

O NOVO ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA ECONÔMICA

THE NEW HIGH SCHOOL AND ECONOMIC SOCIOLOGY

Walter Marcos Knaesel Birkner¹

Luci Damaso da Silveira²

RESUMO: Este artigo sugere a inserção da Sociologia econômica nas abordagens sociológicas, com vistas à implantação do Novo Ensino Médio – NEM –, orientada pelos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por sua vez direcionadas ao “projeto de vida” do estudante. Desde o ponto de partida, as diretrizes da BNCC estão orientadas por um duplo princípio, um duplo compromisso e uma dupla premissa metodológica. O princípio é o da conjunção autonomia-empatia. O compromisso corresponde 1) à formação para a cidadania e 2) à formação para o mercado de trabalho. Enquanto isso, a premissa metodológica é um ensino interdisciplinar e focado em aprender fazendo. Nessa perspectiva, compreendemos o NEM como é uma oportunidade de renovação da Sociologia na direção de uma perspectiva sistêmica, ao invés da hegemônica, quando não exclusiva, premissa da conflagração social nas abordagens sociológicas do Ensino Médio. Tal renovação implica numa imersão interdisciplinar, com foco no tema do desenvolvimento, expandindo a noção de cidadania para o civismo e reconhecendo a importância da economia.

Palavras-chave: Ensino médio; BNCC; Sociologia econômica;

ABSTRACT: This article suggests the inclusion of economic sociology in sociological approaches, with a view to implementing the New High School - NEM -, guided by the assumptions of the National Common Curricular Base - BNCC, in turn directed to the student's "life project". From the outset, the BNCC guidelines are guided by a double principle, a double commitment and a double methodological premise. The principle is the conjunction autonomy-empathy. The commitment corresponds to 1) training for citizenship and 2) training for labor market. Meanwhile, the methodological premise is an interdisciplinary teaching focused on learning by doing. From this perspective, we understand the NEM as an opportunity for the renewal of Sociology towards a systemic perspective, instead of the hegemonic, if not exclusive, premise of the social conflagration in the sociological approaches of High School. Such renewal implies an interdisciplinary immersion, focusing on the theme of development, expanding the notion of citizenship to civics and recognizing the importance of the economy.

Keywords: Ensino médio; BNCC; Sociologia econômica;

“Houve uma ideologização da produção o conhecimento sociológico, aquela coisa do politicamente correto, a coisa do engajamento. Mas a prioridade do trabalho sociológico (é) ser objetivo; esse é um princípio básico da ciência. Houve muita condescendência com esse voluntarismo político que foi marcante no Brasil, e que produziu análises que não servem para nada”

José de Souza Martins, sociólogo

¹ Sociólogo, professor da Uniasselvi – e-mail: walter.birkner@uniasselvi.com.br ;

² Socióloga, professora da Escola pública estadual Antônio Rocha Andrade – Penha – SC - e-mail: lucidsilveira@gmail.com Revista HúmUS
vol. 13, num. 36, 2022

INTRODUÇÃO

A implantação do Novo Ensino Médio – NEM – representará a materialização dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, focados no “projeto de vida” do estudante. Desde o ponto de partida, as diretrizes da BNCC estão orientadas por um duplo princípio, um duplo compromisso e uma dupla premissa metodológica. O princípio é o da conjunção autonomia-empatia. O compromisso corresponde 1) à formação para a cidadania e 2) à formação para o mercado de trabalho. Enquanto isso, a premissa metodológica é um ensino interdisciplinar e focado em aprender fazendo. Nessa direção, o NEM é uma oportunidade e uma necessidade de renovação da Sociologia na direção de uma perspectiva sistêmica. Tal renovação implica numa imersão intercientífica, mais que interdisciplinar, com foco no tema do desenvolvimento, expandindo a noção de cidadania para o civismo e reconhecendo a importância da economia.

Começamos pela “autonomia”, conceito mencionado mais de uma centena de vezes na BNCC em relação à formação dos estudantes. A ênfase nesse primeiro aspecto é diretamente correspondente às atuais necessidades de formação educacional. A BNCC recomenda o fim de uma Educação fragmentada, monológica e passiva, centrada no professor, a ser substituída por um conhecimento sistêmico, dialógico e centrado no aluno. Trata-se da necessidade de potencializar o protagonismo estudantil, enfatizando atributos como a autonomia, a autorresponsabilidade e atitude proativa. Entre tudo, tais recomendações alteram a condição fordista da divisão do trabalho para a forma do trabalho criativo. As gerações anteriores aprenderam a obedecer regras e funções. Atualmente, as exigências do sistema social que pulsam no sistema educacional demandam um aprendizado criativo e cívico, voltado à autoconfiança e à cooperação.

Pelo menos desde os antigos gregos, a Educação contém essas duas grandes dimensões formativas: uma voltada à autoconfiança e outra à empatia, as bases da formação do caráter. Contemporaneamente, isso diz respeito ao projeto de vida de cada estudante e de que a potenciação de cada indivíduo possa, simultaneamente, resultar em ganhos individuais e à Sociedade. Agentes educacionais potencializarão o desenvolvimento de suas cidades, regiões e nações, quanto mais empenhados na formação dos talentos das crianças e adolescentes. Desde que tenhamos um sistema educacional suficientemente desprendido

de empreendedorismos morais paradoxais e avessos aos fundamentos civilizatórios do Ocidente, será possível apostar nos talentos individuais e no senso de coletividade, para a formação do caráter.

Os empreendedorismos morais a que nos referimos aparecem, aqui e ali, relacionados à crítica generalizada às instituições morais e legais que caracterizariam as “relações de dominação” originadas dos “fundamentos da civilização ocidental” (ROSZAK, 1970, apud BOCK-CÔTÉ, 2019, p. 87). Originária do movimento da contracultura da década de setenta do século XX, essa acusação aos valores ocidentais aparece contemporaneamente entre defensores do multiculturalismo, incluindo os adeptos da denominada “teoria de-colonial”. Para esses críticos, a realização das mais legítimas aspirações humanas dependeria da capacidade de nos livrarmos dos obstáculos morais que as fundações da civilização ocidental geraram e reproduzem. Honestamente, não há garantias de que a Sociologia não seja permanentemente afetada pela hegemonia dos críticos implacáveis das instituições do Ocidente e seus empreendedores morais. Contudo, existem possibilidades de relativizar essa influência. Isso depende de que uma parte não ínfima dos sociólogos brasileiros reconheça que o desenvolvimento de indivíduos e sociedades pede frequentes ajustamentos evolutivos e ao invés de rupturas radicais. Em outros termos, as sociedades em geral avançam, notadamente no Ocidente, por ímpetos incessantes de liberdade e cumplicidade que produzem instituições formais e informais. E são essas instituições – valores e leis –, constituídas no longo tempo, que retroalimentam tais ímpetos, garantindo avanços sem o rompimento do “contrato social”. São os tais “fundamentos da civilização ocidental”, os mesmos que permitem e geram a autocrítica.

Portanto, ao contrário do que sugerem os críticos contemporâneos das instituições “opressoras” do Ocidente, são justamente essas instituições que garantem a liberdade de crítica e autocrítica. E são elas, portanto, que facilitam a renovação moral de indivíduos e democracias, algo sem precedente no tempo e no espaço. O que a “Sociologia crítica” atual sugere é a eterna rebeldia utópica que inspiraria as atitudes revolucionárias na construção de um “outro mundo possível”. O que essa mesma Sociologia não ensina é que os fundamentos da civilização ocidental representam o próprio ímpeto às mudanças e não os obstáculos à liberdade e à justiça. A comparação com qualquer outra cultura conduz a esse esclarecimento. E, na Sociologia, como nas ciências humanas em geral, seria muito útil que

as ideias utópicas e as críticas ao Ocidente fossem ladeadas pelas ideias reformistas de filósofos liberais conservadores como as do irlandês Edmund Burke (1729-1797), por exemplo. Suas percepções e inferências, como as de muitos autores ausentes das abordagens sociológicas hegemônicas, inspiram uma compreensão mais cautelosa e realista sobre o desenvolvimento. Em outras palavras, facilitam o entendimento de que a evolução material e imaterial das sociedades requer resiliência. E os incentivos a essa qualidade estoica e cara ao desenvolvimento requerem a aposta educacional na potenciação de talentos individuais e no senso de coletividade. Mais do que o apego às utopias, o desenvolvimento individual e coletivo solicita estímulos persistentes à autonomia e à cooperação para a formação do caráter.

FORMAÇÃO DO CARÁTER

A formação do caráter diz respeito ao incentivo de virtudes e fundamentos civilizatórios que nos conduziram até aqui. Tem a ver com aspirações e valores de primeira grandeza como vontade de realização, honestidade, reputação, apreço pelo conhecimento, pela estética e pela liberdade com responsabilidade. Somam-se aqui outros como solidariedade, cooperação, diálogo, confiança e civismo, refletidos, por exemplo, no importante conceito de capital social. Todos esses elementos, e vários outros, se referem à preparação de crianças e adolescentes a fazer escolhas sensatas e em convergência com o desenvolvimento de uma Sociedade equilibrada e próspera. E tal preparação necessita a consideração devida aos interesses materiais e imateriais dos jovens pelo sucesso através do potenciação de seus talentos e em empatia com os outros. A Educação do nosso século dependerá, essencialmente, dessa conjunção – em nada dicotômica - entre a autonomia e a empatia, a autoconfiança e a cooperação. Na BNCC, isso se traduz no foco aos “projetos de vida”, que conjugam uma formação integrada entre o mundo do trabalho e o civismo, aproximando as preocupações com o capital humano e o capital social. É preciso dizer: trata-se de uma formação, ao mesmo tempo, voltada ao esforço próprio e à assunção de responsabilidades. Isso se desenvolve a partir da perspectiva de realização dos interesses de sucesso, como da perspectiva de viver em coletividade e se sentir individualmente responsável por ela. Pra se ter uma ideia, todas as dez “competências gerais” da BNCC

realçam os dois princípios de autonomia e empatia, hora um, hora outro, hora os dois (BRASIL, 2018, p. 09).

Nessa direção, educadores precisam estar cientes da preocupação em focar, ao mesmo tempo, no crescimento pessoal e incentivar a preocupação com a coisa pública, desde os interesses comunitários aos nacionais e globais. Contudo, devem estar igualmente atentos à potenciação profissional. É preciso insistir no fato de que a preocupação com a formação para o mundo do trabalho é realmente um dos dois principais objetivos estabelecidos oficialmente na Educação. Não há espaço à relativização com esse compromisso, seja porque essa é, de longe, a principal preocupação dos jovens, seja porque a economia e o mercado de trabalho passam por rápidas mudanças. O impacto das tecnologias da informação, sobretudo a robotização, afeta as preocupações com o futuro profissional dos estudantes, o que está refletido na BNCC e amplamente apoiado pela UNESCO e pela OCDE.

MUNDO DO TRABALHO

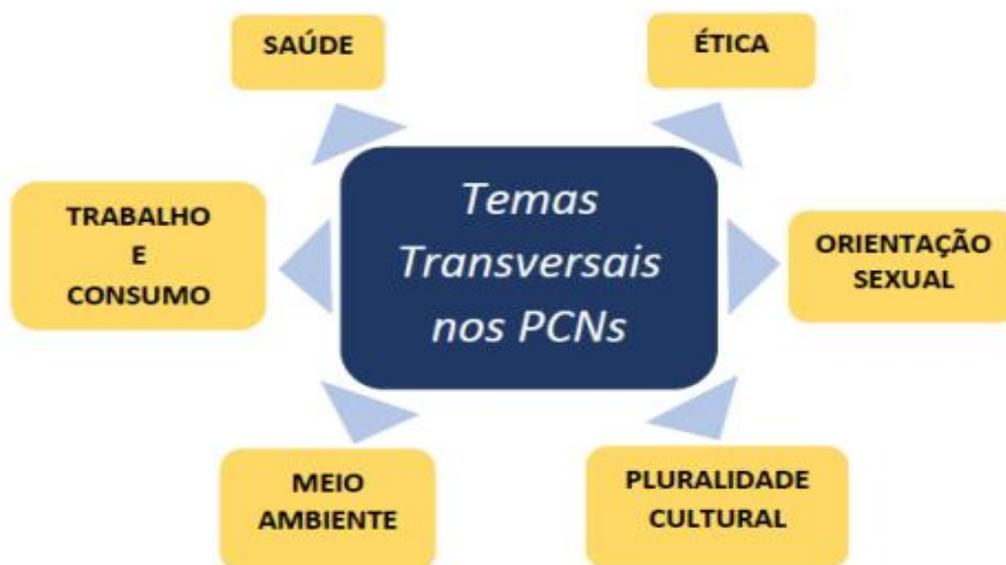
Se o foco no mundo do trabalho e na economia parece óbvio, precisamos lembrar que a BNCC é produto da evolução de pressupostos que avançaram nas últimas décadas, implicando em renovações temáticas e ajustes evolutivos. É útil lembrar que há poucas décadas a ênfase na formação para a cidadania esteve sobreposta às preocupações econômicas. Na formalidade, é claro, cidadania e trabalho tinham o mesmo peso, mas havia uma dicotomia informal implícita nesse duplo compromisso. Ainda que cidadania e trabalho estivessem recomendados na Lei de Diretrizes de Base, desde 1996, havia ali um entendimento bifurcado. No ambiente engajado das Ciências Sociais brasileiras de fim de século, por exemplo, a preocupação com a cidadania era uma unanimidade. Todavia, a formação para o mundo do trabalho soava algo como uma preocupação “burguesa”, que não deveria ser financiada com dinheiro público. Os resultados desse tipo de dicotomia educacional ajudam a compor o conjunto de problemas que o Brasil enfrenta em termos de competitividade no cenário mundial. Um levantamento encomendado pela Confederação Nacional da Indústria, intitulado “Competitividade Brasil 2019-2020”. O documento revela a necessidade de o País intensificar os esforços na qualidade da Educação, principalmente no que diz respeito às perspectivas de inserção juvenil no mercado de trabalho. No quesito

ensino profissionalizante, o percentual de estudantes brasileiros matriculados nessa modalidade não chega aos 10%, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Enquanto isso, esse percentual é superior a 50% em países da União Europeia (CNI, 2020).

Atualmente, essa dicotomia parece superada na Educação, a considerar os documentos oficiais. Isso já aparecia nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000) e é amplificado pela BNCC (2019), em convergência com as preocupações e proposições da UNESCO e da OCDE. De um lado, a preocupação com a formação para a cidadania aparece, agora, associada ao conceito de civismo, expandindo o sentido-significado anterior do conceito. Mais do que direitos individuais, civismo implica em responsabilidades coletivas. Podemos atestar isso nos Temas Contemporâneos Transversais – TCT – da BNCC, em que os dois termos aparecem lado a lado, numa composição temática única (BRASIL, 2019). De outro lado, a preocupação com o mundo do trabalho ultrapassa a abordagem predominantemente histórica e sociológica, adquirindo uma centralidade pragmática.

Antes da BNCC, os temas transversais sugeridos pelos PCN, entre 1997 e 1998, eram um tanto diferentes. Na perspectiva dos direitos, o conceito de cidadania não figurava explicitamente no elenco temático; ele simplesmente permeava os temas. Os temas da PCN eram: 1) ética, 2) orientação sexual, 3) pluralidade cultural, 4) meio ambiente, 5) trabalho e consumo e 6) saúde. É certo que o conceito de trabalho aparece aí, mas o tratamento concedido nos livros didáticos é meramente conceitual e historiográfico, como veremos mais adiante. Em relação àquele momento, o próprio documento da BNCC sobre os atuais Temas Contemporâneos Transversais afirma, textualmente, qual era a prioridade temática e formativa, ao reconhecer que “Nessa ocasião, a Ética e a Cidadania eram os eixos orientadores da educação” (BRASIL, 2019, p. 09).

Quadro 1



Fonte: Brasil, 2019.

Enquanto isso, o conceito de trabalho, ainda que recomendado pela LDB e sugerido nos PCN, não ocupava devidamente o imaginário educacional naquela primeira década pós-regime militar no Brasil. Tampouco, havia qualquer menção ao conceito de civismo. Movimentos sociais, organização social, e outras bandeiras políticas estavam fortemente ligados às reivindicações democráticas, mas não aos deveres republicanos. Foi exatamente esse o contexto político a influenciar o ambiente educacional da década de noventa do século passado. É o contexto histórico de promulgação da LDB e, conseqüentemente, de formulação dos PCN. Naturalmente, a preocupação central fora a de ensinar a crianças, jovens e adultos de que a era das restrições aos direitos havia passado e nunca mais deveria voltar.

Um quarto de século depois, a BNCC surge como um documento em sintonia com as necessidades formativas do século XXI, e não apenas democráticas, mas voltadas à economia produtiva. E, somente em 2019 passamos a ter a publicação de um documento complementar, recomendando seis macro temas a serem contemplados interdisciplinarmente, cada um dos quais constituídos de subtemas. Assim, os TCT

substituem os temas transversais do Quadro acima, sugeridos pelos PCN. E o texto da BNCC justifica “a inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia(ndo) o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica”. E recomenda o seguinte eixo: 1) meio ambiente, 2) economia, 3) saúde, 4) cidadania e civismo, 5) multiculturalismo e 6) C&T (BRASIL, 2019, pp. 07-13).

Quadro2



Fonte: BRASIL 2019.

Com os Temas Contemporâneos Transversais, aumenta a importância atualmente conferida à economia e ao mundo do trabalho. Demonstração disso é que a Economia passa a ser um dos macrotemas e no interior dele aparece o tema do trabalho. Por extensão, aparecem as preocupações com a educação financeira e fiscal, algo mais amplo do que o conceito de consumo. Além disso, também foi introduzido o tema da Ciência & Tecnologia, corroborando com preocupações relativas à potenciação da economia. No interior desses temas e com o devido estímulo da BNCC, abre-se agora a possibilidade de introduzir, sem preconceitos, termos que já deveriam ser familiares nas Ciências Humanas e Sociais, como capital humano, inovação e as preocupações com o empreendedorismo, a competitividade e a produtividade nacional. Essas inquietações aparecem nas entrelinhas dos textos de documentos como o Currículo Base do Território Catarinense - CBTC. Ao conceituar os “itinerários formativos” para o ensino médio, o mencionado documento recomenda “aprofundar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e ou na formação técnica e profissional” (SANTA CATARINA, 2020, p. 49). E, na sequência, fica expressa a

recomendação de que os estudantes possam “aprofundar seus conhecimentos e preparar o prosseguimento dos estudos para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, apud, SC, 2020, p. 49)”. Não é preciso ser mais claro.

Portanto, na BNCC, tanto quanto em documentos correlatos como o mencionado Currículo Base do Território Catarinense - CBTC, a preocupação com a economia é agora um fato, algo que não se via claramente em documentos anteriores. Expressões como “competitividade, produtividade e inovação” aparecem assim associadas ao menos uma vez na BNCC e duas vezes no CBTC. O tema do empreendedorismo aparece ao menos cinco vezes na BNCC e 11 vezes somente no Caderno 1 do CBTC. Da mesma maneira que a ênfase no conceito de cidadania expressava as demandas emergenciais de um contexto político, o ajustamento cronológico à atualidade nos ajuda a compreender a emergência dos conceitos econômicos. Desse modo, a inclusão de termos relacionados ao mundo do trabalho sinaliza para as preocupações dos agentes educacionais em dupla perspectiva contemporânea. Primeiramente, está concentrada sobre o futuro profissional dos jovens em amplo contexto de incertezas no mercado de trabalho com a extinção de profissões e a robotização crescente. Na outra perspectiva, a preocupação se revela igualmente com o desenvolvimento do País, em função das rápidas transformações no modo de produção e da conseqüente necessidade de apostar decisivamente em ciência, tecnologia e inovação. O receio eminente é que o País e muitos de seus jovens se distanciem tecnologicamente na comparação com outros países (SANTA CATARINA, 2020, p. 52). É um fenômeno que representa clara ameaça e cobrará a atitude de educadores.

CIVISMO

Por sua vez, a reinserção do civismo ladeando o conceito de cidadania se deve a uma razoável percepção de que, enquanto o termo cidadania carrega um sentido relacionado aos direitos individuais, o conceito de civismo integra uma conotação voltada às responsabilidades republicanas. Se antes eram apenas os direitos, agora reforça-se a assunção de responsabilidades com a comunidade, a cidade, a região, o país e o mundo. Por razões de outrora, a ênfase recaía sobre o indivíduo e suas identidades setoriais. Atualmente,

pulsa a percepção de que o coletivo e a visão sistêmica se fazem necessárias. Entretanto, não se trata de resgatar o sentido de obediência civil, preeminente nos regimes autoritários. Muito mais próximo das preocupações de um Bresser Pereira, seu significado está na preocupação e atuação dos indivíduos em favor da coisa pública. Em outras palavras, é preciso descentralizar o poder e incentivar o capital social, a fim de que o Estado não seja controlado pelos *rent seekings* (BRASIL, 2009).

E se o conceito de cidadania se expande ao ser ladeado pelo conceito de civismo, a preocupação com a formação ao mundo do trabalho também aparece revalorizada com a inserção de temas como a economia e C&T. além disso, cidadania e trabalho são termos que não aparecem mais de modo independente. O que se torna perceptível é justamente a preocupação dos formuladores da nova política educacional com essa aproximação. Ela tende a ser facilitada pela interdisciplinaridade e capaz de gerar a pretendida compreensão sistêmica de interdependência entre essas duas dimensões para a formação integral do indivíduo. Se, até pouco tempo, “a Ética e a Cidadania eram os eixos orientadores da educação” a perpassar todos os temas transversais, agora o conceito de trabalho e seus temas concomitantes passam a ter a mesma característica, sem conflitos. Portanto, a formação para o trabalho é reforçada com a inclusão de dois temas que não apareciam até então entre os temas recomendados na Educação. Como já dissemos, O primeiro é a economia, que aparece como um dos seis macro temas contemporâneos transversais anunciados pela BNCC. O segundo tema contemporâneo é o binômio C&T. É preciso insistir: A recomendação desses temas como componentes dos conteúdos e currículos educacionais pode ser lida não apenas como uma preocupação com o futuro dos estudantes, mas, também com a produtividade do País. E esse fenômeno não representa apenas a intencionalidade dos formuladores da BNCC. A consideração dos temas da economia refletem, ainda que indiretamente, a força das pressões sociais sobre os formuladores.

E, por extensão, as recomendações temáticas relativas à economia, assim como à ciência e a tecnologia, tendem a eliminar a dicotomia entre cidadania e trabalho que ainda habita o imaginário de educadores. Com isso, reaproxima Educação e economia e fortalece o duplo princípio sistêmico da autonomia-empatia. Em paralelo, as conexões entre o mundo produtivo e o conceito de cidadania têm ampliado e isso não acontece por altruísmo, mas por necessidades sentidas no universo das organizações e corporações, públicas e privadas.

Com essa reaproximação, os conceitos de ética e cidadania serão ladeados por outros como liderança, resiliência, reciprocidade etc. Toda essa conjunção temática é cada vez mais necessária à formação para o trabalho e fundamental à formação do caráter, um tema igualmente antigo, que reaparece emergente na Educação (FADEL et al, 2015; AGUILÓ, 2014, AGUILÓ, 2011).

CARÁTER

Nessa perspectiva, uma pesquisa encomendada pela OCDE, realizada pelo *Business and Industry Advisory Council* – BIAC – revela que administradores de empresas de vários países reconhecem a formação para o caráter como um dos principais objetivos a serem materializados pelos sistemas educacionais (FADEL et al, p. 116). O estudo inclui países como o Brasil, Estados Unidos, França, Inglaterra e México, entre outros, e revela necessidades que as organizações consideram cada vez mais importantes. Cidadãos das democracias liberais que, em geral são consumidores e muitos são trabalhadores, passaram a exigir, cada vez mais, a qualidade ética em produtos e serviços. Preocupações com o meio ambiente, com a diversidade e os direitos humanos, tudo isso requer que as organizações tenham colaboradores e funcionários cientes e comprometidos com essas causas. Por essa razão, educadores precisam estar atentos às mudanças, que acontecem cada vez mais no universo empresarial. Uma visita a sites de federações estaduais da indústria brasileira confirma o compromisso formal dessas entidades com as questões éticas (FIEP, sem data e FIESC, 2021). No campo das humanidades, notadamente da Sociologia – e com reflexos na Educação – as empresas capitalistas sempre foram criticadas, seja pelo interesse exclusivamente acumulativo, seja por diretrizes de rigidez das relações de trabalho e agressões ao meio ambiente, em função do interesse primordial ou exclusivo da mais valia. Não há dúvidas sobre a utilidade histórica dessas críticas. Nem nos iludamos de que as mudanças nas relações entre capital e trabalho, num país como o Brasil, sejam rápidas ou estejam em sintonia rítmica com as de nações mais desenvolvidas. Mas é necessário reconhecer que elas se manifestam, respondendo positivamente a essas críticas e sinalizando uma tendência.

Insista-se: os ambientes organizacionais estão mudando e não é por uma razão altruísta, mas pela interessada percepção de que cidadãos, que são também consumidores, demandam por essas mudanças. E cidadãos, consumidores, agentes de comunicação em geral, governantes, legisladores e agentes produtivos, todos aprenderam com os educadores. É claro, são mudanças que acontecem em organizações empresariais que estão à frente da maioria e cuja obtenção da mais valia já nasceu baseada no conhecimento e não no extrativismo e na mais valia absoluta. A velha regra do lucro através da relação entre baixos salários e tempo de trabalho continua existindo, inclusive em grandes organizações. Mas as empresas de vanguarda indicam tendências de médio e longo tempo, orientadas por uma percepção de mundo que, na origem, é significativamente gerada pelo ativismo de educadores, que influenciam gerações e alteram o curso das coisas. Se, ainda que parcialmente, tais mudanças estão em curso nas organizações, precisamos compreendê-las numa perspectiva ética associada aos interesses das empresas. O mundo empresarial da concorrência percebe, crescentemente, as vantagens de ter colaboradores éticos. No mundo competitivo das constantes inovações, os empregadores vêm entendendo a importância estratégica de ter funcionários capazes de decidir de maneira inteligente e fundamentada. Como já afirmamos, empresas e governos são reféns de consumidores e cidadãos informados e exigentes. E, diante de questões fundamentais do nosso tempo, relacionadas ao bem-estar, aos direitos e ao meio ambiente, as organizações públicas e privadas necessitam de colaboradores capazes de entender isso e agir de acordo.

INTERDEPENDÊNCIA

Por essa percepção, não deveria haver dificuldades em compreender as interdependências crescentes entre Educação, economia e política. E, ao compreender esse movimento e sua natureza sistêmica, é possível acelerá-lo a partir do sistema educacional. Naturalmente, seria desejável que agentes educacionais, econômicos e políticos gerassem ambientes de diálogo, no sentido de conectar interesses comuns. O capital social existente no interior de cada um desses segmentos pode se sobrepor ao corporativismo. E será a transversalidade entre as fronteiras desses setores do sistema social que permitirá a conexão forte entre os interesses comuns e acelerará os processos de desenvolvimento. O diálogo e a

cooperação entre agentes educacionais, econômicos e políticos pode atravessar essas fronteiras, transformando o contexto social da divisão social do trabalho em um ambiente mais inter setorial e ultra sistêmico.

Se a interdependência sistêmica entre essas dimensões da ação humana nem sempre foi fundamental, todavia existe há tempos e evolui há séculos. A Revolução Industrial selou essa interdependência. Não obstante, a correlação entre Educação, economia e política já se manifestava antes, podendo considera-la um forte advento a partir da modernidade. Exemplo disso foi apontado por Max Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* e, antes dele, Alexis de Tocqueville, em *Democracia na América*. Clássicos da abordagem interdisciplinar no pensamento sociológico, essas obras descrevem importantes relações entre religião, economia e política, mostrando a influência da educação religiosa e seus efeitos no desenvolvimento do capitalismo e da democracia liberal. Independentemente dos humores com esse tipo de interpretação, é necessário reconhecer que ela estabeleceu relações lógicas e demonstrações empíricas entre sistemas de ideias e a prosperidade econômica e política. Emile Durkheim (1858-1917) foi ainda mais direto ao estabelecer fortes correlações de interdependência entre Educação, economia e política, sugerindo a potenciação da prosperidade. Para esse pensador francês, a Educação tem função central e é responsável, entre tudo, pela relação mais harmônica possível com o desenvolvimento político e econômico, algo sintetizado pela sua noção de “ordem e progresso”. Se, para Marx, de modo geral, a Educação – como a própria política - era reflexo das relações econômicas, para Durkheim, a Educação seria antes um fator de influência a conformar a política e o mundo da economia. Em outras palavras, a Educação seria a instituição capaz de “reformatar o ensino secundário” e adaptá-lo às necessidades de harmonia social e progresso econômico.

No entanto, a tese da harmonia e prosperidade entre essas três dimensões da vida social contrasta com a cosmovisão sociológica da conflagração social permanente. Não se trata, aqui, de negar o conflito, mas lembrar a percepção oposta às causas e efeitos dessa interdependência entre Educação, economia e cultura. Por influência e hegemonia do marxismo na Sociologia brasileira, aprendemos a ver o “lado obscuro” dessa correlação. Na perspectiva da conflagração, a teoria marxista sempre explicou a realidade social a partir da economia e em conexão com o mundo das ideias e da política. A realidade social, como a

Marx lhe pareceu e aos marxistas, sempre foi apresentada através dessa conexão. A vida humana, as ideias dominantes e a ordem política dominante estariam atreladas desde a origem e desde sempre aos interesses do mundo da economia – leia-se, a infraestrutura. Todavia, como sabemos, o pressuposto marxista é o de que as ideias em geral seriam o reflexo desse mundo material, leia-se, da infraestrutura econômica. Já sabemos o restante, mas não custa lembrar: na infraestrutura, onde acontecem as relações de produção, há uma dominação de uns sobre outros. Ela é viabilizada a partir da propriedade privada, que origina todas as formas de desigualdade e que se naturaliza no ponto de chegada, isto é, no mundo das ideias – leia-se, a superestrutura. Já, para Weber e Durkheim, ao contrário, o mundo das ideias é que é o ponto de partida, a partir do qual toda a realidade econômica e política será materializada. Inverte-se a ordem, embora a conexão sistêmica entre as três dimensões permaneça.

O debate é profícuo e desencadeia um exercício investigativo e analítico que estabelece relações prósperas entre cultura, política e economia. É o que demonstram autores que pesquisam as relações causais entre o desenvolvimento e a cultura, a exemplo de Harrison & Huntington (2002), e especificamente através da ideia-força do capital social, como Putnam e tantos outros. Por conseguinte, as análises sobre essas relações estimulam o interesse pelo tema do desenvolvimento e animam os pressupostos que ajudam a explicar as virtudes sociais que o promovem. Tais virtudes, repita-se, são encontradas no interior das relações entre cultura (incluindo Educação), política e economia, que o esforço sociológico interdisciplinar facilmente pode trazer à tona. Acontece que, por meio de pressupostos que subjazem muitos conteúdos escolares, há um empreendedorismo moral que sufoca o debate. Isto é, a concepção de conflagração social permanente e cuja origem estaria na infraestrutura econômica, gera um engajamento de permanente combate aos fundamentos da Sociedade capitalista. E não importa qual a versão atual dessa conflagração. Durante muito tempo, sua representação hegemônica esteve no conflito entre capital e trabalho, que existe, mas não como exclusivo fator de explicação da realidade social. Atualmente, a ideia da conflagração social permanente aparece em abordagens relacionadas aos temas da diversidade e do multiculturalismo. Em si, esses temas são civilizatórios, mas é comum que a sua defesa esteja causalmente relacionada à crítica aos fundamentos da civilização ocidental.

Nas ciências humanas, o pressuposto geral do conflito social permanente faz com que os interesses da economia, da política e da Educação tomem direções independentes, chegando a proposições distintas e eventualmente divergentes. Assim, com toda a verdade contida no conflito de interesses, a percepção acerca desses conflitos torna-se exclusiva, suprimindo as perspectivas de convergência. Isso acontece principalmente do ponto de vista normativo, carregado de juízos de valor, sugerindo a incompatibilidade entre interesses econômicos e objetivos educacionais, obstruindo a visão sistêmica sobre a Sociedade. Naturalmente, as divergências existem e se refletem nas relações entre capital e trabalho, economia e meio ambiente, Estado e Sociedade, entre aspirações liberais comportamentais e instituições tradicionais, além de conflitos outros de ordem cultural, de gênero, raça etc. Mas, na vida real, essas divergências não são necessariamente hegemônicas na sua soma e muito menos intransponíveis. O caráter denunciativo existente principalmente na Sociologia sempre será útil. Mas não deve sonegar relações causais entre virtudes sociais e desenvolvimento, evidentes nas abordagens sobre o capital social, por exemplo. Tampouco deve ocultar as mudanças atuais resultantes da dinâmica social na própria Educação, como na economia e na política. Na Educação, intelectuais, pesquisadores e educadores engajados em valores liberais democráticos ajudaram a formar cidadãos, produtores e consumidores, igualmente difusores de valores e aspirações éticas e de sustentabilidade. Na economia, como já vimos pelo que acontece no mundo das organizações, empresas orientam suas decisões de olho nos consumidores. São os mesmos referidos cidadãos e suas demandas éticas de respeito ao ser humano e ao meio ambiente. Na política, por sua vez, cidadãos demandantes e agentes políticos nas democracias ajustaram a ordem política constituindo o Estado de bem-estar social e de direitos.

Produto civilizatório da democracia liberal, é esta ordem política e institucional contemporânea que, afinal, pode assegurar e potenciar os níveis de convergência de interesses entre as dimensões política, educacional e econômica. O Estado de bem-estar social e de direitos é o modelo regulador das relações sociais nessas esferas e entre elas. Historicamente, nada se mostrou superior, justamente pelo esforço essencial de convergência sistêmica que está na origem do *Welfare State*. É a resposta civilizatória aos dilemas advindos da economia e da política, com os devidos reflexos na Educação e na cultura. E não se negue que uma das críticas do Estado de bem-estar seja justamente um

afrouxamento cívico dos cidadãos acomodados que lhe outorgam tamanho poder. Mas, comparado a qualquer outra ordem política no tempo e no espaço, é a que melhor tem assegurado as liberdades e garantido direitos humanos. Por conseguinte, a manutenção dessa ordem política de direitos e de bem estar depende dos recursos produzidos por agentes econômicos. Igualmente, depende dos consequentes tributos administrados por agentes políticos responsáveis pela manutenção desse modelo de governança. De um lado, os agentes políticos precisam utilizar tais recursos da maneira mais eficiente possível, gerando bem estar. De outro lado, precisam incentivar sistematicamente a produção, o empreendedorismo e a inovação dos agentes econômicos. Aí está o nó. O uso eficiente dos recursos, mas, sobretudo, os incentivos à geração de riquezas e à sua reprodução são essenciais à manutenção e sustentabilidade desse Estado provedor. Economias geradoras de riqueza são “a galinha dos ovos de ouro” do bem-estar.

Nisso, a Educação tem um papel fundamental, pois é através dela que formamos os futuros agentes econômicos e políticos. Como sempre, eles serão trabalhadores, produtores, empreendedores, inovadores, consumidores e cidadãos. E, pra além da educação financeira e fiscal que a BNCC já recomenda corretamente, lhes será útil a apreensão de conhecimentos sobre fatores que os ajudem a entender porque cidades, microrregiões e nações se desenvolvem. São fatores relacionados justamente ao trabalho, à produção, ao empreendedorismo, à inovação, ao esforço intelectual e ao civismo, geradores de riqueza, oportunidades e bem estar. Conscientes disso, estudantes estarão informados sobre a mais próspera correspondência possível entre Educação, economia e política. E serão capazes de relacionar esses fatores à promoção do desenvolvimento, à manutenção do Estado de bem-estar e, sobretudo, ao combate às desigualdades.

PROJETO DE VIDA

Essa interdependência sistêmica entre Educação, economia e política é o fenômeno por trás dos dois pilares formativos dos projetos de vida dos estudantes. E os estudantes têm direito ao devido esclarecimento sobre essa esplêndida conexão. Os pilares formativos são autonomia e empatia, que podemos correlacionar com autoconfiança e cooperação, imersos nos objetivos de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho. Por extensão, essa

lógica de interdependência sistêmica é inerente aos temas contemporâneos transversais que a BNCC recomenda (BRASIL, 2019). De um lado, está a cidadania, isto é, a formação de cidadãos responsáveis, capazes de empatia e cooperação: é quando a política sobressai e o pilar da empatia se releva, incentivando cooperação, sem prescindir da autoconfiança. De outro lado, está o mundo do trabalho, isto é, a formação de agentes produtivos, capazes de autonomia e autoconfiança: é quando a economia sobressai e o pilar da autonomia se revela, incentivando autoconfiança, sem prescindir da empatia. Assim, autonomia e empatia, além de todos os correlatos que possamos associar a cada um desses dois pilares formativos, são, essencialmente, fenômenos de reciprocidade, portanto complementares. Sem que um exclua o outro, eles correspondem respectivamente ao mundo do trabalho e à cidadania. Noutras palavras, a formação ao trabalho requer o estímulo à autonomia, mas não prescinde de empatia, já que a cooperação é fator de produtividade. E, em relação à formação para a cidadania, a empatia é fundamental, mas a recíproca é verdadeira, isto é, a autonomia é igualmente imprescindível, já que a assunção de responsabilidades é fator de civismo.

E aqui se manifesta a maravilha da convergência, algo aparentemente intuitivo, provavelmente consciente na BNCC: a aceitação da confluência entre aspirações egoístas e altruístas, individuais e coletivas, e não mais a separação entre essas duas dimensões formativas. A crítica maniqueísta às estruturas econômicas e o apelo à consciência “crítica” e ao Estado “regulador” não mais serão exclusivas. Por uma necessidade sistêmica e a facilitar os caminhos do desenvolvimento, o pensamento expresso na BNCC produz razoável consenso ao reaproximar as concepções de cidadania e trabalho. Em favor do realismo, supera ilusões utópicas ou distópicas, aceitando as instituições e as regras do jogo político e do mercado. Finalmente, é possível vislumbrar, nas Ciências Humanas, uma abordagem de confluência e interdependência sistêmica na conjunção temática entre capital social (cidadania-civismo) e capital humano (trabalho-produtividade).

A confluência entre as esferas da cidadania-civismo e do trabalho-produtividade abrem uma perspectiva interdisciplinar promissora à Sociologia. E isso, diga-se, passa pelas várias disciplinas das ciências sociais, incluindo as aplicadas, e se estende às humanidades em geral, para depois desrespeitar as fronteiras intercientíficas, com desejáveis reflexos na Educação. O único impedimento aparente de promover uma abordagem interdisciplinar de reciprocidade entre essas esferas seria a própria indisposição em fazê-lo. Poderá ocorrer por

arraigadas antipatias à ideia de complementaridade entre economia e política, que expliquem o já mencionado preconceito com o mundo da produção. Também poderá ocorrer pela dificuldade metodológica em romper fronteiras interdisciplinares. Não sendo por esses motivos, ainda há uma variedade de temas específicos imersos em temas dominantes que obliteram essa perspectiva. Mas, tudo é questão de interesse e exercício.

Não é uma particularidade da Sociologia que certos temas e conceitos tenham força inabalável, enquanto outros se situam às margens de cada campo do conhecimento. Embora as relações virtuosas entre cultura, economia e política tenham sido demonstradas por autores clássicos como Tocqueville e Weber, elas permanecem na marginalidade da Sociologia hegemônica. A mesma coisa acontece com temas como civismo e produtividade e seus respectivos correlatos capital social e capital humano. No primeiro caso, é como se o tema do civismo simplesmente remetesse à velha educação moral e cívica do regime militar no Brasil (1964-1984). No segundo caso, é como se o campo de conhecimento da Administração, que integra conceitos como produtividade, empreendedorismo e capital humano, simplesmente não fizesse parte das denominadas ciências sociais. Uma rápida busca pelos temas dominantes da Sociologia na internet e nos livros didáticos revela os temas que costumam cair nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – do governo federal. Veja-se a relação dos principais:

1. Mundo do trabalho
2. Cultura e indústria cultural
3. Meios de comunicação, tecnologia e cultura de massa
4. Ideologia
5. Cidadania
6. Movimentos sociais
7. Desigualdades sociais
8. Identidade de gênero
9. Organização do trabalho (taylorismo, fordismo)
10. Conflito de terras e violência

Fonte: <https://www.preparaenem.com/enem/temas-que-mais-caem-em-sociologia-para-o-enem.htm>. Acesso em 24/06/2022.

Não há dúvidas sobre a importância de cada um desses temas. Contudo, a pergunta é: quando um conjunto de temas e conceitos como, por exemplo, capital social e capital humano ingressarão na lista dos principais temas da Sociologia e das ciências humanas?

Estes dois conceitos reúnem, cada qual, outros importantes temas. O primeiro deles compreende fenômenos como o civismo, a cooperação, o protagonismo social, a cultura local-regional e por aí; o segundo contém fenômenos como o empreendedorismo, o trinômio C, T&I, a pesquisa e a Educação etc. Como vários outros, estes dois conceitos estão harmoniosamente vinculados à temática do desenvolvimento e ao tema análogo do desenvolvimento regional. Além disso, quando a BNCC recomenda macro temas como o civismo e a economia (BRASIL, 2019), isso representa mais que um convite à reflexão. Significa que a pergunta acima merece ser respondida. Na relação acima, podemos, sim, constatar os termos “mundo do trabalho” e “organização do trabalho”. Não é pouca coisa. Todavia, sua composição temática envolve a presença imorredoura dos conceitos de divisão do trabalho, luta de classes, o binômio taylorismo-fordismo e mais valia, entre outros. Todos têm inegável valor histórico e conceitual, mas lhes falta atualidade e, com frequência, proximidade com realidades locais-regionais. A propósito disso, o Currículo Base do Território Catarinense menciona o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, afirmando que

O ensino médio (...) está longe de atender às necessidades dos jovens no século XXI, tanto nos aspectos da formação para a cidadania, como para o mundo do trabalho (...). Ao mesmo tempo, os jovens reconhecem seu papel fundamental no que se refere à sua formação cidadã e à empregabilidade, mas não conseguem atribuir sentido imediato à sua aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2020).

Logo na sequência, o texto afirma que tal impressão é corroborada por um diagnóstico encomendado pela OCDE, realizado em Santa Catarina ainda no ano de 2010, onde já se observava que

(...) os currículos não estão centrados nos fundamentos estruturantes da formação científica e dos contextos vivenciados pelos alunos e professores. Este formato de abordagem é preponderantemente teórico, expositivo, centrado em informações e memorizações, preso a livros e textos, dificultando, desta forma, a contextualização, a análise, a investigação e a produção própria (Ib., p. 26).

A fim de atender a essas “necessidades dos jovens no século XXI”, é preciso que a Sociologia e, por extensão, as Ciências Humanas, aceitem as confluências virtuosas entre Educação, economia e política. Com foco na formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, os jovens serão muito mais contemplados com a abordagem de

complementaridade entre esses campos. E há fortes evidências do quanto é urgente atender a essas necessidades e centrar o foco nessa conjunção cidadania e mundo do trabalho. Segundo matéria do Jornal Estado de São Paulo, baseado em estudo da consultoria IDados, em 2021, mais de 30% dos jovens brasileiros (15 a 29 anos) nem trabalhavam, nem estudavam (PEREIRA, 2022). No mesmo ano, segundo outra pesquisa de opinião, praticamente um em cada dois brasileiros (47%) manifestava desejo de sair do Brasil, por falta de perspectivas de futuro (ISTOÉ, 2021). Nessa direção, não há o que tergiversar: o problema é explícito e desafia o sistema educacional, como reconhece o texto do Currículo Base do Território Catarinense. A resposta passa por preocupações educacionais com a economia produtiva e a Educação. O método, claramente, é a interdisciplinaridade, facilitando esse tipo de abordagem, ao invés de trata-los como temas em separado, ou pior, antagônicos. E isso nos conduz a uma Sociologia econômica e, por extensão, à uma renovada Sociologia do desenvolvimento. Assim, com a finalidade de “atribuir sentido imediato à sua aprendizagem”, será necessário quebrar, no interior da Sociologia, as resistências e preconceitos em relação à economia produtiva e seus temas tão negligenciados quanto necessários aos estudantes do Ensino médio.

SOCIOLOGIA ECONÔMICA

E é curioso observar que, ao contrário das relações perversas, as conexões profícuas entre Sociologia e economia sejam ignoradas na Sociologia brasileira, conquanto existam e sejam exploradas por cientistas de outras áreas. E, diante das necessidades formativas dos jovens brasileiros, é tempo de reconhecê-lo. É necessário aproximar a Sociologia das demandas imediatas dos jovens, entre as quais as econômicas. Os pressupostos da BNCC já recomendam minimamente essa abordagem e o uso da interdisciplinaridade para a sua eficácia. Além disso, trata-se de uma chance de reinserção do tema do desenvolvimento na Sociologia. Era com tal propósito metodológico que o sociólogo italiano Joseph Lopreato (1998-2015) insistia na reaproximação com a Biologia (LOPREATO, 2017). É no mesmo tom que o sociólogo estadunidense Mark Granovetter adverte há décadas para a urgência da reaproximação com a Economia (GRANOVETTER, 2014).

Através do conceito de imersão (embededness), Mark Granovetter nos ajuda a argumentar em favor do approach entre Sociologia e economia, desaguando no tema do desenvolvimento. A ideia resume o próprio significado da Sociologia econômica, qual seja, o de “aplicação das ideias, conceitos e métodos sociológicos aos fenômenos econômicos” (SWEDBERG, 2004). Nessa perspectiva originalmente weberiana, a tese central de Granovetter é a de que, assim como outras ações humanas, as econômicas estão imersas em ambientes sociais que interferem nas decisões dos agentes. Naturalmente, isso converge com nosso argumento de que a Sociologia aumentaria sua utilidade no ensino médio ao demonstrar fatores de prosperidade econômica sociologicamente interpretáveis. E harmoniza claramente com a importância de temas como o capital social e, ao largo deste, do fenômeno da cooperação e sua relação com o desenvolvimento.

Esta relação, sociologicamente demonstrada nos estudos sobre desenvolvimento regional, é paradoxalmente ignorada no ensino da Sociologia, seja no Ensino médio, seja no superior. E a razão é simples: nossa Sociologia é predominantemente vinculada à crítica ao capital, pelo menos desde a redemocratização política no Brasil. Nessa abordagem de hegemônica longevidade, a ideia da cooperação não se encaixa, simplesmente porque o pressuposto geral da crítica ao capital é justamente o seu oposto, isto é, a ideia do conflito. Além disso, o ponto de partida analítico é dedutivamente egoístico. E isso, praticamente, encerra qualquer incentivo aos estudos econômicos na Sociologia. A exceção são os textos que corroborem com a premissa geral de que os problemas sociais são essencialmente oriundos da economia capitalista, que seria o império do individualismo, sugerido desde o Manifesto Comunista.

No lugar disso, os estudos de Granovetter, entre outros, nos mostram que a vida econômica é um extraordinário campo de análise sociológica, apoiado em ninguém menos do que Max Weber, na sua obra clássica *Economia e Sociedade*. (GRANOVETTER, 2014, p. 64). Desde a década de noventa, as contribuições de Granovetter sugerem uma abordagem sociológica de complementaridade à economia. Em suma, recomenda considerar as motivações não-econômicas às ações dos agentes econômicos, oferecendo uma “descrição alternativa da atividade econômica cotidiana” (GRANOVETTER, apud RAUD, 2005, p. 61). Nessa pegada, o sociólogo estadunidense sugere “não apenas que há um lugar para os sociólogos na estudo da vida econômica, mas que sua perspectiva se faz urgentemente

necessária”. E continua, advertindo que ao “evitar a análise dos fenômenos da teoria economia dominante, os sociólogos abdicaram desnecessariamente de um amplo e importante aspecto da vida social, e desligaram-se da tradição europeia –derivada especialmente de Max Weber” (GRANOVETTER, 2014, p. 64)”.

Assim como outros autores das ciências sociais contemporâneas, Granovetter destaca a importância do fenômeno da cooperação como elemento explicativo da prosperidade econômica. Nessa direção, o sociólogo estadunidense Neil Fligstein desenvolve uma abordagem político-cultural sobre o funcionamento da economia, observando justamente a importância dos laços de cooperação. O autor usa a expressão “habilidade social” como uma capacidade de motivar pessoas a cooperar, fazendo parte de uma “ação coletiva” de constante adesão dos indivíduos a engendrar e replicar valores e atitudes convergentes com a ordem social (FLIGSTEIN, 2014, p. 71). É uma simples expansão sistêmica do raciocínio sociológico no rumo da interdisciplinaridade.

Para efeito de comparação, torna-se útil lembrar tese essencialmente oposta a essas abordagens baseadas na cooperação e que sugerem a percepção sistêmica dos processos econômicos. Ao contrário, trata-se da premissa geral da teoria da escolha racional na Ciência Política. Curiosamente, ela também é interdisciplinar e inspirada no institucionalismo da teoria econômica, segundo a qual, na política, como na economia, os indivíduos agem pensando, antes de tudo, na maximização do ganho pessoal. Os defensores dessa perspectiva admitem que outros fatores também compõem as escolhas, mas que seria irracional qualquer decisão que não considerasse o interesse próprio em primeiro lugar. É um pressuposto analítico em nada desprezível, de indiscutível utilidade ao debate, inclusive na perspectiva interdisciplinar.

Já os conceitos de habilidade social e de imersão das ações econômicas em redes sociais, estes podem ser lidos em oposição à máxima da teoria da escolha racional. É quando compreendemos que o bom resultado econômico de organizações e regiões não têm origem exclusivamente no interesse egoísta. Ao contrário, a eficácia econômica teria muito a ver com a habilidade de certos atores induzirem outros a cooperar (Ib., pp. 82-3). Não se trata de execração ao egoísmo. Se, no senso comum, tanto quanto na academia, se comete o reducionismo egoístico como pressuposto opinativo ou analítico, por outro lado, o empreendedorismo moral que o repulsa também erra. Nesse sentido, ambas são

perspectivas de um viajante indelével que ignora a paisagem no trajeto. Da mesma maneira, partir de um pressuposto exclusivo ao entendimento das coisas implica desconsiderar as inflexões na trajetória da ação social, seja na política, seja na economia.

Sem menosprezar a relativa eficácia analítica dos determinismos teóricos, é, contudo, em oposição ao reducionismo interpretativo que a interdisciplinaridade se torna útil. E Sociologia econômica é, por definição, interdisciplinar, conduzindo à pluralidade interpretativa. Nesse sentido, a economia deixa de ser compreendida exclusivamente pelo viés egoístico do monetarismo e é estudada na sua dimensão plural (POLANYI, apud LÉVESQUE, 2004, p. 111). Na contrapartida, a Sociedade deixa de ser compreendida exclusivamente como um sistema de distribuição e gastos sociais, para ser entendida na perspectiva do “investimento social” (PUTNAM, apud LÉVESQUE, p. 111). Essa asseveração do cientista político Robert Putnam ampara nossa crítica de que a Sociologia se especializou como ciência da distribuição em detrimento de investigar as causas da produção de riqueza para além do conceito de mais valia (BIRKNER, 2020). Nessa perspectiva já um tanto anacrônica, o capitalismo é tratado no singular e o capitalista exclusivamente pelo interesse egoístico. É certo que o egoísmo faz parte da ação econômica. Tanto quanto, é inegável a utilidade do conceito de mais valia – e não apenas para a compreensão do capitalismo novecentista. Nessa direção, ignorar que a relação de exploração e sub-valorização do trabalho humano faça parte do capitalismo contemporâneo seria ingênuo. Contudo, reduzir a compreensão da prosperidade econômica a esse pressuposto, ignorando as origens políticas, morais e psicológicas da prosperidade é igualmente frívolo.

Do mesmo modo, dedicar-se exclusivamente aos problemas da distribuição da riqueza representa uma subutilização das ciências sociais. O ponto de vista da Sociedade como um “sistema de distribuição e gasto social” é obviamente necessário, mas induz ao erro do método dedutivo. Em outras palavras, condiciona o raciocínio sociológico a partir, desde o início, da inferência de que as consequências do modo de produção, somadas às correspondentes respostas políticas, constituam o objeto exclusivo da investigação sociológica. Enquanto isso, ignoram-se fatores sociológicos causais de prosperidade. Se o que sobra à Sociologia é o bagaço da laranja, então sociólogos declinam da tarefa científica de explicar as causas da prosperidade. Resta a tarefa moral de denunciar as más consequências e recomendar os embargos à desigualdade social. E, de soslaio, perde-se,

inteiramente, a capacidade de compreender que a geração de riquezas também combate às desigualdades sociais.

A REGULAÇÃO

Nessa perspectiva, decorrência histórica da análise sociológica foi reduzi-la predominantemente ao caráter denunciativo dos males do sistema, iniciando pelo método dedutivo e terminando no amparo à teoria da regulação. Isto é: o capitalismo produz desigualdades e se não podemos aniquilá-lo, contudo, é preciso denunciá-lo e, então, regulá-lo. Assim, aguardamos, impotentes, que a economia de mercado e, por extensão, as instituições liberais e “opressoras” do Ocidente (sic) gerem os inevitáveis males decorrentes da lógica do sistema. Depois disso, entramos com a crítica sociológica e o subsequente contra-ataque dos mecanismos de “distribuição e gastos sociais”, que representam a intervenção regulatória por parte das políticas de Estado. Por decorrência, é possível observar ao menos três intrigantes consequências no espectro analítico. A primeira é a inobservância de fatores sociologicamente interpretáveis que afetam as ações econômicas e frequentemente ajudam a explicar o desenvolvimento local-regional. Exemplo de tais fatores é o fenômeno do capital social, o que nos leva a perceber a segunda consequência: a de reduzir a noção de política aos limites do Estado, ignorando a cultura e o ativismo social. E a terceira consequência é ignorar o fato de que, para além da regulação estatal, o desenvolvimento econômico pode ser o principal vetor de combate às desigualdades. Na inobservância desses caminhos investigativos, é quase natural que a Sociologia potencie a concepção de conflagração social e de consequente regulação estatal como a principal, quando não a única alternativa.

No fundo, é essa narrativa que subjaz os manuais de Sociologia. Neles, o sistema econômico e as instituições legais que o amparam aparecem reproduzindo a lógica da concentração de riquezas e das desigualdades sociais, seja na sua expressão sócio-econômica, seja pela discriminação e pelo preconceito. O capitalismo é essencialmente perverso e reproduz um sistema de desigualdades, amparado pelo sistema jurídico. O que resta é contrabalançar a situação por compensações de políticas governamentais de tipo keynesiano e de garantias aos direitos individuais, resultantes das pressões democráticas.

Nessa direção, constata o sociólogo canadense Benoit Lévesque, a regulação keynesiana “relega a Sociedade e os indivíduos a papéis residuais”. Segundo o autor, a Sociologia “reduz a abordagem ao contexto da relação Estado – Sociedade (...) e lembra que “a abordagem da regulação é mais usada por sociólogos do que por economistas (LÉVESQUE, 2014, p. 116).

É precisamente nessa perspectiva que outro defensor do interesse da Sociologia pela economia, o sociólogo sueco Richard Swedberg, recomenda a superação do estigma sociológico pelo capitalismo. Mas reconhece a dificuldade de promovê-lo, pois, toda a capacidade de multiplicação de riquezas que o capitalismo gerou desde a Revolução industrial tem fascinado os economistas, mas não convence a maioria dos sociólogos. Para Swedberg, o que interessa aos sociólogos são os efeitos sociais, leia-se, a desigualdade, os conflitos sociais e a anomia. Enquanto isso, as causas sociais da geração e reprodução de riquezas passam ao largo do espectro investigativo da Sociologia. A causa estaria na “lastimável divisão do trabalho que se desenvolveu entre economistas e sociólogos (ainda) no século XIX: os economistas estudavam a economia enquanto os sociólogos estudavam a sociedade, menos a economia” (SWEDBERG, 2014, p. 163).

Nessa direção, desde Polanyi, passando por Granovetter, Lévesque, Flioger e Swedberg, entre outros, sociólogos da economia convergem para a nossa crítica de que o papel da Sociologia foi reduzido a uma “crítica política do capitalismo”, como o próprio Swedberg observa (Ib. p. 164). Nessa perspectiva, seja por preconceito ou desconhecimento quase sempre subsequente, simplesmente ignoramos observações como a de Adam Smith (1723-1790): de que, por meio de consequências não intencionais, o capitalismo produz não apenas riqueza individual, mas também social (SWEDBERG, 2014, p. 165). Curioso paradoxo, o desinteresse pela economia contrasta inclusive com as preocupações fundantes da Sociologia sobre a geração da riqueza, desde Marx, Durkheim e Weber, até Wright Mills. (SWEDBERG, 2004).

Assim, Swedberg sugere que sociólogos podem gerar contribuições importantes ao entendimento expansivo sobre as coisas da economia. Impulsos comportamentais como o “interesse” deveriam estar na pauta investigativa. Por exemplo, é comum que os economistas tratem a noção de “interesse” de modo a reduzi-la, ou confundi-la, com o “auto-interesse” (Ib.). Convenhamos: sociólogos costumam comprar esse reducionismo conceitual ao invés ampliar o sentido-significado desse fenômeno a partir de um raciocínio sociológico

na economia. Pensando na ampla tipificação possível, Swedberg nos lembra que “os interesses são sempre socialmente construídos e podem apenas se concretizar tipicamente por meio de relações sociais. Como sempre, a compreensão subjetiva dos atores é também central; e por nossa própria experiência todos sabemos o quão árduo é decidir em que consiste nosso interesse, seja em termos emocionais, políticos ou econômicos” (Ib.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há notáveis lacunas na Sociologia contemporânea e uma delas diz respeito ao desinteresse pela economia produtiva e outros fenômenos que, devidamente correlacionados, produziram explicações inovadoras. No entanto, tais esclarecimentos se encontram obstruídos pela premissa básica de que o capitalismo e, por extensão, o conjunto das instituições formais do Ocidente reproduzem todo o tipo de injustiças. Orientadas por essa premissa, as interpretações começam pela desigualdade de classes, são requeitadas na distinção entre colonizadores e colonizados e se imiscuem nas relações raciais, culturais e de gênero, até que novas variações de injustiças e desigualdades sejam destacadas à reprodução do discurso hegemônico. Deve estar claro – vale advertir - que o problema nunca será o de expandir a verdade que esses estudos trazem. O problema está em reduzir o espectro sociológico a esse interesse investigativo.

À revelia dos pressupostos metodológicos que deram feição científica à Sociologia, a pretensa ciência das relações sociais foi subjugada pelo compromisso moral de combate às formas de desigualdade social. E a sobreposição do método dedutivo ao pressuposto metodológico da indução gera a obstrução, da qual decorrem as lacunas. Isso faz com que partamos da premissa de que, desde a economia livre, passando pelas instituições formais que lhe respaldam, nosso sistema social produz e reproduz, essencialmente, a desigualdade. Daí, a Sociologia já sabe sua origem e consequências, dispensando a investigação das causas da prosperidade. Nessa perspectiva, seu compromisso não é mais o de investigar as causas da desigualdade social, mas apenas relembra-las. E então, sai a ciência e reina a moral.

É verdade que o conhecimento hodierno sobre a desigualdade é originário do importante pressuposto de “ver o que estava por trás das aparências” do progresso econômico. E o que se viu de mais notável e retoricamente demonstrável foi o conflito de classes. Passado o tempo, no entanto, a Sociologia parece incapaz de sugerir o que esteja

para além ou mesmo aquém dessa premissa gerada há mais de um século e meio. Precisa voltar a ver para além das aparências. E, para dizer o mínimo, “as classes sociais mudam lentamente com o tempo” (MARTINELLI, 2014, p. 212). E é bom acrescentar: o capitalismo também – não por sua própria natureza fria, mas pelo calor das democracias. No entanto, por mais que essa análise sociológica tenha se desenvolvido desde tal premissa, essa análise continua essencialmente a mesma. Ainda que saia de foco o conflito entre classes, outras conflagrações entram na mira, dando vida a uma poderosa narrativa. Isso condiciona o raciocínio sociológico a uma dupla inferência, qual seja: de um lado, a de que as más consequências da economia são as únicas consequências e, de outro, que elas demandam respostas macropolíticas. E, como dissemos ao longo desta análise, essas más consequências, somadas às correspondentes respostas políticas, acabam constituindo, aparentemente, o objeto exclusivo da investigação sociológica.

É isso que se vê na Sociologia hegemônica dos manuais, em livros didáticos de cursos de licenciatura, nas ementas e nos conteúdos programáticos de disciplinas de graduação. E isso está longe de se restringir à Sociologia, mas é por sua influência que isso acontece. Nessa perspectiva, o que se aprende no território, em casa ou o que se pode aprender na escola sobre o desenvolvimento regional, está fora da mira da Sociologia. Valores, costumes, competências e habilidades que facilitam ou dificultam a inclusão na vida profissional não são entendidos como incumbência investigativa e analítica da Sociologia hegemônica. Interesses, acordos, cooperação, confiança – seus contrários -, leis, regras etc.: muitos são os fatores que aceleram ou travam a economia produtiva. Todos são sociologicamente interpretáveis, mas nenhum deles desperta qualquer interesse na Sociologia. Pelo que foi exposto, vale lembrar: seria proveitoso que estudiosos da Sociologia, como das Humanidades em geral, levassem em consideração os pressupostos da BNCC direcionados ao Novo Ensino Médio - NEM. A orientação geral é a consideração ao “projeto de vida” de cada estudante. Está certo que uma das dimensões é o desenvolvimento de um pensamento crítico, o que a Sociologia sempre fez. Não obstante, igualmente importante é o desenvolvimento de um raciocínio científico. Seu significado, contudo, ultrapassa o engajamento político e sugere a intensificação do método interdisciplinar e, mesmo, intercientífico.

As críticas à BNCC e, por extensão, ao Novo Ensino Médio, já estão em curso e é natural que assim seja. Afinal, a crítica é o sal da vida e é necessário, inclusive, classifica-las, seja do ponto de vista de seus pressupostos, seja de sua implantação. Todavia, não deveríamos ter dúvidas quanto ao foco no projeto de vida dos estudantes, orientado pelo princípio da autonomia-empatia e pelo compromisso com o mundo do trabalho e da cidadania, além do método interdisciplinar. Também não deveríamos desprezar a relação do projeto de vida com o tema do desenvolvimento, seja do ponto de vista individual, seja local-regional e em correspondência sistêmica com os valores civilizatórios, com os quais a Sociologia já está comprometida. Portanto, não se trata apenas do que sociólogos estudam como temas de suas escolhas moralmente engajadas e relacionados com o combate às desigualdades sociais. Aliás, todos os temas em voga na Sociologia contemporânea estão contemplados pela BNCC. Estão entre os macro Temas Contemporâneos Transversais e constituem uma referência indelével. Isso inclui as mais recentes preocupações com o civismo, que amplifica o conceito de cidadania; inclui as preocupações com o trinômio C,T&I, dando margem ao interesse por temas vinculados ao mundo do trabalho. Por extensão, inclui o tema da economia, podendo estimular novas reflexões interdisciplinares e vinculadas ao tema do desenvolvimento.

Por fim, é importante observar que todos os temas que a BNCC sugere vincular ao NEM, sem exceção, têm uma profícua e interdisciplinar relação com o combate às desigualdades sociais. Nesse sentido, o compromisso moral da Sociologia continuará intocável. Mais do que isso, no interior da concepção deste NEM, gera-se o estímulo de novas correlações e reaproximações entre a Sociologia e outras ciências, como a Economia. E, nessa direção, se insinua a possibilidade de que o combate às desigualdades sociais possa ser visto a partir das próprias dinâmicas da economia e suas relações com fatores sociológicos virtuosos. Em outras palavras, será possível compreender que as ações macropolíticas não são a única maneira de atacar a desigualdade. Será possível compreender que os fatores da prosperidade, sociologicamente interpretáveis, transmitidos pela cultura e pela Educação formal, podem constituir a melhor fonte de combate às desigualdades.

REFERÊNCIAS

AGUILÓ, Afonso. Educar el carácter. Madrid-España, Ediciones Palabra, 2011.

_____. Escola deve incluir educação do caráter em temas transversais. Gazeta do Povo – Curitiba-PR, 08/12/2014. **ENTREVISTADOR**: Jônatas Dias Lima. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-deve-incluir-educacao-do-carater-em-temas-transversais-eh5p8sc5qqdkvvi2vei1hi91q/>. Acesso em 21/02/2022.

ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. São Paulo/Brasília, Martins Fontes e Universidade de Brasília, 1990.

BIRKNER, W. M. K. **DISTRIBUIÇÃO E DESIGUALDADE VERSUS PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO**: uma antítese oculta nos manuais de Sociologia. Olhares Amazônicos, v. 08, p. 1630-1651, 2020.

_____. e **BAZZANELLA**, S. L. **EVOLUCIONISMO E INTERDISCIPLINARIDADE NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA**: onde está o desenvolvimento regional? In Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional da FURB. Blumenau, 7 (3), pp. 05-26, 2019.

BOCK-CÔTÉ. Mathieu. O multiculturalismo como religião política. São Paulo, É Realizações, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: parte I – base legal, Brasília-DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Último acesso em 29/03/2022.

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**: temas contemporâneos transversais – contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília-DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Último acesso em 21/07/2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Último acesso em 28/03/2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Competitividade Brasil 2019-2020. – Brasília: CNI, 2020. 93 p. : il.

CONTI, Bruno De. INDIVÍDUO E CAPITALISMO: o confronto de Hayek com Marx e Engels. In VIII Colóquio Internacional Marx Engels IFCH/Unicamp, Julho de 2015. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Bruno%20oDe%20Conti%2010151.pdf. Acesso em 23/06/2022.

FIEP – FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PARANÁ (FIEP, SESI, SENAI E IEL). Curitiba. Disponível em: <https://www.sistemafiep.org.br/educacao/>. Acesso em 21/02/2022.

FIESC. Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC, CIESC, SESI, SENAI e IEL). Código de ética. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://fiesc.com.br/sites/default/files/publications/C%C3%B3digo%20de%20Conduta%20%C3%89tica.pdf>. Acesso em 21/02/2022.

GRANOVETTER, Mark. AÇÃO ECONÔMICA E ESTRUTURA SOCIAL: o problema da imersão. In **MARTES**, Ana Cristina Braga (org.). Redes e sociologia econômica. São Carlos – SP, EdUfscar, 2014.

HARRISON, L.; HUNTINGTON, S. (orgs.) A cultura importa. Rio/São Paulo, Record, 2002.

ISTOÉ. Quase metade dos jovens quer deixar o Brasil, revela FGV Social. Economia. 21/06/2021. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/quase-metade-dos-jovens-quer-deixar-o-brasil-revela-fgv-social/>. Acesso em 10/05/2022.

LÉVESQUE, Benoit. Contribuição da nova sociologia econômica para repensar a economia no sentido do desenvolvimento sustentável. In **MARTES**, Ana Cristina Braga (org.). Redes e sociologia econômica. São Carlos – SP, EdUfscar, 2014.

LOPREATO, Joseph. CRISIS IN SOCIOLOGY : the need for Darwin. Joseph Lopreato and Timothy Crippen. Published 2017 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX 14 4RN 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA. 2017.

MARTES, Ana Cristina Braga (org.). Redes e sociologia econômica. São Carlos – SP, EdUfscar, 2014.

MARTINELLI, Alberto. O contexto do empreendedorismo. In **MARTES**, Ana Cristina Braga (org.). Redes e sociologia econômica. São Carlos – SP, EdUfscar, 2014.

MARTINS, José de S. Os sociólogos distraídas e a invasão da ideologia nas ciências sociais. Entrevista com José de Souza Martins (concedida a Patrícia Fachin). Instituto Humanitas Unisinos. 24/02/2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/592388-os-sociologos-distraidos-e-a-invasao-ideologica-nas-ciencias-sociais-entrevista-especial-com-jose-de-souza-martins>. Acesso em 01/07/2022.

PEREIRA, L. C. B. CONSTRUINDO O ESTADO REPUBLICANO: democracia e reforma da gestão pública. Rio de Janeiro-RJ, Editora FGV, 2009.

PEREIRA, Renné. Brasil tem 12,3 milhões de jovens que não estudam nem trabalham. Jornal O Estado de São Paulo. 03/01/2022. Economia e Negócios. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-12-3-milhoes-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham,70003940260>. Acesso em 10/05/2022.

RAUD-MATTEDI, Cécile. ANÁLISE CRÍTICA DA SOCIOLOGIA ECONÔMICA DE MARK GRANOVETTER: os limites de uma leitura do mercado em termos de redes e imbricação. In Revista de Política e Sociedade da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. N. 6, abril de 2005. [file:///C:/Users/user/Downloads/1931-Texto%20do%20Artigo-5533-1-10-20080604%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/1931-Texto%20do%20Artigo-5533-1-10-20080604%20(1).pdf). Acesso em 12/05/2022.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 1 – Disposições Gerais. Florianópolis, 2020.

SELL, C. E. SOCIOLOGIA CLÁSSICA: Durkheim, Weber e Marx. 2. ed. Itajaí: Ed. da Univali, 2002.

SWEDBERG, Richard. A SOCIOLOGIA ECONÔMICA DO CAPITALISMO: uma introdução e agenda de pesquisa. In MARTES, Ana Cristina Braga (org.). Redes e sociologia econômica. São Carlos – SP, EdUfscar, 2014.

_____. **SOCIOLOGIA ECONÔMICA:** hoje e amanhã. In Revista Tempo Social, 16 (2), novembro de 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dvSxLM8hKX5dKCOzK6xtQbq/?lang=pt>. Acesso em 20/05/2022.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.