenação” (p. 27).

No que se refere à sociologia do trabalho, o texto sustenta que a mesma perdeu a importância que havia adquirido tempos atrás. O trabalho, entendido como principal referência que determina direitos e deveres, entre outras coisas, vem sendo amplamente revisto. “novas categorias de análise como identidade, estilos de vida e movimentos sociais ganham destaque e apontam que o trabalho e a produção perderam sua capacidade de estruturar posições sociais, interesses, conflitos e padrões de mudança social” (p. 28).

A abordagem marxista do trabalho perdeu espaço para abordagens chamadas de neoclássicas. Entende-se por marxismo: “Uma teoria econômica, social, política, e filosófica elaborada por Karl Marx e F. Engels, utilizada, ao mesmo tempo, como método de análise dos fenômenos sociais e como princípios de uma prática revolucionária” (ibidem).

Por teoria neoclássica da administração entende-se: “Uma teoria a qual consolida a atuação do administrador e está voltada para o porquê e para o quê das atividades de uma empresa e que tem como principais características a ênfase na prática da administração com resultados concretos e o ecletismo, isto é, absorve conteúdos de outras teorias da administração” (ibidem).

Alguns pontos ressaltados pelo texto como pensamento dos marxistas:

- O mercado de trabalho é um fenômeno recente, fruto do desenvolvimento tecnológico, da acumulação prévia e da proletarianização de amplos grupos sociais;

- A consciência de classe emerge das relações sociais de produção;
- O principal ator coletivo são os trabalhadores colocados em grandes quantidades dentro das indústrias, com uma relativa divisão de trabalho.

“Embora os marxistas hoje adotem uma visão menos determinista e mais interativa da relação entre economia e consciência, eles ainda sustentam que a percepção dos interesses é poderosamente moldada pelo contexto estrutural da economia” (ibidem).

Algumas características do pensamento neoclássico:

- O mundo do trabalho é povoado por indivíduos independentes, automotivados, que tomam suas decisões com base em interesses e preferências individuais;
- O trabalho como condição de liberdade. O texto lembra que os marxistas afirmam que os trabalhadores são obrigados a trabalhar em condições de exploração e alienação;
- A história do trabalho traz a cultura de cada época histórica e culturalmente conhecida;
- O enquadramento das pessoas na pirâmide social está relacionado a questões históricas e de renda;
- O cenário produtivo atual superou o modelo anterior da grande fábrica, com muitos trabalhadores; hoje prevalece a utilização de poucos funcionários e muita tecnologia;
- As empresas se mundializam e com isso diminuem os conflitos;
- Cresce o número de empregos autônomos, trabalho temporário, tempo parcial, trabalho a domicílio;
- Descentralização de empresas;
- Crescimento de novas formas de propriedade ou de novos arranjos produtivos, como a subcontratação.

O item do texto é encerrado com o seguinte desafio:

Situar as alterações que ora ocorrem no mundo do trabalho em um quadro mais geral de mudanças sociais na família, na cultura e na política; identificar como as comunidades imaginárias, internas ou externas à produção, desenvolveram-se e como elas moldam as percepções e as chances que se tem no mercado de trabalho flexibilizado; esclarecer que funções o sindicalismo irá assumir em um contexto em que contratos de trabalho são cada vez mais negociações individualmente; entender como os menos vulneráveis exercem seu poder sobre os mais vulneráveis e que tipos de conflitos emergem; identificar como os excluídos reagem à exclusão e que impactos a constante perda de direitos sociais e trabalhistas terá sobre a política, a cidadania e a democracia; essas são, por exemplo,

algumas das questões emergentes do mundo do trabalho em nossos tempos que instigam a imaginação sociológica e motivam os sociólogos a produzirem conhecimento (idem, p. 29).

Pelo visto, a perspectiva intitulada neoclássica é a que melhor explica o contexto atual e o desafio para os sociólogos “é produzir novos conhecimentos” a partir da realidade posta. Qualquer outra perspectiva, a revolucionária, por exemplo, parece ficar de fora.

Paradoxalmente, no item *capital, capitalismo e mais-valia*, para explicar a mais-valia, o texto recorre a Marx. Em destaque aparece: para Marx, mais-valia “é o excedente de valor produzido que não é devolvido ao trabalhador, e sim apropriado pelo capitalista” (idem, p. 30).

A temática do trabalho encerra-se com outros dois subtítulos que tratam, respectivamente, do *emprego e desemprego* e do *trabalho: crise e distribuição de renda*, bem como de um texto complementar que trata do *emprego e trabalho no Brasil do século 21*.

Vale enfatizar que em momento algum o texto faz alguma referência explícita a qualquer autor clássico, citando-o textualmente. Portanto, a fonte documental não é citada.

Em relação a outros materiais utilizados para o ensino de Sociologia, cumpre destacar que tanto o questionário exploratório, bem como a entrevista feita com professores que lecionam a disciplina de Sociologia indicara a utilização de outros materiais para o desenvolvimento das aulas e, particularmente, da temática do trabalho. Destaque para os artigos de jornais, revistas e internet, vídeos, músicas. Porém, considerando-se as dificuldades de saber que materiais são esses, ou mesmo de tê-los, ficarão de fora da análise. Como se mostrou no questionário de campo, o item *artigos de jornais, revistas e internet* foi o que mais apareceu. Ou seja, são os mais utilizados, principalmente com os alunos.

8. DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS

Os dicionários especializados constituem-se em uma fonte importante de pesquisa. Os mesmos oferecem, por meio de verbetes, elementos para a compreensão de uma determinada área do conhecimento. Partindo-se do pressuposto que cada disciplina possui um vocabulário ou termos próprios para definir, classificar e qualificar aquilo que considera importante ser compreendido, torna-se importante aos educadores e educandos acessarem esses materiais como fonte de pesquisa, no sentido de se apossarem de um conjunto de saberes tidos como específicos dessa determinada área do conhecimento.

Existem vários dicionários relacionados à área de ciências humanas, e alguns específicos de Sociologia. Em seguida, apresentação de alguns dicionários que abordam a temática do trabalho.

8.1. DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA. Guia prático da linguagem sociológica. O dicionário de Johnson (1997) apresenta o verbete trabalho especificamente, como também uma série de outros conceitos correlatos ao tema, tais como: alienação; desemprego e subemprego; estrutura ocupacional; mercado; mobilidade social; profissão e profissionalização; sociedade pós-industrial; trabalho doméstico, trabalho e força de trabalho; valor econômico, entre outros.

Optou-se, visto o específico desta pesquisa, por apresentar alguns desses verbetes, começando pela definição de trabalho.

De modo geral, Johnson assim define o trabalho:

Trabalho é toda atividade que gera um produto ou serviço para uso imediato ou troca. Há muito tempo, sociólogos têm se mostrado interessados em certo número de questões fundamentais sobre trabalho: como o trabalho é definido e organizado e como isso afeta a experiência de trabalho; como os indivíduos são distribuídos entre as ocupações em termos de sexo, raça ou composição étnica da força de trabalho; como a organização do trabalho se vincula aos sistemas de estratificação e desigualdade social; e como ele se relaciona com grandes instituições, como o Estado, a religião e a família (p. 241).

Em seguida, o autor desenvolve o conceito de ocupação e emprego. A ocupação é entendida como o

tipo de trabalho feito por pessoas, tais como carpintaria, enfermagem ou cuidados de crianças. Em sociedades de mercado, onde indivíduos satisfazem suas necessidades principalmente mediante o auferimento de salário, em vez de produzir para consumo próprio ou praticar escambo com outros produtores, o trabalho é em geral considerado ocupação apenas resultando em ganho monetário. Como consequência, grande volume de trabalho realizado jamais é considerado como ocupacional. (...) Em sociedades não-industriais, grande parte do trabalho realizado não envolve mercado nem dinheiro (ibidem).

Já o emprego é “um ambiente social particular, no qual tal trabalho é realizado” (ibidem). Ainda sobre as ocupações, Johnson relata que as mesmas são sociologicamente importantes “devido ao papel que representam na distribuição da riqueza, renda, prestígio e no processo geral através do qual a sociedade produz bens e serviços que atendem a necessidades humanas” (ibidem).

Outro conceito correlato à temática do trabalho é o conceito de força de trabalho.

Da forma proposta por Marx, trabalho é tanto o processo quanto o produto de trabalho produtivo. Quando um carpinteiro fabrica uma estante e a

vende, o que está sendo vendido é trabalho, o valor do qual está contido na estante. Nesse sentido, o conceito de trabalho descreve não apenas uma atividade, mas uma relação especial entre indivíduo, o trabalho e os frutos desse trabalho. Sob o capitalismo, os trabalhadores não vendem trabalho, uma vez que não têm controle sobre os meios de produção (fábricas, etc.), o processo de produção, ou o que é produzido. Tudo o que têm para vender é tempo – seu potencial de produzir alguma coisa – em troca de salário. Marx denominava isso de força de trabalho potencial (idem, p. 242).

A distinção entre trabalho e força de trabalho é fundamental na análise marxista do conflito de classe e do capitalismo, visto que “chama atenção para as relações sociais entre trabalhadores, produção e classe capitalista, bem como para as conseqüências que elas produzem para a natureza do trabalho e a criação de desigualdade de classe” (ibidem). O fato de o capitalismo separar o trabalhador dos meios de produção faz com que estes “não possam vender seu trabalho, por exemplo, e reduzi-los a vender força de trabalho é considerado uma das grandes causas da alienação” (ibidem).

A alienação é produto de uma determinada relação social estabelecida. O trabalho alienado está relacionado a sistemas econômicos como o capitalismo, “que são organizados de maneira que alienam os trabalhadores de seu trabalho. Em outras palavras, é mais o trabalho do que o trabalhador que é alienado, e é o trabalho alienado que afeta a maneira como o indivíduo se sente” (ibidem).

Outros pontos do trabalho alienado apontados por Johnson são: posse privada do capital; separação do trabalho dos meios de produção; compra da força de trabalho paga por um salário; perda do controle do trabalhador sobre seu trabalho; o trabalho torna-se tarefa enfadonha; rotineira, mecânica; ocorre a destruição das características originais do trabalho, na qual o homem modela e transforma o meio-ambiente. Finalizando, o autor afirma que até mesmo o trabalhador torna-se mercadoria. “O trabalhador e seu trabalho transformam-se em pouco mais do que mercadorias compradas e vendidas no mercado de trabalho” (idem, p. 07).

8.2. DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Obra editada por Tom Bottomore (2001). Como dizem os autores na introdução à edição inglesa, este dicionário “pretende ser um guia sucinto para a compreensão dos conceitos básicos do marxismo, a partir de diferentes interpretações e posições críticas, e para o conhecimento dos pensadores e das escolas de pensamento cujas obras contribuam para formar o corpo das idéias marxistas desde o tempo de Marx” (p. 09).

A obra também é indicada como útil aos professores e estudantes (principalmente universitários) que se deparam com concepções marxistas ao longo de seus estudos. Aqui está

uma indicação muito importante, sobretudo para os professores que lecionam Sociologia no ensino médio, já que muitas vezes o pensador Marx é citado em vários livros didáticos, porém de forma muito incipiente. A utilização desse material poderá contribuir muito na preparação das aulas, bem como para a utilização de alguns verbetes diretamente com os educandos. Além do mais, a obra é útil a todos os que querem conhecer melhor a contribuição de Karl Marx.

Será apresentado o trabalho com algumas de suas variantes, como também alguns outros verbetes que estão mais diretamente relacionados à temática.

1. *Trabalho abstrato:*

Como uma mercadoria encerra ao mesmo tempo um valor de uso e um valor, o trabalho que a produz tem duplo caráter. Em primeiro lugar, qualquer ato de trabalho é uma “atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado” (O Capital, I, cap.I); assim considerado, é “trabalho útil” ou “trabalho concreto”, cujo produto é um valor de uso. Esse aspecto da atividade de trabalho “é uma condição da existência humana independentemente de qual seja a forma de sociedade; é uma necessidade natural eterna que medeia o metabolismo entre homem e natureza e, portanto, a própria vida humana” (ibidem). Em segundo lugar, qualquer ato de trabalho pode ser considerado separadamente de suas características específicas, simplesmente como dispêndio de força de trabalho humana, “o trabalho humano puro e simples, o dispêndio do trabalho humano em geral” (ibidem). o dispêndio de trabalho humano considerado sob esse aspecto cria valor e é chamado de “trabalho abstrato”. O trabalho concreto e o trabalho abstrato não são atividades diferentes, mas sim a mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes (p. 383).

Na seqüência do texto, Bottomore segue fundamentando tanto com textos de Marx, como de outros autores a explicação do trabalho abstrato.

2. *Trabalho e força de trabalho.*

Força de trabalho é a capacidade de realizar trabalho útil que aumenta o valor das mercadorias. É a sua força de trabalho que os operários vendem aos capitalistas em troca de um salário em dinheiro. A força de trabalho deve ser diferenciada do trabalho, que é o próprio exercício efetivo da capacidade produtiva humana de alterar o valor de uso das mercadorias e de acrescentar-lhes valor. Os produtos do trabalho podem ser comprados e vendidos como mercadorias. É impossível, porém, dar um sentido exato à idéia de compra e venda do próprio trabalho enquanto atividade produtiva. O produtor que não pode vender o seu produto de trabalho deve vender a sua capacidade de trabalhar, comprometendo-se a exercer o trabalho no interesse e sob a direção do comprador, em troca de uma soma de dinheiro, ou seja, o salário. (...) A categoria força de trabalho aparece, na teoria do valor – trabalho, na explicação da fonte da mais-valia. (...) A precondição histórica do aparecimento da força de trabalho no mercado, para que os capitalistas a possam comprar, é a formação de uma classe de trabalhadores livres. Livres por terem o direito legal de dispor de sua força de trabalho e também livres de propriedades, meios de produção (p. 156).

A força de trabalho tem algumas peculiaridades. Em primeiro lugar, não é produzida como qualquer outra mercadoria. Há o aspecto biológico e social na sua reprodução; em

segundo lugar, o valor de uso da força de trabalho é a sua capacidade de produzir valor; em terceiro lugar, a venda da força de trabalho aliena o trabalhador da sua capacidade criativa de produção, que é, por força dessa venda, entregue ao capitalista, e de qualquer controle sobre o produto do seu trabalho. “Marx considerava a descoberta da distinção entre força de trabalho e trabalho como a sua mais importante contribuição positiva à ciência econômica” (p. 157).

3. Trabalho produtivo e improdutivo.

A distinção entre trabalho produtivo e improdutivo tornou-se, recentemente, muito importante para a economia política marxista. O número crescente de funcionários do estado não empregados na produção de mercadorias criou o problema analítico de explicar seu papel e sua significação. Ao mesmo tempo, a atenção se voltou para a posição de classe desses trabalhadores – até que ponto são eles parte da classe operária ou são, pelo menos, aliados dignos de confiança dessa classe? A análise de Marx sobre esse problema encontra-se no início do livro segundo de *O Capital* e em *Teorias da Mais-Valia*. A definição que Marx propõe para o trabalho produtivo parece bastante clara, e o conceito de trabalho improdutivo dela decorre como trabalho *assalariado* que não é produtivo. O trabalho produtivo é encontrado pelo capital no processo de produção, com o objetivo de criar mais-valia. Como tal, o trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sob as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do processo de produção, nem à natureza do produto. Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutivos (idem, p. 386).

O autor segue argumentando o entendimento de Marx a essas categorias, e cita ainda o entendimento de outras escolas de pensamento que problematizam a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo.

O *Dicionário do Pensamento Marxista* apresenta outros verbetes afins à temática ora estudada, tais como: alienação; trabalho e exército industrial de reserva; processo de trabalho; trabalho socialmente necessário; trabalho associado, divisão do trabalho; classe trabalhadora (operária); forças produtivas, relações de produção, entre outros.

8.3. DICIONÁRIO CRÍTICO DE SOCIOLOGIA. Boudon e Borricaud (2002). O dicionário destaca alguns verbetes relacionados ao trabalho, contudo, o verbete trabalho não parece. Alguns verbetes afins: alienação, capitalismo, divisão do trabalho, idéias centrais dos clássicos.

No caso do verbete alienação, o mesmo é apresentado em seus vários sentidos, ênfase para a compreensão de Marx, que afirma que a sociedade capitalista aliena o trabalhador do produto de seu trabalho.

No verbete capitalismo, o dicionário apresenta alguns verbetes relacionados ao trabalho, a saber: lucro, sobretrabalho, estratificação social, alienação.

8.4. DICIONÁRIO BÁSICO DE FILOSOFIA. Japiassú e Marcondes (1996). O trabalho é apresentado em seu sentido etimológico do Latim vulgar *tripalium*: instrumento de tortura de três paus.

1. Sentido genérico: atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer as necessidades básicas.

2. Teorias econômicas: o trabalho torna-se a noção central da economia política (Smith, Marx).

3. Bíblia: o trabalho está relacionado à idéia de sofrimento e de punição: “Comerás o pão com o suor de teu rosto”.

4. Divisão do trabalho: separação das tarefas necessárias à sobrevivência de um grupo entre os diversos membros desse grupo. Com a sociedade industrial, ganha novos significados com Smith, Marx, Taylor.

5. Marx: pelo trabalho o homem não produz apenas mercadoria, ele se produz a si mesmo e produz o operário como mercadoria, e isto na medida em que produz mercadorias em geral. *Comte*: o trabalho positivo, isto é, a ação real e útil sobre o mundo exterior constitui necessariamente a fonte inicial de toda riqueza material.

8.5. DICIONÁRIO DE FILOSOFIA. Abragnano (2003). O trabalho é apresentado como atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. O dicionário também descreve como o trabalho foi concebido pelos pensadores ao longo da história.

9. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO III

A apresentação da categoria trabalho nos livros didáticos e outros materiais utilizados para o ensino da Sociologia analisados nessa pesquisa permite chegar a algumas constatações.

A primeira dela diz respeito às características centrais mostradas pelas obras analisadas. No trato dado à categoria trabalho, a quase totalidade das obras procura defini-lo, situá-lo historicamente, bem como destacar sua importância vital para a espécie humana.

A definição mais comum procura afirmar que o trabalho é uma atividade tipicamente humana, necessária para transformar a natureza, produzindo, dessa forma, os bens necessários à reprodução da vida humana. A referência básica utilizada para a definição do trabalho é extraída do início do capítulo V d'O Capital de Karl Marx. Uma questão que nenhum autor problematizou é se, de fato, Marx está definindo o que seja trabalho nesse pequeno recorte de texto.

Historicamente, o trabalho passou por vários processos, começando pela comunidade primitiva, passando pelas sociedades escravista e feudalista, chegando ao modo capitalista de produção marcadamente com a revolução industrial. Na sociedade atual, o trabalho tem características próprias definidas principalmente pelo fenômeno da globalização e das alterações provocadas pelo processo da reestruturação produtiva. A tendência futura apontada por alguns autores sinaliza para a superação da sociedade do trabalho e implantação da sociedade do tempo liberado. Já, para outros autores, a continuação do modelo capitalista de produção tende a manter o quadro de exclusão, tornando necessário um processo de superação do capitalismo.

No que se refere à necessidade do trabalho humano, a idéia comum exibida pelos vários autores está relacionada à condição humana de necessitar dessa atividade para poder produzir-se e reproduzir-se.

Para facilitar a compreensão da análise dos materiais analisados, optou-se por apresentá-los em blocos, visto o volume considerável de obras, bem como por algumas características próprias de cada bloco.

O primeiro bloco que apresenta os livros didáticos temáticos de nível médio para o ensino da Sociologia concentra o maior número de obras indicadas pelos PCNs, Oliveira (2000), Costa (2000), Tomazi (2000), exceção apenas para Meksenas (2001), que, por sua vez, é indicada pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

Outro ponto comum entre os autores desse bloco tange à utilização desses materiais pelos professores de Sociologia ouvidos na pesquisa de campo. A pesquisa mostrou que esses

autores são os mais conhecidos, utilizados e considerados como bons autores de livros didáticos. Além disso, todos esses livros didáticos foram revisados por seus autores para adaptarem às novas exigências da reforma do ensino médio.

O trabalho é apresentado a partir de sua definição ou sentido, entendido como *atividade humana que transforma a natureza e cria os bens de que se necessita*. Também procuram situar o trabalho historicamente, apresentando-o a partir das várias formas que vai assumindo nos diversos modos de produção. O conceito de trabalho como tripalium – instrumento de tortura – é apresentado para poder falar do seu sentido negativo. Em síntese, aparece a idéia de trabalho em geral, trabalho abstrato, trabalho alienado, sinônimo de exploração. Mesmo existindo um esforço considerável, feito especialmente por Costa (2000), Tomazi (2000) e Meksenas (2001) para explicar o sentido do trabalho na sociedade capitalista, como se origina a mais-valia, o lucro, no entanto, o conceito de trabalho produtivo de capital, tal como ressaltado por Marx, não é desenvolvido pelos autores.

O autor clássico mais utilizado pelos autores é Karl Marx, tanto para fazer a crítica ao modo capitalista de produção, como para apresentar o sentido do trabalho como atividade necessária à espécie humana. Oliveira (2000), porém, difere-se dos demais autores desse bloco por não reivindicar nenhum autor clássico para apresentar a temática do trabalho. Ademais, o referido autor lança mão de conceitos da sociologia, como por exemplo, trabalho produtivo, apresentando-o de uma forma subjetivista, com uma interpretação própria, conflitando, assim, com uma definição mais clássica.

A perspectiva dos autores desse bloco pode ser considerada crítica, uma vez que há um esforço para explicar o significado do trabalho submetido à ordem capitalista e a necessidade de se romper com essa ordem e construir outra sociedade. No entanto, nenhum desses autores aponta uma saída revolucionária para a questão, ao menos nos tópicos analisados. Oliveira (2000) pode ser compreendido uma exceção ao bloco por apresentar uma perspectiva voltada mais para a cidadania, para a inclusão social. O autor sustenta a idéia de que os salários estão relacionados com a qualificação profissional, portanto, cabe ao indivíduo procurar a qualificação para disputar uma vaga no concorrido mercado de trabalho. A ciência e a técnica ocupam lugar de destaque na análise feita pelo autor e são apontadas como fatores diretamente ligados à acumulação de capital.

Costa (2000) e Meksenas (2001) procuram estabelecer uma relação entre trabalho e cultura. Consideram que o trabalho cria a cultura e ambos tornam-se conceitos fundamentais para a compreensão da sociedade. Costa também se destaca por trazer à tona a idéia da sociedade do não trabalho, ou sociedade do tempo liberado. Para a autora, o trabalho perderá

a importância que teve nos últimos anos, além disso, as novas tecnologias e os novos processos produtivos estão gerando novas formas de trabalho.

Ainda quanto ao primeiro bloco, Paulo Meksenas é autor de outro livro de sociologia, voltado para o magistério de ensino médio, intitulado *Sociologia*. Nessa obra, em linhas gerais, o autor desenvolve a mesma estrutura da obra ora apresentada, com uma pequena diferença em relação à apresentação dos conceitos de alienação e ideologia como fundamentais para a compreensão da divisão do trabalho.

O segundo bloco – que trata dos livros didáticos não temáticos – dá ênfase às obras de Guareschi (1986) e Piletti (1990). Guareschi busca mostrar uma visão mais estrutural do funcionamento da sociedade. Nesse esquema estrutural de sociedade, o trabalho é apresentado a partir de uma concepção geral, seguindo as especificidades que assume em cada modo de produção. No modo capitalista de produção, o trabalho é a chave para a compreensão desse modo societal. Nota-se um esforço do autor para explicar como se produz o capital a partir da exploração da força de trabalho. Todavia, percebe-se certa confusão na explicação dada à mais-valia e lucro, bem como não aparece a noção de trabalho produtivo de capital. O autor pretende, conforme fala na introdução e no próprio título da obra, apresentar uma *sociologia crítica*, que seja alternativa para a mudança. A prática de uma sociologia crítica, capaz de fazer a crítica e romper com a ordem estabelecida. Porém, não apresenta uma saída revolucionária, capaz de pôr abaixo a ordem vigente e, sim, aponta a saída pela via reformista, na qual a prática do cooperativismo conduziria à libertação da classe trabalhadora.

Piletti (1990), por sua vez, aborda a temática do trabalho a partir de conceitos tais como: classe social, desigualdade social, modos de produção. O modo capitalista de produção cria duas classes fundamentais: a dos donos dos meios de produção e a dos trabalhadores, que estabelecem uma relação. Pela venda da força de trabalho, os trabalhadores recebem um salário para sua sobrevivência, enquanto os capitalistas se apossam de parte do trabalho não pago. Considerando tal relação de exploração, o autor aponta para a necessidade de se romper com esse modo de produção e o socialismo é indicado como alternativa para a mudança.

O autor, assim como Guareschi, reivindica o referencial marxista de análise da temática.

O terceiro bloco, composto por livros didáticos de outras disciplinas utilizados para o ensino da Sociologia, analisa quatro obras: Ribeiro (2000), Cotrin (1996), Aranha e Martins (1995) e Chauí (2000). Essas obras apareceram na pesquisa de campo, como também na indicação feita pelos PCNs para o ensino da disciplina de Filosofia.

As obras têm em comum uma abordagem cultural do trabalho. Procuram defini-lo, situá-lo historicamente e tecer uma crítica maior ao trabalho submetido ao modo capitalista de produção. Para isso, servem-se do referencial marxista. Karl Marx é utilizado tanto para definir o trabalho, como para fazer a crítica ao trabalho sob o controle do capital.

Ribeiro centra sua abordagem no trabalho como possibilidade de realização e ou de alienação. Inicialmente apresenta o trabalho em sentido geral – como atividade do homem transformando a natureza – presente em todos os tipos de sociedade. Em seguida, destaca que o trabalho, ao longo da história, vai assumindo formas diversas nos diversos modos de produção. Em alguns modos de produção, como no caso do escravismo, torna-se sinônimo de castigo, fazendo jus ao nome etimológico: *tripalium* = instrumento de tortura.

Ribeiro apresenta a contribuição de alguns dos pensadores clássicos, a saber: Smith, Weber, Marx, entre outros. Contudo, não segue rigorosamente o conceito exibido pelos clássicos. Na parte conceitual, por exemplo, mostra o trabalho produtivo não no sentido apresentado por Marx, mas como aquele que produz riquezas, mercadorias.

Dedica uma parte considerável do texto para a explicação do processo de trabalho no modo capitalista de produção, enfatizando o fenômeno da alienação, o gerenciamento de tipo fordista e taylorista.

O autor salienta que a realização da pessoa humana pelo trabalho não é possível a partir da lógica do capital, porém não aponta como a humanidade pode se libertar desse modelo societal. No que concerne à perspectiva histórica, o autor propõe como horizonte a *conquista da cidadania plena*.

A abordagem feita por Cotrin (1996) é bastante próxima à de Ribeiro, da mesma forma, enfatiza o trabalho como possibilidade de realização e alienação, assim como oferece uma abordagem histórica do trabalho. No entanto, traz outras reflexões acerca da temática, como, por exemplo, a que aborda a sociedade do tempo liberado. O autor, calcado em alguns pensadores modernos, como, por exemplo, Claus Offe, André Gorz, Giannotti, diz que a automação tecnológica trouxe essa possibilidade, portanto, está posto para a humanidade a libertação do trabalho rotineiro e alienado, a ciência e a tecnologia moderna apresentam essa capacidade libertadora. A pergunta que Cotrin não responde, até porque não o fez, é se isso é possível no modo capitalista de produção.

Cotrin utiliza-se de alguns referenciais marxistas para fazer a análise do trabalho no modo capitalista de produção, como o fez de forma parcial, também de forma parcial ficou sua perspectiva histórica. O conceito de trabalho destacado em Marx é o de trabalho alienado, fundamentado no Manifesto e nos Manuscritos. Talvez por essa razão o autor não tenha

colocado a questão do trabalho produtivo de capital e, que, por conseguinte, para acontecer a tal “sociedade do tempo liberado”; para se chegar ao *reino da liberdade*, a classe trabalhadora necessite libertar-se desse modo de produção e construir o socialismo.

Da mesma forma, Aranha e Martins (1995) seguem, em linhas gerais, o esquema anteriormente apresentado. Definem o trabalho, apresentam uma abordagem histórica e centram a reflexão a partir do conceito de alienação descrito por Marx. O referencial habermariano da comunicação interativa parece vir à tona quando as autoras falam das mudanças ocorridas na sociedade capitalista contemporânea. A perspectiva é histórica-crítica, no entanto, a idéia de inclusão pela conquista da cidadania aparece explicitamente, ao passo que a ruptura revolucionária não é apresentada.

As três primeiras obras são temáticas, ficando explícita a abordagem do trabalho proposta pelos autores. Por sua vez, Chauí (2000), em “Filosofia”, apresenta uma obra mais histórica e complexa. Não exhibe a temática do trabalho de forma direta, mas sim, diluída no pensamento dos autores clássicos ao longo da obra. A autora permite uma maior manifestação dos autores clássicos por meio de seus textos selecionados e comentários.

O sentido geral de trabalho aparece ligado à temática da cultura, porém há outras concepções de trabalho, principalmente a visão dos pensadores liberais e a marxista. A perspectiva da autora é crítica, oferecendo elementos para se conhecer a sociedade, os comentários, as opções ficam por conta dos leitores.

O quarto bloco apresenta livros didáticos de introdução geral à Sociologia que foram pensados por seus autores para oferecer elementos introdutórios para os que ainda não tiveram uma iniciação à Sociologia. Abordam os principais pensadores clássicos, bem como, algumas temáticas do mundo da sociologia. No tocante aos clássicos, o destaque recai sobre a vida, pensamento e obras de Karl Marx, Weber e Durkheim; quanto às temáticas básicas do mundo da sociologia, ênfase para: interação social, grupos e classes sociais, cultura e organização social, controle e mudança social; os processos sociais, Estado e política, modos de produção, dentre outros. Alguns autores apresentam a temática do trabalho em um capítulo específico; outros desenvolvem a temática relacionada a outros temas, como, por exemplo, classes sociais, desigualdades sociais, modos de produção, entre outros. A seguir, uma síntese das principais características de cada obra no que tange à temática do trabalho.

Dias (2005) apresenta o tema do trabalho em um capítulo específico, assinalando aspectos históricos, definição e tendências atuais do mundo do trabalho. O autor entende o trabalho como uma realidade para todo ser humano capaz de exercê-lo; ato que modifica a natureza e adapta-a às suas necessidades, conforme Marx em *O Capital*, cap. V.

O referencial do autor é eclético, com um predomínio das idéias de Marx. Na abordagem histórica, procura apresentar como o trabalho foi se constituindo ao longo da história e a forma que assume no modo capitalista de produção. Trabalha alguns aspectos do trabalho em Marx, sobretudo o trabalho alienado, no entanto, não apresenta o trabalho produtivo – forma especificamente capitalista.

Uma novidade que até aqui não havia aparecido e que o autor traz refere-se à formação da classe operária e às novas exigências para a classe trabalhadora a partir das novas formas de gerenciamento, advindas da reestruturação produtiva, como também o papel que as ONGs vêm assumindo nos últimos anos. Observa-se, entretanto, certa dicotomia no que diz respeito aos setores produtivos. Para o autor, vem crescendo muito o setor de serviços, fazendo diminuir o setor industrial, alterando, com isso, a configuração de classe social. Talvez a discussão sobre o trabalho produtivo em Marx possa elucidar a confusão.

A perspectiva do autor é a de oferecer um referencial para a crítica da sociedade capitalista, porém, aponta para a necessidade de adaptação ao mundo em mudanças e para a construção da cidadania.

Bins (1990), por sua vez, apresenta uma obra não temática com uma opção pelo materialismo histórico e dialético, com isso, conseguiu dar um bom tratamento à abordagem feita por K. Marx. Contudo, a categoria trabalho produtivo e improdutivo parece ter ficado um pouco obscura, quando afirma: “todos vivemos da riqueza produzida pelo sistema econômico; mas, pelo menos para o enfoque marxista, os trabalhadores improdutivos vivem indiretamente da riqueza (*mais-valia*) produzida pelos produtivos. Assim, nos países subdesenvolvidos, a quantidade de pobres é gigantesca, mas a classe operária é relativamente reduzida” (p. 24).

A perspectiva do autor é de crítica ao modelo atual, ao mesmo tempo em que oferece uma síntese histórica do referencial marxista, na perspectiva de torná-lo “mais aberto e racional”.

Lakatos e Marconi (1999) exibem uma obra com vários temas de Sociologia, todavia não abordam a temática do trabalho diretamente. O trabalho aparece relacionado às classes sociais, apresentado por Marx. Já a divisão do trabalho não é referenciada em Marx. A divisão do trabalho é apresentada como divisão de tarefas que pode ser por sexo, idade, habilidades. Nesse sentido, tem a ver com a cultura e não com a relação de produção.

As autoras também apresentam uma visão histórica do trabalho e sua divisão social, destacando as ocupações modernas, os novos perfis profissionais exigidos com base nos novos modelos organizacionais, o que permite dizer que a perspectiva das autoras é a da adaptação dos indivíduos às mudanças que a sociedade atual exige.

Castro e Dias (2001), Sell (2002), Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003) apresentam suas contribuições a partir dos clássicos. Centram suas atenções em Marx, Durkheim e Weber. Castro e Dias (2001) também apresentam a esses autores clássicos a contribuição de Parson. Com relação ao tema do trabalho, Quintaneiro e Oliveira centram suas atenções no binômio trabalho e alienação, tomando como referência os Manuscritos de 1844, mencionam que o fundamento da alienação, para Marx, encontra-se na atividade humana prática: o trabalho. De acordo com Marx, a alienação é o estranhamento entre o trabalhador e sua produção e “seu resultado é o trabalho alienado, cindido que se torna independente do produtor, hostil a ele, estranho, poderoso, e que ademais, pertence a outro homem que o subjuga – o que caracteriza uma relação social” (p. 52).

Após análise dessas características do trabalho alienado e suas conseqüências para o trabalhador, as autoras apontam para a necessidade da superação da ordem social do capital e a construção de uma sociedade que vença todas as formas de alienação: a sociedade Comunista.

Sell, por sua vez, toma como referência o volume I d'O Capital para explicar a relação capitalista de produção a partir da mercadoria, seu valor de uso e valor de troca, explicitando como a força de trabalho, sob o modo capitalista de produção, também se torna uma mercadoria. Observa-se que nem Sell, nem Quintaneiro e Barbosa mostram todos os aspectos do trabalho apresentados por Karl Marx, o que exige outras leituras para se poder fazer uma análise mais complexa da temática do trabalho.

Quanto à contribuição de Durkheim à temática do trabalho, Sell, Quintaneiro e Barbosa apresentam a contribuição do autor a partir da divisão do trabalho, explicitando a transformação da solidariedade mecânica para a orgânica. A solidariedade constitui-se nos laços que unem os membros entre si, sendo a solidariedade orgânica derivada da divisão do trabalho.

A respeito de Weber, tanto Sell como Quintaneiro e Barbosa apresentam sua contribuição à temática do trabalho a partir do livro: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Para Weber, o trabalho tem um valor em si mesmo, e o operário ou o capitalista puritanos passam a viver em função de sua atividade ou negócio e só assim têm a sensação da tarefa cumprida. O puritanismo condenava o ócio, o luxo, a perda de tempo, a preguiça. A salvação está relacionada ao trabalho, neste sentido, ricos e pobres deveriam trabalhar sem descanso, o dia todo, pois esse é o desígnio de Deus. Ambos deveriam glorificar a Deus por meio do trabalho, de suas atividades produtivas. Os pobres se contentavam com seu pouco e os empresários sentiam-se abençoados por estarem dedicados à produção de riqueza.

Weber destaca que a perspectiva trazida pelos protestantes permite aos empresários reverterem sua condição de baixo prestígio social e se transformarem nos heróis da nova sociedade que se instalava.

Vale lembrar que esse foi apenas o impulso inicial, depois o capitalismo liberou-se da religião e passou às paixões puramente mundanas. Tanto é assim que o capitalismo moderno já não necessita mais do suporte de qualquer força religiosa e sente que a influência da religião sobre a vida econômica é tão prejudicial quanto a regulamentação pelo Estado.

Bazarian (1986) aborda a temática do trabalho diluída em vários tópicos, procura enfatizar a parte conceitual e histórica do trabalho, servindo-se do referencial marxista. Na parte conceitual, toma como referência a introdução do capítulo V d'O Capital que apresenta o trabalho como produtor de bens materiais; atividade que transforma a natureza adaptando-a às suas necessidades.

Na parte histórica, destaca os modos de produção apresentados por Marx. Quanto ao trabalho no modo capitalista de produção, relata que esse modo societal cinde a relação do homem com os meios de produção. No capitalismo, “temos, de um lado, os capitalistas, que são os proprietários dos meios de produção, das fábricas, etc., e, por outro lado, temos os assalariados, os operários, os trabalhadores, que só têm como fonte de riqueza sua força de trabalho, que é alugada aos capitalistas” (p. 110). Daí a necessidade defendida por Marx e pelos marxistas de se mudar essa base material, pois, “se a forma de propriedade for comum, a posição dos indivíduos e dos grupos sociais na produção será a mesma, porque ninguém tem propriedade [...]” (pp. 112-113).

Do ponto de vista das relações de produção, o autor identifica três tipos fundamentais de sociedade: as sociedades primitivas, caracterizadas pela propriedade comum, sem classes; as sociedades classistas (escravista, feudal, capitalista), propriedade privada, com classes antagônicas; e sociedades socialistas, propriedade estatal, sem classes antagônicas.

O autor, mesmo reivindicando o marxismo, não analisa os vários aspectos do trabalho no modo capitalista de produção, não analisa a extração da mais-valia, do lucro, a questão do trabalho produtivo.

Ferrari (1983) exhibe temas diversos de Sociologia, sendo que a temática trabalho não é abordada diretamente, encontrando-se diluída nos pensamentos dos clássicos ou em outras temáticas afins.

Uma das temáticas afins ao mundo do trabalho é a da divisão do trabalho, entendida por Ferrari de modo semelhante a Lakatos e Marconi (1999), como a distribuição das pessoas de acordo com suas tarefas ocupacionais, nesse sentido, encontra-se relacionada ao sistema de

status. Essa compreensão de divisão do trabalho está, em certa medida, ligada à compreensão de Durkheim, não fazendo sentido a partir do referencial marxista.

O referencial marxista, por sua vez, é citado na compreensão de classe social, quando afirma que o que define classe social é a posição que as pessoas ocupam em relação aos meios de produção. Em seguida, porém, Ferrari ressalta que é a *renda* o que define a classe social, e assume uma posição muito estranha quando diz que, no caso brasileiro, os membros da classe baixa-alta, ou classe trabalhadora, são os identificados como membros do proletariado e que dependem para a sua sobrevivência do aluguel de seu esforço físico, geralmente percebem uma renda inferior a 5 salários mínimos, diminuindo até 2 salários mínimos, esses formam a classe trabalhadora.

O quinto bloco, composto por livros paradidáticos, apresenta um total de cinco obras que versam sobre vários aspectos do mundo do trabalho. Paulo Sérgio do Carmo é autor de dois desses livros individualmente e autor de um capítulo de um terceiro, organizado por Marcia Kupstas.

Em *A Ideologia do trabalho*, Carmo (1992) procura mostrar vários aspectos relacionados à temática do trabalho. Inicialmente busca definir o que seja trabalho, para isso, recorre ao capítulo V d'O Capital de K. Marx, posteriormente, apresenta o significado etimológico da palavra (trabalho = tripalium = instrumento de tortura), oferecendo também uma visão histórica do trabalho. A explicitação do trabalho no modo capitalista de produção ocupa maior espaço explicativo. O autor sustenta que, nesse modelo de sociedade, o próprio trabalhador se transforma em mercadoria. Ainda mais, o trabalho aliena daí a necessidade de se libertar o homem do fardo do trabalho, entende também que esse deveria ser o papel do movimento trabalhista: pôr fim à sociedade do trabalho.

Retomando ao entendimento que Carmo tem de Marx, o mesmo entende que o trabalho, e não o capital, seja o personagem central da teoria marxista, visto que é o trabalho que dá sustentáculo ao capital.

Quanto aos marxistas (os ortodoxos), Carmo culpa-os de exaltarem o trabalho, uma vez que o considera o fator essencial da vida real dos homens. A consequência disso é que, apesar das críticas à sociedade do trabalho, acaba-se por aceitar a sociedade do trabalho e dedica-se toda nossa existência a ela.

A possibilidade do fim da sociedade do trabalho foi trazida pelos avanços no campo científico e tecnológico. No entanto, o que se vive é a glorificação da sociedade do trabalho para os que a têm, por outro lado, a condenação dos que não possuem um trabalho.

Outras considerações acerca do livro de Carmo. Uma primeira refere-se ao possível fim da sociedade do trabalho. Ora, o autor defende o conceito de trabalho

Como sendo toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. Há mediação entre o homem e a natureza: domando-a ele a seu desejo, visa a extrair dela sua subsistência. Realizando essa atividade, o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com outros homens, na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais. Dessa forma, a diferença entre o homem e o animal fica evidente, pois o ninho do pássaro ou a casa da abelha, por exemplo, são atividades regidas pelo instinto, programadas, nas quais não há a intervenção da inteligência (Carmo 1992, pp. 15-16).

Isso significa, portanto, que defender o fim da sociedade do trabalho seria igualmente defender o fim do homem com homem, seria a desumanização, a volta à vida simplesmente instintiva, animal.

Em segundo lugar, a crítica à sociedade do trabalho não deveria ser feita a partir da exploração da força de trabalho pelo capital e, portanto, o desafio à classe trabalhadora seria fazer uma revolução para por fim a essa exploração? Em momento algum o autor aponta uma saída emancipatória para a classe trabalhadora.

Terceiro, parece que falta ao autor ser mais consistente em sua crítica, visto que fica o tempo todo citando autores sem dar o devido tratamento. Pode-se citar, como exemplo, o autor clássico Karl Marx. Por várias vezes Carmo se reporta a ele, sem, no entanto, fazer citações da fonte, além disso, Marx nem sequer é citado na bibliografia ou na sugestão de leitura.

Por fim, chama a atenção a maneira como o autor entende a geração de empregos. Ele afirma que os poucos empregos que ainda se tem são gerados a partir da produção de bens poucos duráveis, bem como pela criação de necessidades artificiais e do lazer alienado, isso é o que mantém a economia. O autor demonstra estar querendo entender o modo capitalista de produção pelo consumo e não pelo processo de produção, no qual se extrai a mais-valia, que gera o lucro, valorizando assim o capital. Pela lógica do autor, a produção de bens mais duráveis faria desaparecer até os poucos empregos que ainda existem. Será? Ou então, enquanto não acontecer o tal fim da sociedade do trabalho, a saída que os trabalhadores têm é lutar pela redução da jornada de trabalho.

Em *O trabalho na sociedade global*, Carmo (1998) parece repetir as mesmas concepções de “A ideologia do trabalho”, aborda a temática do trabalho descontextualizada de sua forma social, afirmando idéias soltas que não permitem fazer a devida crítica ao trabalho no modo capitalista de produção. Vale destacar também as contradições textuais: se

num determinado momento diz que é necessário abolir a sociedade do trabalho, como pode em outro dizer que é necessário ter emprego para ter salário para poder consumir?

Carmo sustenta que o trabalho é um acontecimento histórico fadado ao desaparecimento. Trata-se de um acontecimento histórico, que apenas apareceu muito tarde na evolução das sociedades e está destinado a um desaparecimento próximo. Será mesmo? Não seria um tipo de afirmação inconsistente? Uma espécie de vaticínio tresloucado afirmar que o trabalho “está destinado a um desaparecimento próximo”? Afinal, que tipo de trabalho estaria destinado a um desaparecimento próximo? Como, quem fará isso?

O autor não aponta uma perspectiva emancipatória, tudo indica que a *classe trabalhadora chegará ao paraíso* distribuindo o trabalho para todos, ou por meio de iniciativas heróicas das ONGs que ultimamente têm-se voltado para as soluções dos interesses das próprias comunidades onde atuam.

A análise de *tecnologia e trabalho* (CARMO, in KUPSTAS, 1997), assim como os outros já analisados de autoria de Paulo Sérgio do Carmo têm a mesma perspectiva, qual seja, a de pensar possíveis saídas para o mundo do trabalho por meio de reformas por dentro do sistema no sentido de, quiçá, colher algum fruto. Afinal, que perspectiva esses textos apontam para a juventude? Será que basta dizer que é necessário se preparar para conseguir um lugar neste mundo tão competitivo? A existência de uma massa de desempregados não é inerente ao modelo capitalista de produção? Será possível proclamar “benditas sejam as máquinas” sem um processo revolucionário que tire essas mesmas máquinas do controle do capital, e as coloque a serviço dos trabalhadores? O Estado, que na sociedade capitalista é o Estado do capital vai “taxar as empresas que empregam muita tecnologia”? Não seria um contra-senso criar tal tipo de ilusão?

Cumpra-nos assinalar que Carmo traz à tona debates muito oportunos acerca do mundo do trabalho, a crítica que se procura fazer é no sentido da perspectiva apontada pelo autor. Apesar de o autor trabalhar com temas nevrálgicos do sistema capitalista, como, por exemplo, o lucro, o desemprego, o uso da ciência e a tecnologia, quando aponta alguma alternativa, o faz a partir do modelo atual, qual seja, não aponta uma perspectiva emancipatória, revolucionária, em que pese que, sistematicamente, reivindique o marxismo como ferramenta de análise. Como se servir de um referencial tão poderoso para explicar a sociedade capitalista - como é o marxismo - sem apontar para a necessidade de sua superação?

Ainda no bloco cinco, em *trabalhar pra quê*, Aranha (1997) segue, em linhas gerais, a abordagem de Carmo e de outros autores analisados anteriormente. Procura situar o trabalho

e seu sentido na sociedade atual; destaca o fardo que o trabalho significa para muita gente; seu sentido etimológico (*tripalium*) identificado com labor, sofrimento, dor, fadiga, tortura; procura também buscar um significado positivo para o trabalho. Propõe entendê-lo como algo cultural, construtor do homem, instrumento de liberdade. “O homem se faz pelo trabalho. Ou seja, ao mesmo tempo em que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade” (p. 23), diferentemente dos animais, que se guiam pelo instinto, agindo sempre de forma idêntica.

No entanto, poucos são os que conseguem colocar em prática o que projetaram, de maneira geral, prevalece a separação entre concepção e execução. A razão disso está por se viver numa sociedade hierarquizada, na qual os trabalhadores manuais estão excluídos do acesso à educação formal. Para Aranha, a satisfação do trabalhador para com seu trabalho viria se ele pudesse juntar as duas coisas: o pensar e o agir.

Houve uma grande transformação histórica no processo de trabalho até que, no modo capitalista de produção, a força de trabalho transformou-se em mercadoria. Não somente a força de trabalho se transforma em mercadoria, mas também o trabalhador. Na economia capitalista, prevalece “a lógica do mercado”, ou seja, os produtos do trabalho adquirem um valor de troca. Nesse contexto, ao vender a sua força de trabalho mediante salário, o operário também se transforma em mercadoria.

A emancipação do trabalhador só é possível no momento em que esse possa decidir o que fazer, como fazer, para que fazer. Para isso, o critério de decisão precisa ser verdadeiramente humano e não exclusivamente econômico. Mais ainda: o homem e sua força de trabalho não são mercadorias, portanto, a lógica do mercado não pode se sobrepôr à ordem da vida. É preciso construir uma sociedade emancipada, na qual o trabalho seja condição de libertação do homem. Para se conseguir tal intento, deve-se agir em vários setores. O primeiro é o de tomar consciência da situação; o segundo se encontra na luta pela escola democrática, que não exclua os pobres e os trabalhadores manuais.

Além do mais, os avanços da tecnologia, da automação permitem diminuir a jornada de trabalho e dar mais tempo para o lazer e formação pessoal, com isso seria possível integrar o trabalho à vida, reconquistando assim sua dimensão humana. E, certamente, ter-se-ia mais prazer com ele.

A concepção de Aranha em relação à emancipação do trabalhador é bastante semelhante à maioria dos autores analisados anteriormente, uma vez que concebe que essa não está vinculada às questões da emancipação da classe como um todo, nem com a ruptura

do modo capitalista de produção. Fala-se em “acabar com as diferenças sociais”, ao mesmo tempo em manutenção da propriedade privada, como isso é possível?

Cumprir observar que o homem e sua força de trabalho não são mercadorias e que a lógica do mercado não pode se sobrepor à ordem da vida, conforme sustenta Aranha, todavia, deve-se atentar que não é uma questão de escolha viver ou não em uma sociedade determinada pelo capital, pela mercadoria. Isso significa que, na atual ordem capitalista, aliás, aí está o segredo do capital – transformar a força de trabalho em uma mercadoria para daí extrair a mais-valia – o ideal de Aranha perde força histórica por não apontar para a ruptura do atual modelo societal e a construção do comunismo, havendo antes a necessidade do processo revolucionário socialista.

Sob o mesmo ponto de vista dos autores analisados nesse bloco, Nascimento e Barbosa (2001), em *trabalho: história e tendências*, apresentam sua obra paradigmática compreendendo o trabalho a partir das transformações que estão ocorrendo nesse setor, principalmente os aspectos relacionados às contradições e perspectivas do mundo do trabalho.

O objetivo da obra é apresentar elementos que possam ajudar na compreensão do mundo do trabalho conciliando as formas de organização do trabalho atual no sentido de criar condições para integrar as pessoas que se encontram à margem do trabalho e, conseqüentemente, da cidadania. Os autores consideram que o trabalho encontra-se inserido numa sociedade contraditória e, portanto, é produtor de riquezas e, ao mesmo tempo, condição de alienação.

Após apresentarem o histórico e a constituição do trabalho na sociedade capitalista, os autores, diferentemente dos anteriormente apresentados, apontam algumas perspectivas e tendências, são elas: diminuição do emprego direto nas grandes empresas; crescimento do terceiro setor; crescimento das pequenas empresas; a economia informal é um dos setores que mais tem crescido no Brasil, devido sobretudo ao aumento do desemprego; crescimento do setor de serviços, principalmente de turismo, diversão e lazer; setor de comunicação e de informática; indústria aeroespacial; economia ligada ao tráfico de drogas e armas e prostituição.

Ante a ordem internacional estabelecida para o mundo do trabalho, os autores destacam os movimentos antiglobalização, movimentos esses que rejeitam a atual ordem, o indica a necessidade de se criar uma nova cultura do trabalho.

Aqui parece residir o limite da análise dos autores, visto que conseguem caracterizar o que aconteceu e acontece com o trabalho sob o controle do capital, porém, não têm força

analítica suficiente para propor sua superação e a perspectiva apontada se expressa no texto a seguir:

Por tudo isso, ousar lutar por um mundo mais justo, numa época em que somos uma “aldeia global”, é um imperativo fundamental de um planeta melhor para nós e nossos filhos. Porque, como canta Caetano Veloso, “gente foi feita para brilhar e não para morrer de fome” ou morrer de trabalhar. De nossa parte, temos a esperança de que uma cultura do trabalho e da divisão do seu resultado, potencializada pelos avanços tecnológicos da humanidade, poderá dar emprego e sustento para todos, com jornadas de trabalho cada vez menores, resultando em tempo – muito tempo – para o estudo, a diversão, o lazer, o amor e o prazer (idem p. 84).

Em pleno século XXI, as idéias dos socialistas utópicos do século XVIII e XIX (C. Fourier, R. Owen, Saint-Simon, entre outros) fizeram eco nas palavras de Nascimento e Barbosa.

Em remate do quinto bloco, tem-se Willian Jorge Gerab e Waldemar Rossi – (1997) com a obra: *Indústria e Trabalho no Brasil*, obra da coleção “espaço & Debate” da editora Atual.

A obra serve para entender alguns elementos da história da formação do modo capitalista de produção no Brasil, bem como, um pouco da história da organização da classe trabalhadora. Os sucessivos movimentos de reestruturação do capital, por meio de novas formas de produção e gerenciamento, são acompanhados de perto pelo movimento dos trabalhadores que também com suas sucessivas lutas procuram defender-se dos ataques desferidos pelas políticas da burguesia.

Os autores mencionam também o papel que o Estado tem desempenhado na história da luta de classes como um aliado da burguesia, defensor de seus interesses. Merece destaque a política do governo Getúlio Vargas em relação à classe trabalhadora, visto que esse governo conseguiu implantar sua política graças ao peleguismo - atitude de adesão de líderes sindicais - que, vendendo-se por um bom preço, ajudavam a amaciar a luta dos trabalhadores contra governos e patrões.

Por outro lado, cumpre observar que, por ser um trabalho produzido no final da década passada, a mesma sofre com a limitação histórica. Certas questões que no momento estavam em evidência, hoje estão superadas, como, por exemplo, o sonho da eleição de um presidente nascido do seio da luta dos trabalhadores que pudesse redirecionar as políticas públicas para a classe trabalhadora. O texto afirma que as derrotas de Lula para Fernando Collor e Fernando Henrique mostraram a vitória do projeto da classe dominante. Servindo-se de meios desleais, impuseram uma derrota ao candidato dos trabalhadores e adotaram um projeto neoliberal de governo. A derrota de Lula foi fruto de “grandes investimentos financeiros [...], em assessoria

de marketing político, com campanhas gigantescas na mídia. Procurou-se evitar, a qualquer custo, a vitória do projeto alternativo, popular e democrático concorrente da classe dominante” (p. 62).

Com a vitória de Fernando Henrique e sua ação de governo, “passou a se implantar, de forma mais contundente que antes, o projeto neoliberal, que aplica políticas que modificam de modo nefasto as estruturas econômicas e sociais no Brasil” (ibidem). Porém, as esperanças que os autores nutriam no final da década passada sucumbiram, uma vez que a eleição de um presidente vindo do seio da classe trabalhadora em nada mudou as políticas citadas e criticadas pelos autores. Para isso, basta analisar o que está significando para a classe trabalhadora a eleição de Lula, principal líder dos trabalhadores dos últimos anos, como Presidente do Brasil. Afinal, que projeto alternativo é esse de Lula que os autores afirmam existir?

O sexto bloco analisou as apostilas dos sistemas educacionais Expoente e Energia. A apostila do sistema Expoente para o ensino da Sociologia foi elaborada por Vianna (2006), ressalta-se que a mesma é temática, contudo, o tema do trabalho não é abordado diretamente, o mesmo encontra-se diluído em temáticas tais como: camadas, classes e desigualdades sociais e miséria.

Merece destaque a maneira que o autor apresenta Karl Marx. Primeiro situa o autor clássico como o maior crítico do capitalismo e também um dos filósofos mais importantes do mundo contemporâneo, para, em seguida, fazer um quadro de algumas previsões que Marx fez (“o que Marx disse”) paralelamente, “o que de fato aconteceu”.

O QUE MARX DISSE:

- No regime capitalista, os trabalhadores ficariam cada vez mais pobres e não teriam acesso ao conhecimento.
- O descontentamento dos trabalhadores com o capitalismo criaria uma consciência revolucionária.
- A revolução comunista aconteceria em nações avançadas.
- O capitalismo estaria condenado a perder sua força progressista. O comunismo era a alternativa para a retomada do progresso.
- A propriedade privada e a competição eram anarquia. O planejamento de economia era a melhor alternativa.

O QUE ACONTECEU:

- No regime capitalista, os trabalhadores ficaram cada vez menos pobres e estudam cada vez mais.
- Nos países onde houve revolução, ela não partiu dos operários, mas de partidos políticos.
- A revolução aconteceu no país mais atrasado da Europa, a Rússia, em 1917.
- A força progressista do capitalismo aumentou e atingiu o apogeu no final do século. O comunismo acabou.
- A URSS centralizou a economia, mas o país produzia mais armas do que manteiga e pão.

Cumprе observar que Vianna não cita nenhuma fonte da qual extraiu “o que Marx disse”, causando certa desconfiança e algumas interrogações, afinal: para que serve tal comparação? O que o autor pretende? Será que um aluno do ensino médio, após olhar “o que Marx disse” e o “que aconteceu”, se interessará por conhecer um autor que faz previsões tão incorretas? Como pode o “maior crítico do capitalismo” e um dos “maiores filósofos do mundo contemporâneo” errar tanto?

A perspectiva para a solução da problemática social, principalmente para o problema do desemprego, está na educação. Vianna argumenta que o problema do desemprego está relacionado à baixa escolaridade. O analfabetismo, em primeiro lugar, ou a baixa escolaridade são os fatores responsáveis pelo desemprego e pelas desigualdades sociais.

De sua parte, o Sistema de Ensino Energia apresenta dois tipos de apostilas, um primeiro em quatro fascículos é utilizado pelos próprios alunos do Colégio Energia. Os fascículos tomados para análise são os que foram utilizados até 2005, sabe-se que para 2006 esse material está passando por um processo de reelaboração. A segunda apostila é destinada para colégios que adotam o material do Sistema de Ensino Energia. Tomar-se-á para tecer algumas considerações a apostila disponível aos colégios que adotam o material do referido sistema de ensino por dois motivos: um primeiro, é que esse material atinge um número maior de alunos, visto que vários colégios fazem uso do material do Sistema Energia; em segundo lugar, por ser um material temático que aborda diretamente a temática do trabalho.

De modo semelhante a outros materiais analisados, a apostila do Colégio Energia tece algumas considerações acerca das alterações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, além de fazer um resgate histórico do trabalho, procurando defini-lo como uma atividade essencial à vida humana.

O ponto que merece mais atenção se refere à perda da centralidade do trabalho na sociedade atual a partir das análises dos autores marxistas e dos chamados neoclássicos. Os autores de linhagem marxista são identificados com uma posição mais determinista, concebendo que os aspectos econômicos acabam por moldar o social, os neoclássicos, por sua vez, têm uma perspectiva mais cultural e são mais ecléticos.

Alguns pontos atribuídos como pensamento dos marxistas: o mercado de trabalho é um fenômeno recente, fruto do desenvolvimento tecnológico, da acumulação prévia e da proletarianização de amplos grupos sociais; a consciência de classe emerge das relações sociais de produção; o principal ator coletivo são os trabalhadores colocados em grandes quantidades dentro das indústrias, com uma relativa divisão de trabalho.

Algumas características do pensamento neoclássico: o mundo do trabalho é povoado por indivíduos independentes, automotivados, que tomam suas decisões com base em interesses e preferências individuais; o trabalho como condição de liberdade. O texto lembra que os marxistas afirmam que os trabalhadores são obrigados a trabalhar em condições de exploração e alienação; a história do trabalho traz a cultura de cada época histórica e culturalmente conhecida; o enquadramento das pessoas na pirâmide social está relacionado a questões históricas e de renda; o cenário produtivo atual superou o modelo anterior da grande fábrica, com muitos trabalhadores; hoje prevalece a utilização de poucos funcionários e muita tecnologia; as empresas se mundializam e, com isso, diminuem os conflitos; cresce o número de empregos autônomos, trabalho temporário, tempo parcial, trabalho a domicílio; descentralização de empresas; crescimento de novas formas de propriedade ou de novos arranjos produtivos, como a subcontratação.

O texto sugere entender que a perspectiva intitulada neoclássica é a que melhor explica o contexto atual e o desafio para os sociólogos “é produzir novos conhecimentos” a partir da realidade posta. Qualquer outra perspectiva, como, por exemplo, a que aponta para a necessidade da superação do capitalismo (a revolucionária), parece ficar de fora.

Paradoxalmente, para explicar a mais-valia, - no item *capital, capitalismo e mais-valia* - o texto recorre a Marx. Em destaque aparece: para Marx, mais-valia é o excedente de valor produzido que não é devolvido ao trabalhador, e sim apropriado pelo capitalista.

Convém ponderar que Marx e os marxistas pensam muito mais coisas acerca do mundo do trabalho do que o sugerido pela apostila em foco, outrossim, vale salientar que alguns pontos atribuídos aos neoclássicos também são temas de análise dos marxistas, como, por exemplo, a questão da centralidade ou não do trabalho na sociedade atual, a discussão sobre a reestruturação produtiva, a globalização, entre outros. Muito embora, com

perspectivas diferentes da dos chamados neoclássicos ou pós-modernos. Os esquemas têm um fim didático e são válidos, todavia, merecem todo cuidado na hora de serem elaborados para não empobrecer o conhecimento e/ou passar idéias distorcidas dos fatos.

Os principais desafios para a Sociologia seriam a compreensão das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, tais como: a flexibilização; as novas formas de trabalho; os novos papéis do sindicalismo ante os contratos de trabalho cada vez mais individualizados; as relações de dominação dos mais fortes sobre os mais fracos; a questão dos excluídos; os impactos causados pelas perdas de direitos sociais e trabalhistas. Ou seja, o papel da Sociologia está circunscrito à ordem estabelecida.

O sétimo e último bloco apresenta os dicionários especializados. Analisou-se um total de cinco obras, sendo duas especificamente de Sociologia, duas de Filosofia e uma específica do pensamento marxista. Em linhas gerais, os dicionários exibem o conceito de trabalho e sua relação com temas afins, tais como: alienação, desemprego e subemprego; estrutura ocupacional; mercado; mobilidade social; profissão e profissionalização; sociedade pós-industrial; trabalho doméstico, trabalho e força de trabalho; valor econômico, entre outros. O autor mais utilizado pelos vários dicionários para explicitação da temática é Karl Marx, em menor grau aparecem também outros pensadores sociais.

A utilização dos dicionários pode em muito contribuir para a preparação das aulas, elevando assim a qualidade do ensino de Sociologia. A pesquisa de campo e a análise dos livros didáticos e paradidáticos revelaram que, entre os autores clássicos, Karl Marx é o que ocupa maior destaque. Considerando o volume de obras desse autor e as interpretações mais diversas, julga-se oportuno indicar o Dicionário do Pensamento Marxista de Tom Bottomore como um bom material de apoio a professores e alunos. Nesse sentido, a obra pode contribuir para os que se deparam com concepções marxistas ao longo de seus estudos e ensino.

Em análise última, algumas observações a respeito do material utilizado:

1. Os livros didáticos para o ensino da Sociologia apresentam-se de forma temática e não temática, sendo que muitos deles passaram por revisões para se adaptarem às reformas do ensino médio brasileiro, como é o caso de Costa (2000), Oliveira (2000), Tomazi (2000), entre outros.
2. Como já foi destacado no capítulo anterior, existe uma limitada produção de material didático para o ensino de Sociologia, o que desafia ainda mais os profissionais da área no sentido de buscarem alternativas para enfrentar tais dificuldades.

3. A análise de alguns livros didáticos e dicionários especializados de outras disciplinas (Filosofia, no caso) deve-se a dois motivos: um primeiro está relacionado à proximidade das duas disciplinas, embora com abordagens diferenciadas, ambas tratam de algumas temáticas em comum, como, por exemplo, o trabalho, a política, certos clássicos, entre outros, afinal, a Sociologia, em certa medida, é filha da Filosofia; o segundo motivo refere-se à indicação feita na pesquisa de campo. Os professores de Sociologia lançam mão de materiais da disciplina de Filosofia para a discussão de temáticas na disciplina de Sociologia.
4. Dentre os clássicos, Karl Marx aparece em todos os materiais analisados, muito embora com abordagens diferentes. Pelo visto, existe uma relativa compreensão de que o referencial marxista é o que melhor explica a sociedade capitalista. Decorre daí a necessidade de um aprofundamento maior acerca desse autor basilar do pensamento social, filosófico, político contemporâneo. Constatou-se uma utilização bastante acentuada (feita pelos autores analisados) dos assim ditos escritos do jovem Marx – caracterização essa pouco precisa – principalmente dos Manuscritos de 1844 e do Manifesto de 1848. A obra prima de Marx, a que tem maior poder explicativo – O capital – foi pouco explorada, o que torna necessária uma maior apresentação de tal obra.

No capítulo seguinte será apresentada a categoria trabalho a partir da compreensão marxista como base para dialogar com os vários autores de livros e outros materiais didáticos apresentados neste capítulo. O leitor terá a oportunidade de poder confrontar tais materiais com alguns aspectos do trabalho em Marx e alguns autores marxistas. Indica-se de antemão uma atenção mais acurada ao tratamento dado a temas tais como: trabalho alienado/estranhado, trabalho produtivo, reestruturação produtiva, desenvolvimento das forças produtivas, salário, valor do trabalho, sociedade do tempo liberado, entre outros.

- CAPÍTULO IV -

DA CATEGORIA TRABALHO

1. APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

As discussões acerca das temáticas relacionadas ao mundo do trabalho são muito recorrentes nos dias atuais, perpassando praticamente todos os aspectos da vida em sociedade, portanto, também o campo da educação. No campo educacional há várias abordagens, pois existem diversos matizes de pensamento, cada qual com suas perspectivas.

Também no campo da Sociologia, entre os pensadores clássicos, existe uma diversidade de concepções a respeito da temática, de tal forma que fica um tanto quanto difícil contemplar essas diversas abordagens.

Considerando isso e, também, pela grande utilização do referencial marxista por parte dos autores dos materiais analisados no capítulo anterior, bem como pela utilização do referencial marxista por parte dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia, o recorte será feito a partir de alguns aspectos do pensamento de Karl Marx e de alguns autores marxistas. Ficarão de fora, por conseguinte, as contribuições de Émile Durkheim e Max Weber, considerando ser impossível contemplá-los adequadamente.

O trabalho até aqui desenvolvido permite afirmar preliminarmente que o tratamento dado à categoria trabalho, no campo educacional, parece ser muito nebuloso. Cada arcabouço teórico tem um conjunto de explicações e, mesmo no interior do marxismo, há posições diversas. Logo, o intuito é o de poder estar oferecendo alguns elementos teóricos para contribuir nessas discussões.

O esquema básico para a compreensão do processo de trabalho procurará apresentar os seguintes aspectos: 1) processo de trabalho em geral; 2) processo de formação de valor; e 3) processo de valorização.

Durante a análise dos materiais didáticos, percebeu-se uma acentuada relação entre trabalho e alienação, principalmente, quando se tratava da apresentação do pensamento de Marx acerca da questão do trabalho, de tal forma, que, em certos momentos, até parecia que essa era a compreensão que o autor tinha com relação ao assunto, o que desafiou uma rápida incursão por tal problemática.

As interpretações que se faz do início do capítulo V d'O Capital também merecem um olhar mais atento, visto que muitos autores de livros didáticos e outros materiais definem o

que seja o trabalho em Marx a partir desse excerto, o que, parece demonstrar alguns problemas, de tal maneira que se pretende trazer algumas contribuições a esse respeito. Também deriva desse trecho, no campo educacional, o entendimento do trabalho como princípio educativo.

Outros autores dos materiais didáticos analisados trazem à tona a questão da centralidade ou não do trabalho na sociedade atual e as possibilidades da sociedade do não trabalho. Esses autores tomam por base as alterações que vêm ocorrendo no processo produtivo, assim, isso também requer algumas luzes reflexivas, até porque chegam a afirmar que o referencial marxista não serviria mais para explicar o atual grau de desenvolvimento do capitalismo.

Há o entendimento, por parte de alguns autores que reivindicam o marxismo, de que o *trabalho na concepção do materialismo histórico* deve ser entendido como o constituidor da *essência humana*. Ele deve ser visto *ontologicamente* como uma *atividade* inerente a todos os indivíduos; uma *atividade exclusivamente humana*⁴⁶. Em síntese: o trabalho é a fonte da essência humana.

Para isto, toma-se por base o estudo feito por Engels em seu texto: “*Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*” (ENGELS, 2004). conforme o autor, mais que fonte de toda riqueza – como dizem os economistas – “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda vida humana” (p. 13). Pode-se até dizer que o trabalho *criou* o próprio homem. O processo da passagem do macaco ao homem levou centenas de milhares de anos e, no final, a *diferença entre ambos estava no trabalho*.

Engels, nesse texto, analisa o *trabalho* em geral como uma necessidade e condição da existência humana. De modo semelhante, Marx, no início do capítulo V do livro primeiro da obra *O Capital*, também apresenta o processo de trabalho em geral, o trabalho como um processo contínuo, dialético e necessário entre homem e natureza em qualquer modo societal. Salienta o autor:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma forma natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animal, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no

⁴⁶ Vide principalmente o pensamento de Lukács e sua escola.

mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de usa primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construir em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação na forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada para um fim, que se manifesta com atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada para um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (MARX, 2003 p. 211).

A compreensão desse excerto de Marx tem sido alvo de muitas interpretações, bem como de utilizações diversas. Nesse sentido, procurar-se-á trazer alguns elementos para situá-lo e compreendê-lo melhor, sobretudo a partir dos estudos de Tumolo (2005), que entende que o recurso utilizado por Marx nesse início do capítulo V é de ordem metodológica.

Harry Braverman (1987), no capítulo primeiro de sua obra “Trabalho e Capital Monopolista”, também exhibe um estudo acerca do processo de trabalho em sentido geral. Para o autor, há uma diferença fundamental entre a atividade animal e a humana, uma vez que o que os animais fazem é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, por sua vez, modifica-a e a obriga a servi-lo, *domina-a. O trabalho humano é consciente e proposital*, ao passo que o trabalho dos animais é instintivo.

Braverman, porém, observa que o trabalho no modo capitalista rompe com este sentido geral, visto que na sociedade capitalista o central é a transformação da força de trabalho em uma mercadoria. Afirma ele: “na produção capitalista, a *diferença específica* é a *compra e a venda de força de trabalho*” (idem, p. 54). Para esse fim, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade: os trabalhadores são *separados* dos meios de produção; os trabalhadores estão *livres* de constrições legais; o propósito de emprego do trabalhador torna-se a *expansão de uma unidade de capital* pertencente ao empregador – o capitalista.

Marx, no início do capítulo V da obra O Capital, apresenta o trabalho em sentido geral - como eterna necessidade humana -, todavia, sua análise pretende explicitar o *trabalho abstrato, produtor de mercadorias, e o trabalho produtivo de capital*. Pode-se dizer que o

central para Marx é a compreensão do trabalho no modo capitalista de produção, como pode ser observado nos capítulos seguintes.

Tumolo (2005) entende que, em primeiro lugar, Marx pretende apreender o ser social não numa forma social genérica, mas historicamente situada – a capitalista. Em segundo lugar, o recurso utilizado no início do capítulo V é de caráter metodológico. Em terceiro lugar, o trabalho não é apresentado de forma desistoricizada. Marx está mostrando o trabalho no modo capitalista de produção, e esse aparece como trabalho produtivo de capital.

Portanto, na sociedade capitalista, o trabalho deve ser entendido como *trabalho produtivo de capital*. É por essa razão que Marx (2003), no início do capítulo XIV d'O Capital, vai lembrar aos leitores que, no início do capítulo V, apresentou o trabalho de forma geral, em abstrato, “independentemente de suas formas históricas, como um processo entre homem e natureza” (p. 577). Nesse sentido, Marx está entendendo “produtivo” do ponto de vista do resultado, do produto. No entanto, o autor lembra: “Na nota 7, acrescentamos; ‘essa conceituação de trabalho produtivo, derivada apenas do processo de trabalho, não é de modo nenhum adequada ao processo de produção capitalista’” (idem, ibidem).

Em Marx, por conseguinte, trabalho produtivo é categoria analítica. Serve para explicar o trabalho subsumido ao controle do capital. No Capítulo VI Inédito de O Capital, Marx enfatiza que o fim da produção capitalista é a extração de mais-valia, assim, “só é produtivo aquele trabalho que diretamente produza mais-valia; portanto, só é produtivo o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” (MARX, 2004, p. 155).

A categoria trabalho produtivo em Marx também é analisada por Rubin (1987). O autor considera que o desafio maior é determinar com exatidão o significado de *trabalho produtivo* na teoria de Marx., visto que esse se apresenta como uma das partes mais cheias de confusões e desacordos, tanto entre os marxistas, como destes com seus adversários.

Pensando como o trabalho acontece na sociedade capitalista e, em seu sentido ontológico para um futuro diferente, ou seja, a superação da ordem sociometabólica do capital, e a construção da sociedade comunista, na qual o trabalho passa a ser pensado, planejado e executado de modo livre, autônomo e criativo pelos trabalhadores, o estudo de Mészáros (2002) também se torna imprescindível. O autor destaca ser necessária “a reconstituição do próprio trabalho” numa ruptura com a ordem existente.

Pretende-se entender o significado do trabalho em geral, como, historicamente, a espécie humana foi se diferenciando pelo trabalho das demais espécies, enfim, o trabalho como a origem da espécie humana. Em seguida, entender o trabalho no modo capitalista de

produção, que tem sua especificidade. Na produção capitalista, a *diferença específica* é a *compra e a venda de força de trabalho*. O processo de trabalho exerce dominação sobre o trabalhador. Pretende-se analisar o *trabalho* sob o modo capitalista de produção, a partir de Karl Marx, particularmente do livro I da obra “O Capital”, bem como dos estudos feitos por outros marxistas, acerca da compreensão da categoria trabalho em Marx. Enfim, pretende-se apresentar como o trabalho torna-se fonte de produção de mais-valia ou de produção, reprodução e ampliação do capital.

2. O TRABALHO EM GERAL⁴⁷

Em sua obra “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, Engels (2004)⁴⁸ apresenta uma compreensão bastante interessante sobre o processo de trabalho. Mais que fonte de toda riqueza – como destacam os economistas –, o trabalho é a condição básica e fundamental de toda vida humana, pode-se até dizer que o “trabalho criou o próprio homem” (idem, p. 13). As idéias centrais deste texto que mostra como se deu o envolver do trabalho humano ao longo da história podem ser assim resumidas.

Há muito tempo, centenas de milhares de anos, viveu uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida em um extenso continente hoje desaparecido. Esses macacos, para poderem sobreviver, desenvolveram funções distintas das mãos e dos pés e começaram a adotar posição ereta – foi um passo decisivo para a transição do macaco ao homem. Adotando a posição ereta, as mãos passaram a executar funções múltiplas. Mesmo assim, as mãos dos macacos estão longe das funções exercidas pelas mãos dos homens primitivos, em que pese ter a mesma estrutura óssea-muscular. Jamais uma mão simiesa construiu, por exemplo, um machado.

⁴⁷ O trabalho em geral, ou o sentido ontológico do trabalho é tema de estudo de Lukacs e sua escola. No entanto, dadas as limitações que o tempo impõe, não será possível, ainda nesta dissertação, apresentar outras contribuições. Para os interessados, fica a sugestão de leitura das obras de Lukacs e de outros pesquisadores de sua escola. Aqui no Brasil, Sérgio Lessa, em *Mundo dos Homens (trabalho e ser social)*, apresenta elementos importantes acerca da questão.

⁴⁸ Escrito por Engels em 1876. Publicado pela primeira vez em 1896 em *Neue Zeit*. O resumo ora apresentado baseou-se na obra *A Dialética do Trabalho* de Antunes (2004), que, por sua vez, foi extraída segundo a edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol a partir de WWW.insrolux.org/textos/.

Portanto, deve-se estar atento aos limites antropológicos e históricos que o texto contém devido ao período em que foi escrito, o que não lhe retira o valor analítico.

Contudo, o passo decisivo tinha sido dado, a mão livre podia adquirir cada vez mais destreza e habilidade, e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração.

A mão é órgão do trabalho e produto dele e, também, pelo trabalho foi se aperfeiçoando até atingir o grau de perfeição que se tem hoje. No entanto, não se deve esquecer que a mão faz parte de um organismo íntegro e sumamente complexo, beneficiava o corpo todo em dois aspectos: primeiramente em virtude da lei de correlação do crescimento (Darwin). O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés, ao andar em posição ereta, exerceram influência sobre outras partes do organismo, entretanto, o mais importante é a ação direta exercida pelo desenvolvimento da mão sobre o resto do organismo. Os nossos antepassados simiescos viviam congregados, assim como os homens primitivos e cada novo progresso conseguido pelo trabalho ia ampliando os horizontes do homem.

O trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua, fez com que se tivesse a necessidade de dizer algo, surgindo, assim, a fala. Tal necessidade criou a laringe, ainda pouco desenvolvida no macaco. A linguagem surgiu a partir e pelo trabalho. Primeiro o trabalho, e depois com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano. O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza da consciência, a capacidade de abstração e de discernimento reagiram sobre o trabalho e a palavra foi se aperfeiçoando sempre mais, fazendo surgir a sociedade como aparecimento do homem acabado.

Esse processo de passagem do macaco ao homem levou centenas de milhares de anos e, ao final, a diferença entre ambos ainda estava no trabalho. Os macacos e outros animais iam comendo o que a natureza lhes oferecia até acabar, por outro lado, o homem foi desenvolvendo, pelo trabalho, instrumentos para sobreviver, como, por exemplo, os instrumentos de caça e pesca. Essa nova forma de se alimentar foi decisiva para o homem, especialmente, a alimentação cárnea que desenvolveu substancialmente o cérebro, e quanto mais o homem se afastava do reino vegetal, mais se elevava sobre o reino animal. O uso da carne levou a dois novos avanços de importância decisiva: o uso do fogo e a domesticação de animais.

Além de aprender a se alimentar de tudo o que era comestível, o homem aprendeu a viver em qualquer clima, levando-o a construir habitação e vestimenta, o que fez surgir novas esferas de trabalho, e com elas novas atividades. O trabalho vai se diversificando e,

além da caça e da pesca, veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios, surgiram as artes e a ciência; das tribos saíram as nações e Estados. Aparecem o direito e a política e a coisa mais fantástica, a religião. Neste processo começou a haver uma valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, fazendo surgir o que se conhece por idealismo que impede de ver o papel desempenhado pelo trabalho.

Ainda a respeito da atividade do homem e do animal, o autor os compara e destaca que a que o que os animais fazem é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela, o homem, por sua vez, modifica-a e a obriga a servi-lo, domina-a, portanto, a diferença entre ambos é percebida pelo trabalho. No entanto, a cada uma dessas vitórias sobre a natureza, esta adota suas vinganças. As primeiras são as previstas pelos homens, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem conseqüências muito diversas, totalmente imprevistas. Existiam, na época de Engels e, hoje, em maior escala, muitos relatos de destruição provocada pelo homem, com efeito, ao se conhecer melhor as leis da natureza; aprendem-se a prever as conseqüências naturais. Porém, muito mais custou aos homens aprender a calcular as remotas conseqüências sociais desses mesmos atos. Analisando a história, vai-se aprendendo, pouco a pouco, a conhecer as conseqüências sociais indiretas e mais remotas dos atos humanos na produção e, com isso, aprendendo a controlá-las.

Contudo, para levar a termo esse controle, é preciso algo mais que simples conhecimento, torna-se necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção vigente até hoje. Os modos de produção até hoje só procuraram o efeito útil do trabalho em sua forma mais direta e imediata. A classe que surgiu após a primitiva propriedade comunal tratou de defender seus interesses em antagonismo com as classes oprimidas.

A ciência social da burguesia, a economia política clássica só se ocupa daquelas conseqüências sociais que constituem objetivo imediato dos atos realizados pelos homens na produção e na troca: obter lucro não interessa como.

O trabalho, em seu sentido geral, também é exibido por Harry Braverman no primeiro capítulo de sua obra *Trabalho e Capital Monopolista*. No referido capítulo, intitulado “trabalho e força de trabalho”, Braverman (1987) descreve o sentido do trabalho em geral; o trabalho como atividade especificamente pertencente à espécie humana.

Todas as formas de vida mantêm-se em seu meio ambiente natural e se apoderam da natureza para seu próprio proveito. Todavia, somente esse “apoderar-se” dos bens da natureza não constitui, em si, trabalho, uma vez que por trabalho entende-se uma *atividade que altera o*

estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade. A espécie humana partilha da atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades.

Entretanto, para o ser humano o que importa não é a semelhança, mas a diferença com o trabalho de outros animais. Nesse sentido, o homem distingue-se dos animais, por mais belas que sejam suas atividades, como, por exemplo, uma abelha e sua colméia, porque o trabalho figura na mente do homem antes de ser transformado em realidade. No fim, aparece um trabalho que já estava na imaginação do trabalhador. Por essa razão, pode-se afirmar que o trabalho humano é *consciente e proposital*, ao passo que o trabalho dos animais é instintivo.

No trabalho humano, o mecanismo regulador é o poder do *pensamento conceptual*, que tem origem no sistema nervoso central. A cultura humana é o resultado dessa capacidade de pensamento conceptual que, por exemplo, nos macacos antropóides não ocorre, mesmo com todas as nossas proximidades. Certos animais, como mostram alguns experimentos, têm capacidade de aprender, porém são incapazes de manipular representações simbólicas. Portanto, o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é *produto especial da espécie humana*. E a espécie humana é produto especial desta forma de trabalho, como muito bem descreve Engels em 1876 em seu estudo: “sobre a importância do trabalho na transformação do macaco em homem”, destaca Braverman.

O trabalho ultrapassa a mera atividade instintiva, se vê como a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como se conhece. Pelo trabalho, em sociedade, o homem foi capaz de superar os instintos, o que não aconteceu com as outras espécies animais. Assim, nos seres humanos não é inviolável a unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. Nesse sentido, a unidade de concepção e execução pode ser dissolvida, uma idéia de alguém pode ser executada por outra pessoa. A consciência, porém, continua sendo a força diretora, que pode ser rompida entre dois seres e restaurada na sociedade como um todo.

A capacidade humana de executar trabalho - para Marx - equivale à força de trabalho - , não deve ser confundida com o poder de qualquer agente não-humano, seja ela natural ou feita pelo homem. Esta diferença é fundamental e decisiva, é ponto de partida para a teoria de valor do trabalho, que os economistas burgueses acham poder seguramente desprezar, porque seu interesse não é o trabalho humano, as relações sociais, mas sim, a produção, os preços, os lucros.

Fora dos limites dos instintos, o trabalho humano se torna indeterminado, produto das complexas interações entre ferramentas e relações sociais.

Ainda sobre o sentido ontológico do trabalho, outra contribuição pode ser encontrada no pensador lukacsiano Sérgio Lessa (2002), particularmente em sua obra *O Mundo dos Homens*, capítulo I “centralidade do trabalho: Qual centralidade, qual trabalho?”. O autor enfatiza que, segundo Lukacs, não é qualquer trabalho que tem um sentido ontológico. Na concepção desse autor, o conceito de trabalho é apresentado com muita precisão e deve ser entendido como “atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens” (p. 27). Ainda mais: “é no e pelo trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho” (idem, *ibidem*).

O autor enfatiza que a vida humana não se resume no trabalho, visto que a existência social é muito mais que trabalho, no entanto, todas as outras atividades da vida humana têm um vínculo com o trabalho, por isso mesmo é que se diz que o trabalho é “fundante do ser social”. Porém, essa concepção de trabalho como eterna necessidade humana, como intercâmbio com a natureza nada tem a ver com o trabalho alienado, trabalho abstrato. “o trabalho é uma categoria distinta do trabalho abstrato, produtor de mais-valia” (idem, p. 28).

Lessa sustenta que Marx e Engels também tinham essa distinção de forma precisa, assim tem-se:

Para Marx e Engels há uma clara distinção entre trabalho abstrato e trabalho: o primeiro é uma atividade social mensurada pelo tempo socialmente necessário e produtor de mais-valia [...]. O trabalho, ao contrário, é a atividade de transformação do real pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É, portanto, a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens em níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade. Embora a palavra trabalho faça parte das duas categorias, isso não deve velar que há uma enorme distância a separar trabalho de trabalho abstrato (idem, *ibidem*).

Não se pode, diz Lessa, de modo algum reduzir o trabalho ao trabalho abstrato. Também se deve entender o trabalho produtivo e improdutivo como subcategorias do trabalho abstrato. Além do mais, a redução do trabalho ao trabalho abstrato sepulta a “possibilidade da crítica radical, revolucionária, do mundo em que vivemos” (idem, p. 33).

No que se refere à centralidade do trabalho, deve ficar claro que se trata do trabalho ontológico. Outra coisa é questionar a centralidade⁴⁹ política dos trabalhadores, tal qual fazem alguns autores modernos, como, por exemplo, Habermas, Gorz, Kurtz, entre outros. Contudo, uma coisa não pode ser tida pela outra, e uma coisa é a centralidade ontológica, outra é a

⁴⁹ A discussão acerca da temática da centralidade do trabalho será apresentada no último item deste capítulo.

centralidade política e cotidiana do trabalho. A confusão interessa somente aos liberais, ressalta o autor.

Também o filósofo húngaro István Mészáros, analisando o sentido ontológico do trabalho, e como este se realiza na sociedade capitalista, aponta para a necessidade da superação da ordem atual, ou seja, a superação da ordem sociometabólica do capital, e a construção da sociedade comunista, na qual o trabalho passa a ser pensado, planejado e executado de modo livre, autônomo e criativo pelos trabalhadores. Para isso acontecer, torna-se necessária “a reconstituição do próprio trabalho” numa ruptura com a ordem existente.

Em relação a um futuro qualitativamente diferente, o que se tem de provar é que a ontologia do trabalho (historicamente constituída e ainda em andamento), em seu significado fundamental de agência e atividade da reprodução sociometabólica, pode se sustentar melhor, com um grau superior de produtividade, quando livre da camisa-de-força do modo ampliado de extração do excedente do que quando seu movimento é restrito pelo imperativo perverso de acumulação do capital característico deste modo... É a reconstituição, tanto do processo de trabalho quanto de sua força motriz social, o trabalho, com base em determinações **consensuais/cooperativas internas** e conscientemente adotadas. Esta concepção só pode ser antecipada teoricamente e apenas em linhas gerais: mediante a indicação, em termos **positivos**, de suas condições de possibilidade de realização e, em termos **negativos**, as tendências destrutivas insustentáveis da ordem existente, que apontam na direção de sua necessária ruptura. A parte decisiva dessa comprovação deve ser a reconstituição do próprio trabalho, não apenas como antagonista do capital, mas como agente soberano criativo do processo do trabalho – um agente capaz de assegurar as condições escolhidas (em oposição às atuais, impostas de fora pela divisão social estrutural/hierárquica do trabalho) de reprodução expandida sem as muletas do capital. Este é o verdadeiro significado da **crítica prática** marxista da economia política do capital relativa à necessidade de ir além do capital e de sua rede, hoje universalmente dominante e, pelo visto, permanente, das mediações de segunda ordem (MÉSZÁROS, 2002, p. 201 Os grifos são do autor).

A revolução socialista, posta na direção do comunismo, possibilitaria ao homem reconstituir o sentido original do trabalho, cindido pela propriedade privada dos meios de produção.

3. DO TRABALHO EM MARX, algumas considerações

A compreensão do mundo do trabalho a partir de Karl Marx é recorrente em muitos autores, sendo que alguns se referenciam no autor para questioná-lo e outros para fundamentar suas posições. Uma tarefa nada fácil, que de imediato se apresenta, é saber o que Marx entende por trabalho. Considerando-se isto, uma série de questionamentos vem à tona, afinal, qual a concepção de Marx acerca do trabalho? Será que existe tal concepção? Se sim,

qual a apreensão que os autores têm sobre ela? Ou será que existem várias acepções de trabalho em Marx? Se existe uma única concepção, porque, apenas em uma de suas obras – O Capital –, aparecem várias categorias, tais como trabalho em geral, trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho produtivo, trabalho alienado? Que relação haveria entre essas várias categorias? Seria possível sintetizá-las numa única categoria de trabalho? Haveria na obra de Marx alguma diferenciação na compreensão de trabalho nos diversos modos de produção? Existiria uma especificidade do trabalho no capitalismo? Em caso afirmativo, qual seria? Poder-se-ia encontrar alguma distinção de tratamento a respeito do trabalho nas diversas obras de Marx? Como estas e outras questões estão postas, é preciso tentar respondê-las.

Antes, porém, de tentar responder algumas dessas questões, fazem-se necessárias algumas observações importantes com relação ao contexto da produção intelectual de Marx, em especial da obra O Capital⁵⁰. Afinal, qualquer autor deve ser compreendido dentro de seu contexto histórico, bem como deve ser compreendido a partir de sua perspectiva.

A obra O Capital é a mais completa de Marx (mesmo tendo ficado incompleta, uma vez que ele morreu antes de terminá-la), custou-lhe muito trabalho e deve ser considerada como uma contribuição de sua militância à classe trabalhadora. O livro I de O Capital foi publicado em 1867, todavia Marx começa a trabalhar sobre a temática – a saber, a crítica à economia política – já em 1844 quando escreve os chamados Manuscritos. Pelo estudo feito é possível perceber como Marx vai evoluindo, amadurecendo sua compreensão sobre o movimento do capital. O autor vai fazendo a crítica à economia política e formulando sua teoria. Nota-se que o autor vai superando-se à medida que avança nos estudos e na compreensão da sociedade. Um bom exemplo pode ser dado em relação à própria compreensão de Marx sobre o trabalho, ver-se-á adiante que ele entende o trabalho nos Manuscritos como *expropriação*, diferentemente da obra O Capital, na qual o autor trabalha com a categoria *exploração*, assim como a *teoria do valor* ainda não aparece nos Manuscritos.

Nos Manuscritos já está esboçada a crítica ao capital e a apresentação do projeto comunista. Marx faz a crítica à filosofia alemã (Hegel), à economia política inglesa (Smith, Ricardo, Say) e ao socialismo utópico. O resultado é o materialismo histórico como crítica a esses aspectos.

Marx vai penetrando na compreensão da propriedade privada, como também começa a estudar e fazer a crítica necessária aos pensadores que formulam as compreensões de mundo. É assim que vai fazer a crítica a Hegel que afirma que “a consciência determina o

⁵⁰ O leitor poderá obter mais detalhes lendo os prefácios às várias edições de O Capital, bem como algumas biografias de Marx.

ser”. Para isto, Marx vai estudar a constituição do tecido social a partir da economia. Ele estuda os clássicos da economia política para entender a economia e fazer a crítica a Hegel. Neste sentido, os textos de F. Engels vêm ao encontro das idéias de Marx. Ambos se encontram formando uma parceria que dura o resto da vida. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels reconhecem a herança histórica, terminam a crítica e definem o projeto de estudo.

A apresentação (método de exposição) do estudo de Marx em *O Capital* começa pela mercadoria e seu *valor de uso*, *valor de troca* e *valor*. Porém, Marx não começa sua investigação pela *mercadoria*. N’*O Capital*, ela aparece no começo como forma do método de *exposição* de seu trabalho. Pode-se dizer que Marx levou tempo até perceber que deveria começar a exposição pela mercadoria. O capítulo I é uma incursão teórica no mundo do capital. Trata-se de uma leitura que exige muita atenção e esforço, não porque Marx quis dificultar a compreensão, mas porque o modo capitalista de produção é complexo. Mais que um texto de economia, *O Capital* é um ponto de partida para a compreensão do ser que se produz a partir da forma social do capital. Portanto, também para a compreensão do *trabalho* (não no sentido geral, mas como trabalho produtivo de capital) nesse modo de produção. Tanto o método, como as categorias somente servem dentro deste modo social (capital), no entanto, valem para todas as fases do modo de produção capitalista⁵¹.

A categoria *mercadoria* é fundamental para a compreensão do *trabalho* no modo capitalista, uma vez que a força de trabalho se torna a única mercadoria que os que não têm propriedade de meios de produção dispõem para poder vender e produzir sua vida.

A mercadoria, o mercado determina a produção da vida humana. As pessoas produzem sua vida no e pelo mercado. As pessoas precisam produzir os meios necessários para satisfazer suas necessidades. Todas as necessidades, “do estômago à fantasia”, no dizer de Marx. As pessoas precisam de *meios de subsistência* e, para produzi-la, necessitam de *meios de produção*. No capítulo I, Marx fala disso chamando de *riqueza* de uma sociedade - valores de uso (meios de produção e meios de subsistência). Uma sociedade é tanto mais rica, quanto mais produz meios de produção e meios de subsistência⁵².

Pode-se inferir aqui um exemplo de algumas comunidades primitivas. Nessas comunidades não havia a propriedade privada, visto que os meios de produção são de todos e se extraíam da natureza os meios para produzir a vida. Nas tribos Yanomâmis⁵³, por exemplo,

⁵¹ Comentários feitos na disciplina “Capital Trabalho e Educação” do PPGE/CED, ministrada pelo professor Paulo S. Tumolo em 2004.

⁵² Comentários feitos na disciplina “Capital, Trabalho e Educação” do PPGE/CED, pelo professor Paulo S. Tumolo em 13/04/2004.

⁵³ Exemplo extraído do livro *Iniciação à Sociologia* de Nelson D. Tomazi.

se produzia a vida trabalhando não mais que quatro horas por dia e nem todos os dias da semana com produção de bens em quantidade suficiente para satisfazer as necessidades de todos os habitantes da tribo, poderia ser dito uma sociedade do lazer e não do trabalho, visto que este ocupa apenas uma parte do tempo, não a maior parte.

Numa sociedade em que domina o modo capitalista de produção, há uma concorrência muito forte, tanto entre os capitalistas que competem para sempre mais valorizar o seu capital, bem como entre os que precisam vender sua força de trabalho, e como tal competição não permite espaço para todos, é preciso competir, eliminar o concorrente – daí a necessidade de ser *competente*, discurso tão recorrente nos ideólogos da burguesia. Na prática, isso significa que, para alguém produzir sua vida particular, precisa disputar espaço com o outro, que, por sua vez, também precisa sobreviver. É neste contexto que se entende, por exemplo, a situação do desempregado. O *desempregado* é aquele que não consegue vender sua mercadoria (força de trabalho) e também não dispõe de um outro meio para poder reproduzir a sua vida.

Fala-se muito na situação do excluído. Ora, na sociedade capitalista, o *excluído* é o que não está *incluído* na sociedade que vende e compra força de trabalho. Decorre daí que, se ele consegue se incluir, vender sua força de trabalho, fortifica o capital alimentando este com sua mais-valia, por outro lado, se não consegue vender sua força de trabalho, não consegue produzir sua vida. É por essa razão que, na sociedade mercantil, torna-se necessário estar incluído no mercado e este determina a vida⁵⁴.

No início do capítulo I d'O Capital, Marx destaca que a riqueza das sociedades onde impera o modo capitalista de produção apresenta-se com uma *imensa acumulação de mercadorias*. A mercadoria tomada de modo isolado é a forma básica dessa riqueza. No exemplo: 1 casaco (= x hora de trabalho) = 20 varas de linho (= x hora de trabalho), percebe-se essa relação. Fora dessa relação não há mercadoria, seria valor de uso. Na ordem do capital, a relação de coisas é uma relação social e a troca tem por objetivo o valor de uso. O segredo da compreensão do capital não está no valor de uso, e sim na troca. Nesse sentido, a troca guarda o segredo do capital. Além disso, toda mercadoria é na sua origem *natureza e trabalho*.

O *trabalho abstrato*, produtor de mercadorias, é a pedra angular para a compreensão da crítica à economia política. O trabalho abstrato é a substância constituidora do *valor*. Sua grandeza é medida em tempo (dias, horas, minutos). Neste aspecto, não faz sentido falar de

⁵⁴ Esse comentário é semelhante à nota anterior, adveio a partir da disciplina “Capital, Trabalho e Educação” do PPGE/CED, ministrada pelo professor Paulo S. Tumolo em 2004.

valor em relação ao trabalho útil, sua relação é com o trabalho abstrato. O valor de uma mercadoria é igual ao *quantum de trabalho abstrato*, socialmente necessário para produzi-la, tendo em vista o grau de desenvolvimento da *força produtiva*. Com o desenvolvimento da força produtiva, se produz cada vez mais valores de uso, diminuindo o valor, porque cada vez mais se produz mercadorias com um quantum menor de trabalho social necessário.

Nos passos seguintes, Marx explicitará detalhadamente o acima exposto acrescentando outras categorias fundamentais para a compreensão do capital. Dar-se-ão alguns saltos para se apresentar o caráter fetichista da mercadoria e o processo de reificação.

O caráter fetichista não surge do valor de uso, nem do valor. De onde então poderia surgir? Marx diz que é da própria mercadoria. As mercadorias, que são coisas, parecem ter vida própria. As mercadorias, que são produtos das mãos humanas – trabalho abstrato - e, portanto não têm vida própria, acabam determinando a vida humana. Neste sentido, o caráter fetichista só existe nas sociedades produtoras de mercadoria. Daí a analogia com a religião: aquilo que é produto da mente humana acaba determinando a vida humana.

No mundo das mercadorias, se produzem relações coisificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas (mercadorias). Pelo trabalho abstrato, produz-se um ser social coisificado. O capital determina a vida humana. O capital coisifica as relações sociais, reifica, produz seres coisificados.

Após demonstrar que a simples compra e venda de mercadorias, troca de mercadorias, não produz mais-valia, Marx tratará de demonstrar de onde ela surge, para isso, apresenta novos elementos.

Por *mais-valia* entende-se o *trabalho a mais*, valor além do valor da força de trabalho⁵⁵ e o valor da força de trabalho é determinado pelo quantum de trabalho necessário para produzi-la e reproduzi-la.

Se a mais-valia está relacionada diretamente à força de trabalho, então se torna necessário conhecê-la melhor. A *força de trabalho* é a única fonte que produz valor, no modo mercantil, produz mercadoria; transfere o valor antigo para a nova mercadoria, consumindo o valor de uso dos meios de produção; é a única mercadoria que *produz mais valor*, que vai se transformar em capital. Neste sentido, a força de trabalho é a condição de produção e reprodução do capital. No capitalismo, o que se torna mercadoria por excelência é a força de trabalho, diferentemente do escravismo, por exemplo, em que o próprio escravo era a

⁵⁵ Nos capítulos seguintes, especialmente nos VII, IX, X, XIV e XXIII, Marx tratará de explicitar de modo mais detalhado todos os pormenores acerca da mais-valia, tanto relativa, quanto absoluta, bem como acerca da teoria do valor.

mercadoria. Decorre daí que algumas condições devem ser preenchidas para que a força de trabalho se torne numa mercadoria no sistema capitalista. Marx lembra que o trabalhador deve ser *proprietário* de sua força de trabalho e ser *livre*, bem como *não ser possuidor* de meios de produção. Portanto, o trabalhador é o produtor e vendedor de sua força de trabalho e o responsável por sua manutenção e reprodução.

Força de trabalho por si só não é capital. Ela precisa se encontrar com os meios de produção. Também, meios de produção e força de trabalho não são capital isoladamente. Dinheiro também não é capital. Somente no processo de relação é que se produz o *mais valor* que é extraído da força de trabalho ou capital variável. Pode-se ilustrar com o seguinte exemplo:

Capital constante = 12h.	Capital variável = 4h	Mais-valia = 4h.
--------------------------	-----------------------	------------------

- Máquinas, matéria-prima, energia, instalações, etc.(capital constante) = 12h.
- Valor da força de trabalho (capital variável) = 4h.
- Mais-valia = 4h.

No final do processo, houve a produção, por exemplo, de 20 cadeiras, valor igual a de 20h. Ora, o capitalista foi ao mercado e comprou, pelo seu valor, o equivalente a 12h. de capital constante, foi ao mercado e também comprou, pelo seu valor, 4h. de força de trabalho, capital variável e, no final, tem um valor de 20h. Percebe-se que o capital variável produziu seu valor (4h.) e também o mais valor (4h.). Esse mais valor deve ser novamente investido no processo do capital para se afirmar como capital, num processo incessante e insaciável de produção e reprodução do capital⁵⁶.

Quando se analisa melhor a produção capitalista, observa-se quem são os agentes dessa relação e como ela se dá; como o trabalho – força de trabalho - é considerado nesta relação. Têm-se dois proprietários: - um proprietário dos meios de produção - e um possuidor de força de trabalho. Viu-se que *meios de produção e força de trabalho* são condições básicas para a produção da vida humana em qualquer forma social. Ora, no capitalismo há uma *cisão* entre os meios de produção e força de trabalho. Então a força de trabalho é trocada pelo quê? No capitalismo, por um *salário* para que o dono da força de trabalho possa comprar seus *meios de subsistência*, para satisfazer suas necessidades - “do estômago à fantasia” -, para assim poder continuar a produzir e reproduzir a *força de trabalho*.

⁵⁶ Na parte sétima, a partir do capítulo XXI de O Capital, Marx apresentará a reprodução simples e ampliada do capital.

Por que o capitalista compra e o trabalhador vende força de trabalho? O trabalhador vende porque necessita para poder produzir e reproduzir sua vida. Essa relação se torna obrigatória porque se vive numa sociedade mercantil, e o trabalhador não é dono dos meios de produção. Nesta situação, a força de trabalho não é valor de uso para o trabalhador. O capitalista, por sua vez compra força de trabalho para poder produzir. Ele possui meios de produção e precisa de força de trabalho. Nestas condições, é necessário realizar essa *troca* para reproduzir o capital.

A análise do *valor da força de trabalho* permite-nos perceber que uma coisa é o valor que a força de trabalho produz e outra coisa é o valor da força de trabalho. A diferença dessas duas grandezas é a mais-valia. No exemplo acima, se viu que a força de trabalho produziu 8h., porém, apenas 4h. são suficientes para pagar o seu valor, as outras 4h. formam a mais-valia que pertence ao comprador da força de trabalho.

Ainda a respeito do processo de trabalho no modo capitalista de produção a partir dos primeiros cinco capítulos da obra *O Capital* de Marx, Tumolo (2005), em *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?*, mostra outros elementos interpretativos para uma melhor compreensão do trabalho no modo capitalista de produção, bem como, alguns elementos para se pensar as possibilidades e limites de se considerar o trabalho como princípio educativo.

“Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana” (p. 241), seria necessário analisar como ele acontece no modo capitalista de produção. Será que o trabalho tem um sentido emancipador dentro da ordem determinada pelo capital?

No tópico as bases analíticas para a compreensão do significado do trabalho no capitalismo, o autor destaca que se torna importante, para a compreensão do tema do trabalho em Marx, ver como o autor apresenta o tema. O que Marx entende por trabalho não se encontra definido num parágrafo ou outro, e sim ao longo de sua obra. Para isso, se faz necessário explicitar o método de exposição que o autor adotou em sua obra principal, *O Capital*.

Marx inicia a obra *O Capital* tratando da riqueza, não por qualquer motivo, mas sim para poder fazer a crítica da economia política, – que também é o subtítulo de sua obra – principalmente a Adam Smith. Entretanto, Marx quer compreender a riqueza não de qualquer forma, mas dentro da sociedade capitalista que se apresenta como uma *imensa coleção de mercadorias*.

É importante analisar a mercadoria em seu movimento de produção de valor de uso e valor de troca em um movimento de contradição. O movimento contraditório existente entre o

valor de uso e o valor, que se origina, como assinala Tumolo, do “duplo caráter do trabalho, uma vez que o desenvolvimento da força produtiva do trabalho propicia a produção de uma quantidade maior de valores de uso, quer dizer um montante maior de riquezas com um quantum menor de valor” (idem, p. 242). A sociedade capitalista - mercantil por excelência - tem por objetivo, não a produção de valores de uso, voltados para satisfazer todas as necessidades humanas, mas sim, a afirmação do trabalho abstrato, que é a negação do trabalho concreto. O trabalho concreto é o substrato do valor de uso e o trabalho abstrato é a substância de valor. No sistema capitalista, o trabalho concreto está subsumido ao trabalho abstrato, que com “o desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é uma tendência inelutável do capital, agudiza tal contradição” (idem, pp. 242-243).

Sendo a mercadoria “a particularidade central na totalidade do capital” (idem, p. 243), Marx vai se empenhar em estudá-la e explicitar suas contradições e desvendar o fetichismo do dinheiro. Para em seguida explicitar como o dinheiro se transforma em capital, na forma $D - M - D'$. Marx procura demonstrar que o lucro não se origina da simples circulação de mercadorias, tampouco pode originar-se fora dela. Sabe-se que todo esse esforço que Marx faz nos primeiros capítulos d'O Capital tem um endereço certo: ele quer tratar de uma mercadoria específica – a força de trabalho – única fonte que produz valor. Tumolo assim sintetiza o exercício expositivo de Marx.

O autor argumenta que a transformação do dinheiro em capital não pode provir, em hipótese alguma, da circulação simples de mercadorias, qualquer que seja sua forma, mas exclusivamente do intercâmbio de uma mercadoria única e específica, qual seja, a força de trabalho, já que a utilização de seu próprio valor de uso tem a característica peculiar e exclusiva de ser fonte de valor. Não é por outra razão que, na sequência, discorre sobre o valor da força de trabalho, que corresponde a um determinado *quantum* de trabalho abstrato socialmente necessário para produzir a massa de meios de subsistência necessária para a produção e reprodução normais da vida do trabalhador e de sua família, e encerra o capítulo apresentando a cena na qual os personagens do drama, capitalista e proletário, estabelecem o contrato de compra e venda da força de trabalho, renunciando, de maneira inteligentemente irônica, que é por intermédio desta relação contratual, na qual são cumpridos todos os preceitos liberais, que o trabalhador “leva sua pele para o curtume para ser esfolado” (idem, p. 244, grifos do autor).

No item *viragem e reviragem no método de exposição* de O Capital, Tumolo apresenta o método utilizado por Marx. Ora, com o final da apresentação da seção II, praticamente todos os elementos para a compreensão da transformação do dinheiro em capital estão postos. Surpreendentemente, Marx faz uma divisão no capítulo V em duas partes e, na parte primeira, faz um caminho inverso daquele que vinha sendo feito. Na segunda parte, vai explicar a transformação do dinheiro em capital. O método de exposição percorrido até o capítulo quarto

consiste em partir da riqueza, penetrar no estudo da mercadoria e do dinheiro, e a utilização do dinheiro como capital. O itinerário vai da riqueza ao capital, por isso essas categorias só têm validade numa forma social determinada – a capitalista, argumenta o autor. Na primeira parte do capítulo V, Marx vai discorrer sobre a utilização da força de trabalho antes de tudo como produtora de valores de uso. O processo de trabalho deve ser compreendido de início independentemente da forma social. O caminho é o que vai do capital à riqueza, ou força de trabalho concreto e, deste, ao trabalho em geral, considerado como elemento mediador da relação metabólica entre o ser humano e a natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Marx aqui parte de categorias específicas para a apreensão do capital e do seu modo de produção para chegar em categorias analíticas de caráter genérico que tratam de uma forma social genérica e, por conseguinte, de um ser social também genérico. É assim que Marx explicita a noção de trabalho em geral.

O que teria levado Marx fazer tal viragem metodológica? Para Tumolo, uma possível resposta é a de que o autor está tentando atingir dois objetivos: apresentar os meios de produção, último elemento constitutivo da produção capitalista, e “explicitar, distinguir e estabelecer conexão entre o processo de trabalho, processo de formação de valor e processo de valorização” (idem, p. 247).

Para a produção capitalista acontecer, não basta a compra de força de trabalho, são necessários também os meios de produção, para que se estabeleça uma relação orgânica entre ambos. Contudo, o “encontro entre força de trabalho e meios de produção, cuja finalidade é produzir valores de uso, não tem, em princípio, um caráter capitalista, uma vez que tal relação é condição eterna da humanidade para produzir a vida em qualquer forma societal” (idem, *ibidem*).

Portanto, neste momento Marx está fazendo uma explanação do processo simples de trabalho, que não é suficiente para explicar o processo de produção capitalista. Somente no final do capítulo V é que fica mais clara a razão da metodologia utilizada por Marx. Tumolo assim descreve tal metodologia:

Tão logo foi cumprido um dos objetivos dessa *digressão analítica* – a apresentação dos meios de produção no bojo do processo simples de trabalho –, o autor recupera a uma só vez tanto o curso analítico que havia sido *suspenso* no início do capítulo cinco, ou seja, seu método original, como as categorias analíticas presentes nos capítulos anteriores com o fito de continuar a investigação e, dessa forma, buscar desvendar a produção do capital. Em outras palavras: uma vez que apresentou os meios de produção no bojo do processo simples de trabalho, Marx executa uma nova *viragem metodológica* e retoma a análise *interrompida* trazendo de volta a força de trabalho como mercadoria e, por conseguinte, os atores sociais

que estabelecem a relação de troca desta mercadoria (idem, p. 249, grifos do autor).

Na seqüência da apresentação da metodologia de Marx, Tumolo ressalta que o autor trata de continuar a apresentação do capitalista em aspiração que havia ficado suspenso no início do capítulo V. Partindo do processo simples de trabalho, Marx destaca todos os elementos necessários para a compreensão do processo de produção capitalista, a partir daí, Marx apresenta a segunda parte do capítulo V, não por nada denominado de processo de valorização.

Aqui, o autor se propõe a examinar 'o trabalho sob um aspecto totalmente diverso daquele sob o qual [foi considerado] durante o processo de trabalho'. Lá se tratava da atividade orientada ao fim de transformar matéria natural em produto, ou seja, produzir valor de uso; agora se trata do processo de produção do capital, que pressupõe a produção da mais-valia, que demanda, por sua vez, a produção do valor, que só pode ocorrer por intermédio da produção do valor de uso (idem, *ibidem*).

Fazendo uso da categoria mais-valia, Marx desvenda o segredo da produção do capital. “O possuidor do dinheiro, o capitalista, vai ao mercado e compra, de um lado, os meios de produção pelo seu valor e, de outro, a força de trabalho, pagando também seu valor” (idem, *ibidem*). Só resta agora juntar os elementos. Ora, “o consumo do valor de uso da força de trabalho, que se efetiva quando esta consome os meios de produção, resulta na criação de uma nova mercadoria, propriedade do capitalista, que vai vendê-la pelo seu valor” (idem, *ibidem*). A produção da mais-valia se efetiva realizando todas as leis do mercado, em momento algum a lei do valor foi ultrajada. O segredo está em que a força de trabalho tem a propriedade de produzir valor e também um valor excedente em relação ao seu próprio valor. “por meio da troca da mercadoria força de trabalho e da produção da mais-valia, o mistério finalmente foi revelado. Dinheiro se transformou em capital” (idem, p. 250).

Após a grande síntese operada no capítulo V, Marx, nos capítulos seguintes (VI – XIII) irá analisar o processo de extração da mais-valia tanto absoluta como relativa, ele analisará as contradições do processo de exploração capitalista. No capítulo XIV, ele situará novamente a questão do trabalho produtivo, não em termos gerais, mas como produtivo de capital. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia, afirma Marx. Neste momento, Marx termina a trilogia a respeito do trabalho no capitalismo: trabalho concreto como criador de valor de uso, trabalho abstrato como substância de valor e, finalmente, trabalho produtivo de capital. Este último pressupõe os dois primeiros.

Marx procura explicitar, em primeiro lugar, o processo de trabalho que produz valor de uso, trabalho útil concreto. O processo de trabalho é condição da produção da vida humana; em segundo lugar, o processo de formação de valor, que além de produzir valores de uso, produz mercadoria, valores de troca, trabalho abstrato, isso já supõe a propriedade privada dos meios de produção; em terceiro lugar, processo de valorização, que é o movimento de valorização do valor, produção de mais-valia, trabalho produtivo de capital.

No primeiro caso, processo de trabalho, não pode haver propriedade privada, a propriedade é comunal, sem classes, sem Estado. O processo de produção do capital, terceiro caso, pressupõe os dois primeiros. A percepção deste processo se dá pela abstração, na empiria o que se encontra é trabalho concreto.

O grande desafio, do ponto de vista do método, é fazer o que Marx fez nos primeiros capítulos – uma análise primorosa do processo de trabalho – para entender como as alterações feitas no processo de trabalho possibilitaram a burguesia se apropriar melhor do capital, argumenta Tumolo. O capital procura de todas as formas diminuir o valor das mercadorias para poder diminuir o valor da força de trabalho, para isso, o aumento da força produtiva do trabalho será decisiva. Os capitalistas que não conseguem competir neste processo de vida e morte - morrem. Os trabalhadores que não conseguem vender sua força de trabalho – mesmo sabendo que os que vendem sua força de trabalho são explorados – são dispensados, formando o grande número de desempregados.

Quanto ao significado do trabalho na forma social do capital, a análise feita pelo autor permite tirar três grandes conclusões:

1. Em *O Capital*, Marx pretende apreender não o ser social genérico de uma forma social genérica, mas o ser social de uma forma historicamente determinada, a forma capital. Por isso, todas as categorias analíticas que compõem seu construto teórico, sintetizadas na categoria *capital*, têm como finalidade apreender esse ser histórico-social.
2. A utilização, no início do capítulo V, de categorias analíticas de caráter genérico, como trabalho em geral, significou um recurso metodológico, cujo objetivo foi o de apresentar as características e os fatores constitutivos do processo de trabalho, diferenciando-o do processo de valorização e, ao mesmo tempo, compreendendo, como unidade de ambos, o processo de produção capitalista. Dessa forma, a categoria *trabalho*, entendida aqui, por suposto, como trabalho em geral, não serve ou, na melhor das hipóteses, é insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção e, portanto, do ser social da forma capital.
3. Na obra *O Capital*, *trabalho* jamais é apresentado de forma desistoricizada. Ele aparece como *trabalho em geral* numa forma social genérica e como *trabalho útil* (ou *concreto*), *trabalho abstrato* e *trabalho produtivo (de capital)* na forma social capitalista (idem, p. 255).

Na forma social do capital, o trabalho aparece de forma contraditória, uma vez que a sua dimensão de positividade “constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de

ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana” (idem, p. 256).

Pode-se dizer, de forma sintética, que o até aqui exposto seria o núcleo central em relação ao processo de trabalho no primeiro livro da obra *O Capital*. Percebe-se, porém, que a apresentação do processo de trabalho e da produção capitalista perpassa todo o livro I, sempre numa espiral de aprofundamento, próprio do método de exposição, e o leitor que pretende entender toda a extensão da análise feita por Marx deverá lê-lo textualmente. No entanto, com o intuito de destacar algumas das principais temáticas abordadas por Marx, far-se-á uma brevíssima apresentação de outras temáticas concernentes ao mundo do trabalho. Tal apresentação possibilita ao leitor confrontar certas apresentações “do trabalho em Marx” feitas por alguns autores de livros e outros materiais didáticos, exibidos no capítulo anterior, com o que, de fato, Marx escreveu, tomando-se por base apenas uma parte de sua obra prima, o livro I de *O Capital*⁵⁷.

A vida humana é produzida pela junção dos meios de produção e força de trabalho. Ora, no capitalismo, esses dois elementos encontram-se cindidos e a junção dos dois se faz para a produção do capital. Os meios de produção (capital constante) não alteram o valor, já a força de trabalho (capital variável) tem a ver com o valor, visto que essa altera o valor, produz mais valor.

A mais-valia absoluta é entendida como todo valor produzido além do tempo necessário para a reprodução da força de trabalho. Outra forma de extração da mais-valia absoluta consiste em manter a jornada de trabalho, todavia intensificando a produção, obrigam-se, com isso, os trabalhadores a trabalharem acima das condições normais. No caso, cronologicamente de 12 horas, porém, equivale a 13, 14 horas, devido ao aumento no ritmo de trabalho. Contudo, aumentar de produção não significa aumento de produtividade. Em síntese, a extração da mais-valia absoluta é feita com um aumento na jornada de trabalho ou intensificando o trabalho, feito por capitalistas de modo individual, o que, por sua vez, tem limites, diferentemente da mais-valia relativa, como se verá mais adiante.

Uma parte da jornada de trabalho serve para pagar a força do trabalho. Para além desse tempo de trabalho necessário, o trabalhador pode trabalhar 2, 3, 4 horas ou mais. Dessa grandeza, desse prolongamento, depende a mais-valia e a duração da jornada de trabalho. Se o tempo de trabalho necessário é constante, a jornada de trabalho, ao contrário, é variável.

⁵⁷ Vale lembrar também que algumas temáticas, tais como: cooperação, divisão social do trabalho, maquinaria, controle dos trabalhadores, trabalho produtivo de capital, entre outros, merecerão tratamento à parte devido sua importância central para este trabalho dissertativo.

Dado tempo $a-----b-----c. = 12h.$ Como se pode aumentar a produção de mais-valia – prolongar o mais-trabalho - sem prolongamento de ac ? Sabe-se que o valor da força de trabalho é determinado pelo tempo necessário para reproduzi-la. Supondo que sejam necessárias 10h., quer dizer que o tempo para o capitalista - o sobre trabalho - será de 2h. O capitalista poderá pagar um preço abaixo e ao invés de 2h. obter 3h. de mais trabalho. Agindo assim, obterá uma força de *trabalho atrofiada*, enfatiza Marx. Essa possibilidade deve ser descartada, mesmo que alguns capitalistas lancem mão dela para obter mais-valia. O objetivo é fazer diminuir o valor da força de trabalho. Para isso, deve-se aumentar a força produtiva do trabalho, mexer nos meios de trabalho, no processo de trabalho.

O aumento da força produtiva do trabalho é o processo pelo qual se reduz o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir uma mercadoria, mediante esse processo, se reduz o valor da força de trabalho, e assim encurta-se parte da jornada de trabalho necessária para a reprodução deste valor.

Em síntese, a mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho, ou pela intensificação do trabalho, chama-se de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chama-se de mais-valia relativa.

Vale lembrar que o valor de uma mercadoria não é determinado somente pelo quantum de trabalho que lhe dá a forma definitiva, mas também pela massa de trabalho contida em seus meios de produção. Isso deve ser levando em conta para a compreensão do processo. As mercadorias estão envolvidas num processo mais global de produção. Quando um capitalista individual por meio do aumento da força produtiva consegue baratear os custos, reduzindo o valor da força de trabalho, seu objetivo é elevar a taxa geral de mais-valia. A análise da concorrência somente poderá ser feita após a compreensão da natureza interna do capital. Um capitalista que aplica o modo de produção aperfeiçoado apropria-se de maior parte da jornada de trabalho para o mais-trabalho do que os demais capitalistas no mesmo ramo. Isso desaparece tão logo se *generaliza o novo modo de produção*.

O valor das mercadorias está na razão inversa da força produtiva do trabalho, do mesmo modo o valor da força de trabalho. A mais-valia relativa, ao contrário, está na razão direta da força produtiva do trabalho. Maior força produtiva significa mais-valia relativa. Por isso, é impulso imanente a tendência constante do capital aumentar a força produtiva do trabalho para baratear a mercadoria e, pelo barateamento da mercadoria, baratear o próprio trabalhador. Além disso, com o aumento do capital constante e a diminuição do capital variável, este pode ser dispensado.

Para o capitalista poder operar o desenvolvimento constante da força produtiva do trabalho, há a necessidade da pesquisa, da ciência e da técnica.

Na sequência da exposição, Marx procura demonstrar como foi possível ao capital passar da cooperação simples, da manufatura à grande indústria e daí poder extrair mais-valia relativa. A *cooperação* é a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos. Por meio da cooperação, o objeto de trabalho percorre o mesmo espaço em menos tempo. É também por meio da cooperação que ocorre a combinação de trabalho produzindo mais num mesmo espaço de tempo. Se o trabalho é complicado, os muitos braços juntos o tornam mais fácil e rápido. Em muitos ramos da produção há momentos críticos, como o da colheita, por exemplo, que mediante a cooperação se torna possível contorná-la.

Para haver a cooperação o capitalista aglomera os trabalhadores em determinado local simultaneamente, para tanto, deve ter grandes quantidades de meios de produção em suas mãos e dar as ordens, direção no campo de produção.

Em primeiro lugar, o objetivo do capitalista é a maior autovalorização possível do capital, maior produção de mais-valia, portanto, maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista. Por outro lado, com a massa de trabalhadores juntos, cresce também sua resistência, tornando necessária a pressão do capital para superar tal resistência, bem como exercer controle sobre os trabalhadores.

Para a produção de mercadorias de modo mais rápido, onde cada um executa uma parte do trabalho, o capitalista também utiliza a *divisão do trabalho*, que surgiu pouco a pouco, de modo acidental e foi incorporado ao modo de produção capitalista.

O controle sobre o processo de trabalho deve estar cada vez mais separado do trabalhador, como Marx demonstra em: *o trabalhador parcial e sua ferramenta*. O trabalhador, o qual executa a sua vida inteira uma única operação simples, transforma todo o seu corpo em órgão automático unilateral dessa operação e, portanto, necessita para ela menos tempo que o artífice, com isso, produz mais em menos tempo ou eleva a força produtiva do trabalho.

A manufatura chega à utilização da máquina principalmente em alguns trabalhos essenciais, mas a maquinaria específica no período manufatureiro permanece o próprio trabalhador coletivo, combinado de muitos trabalhadores parciais. As diferentes funções exigem graus diferentes de formação, possuindo valores diferentes. A manufatura desenvolve, assim, uma hierarquia das forças de trabalho, à qual corresponde uma escala de salários. Cria

uma classe de trabalhadores não qualificados e qualificados. Em ambos os casos, o valor da força de trabalho cai. A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos da aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho.

A divisão social do trabalho constitui a base geral de toda a produção de mercadorias. Na sociedade capitalista, a anarquia da divisão social do trabalho e o despotismo da divisão manufatureira do trabalho se condicionam reciprocamente, porém nas formas sociais anteriores, o trabalho social estava subordinado a um plano e a uma autoridade, excluía a divisão do trabalho ou só desenvolviam numa escala pequena, ou de modo esporádico e acidental. Por exemplo, na Índia, onde a posse da terra era comum e a maior parte dos produtos é destinada ao consumo, apenas o excedente transforma-se em mercadoria, o trabalhador e seus meios de produção permaneciam unidos, e faltava, assim, a base principal da manufatura, a autonomização dos meios de produção como capital perante o trabalhador.

A divisão do trabalho no todo de uma sociedade existe em todas as formações sócio-econômicas, enquanto a divisão manufatureira do trabalho é uma criação totalmente específica do modo de produção capitalista.

A divisão do trabalho prescreve o número mínimo de trabalhadores que o capitalista tem de empregar. Há uma relação entre divisão do trabalho, matéria prima, maquinarias, desenvolvimento da força produtiva colocados em prática na manufatura.

A divisão manufatureira produziu máquinas e estas superam a atividade artesanal como princípio regulador da produção social. É removido o motivo técnico da anexação do trabalhador a uma função parcial, por toda a vida, e caem as barreiras que o mesmo princípio impunha ao domínio do capital.

Marx destaca que o capitalista tem uma relação despótica e controla os trabalhadores. Logo, os trabalhadores não podem ter o controle sobre o processo de trabalho. Trata-se de um processo mais ao menos longo, que teve início na manufatura e, depois, na grande indústria, sendo que o controle está cada vez mais longe dos trabalhadores. Na cooperação simples, por exemplo, há muito mais controle do processo de trabalho por parte dos trabalhadores. Nesse sentido, o trabalhador ainda é dono de alguma parte do trabalho; ele é mestre de alguns ofícios, detém um conhecimento especial do processo de trabalho⁵⁸.

⁵⁸ O leitor poderá encontrar uma abordagem razoável acerca da temática em Braverman (1987) em sua obra; Trabalho e Capital Monopolista. Ainda neste capítulo será oferecida uma síntese de tais aspectos.

O desenvolvimento constante das forças produtivas é uma necessidade vital para a sobrevivência do capitalista individualmente e do sistema em seu conjunto. A introdução, por exemplo, da máquina a vapor revolucionou profundamente o processo produtivo de então, propiciando também uma concorrente forte para o trabalhador. Com ela, o controle do processo de trabalho saiu quase totalmente das mãos do trabalhador, a esse, sobraram migalhas e os meios de produção passaram a controlar o trabalhador.

A maquinaria significou a passagem da subsunção do trabalho *formal* para a subsunção *real* do trabalhador, como bem salienta Tumolo (2003) em: *Trabalho, vida social e capital na virada do milênio*: apontamentos de interpretação. Quando o trabalhador controlava o trabalho, era possível, ainda que de maneira formal, controlar o processo, com a subsunção real, o trabalhador, além de estar despojado de sua força de trabalho, está, também, sob o controle do capital.

Com a introdução da maquinaria moderna, o capitalista tornou-se despótico por necessidade de controlar totalmente o processo de trabalho, caso contrário, ele corre o risco de desaparecer pela forte concorrência intercapitalista (o capitalista também está subsumido pelo capital). Além disso, a maquinaria possibilitou aos capitalistas conseguirem um aumento da força produtiva do trabalho, com isso, diminuir o valor das mercadorias, que, por sua vez, gerou uma diminuição do valor da força de trabalho e uma mais-valia relativa.

A introdução da maquinaria moderna também dispensou a força física do trabalhador, a força física masculina, que era mercadoria quase que exclusiva, passa agora a dividir espaço com o trabalho de outros membros da família. Ou seja, com a maquinaria houve a ampliação da força de trabalho, diminuindo seu valor também de modo significativo, gerando muito mais força de trabalho excedente para formar aquilo que Marx denomina de exército de reserva.

Após essa apresentação da cooperação, da divisão do trabalho e da maquinaria moderna, Marx retoma a questão da mais-valia absoluta e mais-valia relativa e o trabalho produtivo. O autor situa o entendimento sobre o processo de trabalho em abstrato e no modo histórico do capital. Enfim, o que significa ser trabalhador produtivo em geral e o que significa ser trabalhador produtivo no modo capitalista de produção. Destaca que, no sistema capitalista, “basta ser órgão do trabalhador coletivo para ser trabalhador produtivo” (MARX, 2003, p. 578). O conceito de trabalhador produtivo é retomado e se restringe, uma vez que o sistema capitalista não é apenas produção de mercadorias, essencialmente é produção de mais-valia e o trabalhador não produz para si, mas para o capital. Nesse caso, não basta apenas produzir, tem de produzir mais-valia. Marx arremata afirmando que “só é produtivo o

trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital” (idem, *ibidem*). Em seguida, Marx retoma e explicita o entendimento sobre mais-valia absoluta e relativa já apresentado anteriormente.

No que tange à *variação quantitativa no preço da força de trabalho e na mais-valia*, o autor retoma que o valor da força de trabalho é determinado pelo *quantum socialmente necessário para o trabalhador e sua família se manter* (valor dos meios de subsistência). Esse dado pode variar de sociedade para sociedade, no que se refere ao valor dessa quantidade. Além desse, há outros dois fatores que influem no valor da força de trabalho. Um é o custo de sua formação, que varia com o modo de produção, o outro é a diversidade natural, a diferença entre a força de trabalho dos homens e das mulheres, dos menores e dos adultos.

Marx pressupõe que, em primeiro lugar, as mercadorias são vendidas por seu valor e, em segundo lugar, o preço da força de trabalho pode eventualmente elevar-se acima de seu valor, mas nunca cai abaixo dele. Quanto às magnitudes relativas do preço da força de trabalho e da mais-valia, estas são determinadas por três circunstâncias: 1) a duração do trabalho ou a magnitude extensiva do trabalho; 2) intensidade normal de trabalho ou sua magnitude intensiva, segundo a qual dada quantidade de trabalho é despendida em determinado espaço de tempo; 3) a produtividade do trabalho, segundo a qual a mesma quantidade de trabalho fornece, no mesmo tempo, uma quantidade maior ou menor de produto, dependendo do grau de desenvolvimento das condições de produção.

No sistema capitalista, a burguesia tem a necessidade de explorar a força de trabalho dos trabalhadores para conseguir tempo livre para si.

Dadas a intensidade e a produtividade do trabalho, o tempo que a sociedade tem de empregar na produção material será tanto menor e, em consequência, tanto maior o tempo conquistado para a atividade livre, espiritual e social dos indivíduos, quanto mais eqüitativamente se distribua o trabalho entre todos os membros aptos da sociedade e quanto menos uma camada social possa furtar-se à necessidade natural do trabalho, transferindo-a para outra classe. Então, a redução da jornada de trabalho encontra seu último limite na generalização do trabalho. Na sociedade capitalista, consegue-se tempo livre para uma classe, transformando a vida inteira das massas em tempo de trabalho (idem, p. 602).

O determinante da produção e reprodução do capital é a exploração da força de trabalho, Marx sintetiza afirmando que *capital é essencialmente comando sobre trabalho não pago*. Toda mais-valia, qualquer que seja a forma na qual se cristalice, a de lucro, juros, renda etc., é, por substância, materialização de *trabalho não-pago*. O segredo da auto-

expansão ou valorização do capital se reduz ao seu poder de dispor de uma quantidade determinada de trabalho alheio não-pago.

Outro assunto bastante polêmico é o que trata dos salários. Em a *transformação do valor ou do preço da força de trabalho em salário*, Marx expõe sua compreensão. As aparências do capitalismo levam a se pensar que o salário do trabalhador é o preço do trabalho, fala-se de valor. Mas o que é valor? Forma objetiva do trabalho social despendido para produzir uma mercadoria. O valor de uma mercadoria é determinado pela magnitude de trabalho que esta contém. Como se determina o valor de uma jornada de trabalho de 12h., por exemplo? Marx faz todo um exercício para eliminar possíveis enganos e diz que o valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho exigido para sua produção. O que o possuidor de dinheiro encontra no mercado é o trabalhador, não o trabalho, o trabalhador vende a força de trabalho que, ao começar realmente seu trabalho, já deixa de lhe pertencer, não sendo mais possível vendê-la. O trabalho é a substância e a medida imanente dos valores, mas ele próprio não tem nenhum valor. A aparência é oposta à sua essência.

Marx procura desfazer os equívocos da economia política do preço do trabalho e sua relação com a oferta e procura, para, em seguida, analisar como o valor e os preços da força de trabalho assumem a forma transmutada de salário. O salário apaga todo vestígio da divisão da jornada de trabalho. Trabalho necessário e trabalho excedente, em trabalho pago e trabalho não-pago. Todo trabalho aparece como trabalho pago. O valor que o trabalho produz não depende de seu próprio valor, mas do tempo que dura seu funcionamento. O que o trabalhador recebe é sempre menor que o valor que produz, pois o capitalista põe a força de trabalho funcionar por tempo mais longo que o necessário à reprodução de seu próprio valor. O salário, a expressão monetária *dissimula* o trabalho gratuito do assalariado. Daí a importância decisiva da metamorfose do valor e do preço da força de trabalho em salário ou em valor e preço do próprio trabalho. Nesta forma aparente, que torna invisível a verdadeira relação e ostenta o oposto dela, repousam todas as noções jurídicas do assalariado e do capitalista, todas as mistificações do modo capitalista de produção, todas as suas ilusões de liberdade, todos os embustes apologéticos da economia vulgar, assegura Marx.

Finalmente, o valor-de-uso que o trabalhador fornece ao capitalista não é, na realidade, sua força de trabalho, *mas a função dela*, determinado trabalho útil. “Que o mesmo trabalho, encarado sob outro aspecto, é um elemento universal formador de valor, propriedade que o distingue de todas as outras mercadorias, é um fato que não está ao alcance da consciência costumeira” (idem, p. 621).

A compreensão do modo capitalista de produção passa também pela compreensão da acumulação do capital. Deve-se dizer que, no processo de reprodução simples, não há acumulação de capital, esta se dá por meio da reprodução ampliada do capital. Por *reprodução ampliada, ou acumulação de capital* Marx entende a aplicação de mais-valia como capital ou conversão de mais-valia em capital. Exemplo: um empresário tinha 10.000 libras esterlinas (pertencentes ao capitalista em virtude de seu trabalho primitivo), investiu em capital constante e capital variável (80% em Kc e 20% em Kv), obtendo 12.000 libras. Tomou as 2.000 libras (novo capital) e operou novamente comprando Kc e Kv na mesma proporção, obtendo 400 libras. Repete-se a operação e, dentro das mesmas condições, obtém 80 libras. Realiza a esfera da circulação e retoma, de forma ampliada, a fabricação de novos artigos. Para acumular, é preciso transformar parte do produto excedente em capital. Quanto mais o capitalista tiver acumulado, mais poderá acumular. A parte da mais-valia consumida pelo capitalista, em seu uso pessoal, pouco interessa.

A mais-valia é, ao mesmo tempo, fundo de consumo do capitalista e fundo de acumulação. O capitalismo impele sempre mais a produzir, desenvolver as forças produtivas, competir para acumular. Marx ironiza com as *duas almas do capitalista*: a de acumular e a de gozar a vida. O fato histórico é que se o capitalista parar o processo de acumulação, logo será engolido por outros capitalistas. A lei da acumulação é imanente ao sistema. Para o trabalhador, o mínimo possível, somente o necessário para continuar produzindo e reproduzindo a força de trabalho, sendo que, às vezes, a paróquia oferece uma ajuda para o trabalhador não morrer de fome. “Bem que o trabalhador poderia viver de vento”, cumula a ironia de Marx.

O modo capitalista de produção tem uma lógica imanente que é a de produzir capital, não para satisfazer as necessidades humanas por meio do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim, para realizar a lei capitalista *da acumulação*. A lei capitalista da acumulação se dá, no primeiro modo, pela procura por *força de trabalho*, que aumenta com a acumulação de capital. Nesse caso, a composição do capital tem de ser compreendida sob dois aspectos: do ponto de vista do valor (capital constante e variável); e do ponto de vista da matéria, entendidas em seu conjunto como composição orgânica do capital.

Acréscimo de capital implica acréscimo de sua parte variável, com isso, aumenta a procura por trabalhadores, podendo ocorrer elevação dos salários. A acumulação produz capitalistas mais poderosos, de um lado, e mais trabalhadores, do outro. Acumular capital é, portanto, aumentar o proletariado. Quem compra força de trabalho tem por interesse aumentar seu capital. Produzir mercadorias que contêm mais trabalho do que ele paga e cuja

venda realiza também a parte do valor obtida gratuitamente. Se, por ventura, em algum momento os trabalhadores conseguirem vender sua força de trabalho por um preço maior, significa apenas que tiveram os grilhões um pouco menos rigidamente apertados. Enfim, produzir mais-valia é a lei absoluta desse modo de produção. O salário supõe sempre uma parte de trabalho não pago. Podem ocorrer oscilações, como já foi visto, no valor pago à força de trabalho, ora acima, ora abaixo de seu valor. A única variável independente é a acumulação do capital. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalhador é subjugado pelos produtos de suas próprias mãos.

A acumulação também pode se dar com o *decréscimo relativo da parte variável do capital com o progresso da acumulação e da concentração que a acompanha*, visto que, no desenvolvimento do capitalismo, a acumulação se dá pelo desenvolvimento da produtividade do trabalho social. Esta se torna a mais poderosa alavanca da acumulação. Há um aumento dos fatores objetivos, em detrimento dos fatores subjetivos. Aumenta o capital constante e diminui o capital variável. Se num dado momento havia uma composição de 50%/ 50%, com o desenvolvimento das forças produtivas, a relação passa a ser de 80%/20%. Há uma mudança na composição do capital. O capital variável é diminuído. Há alteração também na composição técnica do trabalho. Marx analisa as condições para tais alterações, como conclusão, afirma que a *parte variável se torna cada vez menor em relação à constante*.

A concorrência intercapitalista vai fazendo com que capitais parem nas mãos de poucos capitalistas, com isso, o capital se centraliza. *É a atração do capital pelo capital*. Os capitais grandes esmagam os pequenos. Nesse sentido, o surgimento dos bancos, que financiam novos capitalistas, é apontado como um imenso mecanismo social de centralização dos capitais.

O movimento do capital também produz uma *superpopulação relativa ou um exército industrial de reserva*, uma vez que, com o progresso da acumulação capitalista, varia também a relação entre capital constante e capital variável, de 1:1, vai mudando até chegar 7:1. Inicialmente os trabalhadores são atraídos pelo capital, para depois serem repelidos. Com o aumento do capital global, cresce também a procura por força de trabalho, porém em proporção cada vez menor. A acumulação capitalista sempre produz uma população trabalhadora supérflua, excedente. A população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação capitalista, ela faz parte do exército de reserva disponível, pertencente ao capital, sempre pronto para ser explorado. Esse exército de reserva está sempre pronto para as necessidades do capital. As novas descobertas, os novos ramos que surgem são preenchidos com a força de trabalho excedente, sem precisar mexer, prejudicar a escala de

produção. A indústria moderna nasce da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em desempregados ou parcialmente empregados. Marx critica a economia burguesa pela sua superficialidade ao abordar a questão do exército de reserva. Não percebem que a produção capitalista cria meios que não dependem apenas do limite natural de produção de força de trabalho. A produção capitalista, portanto, tem outros meios para produzir esse exército de reserva.

Marx faz uma síntese do estudo até aqui realizado a respeito do capital variável e constante no processo de acumulação capitalista e afirma que um capital variável põe em movimento maior quantidade de trabalho sem recrutar mais trabalhadores; um capital variável da mesma magnitude põe mais trabalho em ação, utilizando a mesma quantidade de força de trabalho e, finalmente, mobiliza maior quantidade de forças de trabalho inferiores, expulsando as de nível superior.

Com o movimento de ora se ter força de trabalho em excesso, ora em falta, há também o movimento em seu valor. Marx observa, porém, que quando há falta de trabalhadores, os capitalistas introduzem mais maquinaria e, num instante, os trabalhadores ficam supérfluos numa proporção conveniente aos patrões. Quando muita gente corre para um setor onde o salário é atraente, logo fica saturado e o salário volta ao nível médio. A maquinaria faz com que ocorra a expulsão de trabalhadores e aquele equivalente em capital variável se transforma em constante. Marx critica duramente a tal lei da oferta e procura, considerando que o que há, de fato, é um completo despotismo do capital.

A lei geral da acumulação capitalista gera parte da superpopulação relativa, o desempregado ou parcialmente empregado. Os trabalhadores são ora repelidos, ora atraídos em quantidade maior, de modo que, no seu conjunto, aumenta o número dos empregados, embora em proporção que decresce com o aumento da escala da produção, nesse caso, a superpopulação assume a forma flutuante.

A imigração, a transferência dos moradores do campo para a cidade, o trabalho feminino, entre outros fatores, aumentam o número de trabalhadores disponíveis, e quanto maior a oferta de trabalho, maior a pobreza. A maioria da superpopulação relativa vegeta no inferno da indigência, do pauperismo. É o paradoxo: quanto maior a riqueza social, maior o exército industrial de reserva, sob o controle do capital. A lei geral, absoluta, da acumulação capitalista faz com que cada vez mais cresça o exército industrial de reserva e a conseqüente miséria de camadas cada vez maiores. Trata-se do caráter antagônico do sistema capitalista.

A Inglaterra é um exemplo da lei geral da acumulação capitalista, pois cresceu muito nos últimos anos, no entanto, enquanto os ricos ficaram mais ricos, os pobres ficaram mais

pobres. Quanto maior o barateamento dos meios de subsistência, as estatísticas mostram que também é maior o crescimento dos que precisam de ajuda dos asilos para poderem sobreviver. Aqueles que perderam a condição de sua existência - a venda de sua força de trabalho - vegetam na base da caridade pública.

Camadas do proletariado inglês são miseravelmente pagas pelo industrial inglês e a subnutrição atinge principalmente as mulheres e crianças, visto que os homens têm de comer para continuar trabalhando. É necessário conhecer as leis econômicas para descobrir a conexão entre os tormentos da fome das camadas trabalhadoras e a acumulação capitalista. Mesmo os trabalhadores com melhores condições e os vendistas sofrem com a implantação do capitalismo na Inglaterra. As crises afetam, inclusive, a parte mais bem remunerada da classe trabalhadora.

O caráter antagônico da produção e da acumulação capitalista se revela mais brutal no progresso da agricultura inglesa, uma vez que essa provoca a decadência do trabalhador agrícola. São acontecimentos que marcham juntos: a emigração constante para as cidades, a contínua formação de uma população supérflua nos campos, resultantes da concentração dos arrendamentos, da transformação das lavouras em pastagens, do emprego da maquinaria. Quanto mais o distrito se esvazia, mais enchem as cidades e cresce a superpopulação relativa, gerando pressão sobre o emprego e os salários caem. Decorre daí uma série de problemas sociais.

O caso da Irlanda é emblemático, considerando-se que essa tem um decréscimo na população causado pela emigração e pela entrada do capitalismo no campo. Muitos foram para a Inglaterra, outros para as margens litorâneas viver da pesca e outros foram tentar a sorte na América.

Na análise que Marx faz da *acumulação primitiva*, exemplifica e explica melhor o que foi exposto acima de modo resumido. O autor entende que a acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. A produção capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal e pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios de produção pelos quais realizam o trabalho. Para vender livremente sua força de trabalho, levando sua mercadoria a qualquer mercado, tinha ainda de livrar-se do domínio das corporações. Os trabalhadores foram expropriados de todos os bens, possuindo apenas sua força de trabalho.

Os *camponeses* foram os primeiros a serem expropriados, depois vem o roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do Estado, a ladroaria das terras comuns

e a transformação da propriedade feudal e do clã em propriedade privada moderna. Tudo levado a cabo com terrorismo implacável, esses são alguns dos métodos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital.

Todo esse exército de reserva, esses trabalhadores que não conseguiam vender sua força de trabalho, se transformaram em mendigos, ladrões, vagabundos. Isso fez surgir leis sanguinárias contra a vadiagem.

Também se começa a formular as leis para regular o trabalho assalariado. Em 1349 surge o “Estatuto dos trabalhadores”, que, dentre outras coisas, determinava um máximo para os salários, mas nunca um mínimo. Além disso, havia leis que incriminavam os trabalhadores, como, por exemplo, o direito de associação dos trabalhadores que foi conquistado com o tempo, no entanto, a revolução burguesa da França cassou tal direito.

Para se consolidar, a burguesia ainda serviu-se de um conjunto de outros fatores, como, por exemplo, o sistema colonial, a descoberta de novos continentes, novos métodos de exploração, uso do Estado por meio de impostos pesados, o protecionismo, guerras comerciais e uso da força. Destaca-se também a dívida pública como fator pelo qual a burguesia se enriqueceu. Com tudo isso, se percebe que o capital se constituiu a partir da exploração, do sangue dos trabalhadores. *O capital, ao surgir, escorre-lhe sangue e sujeira por todos os poros, da cabeça aos pés*, menciona o autor.

A acumulação primitiva é igual à expropriação dos produtores diretos, isto é, a dissolução da propriedade privada baseada no trabalho pessoal, próprio. Poucos usurpadores expropriam a massa do povo durante um processo histórico longo. A expropriação burguesa rege-se por leis imanentes à própria produção capitalista. A principal é a concentração de capitais. O processo constitui uma concentração de capitais, de um lado, e uma massa de miseráveis, de outro. Esse processo é dinâmico e os explorados constituem-se nos potenciais destruidores da ordem capitalista: *são os que farão a negação da negação*.

Em uma sociedade organizada a partir da propriedade privada, determinada pelo modo capitalista de produção, mediada pelo mercado, as pessoas têm de produzir e reproduzir sua vida por essa determinação. As pessoas necessitam comprar os meios de subsistência, para isso, têm de transferir o direito de propriedade de sua força de trabalho para outrem. Neste sentido, resta aos que necessitam vender sua força de trabalho lutar para pôr abaixo a sociedade da propriedade privada, do capital, do mercado e se empenharem na construção da sociedade do reino da liberdade, do comunismo.

4. TRABALHO PRODUTIVO E IMPRODUTIVO

4.1. SITUANDO A QUESTÃO

Um assunto bastante polêmico, gerador de muita confusão entre os marxistas, é o que trata do *trabalho produtivo e trabalho improdutivo*. Citou-se entre os marxistas porque, se for sair desse grupo de pensadores, a categoria trabalho produtivo e improdutivo irá para tantos outros caminhos e interpretações, ficando difícil qualquer delimitação.

Procurando compreender melhor o trabalho produtivo e improdutivo em Marx, pesquisou-se o assunto em obras do próprio autor, como *O Capital*, de modo especial, os capítulos V e XIV, Capítulo VI Inédito de *O Capital* e nos estudos feito por Rubin. Considerou-se suficiente o exposto nessas obras.

Marx fala em trabalho produtivo no capítulo V de *O Capital* com um determinado significado, como processo de trabalho em abstrato, “independentemente de suas formas históricas, como um processo entre homem e natureza” (MARX, 2003, p. 577). Do ponto de vista do resultado, todo trabalho é trabalho produtivo. Porém, em nota de rodapé, observa-se que “essa conceituação de trabalho produtivo, derivada apenas do processo de trabalho, não é, de modo nenhum, adequada ao processo de produção capitalista” (idem, ibidem). Porém, no início do capítulo XIV de *O Capital*, Marx procura indicar a compreensão de trabalho produtivo e, por conseguinte, trabalho improdutivo que doravante trabalhará.

Portanto, o que se pretende compreender refere-se ao entendimento de Marx a respeito do que seja trabalho produtivo e improdutivo, dentro do modo capitalista de produção. Rubin lembra que o desafio é determinar com exatidão o significado de *trabalho produtivo* na teoria de Marx, visto que, como dito anteriormente, o trabalho produtivo se apresenta como uma das partes mais cheias de confusões e desacordos, tanto entre os marxistas, como destes com seus adversários. Torna-se necessário, assim, um estudo mais aprimorado de tal categoria analítica.

O estudo de Rubin acerca do trabalho produtivo é feito a partir d’*O Capital*, livros I, II e III, bem como do Capítulo IV do volume I da obra *Teoria sobre a mais-valia*, intitulada “Teorias sobre o Trabalho Produtivo e Improdutivo”, o autor não cita o Capítulo VI Inédito de *O Capital*, talvez por, na ocasião, ainda não ter sido publicado.

4.2. O TRABALHO PRODUTIVO E IMPRODUTIVO

Em Marx, trabalho produtivo é categoria analítica. No capítulo VI Inédito de O Capital, tem-se que:

Como o fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que somente é produtivo aquele trabalho que - e só é trabalhador produtivo aquele possuidor da capacidade de trabalho - que diretamente produza mais-valia; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital (MARX, 2004, p. 155).

Marx situa o trabalho produtivo do ponto de vista do *processo de trabalho* e do ponto de vista do *trabalho capitalista*. Do ponto de vista do processo de trabalho em geral, “apresentava-se-nos como produtivo, o trabalho que se realiza em um produto, mais concretamente em mercadoria” (idem, p. 155). Do ponto de vista do processo capitalista de produção,

Acrescenta-se a determinação mais precisa: é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para o executante – numa mais-valia representada por um subproduto; isto é, (que se realiza) num incremento excedentário de mercadoria para o monopolista dos meios de trabalho, para o capitalista. Só é produtivo o trabalho que põe o capital variável – e, por conseguinte, o capital total – como $C + \Delta C = C + \Delta V$. Trata-se, portanto, de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento da sua autovalorização, como meio para a produção de mais-valia (idem, p. 156).

É importante observar que Marx compreende que o processo de trabalho capitalista não anula as determinações gerais do processo de trabalho, ou seja, o trabalho produz produtos e mercadorias. Continua sendo produtivo no sentido de se objetivar em coisas úteis, ou como unidade de valor de uso e de troca. Entretanto, salienta que o processo de trabalho “é apenas meio para o processo de valorização do capital” (idem, p. 156). Se tomar-se a mercadoria individual, é produtivo aquele trabalho que se representa numa parte alíquota da mercadoria não paga. Se levar-se em conta o produto total, é produtivo o trabalho que se representa numa parte alíquota do volume total de mercadorias não pago, “trabalho que nada custa ao capitalista” (idem, p. 156).

No que se refere ao *trabalhador produtivo*, Marx entende que “é produtivo o trabalhador que executa um trabalho produtivo e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é que valoriza o capital” (idem, p. 157).

A burguesia, beneficiária do trabalho não pago, tenta confundir o que seja trabalho produtivo em geral e trabalho e trabalhador produtivo do ponto de vista do capital. A razão

disto está no fato de a burguesia considerar o modo capitalista de produção como única forma natural de produção. A estreiteza mental burguesa, diz Marx, toma a forma capitalista de produção pela forma absoluta.

O processo de trabalho capitalista é um processo de trabalho socialmente combinado - capacidade de trabalho coletiva -, de modo que cada um participa de maneira diferente no processo imediato da formação de mercadorias. Um trabalha mais com as mãos, outro mais com a cabeça, um como diretor, engenheiro, ou técnico, outro como capataz, etc., de maneira que “mais e mais funções da capacidade de trabalho se incluem no conceito imediato de produtivo, e seus agentes no conceito de trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e de produção” (idem, p. 158). Os trabalhadores socialmente combinados estão relacionados diretamente à produção de mais-valia, o que permitirá a transformação desta diretamente em capital.

Em primeiro lugar, o possuidor da força de trabalho defronta-se com o capitalista para vendê-la, em segundo lugar, esta força de trabalho é incorporada ao capital, compondo uma de suas partes, a parte variável. Subsumido ao capital, o capital variável, que em parte conserva e em parte reproduz os valores de capital adiantados, ao mesmo tempo aumenta-os e, em consequência, graças a mais-valia, transforma-os em valores que se valorizam a si mesmos, em capital.

O seguinte ponto que Marx explica, concerne à diferença entre trabalhador assalariado e trabalhador produtivo. O autor assim explica:

Todo trabalhador produtivo é um assalariado mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para consumir como valor de uso, como serviço - não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção - o trabalho não é trabalho produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. Seu trabalho é consumido por causa de seu valor de uso, não como trabalho que gera valores de troca; consome-se-o improdutivoamente, não produtivamente. O capitalista, pois, não se defronta com o trabalho como capitalista, como representante do capital; troca seu dinheiro por esse trabalho na condição de renda, não como capital. O consumo deste trabalho não equivale a $D - M - D'$, mas a $M - D - M$ (o último é o trabalho ou o próprio serviço). O dinheiro funciona aqui unicamente como meio de circulação, não como capital (idem, p. 159).

Com o desenvolvimento da produção capitalista, houve também um aumento do trabalho assalariado. Funções que antes eram exercidas gratuitamente ou pagas indiretamente transformam-se diretamente em trabalhos assalariados. Os serviços transformam-se em trabalhos assalariados. Isso não significa em trabalhos produtivos. No entanto, os apologistas aproveitam-se da situação para “converter o trabalhador produtivo, pelo fato de ser assalariado, em trabalhador que simplesmente troca seus serviços (isto é, o trabalho enquanto

valor de uso) por dinheiro” (idem, p. 161). Isso faz com que se crie uma confusão a respeito do que seja trabalho e trabalhador produtivo. O trabalhador produtivo produz, além de um serviço, uma mercadoria, uma mais-valia. Porém, nem todo assalariado é trabalhador produtivo na acepção que Marx vem apresentando. Um soldado, diz Marx, é um assalariado, mas nem por isso é trabalhador produtivo, pois não se enquadra na explicação dada anteriormente. Reforçando o que disse Marx: “todo trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo” (idem, p. 159).

Na consideração sobre trabalho produtivo, deve-se estar atento a outras questões para se evitar alguns erros e leviandades. Primeiro, que o modo capitalista de produção, mesmo sendo o modo dominante, mantém em seu interior formas de trabalho dos modos de produção precedentes. Mesmo produzindo mercadorias, não se enquadram nas categorias de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, ou seja, em relação tipicamente capitalista de produção, pois o trabalho assalariado ainda não existe de fato. Segundo, “certos trabalhos improdutivos podem estar vinculados incidentalmente com o processo de produção” (idem, p. 161). Este trabalho pode “aparecer como trabalho que não se troca por renda, mas diretamente por capital” (idem, p. 161).

Na seqüência, Marx analisa os impostos do preço por serviços estatais, que ele considera estar contido nos falsos custos de produção. Trata-se de uma forma acidental do processo capitalista, não estando condicionada por ele. São exteriores ao processo capitalista. No que se refere ao trabalho produtivo, a situação é diferente, pois se mudasse a forma trabalho produtivo, “cessariam de existir a renda do capital e o próprio capital” (idem, p. 162). Os documentos materiais, as escrituras públicas etc. dizem respeito às relações entre os possuidores de mercadorias, como compradores e vendedores, não se tratando de uma relação entre capital e trabalho. “Dessa maneira, os funcionários podem converter-se em assalariados do capital, mas nem por isso se transformam em trabalhadores produtivos” (idem, p. 163).

A mais-valia é o produto por excelência do capitalismo e é gerada pela troca com o trabalho produtivo. Destaca-se, a seguir, um momento de síntese na análise de Marx dessa categoria trabalho produtivo.

Trabalho produtivo não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção. Por conseguinte, se falamos de trabalho produtivo, falamos, pois, de trabalho socialmente determinado entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por dinheiro, enquanto capital, isto é, por dinheiro, que, em si, é capital, que está destinado a funcionar como capital e que, como capital, se contrapõe à força de trabalho. Em conseqüência, trabalho produtivo é aquele que, para o operário, reproduz somente o valor previamente determinado de sua força de trabalho, ao passo que, em sua condição de

atividade geradora de valor, valoriza o capital; e opõe ao operário os valores criados por essa atividade, na condição de capital. A relação específica entre o trabalho objetivado e o trabalho vivo transforma o primeiro em capital e, o segundo, em trabalho produtivo (idem, p. 163).

O fator decisivo para a determinação do que seja trabalho produtivo é seu caráter de elemento criador de mais-valia. *Este é o valor de uso do trabalho produtivo para o capital*, visto que o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias, mas essencialmente *processo que absorve trabalho não pago*, “que transforma os meios de produção em meios de extorsão de trabalho não pago” (idem, p. 164).

Em outro ponto da análise, Marx apresenta a reflexão de que um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo e improdutivo. Para ilustrar, exemplifica com os casos do escritor, da cantora e do professor. O escritor que escreve pelo prazer de escrever é improdutivo, todavia, o mesmo escritor que proporciona trabalho como de fábrica a seu livreiro é trabalhador produtivo. O mesmo vale para a cantora, se esta é contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, “já que produz diretamente capital” (idem, p. 165). Do mesmo modo o professor. Se, porém, ensina numa fábrica de conhecimento, torna-se um trabalhador produtivo. “Ainda assim, a maior parte desses trabalhos, do ponto de vista da forma, mal se subsumem formalmente no capital: pertencem às formas de transição” (idem, p. 165). Esses trabalhos “constituem magnitudes insignificantes se comparados com o volume da produção capitalista” (idem, p. 165).

O caso do trabalho do jardineiro, do alfaiate etc., em ambos os casos, está-se diante de um assalariado ou diarista, pode ser produtivo ou improdutivo. É produtivo se está a serviço de um capitalista industrial, produz capital; caso contrário, trata-se de trabalho improdutivo. “Num caso, seu trabalho constitui um momento do processo de autovalorização do capital; no outro não” (idem, p. 166).

Outra observação de Marx diz respeito ao consumo como renda de grande parte do produto anual. Este não ingressa renovadamente no processo produtivo na qualidade de meios de produção. É trabalho produtivo que produz valores de uso, mas não tem nenhum valor de uso para o processo de reprodução. Considerando-se isto,

Do ponto de vista da produção capitalista, o luxo é condenável se o processo de reprodução se vê dificultado, ou quando seu progresso [...] tropeça com o uso desproporcionado desse trabalho produtivo que se apresenta em artigos não produtivos, com o que se reproduzem muito poucos meios de subsistência necessários, ou meios de produção etc. (idem, p. 167).

Que significado tem o trabalho produtivo para o operário e para o capitalista? Ora, para o operário, “o trabalho produtivo, como qualquer outro, não é mais do que um meio para

a reprodução de seus meios necessários de subsistência” (idem, p. 167). Para o capitalista, “a quem a natureza do valor de uso e o caráter do trabalho concreto utilizado é totalmente indiferente em si mesmo, o trabalho produtivo é puramente meio de obter dinheiro, de produzir mais-valia” (idem, p. 167).

Para a definição de trabalho produtivo e improdutivo por seu *conteúdo material*, Marx considera três fontes:

1. A concepção fetichista, “que considera as determinações formais econômicas, tais como ser mercadoria, ser trabalho produtivo etc., como qualidade inerente em si mesma aos depositários materiais dessas determinações formais ou categorias” (idem, pp. 167/168).

2. A que considera o resultado material. “Que, se considera o processo de trabalho como tal, só é produtivo o trabalho que resulta em um produto” (idem, p. 168).

3. Os que consideram que no processo real de reprodução “existe grande diferença entre o trabalho que se manifesta em artigos reprodutivos e o que o faz em simples artigos suntuários” (idem, p. 168). Este processo, na realidade, consiste em transformar o dinheiro em valores de uso, destinado ao consumo individual, para satisfazer as necessidades individuais, não em capital. Tanto faz alguém comprar um produto pronto, ou contratar alguém para que o faça. Coisa diferente seria um capitalista contratar alguém para produzir alguma mercadoria, fazendo-o trabalhar, por exemplo, oito horas e pagando-lhe apenas o equivalente a quatro. O serviço deste contratado consiste em trabalhar quatro horas de graça. A forma material do produto produzido pouco importa, se foi, por exemplo, produzir um vestuário, isso “apenas serve para ocultar a transação real” (idem, p. 168). Tão logo o capitalista vender a mercadoria, transformá-la em dinheiro, desaparece por completo o caráter determinado de trabalho concreto, na qual o serviço prestado se exprime no fato de que uma mercadoria se converteu em duas (possuía um D, agora tem um D'. Ou $D - M - D'$).

A compra de serviços não significa transformação em capital, “o operário também compra serviços com dinheiro, o que constitui uma maneira de gastar dinheiro, mas não de transformá-lo em capital” (idem, p. 169). Não é nesse fato – compra de serviços - que reside o segredo para a compreensão do trabalho produtivo e, por conseguinte, a do improdutivo, assim como fazem alguns representantes da economia política para exprimir a relação entre o capital e o trabalho. “A diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão somente no fato de o trabalho trocar-se por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital” (idem, p. 169). No caso de um trabalhador independente, em que a troca se dá entre dinheiro e mercadoria, não ocorre troca direta entre dinheiro e compra de força de trabalho.

Neste caso, a categoria trabalho produtivo não serve, mesmo que tenha materialmente produzido uma mercadoria.

Ver-se-á agora o caso da produção não material. A “produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades” (idem, p. 170): uma primeira consiste em que as mercadorias existem isoladamente em relação ao produtor, “podem circular como mercadorias”, (idem, p. 170) por exemplo, quadros, livros, telas. Pode ocorrer produção capitalista quando há contratações, trabalho para um capital comercial e “pode ser considerado uma forma de transição para o modo de produção apenas formalmente capitalista” (idem, p. 170). A segunda possibilidade consiste em que o “produto não é separável do ato de produção” (idem, p. 170). Neste caso também pode ocorrer o modo capitalista de produção, como, por exemplo, um professor que trabalha para um empresário do conhecimento.

Por último, uma diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo relacionado ao *processo de acumulação*. Marx afirma que “a diferença entre trabalho produtivo e improdutivo é importante com respeito à *acumulação*, já que só a troca por trabalho produtivo constitui uma das condições da reconversão da mais-valia em capital” (idem, p. 171). Porém, é de bom alvitre observar que, até aqui, Marx está trabalhando com o capital no processo imediato de *produção*. No desenvolvimento da obra *O Capital*, ele abordará como se comportam as outras funções do capital e os agentes de que ele se serve no desenrolar dessas funções. Concluindo o Capítulo VI Inédito, afirma Marx: “A determinação do trabalho produtivo (e, por conseguinte, também a do improdutivo, como seu contrário) baseia-se, pois, no fato de a produção do capital ser produção de mais-valia e de o trabalho por ele empregado ser trabalho produtor de mais-valia” (idem, p. 171).

Até o presente momento, analisou-se o trabalho produtivo em Marx, tendo-se por base o Capítulo VI Inédito de *O capital*, bem como o capítulo XIV d’*O Capital*. Rubin (1987), partindo do capítulo IV do volume I da obra *Teoria sobre a Mais-Valia*, intitulado “Teorias sobre o Trabalho Produtivo e Improdutivo”, desenvolverá análise similar. Num primeiro momento, o autor analisa, em linhas gerais, os mesmos aspectos do trabalho produtivo até aqui expostos, para, num segundo momento, analisar o trabalho produtivo na esfera da circulação. Será apresentado apenas o segundo momento da análise.

O seguinte passo de Rubin será o de analisar a aparente contradição de Marx nas *Teorias Sobre la Plusvalia* e na obra *O Capital* livro II, capítulo VI, e livro III, capítulos XIV-XIX, referentes ao trabalho dos funcionários empregados no comércio e crédito. Marx não considera esse trabalho produtivo. Segundo muitos cientistas sociais, Marx se negou a

considerar esse trabalho como produtivo porque não produz modificações em coisas materiais. Rubin considera mera confusão dessa concepção “materialista”. “Marx não renuncia ao conceito de trabalho produtivo como trabalho organizado sobre princípios capitalistas, independentemente de seu caráter concreto útil e de seus resultados” (idem, p. 286). Marx está analisando o trabalho produtivo a partir do capital produtivo. *Capital empregado no processo direto de produção*. Rubin observa que mais tarde Marx estará analisando o capital no *processo de circulação*. “A questão do trabalho produtivo repousa, portanto, na questão do capital produtivo, isto é, na bem conhecida teoria do livro II de O Capital, sobre ‘as Metamorfoses do Capital e seu Ciclo’” (idem, p. 287). O capital atravessa três fases em seu processo de reprodução: capital-dinheiro, capital-produtivo e capital-mercadoria.

A primeira e terceira fases representam o “processo de circulação do capital”, e a segunda, “processo de produção do capital”. Neste esquema o capital “produtivo” não é oposto ao capital improdutivo, mas ao capital no “processo de circulação”. O capital produtivo organiza diretamente o processo de criação de bens de consumo, em sentido amplo. Esse processo inclui todo o trabalho necessário para a adaptação dos bens à finalidade de consumo, por exemplo, conservação transporte, embalagem, etc. o capital no processo de circulação organiza a “genuína circulação”, a compra e venda, por exemplo, a transferência do direito de propriedade abstraída da transferência real de produtos (idem, p. 287).

Rubin faz questão de destacar que Marx entende o capital na fase da produção e da circulação como coisas diferentes. “Marx distingue entre o trabalho empregado pelo ‘capital produtivo’ ou, mais exatamente, pelo capital na *fase da produção*, e o trabalho empregado pelo capital-mercadoria ou capital-dinheiro, mais precisamente, o capital na *fase de circulação*” (idem, p. 287). Daí segue seu entendimento de que somente o *primeiro tipo de trabalho é produtivo, não porque produza bens materiais, mas porque é empregado pelo capital ‘produtivo, isto é, capital na fase de produção*. Para Marx, o caráter *produtivo* do trabalho na produção de bens de consumo é apenas uma propriedade adicional. O essencial continua sendo o critério da forma de organização do trabalho. Trabalho produtivo de capital. O capital, na sociedade capitalista, é a força motriz do desenvolvimento. O trabalho passa a ser subordinado ao capital. Após ter feito toda esta delimitação, sentencia Rubin: “desta maneira, segundo Marx, *trabalho produtivo* é todo tipo de trabalho organizado sob a *forma do processo capitalista de produção* ou, mais precisamente, o trabalho empregado pelo capital ‘produtivo’, ou seja, pelo capital na *fase de produção*” (idem, p. 288, grifos do autor). O trabalho do vendedor, por exemplo, mesmo que necessário, não é produtivo, pois ele é empregado pelo capitalista no processo de circulação e não porque não produza modificações

nos bens materiais. O processo de circulação tem apenas a função de transferir o direito de propriedade sobre um produto de uma pessoa para outra. Conforme Marx, “a lei geral é de que todos os gastos de circulação que respondem simplesmente a uma modificação de forma da mercadoria não agregam a esta nenhum valor” (MARX, cap. II, p.132 apud RUBIN, 1987, p. 289).

Rubin considera que Marx fez uma distinção taxativa entre a “metamorfose formal”, que é a essência da fase de circulação, e a “função real” do capital-mercadoria. Por metamorfose formal deve-se compreender a transferência do direito de propriedade de umas mãos para outras. Por metamorfose real, entre outras funções, estaria o transporte, armazenamento, distribuição, venda a varejo. Nas empresas comerciais comuns, estas funções formais e reais se misturam. O trabalho do vendedor, por exemplo, realiza estas duas funções. Porém, pode-se perceber que estas funções, reais e formais, podem ser separadas tanto com relação às pessoas como aos locais.

Rubin compreende que Marx

Considerou todas as funções reais como ‘processos de produção que persistem dentro do processo de circulação’ (MARX, C., III, p. 264 apud RUBIN, p. 289) ‘processo de produção que pode continuar dentro do processo de circulação’ (MARX, C., III, p. 282 apud RUBIN, p. 289). ‘Processos de produção que simplesmente prosseguem na circulação e cujo caráter produtivo oculta-se sob a forma desta’ (MARX, C., II, p. 121 apud RUBIN, p. 289). Assim, o trabalho aplicado nesses ‘processos de produção’ é trabalho produtivo que cria valor e mais-valia (...) o trabalho do vendedor é produtivo por estar engajado no ‘processo de produção’ e ser, conseqüentemente, empregado pelo capital produtivo. O trabalho do mesmo empregado comercial é improdutivo apenas se servir exclusivamente às ‘metamorfoses formais’ do valor, à sua realização, à transferência ideal do direito sobre o produto de uma pessoa para outra (idem, pp. 289/190).

O autor enfatiza que nem todos os autores concordam com a distinção feita por Marx entre funções “formais” e “materiais” (Rubin prefere o termo “real” para evitar mal-entendidos). Cita, por exemplo, que Bazarov nega que as funções formais possam exigir a aplicação de trabalho humano vivo. No que se refere ao trabalho de contabilidade, se esta estiver relacionada às funções reais da produção, ao processo produtivo, trata-se de trabalho produtivo. Não há, portanto, contradições entre os livros II e III d’O Capital. Porém, por se tratar de passagens obscuras, geram certas confusões, “mas a concepção de trabalho produtivo como trabalho empregado pelo capital (mesmo em processos complementares da produção, levados a cabo na circulação) e de trabalho improdutivo como trabalho que serve ao capital na fase de circulação pura ou na ‘metamorfose formal’ do valor é bastante clara” (RUBIN, 1897, pp. 291/292).

A posição de A. Bogdanov também é criticada porque contesta a divisão feita por Marx no que se refere às funções do capital-mercadoria, entre real e formal. Bogdanov não toma como critério de produtividade do trabalho sua forma de organização, mas a “indispensabilidade” do trabalho, em sua forma concreta e útil, para o sistema econômico considerado. As concepções que consideram a teoria do trabalho produtivo em Marx como aquele incorporado em coisas materiais devem ser tomadas como errôneas. Assim como o critério de considerar o trabalho produtivo independente de qualquer forma social, como fez Hilferding, contradiz todo o sistema de Marx.

Para concluir, Rubin procura deixar claro que não está fazendo um juízo de valor de quem está certo ou errado.

Afirmamos apenas que a concepção de Marx é diferente dessas concepções convencionais, e não está compreendida nas mesmas. Sua atenção estava voltada para outro aspecto dos fenômenos, e podemos lamentar que tenha escolhido o termo “produtivo” para seu tratamento das diferenças entre trabalho contratado pelo capital na fase de produção e trabalho contratado pelo capital na fase de circulação. O termo “produtivo” tinha um significado diferente na ciência econômica (um termo mais adequado, talvez, teria sido “trabalho de produção”) (RUBIN, 1987, p. 293).

4.3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEMÁTICA DO TRABALHO PRODUTIVO

O estudo dos textos de Karl Marx, bem como o estudo do trabalho produtivo de Rubin, permitem algumas inferências conclusivas. A primeira é a de que Marx, nestes textos, supera a concepção de trabalho produtivo em geral, aquele que se manifesta em produtos materiais, produção de valores de uso ou mesmo mercadorias e vai se deter na concepção de trabalho produtivo dentro do modelo capitalista de produção, passando a apresentar o trabalho produtivo como aquele que se *converte diretamente em capital*. A segunda é a de que, mesmo o capitalismo se constituindo como modo de produção dominante, em seu interior persistem práticas típicas dos modos de produção precedentes, sendo que estes trabalhos não se enquadram na categoria ora estudada. O estudo apresentou os exemplos dos artesãos e agricultores donos de pequenas propriedades. Não dá para caracterizar tais trabalhos nem como produtivos, nem como improdutivos. Rubin, por exemplo, entende que os camponeses e artesãos, mesmo produzindo mercadorias, não se enquadram nem na categoria de trabalhadores produtivos, nem improdutivos. A questão da produtividade dos mesmos não é considerada sob o ponto de vista da produção capitalista. Sua produção não se inclui no modo de produção capitalista.

A categoria trabalho produtivo está ligada diretamente à relação capitalista de produção e consiste em trabalho *que nada custa ao empregador da força de trabalho*.

O trabalho produtivo é todo trabalho que o capitalista compra com seu capital variável, com a finalidade de extrair dele uma mais-valia, é trabalho produtivo, independentemente de este trabalho objetivar-se ou não em coisas materiais e ser ou não objetivamente necessário ou útil para o processo social de produção. Por outro lado, todo trabalho que o capitalista não compra com seu capital variável não é produtivo do ponto de vista da economia capitalista, embora esse trabalho possa ser objetivamente útil e objetivar-se em bens de consumo materiais que satisfaçam necessidades humanas de subsistência. O exemplo dado por Marx do trabalho do palhaço e do alfaiate é ilustrativo. O capitalista que compra o trabalho do palhaço para o serviço circense lhe é produtivo, produz mais-valia, enquanto o alfaiate que lhe costura as calças consome sua renda. O trabalho inútil do palhaço é considerado produtivo e o trabalho extremamente útil do alfaiate é tratado como improdutivo.

Por outro lado, outros livros e autores de Economia Política tratam o trabalho produtivo do ponto de vista de sua necessidade objetiva, dão ênfase ao *conteúdo do trabalho*, seus resultados. Para Marx, o trabalho produtivo é trabalho engajado no dado sistema social de produção. O que torna uma atividade laboriosa num trabalho produtivo? Marx responde que a forma social é determinada pela organização do trabalho. Pela totalidade de relações de produção. No capitalismo, o trabalho está organizado sob a forma de trabalho assalariado. O trabalho cria uma mercadoria que gera mais-valia para o capitalista. Somente nesta forma este trabalho é produtivo. Todo tipo de trabalho incluído nesse sistema social de produção pode ser considerado produtivo.

Marx, no Capítulo VI Inédito de O Capital, está trabalhando com o capital no processo imediato de *produção*. No desenvolvimento da obra O Capital, será abordado como se comportam as outras funções do capital e os agentes de que ele se serve no desenrolar dessas funções. Esse aspecto é contemplado na obra de Rubin. O autor procura entender o trabalho produtivo também no processo de *circulação* do capital.

Rubin faz questão de destacar que Marx entende o capital na fase da produção e da circulação como coisas diferentes. Marx distingue entre o trabalho empregado pelo ‘capital produtivo’ ou, mais exatamente, pelo capital na *fase da produção*, e o trabalho empregado pelo capital-mercadoria ou capital-dinheiro, mais precisamente, o capital na *fase de circulação*. O essencial continua sendo o critério da forma de organização do trabalho. Trabalho produtivo de capital. O capital, na sociedade capitalista, é a força motriz do desenvolvimento. O trabalho passa a ser subordinado ao capital. Desta maneira, segundo

Marx, *trabalho produtivo* é todo tipo de trabalho organizado sob a *forma do processo capitalista de produção* ou, mais precisamente, o trabalho empregado pelo capital ‘produtivo’, ou seja, pelo capital na *fase de produção*. O trabalho do vendedor, por exemplo, mesmo que necessário, não é produtivo, pois ele é empregado pelo capitalista no processo de circulação e não porque não produza modificações nos bens materiais. O processo de circulação tem apenas a função de transferir o direito de propriedade sobre um produto de uma pessoa para outra. Conforme Marx, a lei geral é de que todos os gastos de circulação que respondem simplesmente a uma modificação de forma da mercadoria não agregam a esta nenhum valor.

Rubin considera que Marx fez uma distinção taxativa entre a “metamorfose formal”, que é a essência da fase de circulação, e a “função real” do capital-mercadoria. Por metamorfose formal deve-se compreender a transferência do direito de propriedade de umas mãos para outras. Por metamorfose real, entre outras funções estariam o transporte, armazenamento, distribuição, venda a varejo. Nas empresas comerciais comuns, estas funções formais e reais se misturam. O trabalho do vendedor, por exemplo, realiza estas duas funções. Porém, pode-se perceber que tais funções, reais e formais, podem ser separadas tanto com relação às pessoas como aos locais.

Rubin procura deixar claro que não está fazendo um juízo de valor, de quem está certo ou errado. Lamenta Marx ter usado o termo “produtivo”. O termo produtivo tinha um significado diferente na ciência econômica. Para ele, um termo mais adequado, talvez, teria sido “trabalho de produção”.

5. O TRABALHO ALIENADO, ESTRANHADO

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. Se a sua atividade constitui para ele um martírio, tem de ser fonte de deleite e de prazer para outro.

Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os homens. K. Marx – Manuscritos de 1844.

A questão do trabalho alienado ocupa um lugar destacado entre os que fazem alguma incursão pelo referencial marxista, principalmente nos Manuscritos de 1844 a

temática ocupa um lugar proeminente. Deve-se ressaltar, porém, que os Manuscritos de 1844 são, por assim dizer, uma primeira incursão de Marx pelo mundo do capital. Na sequência de seus estudos, Marx oferecerá outros instrumentos analíticos, muito mais poderosos para o entendimento dessa forma social. No entanto, muitos autores centram suas análises somente a partir dos Manuscritos.

Outro aspecto que chama muito a atenção é a expressiva recorrência dos autores de material didático, apresentados no capítulo três, a essa obra de Marx para explicar o que seja o trabalho no modo capitalista de produção. Nota-se que muitos autores apresentam suas reflexões acerca do mundo do trabalho em Marx tomando por base apenas tal escrito, o que exige que se façam algumas considerações. Para isso, será tomado como roteiro base a contribuição de Tumolo⁵⁹ (2004), que, em seu artigo: *Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os “manuscritos” de Marx*, pretende colocar alguns elementos de discernimento.

O ponto de partida do texto de Tumolo é a demonstração de que a polêmica a respeito da centralidade do trabalho está longe de ser concluída. Pelo contrário, vários autores ainda se referem a tal concepção de trabalho em Marx para fundamentar suas argumentações. Por outro lado, um dos questionamentos levantados pelo autor é se existe uma única concepção de trabalho em Marx? Ou, se Marx, à medida que vai aprofundando sua análise, também vai acrescentando outros elementos analíticos, o que permitiria supor que existiriam várias acepções de trabalho em Marx? Na obra *O Capital*, por exemplo, aparecem várias categorias de trabalho, tais como: trabalho em geral, trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho produtivo/improdutivo, trabalho alienado.

Por se tratar de uma problemática muito abrangente, sendo impossível num artigo dar conta de tudo, o autor se propõe a analisar o tema do trabalho oferecendo elementos de compreensão do trabalho alienado e trabalho estranhado nos Manuscritos de 1844.

Nos Manuscritos de 1844, sem sombra de dúvidas, a temática da alienação e, por conseguinte, a do trabalho alienado é preponderante. Marx entende alienação e, por conseguinte trabalho alienado, como “o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital”. (GORENDER, 1983, p. 11, apud, TUMOLO 2004, p. 4). Essa concepção de alienação de Marx supera tanto Hegel como Fierbach, observa o autor.

⁵⁹ Outras contribuições a respeito do trabalho alienado podem ser encontradas em Netto (Capitalismo e reificação), Mészáros, bem como em Ranieri (2001), McLellan (1990).

Tumolo apresenta a discussão acerca da concepção marxiana de alienação nas análises de McLellan e Ranieri, o objetivo nesse momento é o de procurar esclarecer os termos *alienação* (Entäusserung) *estranhamento* (Entfremdung).

McLellan assinala que Marx usou as duas palavras indiscriminadamente, embora a primeira expresse a idéia de despossessão e a segunda a idéia de algo que é estranho ou alheio.

Ranieri, por sua vez, também considera a existência das duas palavras, muito embora enfatize que Marx as utilizava para expressar coisas diferentes. Logo, para Ranieri, as duas palavras ocupam lugares distintos na teoria de Marx. *Alienação* como “Entäusserung” está voltado à noção de atividade, objetivação, exteriorização, etimologicamente significa remissão para fora, extrusão, passagem de um estado a outro, por outro lado, “Entfremdung” tem o significado de real objeção social à realização humana. O trabalho é apropriado pelos donos das propriedades privadas.

Percebe-se, diz Tumolo, que Ranieri

Argumenta que a concepção de alienação em Marx não tem uma significação de negatividade, uma vez que diz respeito à atividade, às objetivações que, na história, constituíram o ser social e, portanto, está presente em qualquer forma histórica. O estranhamento, por sua vez, carrega um significado de negatividade e está organicamente articulado à propriedade privada, somente manifestando-se em sociedades baseadas nesta última (p. 5).

O estranhamento do trabalhador no seu cotidiano se dá por meio de quatro características, são elas: o estranhamento em relação ao produto do seu trabalho; o estranhamento dentro da sua própria atividade; o estranhamento no que concerne ao outro homem e o estranhamento em relação a si mesmo.

De fato há uma inter-relação entre propriedade privada, trabalho estranhado, sendo que a superação de ambas se daria pela também superação do capitalismo e a construção do comunismo. No seu cotidiano. Tumolo assim argumenta:

A relação entre estranhamento, trabalho estranhado e propriedade privada é central e decisiva nesses escritos de Marx, uma vez que “só quando se entende o *trabalho* como essência da propriedade privada é que se pode penetrar o movimento econômico como tal em sua determinação real” (MARX, 1974, p. 30, apud TUMOLO 2004, p. 5). Dessa forma, trabalho estranhado e propriedade privada se determinam mutuamente, de tal maneira que a superação do primeiro implica a superação da segunda, o que se materializa num modo de produção que suplante o capitalismo, qual seja, o comunismo (idem, p. 5).

A superação por um só turno da propriedade privada e do trabalho estranhado é o que justifica, na opinião do autor, a necessidade de Marx ter exposto com um relativo esforço a

necessidade do comunismo como ponto de reencontro do homem com sua essência, considerando que no capitalismo, que tem na propriedade privada a sua essência e fundamento, isso é impossível. Somente uma sociedade nova, diferente - a sociedade comunista - poderá dar um novo significado às necessidades humanas, restituindo assim o enriquecimento de sua essência.

No subitem *estranhamento, expropriação e exploração: algumas questões*, Tumolo faz algumas outras considerações sobre o caráter da obra de Marx chamada de Manuscritos, explicita que se trata de uma primeira incursão de Marx na compreensão do capitalismo, portanto, da propriedade privada. Neste texto, Marx entende que o estranhamento se dá porque o trabalhador se encontra expropriado de qualquer propriedade dos meios de produção ou dos meios de subsistência. Analisando o Capital – obra prima de Marx - verifica-se que ele não trabalha mais com a idéia de expropriação, e sim de *exploração*. O autor argumenta que, no caso da expropriação, se “supõe que o trabalhador está desprovido, ou melhor, que o capital expropriou toda e qualquer propriedade, o que vai provocar um processo de estranhamento” (idem, p. 8). Por outro lado, se considerar-se uma relação de exploração, isso “pressupõe que o trabalhador não foi expropriado, mas ao contrário, é proprietário de uma mercadoria específica e fundamental, a força de trabalho, e é nesta condição que comparece ao mercado para vendê-la ao proprietário dos meios de produção” (idem, p. 8).

Durante o tempo de trabalho o trabalhador produz valor e mais valia, Marx destaca que ambos, trabalhador – que é o proprietário da força de trabalho - e o dono dos meios de produção estabelecem uma relação que pode ser dita simétrica na qual o trabalhador vende sua mercadoria – sua força de trabalho. É justamente nesse processo em que se cumprem todas as leis do mercado que ocorre sua exploração e não expropriação. Com isso, pode-se concluir que “a exploração capitalista implica, portanto, a negação da expropriação, uma vez que o capitalista compra a força de trabalho e não a expropria do trabalhador” (idem, p. 9).

Ante a argumentação exposta, decorrem algumas observações importantes, a principal delas é a que argumenta que, se a expropriação foi negada na obra O Capital, será que as categorias *estranhamento e de trabalho estranhado* continuam a ter validade nas chamadas obras da maturidade de Marx. Que categorias ainda teriam ou passariam a ter validade? A questão foi assim tratada pelo autor:

Se o entendimento apresentado anteriormente, segundo o qual o fenômeno do estranhamento e, por conseguinte, do trabalho estranhado, só pode se configurar quando existe um processo de expropriação, e considerando que a exploração capitalista pressupõe a negação da expropriação, então algumas indagações se impõem. Será que as categorias de estranhamento e de trabalho estranhado continuam a ter validade explicativa nas

chamadas obras da maturidade de Marx, nas quais trata da exploração capitalista? Se não, é possível supor que houve, na evolução da produção teórica marxiana, a superação dessa categoria? Neste caso, qual seria a categoria superadora do estranhamento? Seria a categoria fetiche? Todas essas perguntas demonstram a necessidade de continuar a investigação, tomando como objeto as obras posteriores aos Manuscritos (idem, p. 10).

6. TRABALHO: GERENCIAMENTO E REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO

Considerando-se algumas outras questões levantadas na análise dos materiais didáticos, bem como na pesquisa de campo, avaliou-se mister trazer algumas contribuições acerca do gerenciamento do trabalho, particularmente a questão do taylorismo/fordismo, como também, acerca da reestruturação produtiva inaugurada com o assim chamado modelo japonês a partir do último quartel do século passado.

A análise do gerenciamento do trabalho (taylorismo/fordismo) será feita tomando-se por base as contribuições de Braverman (1987) e Tumolo.

O processo de produção do capital se dá mediante a compra e venda de uma mercadoria específica, chamada força de trabalho. O processo de trabalho começa com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador. Mesmo que a compra e venda de força de trabalho sejam um fenômeno antigo, ainda que esporádico, percebe-se que esse processo se consolidou nos últimos tempos, o que demonstra a força do modo de produção capitalista. Deve-se observar também que o processo de trabalho se encontra sob o controle do capitalista e o que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período de tempo e que os produtos do trabalho pertencem ao capitalista.

O trabalho humano, além de ter a capacidade de produzir um excedente, possui um caráter inteligente e proposital, visto que é suscetível de uma vasta gama de atividades produtivas. Logo, o capitalista vê nisso o recurso essencial para a expansão do seu capital.

Considerando-se que o trabalho humano produz mais do que consome, é possível um prolongamento do tempo de trabalho para além do ponto em que ele se reproduziu, para, com isso, obter um excedente.

Para conseguir esse intento, o capitalista tem pela frente a necessidade de controlar a força de trabalho, portanto, a questão que se põe para o capitalista é: como ter o controle sobre

essa mercadoria - força de trabalho - que comprou? A resposta está no gerenciamento de tal mercadoria. O que precisa ser exposto é a questão da *gerência*.

No início, o capitalista utilizava o trabalho tal qual vinha das formas anteriores de produção e o controle era feito pelos próprios produtores, com o capitalismo industrial, começa a haver um grande número de trabalhadores empregados por um capitalista. Quando foram reunidos, surgiu o problema da gerência em sua forma rudimentar, sendo que, na maioria das vezes, o capitalista assumia a função de gerente em virtude de sua propriedade do capital.

Nas primeiras fases do capitalismo industrial, havia várias formas de sistemas de controle, que não eram feitas necessariamente de modo direto pelo capitalista. Havia contratações, subcontratações, mestres que faziam o controle da produção, além de trabalho por empreitada, trabalho em casa e outras formas. Todas estas formas apresentavam uma série de problemas, o que levou o capitalista a assumir o processo de trabalho com muita avidez.

O controle de grandes turmas de trabalhadores já acontecia nas sociedades antigas de tipo escravista e feudal. Contudo, o controle exercido pela sociedade capitalista é diferente. O capitalista lidando com trabalho assalariado ensejou uma arte totalmente nova de administrar.

Essa maneira nova de administrar incorporou tudo o que se tinha e, por primeiro, tratou de reunir os trabalhadores todos num mesmo local para mantê-los supervisionados da madrugada ao pôr do sol todos os dias do ano. O controle era rígido e, não por acaso, as primeiras indústrias eram associadas a prisões, reformatórios e orfanatos.

Num sistema com tantas contradições, a gerência torna-se um instrumento mais perfeito e sutil. O autor salienta que a palavra gerenciar vem do verbo “*to manage*”, que do Latim “*manus*” significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas armaduras para praticar o “*manège*”. Assim como no adestramento do animal, o capitalista empenha-se, através da gerência em controlar, até porque, não há interesse pessoal dos trabalhadores para com as empresas, visto que elas são apenas um meio de vida.

A divisão do trabalho é o princípio fundamental da organização industrial, suas bases já estão lançadas na divisão manufatureira do trabalho. Nenhuma outra forma de divisão do trabalho torna-se tão generalizada como no capitalismo. Já nas sociedades primitivas havia divisão do trabalho, porém, com outro significado. Marx chama isto de *divisão social do trabalho*. Muito diferentemente da divisão manufatureira do trabalho. Esta é o parcelamento dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores. O hábito de considerar coisas diferentes de modo igual tem sido fonte de confusões. A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades

conhecidas: a divisão do trabalho na oficina é produto da sociedade capitalista. Decorre desta confusão a aceitação fácil, por exemplo, das idéias de Emile Durkheim de que a divisão do trabalho na sociedade cresceu à medida que sua aplicabilidade ao mundo moderno diminuiu⁶⁰.

O interesse não é ver a divisão do trabalho na sociedade em geral, e sim dentro da empresa, como o parcelamento de ocupações e processos industriais dentro do modo capitalista de produção. A divisão do trabalho começa com a análise do processo de trabalho, com a separação do trabalho da produção em seus elementos constituintes. Mas isto, em si, não é o que enseja o trabalho parcelado. O objetivo de parcelar o trabalho está diretamente relacionado, no modo capitalista, com o aumento do lucro. O capitalista ganha em duplo sentido: na produtividade e no controle gerencial, aquilo que fere mortalmente o trabalhador é vantajoso para o capitalista. Não faltará argumento por parte dos defensores deste modo de produção para ver toda espécie de vantagens, não deixando claro quem se beneficia de tal processo. Charles Babbage vai além de A. Smith, quando afirma que, “com o trabalho parcelado, pode-se comprar precisamente aquela exata quantidade de força que for necessária para cada processo”. Em outras palavras, dividir o ofício barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho, isso é decisivo.

O princípio de Babbage exprime não só um sentido técnico da divisão do trabalho, mas seu aspecto social. Isto significa que a força de trabalho pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador. Esse princípio governa todas as formas de trabalho na sociedade capitalista. É claro que socialmente dirão que é tudo para melhor aproveitamento dos recursos sociais e para o benefício de toda a sociedade. Na verdade, o sistema capitalista destrói todas as perícias a sua volta e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem as suas necessidades. A distribuição generalizada de conhecimento acaba se tornando uma barreira para o funcionamento do modo capitalista de produção.

O exposto até aqui, consoante com as idéias de Marx principalmente nos capítulos XI-XIII de O Capital, permite a Braverman analisar a *gerência científica*, iniciada por Taylor. O problema da organização do trabalho no seio das relações capitalistas de produção foi por primeiro tratado pelos economistas. Foram eles os primeiros peritos em gerência e seu trabalho foi continuado por homens como Andrew Ure e Charles Babbage já na última parte

⁶⁰ Vários autores de livros didáticos, analisados nessa pesquisa, consideram a divisão do trabalho a partir das concepções de E. Durkheim, não percebendo tal significado no modo capitalista de produção, como pode ser visto no capítulo anterior.

da Revolução Industrial. Há uma lacuna destes até o movimento da gerência científica iniciada por Frederick Winslow Taylor nas últimas décadas do século XIX que tem seu trabalho ensejado por essas forças. O trabalho de Taylor pertence à cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho e não à tecnologia.

A *gerência científica* significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. Trata-se da perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Logo, não parte do interesse dos trabalhadores, e sim dos capitalistas e trata de investigar, não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Nesse sentido, entra na oficina não como ciência, mas como caricatura de gerência nas armadilhas da ciência.

Os princípios do taylorismo, antes de qualquer outro pressuposto, são verbalizações do modo capitalista de produção, visto que Taylor ocupava-se dos fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele e seus sucessores estão na engenharia e projeto do trabalho, bem como na alta administração de pessoal e escolas de psicologia e sociologia industrial.

Braverman faz questão de frisar que o trabalho, em si, é organizado segundo os princípios do taylorismo, o que derruba a tese de que ele já esteja superado⁶¹. O taylorismo domina o mundo da produção, se ele não existe como escola distinta, deve-se à aversão que se tem contra ele.

O emprego de métodos experimentais no estudo do trabalho não começou com Taylor, já existia, mas veio à tona na época capitalista. As primeiras referências ao estudo do trabalho são do início da era capitalista. Pode-se dizer que Taylor representou a culminância de uma tendência preexistente e o que ele fez foi sistematizar e apresentar idéias num todo razoavelmente coerente, cujo objetivo é dar uma pretensa resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado, esse seria o primeiro aspecto.

O segundo aspecto distintivo do pensamento de Taylor é o seu conceito de *controle*. Pode-se afirmar que o controle foi o aspecto essencial de gerência através da sua história, com Taylor, essa adquiriu dimensões sem precedentes. Antes dele, o controle consistia em poucas coisas, o trabalhador sujeito a algumas normas. Com ele, todavia, elevou-se o conceito de controle a um plano novo, quando asseverou, como uma necessidade absoluta para a gerência,

⁶¹ Vale lembrar que a edição da obra de Braverman data da década de 80, período de fortes discussões acerca da assim chamada reestruturação produtiva, também épocas de discussões acaloradas do modelo japonês de produção.

uma *adequada imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado*. Antes, a gerência tinha o direito de controlar o trabalho, agora, dizia Taylor, esta não pode ser um empreendimento limitado e frustrado deixando o controle ao trabalhador. Enfim, o trabalhador não pode ter qualquer decisão sobre o trabalho. A gerência passa a ter o controle de modo concreto da execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples até a mais complicada. Por isso se diz que Taylor foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida.

A maneira como expôs sua teoria conquistou capitalistas e administradores por volta de 1880, quando iniciou sua obra. Começou a trabalhar, aprendendo rapidamente os ofícios de modelador e maquinista, mais tarde foi nomeado chefe de turma, sendo responsável pelo departamento de tornos mecânicos e os problemas com os trabalhadores não foram poucos, sendo que chegou a entrar em luta com os operários sob suas ordens, aproveitando-se disso como um laboratório para formular sua teoria de *controle do trabalho*.

Em sua constituição psíquica, Taylor era um exemplo exagerado de personalidade obsessiva-compulsiva, sempre em busca de maior eficiência.

Nos relatos que se tem de Taylor em confronto com os operários sob sua responsabilidade, observa-se que o problema gira em torno do conteúdo de um dia de força de trabalho que ele define como “*um ótimo dia de trabalho*”. Um ótimo dia de trabalho devia ser definido como um máximo fisiológico, voltado para a produção de capital. Taylor sabia que os trabalhadores utilizavam estratégias comuns para não dar o máximo de si para o capital. Por várias vezes e, de várias formas, utilizando-se de várias estratégias, tentou romper o “marca passo” adotado pelos trabalhadores, porém, sem sucesso. Com isso, percebeu plenamente que, embora fosse chefe de uma turma na oficina, o conhecimento e a perícia dos trabalhadores que estavam sob suas ordens eram maiores que seus próprios. Justamente esse deve ser o ponto de partida da gerência científica.

Taylor se empenha numa outra experiência com trabalhadores por meio do controle do trabalho e de pagamento a mais por um trabalho mais intenso e consegue que um trabalhador produza mais que o normal. Tal experiência serviu para ele mostrar o eixo sobre o qual gira toda a gerência moderna: o controle do trabalho por meio do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho. O *pagamento a mais* que aparece como motivação vai se esvaziando no processo capitalista e o trabalho se intensifica para todos no processo concorrencial intercapitalistas.

Desde os tempos antigos até a Revolução Industrial, o ofício ou a profissão qualificada era a unidade básica do processo de trabalho. O trabalhador combinava no corpo e na mente

os conceitos e habilidades físicas da especialidade, nesse sentido, a técnica como predecessora e genitora da ciência. A preparação para o ofício exigia longo tempo, e Taylor, que não estava interessado, a princípio, no avanço da tecnologia, lançou-se em conhecer os ofícios, dando assim uma valiosa contribuição para o seu desenvolvimento, entretanto, seu interesse era outro. Interessava-lhe o controle do trabalho em qualquer nível de tecnologia, fixando, assim, os padrões para os engenheiros industriais, planejadores de trabalho e gerentes de escritório daquela época em diante.

Visto que Taylor foi virtualmente o único a dar clara expressão aos princípios que são raramente de conhecimento público, é bom examiná-los mais de perto.

Primeiro princípio: o administrador assume o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas, etc. Pode-se chamar esse primeiro princípio como o princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo de trabalho deve depender das políticas gerenciais e não das capacidades dos trabalhadores.

Segundo princípio: todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto. Essa é a chave da administração científica e também merece um exame mais acurado. Ora, o que torna a capacidade de trabalho superior à do animal é a combinação da execução com a concepção da coisa a ser feita. É possível, quando o trabalho se torna um fenômeno social, a separação entre concepção e execução. Essa *desumanização* do processo de trabalho torna o homem quase no mesmo nível do animal. Porém, sem essa separação, é impossível impor-lhes a eficiência metodológica ou o ritmo de trabalho desejado pelo capital.

A ciência do trabalho de Taylor nunca deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência. Mesmo isto sendo normal em nossos dias, houve muita contestação no tempo de Taylor, destaca o autor.

Por que o trabalho deve ser estudado pela gerência e não pelo trabalhador? Taylor responde: há um tipo de homem para *planejar* e um tipo inteiramente diferente para *executar* o trabalho. Os trabalhadores, dizia ele, não têm tempo nem dinheiro para isto. O estudo sistemático do trabalho e os frutos do estudo pertencem às gerências. Somente os possuidores de capital podem arcar com isto. Já os trabalhadores devem vender seu tempo como meio de subsistência.

Com isso, fica claro que não apenas o capital é propriedade do capitalista, mas, também, o próprio processo de trabalho tornou-se parte do capital. Os trabalhadores perdem

também o controle de seu trabalho e do modo como o executam. Agora o conhecimento torna-se propriedade pública (a serviço dos capitalistas), não mais propriedade dos trabalhadores como era nos ofícios.

Vale frisar que nunca foi interesse de Taylor robustecer o conhecimento dos trabalhadores, pelo contrário, baratear o trabalhador, diminuindo seu preparo e aumentando sua produção. O estudo dos processos de trabalho deve reservar-se à gerência e obstar aos trabalhadores, para quem são comunicados apenas os resultados, sob a forma de funções simplificadas. Além do mais, é dever dos trabalhadores seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos e dados subjacentes.

Terceiro princípio: utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. O elemento essencial é o pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho pela gerência. Fica cada vez mais difícil para os trabalhadores compreenderem os processos nos quais atuam, devendo apenas executar as ordens como estão nas fichas de instrução.

A gerência moderna ergueu-se como um construto teórico e como prática sistemática capaz de garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciado, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares e, à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência.

Posto isto, Braverman dedica-se a tratar dos *principais efeitos da gerência científica*. Ressalta que a consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos, bem como, distintos grupos de trabalhadores e vários aspectos da produção foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial. Os processos físicos são executados por trabalhadores, já o cérebro, que tudo controla, está distante.

O processo de produção é reproduzido em papel antes e depois adquire forma concreta. A novidade não está somente na separação de mão e cérebro, concepção e execução, mas no rigor com o qual são separados uma do outro, e daí por diante sempre subdividida, de modo que a gerência cada vez mais centralize tudo. Mão e cérebro não estão apenas separados, como também divididos e hostis, opostos, algo menos humano. A produção está fragmentada e depende das atividades de ambos os grupos, separam-se os dois aspectos do trabalho, mas ambos permanecem necessários à produção e nisto o processo de trabalho retém sua unidade. Esta separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho no capitalismo.

Aparentemente, este novo modelo vai exercer um efeito degradador sobre a capacidade técnica do trabalhador, com o tempo vai se diluir no novo processo. Taylor fixou um padrão seguido daí por diante, “há muitas pessoas que desaprovarão o esquema total de um departamento de planejamento para fazer o pensamento dos homens, e uma quantidade de chefes para supervisionar e dirigir cada homem em seu trabalho, com base em que isso não tende a promover a independência, autoconfiança e criatividade no indivíduo” (TAYLOR, 1947, p.146, apud BRAVERMAN, 1987, p. 115). Isto tudo torna o trabalho “aparentemente tão suave e fácil para o operário, a primeira impressão é que tudo isso tende a transformá-lo num mero autômato, um homem de madeira [...]” (TAYLOR, 1967, p. 125, apud BRAVERMAN, 1987, p. 115). Taylor procura justificar as críticas feitas ao seu novo modo de divisão do trabalho: “há demanda de homens com criatividade e cérebros; os salários são bons para quem se dedica ao planejamento; o homem que era antigamente trabalhador imundo agora faz sapatos [...]” (TAYLOR, 1947, pp.146-147, apud BRAVERMAN, 1987, p. 116). Esses argumentos ganham força numa economia em crescimento, na qual nova leva de trabalhadores é trazida a funções que já foram degradadas. Pessoas sem preparação para o trabalho são imediatamente contratadas e admitem a organização do trabalho sem discutir, são promovidas ao planejamento. Estas tendências de curto prazo mascaram o rebaixamento de toda a classe trabalhadora a níveis inferiores de especialidades e funções.

O problema, diz Braverman, é que sociólogos e economistas continuam a repetir o argumento de Taylor num mundo de trabalho que se tornou para a maioria da população trabalhadora cada vez mais despida de qualquer conteúdo de qualificação ou conhecimento científico. Assim como o ofício é destruído e cada vez mais esvaziado de seu conteúdo tradicional, os restantes vínculos, já tênues e enfraquecidos, entre população trabalhadora e a ciência estão quase que completamente rompidos e a gerência tem o monopólio sobre a ciência, e, essa, finca profundamente as raízes na especialização.

A destruição dos ofícios durante o período do surgimento da gerência científica não passou despercebida pelos trabalhadores. Os trabalhadores ficam cada vez mais cômicos de tal perda. O taylorismo desencadeou uma série de oposição por parte dos sindicatos dos trabalhadores contra esse processo de trabalho acerebral e destruidor dos ofícios.

No entanto, ocorreu, de modo geral, *a habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção*. Braverman analisa a transformação da humanidade trabalhadora em força de trabalho como um processo incessante e interminável. Esta situação é *deplorável* para a humanidade, uma vez que viola as condições humanas de trabalho, os homens são utilizados de modo inumano.

Mesmo assim, por mais enfraquecidas que estejam as suas capacidades, a classe trabalhadora é sempre uma ameaça ao capital. Por outro lado, o capitalismo está sempre se expandindo e sua pressão sobre os trabalhadores é incessante, de tal forma que cada geração vai se habituando ao modo capitalista de produção. O capitalismo consegue ajustar o trabalhador ao trabalho. A organização científica do trabalho, por sua vez, não termina com esse processo, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista. Isso fez surgir, dentro dos departamentos de pessoal e de relações trabalhistas, uma série de instituições acadêmicas e práticas destinadas a estudar o trabalhador. Depois de Taylor surgiram a psicologia industrial e a fisiologia industrial para aperfeiçoar os métodos de seleção, adestramento e motivação do trabalhador. O objetivo é ver sob que condições o trabalhador pode ser induzido melhor a cooperar no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial.

A preocupação dos colabores do capital não é a degradação de homens e mulheres, mas as dificuldades ocasionadas pelas reações conscientes e inconscientes àquela degradação, até porque, para estes pensadores do capital, este sistema é infundável. Não é fortuito que grande parte desses cientistas sociais pensem que suas tarefas não são o estudo das condições objetivas do trabalho, mas apenas os fenômenos subjetivos que elas ensejam: graus de satisfação e insatisfação postos em evidência por seus questionários.

Estas escolas têm no interesse do capital o interesse da “civilização”, como se fossem os interesses de todos. De modo geral, elas têm procurado um modelo de trabalhador e de grupos de trabalho que produza os resultados desejados pela gerência, quer seja: habituação às condições do emprego oferecido na firma capitalista e desempenho satisfatório naquela base. A premissa da psicologia industrial era a de que, utilizando os testes de atitudes, seria possível determinar com antecipação a adaptabilidade dos trabalhadores. Contudo, a prática encarregou-se de mostrar logo a inocuidade destas tentativas. O estudo da habituação dos trabalhadores saiu da psicologia e foi para a sociologia com enfoque nas relações humanas. O fato concreto é que a adaptação do trabalhador ao modo capitalista de produção deve pouco aos esforços dos manipuladores práticos e ideólogos.

Todavia, surge uma outra questão: como de fato ela se realiza? O processo é complexo e analisa-se apenas um exemplo como ilustração de que a retirada violenta dos trabalhadores de suas condições anteriores e seu ajustamento às formas de trabalho projetado pelo capital é um processo básico no qual os principais papéis são desempenhados não pela manipulação ou bajulação, mas por condições e forças socioeconômicas. O exemplo referido é o da Ford. A demanda para o *modelo T* foi tão grande que exigiu um talento especial da engenharia para

revisar os métodos de produção da companhia. O elemento-chave da nova organização de trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples. Este processo reduziu a um décimo o tempo antes necessário. A produção não dependia somente da mudança na organização do trabalho, mas também, do controle que a gerência conseguiu. Houve uma intensidade extraordinária de trabalho.

Após essa conquista, a Ford passou a achatar a estrutura de pagamento como medida adicional de redução de custos, sendo que tal processo se expandiu para fora da Ford. O ofício cedeu lugar a operações pormenorizadas e repetidas e as taxas de salário padronizaram-se em níveis uniformes. A reação foi vigorosa e muitos trabalhadores abandonaram a Ford, até porque havia trabalho em outros lugares. A Ford tinha uma grande fábrica e não tinha trabalhadores suficientes. Isso demonstra a repulsa natural dos trabalhadores contra essa nova espécie de trabalho. Porém, à medida que esta nova forma de trabalho foi se implantando em outras fábricas, os trabalhadores foram obrigados a se submeter a ela.

Para resolver o problema com os trabalhadores, até porque estes já estavam fortemente organizados em seus sindicatos, a Ford proclama um salário de 5,00 dólares por uma jornada de oito horas e tudo ficou resolvido para o lado da companhia, sendo que a mesma passou a ter novamente os trabalhadores que necessitava e pôde intensificar o trabalho dentro de suas fábricas. Ceder salários relativamente mais elevados demonstrou ser uma arma eficaz para o capital resolver certas crises. Já os trabalhadores, que eram sacrificados, ofereciam sua força de trabalho a pagamentos inferiores.

A manipulação do trabalhador vem em primeiro lugar, e se ela não funcionar, aí sim entra a coerção. A aceitação dos trabalhadores aos novos modos de produção surge da destruição de todos os modos de vida, todos os outros meios de vida são impossíveis. Vale lembrar que, por baixo dessa aparente habituação dos trabalhadores, está sempre latente o desejo de emancipação e, na hora que for possível, ela se manifesta.

A repulsa que os trabalhadores sentem por seu trabalho é um problema social que precisa de solução, recorda Braverman.

A aclimatação aparente do trabalhador aos novos modos de produção surge da destruição de todos os modos de vida, a contundência das barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos costumeiros níveis de subsistência da classe trabalhadora, o emaranhado da rede da vida capitalista moderna que torna finalmente todos os outros meios de vida impossíveis. Mas por baixo dessa aparente habituação continua a hostilidade dos trabalhadores às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados, como uma corrente subterrânea que abre caminho para a superfície quando as condições de emprego permitem, ou quando a tendência capitalista à maior intensidade de trabalho ultrapassa os limites da capacidade física e

mental. Renova-se em gerações sucessivas, exprime-se no incontido sarcasmo e repulsa que grandes massas de trabalhadores sentem por seu trabalho, e vem à tona repetidamente como um *problema social exigente de solução* (idem, pp. 133-134, grifos meus).

A situação da classe trabalhadora, dos que têm que vender sua força de trabalho para sobreviver, de fato, precisa de uma solução, é dessa forma que Braverman termina a primeira parte de sua obra, porém, a pergunta que não quer calar se refere à possibilidade de uma solução dentro dessa ordem social determinada pelo capital. Quem seria(m) o(s) sujeito(s) dessa solução e como ela se daria?

Tumolo (2003), no artigo que aborda o trabalho, vida social e capital, no item *o fordismo e o controle do processo de trabalho e da vida do trabalhador*, destaca que tal fenômeno foi visto com muita propriedade, além de Braverman, por Gramsci no seu clássico “Americanismo e Fordismo”. O fordismo estava por exigir um novo tipo de homem (tanto do burguês, como do trabalhador) e de Estado. “Para o autor, a implantação do fordismo exigia, além de um novo tipo de Estado, o Estado liberal, um novo tipo de homem, tanto das classes dominantes – que deveriam transitar de ociosos/parasitas para industriais/produtivos – como da classe trabalhadora” (p. 168). Decorre disso a necessidade de se criar uma nova ética, um novo padrão de comportamento para ambas as classes. Não é por acaso as exigências de uma vida recatada, do controle dos impulsos sexuais, entre outras exigências.

O período taylorista/fordista desenvolve o controle do processo de trabalho, mas não só: pretende-se controlar também a vida do trabalhador. Tumolo considera que esse controle sobre a vida do trabalhador deve-se ao primeiro, ou seja, ao controle do processo de trabalho. “Tratava-se, assim, de uma subsunção real do trabalho, mas de uma subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital” (idem, p. 169).

Vale lembrar que o objetivo do artigo de Tumolo é trazer algumas contribuições para que se entenda melhor os fundamentos do atual padrão de acumulação de capital, para isso, lança mão da contribuição de Marx, particularmente da obra *O Capital*, do capítulo que trata da divisão manufatureira e divisão social do trabalho; Marx, na seção IV dessa obra, oferece um estudo minucioso sobre os processos de trabalho que o capitalismo, desde o seu nascedouro, vem implementando. Isso significa que o autor oferece pistas para o entendimento dos novos padrões de acumulação como o que vem ocorrendo nos últimos anos. No que tange ao novo padrão de acumulação de capital⁶², que começou a se configurar a

⁶² Análises acerca da reestruturação produtiva, do novo padrão de acumulação do capital e do modelo japonês, podem ser encontradas em Shiroma (1996 a e b), Leite (1991 e 1994), Hirata (1983 e 1990), Ianni (1994), entre outros.

partir dos anos 70 do século XX e que tem o assim chamado “modelo” japonês como tipo básico, pode-se dizer que as interpretações são as mais variadas. Por um lado, há os que têm uma leitura pouco crítica e até chegam a se entusiasmar com os novos processos de trabalho, denominado-os de “a terceira onda”. Por outro, há os que procuram fazer a crítica a tal modelo. O alcance da crítica também é distinto, visto que há autores que fazem uma crítica mais superficial, descrevendo o fenômeno em si, as mudanças aparentes nos processos de trabalho, porém há também autores que procuram compreender essa nova forma de organização do processo de trabalho a partir do próprio movimento de organização do capital⁶³.

Em “metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise”, Tumolo (1997) se propõe, em linhas gerais, de acordo com alguns estudiosos, a expor os principais elementos que permitem uma caracterização e , ao mesmo tempo, alguns questionamentos e críticas que têm sido feitas acerca do chamado modelo japonês. Segundo o autor, o modelo japonês deve ser compreendido a partir do novo padrão de acumulação de capital, num período conhecido como fase de acumulação flexível, que se propõe como alternativa frente ao esgotamento do modelo clássico taylorista/fordista. Dentre os novos modelos, o japonês (ohnismo, toyotismo) é o que vem merecendo mais atenção, é aquele que tem sido o mais discutido.

Dentre os autores que tomam o modelo japonês como referência, Tumolo destaca P. Zarafian, que, por sua vez, identifica pelo menos três abordagens possíveis do modelo japonês, a saber: abordagem cultural; técnicas japonesas; e modelo global de administração de empresas.

Benjamin Coriat, estudioso e entusiasta do modelo japonês, considera o processo de modo mais global, admitindo quatro fases, que vão desde os anos de 1947 até o período estudado, década de 90 e três determinantes estruturais da formação do método da Toyota, Tumolo ressalta o seguinte pensamento de Coriat como síntese da maneira de o autor entender o espírito do toyotismo:

Trata-se nada mais nada menos que pensar ao contrário toda a herança legada pela indústria ocidental. Produzir não segundo o método norte-americano, que encadeia grandes séries de produtos altamente padronizados, estoques e economias de escala, mas em séries restritas, sem economias de escala e sem estoques, produtos diferenciados e variados, e ainda assim, pois aí está o verdadeiro desafio, obtém ganhos

⁶³ Um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica a respeito da reestruturação produtiva no Brasil, o leitor encontra em Tumolo (2001). O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento correlatas.

de produtividade: produzir a custos sempre e cada vez mais baixos! (CORIAT, 1994, p. 47, apud TUMOLO, 1997, p. 336).

Para fazer a crítica aos princípios do toyotismo defendidos por Coriat, bem como a outros defensores do modelo japonês, Tumolo apresenta a crítica feita por Ricardo Antunes em sua obra *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Para Antunes, o modelo japonês consiste em produzir diretamente voltado para a demanda. O objetivo da produção é suprir o consumo, este determina o que será produzido, diferentemente do modelo fordista, direcionado para a produção em série e de massa. No que concerne à análise da flexibilização do processo produtivo, tal modelo introduz uma série de elementos novos, tais como o Kanban, just-in-time, flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade (CCQ), eliminação de desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa, entre outros, que rapidamente se propagam.

Mesmo considerando-se que o modelo japonês tenha se tornado uma referência nos últimos tempos, Tumolo enfatiza que há uma série de questionamentos acerca de tal modelo. Questiona-se, por exemplo, a sua eficácia como modelo, se, de fato, pode ser considerado um novo modelo, os limites da automação e, principalmente, as relações de trabalho.

Após apresentar as encarniçadas discussões quanto ao modelo japonês, o autor fecha essa parte da análise da seguinte forma:

Quaisquer que sejam os processos de trabalho (modelos ou trajetórias) – taylorismo/fordismo, ohnismo/toyotismo, neofordismo, híbridos etc. – é necessário compreendê-los como processos de trabalho subordinados ao processo de valorização do capital, ou seja, ao processo de valorização do capital, ou seja, ao processo de produção capitalista. É claro que a produção capitalista só se realiza através de determinados processos de trabalho – aqueles mais adequados ao capital, conforme a correlação de forças com a classe trabalhadora –, mas estes só são expressão de relações sociais capitalistas. Por isso, a análise deve se deslocar para o aspecto central: como compreender a conformação da fase contemporânea de acumulação de capital, através de um de seus elementos determinantes, qual seja, os atuais processos de trabalho. este é o grande desafio que se nos coloca (TUMOLO, 1997, pp. 341-342).

Para apresentar os processos de trabalho no bojo da acumulação flexível de capital, Tumolo referencia-se em David Harvey e sua obra *A condição pós-moderna*. As chamadas mudanças culturais que vêm ocorrendo na sociedade atual são consideradas pelo autor como meras mudanças superficiais, quando confrontadas com as regras básicas da acumulação capitalista. Trata-se, portanto, de mudanças aparentes de um sistema mais complexo. E a acumulação flexível de capital é apenas produto das transformações político-econômicas do capitalismo do final do século passado.

Após exibir outros aspectos da obra de Harvey, Tumolo destaca que “só é possível apreender os diversos processos produtivos, quaisquer que sejam, no bojo de uma análise do modo de produção capitalista” (idem, p. 345). Para tal empreendimento, faz-se mister buscar apoio nas análises dos clássicos, “os grandes autores que envidaram esforços no sentido de analisar e compreender o modo de produção capitalista, particularmente Marx e outros autores da tradição marxista” (idem, *ibidem*).

Tumolo (2003), por exemplo, considera que o novo padrão de acumulação de capital herda do padrão taylorista/fordista a mesma característica do duplo controle do processo de trabalho e da vida do trabalhador. A hipótese do autor é a de que “os pólos da relação se invertem, de tal forma que o controle da vida do trabalhador tenha se tornado determinante em relação ao controle do processo de trabalho e de que tal fenômeno de deveu à própria dinâmica, ao movimento mesmo do capital” (idem, p. 169).

Ainda Tumolo (2002b), no capítulo primeiro de sua obra “Da contestação à conformação”, apresenta, fundamentado nos mais conhecidos estudiosos do assunto, os principais elementos de caracterização, crítica e questionamentos feitos contra o modelo japonês. O autor também analisa o processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil e os limites de certas críticas a essas realidades. Outro ponto central da análise do autor é o de procurar mostrar que os diversos processos de trabalho são “expressão aparente de realização da acumulação capitalista no contexto do novo padrão de acumulação de capital” (P. 17).

Alteração no processo produtivo não significa, necessariamente, alteração da ordem societal, pelo contrário, no modo capital, as alterações são feitas justamente para haver mais controle sobre a vida do trabalhador, decorre disso, como nos lembra Tumolo (2003), que:

Para que os meios de produção da vida humana deixem de ser elementos de degradação, aviltamento e destruição do gênero humano, e se tornem instrumentos de sua emancipação, faz-se mister, portanto, divorciá-los de sua utilização capitalista, o que implica necessariamente uma revolução da ordem societal capitalista e a construção de uma sociedade para além do capital (p. 175).

A reestruturação produtiva deve ser entendida como forma de esconder as contradições do capitalismo. De fato, houve e há muitas mudanças no modo capitalista de produção, no entanto, o núcleo central, a razão, a lógica de tal modo de produção não foi alterada, é bem verdade, que, às vezes, o capital faz algumas concessões à classe trabalhadora como forma de resolver certas crises e continuar seu processo incessante e insaciável de auto-expansão.

Percebe-se que o capital faz de tudo para se livrar do trabalhador – mesmo sabendo que essa luta é inglória – aumentando, incessantemente, a força produtiva do trabalho, para pretensamente poder diminuir a dependência do capital em relação ao trabalho.

Para isso, os processos de trabalho são racionalizados e a chamada reestruturação produtiva nada mais é do que parte desse movimento de racionalização do moderno processo produtivo capitalista, feito com os trabalhadores, pelos trabalhadores e contra os próprios trabalhadores. Tal racionalização objetiva a capacidade humana em máquinas modernas, computadores, softwares, entre outros.

Como visto anteriormente, o capitalismo iniciou suas estratégias racionalizadoras com o taylorismo/fordismo e, hoje, com a chamada reestruturação produtiva, flexibilização do trabalho, modelo japonês, entre outras acepções. Os ideólogos do modelo capitalista falam em flexibilização, entretanto, suas práticas conduzem sempre no sentido oposto, o de inflexibilizar o capital, ou seja, torná-lo sempre mais forte como modo de produção hegemônico que precisa continuamente se auto-expandir, de preferência, sem a resistência dos proprietários da força de trabalho.

7. A CENTRALIDADE DO TRABALHO

Outro aspecto das discussões acerca do mundo do trabalho que se pretende desenvolver nesta dissertação diz respeito à centralidade ou não do trabalho na sociedade atual. De certa forma, algumas questões referentes à temática já apareceram em tópicos anteriores, o que se pretende neste subitem é apresentar mais explicitamente alguns formuladores da crítica à centralidade do trabalho, bem como a posição de alguns autores que fazem o contraponto à maneira como a crítica vem sendo feita.

Um primeiro autor é Claus Offe e sua obra *Capitalismo Desorganizado*, mais especialmente o capítulo cinco: Trabalho: categoria sociológica chave? Neste texto, Offe procura demonstrar que as tradições clássicas da sociedade burguesa, assim como a marxista compartilham do ponto de vista de que o trabalho é o fato social principal. Elas concebem a sociedade moderna e sua dinâmica central como uma sociedade do trabalho, diz Offe. O autor admite que todas as sociedades são compelidas a entrar em um metabolismo com a natureza por meio do trabalho, bem como a organizar e estabilizar esse metabolismo de tal forma que seus produtos garantam a sobrevivência física de seus membros. Isso faz do conceito trabalho, ou sociedade do trabalho uma trivialidade.

Na sociedade contemporânea, o trabalho não é mais o fato social (categoria) central. Se o trabalho não é mais central, a teoria dos clássicos cai por terra. Considerando-se que os autores clássicos não servem mais para explicar o contexto atual, surge a seguinte questão: Quem seriam os autores capazes de explicar o novo contexto? A resposta de Offe é Habermas e outros.

O pressuposto de Offe é o de que os clássicos (Max Weber, E. Durkheim, K. Marx) não servem mais para explicar a sociedade contemporânea. Além disso, trata todos esses autores de maneira única, quando os mesmos têm pontos de vistas antagônicos, incompatíveis. As palavras são comuns, porém as compreensões são diferentes.

Quanto a Marx, o autor afirma que a tradição marxista parte da compreensão de que o trabalho é o fato social mais importante. Porém, será que Marx afirmou isto em algum lugar? Os estudos até aqui feitos mostram que Marx apresenta o trabalho com várias dimensões, fala de trabalho concreto, útil, trabalho abstrato, trabalho produtivo, improdutivo. Qual destes trabalhos é o mais importante para Marx? Como Offe explica essas várias concepções de Marx?

A análise de Offe considera o crescimento do setor de serviços como ponto fundamental para afirmar que o trabalho não é mais a categoria principal.

Outro ponto destacado pelo autor refere-se às tentativas recentes de pretender elevar o trabalho a um patamar mais alto, atribuir-lhe um acentuado valor e tratá-lo como uma categoria central da existência humana. Isso tudo deve ser considerado como um sintoma, muito mais do que uma cura da crise.

Finalmente, Offe vai afirmar que o trabalho está perdendo também seu papel subjetivo de força estimulante central na atividade dos trabalhadores e reafirma Habermas como propositor da melhor explicação para a sociedade atual. Os demais não conseguem uma teoria suficiente para explicitar a dinâmica da mudança social. Até porque, “uma teoria dinâmica da mudança social deve procurar explicar por que a esfera do trabalho e da produção, em consequência da implosão de seu poder de determinar a vida social, perde sua capacidade de estruturação e de organização, liberando assim novos campos de ação caracterizados por novos agentes e por uma nova forma de racionalidade” (p. 197).

Considerando-se que Offe atribui a Habermas um grande poder explicativo para o contexto atual, particularmente no que tange à questão do trabalho, serão apresentados alguns aspectos do pensamento desse autor a partir de sua obra “Técnica e ciência como ‘ideologia’”, ao mesmo tempo, tecem-se algumas considerações. Vale lembrar que um autor da envergadura de Habermas não pode ser tratado de uma maneira rasteira, por isso, o exposto

neste trabalho deve ser considerado pertinente apenas à temática da teoria do valor em Marx compreendida por esse autor.

Habermas apresenta o *trabalho e a interação* como categorias para se compreender os modos de produção e a história da humanidade.

Por *trabalho*, o autor entende que se trata de uma *ação racional teleológica*, uma ação dirigida a um fim. O trabalho também é uma ação instrumental ou escolha racional, ou combinação (soma) das duas coisas.

A ação instrumental comporta regras e técnicas advindas do saber empírico. Já a escolha racional é formada pelas estratégias, pelo saber analítico.

Por *interação*, o autor entende a ação comunicativa, simbolicamente mediada, também os comportamentos, regras acordadas, intersubjetividade, normas e sanções (obrigatórias), comunicação e expectativas recíprocas de comportamento.

Estas duas ações são específicas do gênero humano e se pode distinguir os sistemas sociais a partir da predominância de um ou outro fator. A partir da nova compreensão da sociedade (interação e trabalho), Habermas divide a história da humanidade em três períodos, a saber: 1) sociedade tradicional; 2) capitalismo liberal; e 3) tardo capitalismo. O tardo capitalismo compreende os últimos vinte e cinco anos do século XIX até 1970.

Nas sociedades de tipo tradicional, predominou a interação sobre a teleologia, percebe-se isto pelos mitos, pelas tradições, pela religião. Já no capitalismo de tipo liberal, houve um predomínio do trabalho e do mercado. O mercado é quem dita as regras. Por último, o tardo capitalismo se caracteriza por uma forte intervenção do Estado para assegurar a estabilidade do sistema, como também por uma crescente interdependência da investigação técnica que transforma a ciência na primeira força produtiva, com isso, houve uma superação do capitalismo de tipo liberal.

Posto isto, Habermas chega à sua apoteose conclusiva: cai por terra a análise marxista do trabalho como fonte de produção de valor, a ciência e a técnica produzem mais-valia. O crescimento econômico está submetido a elas.

Vale lembrar, segundo Tumolo (1998), que o diálogo de Habermas com Marx se deu por intermédio de Marcuse, o que pode gerar muitos limites, como este de afirmar que Marx não serve para explicar aquilo que ele chama de “tardo capitalismo”. Aliás, Habermas não recusa somente K. Marx, recusa também Max Weber como possibilidades de compreensão da modernidade.

A análise feita por Tumolo em seu artigo: Habermas versus Marx: o marxismo na berlinda? Permite outras observações acerca da compreensão da sociedade a partir do

trabalho e interação de Habermas. Em primeiro lugar, pode-se dizer que a própria realidade mostrou que o caráter intervencionista do Estado é uma falácia. Na sociedade capitalista, o Estado serve aos interesses do capital e em poucas ocasiões este pode garantir algum bem-estar ao conjunto dos trabalhadores, como foi o período do “Estado do bem-estar social” de Keynes. Nesse sentido, a própria realidade desqualifica a análise do autor. Em segundo lugar, a ciência sempre foi determinante na força produtiva do trabalho. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho é condição de sobrevivência do capitalista, como muito bem assinalou Marx, que, conforme Habermas, não serve mais para explicar o tardo capitalismo. Em terceiro lugar, Habermas demonstra não saber o que Marx entende por mais-valia. Para Marx, o valor é determinado pelo trabalho abstrato e jamais a ciência e a técnica, na acepção marxiana, produzem valor.

A priori, o que se pode perceber são projetos políticos diferentes. O projeto de Marx já se sabe que é a luta anticapitalista, a revolução proletária. Qual seria o de Habermas? Afinal, a quem serve sua teoria do trabalho e interação, da *ação comunicativa*?

Antunes (1995), na obra *Adeus ao Trabalho?* No capítulo IV: *Qual crise da sociedade do trabalho?* Também entra na polêmica acerca da centralidade do trabalho e trata de algumas questões que ajudam a aprofundar a temática. O autor as apresenta sob forma de teses, num total de cinco.

A primeira tese: sustenta que

Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria *trabalho* na sociedade contemporânea, as tendências em curso, quer em direção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou o incremento do trabalho qualificado, quer em direção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma *sociedade produtora de mercadorias* (p. 75, itálicos do autor).

Mesmo considerando que houve e está havendo uma diminuição acentuada do setor produtivo, bem como do número de pessoas que atuam nesse setor devido à utilização das novas tecnologias, as mercadorias são produzidas pelo trabalho abstrato. Da utilização cada vez maior da tecnologia, resulta um acréscimo maior de trabalho morto em relação ao trabalho vivo. No geral, o essencial é se perceber que na sociedade contemporânea há ainda um predomínio do sistema capitalista, produtor de mercadorias.

E o trabalho sob o modo capitalista caracteriza-se por um trabalho “estranhado, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma” (idem, p. 78), nessa sociedade, o papel central da classe trabalhadora é a criação de valores de troca. Considerando-se a realidade do modo capitalista e o papel que nele tem a classe trabalhadora,

não faz sentido as críticas feitas, sobretudo por Habermas, Offe, Gorz, afirma Antunes, visto que esses autores “consideram de forma una um fenômeno que tem dupla dimensão” (idem, p. 79).

A sociedade do tempo liberado de Gorz é apenas uma utopia, outra coisa, bem diferente, todavia, é entender o papel histórico que tem a classe-que-vive-do-trabalho no sentido de esta ter o poder de pôr abaixo a sociedade do trabalho abstrato e construir a sociedade criadora de coisas realmente úteis, realizar, enfim, o trabalho criativo “que suprime a distinção entre trabalho manual/trabalho intelectual que fundamenta a divisão social do trabalho sob o capital – e por isso capaz de se constituir em protoforma de uma atividade humana emancipada” (idem, p. 82).

Segunda tese:

Enquanto criador de *valores de uso*, coisas úteis, forma de intercâmbio entre o ser social e a natureza, não parece plausível conceber-se, no universo da sociabilidade humana, a extinção do trabalho social. Se for possível visualizar a eliminação da sociedade do *trabalho abstrato* – ação esta naturalmente articulada com o fim da sociedade produtora de mercadorias –, é algo ontologicamente distinto supor ou conceber o fim do *trabalho* como atividade útil, como atividade vital, como elemento fundante, *protoforma* de uma atividade humana (idem, p. 82, itálicos do autor).

O núcleo central da tese dois é garantir que há uma distinção entre o trabalho abstrato e o trabalho como atividade útil, vital, elemento fundante, protoforma da atividade humana. O que se pretende destruir é a sociedade do trabalho abstrato, alienado, enfatiza Antunes.

Terceira tese:

Embora *heterogeneizado, complexificado e fragmentado*, as possibilidades de uma efetiva emancipação humana ainda podem encontrar concretude e viabilidade social a partir das revoltas e rebeliões que se originam *centralmente* no mundo do trabalho; um processo de emancipação simultaneamente do trabalho e *pelo* trabalho (idem, p. 86, itálicos do autor).

Antunes conclama a todos os trabalhadores, mesmo os não produtivos (incluem-se aí: todos os assalariados do setor de serviços, terceirizados, os que atuam no mercado informal, domésticos, desempregados, subempregados...) a lutarem como classe contra a ordem capitalista e sua lógica destrutiva. Nesse sentido, é muito importante a luta de toda a classe-que-vive-do-trabalho.

Quarta tese:

Essa homogeneização, complexificação e fragmentação da *classe-que-vive-do-trabalho* não caminha no sentido da sua extinção; ao contrário de um *adeus ao trabalho* ou à *classe trabalhadora*, a discussão que nos parece pertinente é aquela que reconhece, de um lado, a *possibilidade* da emancipação do e pelo trabalho, como um *ponto de partida* decisivo para a busca da omnilateralidade humana (idem, p. 88, itálicos do autor).

A tese questiona qual segmento da classe trabalhadora poderia assumir a luta anticapitalista. Após algumas considerações acerca do papel dos mais intelectualizados, aos mais excluídos, Antunes termina por concluir que “a superação do capital somente poderá resultar de uma empreitada que aglutine e articule o conjunto dos segmentos que compreendem a classe-que-vive-do-trabalho” (idem, p. 90). A classe se encontra muito heterogênea, fragmentada e complexa, uma vez que, no interior do mundo do trabalho, existem “os trabalhadores produtivos, ‘estáveis’, até o conjunto dos trabalhadores precários, daqueles que vivenciam o desemprego estrutural etc. É este conjunto de segmentos, que dependem da venda da sua força de trabalho, que configura a totalidade do trabalho social, a classe trabalhadora e o mundo do trabalho” (idem, p. 90).

Quinta tese:

O capitalismo, em qualquer das suas variantes contemporâneas, da experiência sueca à japonesa, da alemã à norte-americana, como pudemos indicar anteriormente, não foi capaz de eliminar as múltiplas formas e manifestações do *estranhamento*, mas, em muitos casos, deu-se inclusive um processo de intensificação e maior interiorização, na medida em que se *minimizou* a dimensão mais explicitamente despótica, intrínseca ao fordismo, em benefício do envolvimento manipulatório da era do toyotismo ou do modelo japonês (idem, p. 91, *itálicos do autor*).

Os avanços ocorridos no campo da tecnologia não foram capazes de trazer mais desenvolvimento para a individualidade, pelo contrário, agudizaram ainda mais o fenômeno social do *estranhamento*, provocaram ainda mais exclusão social.

Pode-se afirmar, diz Antunes, que todas as mudanças em curso no processo de trabalho mudaram apenas superficialmente, porém, não foram capazes de eliminar os condicionamentos próprios do capitalismo, inclusive aprofundaram ainda mais o processo de *estranhamento* típico desse modelo social. Portanto, “é necessário assinalar que, ao contrário das formulações que preconizam o fim das lutas sociais entre as classes, é possível reconhecer a persistência dos antagonismos entre *capital social total e a totalidade do trabalho* [...]” (idem, p. 93).

Ainda Ricardo Antunes (1999), em “Os sentidos do trabalho”, discute outras questões pertinentes ao mundo do trabalho, particularmente da centralidade do trabalho. No capítulo que apresenta “a classe-que-vive-do-trabalho” - a forma de ser da classe trabalhadora hoje - destaca alguns pontos. O primeiro diz respeito a uma noção ampliada de classe trabalhadora. Para isso, Antunes utiliza a expressão já anteriormente apresentada, “classe-que-vive-do-trabalho”, na tentativa de atualizar o conceito marxista de classe trabalhadora. Pretende dar

contemporaneidade e amplitude ao ser que trabalha, à classe trabalhadora. Este conceito inclui a totalidade dos que vendem sua força de trabalho.

O segundo subitem: “dimensões da diversidade, heterogeneidade e complexidade da classe trabalhadora” aborda as novas formas de trabalho, dando destaque ao setor de serviços e às várias formas de trabalho precarizado. O terceiro subitem fala da divisão sexual do trabalho, o autor dará destaque à análise do trabalho feminino e à divisão sexual do trabalho. O próximo subitem analisa os assalariados no setor de serviços, o terceiro setor e as novas formas de trabalho em domicílio, fazendo uma análise dessas novas formas de trabalho na sociedade capitalista atual. Por fim, tratará da análise da transnacionalização do capital e mundo do trabalho.

No capítulo “Mundo do trabalho e teoria do valor”, trata de validar a categoria valor, tentando atualizá-la. A temática deste capítulo está relacionada às formas de vigência do trabalho material e imaterial; a interação crescente entre trabalho e conhecimento científico. Antunes vai fazer a crítica à tese da ciência como principal força produtiva. Concluindo, ele procura ver as formas contemporâneas de estranhamento. O estranhamento encontra-se preservado no modo capitalista de produção atual.

O autor ainda afirma que, em vez da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores de troca pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é maior inter-relação, maior interpenetração, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviços, entre as atividades laborativas e as atividades de concepção, entre produção e conhecimento científico, que se expandem fortemente no mundo do capital e de seu sistema produtivo.

No capítulo “centralidade do trabalho”, apresenta a polêmica entre Lukács e Habermas. Para argumentar sobre a centralidade do trabalho, Ricardo vai recorrer a Lukács e antepô-lo a Habermas. O trabalho como categoria analítica central é a tese de Ricardo que busca fundamentá-lo em Lukács. Este faz uma discussão mais sobre o trabalho em geral, enquanto Habermas faz uma análise mais centrada no que ele chama de capitalismo tardio., como visto anteriormente. A partir de Lukács, Antunes pretende tanto recuperar as conexões existentes entre os vários níveis da práxis social, como os seus elementos ontológicos fundantes.

Outra contribuição apresentada é a de Tumolo (1996), em seu artigo *Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho*. Nesse artigo, o autor, ao mesmo tempo em que

apresenta a questão acerca da centralidade ou não do trabalho, também faz uma ligação com o tema anteriormente apresentado a respeito do trabalho como princípio educativo.

O texto aborda o debate feito entre os autores que defendem o trabalho como princípio educativo e o bloco dos autores que questionam a centralidade do trabalho como fato social e como categoria analítica, procurando fazer uma avaliação breve das argumentações e, concomitantemente, levanta alguns questionamentos.

Entre os autores que defendem o trabalho como princípio educativo, o texto analisa os posicionamentos de Maria Laura P. Barbosa Franco, que, por ocasião das discussões da LDB, defende tal princípio; Acácia Z. Kuenzer, que tem um artigo com a mesma temática fundamentada na concepção marxista, notadamente em Gramsci. A educação voltada para a construção da hegemonia e Demerval Saviani e seu artigo “*O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias*”.

Questionando a centralidade do trabalho, o autor apresenta os pensadores: Claus Offe, André Gorz, Adam Schaff e J. Habermas. Em sua maioria, são da escola alemã, e de variadas formas esses autores questionam a referida centralidade do trabalho.

Em seguida, o artigo aborda os autores que esboçam a crítica da crítica. Diante dos posicionamentos anteriores, Gaudêncio Frigotto e Ricardo Antunes lançam suas obras: “trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática” e “adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho”, respectivamente, para fazer tal crítica.

Embora as críticas de Antunes sejam contundentes, o autor chama a atenção que ainda é bastante incipiente e precisa-se dar continuidade. Com o intuito de enriquecer a discussão do referido tema, o artigo de Tumolo levanta algumas questões como hipóteses e se dirige primeiramente aos críticos e aos defensores da crise da sociedade do trabalho e posteriormente aos proponentes do trabalho como princípio educativo.

A crítica a Antunes vai no sentido de o autor não incluir a categoria trabalho produtivo, fundamental para se poder fazer a análise do trabalho submetido ao controle do modo capitalista de produção. Tumolo busca em I. Rubin fundamentação para entender melhor a categoria trabalho produtivo em Marx, para, em seguida, dialogar com Antunes. Destaca que a classe trabalhadora tem como papel central no capitalismo não só a criação de valores de troca, mas, fundamentalmente, ser produtora de mais valia, de capital.

Com relação à compreensão do trabalho como princípio educativo, o questionamento levantado pelo autor é o de que trabalho se está falando. Com toda a dimensão destruidora do trabalho (força de trabalho) que o sistema capitalista tem, será que se pode falar em sua

dimensão emancipadora? Portanto, a mesma crítica feita aos protagonistas da crise da sociedade do trabalho vale também aos que sem mais defendem o trabalho como princípio educativo. A defesa do trabalho como princípio educativo deve estar associada à crítica radical a este modelo de sociedade.

O autor sugere a hipótese de que a categoria *trabalho produtivo* possa ser determinante para se radicalizar a crítica, tanto aos que defendem o fim da centralidade do trabalho, como para os que defendem o trabalho como princípio educativo. Em caso das hipóteses levantadas no texto serem verdadeiras, “é necessário reconhecer que o eixo de toda a análise se desloca para o trabalho produtivo. Isto abre, hipoteticamente, um ‘filão analítico’ muito rico para se estudar e compreender a proposta do *trabalho como princípio educativo*, notadamente em face às recentes transformações no mundo do trabalho” (p. 63).

Pretende-se, como fechamento desse item, exibir outras considerações a respeito das abordagens feitas pelos autores até aqui apresentados. Parece que tanto Habermas quanto Offe pretendem tirar a centralidade do trabalho como categoria sociológica chave e, com isso, destituir as correntes sociológicas que tenham o trabalho como categoria sociológica. Nem que para isso seja necessário afirmar que tal autor clássico falou isso ou aquilo sem demonstrar textualmente, como é o caso de Marx. Offe chega a afirmar que Marx falou que o trabalho é o fato social principal, porém, não cita em que lugar Marx falou isto. Aliás, os estudos até aqui feitos permitem dizer que Marx nunca falou que o trabalho é o fato social mais importante, ou mesmo, que seja fato social. Também merece crítica a construção de teses a partir de sofismas, como é o caso de Habermas, quando propõe que a ciência e a técnica se transformaram na primeira força produtiva, o que demonstra uma compreensão equivocada a respeito de Marx e sua teoria do valor.

A análise feita por Tumolo (2005) é categórica ao salientar que Marx não fala de trabalho de modo genérico, mas sim, historicamente situado e, que, dentro do capitalismo, pode se estabelecer outras relações que não sejam tipicamente capitalistas, existem outras formas de trabalho, mesmo a forma capitalista sendo determinante. Nesse caso, determinante não significa a única. Portanto, pode-se inferir que o pressuposto de Offe está equivocado.

Outro equívoco de Offe é querer afirmar que o trabalho não é mais a categoria principal, visto estar havendo um grande crescimento no setor de serviços. Ora, isso demonstra que o autor entende que o trabalho capitalista é tipicamente o trabalho fabril. Como foi visto neste capítulo, o trabalho no modo capitalista de produção não está relacionado somente aos chamados setores de produção. O trabalho capitalista – trabalho produtivo de

capital – pode acontecer no setor primário, secundário e terciário, como se procurou demonstrar no item que apresentou o trabalho produtivo.

Por outro lado, estudando-se as obras de Marx, percebe-se que a produção e reprodução do capital não se fazem sem o trabalho. Marx enfatiza que *capital é essencialmente comando sobre trabalho não pago*. Nesse sentido, a produção do capital pelo trabalho (trabalho produtivo) é determinante. O capital é a realidade, o fato social determinante. Infere-se daí que o marxismo quer ver o capital não ser determinante, ou seja, o trabalho produtivo de capital deve ser posto abaixo mediante uma revolução.

Antunes, por sua vez, percebe que tanto Habermas quanto Offe não diferenciam trabalho abstrato e trabalho concreto e, que, para discutir a centralidade do trabalho, deve-se discutir que trabalho?

Para Antunes (1995, 1999), de fato, o trabalho abstrato – típico da forma capital, mercantil – está em crise. Já o trabalho concreto jamais deixará de ser categoria central, visto que não há vida sem trabalho. Nesse sentido, a posição de Antunes é semelhante à de Lessa (2002) que também compreende que o trabalho em seu sentido ontológico sempre será determinante, pois ele é o fundante da espécie humana.

Ainda a respeito da compreensão de Antunes, o autor sustenta que a contribuição de Marx é ainda válida para explicar o capitalismo contemporâneo, em que pese toda a mudança ocorrida neste modo de produção ao longo dos últimos anos e, além do trabalho ser central, também a classe trabalhadora é potencialmente a classe revolucionária, principal agente de transformação.

Para caracterizar bem a classe trabalhadora, o autor lança mão do conceito “classe-que-vive-do-trabalho”, por este conceito devem ser entendidos todos os assalariados.

Tumolo retoma a crítica feita por Antunes a Offe, Habermas, entre outros, porém, pretende radicalizar a crítica propondo a categoria trabalho produtivo. Nesse sentido, difere de Antunes ao afirmar que o capitalismo é uma sociedade produtora de capital, além de mercadoria, visto que produzir mercadoria não quer dizer produzir capital necessariamente. A produção de capital implica a produção de mercadoria, contudo pode-se produzir mercadorias sem produzir capital. Ainda mais, trabalho abstrato não é, necessariamente, trabalho produtivo de capital, porém, o trabalho produtivo de capital supõe o trabalho abstrato.

No que se refere às mudanças ocorridas no modo capitalista de produção de Marx até os dias atuais, Tumolo ratifica a opinião de Antunes, isto é, ocorreram mudanças, no entanto, trata-se de uma mudança apenas quantitativa, qual seja, houve uma ampliação do modo capitalista de produção, nem por isso é necessária uma nova categoria analítica para explicar o

capitalismo atual, uma vez que a forma de se produzir mais-valia é a mesma do tempo de Marx e hoje.

Ademais, cumpre-se observar que as discussões aqui apresentadas acerca tanto do trabalho como princípio educativo, bem como da centralidade ou não do trabalho na sociedade contemporânea, são bem incipientes, necessitando de maiores aprofundamentos. Trata-se, antes de tudo, de uma singela contribuição para se buscar entender um pouco melhor a complexidade do trabalho no modo capitalista de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, nessas considerações finais, evidenciar os pontos centrais de cada capítulo, bem como, fazer outras considerações acerca das principais polêmicas em torno da temática do trabalho e do ensino de Sociologia. O primeiro capítulo evidenciou o *ensino da Sociologia* e percebeu-se que o ensino da Sociologia no nível médio da educação brasileira é uma realidade ainda em construção, uma vez que existiram e ainda existem muitas contradições em seu processo de consolidação como área do saber, socialmente aceita e necessária. Em que pese que o seu conhecimento como área do saber tenha lugar, por aqui, desde os primeiros anos de seu nascedouro no velho continente, ela, de fato, somente começou a figurar, mais ou menos regularmente na educação brasileira, cem anos após seu surgimento como ciência. Mesmo assim, no caso do ensino médio, sua intermitência está relacionada à uma série de motivos, dentre eles, ser considerada inoportuna à ordem vigente, como foi o caso do período da Ditadura Militar dos anos 60/70.

Fernandes (1980) tende a entender o retardamento do ensino da Sociologia na sociedade brasileira relacionado a lentidão tanto do modo capitalista de produção, quanto do pensamento científico por essas terras. Pensamento semelhante demonstrou Costa (2000), para a autora, o surgimento e o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil obedeceram “as condições de desenvolvimento do capitalismo e da inserção do país na ordem mundial” (p. 170). Na condição de colônia, reinavam por aqui os interesses escravocratas, senhoriais sacramentados pela Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana. Logo, nessa materialidade histórica, as condições para a elaboração do pensamento científico ficam comprometidas, até porque este exige certas condições históricas, culturais e sociais. Essas condições começam a constituir-se, de modo muito lento, somente a partir do século XIX até os dias atuais.

Porém, é somente no final do século XIX e início do século XX que se elabora, na sociedade brasileira, um clima de vida intelectual, baseado no saber racional, semelhante ao então já conquistado pela Europa. Dois fatores básicos contribuíram para isso: a secularização e a racionalização. É a partir desse novo caldo cultural que se criaram as condições para o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil, e o processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial teve, segundo Fernandes, importância significativa para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil, similar ao que foi a revolução burguesa na Europa, visto que a abolição criou uma nova mentalidade, um horizonte intelectual médio e menos

conservador, enfim, uma maior autonomia do pensamento racional, além de afetar a ordem econômica, jurídica e política.

O aparecimento da Sociologia como uma especialidade está relacionada à alteração da ideologia das camadas dominantes e à compreensão racional das funções da educação, que, por sua vez, tem a ver com a expansão urbana e a industrialização. As novas organizações do mundo do trabalho fizeram com que surgissem novas especialidades e especializações, nesse sentido, a sociologia é incorporada para o funcionamento e regulação de vários serviços. As cidades demandam pesquisas sociológicas. Por outro lado, a institucionalização do ensino, principalmente o de nível superior, garantiu as bases de um público consumidor, o que possibilitou ao profissional da Sociologia uma carreira regulada academicamente.

A demanda por trabalho especializado trouxe ao Brasil uma série de especialistas estrangeiros que contribuíram para a consolidação da Sociologia como disciplina científica, assim como atenuar as discrepâncias entre o ensino superior do Brasil em comparação com os Estados Unidos e Europa.

A criação da Escola Livre de Sociologia e Política da Faculdade de Filosofia e Letras de São Paulo e o contexto dos anos 30 e 40 também contribuíram sobremaneira para a consolidação dessa área do conhecimento e pesquisas valiosas foram desenvolvidas, refletindo às novas realidades.

Já a década de 50 foi significativa para a formação da Sociologia no Brasil devido, sobretudo, às contribuições, mesmo que em perspectivas diferentes, de Florestan Fernandes e Celso Furtado, que ofereceram grandes sistematizações ao pensamento sociológico brasileiro. Também é desse período o estreitamento das relações entre a educação e as ciências sociais. O país passava por um forte processo de contradições e as pesquisas, ao mesmo tempo em que interpretavam tal realidade, ofereciam elementos de crítica e propostas de mudanças.

Porém, nos anos seguintes, principalmente com o Golpe de 64, houve um refluxo em vários setores e no campo da Sociologia não foi diferente. Muitos dos melhores quadros foram banidos da sociedade brasileira e, somente a partir dos anos 80, é que começou a haver um retorno dos intelectuais brasileiros, alguns deixaram as cátedras e foram para a militância política, outros retomaram suas pesquisas e ensino, provocando uma progressiva diversificação das ciências sociais. Por outro lado, a queda do socialismo, simbolizada na queda do Muro de Berlim, significou também um duro golpe no desenvolvimento dos estudos mais identificados com o socialismo e a adesão aos esquemas neoclássicos ou pós-modernos.

A presença da Sociologia na educação de nível médio é uma realidade relativamente nova. Em que pese que desde os anos 30 já figure nesse nível de ensino, pode-se dizer que se

trata de uma presença marcada por grandes lacunas, atingindo um número relativamente pequeno de pessoas. Além disso, quando a Sociologia esteve presente nos currículos de ensino médio, comparecia com um número reduzido de aulas.

Durante o período da Ditadura Militar, a Sociologia foi banida dos currículos da escola secundária e substituída por OSPB, EPB, EMC. A partir da década de 90, o debate acerca do ensino da sociologia no nível médio é retomado e a Lei 9394/96 (LDBEN) recoloca, de modo confuso, o ensino de Sociologia e Filosofia. Alguns Estados, como é o caso de Santa Catarina, passaram a adotar o ensino dessas disciplinas de modo obrigatório.

Após a promulgação da LDBEN, que, em seu artigo 36, destaca que ao final do ensino médio os educandos devem demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania, a DCNEM e os PCNs trataram de regulamentar tal preceito constitucional, oferecendo pistas de como poderia ser concretizado o ensino da Sociologia. Recentemente, do dia 07/07/2006 o CNE aprovou e Ministro de educação, Fernando Haddad promulgou em 11/08/2006 a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro. No campo acadêmico vários pesquisadores tiveram como objeto de estudo o ensino de Sociologia e Filosofia no nível médio.

Os PCNs, em especial os PCN+ de 2002, trazem algumas sugestões do *que e como* ensinar em Sociologia. Dentre as sugestões *do que* ensinar, aparece a temática do trabalho.

Este eixo temático é proposto com temas, subtemas e orientações de como explorá-los. O primeiro tema é *a organização do trabalho*, com os subtemas: *os modos de produção ao longo da história e o trabalho no Brasil*. Parte-se da concepção de que o trabalho é um dos *conceitos fundamentais do conhecimento sociológico*, visto que grande parte das pesquisas sociológicas leva em conta o mundo do trabalho. A proposta apresentada para o primeiro tema, em momento algum, faz menção direta à necessidade de se estudar a *organização do trabalho* no modo capitalista de produção. A orientação é genérica, ao mesmo tempo em que orienta o estudo dos *diversos modos de produção*, não os situa historicamente.

O segundo tema proposto é *o trabalho e as desigualdades sociais*, com os subtemas: *as formas de desigualdades e as desigualdades sociais no Brasil*. A proposta é perceber que as *diferenças* entre os indivíduos podem ser explicadas, além de outras razões, pela maneira de se organizar a *produção, o trabalho*. A inserção do indivíduo no *mundo do trabalho* é proposta como razão central para a compreensão das diferenças entre os indivíduos. A observação empírica da realidade das desigualdades sociais na sociedade brasileira deve

servir de ponto de partida para a reflexão teórica. As mesmas generalidades observadas para a proposta do primeiro tema permanecem para o segundo.

O terceiro tema, *o trabalho e o lazer*, com os subtemas: *o trabalho nas sociedades utópicas; trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial*, são apresentados por “permitir momentos importantes de análise de textos, construção de conhecimento e produção de novos discursos sobre a realidade social” (idem, p.96). Primeiro estudar as *utopias clássicas*, para, num segundo momento *planejar uma sociedade ideal*, com o objetivo de *resolver as contradições entre trabalho, ócio e lazer*, isso tudo ajuda a mobilizar os estudantes. Os PCN+ levantam uma série de questões, tais como: “é possível uma sociedade na qual não se trabalhe tanto?”, “Como resolver o problema das desigualdades?”, “O que dizem os sociólogos sobre o trabalho, o ócio e o lazer, no futuro?” Deve-se buscar informações sobre isto. O documento aponta a Internet como um bom caminho.

O quarto tema proposto é o *trabalho e mobilidade social*, com os subtemas: *mercado de trabalho, emprego e desemprego; profissionalização e ascensão social*. O documento aponta que a temática tem como objetivo central “levar o aluno a perceber as estreitas relações entre profissionalização e possibilidades de mobilidade social” (idem, p. 96). Além desse objetivo, também é importante “analisar e identificar as tendências e exigências do mercado de trabalho no mundo atual, o surgimento de novas ocupações, o desaparecimento e a desvalorização de outras, as novas formas de trabalho (empreendedorismo, trabalho autônomo, associativismo e cooperativismo), o significado do desemprego estrutural” (idem, p. 96). O texto cita algumas frases de efeito: “Profissionalização é educação. Escola é espaço de educação. Educação possibilita ascensão social” (idem, p. 96).

Vê-se claramente a teoria do *capital humano*, a sociedade do conhecimento influenciando as orientações oficiais. Contudo, a realidade, sem muito esforço, parece derrubar essa tese de que quem estuda ascende socialmente, já que pesquisas mostram que o desemprego, por exemplo, atinge também os letrados.

A crítica feita nesta pesquisa procurou evidenciar o significado das DCNEM e dos PCNs para a educação brasileira, mostrando-as como sendo diretrizes e orientações que correspondem aos interesses de um determinado grupo que está no poder, por outro lado, exigiu um posicionamento crítico dos que não concordam com tais políticas.

No campo acadêmico, têm-se contribuições importantes acerca do ensino e sentido da presença da Sociologia no nível médio de ensino, pode-se destacar, entre outras, as contribuições de Moraes (1999), Moraes, Tomazi e Guimarães (2004), Silva (2005).

O ensino de Sociologia praticado na rede pública estadual do Estado de Santa Catarina recebeu um impulso significativo a partir das trocas de experiências entre os professores que atuam na disciplina e os professores do CFH da UFSC que se concretizou na criação do LEFIS, que, dentre outras, tem como principais metas: promover e realizar atividades de ensino, como cursos de capacitação e de atualização, por meio de projetos específicos de extensão; possibilitar a participação dos alunos das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC, junto ao LEFIS, com o intuito de desenvolver metodologias e produção de material didático, por meio das experiências concretas da rede estadual de ensino; realizar publicação de livros, cadernos de Filosofia e Sociologia de autoria de professores da rede estadual, de universidades, bem como de outras entidades, dirigidas ao ensino médio; promover eventos que possibilitem a participação de alunos do sistema estadual de ensino e das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC, tais como seminários, oficinas e exposições; possibilitar a participação de professores do ensino médio em projetos de pesquisa pertinentes às suas atividades; construir um acervo bibliográfico para uso dos professores e alunos da rede estadual e de alunos e professores de licenciaturas em Filosofia e Sociologia; participar da biblioteca digital da CFH/UFSC, em rede eletrônica, disponibilizando infra-estrutura adequada de acesso para atendimento às escolas em todo o Estado de Santa Catarina.

O fortalecimento das humanidades é vital para a educação, em seus vários níveis, destacando-se o ensino médio e universitário e está relacionado a iniciativas como essa do LEFIS. O ensino da Filosofia e da Sociologia é imprescindível, sem esses saberes criticamente elaborados e transmitidos, certamente a barbárie social e ambiental distancia das transformações que se fazem necessárias, como salienta Souza (2004).

A pesquisa de campo mostrou que os professores que atuam na disciplina de Sociologia atribuem uma importância significativa à mesma, principalmente no que tange à formação da consciência crítica dos educandos e sua inserção na sociedade. Na opinião de um dos entrevistados, o ensino da Sociologia deveria começar antes, ainda no ensino fundamental.

A consolidação da Sociologia no ensino médio ainda passa por uma série de desafios. Um deles foi vencido recentemente com a aprovação de sua obrigatoriedade, porém, os desafios continuam, a começar pela formação dos professores, programa e metodologia de ensino, como também pela elaboração de um conjunto de materiais didáticos que torne o seu ensino mais profícuo.

Um aspecto que chamou a atenção, sobremaneira, diz respeito à formação dos professores que atuam lecionando a disciplina de Sociologia, considerando-se que, muitas vezes, aponta-se a não formação específica como um dos graves problemas do ensino da Sociologia. De um total de dez entrevistados, sete afirmaram possuir habilitação específica para lecionar Sociologia. Os outros três possuem curso superior (Filosofia, História e bacharelado em Ciências Sociais). O questionário, que abrange um leque maior de pesquisados (35), assim como uma área geográfica maior, o número de professores que possuem habilitação específica é um pouco menor, porém, relativamente bom. 22 (vinte e dois) mencionaram possuir habilitação específica para lecionar Sociologia, o que dá um percentual de 62.85%, 08 (oito), que dá um percentual de 22.85%, não possuem habilitação específica, 04 (quatro) estão cursando Ciências Sociais, percentual de 11.42%, e um é Bacharel em Ciências Sociais, o que dá um percentual de 2.85%.

O capítulo 2 (dois) oferece alguns elementos para se pensar o *livro e outros materiais didáticos*. O estudo procurou fazer um histórico do livro didático, bem como sua política e utilização. Além dos livros didáticos, o capítulo expõe outros materiais utilizados para o ensino da Sociologia.

O governo, desde a década de 20, do século passado, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro, vem desenvolvendo uma política para o livro didático no sentido de suprir as escolas da rede pública com obras didáticas, paradidáticas e dicionários.

Na atualidade, essa política está consubstanciada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), e grande monta financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é destinada para atender tal política.

As políticas do Ministério da Educação, principalmente as PNLD, fazem deste um dos campeões de venda no mercado editorial brasileiro, hoje já correspondem a quase 50% do mercado.

O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um programa de governo no interior da política educacional. Por se tratar de dinheiro público, o mesmo deve ser democratizado o máximo possível, garantindo a participação, tanto nas esferas de decisão, bem como na extensão da população atendida. Porém, o que se constatou na pesquisa foi uma participação historicamente concentrada de um reduzido número de grupos editoriais privados no processo decisório referente à implementação do PNLD, pondo, assim, em questão tanto os objetivos como o alcance de uma política pública de corte social, como observou Höfling

(2005). A autora também destaca que um pequeno número de pessoas e a interferência de grupos privados decidem quase tudo, quando se fala da política do PNLD.

Entende-se, segundo o artigo 208 da Constituição brasileira, que é dever do Estado garantir a educação básica para todos os cidadãos, tal obrigação, dentre outras, se efetiva mediante a garantia de atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Portanto, é dever do Estado fornecer o material didático para os estudantes e o Estado deve assumir o compromisso de garantir a educação básica gratuita e obrigatória, assim como o atendimento ao educando.

Na tentativa de se tentar democratizar o PNLD, há uma tendência de alguns autores de considerarem a necessidade de descentralizar tal programa para permitir maior participação nos níveis de decisão. A descentralização poderia ampliar os níveis de decisão, tanto no planejamento, como em sua implementação, objetivando, com isso, essencialmente, benefícios sociais, uma vez que a participação de grupos privados, atuando de forma concentrada, pode comprometer tais políticas.

No entanto, outros autores consideram que a política de descentralização trouxe problemas ao PNLD. Perceberam-se muitas dificuldades em muitos Estados para operacionalizar o programa, principalmente em relação ao aumento de custos em função da compra descentralizada e, conseqüentemente, à necessidade de complementação financeira com verbas estaduais.

O livro didático, como mercadoria, pressupõe levar em conta a condição desse produto, que contém tanto elementos da sua materialidade, ou seja, das leis de mercado, como também do seu uso, por conseguinte, da Educação. Como valor de uso, no campo educacional, os livros didáticos precisam ser vistos em sua completude, especialmente, em função do papel que estes adquirem no contexto escolar, uma vez que interferem tacitamente no currículo, sobretudo se for considerado que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo.

O livro didático é um elemento-chave do currículo, decorre daí a importância de estudá-lo, por outro lado, o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, na prática pedagógica entre professor e aluno, sujeitos específicos, concretos em dadas condições e ao lado de outros recursos, que têm condições de discutir o que está posto, valendo-se desse próprio material para poder fazer tal crítica.

Ainda na perspectiva de se analisar o livro didático e sua relação com a educação, com a construção do currículo, deve-se entendê-lo como uma construção sócio-histórica formada por intenções, realidades e decisões provenientes de diferentes indivíduos e contextos. Portanto, não pode ser considerado como elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Os livros didáticos são produções culturais, resultados concretos de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares. Dessa forma, as investigações sobre os livros, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, podem levar a compreender a produção desses materiais, o estudo dos elementos implícitos e explícitos, que caracterizam, orientam e determinam as finalidades do livro didático, esclarecendo como acontece a apropriação e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção.

Diferentes contextos participam da elaboração das políticas curriculares, um primeiro é o da influência, no qual as definições e os discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o segundo é o contexto da produção, no qual textos com as definições políticas selecionadas anteriormente são produzidos; por último, o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. É nesse último contexto que as definições curriculares são postas em ação (prática), por isso as ações pedagógicas referentes à escola estão nesse espaço, incluindo-se aí também a elaboração do livro didático.

Quando se fala da política do livro didático, deve-se estar atento para o fato de que nem todas as disciplinas recebem livros didáticos, o governo só compra livros para as áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

No que concerne a qualidade do material didático, em que pese que o governo, a partir de 1996, tenha adotado uma política de avaliação desses materiais, constata-se que os mesmos, muitas vezes, nem chegam a ser utilizados pelos professores devido a sua péssima qualidade.

Voltando-se a falar do uso do livro didático, o mesmo, muitas vezes, é utilizado como principal recurso pedagógico, uma vez que há falta de alternativas para ele. Por exemplo, são raras as escolas que possuem uma biblioteca adequada. Além disso, são escassas as publicações científicas dirigidas ao público em idade escolar. Considerando tal realidade, decorre daí a importância desses materiais, bem como de sua qualidade, pois para muitos alunos o livro didático acaba sendo *o livro*.

Os autores que concebem a realidade dos livros didáticos, a partir da *pedagogia da comunicação*, procuram entender que tais materiais não se resumem a meras informações. Mais que isso, devem ser pensados como *matéria-prima a partir da qual se elabora o*

conhecimento. A pedagogia da comunicação não despreza a análise preliminar de delineamento desse recurso pedagógico como um produto específico da indústria cultural, relacionada à cultura das mídias, contendo aí os interesses da classe dominante, tornando-se instrumentos de dominação ideológica, no entanto, a perspectiva de análise não deve parar por aí.

Urge se pensar e repensar as práticas escolares, os fundamentos que organizam a aula, a postura do professor e do aluno ante os livros didáticos existentes, deve-se, por exemplo, relativizar o livro didático, perceber que este apresenta aspectos do conhecimento científico e do cotidiano, não esgotando todos os níveis de conhecimento. Ademais, deve-se exercitar a dúvida ante esses materiais, assim como buscar outras fontes de conhecimento científico, possibilitando-se, com isso, fazer a crítica ao livro didático. É preciso também provocar o interesse por outros textos, não didáticos. O fato de se lidar criticamente com o livro didático possibilitará fazer a crítica a livros não didáticos. Enfim, várias coisas são possíveis a partir do momento em que se quer fazer algo diferente, como consequência, uma série de novos desafios também aparecerá.

Nessa perspectiva de se ver os livros didáticos como material auxiliar, de apoio ao processo pedagógico, está a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. A mesma sugere que tais materiais devem ser contextualizados com base na realidade que foram produzidos e estão sendo utilizados, torna-se necessário também desmistificar o livro didático, visto que, com ele, pode-se ter concordâncias ou discordâncias.

A Proposta Curricular também insiste que o livro didático é um recurso importante, porém, saber utilizá-lo parece ser um fator determinante. Além do livro didático, torna-se imprescindível a utilização de outros recursos de ensino, quais sejam: revistas, jornais, dados estatísticos, internet, livros paradidáticos – existem vários, com temas variados, escritos por pesquisadores, destinados ao público juvenil -, a televisão, o vídeo, as músicas. Esse tipo de material constitui-se em preciosa fonte de informações para ser utilizado tanto por professores, como por alunos.

A pesquisa de campo, tanto o questionário exploratório, bem como a entrevista feita com os professores de Sociologia que atuam em Santa Catarina, indicou que o livro didático e outros recursos de ensino estão sendo bastante utilizados. Apenas um dos entrevistados afirmou não fazer uso de nenhum tipo de material. Além dos livros didáticos e paradidáticos, utilizam-se outros materiais, tais como artigos de jornais e revistas; partes, capítulos de livros didáticos; textos da Internet; textos dos clássicos da Sociologia; músicas, vídeos e textos introdutórios à Sociologia.

A utilização do livro didático não é feita, em sua maioria, para adoção com os alunos, e sim, como material utilizado para preparar as aulas, e como não há uma política pública para livro didático de Sociologia, em caso de o professor adotá-lo, o mesmo deverá ser comprado pelo aluno. A pesquisa revelou que existem professores que adotam livro didático, porém os alunos podem tirar fotocópias no colégio, seja do livro todo ou de partes.

Na opinião dos entrevistados, os livros didáticos são importantes porque auxiliam na preparação das aulas, estão mais sistematizados, têm uma linguagem elaborada, além de serem uma importante fonte de pesquisa.

Particularmente, sobre o tratamento que os livros didáticos e paradidáticos dão à categoria trabalho, vários dos entrevistados consideram tais livros bons, entretanto, destacam a necessidade das aulas, dos debates para aprofundar o assunto, outros, todavia, assinalam que a área da Sociologia carece de uma bibliografia mais voltada para a juventude, com uma linguagem adequada, acessível, mais bem explorada sobre a questão do trabalho. Os entrevistados reforçam a idéia de que nem um livro dá conta de tudo, sempre é necessário realizar outras atividades, buscar outros materiais. Os livros didáticos cumprem seu papel como introdução ao tema, dão um encaminhamento que precisa ser ampliado. Eles não têm como finalidade esgotar o tema, esses materiais têm cumprido o papel de fazer uma aproximação à temática.

Quanto à abordagem e à perspectiva dos livros e outros materiais didáticos de Sociologia acerca da categoria trabalho, de maneira geral, os entrevistados, de modo semelhante à questão anterior, assinalam que depende muito do trabalho feito pelos professores, principalmente a tarefa da construção da consciência crítica. Também destacam que são poucos os livros didáticos que apontam alguma perspectiva emancipatória. De maneira geral, os entrevistados consideram tais materiais como fracos, com exceção de alguns que fazem uma abordagem mais crítica. Os entrevistados ainda evidenciam que os textos devem ajudar os estudantes a compreenderem a realidade do trabalho, do emprego; a perceberem que a construção de um outro mundo é possível. No geral, os entrevistados apontam que a perspectiva dos livros didáticos está na linha da construção da consciência crítica, tarefa essa que deve ser partilhada com outras disciplinas.

Quando se estuda os livros e outros materiais didáticos, deve-se estar atento as suas possíveis fragilidades e manipulações, dado seu caráter ideologizante. Eco e Bonazzi (1980), por exemplo, mencionaram que um dos primeiros contatos que as crianças têm nas escolas elementares é o livro didático. As histórias aí vistas ficam presentes vida afora das pessoas, o que dificulta, de certa forma, um posicionamento contra esses materiais. Além do

mais, o livro didático crava na mente das pessoas idéias distorcidas e banais, *muitas cãibras morais e intelectuais* que depois se tornam difíceis de serem superadas. Para libertar-se dessas marcas indeléveis dos livros de leitura, Eco destaca a necessidade de um “esforço de alheamento”, permitir-se a dúvida. Também é importante oferecer aos professores e alunos bibliotecas escolares com um acervo bastante diverso, composto por livros jornais, revistas, entre outros. O importante é que a realidade da vida presente apareça. Além das bibliotecas, utilizar textos feitos pelas próprias crianças e discuti-los.

De modo geral, os autores apresentados nessa pesquisa evidenciaram que, em primeiro lugar, os livros didáticos devem ser de boa qualidade; em segundo, devem ser considerados como um recurso, ao lado de tantos outros disponíveis; em terceiro lugar, bastante espaço para debates, aulas expositivas, consulta aos clássicos, entre outros.

Particularmente, em relação à disciplina de Sociologia, deve-se salientar que existe uma limitada produção de material didático para o ensino dessa disciplina. E, como não há uma política para o livro didático de Sociologia para a rede pública de ensino, o mesmo acaba sendo mais utilizado pelos alunos da rede particular de ensino que têm mais facilidade financeira para adquiri-lo.

O capítulo três exibiu os *livros didáticos, paradidáticos e outros materiais utilizados para o ensino da Sociologia*, e como no final do capítulo já se fez uma análise geral de tais materiais, far-se-ão agora outras considerações acerca de tais materiais, relacionando as suas abordagens com o capítulo quatro, que analisa a categoria trabalho, bem como aos outros dois capítulos que tratam do ensino da Sociologia e da utilização do material didático.

Verifica-se que a temática do trabalho acompanha o ensino de Sociologia. Na análise que se fez dos PCNs, tal temática compreende uma das quatro unidades sugeridas. Segundo tais Parâmetros, quando se aborda a temática do trabalho, deve-se enfatizar: *a organização do trabalho, os modos de produção ao longo da história e o trabalho no Brasil*, o trabalho com um dos *conceitos fundamentais do conhecimento sociológico*, *o trabalho e as desigualdades sociais*, *o trabalho e o lazer*, *o trabalho e mobilidade social*, *mercado de trabalho, emprego e desemprego*; *profissionalização e ascensão social*.

Os PCNs+ sustentam a idéia de que a *educação possibilita ascensão social* e a profissionalização é uma maneira de se educar.

Ainda em relação aos PCNs, quando estes tratam das bases legais para justificar as mudanças propostas para o novo ensino médio, o trabalho é evocado como uma das razões principais para tais mudanças. O documento sinaliza que o mundo do *trabalho* requer um *indivíduo ágil, dinâmico, versátil, que saiba trabalhar em equipe e seja criativo*, e a educação

deve estar atenta a isso. Ainda mais, os educandos precisam conhecer o processo de mundialização da economia e suas sucessivas revoluções tecnológicas. O documento também alude que a reestruturação produtiva e o processo de flexibilização das relações produtivas aboliram as relações tradicionais e formais de emprego, determinando novas situações no mercado de trabalho.

Um dos principais problemas decorrentes das novas situações do mercado de trabalho é o desemprego e os autores dos PCNs afirmam ser necessários outros referenciais teóricos, *para além do modelo marxista*, para explicar tal fenômeno que atinge todos os países, inclusive os países ricos, uma vez que o referencial marxista não é mais suficiente para explicar essas novas realidades. A priori, o que se pode dizer é que os autores dos PCNs parecem desconhecer o potencial explicativo da obra de Marx acerca do desemprego, visto que um dos esforços de Marx, por exemplo, na obra *O Capital*, é o de mostrar como os capitalistas conseguem produzir o chamado exército de reserva por meio do desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, não faz sentido os autores dos PCNs falarem em *referenciais para além do modelo marxista*, uma vez que os mesmos demonstram não conhecer tal modelo explicativo e, o que é mais grave, não dizem qual é o modelo para além do marxismo, o qual tem um poder explicativo dessas novas realidades do mundo do trabalho.

Moraes, Tomazi e Guimarães (2004), quando analisam a proposta das DCNEM e dos PCNs, percebem que a perspectiva desses documentos é da acomodação dos educandos à ordem vigente, e que a questão do mundo do trabalho, do desemprego, deve ser entendida a partir de uma visão mais crítica pela Sociologia. Decorre daí a necessidade de se buscar referenciais, que, de fato, expliquem a sociedade e não façam uma análise superficial e ideologizante. Nesse sentido, o referencial marxista tem um poder explicativo do modelo capitalista de produção, sem igual.

Os autores que se debruçam sobre o ensino da Sociologia, principalmente quando pensam o *porquê* da Sociologia no ensino médio, bem como, o *que e como* ensinar em Sociologia, ao mesmo tempo em que fazem a crítica aos PCNs, também consideram importante apontar algumas possíveis pistas. Nessas sugestões, a temática do trabalho é apontada como um dos temas que deve ser abordado nas aulas de Sociologia. Entretanto, com uma perspectiva diferente, que ofereça elementos para que os educandos possam entender e fazer a crítica ao trabalho no modo capitalista de produção.

A Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina também inclui a temática do trabalho e sugere que a mesma deva ser desenvolvida a partir dos clássicos da Sociologia e apresentar, dentre outras temáticas, a divisão social do trabalho, as

forças produtivas, relações de produção, luta de classe, classes sociais, infra e superestrutura, trabalho humano (concepção e execução), modos de produção.

A pesquisa de campo feita junto aos professores que lecionam a disciplina de Sociologia revelou que a temática do trabalho é muito abordada nas aulas (o questionário exploratório indicou que 94% dos pesquisados abordam a temática, já entre os entrevistados, todos abordam a temática), inclusive, segundo a opinião de alguns pesquisados, ela é o fio condutor da disciplina.

No capítulo dois, que ofereceu alguns elementos para a compreensão do livro e outros materiais didáticos, mostrou-se, no subtítulo “aspectos ideológicos dos livros didáticos”, a vulnerabilidade de tais materiais e a temática do trabalho é muito utilizada para escamotear as contradições da sociedade capitalista. Muitas vezes, o trabalho aparece de uma forma arcaica, nada condizente com o processo histórico em que as pessoas encontram-se inseridas. Além disso, os aspectos contraditórios do mundo do trabalho não são apresentados, contudo, ressaltam-se os aspectos morais do trabalho e a ética é utilizada para justificar situações desumanas.

No que tange à abordagem específica dos livros didáticos e paradidáticos de Sociologia, poder-se-ia dizer, de modo geral, que se trata de materiais relativamente bons, uma vez que não apresentam uma abordagem superficial ou mesmo permeados por uma forte carga ideológica, ao menos é o que parece indicar a análise feita e apresentada no capítulo três.

O material didático analisado permite perceber um esforço bastante considerável por parte dos seus autores no sentido de apresentarem um bom material, com uma relativa capacidade explicativa, boa seleção de textos, exercícios, dinâmicas, até porque, como se mostrou no capítulo dois, este material participa do concorrido mundo das mercadorias e, a partir do momento em que este for mal apresentado, de qualidade ruim, ou duvidosa, não conseguirá espaço em tal mercado.

O leque de materiais analisados é bastante grande, tanto assim que no final do capítulo três apresentou-se uma análise por blocos (num total de sete), no sentido de facilitar a compreensão.

Os autores dos livros e outros materiais didáticos analisados, quando apresentaram a temática do trabalho, procuraram defini-la, abordá-la historicamente, a partir da teoria dos modos de produção, situá-la no contexto atual do modo capitalista de produção e destacar a contribuição de alguns pensadores clássicos, com ênfase para Marx, Durkheim e Weber. Existe parte desses materiais que não são temáticos, porém, apresentam a temática do trabalho

envolvida com outros temas, como, por exemplo, classes sociais, desigualdades e exclusão social, desemprego, entre outros.

Com relação à conceituação do que seja o trabalho, Tomazi (2000), Meksenas (2001), Ribeiro (2000), Cotrin (1996), Carmo (1992, 1999), Aranha e Martins (1995) Dias (2005) entre outros autores dos materiais analisados, entendem o trabalho como atividade tipicamente humana, no sentido de ser um ato criativo, diferente dos animais, que se guiam pelos instintos. O trabalho é relação entre homem e natureza, nessa relação ocorre tanto a transformação da mesma, quanto a do homem. O autor e texto que a maioria dos autores dos materiais analisados baseiam-se para definir o que seja trabalho é Karl Marx e sua obra *O Capital*, volume I, capítulo V. O sentido etimológico da palavra trabalho, entendido como *tripalium*, instrumento de tortura, daí derivando a idéia de associar trabalho à dor e sofrimento, também é lembrado pelos autores.

Retomando o capítulo V de *O Capital*, além de alguns autores definirem o que seja trabalho a partir desse excerto de Marx, este, também é utilizado pelos que defendem tanto o trabalho como princípio educativo, Kuenzer (1988, 1989), Ramos (2005), Machado (1989), Saviani (2000, 2002), bem como pelos que defendem a centralidade ontológica do trabalho, Lessa (2002), Antunes (1995,1999). Por seu turno, Tumolo (2005) adverte a respeito do significado de tal excerto. Para o autor, Marx expõe o processo de trabalho em geral nesse momento de sua obra como um recurso metodológico. A priori, não seria intenção de Marx definir o que seja trabalho, até porque, quem pretenda apreender o que Marx entende por trabalho, deverá ler o conjunto de sua obra e não apenas um parágrafo.

Ainda para Tumolo, na primeira parte do capítulo V, Marx vai discorrer sobre a utilização da força de trabalho antes de tudo como produtora de valores de uso. O processo de trabalho deve ser compreendido de início independentemente da forma social. O caminho é o que vai do capital à riqueza, ou força de trabalho concreto e, deste, ao trabalho em geral, considerado como elemento mediador da relação metabólica entre o ser humano e a natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Marx aqui parte de categorias específicas para a apreensão do capital e do seu modo de produção para chegar em categorias analíticas de caráter genérico que tratam de uma forma social genérica e, por conseguinte, de um ser social também genérico. É assim que Marx explicita a noção de trabalho em geral.

O próprio Marx, no capítulo XIV d'O Capital, procura explicitar que, no início do capítulo V, está apresentando o processo de trabalho em abstrato, independentemente da forma histórica, trata-se mesmo de uma relação entre homem e natureza. No entanto, essa compreensão de trabalho não é suficiente para entender o significado do trabalho no modo

capitalista de produção. Na análise que Marx vai fazendo do processo de extração da mais-valia tanto absoluta como relativa, procura analisar as contradições do processo de exploração capitalista. Quando, no capítulo XIV situa novamente a questão do trabalho produtivo, não em termos gerais, mas como produtivo de capital, sua intenção é dirimir essas dúvidas que ficaram anteriormente. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia, afirma Marx. Neste momento, enfatiza Tumolo (2005), Marx termina a trilogia a respeito do trabalho no capitalismo: trabalho concreto como criador de valor de uso, trabalho abstrato como substância de valor e, finalmente, *trabalho produtivo de capital*. Este último pressupõe os dois primeiros.

Ainda no que diz respeito à compreensão do que seja o trabalho, vale lembrar o esforço que vários autores fizeram e fazem no sentido de compreendê-lo, de modo geral, enfim, que significado tem o trabalho para o homem. O que se procurou fazer anteriormente foi tentar esclarecer que Marx não está apresentando, em *O Capital*, o processo de trabalho de modo desistoricizado, como observa Tumolo (2005), mas sim, que o autor está apreendendo o processo de trabalho na forma social do capital. Se o trabalho pode significar uma relação entre homem e natureza, uma ação consciente e proposital, elemento determinante na própria constituição humana em uma forma social genérica, sob o controle do capital, pode-se dizer que ele significa o oposto disso, e em vez da autoconstrução do homem, a hominização, significa sua reificação, coisificação.

Retoma-se a perspectiva de se pensar o trabalho em seu sentido ontológico, independente da forma social, a partir da contribuição de alguns autores apresentados no capítulo quatro. Engels (2004), em sua obra: *Sobre a transformação do macaco em homem*, evidencia que o trabalho é a condição básica de toda a vida humana, em suma, foi o trabalho que possibilitou o surgimento do homem. Em que pese todo o limite antropológico da obra de Engels (escrita em 1876), o raciocínio desenvolvido é bastante ilustrador e toda a diferença entre o homem e os outros animais encontra-se no trabalho.

De maneira semelhante, e até servindo-se do texto de Engels, Braverman (1987) também insiste na idéia do trabalho como atividade especificamente pertencente à espécie humana. O autor entende o trabalho como aquela atividade que altera o estado natural da natureza para melhor servir-se dela, satisfazendo, com isso, suas necessidades. Além disso, o trabalho figura antes em sua mente, para depois exteriorizar-se, podendo, inclusive, ser executado por outras mãos, que não a que as planejou.

Ainda a respeito do sentido ontológico do trabalho, Lessa (2002) também afirma que o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens. Essa atividade humana que transforma

a natureza e o próprio homem é decisiva. É ela que promove o salto para além dos instintos e constrói a existência social do homem. A vida não se resume a trabalho, todavia, não há vida sem trabalho. Essa perspectiva de se ver o trabalho, em nada tem a ver com o trabalho abstrato, alienado, produtor de mais-valia, diz Lessa.

Mészáros (2002), por seu turno, após apresentar o trabalho submetido ao controle sócio-metabólico do capital, aponta para a necessidade da superação de tal ordem e a construção da sociedade comunista, na qual o homem pode pensar o trabalho e executá-lo de modo livre, autônomo e criativo. Ou seja, sob a ordem capitalista não há possibilidades para se pensar o trabalho ontologicamente, como construtor da espécie humana. O futuro precisa ser qualitativamente diferente e o trabalho precisa ser reconstituído para que possa garantir a reprodução sociometabólica de todos. Livre dos grilhões da produtividade capitalista, o trabalho humano poderá garantir toda sua produtividade para satisfazer as necessidades humanas de todos.

Outro ponto comum entre os autores dos materiais didáticos analisados consiste em fazer uma abordagem histórica, a partir da teoria dos modos de produção, assim como, apresentar a contribuição de alguns dos pensadores clássicos, com destaque para Marx, Durkheim e Weber. Na abordagem histórica, a partir dos modos de produção, o peso maior da apresentação recai sobre o modo capitalista de produção. Os pontos mais enfatizados são: a formação da sociedade capitalista, com destaque à Revolução Francesa, as várias fases do capitalismo, o processo de produção baseado no modelo taylorista/fordista, a reestruturação produtiva, o alto grau do desenvolvimento das forças produtivas atingidas com os últimos avanços da ciência e da tecnologia moderna, o que, na visão de alguns autores, poderia estar apresentando à humanidade a possibilidade de uma sociedade do tempo liberado, ou a sociedade do ócio.

Contrapondo a algumas possíveis abordagens superficiais, ou mesmo ideologizantes, acerca da temática do trabalho submetido ao controle do modo histórico de produção capitalista, ofereceu-se a contribuição de uma série de autores que questionam tais posicionamentos.

Braverman (1987) faz uma acurada análise do processo capitalista de produção, repousando uma crítica mais severa ao processo de trabalho a partir da concepção de Taylor, bem como do modelo fordista. Ancorado na obra *O Capital* de Marx, o autor expõe o que significa, para o proprietário da força de trabalho, estar submetido ao controle do capital.

A reestruturação produtiva, a chamada acumulação flexível, também tem sido de muitas análises nos últimos anos. Existe um grupo de autores que a identificam como a

terceira revolução, extraindo daí uma série de derivações, principalmente as que apontam para o fim da sociedade do trabalho (Offe, Kurz Gorz), ou mesmo, à não mais centralidade do trabalho, chegando-se ao ponto, como é o caso de Habermas, de se afirmar que a tecnologia moderna produza mais-valia. Vários autores de livros e outros materiais didáticos enveredam por tais caminhos, como é o caso de Carmo (1992, 1997, 1999), Costa (2000), Cotrin (1996).

Por outro lado, Antunes (1994), Lessa (2002), Tumolo (1997b, 2001 2002, 2003), entre outros autores, procuram demonstrar que a reestruturação produtiva, expressa de modo mais latente, no chamado modelo japonês, ou toyotismo, são mudanças superficiais, principalmente, quando confrontadas com as regras básicas da acumulação capitalista. Tumolo (2003) considera que o novo padrão de acumulação de capital herda do padrão taylorista/fordista a mesma característica do duplo controle do processo de trabalho e da vida do trabalhador. Pode-se dizer que se trata de mudanças apenas aparentes, produto das transformações do capitalismo do final do século XX.

Por se tratarem de mudanças apenas aparentes, as mesmas (assim como os diversos processos produtivos) devem ser apreendidas no bojo de uma análise do modo de produção capitalista. Para tal empreendimento, faz-se mister buscar apoio nas análises dos clássicos, em especial naqueles que envidaram esforços no sentido de analisar e compreender o modo de produção capitalista, particularmente Marx e outros autores da tradição marxista.

Nesse sentido e, também, pretendendo-se oferecer outros elementos para um melhor discernimento de tantas questões nebulosas e contraditórias que se encontram na sociedade capitalista, no capítulo quatro deste trabalho apresentou-se, em linhas gerais, a análise que Marx fez do processo de produção capitalista, consubstanciada no livro primeiro da obra *O Capital*. Procurou-se, dentre as várias temáticas, apresentar a mercadoria em seu valor de uso e valor de troca, o mercado e seu significado; a força de trabalho, seu valor de uso e valor de troca e o significado da transformação da força de trabalho em mercadoria; trabalho concreto/útil, trabalho abstrato; valor da força de trabalho; salário, exército de reserva, as várias formas de mais-valia, produção e reprodução do capital, desenvolvimento das forças produtivas, manufatura e maquinaria moderna, divisão do trabalho, enfim, os grandes temas relacionados ao processo de trabalho e produção e reprodução do capital.

Pensa-se que os elementos apresentados, em certa medida, contribuem sobremaneira para elucidar uma série de questões levantadas pelos materiais didáticos analisados, bem como por outros autores que apresentam obras acerca da temática do trabalho e com muitos pontos problemáticos no momento em que pretendem interpretar, ou mesmo tentar superar o

pensamento de Marx. Na seqüência, far-se-ão algumas outras considerações a respeito de outros temas, a começar pelo trabalho alienado, estranhado.

Constatou-se, durante a análise dos materiais didáticos, que vários autores, como é o caso de Aranha e Martins (1995), Cotrin (1996), Ribeiro (2000) entre outros, entendem o trabalho no modo capitalista de produção como trabalho alienado, fundamentados, principalmente, em Marx. Além da alienação no trabalho, os autores também analisam a alienação em outros aspectos da vida humana, como, por exemplo, no lazer, no consumo, na política. De fato, Marx, nos Manuscritos de 1844, se refere ao trabalho no modo capitalista de produção, como trabalho alienado, estranhado. Mesmo em obras posteriores, o autor continua utilizando tais termos, no entanto, com significados diferentes.

Deve-se considerar que os Manuscritos de 1844 são, por assim dizer, uma primeira incursão de Marx em sua compreensão do modo capitalista de produção, mais tarde, sobretudo, na obra *O capital*, o autor supera essa primeira compreensão apresentada nos Manuscritos.

Tumolo (2004), quando analisa o *estranhamento, expropriação e exploração*, faz algumas outras considerações sobre o caráter da obra de Marx chamada de Manuscritos. Para o autor, neste texto, Marx entende que o estranhamento se dá porque o trabalhador se encontra expropriado de qualquer propriedade dos meios de produção ou dos meios de subsistência. Analisando o *Capital* – obra prima de Marx - percebe-se que ele não trabalha mais com a idéia de *expropriação*, e sim, com o conceito de *exploração*. O autor argumenta que a expropriação supõe que o trabalhador está desprovido de qualquer propriedade, o que vai provocar um processo de estranhamento. Por outro lado, se se considerar que se trata de uma relação de exploração, e que isso pressupõe que o trabalhador não foi expropriado, mas que ele é proprietário de uma mercadoria específica e fundamental, a força de trabalho, e é nesta condição que comparece ao mercado para vendê-la ao proprietário dos meios de produção, o argumento de expropriação não faz mais sentido.

Durante o tempo de trabalho o trabalhador produz valor e mais-valia. Marx destaca que ambos, o trabalhador – que é proprietário da força de trabalho e o dono dos meios de produção estabelecem uma relação que pode ser dita simétrica na qual o trabalhador vende sua mercadoria – sua força de trabalho. É justamente nesse processo em que se cumprem todas as leis do mercado que ocorre sua exploração e não expropriação. Com isso, pode-se concluir que “a exploração capitalista implica, portanto, a negação da expropriação, uma vez que o capitalista compra a força de trabalho e não a expropria do trabalhador” (idem, p. 9).

Se a expropriação foi negada na obra *O Capital*, poder-se-ia perguntar se as categorias *estranhamento e trabalho estranhado* continuariam ter validade nas chamadas obras da maturidade de Marx, questiona Tumolo. Por conseguinte, a compreensão do trabalho em Marx considerando-se apenas os Manuscritos ou mesmo outras obras da assim chamada juventude de Marx, como fazem certos autores de materiais didáticos para o ensino de Sociologia, não é suficiente para compreender o que o autor entende por trabalho e processo de trabalho.

Quando se fala no processo de trabalho submetido à forma social do capital, a categoria analítica com maior poder explicativo parece ser a de trabalho produtivo de capital. Embora sendo, como observa Rubin (1987), uma das partes da obra de Marx mais cheias de confusões e desacordos, tanto entre os marxistas, como destes com seus adversários, o desafio posto é tentar determinar com exatidão o significado de trabalho produtivo na teoria de Marx.

Pelo estudo que se fez, tanto do capítulo XIV do livro I de *O Capital*, bem como do Capítulo VI Inédito de *O Capital* e da obra de Rubin, pode-se afirmar que o trabalho produtivo é aquele que diretamente produz mais-valia; aquele trabalho que é consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital.

Nesse sentido, de acordo com a concepção de Marx, não se pode considerar o trabalho produtivo a partir do processo de produção, uma vez que, do ponto de vista de seu resultado, todo trabalho é trabalho produtivo, visto que se objetiva em algo. Essa concepção de trabalho produtivo não é adequada ao processo de produção capitalista. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, somente é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, é produtivo aquela cota parte de trabalho que nada custa ao capitalista, sintetizada na fórmula $D-M-D'$, trata-se de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento da sua autovalorização.

Na assim chamada trilogia do trabalho em Marx, apresentada no capítulo quatro e no início dessas considerações finais, evidenciou-se o processo de trabalho em geral (trabalho concreto/útil), o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital, sendo que esse último supõe os dois primeiros. Tumolo (1996, 2004) considera que essa categoria analítica denominada de trabalho produtivo de capital, exibida por Marx, seja determinante para se entender o trabalho na forma social do capital, bem como, a partir daí, se fazer a crítica aos que pretendem questionar a centralidade do trabalho, como é o caso de Offe, Kurz, Gorz, Habermas, entre outros, ou mesmo para se entender o trabalho alienado, estranhado. Tumolo também salienta que a crítica feita por Antunes (1994, 1999) aos que questionam a centralidade do trabalho ficou aquém pelo motivo de o autor não ter lançado mão dessa

categoria e servir-se apenas da categoria trabalho abstrato, assim como, pretender criar outra definição para a classe trabalhadora, como a classe-que-vive-do-trabalho. Ora, a sociedade capitalista, além de produtora de mercadorias, é, essencialmente, produtora de mais-valia, que se transforma em capital em seu processo incessante e insaciável de autovalorização. Nesse sentido, o trabalho abstrato não supõe o trabalho produtivo, uma vez que se pode produzir mercadorias, sem produzir capital, porém, o trabalho produtivo supõe o trabalho abstrato, lembra Tumolo.

Que houve mudanças, de Marx até os dias atuais, disso, não restam dúvidas, no entanto, tais mudanças são de ordem quantitativa, isto é, o capitalismo se ampliou, atingindo, inclusive, setores que não eram dominados pelo modo capitalista de produção. Isso não significa que se precisa de uma nova categoria para se explicar o capitalismo contemporâneo, visto que a forma de se extrair mais-valia nos dias atuais é igual ao tempo de Marx, qual seja: explorando a força de trabalho.

Para os vendedores de ilusão, nesse caso, está-se referindo aos que afirmam que a humanidade chegou à sociedade do tempo liberado, à sociedade do ócio, que a era da ciência e da técnica e dos modernos processos produtivos liberará os trabalhadores do fardo do trabalho, adverte-se: de fato, o moderno processo de produção capitalista liberou grande parte da classe trabalhadora do fardo do trabalho e eles minguem à espera de um gesto de inclusão para poderem ter o direito de voltar a produzir mais-valia para os capitalistas, ou então, dirão: “Operários do mundo todo, uni-vos!”

No que tange a hipótese que motivou esta pesquisa, ela supõe que a abordagem da temática do trabalho feita pelos materiais didáticos utilizados para o ensino de Sociologia parece não ser suficiente para explicá-lo dentro do modo capitalista de produção. Por se tratar de uma abordagem a-histórica, genérica, do trabalho em geral, enquanto ação que converte a natureza nos meios necessários para a produção da existência humana ou quando adentram a crítica do trabalho submetido ao modo capitalista de produção, não se oferece um instrumental teórico suficiente para uma compreensão adequada do mesmo. Parece que a hipótese se confirmou, pelo menos em parte, senão veja-se: em caso de se considerar a categoria trabalho produtivo (leia-se trabalho produtivo de capital), a partir do referencial marxista, como decisivo para a compreensão do trabalho subsumido ao modo capitalista de produção, poucos autores pesquisados apresentaram tal categoria de modo correspondente às necessidades teóricas.

Pretende-se, também, nessas considerações finais, apresentar alguns elementos para um melhor discernimento acerca do sentido do ensino da Sociologia e sua articulação com a

educação e com os demais aspectos da vida em sociedade. As idéias doravante apresentadas estão em perspectivas um pouco diferentes e apontam para a seguinte polêmica: a Sociologia e a educação para a cidadania ou para a revolução?

Durante a pesquisa apareceu, por várias vezes, o papel da sociologia no ensino médio articulado com a idéia de preparação para a cidadania. Alias, essa é a tônica forte dos PCNs e das DCN, bem como, de uma considerável parte dos autores de materiais didáticos para o ensino da Sociologia.

É bem verdade que os posicionamentos dos autores são divergentes, no entanto, os posicionamentos mais críticos em relação à sociedade capitalista e por sua superação foram bastante tímidos. A apresentação da proposta do socialismo, em vistas de se implantar uma nova forma social para a humanidade, não se expressou com clareza. A perspectiva apontada para o ensino da Sociologia aparece mais voltada para a construção da consciência crítica. Que extensão isso pode ter parece não ter ficado bem claro.

Optou-se, entre as várias possibilidades existentes, por alguns autores, a reflexão se inicia com Florestan Fernandes, no campo da Sociologia, em seguida apresenta-se a contribuição de outros educadores e pensadores sociais.

Entre os anos de 73 e 76, Florestan Fernandes (1980) produz uma série de ensaios que procuram responder ao clima político do final dos anos 60 que prolongaram e aprofundaram a crise provocada pelo Golpe de 64. A grande inquietação do autor repousa sobre o papel dos intelectuais radicais ante sua derrota e expurgo sofrido pelo referido golpe. Diante de um quadro de adversidades, a questão posta pelo autor aos intelectuais era a seguinte: “cruzar os braços ou aceitar o bom combate, dizendo bem alto quais os laços que nos ligam à atividade permanente do pensamento criador e à luta pela revolução democrática no Brasil?” (p. 123).

Parece que o mesmo dilema de Fernandes – cruzar os braços ou aceitar o bom combate - está posto à geração presente, que após passar pelo processo de redemocratização do país, bem como também, pelo turbilhão do final dos anos 80, que levou à derrocada algumas das precárias experiências de socialismo e, está vendo como nunca, o modo capitalista de produção expandir-se em seu mundo infindo de mercadorias, de modo semelhante à geração do autor.

Ou seja: ou a classe trabalhadora assume como sua a tarefa histórica de pôr abaixo o modo capitalista de produção ou verá, como muito bem lembra Mészáros (2002), a ampliação da ordem sociometabólica incontrolável do capital ruir de uma vez por todas a possibilidade da vida humana na terra, visto que a crise estrutural do capital não poupará nada do que for necessário para sua auto-expansão, nem a natureza, nem mesmo as pessoas.

A crítica radical ao modo capitalista de produção e aos problemas dele decorrentes permite pensar na necessidade de sua superação e na construção de um outro modo societal. Quem assim não pensa, tratará de buscar saídas intermediárias, no máximo a saída via reformismos, quando, pelo contrário, a saída para a crise estrutural do modo capitalista de produção está na revolução. Nesse sentido, tentar corrigir as disfunções do sistema capitalista - tal qual pensam os teóricos do capitalismo - é remediar, de modo perigoso, uma possível solução. Por essas e outras razões, é preciso ir “para além do capital”.

Retoma-se Fernandes. O sociólogo, diz Fernandes, “não pode recuar diante de seus papéis e responsabilidades” (ibidem). Portanto, se com muita luta conseguiu-se chegar aonde se chegou, com mais afinco ainda deve-se enfrentar o atual quadro e continuar defendendo os critérios racionais e objetivos do conhecimento científico. O primeiro capítulo (sétimo da obra): *A sociologia como contestação* – apresenta o que deveria ser a sociologia na era do desmoronamento do capitalismo e de transição para o socialismo. A investigação sociológica deve superar o olhar retrospectivo e passar a ver a história como processo, que se abre para o futuro.

A sociologia no Brasil e na América Latina deve se libertar da tutela do pensamento conservador, da “verbiagem” que em nada altera a ordem excludente e concentradora das riquezas. O sociólogo precisa voltar-se de modo mais decidido ao estudo dessas contradições, assim como, “procurar apoio fora dos muros acadêmicos e dos públicos letrados convencionais, dando maior atenção especialmente às manifestações inconformistas do comportamento coletivo” (p. 138). Nesse sentido, “deve procurar um novo enlace com o movimento socialista, o único que poderá, em médio prazo, tirar o sociólogo de seu confinamento intelectual e aproveitar, praticamente, as contribuições de uma sociologia verdadeiramente crítica e militante” (idem, p. 139).

Em busca de uma sociologia crítica e militante - praticamente um capítulo autobiográfico-, Florestan analisa os caminhos que percorreu para chegar à sociologia e as etapas que teve de vencer como sociólogo profissional. Neste capítulo, o autor revela a força e a fraqueza da condição humana do sociólogo, sobretudo quando ele pratica seu ofício fora e acima dos condicionamentos e das imposições da ordem existente.

Diante do quadro apresentado pelo autor ao longo do capítulo, a atenção volta-se para o desafio posto no final do capítulo, que consiste em uma opção política de rompimento com o papel historicamente conferido aos sociólogos. Para isso, é preciso que o próprio movimento socialista adquira maior força e lucidez para compreender o papel dos intelectuais na vinculação de suas atividades para o desenvolvimento do pensamento socialista

revolucionário, visto que, sem isso, a ação repressora do conservadorismo acaba sufocando as iniciativas emancipadoras. O desafio posto pelo autor é o seguinte:

Para ir mais longe, portanto, o sociólogo que está disposto a arcar com seus papéis intelectuais críticos e militantes precisa de algo mais consistente que a ressonância publicitária e a gratificação do *ego*: a socialização que o incorpore aos grupos divergentes e aos movimentos de contestação em função desses papéis intelectuais. Somente por essa via ele poderá conquistar um novo patamar histórico, pelo qual a sociologia crítica se desprenderá do controle conservador e dos laços orgânicos com a ordem capitalista. Enquanto isso não suceder todos os avanços serão esporádicos e tenderão a sumir com as oscilações da “tolerância burguesa”, que não é muito grande, aliás, no que se refere às ciências sociais (p. 209).

A necessidade de luta do intelectual crítico e militante pelo fortalecimento do movimento socialista torna-se uma tônica presente nos capítulos subseqüentes. No capítulo “A geração perdida” em que Florestan esboça um quadro do fragmento radical de uma geração que se viu posta à prova por duas vezes, logo, obrigada a se recuperar também por duas vezes em trinta anos, a idéia é retomada numa perspectiva de dar um salto à frente, apesar das circunstâncias adversas e do caráter destrutivo da pressão conservadora.

Num contexto como aquele em que o autor estava vivendo, a força da utopia tinha de manter-se viva. Ao intelectual crítico e militante são postos, como compromisso histórico do momento, duas tarefas essenciais: em primeiro lugar, “ele terá de sair de si mesmo não só para ‘buscar aliados’, mas também para mobilizar forças culturais do ambiente mais ou menos ‘polarizadas politicamente’ e identificadas com a amplitude que deve ter o elemento democrático dentro da revolução nacional” (p. 250). Em segundo lugar, sua luta “deve dirigir-se, aberta e intensamente, contra o enrijecimento da ordem existente, ou seja, contra a forma assumida no Brasil pela reação capitalista, por uma contra-revolução prolongada que consolida uma brutal tirania de classes e pelo Estado autocrático-burguês, crescentemente mais livre para expandir seus componentes fascistas” (p. 251).

O cumprimento dessas tarefas históricas é urgente e necessário, porém, como cumprilas é algo que precisa ser descoberto. Por certo, se deve perceber as contradições do sistema e ir intervindo, realizando assim as tarefas acima referidas. O intelectual crítico e militante não deve negligenciar essas tarefas. A construção do socialismo é apontada como única saída possível.

Ele precisa ficar atento aos desdobramentos possíveis do radicalismo democrático-burguês, às contradições entre os interesses de classes sob o capitalismo dependente e à irrupção das pressões de baixo para cima, das classes trabalhadoras e destituídas, pois as fendas da sociedade capitalista dependente e subdesenvolvida facilitam, ao nível cultura, aquelas tarefas tão difíceis, ao nível político. É em uma nova relação aberta, profunda e

constante com as pressões de baixo para cima que ele poderá engolfar-se na cena histórica, não como protótipo pequeno-burguês do intelectual engajado, mas como um elo entre o protesto das massas e os ritmos autenticamente democráticos de revolução nacional. De outro lado, é por aí que ele encontrará novos marcos de participação do movimento socialista.[...] O que era, no começo, um mero índice de “vocação socialista”, agora se impõe como a única saída possível. Ou o intelectual crítico e militante se empenha no fortalecimento e na difusão do movimento socialista, ou ele voltará a ser um joguete nas mãos das forças culturais de “conservação da ordem” (idem, pp 251-252).

O caminho feito nestes últimos capítulos permite chegar à conclusão de que não se pode alimentar a ilusão de que seja possível conciliar a necessidade de ruptura com a ordem vigente e transformação lenta e gradual da ordem democrática burguesa. Portanto, faz-se necessária a revolução contra a ordem pela via socialista. A contribuição do sociólogo é construir uma teoria sociológica capaz de entender o presente e projetar um futuro diferente, nesse sentido, a tal neutralidade científica fica descoberta, visto que o sociólogo “redescobre que a explicação sociológica, ao nível macro-histórico, não pode ser dissociada do pensamento crítico e de uma posição militante sem se perverter. O que volta a unir sociologia e socialismo” (p.125).

Em *Sociologia e socialismo*⁶⁴, Florestan desenvolve mais detidamente o que ele entende por esse binômio explosivo da ordem do capital. A crise da civilização capitalista se processa por meio de duas formas contrapostas de tensão. De um lado, estão as forças que operam o sistema por dentro: os capitalistas e o Estado burguês. Estes são os verdadeiros responsáveis por levar a civilização à ruína. De outro lado, estão os socialistas, aqueles que querem uma nova civilização – a organização socialista da economia, da sociedade e da cultura. Essa crise estabelece uma relação conflitiva entre forças contraditórias, elas se chocam em todos os planos da vida e suscitam terríveis impasses intelectuais, “é esta tensão que torna tão difícil a autonomia crítica do intelectual que nos interessa aqui, de modo direto. Não podemos fugir a ela, qualquer que seja a nossa condição econômica, social ou política” (idem, p. 253). A realidade exige uma resposta e um posicionamento político que possa transformar de forma revolucionária a ordem existente. “Em tal situação, ao contrário do que afirmam os corifeus de uma pretendida ‘neutralidade científica’, é impossível (e também indesejável e improdutivo) separar a investigação sociológica do movimento socialista, isolando a sociologia do socialismo” (idem, p. 154). Trata-se de uma relação de cumplicidade

⁶⁴ O artigo foi publicado em *Opinião* (nº 137, 20/06/1975), sob o título “Tirando o socialismo da quarentena”.

mútua, pois o sociólogo precisa de um comprometimento político e intelectual para com o socialismo e, por sua vez, o socialismo não pode negligenciar a contribuição do sociólogo.

O comprometimento do sociólogo permite entender as mudanças que se observa no mundo acadêmico. Os clássicos do socialismo, que por um bom tempo foram “postos de quarentena ou excomungados, voltam à tona e se incorporam de maneira crescente à teoria corrente” (ibidem). Não só Marx, Engels, Proudhon ganharam destaque, mas também outros pensadores marxistas, que, aliás, nunca deveriam ter sido negligenciados, tais como: Rosa Luxemburgo, Lênin, Bukharin, Trotsky, Stalin, Mao-Tse-Tung, Kautsky, Hilferding, Lukács, Marcuse, entre outros. Como resultado, tem-se que o socialismo “penetra nas áreas de trabalho intelectual do sociólogo como processo vivo, que põe a sociologia em interação com a transformação real da sociedade e infunde à investigação sociológica uma dimensão prospectiva e política” (idem, p. 255).

Quanto mais vivo e atuante for o movimento socialista, mais se exige do sociólogo e, por sua vez, mais autônomo intelectualmente este se sente, o inverso também precisa ser considerado. No caso brasileiro onde o movimento socialista é débil, a militância do sociólogo crítico precisa ser olhada com um olhar próprio e ao mesmo tempo global, já que a crise da civilização burguesa atinge o centro e a periferia. O subdesenvolvimento e a dominação externa exigem do sociólogo da periferia que se dedique mais intensamente à observação, análise e interpretação dos mecanismos da imperialização da dominação e da revolução burguesas.

Deve-se considerar também o fraco impulso que os países de periferia dão às ciências, neste sentido, “só do socialismo o sociólogo pode retirar uma autêntica vocação sociológica crítica, suscetível de romper com o monopolismo cultural do pensamento conservador e com uma visão do mundo intrinsecamente contra-revolucionária (...)” (idem, p. 256). Também é nesta perspectiva que Florestan entende a tal “imaginação sociológica”. Ela só floresce onde há espaço para a crítica da ordem existente e a projeção do papel do intelectual nos processos de transformação revolucionária.

Enfim, o sociólogo brasileiro não pode eximir-se ante o quadro social existente, não é possível a neutralidade. No fundo, ele tem que arcar com a responsabilidade de saber a que se está servindo ou ao “pensamento conservador, que se converteu inexoravelmente num pensamento contra-revolucionário nos últimos quarenta e cinco anos, ou ao pensamento socialista, o único que encara as potencialidades da transformação revolucionária da ordem social imperante no Brasil” (idem, p. 257). Ainda mais: “No conjunto, não são os ‘donos do

poder’, mas os sociólogos que devem determinar a natureza e o alcance de sua contribuição à crítica e à transformação da sociedade” (ibidem).

Florestan apontou aquilo que ele compreende ser papel do intelectual crítico e militante. Ainda, na perspectiva de se trabalhar o espaço educacional como um espaço de estudo da realidade concreta e ao mesmo tempo discutir as possibilidades revolucionárias, serão apresentados outros educadores e pensadores sociais brasileiros que também têm contribuições importantes nesse processo. A educação não deve estar dissociada da realidade, como se fosse um organismo independente, sem vinculações históricas.

Saviani (2000), em *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*, traz ao debate as possibilidades de a educação contribuir para a superação da ordem capitalista e as possibilidades da construção do socialismo.

A pedagogia histórico-crítica é crítica sem ser reprodutivista. A visão crítico-reprodutivista deu uma grande contribuição ao fazer a crítica ao regime autoritário e à pedagogia tecnicista, no entanto, não foi capaz de apresentar propostas práticas de intervenção na realidade. Isso significa que a mesma ficou muito no fazer a crítica ao existente, explicar os mecanismos do existente, sem apresentar propostas de ruptura.

Saviani, em seu estudo da filosofia da educação, elabora um esquema classificatório que envolve quatro grandes tendências, a saber: a concepção humanista tradicional da filosofia da educação; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; e a concepção dialética. Posteriormente com os estudos de Bourdieu e Passeron e Baudelot-Establet – que não se enquadravam no esquema da dialética - viu que seu esquema era insuficiente para explicar a gama das tendências pedagógicas. Foi quando o autor passou a considerar cinco grandes tendências, acrescentando a visão crítico-reprodutivista que afirma a escola como aparelho de reprodução das idéias da classe dominante.

A expressão *Pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Saviani e o grupo dos pioneiros do doutorado da PUC-SP estão preocupados em perceber como a educação pode contribuir no processo revolucionário. A educação pode ser crítica ao sistema do capital. Neste sentido, Saviani faz a crítica às três escolas de pensamento: escola tradicional, escola nova e tecnicista. A Escola Nova não é revolucionária, ao contrário, é a expressão da revolução capitalista, não dos trabalhadores. Para fazer tal crítica, o autor se fundamenta nos franceses Bourdieu, Passeron e Althusser. Para Bourdieu, a

escola é sempre aparelho social de reprodução de qualquer ordem. Se a escola é aparelho de reprodução, cai por terra a perspectiva da educação como possibilidade de revolução.

Enfim, Saviani percebeu que precisava avançar na compreensão e cunhou na pedagogia histórico-crítica a possibilidade de se passar dessa visão crítico-mecanicista para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica. Concepção dialética da história que permite avançar na perspectiva de transformação revolucionária da ordem capitalista.

O autor analisa o processo histórico da produção humana, relacionando a educação com este processo, e conclui dizendo que, numa sociedade dividida em classes com interesses opostos, a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação, dado que a educação é um meio de produção e a classe dominante não quer vê-la distribuída a todos. Por isso a desescolarização, a desvalorização da educação para todos.

Há uma insistência na defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento humano em geral. O trabalho escolar pode ser articulado com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Por sua parte, Lucília R. de Souza Machado (1989), em *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*, analisa a proposta de unificação escolar. A autora constata que a idéia de unificação escolar está presente, tanto na concepção capitalista, como na socialista de educação.

O sistema capitalista é simultaneamente diferenciador e unificador. A proposta burguesa de unificação escolar compreende a realização da unidade nacional em torno do seu ideal civilizatório que pretende garantir a continuidade da acumulação.

Por sua vez, a proposta de escola unitária do trabalho na concepção socialista de educação tem uma outra perspectiva, uma vez que tem por objetivo central o desenvolvimento *multilateral do indivíduo*. *Escola única*, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e *do trabalho*, porque é ele que lhe dá o conteúdo da *unificação educacional*. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo. A unificação escolar só é possível à medida que forem eliminadas as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade social. Para isso, primeiro passa-se pelas escolas de classe (proletária) para atingir a escola unificada, sem classes.

No processo de luta revolucionária, é preciso que a escola vá tomando feições novas, como parte do processo mais amplo de renovação cultural e moral, como também do desenvolvimento da vontade coletiva.

O trabalho de Machado pretende contribuir para a compreensão das transformações contemporâneas na instituição escolar, assim como fornecer subsídios para a discussão das reformas educacionais e de propostas alternativas; também procura recuperar a herança do pensamento socialista. Afinal, como pensar a educação a partir dos interesses da classe trabalhadora?

A educação não pode ser isolada do processo histórico. No sistema capitalista, a educação serve para manter a ordem, já para os marxistas a educação deve servir para fazer a revolução. Porém, para fazer uma educação a serviço da classe trabalhadora, é preciso relacioná-la à estratégia revolucionária da classe trabalhadora. Nesse caso, a estratégia é determinante.

A unificação escolar a partir da *tradição marxista* (Marx, Lênin e Gramsci) se baseia nos seguintes pressupostos: na sociedade atual, a educação não tem condições de ser a mesma e a unificação escolar só é possível quando, após longo processo, forem suprimidas as causas que originam as diferenciações. A sociedade comunista representa esta possibilidade, quando poderão ser envolvidos os conflitos que atravessam, atualmente, a escola e que dizem respeito às contradições entre naturalismo e humanismo, existência e essência, objetivação e autoafirmação, liberdade e necessidade, indivíduo e espécie, etc.

O processo de transição é complexo e comporta uma série de mediações. As conquistas *parciais e as reformas* são importantes. Nesse sentido, é importante que os trabalhadores pressionem o Estado e coloquem-no a seu serviço, subordinando-o dessa forma a sociedade civil. As reformas são importantes, são faces da mesma moeda, da revolução. As conquistas parciais devem alimentar a luta revolucionária. A autora retoma o conceito marxista de *práxis* como instância mediadora entre objetividade e subjetividade - teoria e prática.

No que se refere à unificação escolar, a mesma compreensão dialética se amplia. Na proposta de escola única do trabalho, o principal é o conteúdo: o socialismo, o coletivismo, o interesse pelo desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Dentro do capitalismo, a luta pela escola única deve ser travada na perspectiva de superação desta ordem e construção da nova ordem. A *práxis*, portanto, tem de ser revolucionária, deve-se resistir de todas as formas à imposição burguesa de hegemonia e construir a alternativa socialista.

Tumolo (1997), em *Gramsci, a educação e o Brasil. Notas para uma reflexão crítica* faz algumas observações acerca dessa discussão que trata da educação como possibilidade de crítica à ordem capitalista e construção do socialismo via educação.

O texto analisa a concepção de *trabalho como princípio educativo*, relacionando-o com a proposta de escola unitária e ensino politécnico. Para isso, toma como material de análise a obra acima citada de Lucília Machado, por considerar a que melhor expressa essa concepção. Machado recupera a educação como projeto de construção da hegemonia do proletariado, Tumolo traz à luz os dois projetos de escola unitária apresentada por Lucília, a saber: o projeto burguês e o projeto socialista.

A proposta de escola unitária do trabalho (politécnica) tem sido alvo de grande controvérsia entre aqueles que pensam a educação na perspectiva do proletariado, e Machado não se furta em participar desta polêmica, destacando que a Escola Unitária somente é possível numa sociedade sem classes. Isso não significa que no interior do capitalismo não se discuta o assunto, ao contrário, a luta deve começar aqui.

Afinal, como pensar a educação na perspectiva de classe – dos operários -? No livro, Machado aponta as três perspectivas no seio da classe operária, quais sejam, anarquista, reformista e a marxista. Tumolo vai tomar a terceira para análise e destaca dois elementos essenciais: 1) a idéia de Gramsci de escola unitária e sua fórmula de hegemonia civil; 2) o projeto estratégico de Gramsci. Se o pressuposto básico da discussão é a fórmula gramsciana da “hegemonia civil”, deve-se compreender melhor seu significado.

Para fazer uma educação a serviço da classe trabalhadora, é preciso relacioná-la à estratégia revolucionária da classe trabalhadora, nesse caso, a estratégia torna-se determinante.

A crítica de Tumolo a Machado está centrada na apresentação que esta faz da fórmula gramsciana como estratégia válida para o contexto atual e não mais a de Marx e Engels.

Machado visita essas teorias e percebe que a estratégia de Marx e Engels não serve para a realidade contemporânea e defende a estratégia gramsciana. Para a autora, a transição da escola burguesa para a escola unitária – comunismo – vai ser formulada estrategicamente a partir de Gramsci. Aqui surge o questionamento central de Tumolo: se a fórmula marxiana não serve, por que haveria de servir a fórmula gramsciana? Por acaso, a realidade de Gramsci até os dias atuais não teria mudado também?

A fórmula estratégica a ser utilizada pelo proletariado em sua luta contra a burguesia é relativa a determinadas realidades históricas e, portanto, a determinadas configurações de Estado.

A realidade do capitalismo hoje é distinta, tanto da época de Marx e Engels, quanto da época de Gramsci, principalmente quando se trata da conformação do capitalismo no Brasil, articulada no tecido da atual divisão internacional do trabalho, em sua fase imperialista.

O problema está na transição. Afinal, como pensar uma estratégia revolucionária para superar o capitalismo moderno? É possível que a escola pense, ofereça alguma contribuição? Se sim, como?

A discussão é muito desafiadora e se tem um limite no atual quadro desfavorável aos trabalhadores: a escola nem sequer levanta essas questões.

O debate de Tumolo com Machado traz à tona a discussão a respeito do trabalho como princípio educativo. Tumolo (2005) destaca que o lema *trabalho como princípio educativo*⁶⁵ vem sendo utilizado por alguns movimentos sociais e sindicais – CUT e MST – como proposta de educação inovadora e progressista. Antes de ser utilizada por esses movimentos, o trabalho como princípio educativo estava presente no GT 09 da ANPEd – trabalho e educação – sobretudo naqueles que se apoiavam num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. Recentemente, por ocasião da discussão da reforma educacional, a proposta de uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo foi recolocada por Ramos (2005). Contudo, a temática precisa ser analisada mais cuidadosamente, não sendo possível fazê-lo ainda neste trabalho.

Entretanto, vale ressaltar a crítica quanto à possibilidade do trabalho ser considerado como princípio educativo, sobretudo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem vigente. A não ser que se vivesse numa sociedade baseada na propriedade social – sem propriedade privada – onde o objetivo do trabalho seria a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas. Talvez num tipo de sociedade assim, o mais importante nem seria o trabalho, e sim outras possibilidades como o prazer de viver. O trabalho como princípio educativo, se pudesse ser dito assim, deveria ser tratado como *crítica radical do trabalho no modo capital* questiona Tumolo.⁶⁶

⁶⁵ Uma abordagem mais completa a respeito do trabalho como princípio educativo pode ser encontrada em diversas obras de Acácia Z. Kuenzer, particularmente, Kuenzer (1988) Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo; (1989) O trabalho como princípio educativo, bem como em G. Frigotto, Vanilda Paiva, Maria Ciavatta, Demerval Saviani, Maria Laura P.B. Franco, Lucília R.S. Machado, entre outros.

⁶⁶ A respeito do trabalho como princípio educativo, diferentemente de Tumolo (2005), Ramos (2005), em seu artigo “Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado”, aponta para a possibilidade, ainda na sociedade capitalista, de se realizar uma educação que, tendo como eixos o “Trabalho, a Ciência e a Cultura”, supere a dicotomia em “torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (RAMOS, 2005, p. 106) e, a partir do trabalho em sua forma *ontológica* (fonte de produção de bens, conhecimento e cultura; trabalho que produz apenas valores de uso), poder fazer a discussão sobre um currículo de ensino médio

Em A educação numa encruzilhada, Tonet (2003) aborda as possibilidades de se pensar a educação com a superação radical do capitalismo, afinal, como pensar a educação na sociedade brasileira a partir de sua constituição e da sua articulação com a crise do mundo atual?

A educação, como todas as outras dimensões sociais, está em crise, aqui como no resto do mundo. As profundas transformações na economia afetam todas as dimensões sociais. As crises são próprias deste sistema, e alguns autores entendem que o atual quadro de crise por que passa a humanidade é de ordem conjuntural, outros, porém, entendem que a mesma é mais profunda, sem precedentes, e estaria atingindo as estruturas mais profundas desta ordem societal. Para reproduzir-se o sistema capitalista, estaria agravando cada vez mais os problemas da humanidade.

As perguntas que Tonet procura responder poderiam ser assim formuladas: de que modo a educação é afetada por esta crise estrutural? Como conduzir a educação de modo a que ela contribua para a superação desta ordem social? Isto é possível? Em que medida?

O primeiro ponto é entender a lógica do capital. O capital é uma relação social, que tem sua origem na compra e venda da força de trabalho do trabalhador pelo capitalista. O capitalista paga ao trabalhador um salário para a reprodução desta força de trabalho. Trata-se de uma relação de exploração, pois parte da jornada de trabalho não volta ao trabalhador, de tal forma que a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza desta forma social. Logo, dessa maneira é impossível humanizar o capital. Porém, se o ponto de partida é a admissão de que este sistema é insuperável, toda reflexão e ação posterior estarão na direção de procurar melhorar o que está aí e não sua superação.

O capital tem sua lógica e, uma vez posto em movimento, adquire vida própria, tornando difícil seu controle, é o que Marx chama de as leis férreas que regem o capitalismo. Enquanto essa lógica dominar, o restante das relações sociais serão determinadas por ela. Também dessa lógica do capital faz parte a disputa entre os capitalistas e destes com os trabalhadores, gerando a luta de classes. A concorrência intercapitalista obriga-os ao desenvolvimento da força produtiva, com a introdução de novas tecnologias. Procura-se de todas as formas baratear o valor das mercadorias. A introdução de novas tecnologias avançadas levou o setor produtivo a sofrer profunda reestruturação. Consequência imediata é o desemprego, precarização do trabalho, corrosão dos direitos trabalhistas, ampliação do

integrado, que tenha, dentre outros pressupostos, “o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (ibidem).

trabalho informal, entre outras mazelas. Contraditoriamente, tudo isto ocorre num estágio de evolução em que existem condições para se produzir bens para satisfazer todas as necessidades de toda a humanidade. No entanto, o ser humano se sente oprimido por esta lógica destrutiva. O mais grave é que existem pensadores que passam a elaborar teorias para legitimar tal ordem social, trata-se de teorias que afirmam a insuperabilidade do capital.

Há uma relação entre a crise do capital e do trabalho com a educação que se manifesta de várias formas. Uma primeira revela a inadequação da educação frente às exigências do novo padrão de produção, uma vez que os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para esta nova realidade. Em segundo lugar, a educação busca soluções para essa nova realidade. Em terceiro lugar, a crise imprime à educação um caráter mercantil, pois a busca incessante do capital em novas áreas de investimentos vê na educação uma delas. Como consequência, ocorre a transformação cada vez maior da educação em mercadoria.

Diante desse quadro de crise, a resposta dos teóricos da educação de perfil mais conservador vai na perspectiva de se apontar novas leis, novas políticas educacionais, entre outras coisas, para formar os indivíduos para enfrentar esta nova situação, apontam para a busca de parcerias, considerando que a crise é passageira.

Por outro lado, para os teóricos de um perfil que poderia ser dito mais progressista, a responsabilidade da atual crise deve-se à adoção de políticas neoliberais que acabaram agravando os problemas da humanidade. Esses teóricos pensam que outras políticas poderiam levar a humanidade na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária. Acreditam que um outro mundo seja possível sem a superação radical do capital. Essa segunda resposta põe ênfase numa “educação cidadã crítica”; “educação democrática”; “educação participativa”, “educação emancipadora”, “educação humanizadora”.

Ambas as respostas estão fadadas ao insucesso, em virtude de que a primeira reforça a lógica do capital, a segunda, por sua vez, acredita na possibilidade de humanizar o capital e apresenta a cidadania como possibilidade de liberdade, todavia, sem uma ruptura com o capital. Além do mais, não considera que a cidadania tem seus limites na ordem do capital, aliás, foi gestada na ordem social do capital.

Vale destacar que a cidadania tem muitos limites e não elimina a raiz da desigualdade social, por mais plena que esta seja, não será capaz de expressar a liberdade plena. Entende-se que a perspectiva da educação é a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante. Nesse sentido, os homens serão efetivamente livres quando puderem ser senhores do seu destino, quando estiverem em condições - a partir de uma base

material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos - de serem sujeitos de sua história. Isso remete a necessidade da superação do capital: ir para além do capital, para o comunismo. Esse sim tem por base o trabalho associado, no qual os produtores controlam de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza e o desenvolvimento das forças produtivas possibilitarão diminuir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo livre. O tempo livre, por sua vez, permitirá a livre expressão do indivíduo. É o fim da pré-história e o início da história humana, no dizer de Marx.

Por seu turno, uma educação inserida na ordem social vigente - a do capital - acaba reproduzindo-a, contudo, essa não é a única possibilidade. Mesmo sob a ordem do capital, deve-se realizar aquilo que é possível, na direção certa. Nesse sentido, é possível um conjunto de determinações do objeto que podem ou não vir a se realizar. Em princípio, todas são possíveis, todavia, nem todas se realizarão. Além disso, também é importante o fim que se pretende atingir. O desconhecimento ou o uso impreciso desta categoria da possibilidade e, juntamente com ele, o estabelecimento de fins que contrariam aquilo que se diz pretender são responsáveis, em larga escala, pelo extravio da reflexão pedagógica progressista atual.

O esclarecimento desta categoria do possível e de sua conexão com o fim desejado contribui, sobremaneira, para estabelecer parâmetros que ajudarão a decidir quais os meios que deverão ser utilizados para alcançar o fim desejado.

Posto isso, a superação da ordem social do capital e a implantação do comunismo se colocam como objetivos evidentes. Por consequência, uma educação que pretenda a emancipação humana deve trilhar esse caminho e não a construção de um mundo cidadão, percebe-se que muitos confundem emancipação humana com cidadania plena.

É bem verdade que há muita dúvida em relação a como será a sociedade do futuro, contudo, isto não deve impedir de se saber os parâmetros gerais e essenciais que nortearão essa sociedade, aí sim, o resto do caminho se fará caminhando.

A educação deve ser entendida como uma mediação para a reprodução social e, numa sociedade de classes, tenderá, predominantemente, para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Decorre daí a dificuldade de se estruturar a educação como um todo para que seja emancipadora, voltada à realização de atividades educativas emancipadoras. O conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. Ou seja, na medida em que se fizer a revolução. É bem verdade que, no atual estágio, falar de educação emancipadora, não passa de um desejo, de um discurso humanista abstrato, porém, é possível

fazer atividades educativas que apontem no sentido da emancipação, além, é claro, de disputar com o capital no terreno das políticas educacionais. Cumpre ratificar que é bom ter clareza da natureza e das funções sociais da educação no contexto social, tanto para não superestimá-la, nem subestimá-la.

Navarro (1994), em *A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução?* trata de fazer uma crítica à “esquerda moderna” que pôs como horizonte de luta da classe trabalhadora a *democracia*. O autor defende que a classe trabalhadora não deve postular a democracia, e sim a revolução.

Constata também que intelectuais e partidos de esquerda têm feito da democracia o principal tema de suas preocupações teóricas e a questão central de sua agenda política - a esquerda se rendeu à democracia. No Brasil, nos anos 60, a luta era por reformas sociais, pelo nacional-desenvolvimentismo, pelo socialismo, pela revolução. A partir dos anos 70, o quadro teórico é inteiramente diverso. Começa a crítica ao socialismo real e a reabilitação da democracia. A democracia passa a ter valor estratégico. Teóricos se empenham nesta tarefa, como, por exemplo, Carlos Nelson Coutinho, que em seu ensaio escreve sobre “A democracia como valor universal”, posteriormente F. Werffort, em “Porque democracia”, segue na mesma perspectiva, defende que a democracia nos tempos atuais tem um caráter subversivo.

Na verdade, como asseveram os autores citados, a democracia moderna, além de não ser mais burguesa é, pelo contrário, instrumento do operariado e das massas populares contra a burguesia. Trata-se de uma batalha por hegemonia; nesse sentido, fica aberta a possibilidade para uma hegemonia popular.

Essa democracia das massas, a ser construída ainda dentro da ordem capitalista, seria uma antecipação da sociedade socialista radicalmente democrática a ser construída no futuro. Aqui se situa a estratégia política: expansão ilimitada de democracia.

O equívoco está em pensar que a democracia é um poder fundamentalmente exclusivo das classes trabalhadoras, sem, no entanto, observar que a mesma tem sido legitimação da ordem burguesa. A democracia, assim como certas realizações do estado burguês, é importante, uma vez que é muito desastroso para os trabalhadores um regime autoritário. Porém, deve-se observar que, para o pensamento socialista, a democracia burguesa é sempre precária e inconsistente, mesmo que crie melhores condições para os trabalhadores lutarem pela construção de uma sociedade sem privilégios e sem discriminações.

Na discussão sobre transição, seria um erro político grave desvincular a “guerra de posição” da “guerra de movimento”, sustenta Toledo. No entanto, Gramsci é evocado para esse fim. O autor indica ser necessária uma leitura de Gramsci que não o desvincule dos

principais teóricos e militantes do socialismo revolucionário e insiste na tese de que os autores da esquerda democrática pouca atenção dedicam ao tema da ruptura política revolucionária. Para estes nada mais restaria senão lutar pela defesa da democracia – o nome da única revolução possível nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

- ABRAGNANO, Nicola, (2003). *Dicionário de Filosofia*. Trad.: Alfredo Bosi. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- ALVES, Dalton José, (2002). *A Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores Associados.
- ANDERSON, Wilfred A.; PARKER F. B., (1971). *Uma introdução à sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- ANTUNES, Ricardo (org.) (2004). *A Dialética do Trabalho*. São Paulo : Expressão Popular.
- _____. (1995). *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo : Cortez/ Unicamp.
- _____. (1999). *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo : Boitempo.
- APPLE, Michael W., (1995). *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS Maria Helena Pires, (1995). *Filosofando, introdução à Filosofia*, 2ª edição rev. e atualizada, São Paulo: Moderna.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, (1997). *Trabalhar pra quê?* In: KUPSTAS, Márcia, (Org.) (1997). *Trabalho em Debate*. São Paulo : Editora Moderna.
- ÁVILA, Fernando B. de, (1987). *Introdução à sociologia*. 7ª ed. Rio de Janeiro : Agir.
- BAZARIAN, Jacob, (1986). *Introdução à sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega.
- BOTTOMORE, T. et. al., (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro : Zahar.
- BOUDON, R.; POURRICAUD, F., (2002). *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ática.
- BRAVERMAN, Harry, (1987). *Trabalho e Capital Monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro : Guanabara.
- BRASIL, SEMTEC, (1999). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Partes I e IV - Bases Legais*. Brasília, MEC/SEMTEC.
- _____. (2002) *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- _____. (1996). Brasil. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. (1997). *Decreto n. 2.208*, de 17 de abril de 1997.

_____. (1996). *Projeto de Lei n. 1603/96*. Brasília, 1996.

_____. (1998). *Educação Profissional – Legislação básica*. MEC. Brasília, 1998 – 2ª Edição.

BRZEZINSKI, I. (org.) (1998). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2. ed. rev. São Paulo : Ática.

CARMO, Paulo Sérgio, (1992). *A Ideologia do Trabalho*. São Paulo : Moderna.

_____. (1997). *Tecnologia e trabalho: a máquina substituirá o homem?* In: KUPSTAS, Márcia, (Org.) (1997). *Trabalho em Debate*. São Paulo : Editora Moderna.

_____. (1998). *O trabalho na aldeia global*. São Paulo : Moderna

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo, (2004). *Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares*. Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, Revista de História v.23 n.1-2 Franca – SP. Disponível em <www.Portal da capes.gov.Br>.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de, (2006). *Relato da reunião realizada com o Ministério da Educação em novembro de 2005*. disponível no site:<http://www.sociologos.org.br/>.

CASTRO, Ana M. de; DIAS, Edmundo F., (2001). *Introdução ao pensamento sociológico*. Durkheim, Weber, Marx e Parson. Coletânea de textos. São Paulo: Centauro.

CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs), (2004). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC.

CHAUÍ, Marilena, (2000). *Filosofia*. Série Novo Ensino Médio. São Paulo – SP : Editora Ática.

_____. (1997). *Convite à Filosofia*. São Paulo – SP: Ática.

CORDI, Cassiano, (2000). *Para Filosofar*. 4ª edição revisada. São Paulo: Scipione

CORRÊA, Valcionir, (2002). *Apologia do ócio como crítica da sociedade do trabalho*. dissertação de mestrado em Sociologia Política do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

COSTA, Cristina, (2000). *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*. São Paulo: Moderna.

COTRIM, Gilberto, (1996). *Fundamentos da Filosofia*. 12ª edição revisada. São Paulo: Saraiva.

DEMO, Pedro, (1987). *Sociologia: uma introdução crítica*. 2º ed. São Paulo : Atlas

DIAS, Reinaldo, (2005). *Introdução à sociologia*. São Paulo : Pearson Prentice Hall.

DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. de, (2005). *Discurso do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio*. In 28ª reunião anual da ANPED. GT 12, anais, 2005. Caxambu/MG.

DIMENTEIN, Gilberto, (2000). *O Cidadão de Papel*. 19ª edição. São Paulo : Editora Ática.

DOMINGUES, J. L. et al.(2000). *A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70. Campinas : Unicamp.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa, (1980). *Mentiras que parecem verdades*. 7ª ed. São Paulo : Summus editorial.

ENERGIA, Sistema de Ensino, (2006). *Sociologia - Ensino Médio*. Volume único. Florianópolis : gráfica do Sistema Energia de Ensino.

_____. (2005). *Sociologia*. 2ª série do Ensino Médio, fascículos 1 a 4. Florianópolis : gráfica do Sistema Energia de Ensino.

ENGELS, Friedrich, (2004). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. In: ANTUNES, Ricardo. *A Dialética do Trabalho*. São Paulo : Expressão Popular.

FERNANDES, Florestan, (1980). *A Sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

FERRARI, Alfonso T., (1983). *Fundamentos de sociologia*. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil.

FILHO, Domingos L.L., (2003). *A desescolarização da Escola: impactos da reforma da Educação profissional*. Curitiba : Torre de Papel.

FRANCALANZA, Hilário; SANTORO, M. I.; MELLO, R. F. (orgs.), (1989). *Que sabemos sobre o livro didático*. Catálogo analítico. Campinas : editora da Unicamp.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F., (1987). *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ rede latino-americana de informação e documentação em educação.

_____. (1989) *O livro didático em questão*. São Paulo : Cortez/autores associados.

FRIGOTTO, Gaudêncio, (1999). *No Brasil falta trabalho e não trabalhadores capacitados*, em *Presença Pedagógica*. V. 5, Nº 27, Maio – Junho. 1999 – Belo Horizonte.

_____. (org.), (1998). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de final de Século*. Petrópolis : Vozes.

GALLIANO, Alfredo G., (1981). *Introdução à sociologia*. São Paulo : Harbra.

GALLO, S. E KOHAN, W.O. (2000). *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. In: GALLO, S. E KOHAN, W.O. (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis : Vozes.

GERAB, W. Jorge; ROSSI, Waldemar, (1997). *Indústria e Trabalho no Brasil: limites e desafio*. São Paulo : Atual editora

GOLDBERG, M. A., (1983). *Por uma política do livro escolar integrada à educação democrática*. São Paulo : fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE.

GUARESCHI, Pedrinho A., (1987). *Sociologia crítica, alternativas de mudança*. 16ª ed. Porto Alegre : Mundo Jovem.

HABERMAS, Jürgen (1994). *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Lisboa : Edições 70.

HARVEY, David, (1993). *A condição pós-moderna*. São Paulo : Loyola.

HIRATA, H. (1983). *Receitas japonesas, realidade brasileira*. Novos estudos Cebrap, v. 2, n. 2, 1983.

_____. (Org.), (1993). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo : Edusp.

HÖFLING, Eloisa Mattos, (1993). *"A FAE e a execução da política educacional"*. Tese de doutorado. Campinas : Unicamp.

_____. (2000). *Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático*. Educação e Sociedade, v.21 n.70 Campinas abr. 2000. Disponível em www.scielo.org.

IANNI, Otávio, (1997). *A sociologia numa época de globalismo*, in: L. Ferreira (org.), *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo.

_____. (1994). *O mundo do trabalho*. São Paulo em Perspectiva. Vol. 8, n.1, Jan/Mar., p. 2 - 12.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo, (1996). *Dicionário básico de Filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro : Zahar.

JINKINGS, Nise, (2004), *A disciplina de sociologia no ensino médio*. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de professor adjunto, em março de 2004.

JINKINGS, N.; LIMA, S. A de, (2005). *A Sociologia no ensino médio: experiências docentes, formação e condições de trabalho do professor*. Projeto de pesquisa, Programa de Pós-Graduação em educação, UFSC. Florianópolis, 2005.

JINKINGS, Nise (2006). *As particularidades e os desafios do ensino de Sociologia nas escolas*. In: DIAS, M. de F. S; SOUZA, S.C. de; SEARA, I.C. (Org.), (2006). *Formação de Professores Experiências e Reflexões*. Florianópolis : Letras Contemporâneas.

JOHNSON, Allan G., (1997). *Dicionário de sociologia*. Guia prático da linguagem sociológica. Trad.: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro : Zahar.

KUENZER, Acacia, (2000). *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70. Campinas : Unicamp.

KUPSTAS, Márcia, (Org.) (1997). *Trabalho em Debate*. São Paulo : Editora Moderna.

LAJOLO, Marisa (org), (1996). *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. In: Em aberto. INEP. v.16. n 69, pp. 3-7.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A.,(1999). *Sociologia geral*. 7ª ed. São Paulo : Atlas.

LEITE, Márcia de P. (1994). *Modernização tecnológica e relações de trabalho*. In: FERRETI, C.J. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar*. Petrópolis- RJ : Vozes.

LEITE, M. C. L. (1998). *Avaliação e relatos de poder: PAIUB e Exame Nacional de Cursos*. In: Avaliação/ Raies, n. 06 : Campinas.

LEITE, M.P., SILVA, R.A. (1991). *Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência*. São Paulo : Iglu/Ildes/Labor.

LESSA, Sérgio, (2002). *Mundo dos homens*. Trabalho e ser social. São Paulo : Boitempo.

MACHADO, Lucília R. de Souza. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo : Cortez/Autores Associados.

MARCELINO, Nelson C., org. (1994). *Introdução às ciências Sociais*. 5ª ed. Campinas – SP: Papirus.

MAZZA, D., (2002). *A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação*, in: Rangel, M. L., *Sociologia para educadores*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Quartet.

MARX, K. e ENGELS, F. (2004). *O Manifesto Comunista*. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1986). *A ideologia alemã*. 5. Ed. São Paulo: Editora Hucitec.

MARX, Karl., (1974). *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo : Abril Cultural (Os Pensadores).

_____. (2003). *O Capital*. Vol. I, Tomo I, Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

_____. (2003). *O Capital*. Vol. I, Tomo 2, Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

_____. (2004). *Capítulo VI inédito de O Capital*. In: ANTUNES, Ricardo. *A Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.

MATOS, J.C. (1999). *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*. Tese (Doutorado) – FE – UNICAMP, Campinas.

MEKSENAS, Paulo, (1994). *Sociologia*. 2ª Edição revisada. São Paulo : Cortez editora.

_____. (1986). *Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida*. 4ª Edição. São Paulo : Edições Loyola.

_____. (1998). *O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação*. In: PENTEADO, H. D. (org.), *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo : Cortez editora.

_____. (1992). *A produção do livro didático: sua relação com o estado, autor e editor*. Dissertação de Mestrado Pela Universidade de São Paulo, 01/11/1992.

MÉSZÁROS, István, (2002). *Para além do Capital*. Campinas : Boitempo.

MEUCCI, Simone, (2000). *Institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp. Campinas.

_____. (2002). *O significado do ensino de sociologia no Brasil (1930-1950)*, Curitiba: XII Congresso Nacional de Sociólogos.

MOLINA, Olga, (1987). *Quem engana quem? Professores versus livro didático*. Campinas : Papirus.

MOHR, Adriana, (1995). *A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries*. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 94, p. 50-57, ago. 1995.

MORAES, Amaury, (1999). “*Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio?*” In: Revista de Educação, n.º 10:50-52, abr., São Paulo, Apeoesp

MORAES, Amaury César; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio, (2004). *Sociologia*. In: MEC.SEB.Depto. de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília-DF, pp 343-372. (400p.)

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva, (2005). *Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, Maio/Jun/Jul/Ago.

NASCIMENTO, Aurélio Eduardo do, e Barbosa, J.P., (2001). *Trabalho: História Tendências*, 3ª edição. São Paulo : editora Ática.

NETTO. José P., (1981). *Capitalismo e reificação*. São Paulo : Ciências Humanas.

OFFE, Claus, (1994). *Capitalismo desorganizado*. 2. ed. São Paulo : Brasiliense.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de, (2000). *Introdução à Sociologia*. São Paulo : Ática.

PAIVA, Vanilda (1999). *Nova relação entre educação, economia e sociedade*. Contemporaneidade e Educação, v. 4, n. 6, 2º sem. 1999.

PAIVA, V.; CALHEIROS, V. (2001). *Nova era capitalista e percursos identitários alternativos*. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro, n. 9, 1º sem. 2001.

PENTEADO, Heloisa Dupas, (1993). *O livro didático*. Revista Orientação, Departamento Geografia FFLCH/USP, nº 10, São Paulo.

PEREIRA, Amarildo Gomes, (1995). *O livro didático na educação brasileira: um estudo exploratório do processo de elaboração e implementação de uma política para o livro didático no Brasil*. Dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 01/06/1995.

PILETTI, Nelson, (1990). *Sociologia da Educação*. 8ª ed. São Paulo : Ática.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de, (2003). *Um toque de clássicos*. 2ª ed. Rev. e ampl., Belo Horizonte/MG : editora UFMG.

RAMOS, Marise, (2005). *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio integrado*. Concepção e contradição. São Paulo : Cortez editora.

REIS, Dalton Luiz de Menezes, (2004). *Questões educacionais e metodologia de ensino de Ciências Sociais*. Mosaico Social, Revista do curso de graduação em Ciências Sociais - UFSC, Florianópolis, n.2, p. 151-162, Dezembro de 2004.

RIBEIRO, Luiz Carlos, (2000). *Trabalho e realização*. In: CORDI, Cassiano. *Para Filosofar*. 4ª ed. revisada. São Paulo : Scipione.

RUBIN, Isaak Illich (1987). *A Teoria Marxista do Valor*. São Paulo – SP : Polis.

SACRISTÁN, Gimeno J., (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre : Artmed.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, (1998) *Proposta programática do ensino de sociologia e sociologia da educação*. In: Secretaria de Estado de Educação/SC. Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública: educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: SEE/SC, p. 48-73.

SAVIANI, Demerval, (2002). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35 ed. Revista. Campinas, SP : Autores Associados.

_____. (2000). *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. 7ª ed. São Paulo : Cortez/ Autores Associados.

SCHULTZ, Theodore W. (1962). *O Valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1973). *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro : Zahar editores.

SCHWARTZMAN, Simon et al, (2000). *Tempos de Capanema*. São Paulo : co-edição Paz e Terra e editora da FGV.

SHIROMA, Eneida O. (1996). *O modelo japonês e o debate sobre qualificação e controle da força de trabalho*. Perspectiva. Florianópolis, v. 14, n. 26, p.173-186, jul./dez.

_____. (1996). *A formação do trabalhador disciplinado*. In: FIDALGO, F.S. *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de cultura marxista.

SELL, Carlos Eduardo, (2002). *Sociologia Clássica: Durkheim, Weber e Marx*. 2ª ed. Itajaí/SC : Editora da Univali.

SILVA, ileizi fiorelli, (2005). *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Anais do XII SBS – CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA Belo Horizonte, MG - 31/05 a 03/06/2005. Disponível em : < <http://www.sbs.org.br> >. Acesso em: março de 2006.

SILVA, Tereza R. N., (1983). *O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização*. Cadernos de pesquisa, n. 44, p. 98-101, fev. 1983.

SOARES, M. C. C. (1998). *Banco Mundial: Políticas e Reformas*. In: DI TOMMAZI, L.; WARDE, M. J.; & HADDAD, S. (ORGS). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo : Cortez.

SOUZA, Fernando Ponte de, (2004). *Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, em Santa Catarina*. Mosaico Social, Revista do curso de graduação em Ciências Sociais - UFSC, Florianópolis, n.2, p. 133-143, dezembro de 2004.

SOUZA, Luciano de Melo, (1999). *Sociologia e Cidadania: a sociologia no ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal 01/04/1999.

TELES, Antônio Xavier, (1986). *Introdução ao Estudo de Filosofia*. São Paulo : Ática.

TELES, Maria Luiza Silveira (1996). *Filosofia para Jovens*. 3ª Edição. Petrópolis, RJ : Vozes.

TOLEDO, Caio Navarro de, (1994). *A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução? Crítica Marxista*, vol 1, nº 1/27-38. São Paulo : Brasiliense.

TOMAZI, Nelson Dacio, (2000). *Iniciação à sociologia*, 2ª edição rev. e ampl. São Paulo : Atual.

TUMOLO, Paulo S., (1996). *Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho*. Perspectiva – Trabalho e educação: um olhar multirreferencial, v. 14, n. 26/39-70. Florianópolis : CED/UFSC.

_____. (1997a). *Gramsci, a educação e o Brasil*. Notas para uma reflexão crítica. Universidade e sociedade, Ano VII, n. 12, p. 91-98. Brasília: ANDES.

_____. (1997b). *Metamorfoses no mundo do trabalho*: revisão de algumas linhas de análise. Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 71-99.

_____. (1998). *Habermas versus Marx: o marxismo na berlinda?* Práxis, ano IV, nº 10, out/97-Fev/98. Belo Horizonte : Projeto Joaquim de Oliveira.

_____. (2001). *Reestruturação produtiva no Brasil*: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. Educação & Sociedade, Campinas, n. 77, p. 71-99.

_____. (2002). *Da contestação à conformação*. A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Unicamp.

_____. (2003) *Trabalho, vida social e capital na virada do milênio*: apontamentos de interpretação. Educação e sociedade, Campinas –SP, v. 24, n. 82, p. 159-178.

_____. (2004) *Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os “Manuscritos” de Marx*. (mimeo).

_____. (2005). *O Trabalho na Forma Social do Capital e o trabalho como princípio educativo*: uma articulação possível? Campinas - SP, v. 26, n. 90, p. 239-265.

TONET, Ivo, (2003). *A educação numa encruzilhada*. Revista de estudos da Educação, n. 19, Maceió : UFAL.

TREIN, E. e CIAVATTA, M.,(2003). *O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação – Uma análise para debate*. Revista Brasileira de Educação. N. 24, p. 140-164.

VIANNA, Walny T. de M.; ANDRADE, H. De O.; FILHO, J. D., (2006). *Sociologia*. Apostila do Sistema educacional expoente.

VILANOVA, Sebastião, (1981). *Introdução à sociologia*. 1ª ed. São Paulo: Atlas.

ANEXOS:TABELAS E QUADROS⁶⁷**Tabela 01 - PCNEM: conhecimento e utilização**

Entrevistados	conhece	Ouviu falar	Não conhece	Segue as orientações	Segue parcialmente	Não segue as orientações
01	X				X	
02	X					X
03	X				X	
04		X				X
05	X				X	
06			X			
07			X			
08	X				X	
09		X				X
10			X			

Tabela 02: “modelos em disputa, modelos/projetos predominantes e épocas da história do Brasil”.

ÉPOCAS	MODELOS ENSINO MÉDIO
1822 - 1919	CLÁSSICO HUMANISTA
1920 - 1937	CATÓLICO CLÁSSICO LIBERAL LAICO x CLÁSSICO HUMANISTA ESCOLA DUAL
1937 - 1961	CATÓLICO CLÁSSICO LIBERAL LAICO x CLÁSSICO HUMANISTA PROFISSIONALIZANTE - ESCOLA DUAL Experiências de Educação Popular (Paulo Freire - Círculos de Cultura)
1962 - 1971	CLÁSSICO-LIBERAL PRIVADO X PÚBLICO PROFISSIONALIZANTE - ESCOLA DUAL Experiências de Educação Popular (Paulo Freire - Círculos de Cultura)
1972 - 1982	PROFISSIONALIZANTE - ESCOLA DUAL
1983 - 1988	PROFISSIONALIZANTE - ESCOLA DUAL X TRABALHO-PRINCÍPIO EDUCATIVO -ESCOLA UNITÁRIA
1989 – 1996. De 1996 até nossos dias	LIBERAL, GENERALIZANTE – EMPREGABILIDADE x TRABALHO-PRINCÍPIO EDUCATIVO - ESCOLA UNITÁRIA

Os conflitos: público X privado/estatal X particular laico X religioso perpassam todas essas épocas.

⁶⁷ As tabelas 02 a 06 foram retiradas do trabalho de Silva (2005) e realizadas pequenas alterações.

Tabela 03: modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, sociologia.

MODE- LOS/ TIPOS	CURRÍCULO CLÁSSICO- CIENTÍFICO	CURRÍCULO REGIONALIZA DO TEC- NICISTA	CURRÍCULO REGIONALIZA DO COMPETÊNCIA S	CURRÍCULO CIENTÍFICO
ESCO- LA	LIBERAL DUAL	LIBERAL AUTORITÁRIA PROFISSIONALI ZA-ÇÃO OBRIGATÓRIA	NEOLIBERAL, PLURALISTA FLEXÍVEL FRAGMENTADA DIVERSIFICADA	LIBERAL REPUBLICANA OU ESCOLA UNITÁRIA (SOCIALISTA)
ENSI- NO MÉDIO	LIVRESCO ELITISTA DUAL	TECNICISTA DESVALORIZA AS DISCIPLINAS TRADICIONAIS FORMAÇÃO PARA O IMEDIATO	GENERALISTA DESVALORIZA AS DISCIPLINAS TRADICIONAIS FORMAÇÃO PARA O IMEDIATO EMPREGABILID ADE ADAPTABILIDA DE	FORMAÇÃO INTEGRADA VALORIZA AS DISCIPLINAS, AS CIÊNCIAS TRANSCENDE O IMEDIATO
SOCIO LOGIA	CURSO NORMAL; ASPIRANTE S AO ENSINO SUPERIOR	NÃO HÁ ESPAÇO É TRANFORMAD A EM ESTUDOS SOCIAIS, MORAL E CIVÍCA, OSPB	TEMAS TRANSVERSAIS CONTEÚDOS VARIADOS EM OUTRAS DISCIPLINAS OU MÓDULOS	DISCIPLINA CIENTÍFICA

Tabela 04: Modelos curriculares e ensino de sociologia

MODELOS TIPOS	CURRÍCULO CLÁSSICO-CIENTÍFICO	CURRÍCULO REGIONALIZADO TECNICISTA	CURRÍCULO REGIONALIZADO COMPETÊNCIAS	CURRÍCULO CIENTÍFICO
sociologia	disciplina científica curso normal; aspirantes ao ensino superior	não há espaço, é transformada em estudos sociais, moral e cívica, OSPB	temas transversais conteúdos variados em outras disciplinas ou módulos	disciplina científica legítima antropologia, ciência política e sociologia- Ciências Sociais
	conteúdos científicos pesquisa de campo, experiências práticas	ideologização afastamento dos conteúdos científicos memorização	regionalização dos conteúdos tecnologias de motivação e criação de auto-estima	conteúdos fundamentados na ciência e no trabalho para desenvolvimento soc., econ. e pol.
	manuals traduzidos ou escritos por pensadores brasileiros consagrados	livros didáticos de estudos sociais e de educação moral e cívica / escritos por pessoas sem formação na área	livros didáticos e paradidáticos modernos escritos por "experts" de cada assunto	livros didáticos de ciências sociais precisam ser elaborados
	construção da modernidade e da nação	desenvolvimento econômico da nação e do civismo	modernização na globalização inserção do país na economia mundial	construção de um socialismo democrático, baseado nas classes populares
	formação da elite capaz de liderar o país	formação do capital humano, treinamento de mão-de-obra	formação do empreendedor	formação do ser humano omnilateral ou cidadão transcende o imediato

Tabela 05: Período e região estudada pelas pesquisas

AUTOR	TÍTULO	PERÍODO /LOCAL
MACHADO, Celso de Souza.	O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In: Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol. 13, n.º 1, p.115-142. 1987	1890-1986 Brasil
PACHECO Filho, Clovis.	Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP.1994	1850-1935 Brasil
MEUCCI, Simone.	A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCH-UNICAMP 2000	1900-1948 Brasil
GUELF, Wanirley Pedroso.	A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba-PR: Setor de Educação da UFPR. 2001	1925-1942 Brasil
CIGLIO, Adriano Carneiro.	A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil- Anos 40 e 50. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: IUPERJ.1999	Décadas de 1940 e 1950 Brasil
CORREA, Lesi.	A importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau. A questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º. Grau de Londrina-PR. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: PUC. 1993	Pesquisa empírica 1982-1992 Londrina-PR
MACHADO, Olavo.	O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP.1996	Pesquisa empírica 1982-1996 São Paulo
SANTOS, Mário Bispo dos.	A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UnB. 2002	Pesquisa empírica 1997-2002 DF
RESES, Erlando da Silva.	...E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio.	Pesquisa empírica 2002-2003 DF
SARANDY, Flávio Marcos Silva.	A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil	Pesquisa empírica. Manuais década de 1980 e 1990 Brasil

Tabela 06: artigos e dissertações sobre o ensino de sociologia 1987-2004

AUTOR	TÍTULO	LOCAL	ANO	ORIENTADOR
MACHADO, Celso de Souza.	O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar.	In: Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol. 13, n.º 1, p.115-142	1987	Heloisa Dupas Penteado
CORREA, Lesi.	A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau. A questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º. Grau de Londrina-PR	Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: PUC.	1993	Isabel Cappelletti
PACHECO FILHO, Clovis.	Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil	Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP.	1994	Elza Nadai
MACHADO, Olavo.	O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média.	Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP.	1996	Dirceu R. Carvalho
LIMA, Sílvia Leni Auras de	Sociologia: grande orquestração doutrinária de como pensar e do pensar sobre o social	Dissertação de Mestrado em Educação. UFSC.	1999	Maria Célia Marcondes de Moraes
CIGLIO, Adriano Carneiro.	A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil-Anos 40 e 50	Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: IUPERJ.	1999	Luiz Werneck Vianna
MEUCCI, Simone.	A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos..	Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCH-UNICAMP	2000	Otávio Ianni
GUELFÍ, Wanirley Pedroso.	A Sociologia como Disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942.	Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba-PR: Setor de Educação da UFPR.	2001	Heloisa Dupas Penteado (FEUSP) Co-orientador: Carlos Eduardo Vieira (UFPR)
SANTOS, Mário Bispos.	A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal	Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UnB.	2002	Carlos Benedito Martins
RESES, Erlando da Silva.	...E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino	Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UnB	2004	Fernanda Antônia da Fonseca Sobral

	Médio.			
SARANDY, Flávio Marcos Silva.	A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil	Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal de RJ - UFRJ	2004	Gláucia Kruse Villas Bôas

Tabela 07: Formação/tempo de magistério

Entre- vistados	Graduação	Pós- graduação	Habilitação específica	Tempo de magistério	Tempo lecionando Sociologia no ensino médio	Caráter da instituição
01	Pedagogia	Mestre	Sim	14 anos	06 anos	Pública
02	Ciências Soc.	Mestre	Sim	10 anos	06 anos	Pública
03	Filosofia	Mestrando	Não	02 anos	01 ano	Pública
04	História		Não	04 anos	03 anos	Particular
05	Ciências Soc.	Mestre	Sim	25 anos	13 anos	Pública
06	Ciências Soc.		Sim	10 anos	10 anos	Pública e particular
07	Ciências Soc. -bacharel		Não	02 anos	01 ano	Pública
08	Ciências Sociais	Mestre	Sim	10	08 anos	Pública e particular
09	Filosofia	Especialista	Sim	17 anos	17 anos	Pública
10	Ciências Soc.	Especialista	Sim	14 anos	10	Pública

APÊNDICES

Apêndice A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 01- Dados biográficos pessoais (exceto nome, outros dados, tais como: idade, sexo, formação, tempo de magistério...).
- 02- Trabalha há quanto tempo com a disciplina? Possui habilitação específica para a mesma?
- 03- Tipo de instituição em que trabalha: Público ou Particular?
- 04- Por que ensinar Sociologia? Fale sobre o sentido e a importância da Sociologia no Ensino Médio.
- 05- Possui plano de ensino? Qual a importância do mesmo?
- 06- O seu plano de ensino contempla a temática do mundo trabalho? Em caso afirmativo, de que modo? Que assuntos relacionados ao mundo do trabalho você dá ênfase? Qual a importância dessa temática para a formação dos estudantes?
- 07- Com que perspectivas você desenvolve a temática do mundo do trabalho? O que você considera importante os alunos conhecerem a respeito do assunto?
- 08- Adota livro didático? Em caso afirmativo, qual (is)?
- 09- Para o desenvolvimento do assunto, faz uso de algum tipo de material de apoio? Quais?
- 10- Faz uso dos livros didáticos, paradidáticos, manuais, apostilas para elaborar seus textos ou preparar suas aulas? Em caso afirmativo, qual (is)? (Nome da obra, do autor ou ambas).
- 11- Que grau de importância você atribui a esses materiais, principalmente aos livros didáticos?
- 12- Os livros didáticos, paradidáticos conseguem dar uma explicação suficiente para a categoria trabalho? Na sua opinião que autores (de livros didáticos, paradidáticos), melhor abordam o assunto?
- 13- Como você entende e avalia a abordagem dos livros didáticos de Sociologia em relação à temática do trabalho? Que perspectivas os livros didáticos da disciplina em foco estariam apontando para os estudantes do ensino médio brasileiro no que se refere à essa temática?
- 14- Você conhece a contribuição dos clássicos da Sociologia em relação à temática? O que pensa da abordagem desses pensadores?
- 15- Você chegou a tomar conhecimento e segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da sociologia?

Apêndice B: QUESTIONÁRIO EPLORATÓRIO

01. Nome da Instituição: _____ .
02. Tipo da instituição: (☐) Pública (☐) Particular.
03. Possui habilitação na(s) disciplina(s)? (☐) Sim (☐) Não. Outra: _____ .
04. Possui plano de ensino? (☐) Sim (☐) Não.
05. O plano de ensino contempla a temática do trabalho? (☐) sim (☐) Não.
06. Em caso afirmativo, de que modo? _____
_____ .
07. Faz uso de algum tipo de material de apoio para o desenvolvimento das aulas? (☐) Sim (☐) Não
08. Em caso afirmativo, qual(is)? _____
_____ .
09. Adota livro didático? (☐) Sim (☐) Não.
10. Em caso afirmativo, qual(is)? _____
_____ .
11. Faz uso dos livros didáticos, paradidáticos, manuais, apostilas para elaborar seus textos ou preparar suas aulas? (☐) Sim (☐) Não.
12. Em caso afirmativo, qual(is)? (Nome da obra, do autor ou ambas). _____

_____ .

Obrigado pela colaboração.

Apêndice C: PROJETO DE RESOLUÇÃO –

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação em 11/08, resolve:

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.

Art. 3º Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

Parágrafo Único. No caso do § 3º, acrescentado ao Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Presidente da Câmara de Educação Básica