

A CATEGORIA TRABALHO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA DO IFSP

Felipe Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre currículos e ensino no Brasil têm se voltado para a onda de reformas na educação brasileira nos últimos anos. No mesmo contexto histórico, é possível identificar mudanças significativas no campo das políticas de educação profissional, com destaque para a instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Embora não seja considerado como princípio educativo por todas as perspectivas sobre educação e em todas as escolas, é fato que ao pensar em educação para o trabalho, aproximamos as categorias trabalho e educação para além de uma perspectiva geral, refletindo no trabalho pedagógico. Portanto aqui poderíamos considerar a questão do trabalho sob diferentes aspectos, por exemplo, como categoria a ser analisada em sala de aula no processo de ensino ou enquanto categoria estudada como objeto de pesquisa sobre práticas pedagógicas.

No caso do ensino de sociologia, a categoria trabalho é central, pois representa a expressão das relações constituintes de objetos de análise de parte da obra dos considerados clássicos. Considerando como pilares da sociologia os pensamentos de Marx, Durkheim e Weber, podemos notar que suas obras abordam o trabalho como objeto de estudo. Para Marx (2010; 2013), o trabalho é uma categoria fundante da humanidade dos indivíduos, sendo a partir dela que

este indivíduo desenvolve os meios para a própria sobrevivência, transforma a natureza e a si mesmo, construindo também suas relações de produção. Durkheim (1999) o trabalho reflete o modo como a sociedade se organiza e estabelece seus laços de solidariedade. Weber (1982; 2004) também trata do trabalho em algumas de suas obras, estabelecendo conexões com outros elementos da vida coletiva e subjetiva desses indivíduos. Nesse sentido, a proposta de um ensino médio integrado à formação técnica para os jovens da classe trabalhadora visam a formação ampla, a omnilateralidade, uma formação “na vida e para a vida”, conforme presente no artigo 31º do Estatuto do IFSP (2014). Assim, uma questão cara a esta pesquisa é: seria viável a realização do princípio da educação politécnica na formação do Ensino Médio Integrado ao trabalhar a categoria trabalho no ensino de sociologia? Seria possível ainda, garantir a concepção de politecnia na formação profissional num contexto de escalada do desemprego, da perda de direitos e do capitalismo neoliberal?

Este estudo consiste numa análise da categoria trabalho presente na BNCC e suas possíveis relações com a concepção da categoria trabalho presentes no IFSP, sobretudo nos documentos que o baseiam a implantação dos IFs. Aqui, são consideradas as referências da pedagogia histórico-crítica, por entender que, a priori, a proposta de trabalho como princípio educativo (Gramsci, 1982), que norteia o processo de formação dos Institutos Federais (IFs) confluem com os princípios apresentados nessa corrente pedagógica. Analisaremos os aspectos gerais da BNCC para o ensino médio, que apresenta como princípio teórico a pedagogia das competências, a partir da qual a seleção curricular no tocante às competências e habilidades se amparam em perspectivas idealistas, pós-modernistas e multiculturalistas.

Posteriormente, abordaremos o conteúdo da base especificamente da área de “ciências humanas e sociais aplicadas”, elencando os principais elementos relativos à categoria trabalho, consideradas na Base como uma das principais. Apesar de haver certo destaque para a categoria trabalho na competência específica de área nº 4, veremos como é possível trazer à análise conteúdos presentes também em outros pontos da base.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho é compreendido como categoria fundante do ser humano na perspectiva marxiana e para a pedagogia histórico-crítica. Isso porque o ser humano transforma a natureza e cria condições para transformar a si mesmo. Segundo Marx

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a, por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Saviani (2007, p.152) afirma que “apenas o ser humano trabalha e educa”, ou seja, o processo de humanização passa pela atividade do trabalho, pois considerando que “a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem (idem, p. 154)”. O trabalho enquanto atividade humana é inerentemente um processo formativo, de modo que trabalho é uma atividade que redonda na educação dos seres humanos.

A educação enquanto trabalho humano também é um processo em que os seres humanos projetam o produto dessa atividade, sobretudo quando se ensina o que já se sabe. Como coloca Marx (ibidem, p. 256), o trabalho humano é idealizado antes de ser objetivado no produto do processo de trabalho. Da mesma maneira, quando se pretende educar alguém, objetiva-se atingir determinado resultado com o processo de trabalho educativo. Esse movimento de transformação da natureza e de si próprio revela uma das peculiaridades da “essência humana”. O conceito de “essência humana” assume um caráter histórico e ontológico na perspectiva marxista,

visto que se trata de uma construção histórica, por meio da qual as gerações escolhem os conhecimentos – as objetivações produzidas pelo processo de trabalho – que serão transmitidas às próximas gerações. Esse processo não ocorre de maneira mecanicista, ou pré-determinada, mas ocorre à guisa das transformações das relações de produção ao longo da história. À luz do materialismo histórico e dialético, é possível identificar tais transformações observando o movimento conflituoso contido nessas relações. Saviani (ibidem, p. 155) apresenta a emergência histórica de separação entre trabalho e educação concomitante à divisão do trabalho e a apropriação de meios de produção a partir desta resultando na divisão em duas classes distintas: a dos proprietários e a dos não proprietários.

Manacorda (2010) demonstra que em diferentes épocas da história as relações entre trabalho e educação refletem as condições materiais de seu tempo. É nessa esteira que percorre a leitura de Saviani (idem, ibidem) para compreender que a categoria trabalho possui sua centralidade histórico-ontológica, sendo os fundamentos históricos “referidos a um longo processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” e fundamentos ontológicos “porque o produto dessa, ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”.

A relação entre trabalho e educação, nesse sentido, tem na escola a expressão da distinção entre classes. Se nas sociedades primitivas, nas quais a propriedade privada não existia, em que viver exige trabalhar, onde “os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (idem, p. 154)”, é na divisão social do trabalho a partir da propriedade privada dos meios de produção, que a distinção entre trabalho e educação se desenvolve. As divisões do trabalho e da propriedade estabelecem um novo panorama nas relações entre homem – e seu trabalho – e a natureza: o trabalho continua a ser necessário para a sobrevivência humana, mas isso não significa que todos os homens precisem trabalhar. Essa realidade expressa o que Manacorda chama de separação entre instrução e trabalho, de tal sorte que as escolas eram o “espaço do ócio” e o trabalho era uma atividade destinada aos escravos. O autor demonstra a presença dessa dualidade em distintos períodos da antiguidade e no medievo, também em diversos contextos, de modo que sua expressão mais interessante para a discussão neste

trabalho é a relação entre trabalho e educação no capitalismo brasileiro das últimas décadas.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MOVIMENTO PARA IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No início do século XXI, com a mudança de governo sob a administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas de educação profissional passaram por novo processo de reestruturação. Isso é verificável desde 2003, quando o Ministério da Educação (MEC) realizou um documento base para a educação profissional e tecnológica e do relatório final sobre a situação da educação profissional e tecnológica vinda da gestão anterior. No ano seguinte, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) lançaram o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004a) do qual surge a possibilidade de integração entre formação média e profissional. Em 2004, o Decreto nº 5154/2004 altera os dispositivos do decreto 2208/97, readmitindo a integração entre ensino médio e formação profissional (BRASIL, 2004b). Em 2007 o MEC desenvolve o Documento-Base para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), no qual apresenta a preocupação em definir o conceito de ensino integrado, o qual expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (idem, p. 40). Desse entendimento, o documento expressa a compreensão de que o trabalho é uma categoria com princípios ontológicos e, portanto, é possível considerá-lo como um princípio formativo do ser humano (MARX, 2010; MARKUS, 2015; SAVIANI, 2007).

É nesse contexto histórico e conceitual sobre educação profissional que os IFs são desenvolvidos, em que

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura,

que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40-41).

O texto do documento Base expressa claramente concepções das pedagogias contra hegemônicas, de inspiração teórica marxista, visando a superação da formação fragmentária do trabalhador. Na seção 3.5 do documento, intitulada “A relação parte-totalidade na proposta curricular” o texto parte das pesquisas de Marise Ramos que parte da relação dialética entre parte e totalidade da obra Dialética do concreto, de Karel Kosik (1969). Trata-se, em linhas gerais, de conceber o conhecimento – e trabalhá-lo numa perspectiva de totalidade, que supera as abstrações e ruma ao conhecimento concreto, superando as noções abstratas da realidade

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito (KOSIK, 1969, p. 44).

O conceito de conhecimento integrado e conhecimento concreto se aproximam, de modo que o processo de apreensão da realidade concreta dar-se-á de maneira dialética, num movimento em que não pode ser compreendida como a soma das partes, ou a mera abstração ao polarizar a noção de todo e as partes, mas a superação das abstrações que retém os homens em ideias e métodos, como se eles criassem a realidade. Aqui também há uma posição interessante para este trabalho: a compreensão dialética do conhecimento, trabalhado em sala de aula, desloca o problema do conhecimento levantado por vertentes idealistas, pragmatistas e tecnicistas da simples relação causa e efeito, de modo a secundarizar determinados conhecimentos por estes serem considerados ultrapassados. A compreensão de uma falsa totalidade, a partir da qual

teoria e prática são duas peças que se encaixam na aprendizagem do indivíduo, e não uma síntese dialética que supera a noção abstrata de estudante. Não se trata, por exemplo, de “partir dos interesses dos alunos” como sugere a BNCC, mas trabalhar junto ao aluno a percepção de si como sujeito histórico. Nesse sentido, Duarte (2013) explica como a apropriação de conhecimentos historicamente objetivados pela humanidade são ricas fontes para a emancipação dos indivíduos

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas objetivantes anteriormente concretizadas (DUARTE, 2013, p.37).

A proposta de ensino integrado bebe na fonte das discussões sobre o trabalho como princípio educativo, no qual a noção de práxis concreta, como expressão dialética da relação entre teoria e prática, que não faz a distinção mecânica tampouco abstrata entre teoria e prática, trabalho e estudo, sujeito e conhecimento. É nesse caminho que o projeto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio apresenta pressupostos teóricos distintos do projeto anterior. A proposta do ensino médio integrado a partir de premissas marxistas adotadas pelos autores do documento apresenta um descompasso na medida em que se fundamenta em teorias que apresentem caráter revolucionário para justificar medidas reformistas. O próprio texto base está assentado no decreto nº 5154/2004, uma medida que abrevia o espaço para debates. O Documento-Base para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio explica que “a intenção é de que a sociedade civil se comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação” (BRASIL, 2007, p. 9). Os debates para a implantação do ensino médio integrado contaram com a participação de muitos especialistas na área da educação que defendiam a proposta de um ensino integrado e outros que defendiam a manutenção do dispositivo anterior, do Decreto nº 2208/97. Ainda que a proposta dos integrados seja inovadora para os padrões em política educacional

no Brasil, é importante ressaltar que o problema da dicotomia educativa (Santos, 2017) não foi resolvido.

Os entraves para a realização efetiva de um ensino integrado reside no conflito entre as concepções pedagógicas do ensino integrado, calcado em princípios gramscianos, que se aproximam dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, por um lado, e as premissas pedagógicas da educação nacional baseadas na pedagogia das competências, por outro lado. Essa incompatibilidade se revela na estrutura da política de educação profissional. Ao passo que o projeto dos IFs estava se desenvolvendo, é necessário apontar que outras iniciativas do governo federal contribuíam para a ampliação da presença da iniciativa privada na educação, advogando por uma formação que atendesse, prioritariamente, os interesses do mercado. Isso pode ser visto no projeto Escola da Fábrica, de 2005, e no crescimento de estabelecimentos privados de ensino, os quais terão grande participação no futuro projeto de ampliação da oferta de educação profissional pela Lei nº 12.513/2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Nesse sentido é possível identificar que o ensino integrado, de formação humanística e científica integrada à técnica, esteve sitiado desde seu nascimento por contradições internas e por cerceamento institucional com o aumento da concorrência entre outros modelos de educação profissional, além dos limites orçamentários que assolam a implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, limites severamente reforçados com as medidas de ajuste fiscal desde 2016.

A CATEGORIA TRABALHO E A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular apresenta itinerários formativos a partir das áreas de conhecimento, com conteúdo sem vínculos com as disciplinas. Com isso, a ideia é reforçar a necessidade da interdisciplinaridade para “adequar à realidade social” (BRASIL, 2018, p. 16). Aqui, cabe destacar aspectos relativos à BNCC, pensando sua relação com ensino e aprendizagem em sociologia, sobretudo na perspectiva histórico-crítica. Das seções iniciais do texto analisadas neste trabalho, é possível depreender que a

concepção de formação integral de trabalho que remete à compreensão do termo pelos pioneiros da escola nova (idem, p. 14), a partir da qual apira a “formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Na sequência, o texto expõe que o conceito de educação integral presente na Base refere-se

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (ibidem, grifos nossos).

A compreensão de que a atividade de ensino e aprendizagem deve partir dos interesses dos estudantes remete ao princípio das chamadas por Duarte (2011) de “pedagogias do aprender a aprender” da qual fazem parte a pedagogia construtivista, a pedagogia nova e a pedagogia das competências. A pedagogia das competências apresenta influências diversas, como a psicologia construtivista de Jean Piaget, que fundamenta a compreensão dos processos de psicomotor e cognitivo dos indivíduos, a própria noção de competências que surge dos estudos em administração e gestão de recursos humanos da segunda metade do século XX, sob o paradigma da acumulação flexível, em que “a flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social (idem, 2009)”. Tem como uma das grandes referências na década de 1950 Benjamin S. Bloom, que explorou por meio de experimentos com crianças no campo da psicologia da educação, a fim de identificar os percursos e domínios de aprendizagem. De acordo com essas premissas, a introjeção das noções de competência visam desenvolver a capacidade de aprender sob diferentes situações, colocando o “saber-aprender” e o saber-fazer na posição de foco do processo de aprendizagem. Zarifian (apud Ramos, 2009) ao tratar do tema, afirma que “a competência é

a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”.

No Brasil, a maior referência da pedagogia das competências é Phillipe Perrenoud (2000), cujas contribuições no campo da formação de professores e das práticas de ensino. Dessa compreensão, nota-se que a preocupação é com o engajamento dos estudantes no processo de escolarização, mas também em criar um mecanismo que favoreça a formação para a adaptabilidade às transformações sociais e econômicas, cada vez mais intensas e imprevisíveis. Ramos (2006) conceitua competência a partir de sua aproximação com a ideia de objetivos, mas também com a noção de desempenho. Para a autora, os objetivos em pedagogia possuem relação causal com a psicologia behaviorista. A ideia de que o controle comportamental dos indivíduos para o alcance de determinados objetivos secundariza a importância do conhecimento. “No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas (ibidem, p. 223)”.

Para além da pedagogia das competências, é possível notar a presença de vertentes teóricas pós-críticas, com destaque para o multiculturalismo e para o pós-estruturalismo, como elementos a serem considerados num mundo do trabalho globalizado, visto que os movimentos de capitais e de pessoas, não raro, também recente, apresenta-se como um movimento de disputa por atração de investimentos econômicos e por reconhecimento de identidades. Malanchen (2016, p. 67) ao apresentar a hegemonia de axiomas multiculturalistas, os quais estabelecem interfaces com o pós-modernismo, afirma que “a agenda pós-moderna em sua configuração, como anteriormente assinalado, é composta por teorias que têm discursos que se perpassam como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo”. O impacto de tais ideias destina-se à elaboração de currículos “multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social (ibidem, p. 79)”.

A exposição dessa evolução das políticas de educação profissional até o cenário atual, passando pela implantação dos Ifs e do ensino médio integrado à formação técnica tem como objetivo demonstrar que ao menos nas esferas de decisão se evidenciam as disputas sobre a educação ofertada aos jovens da classe trabalhadora diante do contexto econômico e político das últimas décadas. Essa observação é importante para pensarmos a categoria trabalho no currículo do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular.

A CATEGORIA TRABALHO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Prezando pela interdisciplinaridade e a diversidade cultural, a estrutura da BNCC não delimita as fronteiras entre as disciplinas, concebidas usualmente como componentes curriculares na elaboração dos currículos. Essa proposta não fixa conteúdos na base, mas sugere caminhos que requerem determinadas abordagens. Em cada área do conhecimento a Base sugere que sejam priorizadas algumas categorias. Na área de ciências humanas e sociais aplicadas como “tempo e espaço” (p. 550), território e fronteira (p. 552), “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” (p. 553), e “política e trabalho” (p.556). No que compete à compreensão da categoria trabalho, o texto da BNCC sugere

A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda, podemos falar do trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. (BRASIL, 2018, p. 556-557)

A passagem acima revela que a preocupação da base sobre o ensino da categoria trabalho possui enfoque em pressupostos teóricos da sociologia, especialmente dos clássicos, Marx, Durkheim e Weber. Desse trecho é possível extrair alguns elementos importantes para este estudo. Seguindo a linha da diversidade teórica e cultural, o texto sugere que se trabalhe a categoria sob diversos referenciais teóricos e aspectos do mundo contemporâneo. Também é importante ressaltar que a intenção do texto da Base não é explorar minuciosamente as categorias trazidas no texto. No entanto, algumas considerações sobre a sugestão da categoria trabalho da maneira como está posta. A primeira delas é a questão da centralidade da categoria trabalho para o processo de humanização dos indivíduos, sobretudo dentro do espaço escolar. Em sociologia, a categoria trabalho não representa apenas um tema visceral para a compreensão dos fenômenos e processos sociais, mas também como formação ontológica em Marx e Weber, e como fato social que baliza outros fatos sociais ao longo da vida dos indivíduos segundo Durkheim. Também como formação cultural e, principalmente, como humanizador. Ou seja, trata-se de ir além da “relação sujeito/trabalho e das relações sociais”. Em Weber, por exemplo, o trabalho é observado na ótica da racionalização do processo histórico pelo qual se desenvolve o capitalismo, mas essa relação não é mecânica e linear, como pode sugerir o texto. O pensador em questão também coloca em suas obras (WEBER, 1982; 2004) que os processos de racionalização e o chamado “desencantamento do mundo” devem ser interpretados, considerando sua complexidade e que o processo de compreensão dos fenômenos não se resume ao tipo ideal, mas este tipo ideal representa, resumidamente, a prevalência sobre outros elementos constituintes sob a forma de ação social.

O texto da base traz outra preocupação relevante, as relações entre trabalho e tecnologia e suas implicações problemáticas na atualidade

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a precarização das relações de trabalho, as oscilações de taxas de emprego e desemprego, o uso

do trabalho intermitente, a pulverização dos locais de trabalho e o aumento global da concentração de renda e da desigualdade social (BRASIL, 2018, p.557).

As questões levantadas no texto da Base podem ser tratadas de maneira interdisciplinar. De acordo com a proposta da base, a ideia é que seja abordada de tal maneira. Dessa forma, cabe ressaltar que a pluralidade de vieses na abordagem desses temas acarreta a superficialidade na abordagem do tema. A potência de resultar em polêmicas, desde que trabalhados de maneira a explicitar os fundamentos metodológicos das abordagens teóricas, tem como comprometimento a abordagem interdisciplinar e relativista. A inclinação ao consenso, de modo a não dissecar as condicionantes estruturais que originam tais problemas levantados, pode ser evidenciado nas habilidades propostas na base.

O ensino da categoria trabalho pela via das competências e habilidades requer evidenciar em que momento e sob quais aspectos a categoria em questão será abordada. Tal demanda se faz necessária por se tratar de uma proposta curricular que não privilegia o conteúdo, mas o as habilidades em lidar com o mesmo. Nesse sentido, é possível identificar a possibilidade – e a necessidade, neste estudo – de se trabalhar em todas as competências específicas, ao menos em uma habilidade por competência. Consideremos a competência específica 4 “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (idem, p. 563)”. Seu objetivo é “compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social presididos por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política (idem, ibidem). Nota-se que a abordagem da categoria trabalho não apresenta qualquer caráter universal e objetivo, mas relativo a diferentes realidades diferentes culturas e cenários. O texto menciona palavras que remetem categoria trabalho ao mercado, à empregabilidade e à guisa das mudanças tecnológicas, ou seja, sugerindo certa prioridade a esses contextos. Considerando que a BNCC não está isolada como dispositivo legal para educação básica, é necessário mencionar num contexto de austeridade fiscal e de reforma do ensino médio (Lei 13415/2017), que induz ao itinerário da formação

profissional em detrimento da formação propedêutica. As condições materiais para tal aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre a categoria trabalho tendem a possibilitar uma formação ali-geirada, imprecisa e distante da emancipação dos indivíduos. Cabe especular que, nesse sentido, a própria noção de cidadania a partir da formação sobre a categoria trabalho acaba, por fim, a contribuir para a formação de trabalhadores treinados à sujeição às intempé-ries das medidas de controle fiscal, ao subemprego e a uma cidadania apática.

A competência de área nº 4 apresenta quatro habilidades a serem aprendidas pelos estudantes. A primeira delas – código EM13CHS401 – propõe “Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos (BRASIL, 2018, p.563)”. Essa habilidade traz duas demandas específicas, a identificação e a análise de relações entre entes da sociedade face às transformações técnicas, tecnológicas e informacionais, bem como as formas de trabalho ao longo da história e em contextos geográficos específicos. Nesse caso o trabalho didático em sala de aula pode assumir ampla gama de abordagens a partir na proposta da Base. A questão volta a ser sua aplicabilidade, visto que a Base no contexto da nova política educacional no Brasil diminui a carga horária dos componentes curriculares, apostando na interdisciplinaridade como mecanismo para desenvolver a criatividade dos estudantes, bem como em sua aplicabilidade prática. Tem-se aqui mais um convite implícito ao pragmatismo, de modo que o tempo utilizado nos trabalhos didáticos, suprimido pelas reformas curriculares e do ensino médio, é menor e direcionado a uma abordagem interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar é muitas vezes confundido com a substituição da teoria, ou com o recuo desta. Trabalhar conteúdos escolares requer teorizar e transcender o conteúdo científico ao contexto de sala de aula, sem prescindir do rigor teórico. Nesse sentido, ensinar teorias sociais sem a apresentação dos percursos metodológicos e sem considerar a relação dialética entre sujeito e objeto – neste caso, o conteúdo – e entre sujeitos – professor e estudante, ou entre colegas, pode resultar num trabalho pedagógico em sala de aula carente

de crítica e contradição, elementos importantes para a emancipação intelectual do trabalhadores.

A segunda habilidade proposta nesta competência – EM13CHS402 – sugere “analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socio-econômica (idem, ibidem)”. Esta habilidade possibilita, tal como a anterior, variações temáticas que envolvem a noção de desemprego como um fenômeno econômico e social dos últimos três séculos, com processos históricos relevantes, cuja compreensão consiste num instrumento importante para a formação de consciência crítica. O trabalho em sala de aula no ensino de sociologia consiste em contemplar as complexidades que os objetos de estudo específicos da sociologia apresentam, ainda que os mesmos fenômenos sejam analisados em outras disciplinas. O conceito de estratificação social, por exemplo, é polissêmico e cada interpretação atende a um percurso metodológico específico. A supressão do tempo para atender a tais complexidades e ao debate teórico implica em imprecisões e simplificações equivocadas, comprometendo a compreensão de outros conteúdos relacionados a ele. Como ensinar estratificação social sem o conceito de luta de classes em Marx, com seu percurso histórico pelos modos de produção? Ou na perspectiva weberiana, sem tratar dos elementos teóricos que passam pelos tipos ideais e suas aproximações e distanciamentos da realidade verificável? Ou como pensar o conceito em Durkheim, prescindindo da elaboração metodológica que resulta nos conceitos de solidariedade e fato social? Uma hipótese, pois se trata de um exercício teleológico, a essas perguntas, é: por meio de um ensino aligeirado e insuficiente, fruto do esvaziamento dos conteúdos críticos e reflexivos.

Na terceira habilidade – EM13CHS403 – propõe-se “caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos (ibidem)”. Nesta habilidade, os referenciais teóricos e políticos da Base estão ligeiramente mais evidentes. Trata-se de contemplar as situações contemporâneas relativas às relações de trabalho e as formas de violação dos direitos humanos nesses contextos. As práticas de opressão em

ambientes de trabalho redundam nos direitos humanos sobre o tema, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que em seu artigo 23º, estabelece:

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses (ONU, 1948).

Não é proposta deste texto dissecar os conflitos entre o espírito presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e as condições de trabalho na atual fase do capitalismo. É importante notar que o artigo referente às questões do mundo do trabalho na Declaração apresenta importância à questão da empregabilidade, à paridade salarial e à livre manifestação política por direitos. No tom da Declaração, que em seu artigo 26º disserta sobre a educação, a Base também orienta a formação para a cidadania baseada na tolerância e no respeito à alteridade, mas na Base tal colocação está posta de modo a sequer mencionar a crítica como instrumento para a justiça e para a paz. Mais uma vez vemos que tratar de questões sociais sem problematizar criticamente expressa um movimento contraditório das políticas curriculares sob a égide neoliberal: a defesa do pluralismo de ideias a ponto de se tornar um alhure que não o do reconhecimento crítico dos conflitos. Em outros termos, trata-se de um discurso para contribuir com o consenso, sem contemplar as contradições inerentes à sociedade capitalista.

Por fim a habilidade de código EM13CHS404 propõe “identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras,

levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais (BRASIL, 2018, p. 563)”. Esta última habilidade apresenta caráter mais amplo, pois não delimita histórica e geograficamente os contextos a discutir, contemplando diferentes aspectos do trabalho. Uma proposta de base que não delimite, mas possibilite a abordagem multifacetada também permite a abordagem crítica sobre as questões relativas ao trabalho. Chama atenção o fato de não haver qualquer menção à crítica enquanto posição ou atitude diante das questões cuja as habilidades devem ser desenvolvidas.

Educar para o consenso e para a tolerância, demandas legítimas para a supressão da opressão e da violência não deve ser confundido com o silenciamento das contradições presentes nas relações sociais de produção. Nesse sentido, a abordagem que a categoria trabalho recebe apresenta uma amplitude pretensamente em favor do discurso democrático e multicultural, mas despreza abordagens que sugerem a universalidade do trabalho como atividade fundante da essência humana. A extensão das demandas apresentadas na competência de área 4 e em suas respectivas habilidades permitem amplas formulações sobre a categoria trabalho, mas as premissas contidas na pedagogia das competências, da reforma estrutural dos cursos de ensino médio e das políticas curriculares tornam mais difíceis os empreendimentos para a formação crítica e propositiva dos trabalhadores diante dos conflitos presentes na esfera produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a justificativa de que a organização curricular do ensino médio “com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, 461)” fosse um dentre outros fatores que explicam o desempenho educacional insuficiente dos jovens, a BNCC foi organizada em princípios liberais que norteiam a agenda de viés mercantil, como a “avaliação do produto” e primazia dos interesses individuais na escolha, transferindo a responsabilização dos efeitos das escolhas dos itinerários formativos aos jovens.

A compreensão sobre a categoria trabalho na área de ciências humanas e sociais aplicadas na BNCC atende a preceitos anteriores,

como os presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de relativismo cultural e teórico, sob o argumento de neutralidade axiológica presente na perspectiva weberiana. Como aponta Souza (2013, p. 125–126), os PCN de sociologia já apontaram para a diversidade teórica, a neutralidade e a objetividade como preceitos para a prática de ensino de sociologia. Ainda que não haja relações diretas sobre as perspectivas teóricas que fundamentam a pluralidade teórica presente nos Parâmetros, é possível conceber que os princípios da diversidade cultural e do relativismo teórico, presentes nas teorias pós-modernistas que fundamentam a BNCC, bem como as princípios de objetividade e neutralidade axiológica, contidas nos Parâmetros, nas Diretrizes e no PNLD remetem à perspectiva liberal, base teórica e epistemológica presentes nas pedagogias do aprender a aprender, como é o caso da pedagogia das competências. Nesse sentido, há forte presença do ideário neoliberal, representante dos interesses empresariais na educação, na elaboração dos documentos educacionais.

Considerando as transformações produtivas das últimas décadas, as tecnologias microeletrônicas e, sobretudo, informacionais modificaram os padrões produtivos e as relações de produção. Neste sentido, a noção de competências se tornou cada vez mais frequente entre os requisitos do mercado para a produção. Com isso, o treinamento para a formação de trabalhadores mais flexíveis face à dinâmica de transformações tem sido ventilado nas diversas instituições que compõem a estrutura econômica. Nas últimas quatro décadas no mundo desenvolvido e há cerca de três décadas na América Latina a pedagogia das competências é hegemônica quando nos debates sobre a educação do futuro, que envolvem instituições públicas, instituições privadas e a sociedade.

Há nesse sentido uma incompatibilidade frontal entre as propostas curriculares que objetivam a formação integral sob a ótica do ensino por competências e as propostas que objetivam a formação omnilateral do sujeito. Enquanto as primeiras rejeitam a possibilidade de tal formação se objetivar pela primazia dos conhecimentos, favorecendo discursos como “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, aquelas que visam a formação do ser humano genérico, explorando as mais elevadas produções humanas em termos artísticos, científico e filosóficos, apropriando-se do conhecimento

objetivado por gerações anteriores, consideram os conhecimentos como produção humana, devendo os seres humanos estar de posse dos mesmos.

É justamente por essa incompatibilidade entre as propostas da BNCC e as propostas iniciais curriculares presentes nos documentos do IFSP que se pode afirmar que a definição da categoria trabalho composta nas duas propostas curriculares são antagônicas. Ao apelar para a observação das relações de trabalho sob vistas para o consenso e para o esvaziamento de seu sentido ontológico, a BNCC não menciona a necessidade de se trabalhar criticamente com os conteúdos relativos ao trabalho como categoria fundamental nas ciências humanas. Esvazia, assim, o sentido ontológico e, conseqüentemente, o próprio valor do trabalhador. Ao passo que a formação integrada com vistas à omnilateralidade se orienta para o desenvolvimento intelectual, físico, psíquico dos trabalhadores pelas ciências, pela filosofia, pelas artes como premissas para que o trabalhador se aproprie das técnicas e tecnologias, encontra-se sitiada pelas condições materiais atuais para sua realização. Isso pode ser evidenciado ao inserir essa concepção à prática num contexto de escalada das reformas como a Emenda Constitucional nº95, a partir da qual os investimentos em educação tem seu aporte reduzido drasticamente. Contexto também da reforma do ensino médio, representa o afrouxamento da relação dos jovens com a escola e privação do direito ao arcabouço dos conhecimentos de maneira integrada, a supressão das cargas horárias das disciplinas limitam qualitativamente as possibilidades de execução de uma formação humana para a consciência de mundo e de classe.

Na prática, a contradição entre conceber o trabalho como uma categoria ampla e reduzi-las a competências e habilidades significa anunciar que o trabalho é um fenômeno de amplitude e importância primordiais, mas não para o ser humano em seu sentido ontológico, e sim em seu sentido econômico, compreendendo o mesmo dentro da organização social do mercado. Aqui nota-se a presença de concepções pedagógicas que prezam pelo “aprender a aprender”, em detrimento da difusão do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: CONFEA, 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/358n7z>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – 12 ago. 1971, p. 6377.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em. 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

Bresser-Pereira, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista De Administração Pública**, v.34 n.4 p.7-26, 2000. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289>.
Acesso em 15 mai. 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2013. 254p.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção tópicos).

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, N. 40, jan./abr. 2009.

GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982. pp. 117-160.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 8, de 4 de fevereiro de 2014**. Altera o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 3 mai. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5)

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**. Verbete do Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio De Janeiro: FIOCRUZ, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>

SANTOS, J. D. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: autores associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007.

SOUZA, D. C. C. S. Ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais; **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 122-138, jun. 2013.

WEBER, Max. Burocracia. In: Gerth, H.H.; Mills, C.W. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro, LTC, 1982, pp. 229-282.