

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Giordano Gonzalez Robba

As transformações do currículo de sociologia em São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2013

Giordano Gonzalez Robba

As transformações do currículo de sociologia em São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Leda Maria de Oliveira Rodrigues

Banca Examinadora

.....

.....

.....

Agradecimentos

Manifesto agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização da pesquisa que deu origem a essa dissertação. Em especial, agradeço à prof^a Leda Maria de Oliveira Rodrigues a dedicação e o empenho; à prof^a Alda Marin as sugestões; a Elisabete Adania a colaboração tão importante; ao CNPQ o apoio financeiro. Agradeço também aos que duvidaram da possibilidade da realização desse trabalho.

Resumo

Nesta pesquisa, são analisadas as transformações por que passou o currículo de sociologia, em vigor no ensino médio das escolas estaduais de São Paulo, entre 1986 e 1992. Partindo da teoria marxista da consciência social e da teoria sócio-construcionista do currículo, verificamos se as transformações do currículo de sociologia foram conseqüências de transformações (econômicas, políticas e ideológicas) da sociedade brasileira, ocorridas naquele período. Para atingir esse objetivo, são estudados dois conjuntos de documentos. Um conjunto está formado pela *Proposta de conteúdo programático para a disciplina sociologia – 2º grau*, de 1986, e a *Proposta curricular para o ensino de sociologia – 2º grau*, de 1992, produzidas, publicadas e instituídas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Outro conjunto está formado por textos acadêmicos que abordam as relações sociais existentes no Brasil em 1986 e 1992. Analisando os dois conjuntos de documentos, averiguamos se a definição dos conteúdos de cada proposta curricular foi condicionada pela emergência de determinados movimentos sociais e formas de consciência social (especialmente entre a classe trabalhadora) na sociedade brasileira. Verificamos assim se a ascensão de determinadas proposições políticas e ideológicas e movimentos sociais exerceu influência sobre a produção das propostas e sobre a seleção de conteúdos curriculares. Examinamos também se o desenvolvimento daquelas formas de consciência e movimentos sociais decorreu da situação econômica existente no país, em 1986 e 1992. Desta maneira, procuramos indícios de que a presença de determinados conteúdos e a ausência de outros nas propostas curriculares analisadas resultaram do contexto social em que foram produzidos os documentos. Averiguamos, assim, se a substituição da proposta de 1986 pela de 1992 decorreu de uma transformação das relações sociais no Brasil, isto é, do surgimento de um novo contexto social. A análise indica que a transformação do currículo de sociologia, vigente no ensino médio estadual de São Paulo, foi favorecida pela transformação das relações sociais ocorrida no Brasil, no início da década de 1990, ligada ao fim da Guerra Fria, no plano mundial.

Palavras-Chave: Transformação curricular; Sociologia; Fim da Guerra Fria; Ensino Médio; Movimentos Sociais.

Abstract

This research analyzes the transformations undergone by the sociology curriculum, existing in the state high school of São Paulo, between 1986 and 1992. Based on the Marxist theory of social consciousness and the social-constructionist theory of curriculum, we verified if the changes in the curriculum of sociology were consequences of economic, political and ideological changes in Brazilian society, which occurred in that period. To achieve this goal, we studied two sets of documents. One of the clusters is formed by the following documents: the *Proposal for a syllabus for the sociology course* – high school, from 1986, and the *Curricular proposal for the teaching of sociology* – high school, from 1992, produced, published and introduced by the Coordination of Pedagogical Standards and Studies of the Department of Education of Sao Paulo State. Another set is composed of academic texts that address the social relations existing in Brazil in 1986 and 1992. Analyzing the two sets of documents, we checked if the definition of the contents of each curriculum was conditioned by the emergence of certain social movements and forms of social consciousness (especially among the working class) in Brazilian society. We verified by this way if the rise of certain political and ideological propositions and social movements had an influence on the production of the proposals and the selection of curriculum content. We also examined if the development of those forms of consciousness and social movements resulted from the economic situation existing in the country in 1986 and 1992. Thus, we look for evidence that the presence of certain content and the absence of other in the analyzed proposals resulted from the social context in which the documents were produced. We noticed by that way if replacing the 1986 proposal for the 1992 proposal was due to a transformation of social relations in Brazil, that is, the emergence of a new social context. The analysis indicated that the transformation of the sociology curriculum, existing in state high school of Sao Paulo, was conditioned by the transformation of social relations that occurred in Brazil in the early 1990s, linked to the end of the Cold War, on the global level.

Key words: Curriculum changes, Sociology, End of the Cold War; High School; Social Movements.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 - AS CIRCUNSTÂNCIAS SOCIAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA DE 1986	37
2 - A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DE 1986	59
3 - AS CIRCUNSTÂNCIAS SOCIAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA DE 1992	80
4 - A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DE 1992	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a essa dissertação surgiu em consequência de uma série de inquietações, reflexões e estudos previamente realizados. Vejamos quais foram os acontecimentos que ocasionaram a realização deste trabalho.

Desde a época em que cursava graduação em Ciências Sociais, desenvolvo reflexões acerca das idéias difundidas nas diferentes sociedades, sob diferentes modos de produção. Minhas inquietações centraram-se principalmente sobre a concepção marxista das idéias produzidas e transmitidas na sociedade capitalista.

No século XIX, Marx e Engels produziram uma concepção geral da evolução e da dinâmica das formações sociais. De acordo com essa concepção, as relações dentro das quais os homens produzem socialmente sua vida material estão determinadas pelo nível de desenvolvimento de suas forças produtivas. Tais relações determinam o conjunto de instituições políticas e jurídicas, as formas de consciência social e as ideologias existentes na sociedade, bem como as relações mantidas entre aquelas instituições, e entre aquelas formas de consciência.

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem determinadas relações, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado nível de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue um edifício jurídico e político, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material determina o processo social, político e intelectual da vida em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (Marx, 1980, p. 5)

Ao atingirem certo nível de desenvolvimento, as forças produtivas entram em conflito com as relações de produção dentro das quais se desenvolveram, passando a exigir novas relações de produção. Neste momento, as relações de produção antigas são substituídas por novas relações. Em consequência, as antigas idéias e as antigas instituições jurídicas e políticas, são substituídas por novas idéias e novas instituições jurídicas e políticas.

Em certo estágio de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou – o que constitui apenas uma expressão jurídica das mesmas – com as relações de propriedade dentro das quais haviam se movido até esse momento. De formas de desenvolvimento das forças produtivas,

estas relações de produção se convertem em seus grilhões. Começa então uma época de revolução social. Com a modificação do fundamento econômico, todo o imenso edifício se transforma com maior ou menor rapidez. (Marx, 1980, p. 5)

Engels (1963) e Marx (1964) utilizaram a expressão *formações sociais baseadas em antagonismos de classe* (Engels, 2009, p. 138) para designar sociedades com certas características. Tais são as formações sociais em que uma parte de seus integrantes obriga outra parte a trabalhar por um período maior que o necessário para garantir a sua própria existência, e se apropria do produto excedente criado por esta ao realizar o trabalho excedente. Em outras palavras, no pensamento marxista, a expressão *formações sociais baseadas em antagonismos de classes* ou simplesmente *sociedades de classes* se refere a sociedades nas quais a produção material envolve a exploração econômica de uma parte da sociedade por outra. Segundo os autores, esse tipo de formação social não existiu sempre, mas surgiu em certas regiões do planeta, quando as forças produtivas atingiram certo nível de desenvolvimento. As primeiras sociedades de classes foram, segundo Engels (1963), sociedades escravistas. Tais sociedades surgiram em decorrência do desenvolvimento das técnicas de domesticação de animais, agricultura e fundição de metais, que tornaram a escravidão vantajosa, em detrimento do comunismo primitivo.

Nas sociedades de classes, as idéias acerca da sociedade existente, difundidas entre seus integrantes, expressam os interesses ou aspirações das diferentes classes sociais que compõem a sociedade. As relações de força e os conflitos existentes entre essas idéias, bem como entre as instituições que as propagam, em certo momento, refletem as lutas mantidas entre as classes no mesmo período.

Fora precisamente Marx quem primeiro descobrira a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência, e portanto também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo precedente. (Engels, 1978, p. 13)

Sem embargo, as idéias dominantes, as idéias divulgadas com mais força, são as idéias produzidas pela classe economicamente dominante. A classe que controla a produção material controla também a produção intelectual. A classe que detém os meios de produção material detém também os meios de produção intelectual. Por isso, as idéias comunicadas com mais força (as idéias dominantes) são as idéias das classes econômica e politicamente dominantes (Marx & Engels, 1964, p. 91; Marx &

Engels, 2010, p. 98). As idéias socialmente propagadas e a força com que se divulgam estão, destarte, determinadas pelas relações de produção.

Na sociedade capitalista, as relações de produção caracterizam-se pela exploração de trabalhadores assalariados (despossuídos de meios de produção) por capitalistas (proprietários de meios de produção). Nesta sociedade de classes, a classe capitalista detém os meios de produção intelectual e controla a produção intelectual. Assim, a classe capitalista consegue inculcar na classe trabalhadora e demais classes as suas idéias, segundo as quais o modo de produção capitalista e as relações de produção correspondentes constituem uma forma de produção absoluta e definitiva. Por isso, as idéias dominantes são as idéias da classe capitalista, a classe dominante.

A passagem que vem a seguir ilustra essa concepção. Ela se refere à chamada “Revolução Gloriosa”, ocorrida na Inglaterra em 1689. Nessa passagem, Engels se refere à importância da inculcação das idéias burguesas na classe trabalhadora, para a consumação da exploração.

A partir desse momento a burguesia converteu-se em parte integrante, modesta, mas reconhecida, das classes dominantes da Inglaterra. Compartilhava com todas elas do interesse em manter oprimida a grande massa trabalhadora do povo. O comerciante ou fabricante mesmo ocupava, em relação a seu subordinado, a seus operários ou a seus criados, a posição de senhor, de seu “superior natural”, como se dizia até a pouco na Inglaterra. Tinha que sugar deles a maior quantidade de trabalho possível; para consegui-lo, tinha de educá-los numa submissão adequada. (Engels, 1961, p. 296)

Não obstante, conforme a classe capitalista promove o desenvolvimento da indústria, dos meios de comunicação e transporte, e propaga o modo de produção capitalista, a classe trabalhadora se torna maior, mais concentrada, mais unida e materialmente mais forte. Conforme isto ocorre, se processa o encontro entre a classe trabalhadora e os intelectuais mais esclarecidos da classe capitalista, capazes de ultrapassar o horizonte da mesma. Destarte, a classe trabalhadora se torna capaz de oferecer resistência à inculcação realizada pela classe capitalista. Assim, as idéias socialistas e comunistas ganham força no interior da classe trabalhadora, sob o modo de produção capitalista.

Na medida em que se expande num país a grande indústria, cresce também entre os operários desse país a ânsia de esclarecimento sobre a sua posição como classe operária face às classes proprietárias, alarga-se entre eles o movimento socialista e aumenta a procura do Manifesto. (Engels, 1964, p. 137)

Detendo os meios de produção material, a classe capitalista prevalece também no âmbito da difusão de idéias: as idéias burguesas prevalecem. Sem embargo, as idéias socialistas e comunistas, que expressam os interesses da classe trabalhadora, não deixam de existir e ganhar força conforme se desenvolvem a classe trabalhadora e as forças produtivas. Desta maneira, a estrutura ideológica da sociedade capitalista não é estática; assim como a base econômica sobre a qual se ergue, a estrutura ideológica encontra-se em permanente transformação e movimento.

Neste sentido, também na sociedade capitalista, as idéias socialmente divulgadas, as formas de consciência social, estão condicionadas pelas relações de produção existentes. A força com que as idéias se propagam está determinada pelo poder material das classes que produzem essas idéias. A relação de dominância entre as idéias e ideologias propagadas no interior da sociedade capitalista está condicionada pelas relações de produção existentes nessa formação social, e pela conjuntura em que se encontram essas relações. Portanto, a transformação da produção intelectual está condicionada pela transformação da produção material.

Considerei em diversas ocasiões essa teoria, enquanto ministrava aulas de sociologia no ensino médio da rede estadual de São Paulo. Deste modo, comecei a cogitar a hipótese segundo a qual as idéias sobre a sociedade capitalista ensinadas nas escolas, bem como o predomínio de certas idéias em detrimento de outras no currículo escolar, estariam condicionadas pelas relações de produção existentes. Tendo em mente o fato de o currículo escolar ser produzido por trabalhadores assalariados (acadêmicos, pedagogos e professores), cogitei a hipótese segundo a qual o conjunto de noções sobre a sociedade capitalista presentes no currículo estaria condicionado pelas relações de produção capitalistas. De acordo com essa hipótese, no currículo sempre predominariam as concepções burguesas da sociedade capitalista; ademais, o currículo não incluiria somente idéias das classes dominantes; embora essas idéias sempre predominassem, as idéias críticas ou revolucionárias infiltrar-se-iam no currículo consoante aumentasse a força material da classe trabalhadora. O currículo estaria, portanto, em mutação permanente, acompanhando as mudanças operadas no âmbito das relações de produção e das forças produtivas. Em outras palavras, passei a aplicar a teoria marxista da consciência social na reflexão sobre o currículo escolar.

Ao mesmo tempo, o contato com a obra de Aníbal Ponce, *Educação e luta de classes* (1986), contribuiu para que eu desenvolvesse grande interesse pela relação entre a educação, de um lado, a legitimação e a conservação das relações sociais capitalistas, de outro. Outrossim, o contato com a obra de Roger Establet e Christian Baudelot, *A escola capitalista* (1986), asseverou minhas preocupações. Ao analisar essas obras, cuja importância para a sociologia da educação é inegável, constatei que para os autores todas as idéias sobre a sociedade capitalista ensinadas nas escolas seriam necessariamente as idéias da classe capitalista, idéias legitimadoras e conservadoras frente a essa sociedade. Percebi que, especialmente para Establet e

Baudelot, as idéias escolares estariam imunes às contradições existentes no conjunto de idéias comunicadas na sociedade capitalista. Para os autores, todas as idéias escolares, como a própria escola, seriam unicamente armas da classe capitalista na luta contra a classe trabalhadora. A diferenciação entre a rede escolar destinada aos jovens da classe trabalhadora e a rede destinada aos jovens da classe capitalista, e a inculcação da ideologia burguesa caracterizariam toda a educação escolar, bem como todos os currículos escolares, garantindo a reprodução das relações de produção capitalistas.

Constatei que, seguindo Althusser (1985), Establet e Baudelot partiram da tese básica de Engels (1963), Marx e Lênin (1961), segundo a qual o Estado somente existe nas sociedades de classes. Nesta concepção, o Estado sempre atua como um instrumento da classe economicamente dominante, voltado para a defesa do modo de produção existente frente aos ataques das classes subalternas ou elementos esclarecidos e excêntricos da classe dominante. Ademais, os sociólogos consideraram que os trabalhadores assalariados ligados à educação escolar e à produção curricular cumpriram as determinações normativas do Estado. Combinando as duas teses, os autores procuraram demonstrar empiricamente que, na sociedade burguesa, a educação escolar e os currículos não seriam senão instrumentos de legitimação e reprodução das relações de produção capitalistas.

Esta constatação causou-me espécie; parecia haver uma contradição teórica entre as teses sobre as idéias escolares que se deduziam da teoria marxiana das formas de consciência social, e as teses de Establet e Baudelot, para os quais o pensamento de Marx e Engels era a referência mais importante.

Como vimos, Marx e Engels afirmavam que a força com que as idéias burguesas se transmitem e predominam não se mantém sempre idêntica, variando conforme o grau de desenvolvimento da classe trabalhadora. Afirmavam também que as idéias socialistas e comunistas tendiam a ganhar força no interior da classe trabalhadora, conforme a classe operária crescesse e se fortalecesse. Considerando que o currículo é produzido por trabalhadores assalariados (acadêmicos, profissionais da educação, pedagogos e professores escolares), seria plausível inferir, portanto, que no seu interior ganhariam força as idéias revolucionárias, consoante o crescimento e a unificação da classe trabalhadora. O currículo estaria em mutação constante, ora se tornando mais legitimador, ora mais aberto às idéias críticas, conforme o contexto econômico e político. Não obstante, Establet e Baudelot afirmavam que as únicas idéias ensinadas nas escolas da sociedade capitalista eram as idéias da classe capitalista, idéias conservadoras e legitimadoras, sempre favorecendo a reprodução das relações de produção capitalistas. Supondo um vínculo inextricável entre a escola e o Estado burguês e afirmando a teoria marxista do Estado, os autores defenderam que o currículo escolar seria necessariamente um instrumento de reprodução social, e não um campo de expressão das lutas de classes.

Perturbado por essa antinomia, decidi averiguar o que afirmavam os historiadores e sociólogos da educação voltados especificamente para a análise do currículo e dos conteúdos ensinados nas escolas. Centrei-me sobre os estudos de Goodson (2001), Apple (2006) e Viñao (2006). Ao fazê-lo, notei a existência de uma oposição entre as teses sustentadas por Baudelot e Establet e as teses presentes nas obras dedicadas diretamente ao estudo do currículo. De fato, percebi que os autores destas não compartilham da tese segundo a qual a escola e a educação, na sociedade capitalista, são tão-somente instrumentos utilizados pela classe dominante para inculcar a ideologia burguesa nas novas gerações e reproduzir as relações capitalistas de produção e dominação. Analisando de modo mais microscópico a realidade escolar e a atuação de professores frente ao currículo presente nas normas e projetos pedagógicos e curriculares oficiais, os autores afirmaram a existência de diferença entre os conhecimentos presentes nas normas curriculares e os conhecimentos realmente ensinados pelos professores. Tais autores enfatizaram o papel mediador exercido pelos professores em relação às forças sociais, bem como a resistência oferecida por professores em relação aos conhecimentos curriculares estabelecidos pelo Estado.

Goodson (2001), por exemplo, sustenta que o currículo é construído segundo os interesses das classes ou grupos que exercem o poder, com o propósito de validar e perpetuar a dominação social. Não obstante, Goodson reconhece que o “poder das disciplinas do conhecimento nunca torna os alunos e outros alvos da sua ação tão dóceis como se esperaria”. (idem, p. 24)

Através do estudo da construção das disciplinas escolares e da elevação do status das disciplinas escolares no decorrer dos séculos XIX e XX na Inglaterra, Goodson desenvolve a noção relativa à relação entre saber e poder, afirmada por Foucault, no âmbito da teoria do currículo.

Goodson sustenta que o poder reifica e calcifica as formas de conhecimento que legitimam as relações de poder, bem como exclui aquelas que conduzem à crítica. Atendendo aos interesses do poder, os reformadores produzem currículos nos quais os conhecimentos ligados aos interesses dos jovens e à experiência cotidiana são excluídos ou desvalorizados, enquanto os conhecimentos abstratos, descontextualizados, distantes dos interesses dos alunos são oficializados. O currículo forma, destarte, corpos dóceis, no sentido de Foucault (2003). Com efeito, Goodson demonstra que o status acadêmico e escolar das disciplinas e dos professores ligados a estas aumenta conforme o conhecimento correspondente se distancia dos interesses das massas e se convertem em formas de disciplinamento dos corpos e controle social. Segundo o autor, o processo de profissionalização dos professores se fez conforme estes adotaram o exame como procedimento disciplinar, com conteúdo adequado às autoridades universitárias.

Além disso, Goodson enfatiza a importância do currículo como mecanismo de diferenciação social. O autor destaca que, apesar das sucessivas reformas curriculares, o currículo se altera conforme a classe social a que se destina. Para Goodson, o poder distribui o conhecimento de forma desigual entre as classes sociais, impedindo a mobilidade social e conservando o status quo. Os conhecimentos de maior status e a escolaridade mais elevada são acessíveis somente aos filhos de membros das classes dominantes, enquanto às classes trabalhadoras são destinados a escolaridade elementar e os conhecimentos de menor status.

Apesar de destacar este vínculo entre o currículo e os interesses políticos das classes e grupos dominantes, Goodson dá ênfase à refração produzida pelos professores e pelas instituições educativas ao realizarem a atividade docente. A respeito desta abordagem sócio-construcionista do currículo, o autor afirma:

Um paradigma novo, mas complementar, na história do currículo é particularmente importante, porque nos permite penetrar numa parte fundamental da educação que os historiadores têm tendido a ignorar: os processos internos (ou “caixa preta”) da escola. A história do currículo procura explicar como as disciplinas, as vias de ensino e os cursos têm constituído mecanismos para designar e diferenciar os alunos. Também oferece uma forma de analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade, porque mostra que as instituições educativas tanto refletem como refratam as definições sociais do conhecimento culturalmente válido, desafiando os modelos simplistas da reprodução. (Goodson, 2001, p.98)

Goodson entende as escolas como locais de luta entre as formas dominantes e dominadas de conhecimento, nos quais existem sempre as possibilidades latentes de mudança democrática. Segundo Joel L. Kincheloe (2001), autor da introdução da obra,

Antecipando o trabalho dos teorizadores do poder no âmbito da pedagogia crítica e dos estudos culturais, Goodson entende que os corpos de conhecimento disciplinar formulados para regular o público nunca terminam completamente a sua tarefa. Os indivíduos e os grupos-alvo não se tornam tão submissos como os que exercem o poder gostariam ou como os analistas políticos teorizam. (Kincheloe, 2001, p. 24)

Esta é a razão pela qual o autor afirma que o currículo encontra-se em permanente mutação, e intitula a obra com a expressão *currículo em mudança*.

Do mesmo modo, ao analisar as transformações do currículo de história no Brasil, na obra *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* a historiadora Maria do Carmo Martins (2002) demonstra que o currículo de história vigente na educação escolar brasileira, durante a ditadura

militar, resultou de conflitos travados entre o Estado, de um lado, e historiadores e professores, de outro.

Segundo Martins (2002), durante o período da ditadura militar, os historiadores e um órgão do Estado brasileiro, o Conselho Federal de Educação¹, travaram confrontos, em relação a diferentes aspectos da História ensinada no nível fundamental de ensino. Os conflitos foram relativos a quem deveria ter o poder de legitimação da História ensinada nas escolas de 1º grau, quais deveriam ser o conteúdo, a forma e os objetivos do ensino de História nessas escolas, como deveria ser a formação do professor de História nesse nível de ensino.

A autora revela que, durante todo o século XX, especialmente durante a ditadura militar, o Estado brasileiro tentou exercer controle sobre o ensino escolar de História. Em especial, o Estado brasileiro determinou juridicamente, através de sucessivas reformas, a diferenciação entre a História ensinada nas escolas e a História ensinada na academia, nos centros de formação do profissional investigador da História – o historiador. Com efeito, como ocorreu com outras disciplinas, o Estado procurou diferenciar e distanciar os responsáveis pela elaboração dos currículos das disciplinas escolares em relação aos historiadores. Ademais, o Estado esforçou-se para diferenciar o conteúdo, a forma e os objetivos do ensino de História nas escolas, em relação ao conteúdo, a forma e os objetivos do ensino da disciplina nos centros de formação de historiadores. Além disso, foram estabelecidas leis que favoreceram a diferenciação entre a formação do professor de História para o ensino fundamental e médio e a formação do historiador. Em suma, também em relação à História, o Estado brasileiro tomou medidas voltadas para a “demarcação dos territórios da disciplina acadêmica e da disciplina escolar”.

Durante a ditadura militar, historiadores e professores de História se opuseram a essas determinações. Segundo a autora, os historiadores reivindicaram para si o poder de legitimação do saber histórico ensinado no nível fundamental; tentaram instituir a transposição didática dos conteúdos e da forma do ensino acadêmico para o ensino escolar; lutaram pela redução da diferença entre a formação do historiador e a do professor escolar de história.

Sem embargo, no capítulo 3, intitulado *Os currículos de História propostos por conselheiros e historiadores*, Martins demonstra que não havia somente pontos de divergência, discordância e conflito entre historiadores e conselheiros. A autora defende que havia também vários pontos de convergência e concordância, os quais permitiram a adoção de uma “saída negociada” para o conflito. Segundo Martins, a

¹ O Conselho Federal de Educação (CFE) foi um órgão colegiado do Estado brasileiro criado em 1962, ao qual competia decidir, opinar, analisar, propor sindicâncias, emitir pareceres, sugerir medidas e instituir normas em relação à organização do sistema educacional brasileiro. Competia ao CFE formalizar as bases doutrinárias sobre as quais se organizavam os currículos das disciplinas escolares no país. Em 1995, o órgão foi reestruturado, assumindo o nome de Conselho Nacional de Educação. (Martins, 2002)

maior parte dos objetivos e finalidades mínimas atribuídas ao ensino de história no 1º grau pelos conselheiros era atribuída também pelos historiadores. Ademais, conselheiros e historiadores partilhavam a mesma concepção do trabalho docente e do currículo prescrito. A maior parte das divergências dizia respeito ao conteúdo e a forma de ensino da História nas escolas, bem como à formação dos professores.

Desta maneira, Martins reforça a tese sustentada por Goodson relativa ao caráter conflituoso da construção do currículo e o decorrente caráter mutante do conhecimento escolar.

Considerando a abordagem sócio-construcionista de Goodson e a contribuição de Martins, reiterarei a hipótese segundo a qual as idéias sobre a sociedade capitalista integradas ao currículo das escolas resultariam das relações de força mantidas entre as classes ou grupos sociais, durante a construção do currículo. De acordo com tal hipótese, as idéias sobre a sociedade capitalista presentes no currículo escolar não conteriam somente as idéias impostas pela classe capitalista para promover a legitimação das relações de produção, mas também idéias críticas que os intelectuais ligados à classe trabalhadora conseguiriam infiltrar no currículo. Segundo a hipótese, conforme a classe trabalhadora se tornasse mais unificada e numerosa, em decorrência do desenvolvimento da indústria, multiplicar-se-iam noções críticas em relação à sociedade capitalista no interior do currículo. Nesta concepção, o currículo seria resultado das lutas de classes, e não resultado de decisões imediatas e não contestadas das classes dominantes. Por isso, o currículo estaria em permanente transformação.

Entretanto, a argumentação de Establet e Baudelot ainda me causava inquietação. Com efeito, Engels havia concebido o Estado como “uma organização da classe exploradora para manter pela força a classe explorada nas condições de opressão, determinadas pelo modo de produção existente”(Engels, 1961, p. 334). Eu creia, ademais, que o currículo escolar era produzido por funcionários do Estado, sempre segundo as leis e determinações do Estado. Por esta razão, eu considerava bastante plausível afirmar que o currículo não seria produzido segundo interesses diversos, mas sempre e unicamente segundo os interesses da classe capitalista, com o propósito de promover a legitimação das relações de produção capitalistas e as relações de dominação correspondentes. Por isso, pareceu-me razoável a idéia segundo a qual o currículo não conteria senão a concepção burguesa da sociedade capitalista, segundo a qual esta consiste em uma formação social absoluta e definitiva. A propagação de idéias críticas ou revolucionárias far-se-ia somente por partidos políticos socialistas, e nunca por meio do currículo, já que as práticas dos professores e coordenadores pedagógicos estariam totalmente subordinadas às determinações do Estado.

Em poucas palavras, eu tinha em mente hipóteses e questionamentos contraditórios sobre o currículo e, especificamente, a concepção da sociedade

capitalista existente no interior do currículo das escolas da sociedade capitalista. Aquela concepção mudaria conforme a conjuntura das relações entre as classes ou seria sempre e totalmente construída de acordo com a ideologia da classe capitalista? Seriam tais elementos sempre e integralmente estabelecidos pela classe dominante, com o propósito de promover a legitimação da ordem burguesa, ou seriam estabelecidos através da luta de classes, com o predomínio instável e oscilante da classe dominante? Seria a presença de certa concepção da sociedade capitalista no currículo um resultado da luta contínua entre forças desiguais, ou sempre o resultado de uma imposição da classe dominante, realizada para promover a legitimação das relações de produção e das relações de dominação? Tais eram as questões que me inquietavam.

Visando superar essa contradição, decidi empreender uma revisão de teses e dissertações acadêmicas sobre o currículo do ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo, instituído na década de 1990. Tomei essa decisão por diferentes razões.

Em primeiro lugar, supus que, ao abordar aquele tema, tais teses e dissertações revelariam, direta ou indiretamente, se, na década de 1990, o currículo havia sido o resultado de conflitos entre classes ou grupos sociais, ou da aplicação imediata das determinações da classe dominante. Eu poderia examinar se o currículo do ensino médio paulista havia sido produzido única e diretamente segundo as decisões da classe capitalista, ou se o currículo havia sido o resultado do confronto entre representantes dos interesses antagônicos de classes com poderes de magnitudes desiguais. Caso as teses demonstrassem que o currículo passou por transformações e que estas mudanças foram ocasionadas por mudanças nas relações de poder entre as classes, eu poderia concluir que na década de 1990 o currículo do ensino médio da rede estadual de São Paulo havia sido um resultado das lutas de classes. Por esta razão, considerei que analisando tais teses e dissertações, eu poderia aprimorar minhas reflexões sobre a construção social do currículo.

Em segundo lugar, ao escolher teses e dissertações que restringiram seu escopo à década de 1990, tive em consideração que o início da década de 1990 foi um período de intensas transformações no capitalismo mundial e nas leis da educação nacional.

Durante o período que se estende de 1945 ao final dos anos oitenta, o sistema internacional moderno manteve o padrão bipolar que articulava conflituosamente as duas grandes superpotências (os Estados Unidos e a União Soviética), em uma permanente disputa pelo controle do espaço e da economia mundiais – a Guerra Fria.

Os governos norte-americanos forneceram recursos militares e financeiros aos governos dos países capitalistas da Europa ocidental e do Japão, enfraquecidos durante a Segunda Guerra Mundial; apoiaram os movimentos, partidos e instituições voltados para a conciliação entre a descolonização e o desenvolvimento do capitalismo nas colônias das nações européias, na África, na Ásia e na América Latina.

Os governos dos EUA favoreceram a transferência de capitais norte-americanos aos governos militares e civis existentes nos países descolonizados da América Latina, cujo propósito era promover o desenvolvimento da indústria sob o modo de produção capitalista e reprimir as insurreições das classes subalternas. Pretendia-se, deste modo, impedir a ocorrência de revoluções socialistas no Terceiro Mundo e conservar a subordinação do espaço econômico dessas regiões ao capital financeiro norte-americano.

Do mesmo modo, os sucessivos governos soviéticos forneceram apoio material e militar às nações do leste europeu em que imperava o modelo econômico soviético, com a intenção de impedir a restauração do capitalismo e manter ou restaurar a subordinação dessas nações ao Estado soviético. Aqueles governos apoiaram movimentos, partidos e governos favoráveis à conciliação entre a descolonização e a instauração do modo de produção socialista nas colônias das nações européias, situadas na Ásia, na África e na América Latina. Por exemplo, durante a Guerra do Vietnã e a Guerra da Coreia, houve apoio material às tropas socialistas por parte da União Soviética. O poder soviético favoreceu também governos que pretendiam combinar o desenvolvimento industrial nacional com a implantação do socialismo, em detrimento da política econômica neocolonial do capital financeiro norte-americano, nas nações que já haviam alcançado a independência jurídica na América Latina. Tal foi o que ocorreu durante a Revolução Cubana.

As duas superpotências procuraram aumentar seu poder de dissuadir a potência rival da política expansionista por meio do incremento de sua capacidade de destruição e do aperfeiçoamento de seus armamentos e sua tecnologia militar. Envolveram-se em uma corrida armamentista de impacto global.

É possível argumentar que havia grandes diferenças entre o modo de produção de cada superpotência, bem como entre o regime político de cada uma delas. Não obstante, no período que se estende de 1945 a meados da década de 1970, os modelos de desenvolvimento adotados e propagados pelas duas grandes forças, na tentativa de ampliação das respectivas esferas de influência, foram semelhantes em vários aspectos. Os países que se encontravam sob a influência econômica, militar, ideológica e política de alguma das duas grandes forças, sob o “socialismo” ou sob o capitalismo, apresentavam um regime de desenvolvimento econômico caracterizado pela forte presença do Estado. Através da propriedade das empresas, da regulação das relações entre os ramos da produção e dos gastos sociais (investimento em educação, saúde e previdência), no interior das nações que formavam os dois grandes blocos internacionais o Estado procurava conciliar o desenvolvimento econômico (expansão da escala da produção, aperfeiçoamento técnico e científico, conquista de novas fontes de matérias-primas) e o bem-estar social da classe trabalhadora. Sem detrimento da utilização da força pública e dos meios de comunicação para defender as relações de produção, o Estado estava voltado para a planificação econômica, visando à proteção e o desenvolvimento das indústrias nacionais.

Nas nações periféricas do bloco capitalista, tal política econômica implicou grande endividamento externo. De fato, a proteção e o desenvolvimento da indústria nacional em países como o Brasil se realizou através da substituição de importações, a qual envolveu a elevação da taxa de câmbio, o incremento progressivo da importação de capitais e o decorrente endividamento frente aos bancos e investidores norte-americanos. Nas nações do bloco “socialista”, aquela política econômica acarretou o fortalecimento da burocracia e do Estado, a formação de uma nova classe dominante, e o distanciamento da classe trabalhadora em relação ao controle do Estado e dos meios de produção.

De fato, houve países em que o processo de filiação ao bloco soviético começou como uma revolução popular, na qual uma maciça estatização dos meios de produção se fez com apoio das classes subalternas, como na Jugoslávia e na Albânia. Tanto nesses países como naqueles que se integraram ao bloco soviético pela anexação e a força militar, o Estado veio a ser progressivamente controlado e utilizado por uma nova classe dominante, com o propósito de desenvolver e conservar o modo de produção. Coube ao Estado criar as condições necessárias ao desenvolvimento das forças produtivas; reprimir pela força militar, pela inculcação de ideologias e pelo aumento dos direitos sociais dos trabalhadores, os movimentos contrários à ordem social existente. Deste modo, ao invés da extinção das classes sociais e do Estado, à ascensão política das classes trabalhadoras seguiu-se a formação de uma nova fração da burguesia e o fortalecimento do Estado.

A partir da crise por que passou a acumulação de capital nos anos 1970, os governos dos países integrados ao mundo capitalista abandonaram progressivamente a política econômica keynessiana, adotando medidas de caráter neoliberal: a desregulamentação das relações entre o capital e o trabalho e da circulação do capital financeiro, a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos sociais do Estado. Constatando a insuficiência do modelo adotado em relação à contenção das contradições da acumulação capitalista e da ameaça socialista, ou sofrendo a pressão do governo norte-americano e do Fundo Monetário Internacional, os governos do bloco capitalista alteraram a política econômica. Do início da década de 1970 ao início da década de 1990, ocorreu, portanto, a instauração de um novo regime de desenvolvimento econômico capitalista, isto é, um novo regime de acumulação de capital, e um novo padrão de atuação do Estado frente à acumulação de capital - o “neoliberalismo”. Processaram-se a privatização das empresas estatais, a redução da planificação estatal no âmbito econômico e social, a eliminação de diversos direitos sociais da classe trabalhadora, a redução da taxa de câmbio e a abertura dos mercados nacionais ao capital financeiro internacional.

Ao mesmo tempo, operou-se uma transformação na política de gerência da produção fabril capitalista. O modo fordista de organização fabril foi progressivamente substituído pelo toyotismo. Assim como o taylorismo e os demais modos de administração da produção industrial que o precederam, o fordismo incluía o aumento

da rígida divisão e da especialização do trabalho, o controle dos tempos produtivos dos operários e a produção em massa. Nos países do bloco capitalista, sua especificidade estava na transferência de parte dos lucros da classe capitalista à classe operária, realizada com o propósito de aumentar a capacidade de consumo e a demanda efetiva desta classe e, desta maneira, sustentar a produção em massa. Por outro lado, o fordismo incluía políticas de incentivo à submissão dos operários à disciplina fabril, como a premiação com maiores salários aos operários mais produtivos. A partir de meados da década de 1970, no interior do bloco capitalista, difundiu-se o modelo japonês conhecido como toyotismo, caracterizado pela produção flexível. Ao invés da produção em massa de um único produto, adotou-se a produção de baixas quantidades de vários produtos, segundo a demanda existente. Ademais, os trabalhadores empregados deixaram de ser especialistas, passaram a ser contratados aqueles que apresentavam habilidades diversas e pouco aperfeiçoadas. As grandes corporações passaram a utilizar as forças de trabalho de trabalhadores não especializados, flexíveis, inventivos e geograficamente móveis, com contratos temporários.

Entretantes, durante a Guerra Fria, vários avanços se realizaram no âmbito das forças produtivas da sociedade mundial. Entre os avanços mais importantes encontram-se a difusão da tecnologia microeletrônica, o desenvolvimento de técnicas de conexão entre computadores, a expansão dos vínculos transnacionais entre empresas e o surgimento de novos pólos de desenvolvimento do capitalismo industrial, como os Tigres Asiáticos. Estimulados pelos subsídios norte-americanos, os países da Europa Ocidental e o Japão voltaram a ser novos centros industriais, alcançando níveis de produção industrial superiores aos atingidos antes da guerra. Países que haviam sido predominantemente agrário-exportadores passaram pela revolução industrial. Propagaram-se a tecnologia aeroespacial e a tecnologia nuclear, desenvolvidas pelos Estados Unidos e a União Soviética para fortalecer o poder bélico de seus armamentos. Ocorreu o crescimento e o aperfeiçoamento da rede de comunicação entre computadores que viria a ser conhecida como Internet, a Arpanet.

Estes avanços propiciaram o desenvolvimento de “fissuras no mundo bipolar”(Kennedy, 1989, p. 377). Surgiram tensões e distanciamentos políticos e ideológicos entre os Estados que integravam ambos os blocos. Ganhou força a tendência à fragmentação política do mundo.

Muitas nações que haviam alcançado a independência jurídica e política, sob o impulso da rivalidade entre as duas superpotências, passaram a lutar pela ruptura de laços e obrigações com os EUA e a URSS, os quais praticavam uma nova forma de imperialismo. Cresceu o Movimento dos Países Não-Alinhados, formado por países do Terceiro Mundo, cujos governos recusavam-se a subordinar-se tanto aos Estados Unidos quanto à União Soviética. A partir do final da década de 1950, desenvolveu-se o atrito entre a China e a URSS. No campo ocidental, na década de 1960, o então presidente da França, Charles de Gaulle realizou uma campanha contra a hegemonia

norte-americana. Entre 1969 e 1973, Willy Brandt, presidente da Alemanha Ocidental adotou uma política de reconciliação com a Rússia, Polônia e Tchecoslováquia e a Alemanha Oriental. Nas nações do leste europeu, subordinadas ao governo soviético, cresceram os movimentos de oposição ao regime de Moscou entre os trabalhadores e as nacionalidades oprimidas.

Em oposição à tendência à bipolaridade, ressurgiu, durante a Guerra Fria, a tendência à configuração multipolar da ordem mundial.

A fragmentação política do mundo capitalista, associada ao desenvolvimento das forças produtivas em escala global, não impediu que os bancos norte-americanos e os investidores de Wall Street, proprietários de ações de empresas capitalistas multinacionais, continuassem a obter lucros por meio da cobrança de tributos junto às frações nacionais da burguesia mundial. Ademais, a fragmentação política no plano internacional não implicou a superação do modo de produção capitalista. Por esta razão, os governos norte-americanos apoiaram a formação de uma Europa forte e independente. Em contraste, a fragmentação política do bloco socialista e da URSS dificultou a vigência do regime econômico soviético. De fato, a fragmentação econômica e política favoreceu a subordinação das nações que integravam a URSS ao sistema internacional de crédito e financiamento, dentro do qual o capital mais importante era norte-americano. Essa subordinação favoreceu a propagação (no interior dos países alinhados com Moscou) da forma de capitalismo que ganhava força no bloco ocidental: o neoliberalismo.

Em decorrência desses processos, no período que se estende de 1989 a 1991, a Alemanha passou pela reunificação, o bloco socialista e URSS se desintegraram, e em 1991, o mundo bipolar e a Guerra Fria chegaram ao fim. Com efeito, conforme destacou Segrillo (2000), o padrão toyotista era incompatível com a economia soviética, caracterizada pela produção em massa gerida pelo Estado. Assim, ao final da década de 1980, a URSS tornou-se incapaz de competir com o bloco capitalista. Por outro lado, a opressão, o empobrecimento e a revolta das nacionalidades subordinadas ao Estado soviético, na União Soviética e nos satélites do Leste europeu, e nas nações em formação no Terceiro Mundo, aumentaram em consonância com as dificuldades econômicas. Finalmente, as fissuras existentes no bloco socialista eram mais graves que as existentes no bloco capitalista. De fato, a fragmentação política e econômica não eliminou a dependência frente ao capital financeiro e as forças armadas norte-americanas por parte dos demais países do bloco capitalista. Por isso, os EUA conseguiram adequar sua prática imperialista ao mundo multipolar, enquanto a URSS sucumbiu à fragmentação econômica, política e cultural. Em consequência desses processos e outros fatores, a URSS dissolveu-se e a Guerra Fria chegou ao fim em 1991.

Na sociedade brasileira, no mesmo momento, vários processos se articularam com a derrocada do bloco soviético. Durante o governo Collor (1990-1992), o processo

de neoliberalização econômica, que os governos brasileiros já vinham realizando sob a pressão do FMI desde o final da década de 1970, ganhou força inaudita. Ao discurso do combate à inflação estava associado o projeto neoliberal de desregulamentação das relações entre o capital e o trabalho, abertura do mercado nacional às empresas transnacionais e investimentos estrangeiros, e liberação cambial. Além disso, Collor deu início ao processo de privatizações das empresas estatais, como a USIMINAS e a Companhia Siderúrgica Nacional. Com as privatizações e a política de juros altos, a escala dos investimentos estrangeiros e da produção capitalista ligada ao setor automobilístico de base toyotista, cresceu no Brasil. Empresas de origem japonesa, como a Mitsubishi e a Toyota, passaram participar da concorrência existente no mercado brasileiro, promovendo a montagem de veículos no país por trabalhadores brasileiros e a venda de modelos produzidos no Japão. Ainda que a proporção da produção industrial tenha se reduzido em relação ao setor de serviços, a quantidade e a variedade de empresas multinacionais concorrentes integradas ao espaço econômico brasileiro cresceram durante o governo Collor. Por esta razão, apesar do aumento do desemprego, a fração brasileira da classe operária mundial passou por um processo temporário de fragmentação. Por isso, a integração entre a classe trabalhadora e os intelectuais socialistas se enfraqueceu, e muitas lideranças sindicais do operariado foram cooptadas e mudaram seu pensamento. O Partido dos Trabalhadores, que, na década de 1980, se erguera sobre o sindicalismo combativo da indústria metalúrgica e automobilística do ABC paulista, começou a alterar suas propostas políticas, abandonando o ideário favorável à revolução socialista e adotando o discurso populista de superação das desigualdades sob o modo de produção capitalista. No Partido dos Trabalhadores, as correntes trotskistas e leninistas, socialistas e revolucionárias perderam poder. Contando com o apoio de grande parcela da classe trabalhadora, o PT tomou para si o discurso de seus antigos opositores e conseguiu aprimorar suas campanhas eleitorais e seus recursos midiáticos. Destarte, durante o governo Collor (1990-1992) e o governo Fernando Henrique, a classe operária se desarticulou e desligou-se das reivindicações políticas vinculadas à superação do capitalismo.

No momento que sucedeu todas estas transformações econômicas e políticas mundiais, entraram em vigor no Brasil as leis federais relativas ao currículo do ensino médio atualmente em vigor em todo o país. Passaram a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (1998). Na década de 1990, logo após a destruição do bloco soviético, a subordinação do Partido dos Trabalhadores no Brasil à ordem capitalista e a consolidação do neoliberalismo nas partes principais do moderno sistema internacional, passaram a vigorar as atuais orientações curriculares para o ensino médio brasileiro.

Considerando a dimensão das transformações descritas, eu empreendi uma revisão da bibliografia a respeito do currículo do ensino médio estadual de São Paulo

na década de 1990, e não em outros períodos. Como afirmei acima, o propósito foi ampliar a reflexão sobre a construção do currículo.

Apresento, a seguir, as principais questões abordadas nas teses e dissertações acadêmicas analisadas. Destaco exemplos das diferentes abordagens de cada questão, fazendo alusão à argumentação específica de determinados autores.

A primeira questão que destaco diz respeito à relação entre as diretrizes curriculares e as condições reais em que se realiza o ensino médio (incluindo o ensino médio profissional), vigentes nas escolas da rede estadual de São Paulo. De fato, vários pesquisadores dedicaram-se ao seguinte problema: as condições de trabalho a que foi submetido o corpo docente na década de 1990 permitiram o cumprimento das orientações curriculares estabelecidas pelo governo do Estado? Existe algum antagonismo entre as orientações curriculares do Estado e as condições dentro das quais os docentes do ensino médio paulista realizaram sua função?

Entre as pesquisas que enfocaram esta questão, encontram-se as seguintes: *A abordagem de conteúdos de cosmologia no Ensino Médio e a proposta curricular na rede pública do Estado de São Paulo*, de Roberto Pereira Farinha (2010); *Reformas curriculares do ensino técnico no Centro de Educação Tecnológica Paula Souza*, de Milton Benedicto Barbosa Filho (2007); *A escola como locus de produção e reprodução de normas: apropriação das políticas oficiais em uma unidade do CEETEPS*, de Edson Detregiach Filho (2008); *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: a perspectiva dos professores*, de Anderson Severiano Gomes (2006); *A reforma educacional no ensino médio do Estado de São Paulo e os atuais desafios docentes*, de Gisiley Paulim Zucco (2006); *Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP*, de Celso João Ferreti.

Em geral, os pesquisadores dedicados à análise das condições de trabalho dos docentes do Estado, afirmam que tais condições dificultam o cumprimento das orientações curriculares, enfatizando as deficiências do processo de formação dos professores, a superlotação das turmas, restrições nos horários de trabalho criativo dos alunos e o predomínio de métodos de ensino inadequados. Por exemplo, na dissertação *A reforma educacional no ensino médio do Estado de São Paulo e os atuais desafios docentes*, Gisiley Paulim Zucco Piolli (2006) afirma existirem discrepâncias entre as condições supostas nos documentos legais e as condições de trabalho dos docentes, reveladas através de entrevistas. Outrossim, na dissertação *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: A Perspectiva dos Professores*, Anderson Severiano Gomes (2006) trata da distância existente entre as orientações curriculares oficiais e as condições laborais reais que os professores enfrentam em seu cotidiano.

Outra questão diz respeito às relações entre o currículo do ensino médio do Estado e as mudanças ocorridas no modo de produção capitalista na década de 1990. Com efeito, em várias dissertações, os pesquisadores procuram responder à seguinte

questão: o propósito das orientações curriculares produzidas e instituídas naquele período foi adequar as novas gerações de trabalhadores às mudanças operadas no modo de produção capitalista, e no sistema internacional em que impera este regime econômico, preparando-os tecnicamente para uma forma flexível e mutante de exploração? Tais pesquisadores partem de uma análise macroscópica das transformações operadas no sistema internacional capitalista. Eles consideram que os Estados passaram a reduzir seus gastos sociais a partir de 1990, deixaram de controlar diretamente vários ramos da produção capitalista (que passaram à iniciativa privada); vários direitos sociais foram eliminados; a internacionalização (“globalização”) das empresas foi acelerada, o sistema de crédito mundial, chefiado pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pelo FMI, tornou-se o setor dominante da sociedade capitalista, fortalecendo as fusões de capital em âmbito global e transnacional. Além disso, eles consideram as transformações operadas no interior das indústrias: a passagem de um modelo de regulação interna baseado na especialização para um modelo flexível, o toyotismo. Tendo em conta esta análise, estes pesquisadores procuram averiguar se as diretrizes do currículo dirigido ao ensino médio em São Paulo tiveram por finalidade a adequação técnica dos novos trabalhadores às novas demandas da classe social capitalista. Ademais, eles averigam se os verdadeiros sujeitos deste processo são o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o BIRD.

Na dissertação *Políticas do ensino médio e a educação profissional no Brasil nos anos 90: subordinação e retrocesso educacional*, por exemplo, Ramon de Oliveira (2001) abordou tal relação entre as orientações curriculares do ensino médio e as demandas do capital financeiro transnacional. Ele buscou provar que as orientações curriculares do ensino médio-profissionalizante se produziram segundo as determinações do Banco Mundial e da Comissão Econômica para América Latina e Caribe, e de parte do empresariado brasileiro, representado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e pela Confederação Nacional da Indústria.

Abordagem semelhante encontra-se na dissertação *As reformas educacionais e a apropriação da noção de competência e sua efetiva aplicabilidade pelos professores, no cotidiano de uma escola técnica*, escrita por Neucy Donizeti Xavier Pinto (2007). Ela analisou a apropriação da noção de competências pelos professores de uma escola técnica pública de nível médio no Estado de São Paulo. Deste modo, a autora verificou que as reformas educacionais foram meios encontrados pelas organizações capitalistas transnacionais para formar o novo operário, adequado às suas demandas (um operário com capacidades técnicas suficientes para operar as novas tecnologias e mudar de função conforme a circunstância).

Em outras teses e dissertações, percebe-se o intento de responder a questões relativas à potencialidade dos professores de contrariarem determinações curriculares estabelecidas pelo governo, atuando na cotidianidade da escola, indicando caminhos que tornem a escola um instrumento de emancipação. Em outros termos, supondo

que as orientações curriculares do ensino médio estejam vinculadas às demandas de organismos nacionais e mundiais pela adequação das novas gerações às novas técnicas de produção, de modo a poder praticar a exploração e criar lucros, alguns pesquisadores, em suas teses, procuram responder à seguinte questão: a autonomia e a formação dos docentes são suficientes para eles reelaborarem certas determinações curriculares, com a intenção de transformar a sociedade?

Na dissertação *As políticas curriculares na cotidianidade da Escola: a análise dos professores sobre o impacto da Reforma da Educação Profissional no CEFET-SP*, Carmen Monteiro Fernandes (2007) responde positivamente a esta pergunta, sustentando que os professores têm um papel fundamental nos rumos que a escola deve tomar diante das novas diretrizes curriculares. Outrossim, na dissertação *Limites e possibilidades de mudanças na escola: reflexão sobre a implantação de um projeto curricular inovador para o ensino médio*, Gracia Goyano Scaléa Klein (2002) também aponta para a possibilidade de que os professores realizem inovações favoráveis à superação dos males das diretrizes oficiais.

Tendo em conta as questões até aqui abordadas, percebe-se que as pesquisas revisadas revelaram que a construção do currículo do ensino médio sofreu a interferência de diferentes sujeitos (o FMI, o empresariado, os professores, o governo estadual, as organizações transnacionais, entre outros). Além disso, as pesquisas mostraram que as organizações ligadas ao capitalismo internacional tiveram papel preponderante na determinação das orientações curriculares.

No entanto, as pesquisas analisadas não incluíram reflexões diretas sobre a existência da influência da relação antagônica entre as classes sociais, partidos políticos, movimentos sociais, e sindicatos na construção do currículo. Por exemplo, os pesquisadores não verificaram se o arrefecimento do sindicalismo contestatório, ligado às greves do ABC paulista na década de 1980, exerceu influência sobre a estrutura do currículo do ensino médio paulista.

Além disso, as pesquisas não se concentraram sobre a concepção da sociedade ensinada pela escola. Ao analisar as propostas curriculares, os pesquisadores não consideraram as idéias sobre a sociedade capitalista presentes nas propostas curriculares instituídas na década de 1990. Os autores não averiguaram se, ao longo da década de 1990, o currículo do ensino médio de São Paulo comunicou, ainda que de modo implícito, uma visão ou concepção da sociedade capitalista favorável à legitimação e à reprodução ou à transformação desta formação social.

Convém destacar, entretanto, a existência de artigos científicos, e não teses ou dissertações, baseadas em conceitos da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), que ressaltam a existência de pressupostos ideológicos nas propostas curriculares instituídas na década de 1990. Nesses artigos, os pesquisadores afirmam que a disposição dos conteúdos curriculares foi realizada segundo uma concepção idealizada e distorcida da sociedade e do trabalho. Este é o caso, por exemplo, do artigo intitulado *Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o*

ensino de ciências: ideologia, cultura e poder, elaborado por Nataly Carvalho Lopes, Moisés Nascimento Soares, Wellington Pereira de Queirós, Jorge Augusto Nascimento de Andrade, Leonardo Fabio Martínez Pérez (2009). Neste artigo, os autores sustentam que as propostas curriculares vigentes na década 1990, bem como as implantadas no início da década de 2000, orientaram o ensino médio para a formação de competências adequadas ao novo mundo do trabalho, e não para a consciência crítica e a transformação da realidade social. Por isso, eles afirmam que as propostas foram elaboradas segundo pressupostos ideológicos.

De modo indireto, o artigo revela que o currículo instituído na década de 1990 em São Paulo incluiu uma concepção acrítica da sociedade capitalista. De fato, ao afirmarem que as propostas curriculares instituídas não favoreceram a formação da consciência crítica, os autores permitem inferir que o currículo não envolveu concepções críticas acerca da sociedade capitalista.

Não resta dúvida sobre a importância da contribuição deste artigo para a construção do conhecimento científico sobre a relação entre o currículo e a difusão de ideologias relativas à sociedade contemporânea. Com efeito, assim como nas dissertações de Neucy Donizeti e Ramon de Oliveira (analisadas acima), neste artigo se afirma que as orientações curriculares do ensino médio paulista foram elaboradas por representantes dos interesses da classe social capitalista. Ademais, o artigo indica que as novas propostas curriculares não afirmam a importância da apreensão ou construção de conhecimentos que levem à crítica da sociedade atual. De fato, o artigo ressalta que aquelas propostas manifestam a importância da aquisição de competências que permitam a inserção do jovem no novo mercado de trabalho, pressupondo certa visão da sociedade atual. Finalmente, o artigo comunica que as propostas curriculares foram elaboradas segundo as ideologias de certas frações da sociedade brasileira, globalmente articuladas às organizações financeiras internacionais, visando à adequação e a conformação das novas gerações às relações sociais vigentes.

Este artigo e as dissertações de Neucy Donizeti e Ramon de Oliveira não revelam avaliação superficial da dinâmica da organização da educação no Estado e no país. Ao contrário, seus autores aprofundaram a compreensão desta dinâmica. Eles mostram a interferência, direta ou indireta, de vários setores do empresariado brasileiro, ligado à FIESP e à Confederação Nacional da Indústria, juntamente com representantes do FMI, do BIRD e do Banco Mundial, na elaboração dos planos que deram origem às orientações curriculares do ensino médio paulista dos anos 1990. Ademais, aqueles autores sustentam que as orientações curriculares em questão foram prejudiciais à compreensão crítica da sociedade moderna.

Não obstante, percebi no artigo e nas dissertações mencionadas, algumas lacunas na elucidação do processo social em que se inseriu a construção do currículo do ensino médio do sistema público de São Paulo durante a década de 1990.

Em primeiro lugar, constatei que, nesses estudos, os autores não averiguam qual seria a concepção de sociedade explícita ou implicitamente transmitida pelo currículo do ensino médio do Estado de São Paulo, durante a década de 1990. Apesar de reconhecerem que as orientações curriculares da década de 1990 tiveram pressupostos e efeitos ideológicos, os autores não procuram detectar qual seria a concepção da sociedade moderna presente no currículo do ensino médio paulista, e por meio deste comunicada aos educandos. Os autores não indicam qual seria a concepção da sociedade capitalista que o currículo do ensino médio comunicou na década de 1990. Com efeito, os autores dos estudos em questão não procuraram averiguar se o currículo do ensino médio paulista, durante os anos de 1990, foi um veículo de difusão de ideologias a respeito da forma social em que o currículo vigorou.

De fato, tais estudos não esclarecem qual foi, ao menos formalmente, a concepção da sociedade capitalista propagada pelo o ensino médio paulista, durante a década de 1990. Haveria alguma menção, implícita ou explícita, à concepção segundo a qual a sociedade capitalista, formada por vários Estados nacionais e blocos internacionais, caracteriza-se pelas relações de dominação, espoliação e conflito entre classes sociais, e pela criação de forças produtivas que podem levar à substituição desta forma social por outra? Em algum momento do período referido, as orientações curriculares teriam facilitado ou dificultado a difusão da idéia de que a sociedade capitalista surgiu no século XV, em decorrência de um conflito entre a sociedade feudal e as forças produtivas criadas no interior desta forma social? Considerando as reformas curriculares, seria acurado dizer que a sua realização teria redundado na difusão da concepção segundo a qual a sociedade em que vive o aluno é um organismo que tende à harmonia e à duração eterna? Tais são questões a que os estudos analisados não respondem. Em síntese, apesar de sua grande relevância, os estudos não esclarecem se as orientações curriculares do ensino médio paulista e suas alterações determinaram, em algum momento, direta ou indiretamente, o ensino de alguma concepção a respeito da sociedade moderna.

Em segundo lugar, as pesquisas não abordam diretamente a relação entre o currículo e a legitimação das relações sociais de produção e dominação existentes no Estado de São Paulo, no decorrer da década de 1990. Esses estudiosos não averiguaram se a concepção da sociedade capitalista presente no currículo do ensino médio paulista na década de 1990 induziu à legitimação ou a crítica da sociedade capitalista.

Em terceiro lugar, não há em tais estudos uma exposição detalhada a respeito das lutas entre classes sociais, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais no Brasil na década de 1990, e a respeito da relação entre essas lutas e a configuração do currículo do ensino médio. Não há menção à relação entre transformações do currículo e transformações das relações de poder entre as classes sociais, na década de 1990, no Brasil. Por essa razão, não há um questionamento acerca da relação entre a

configuração assumida pela luta de classes no Brasil e a forma assumida pelo currículo naquela década.

Finalmente, em decorrência das lacunas apontadas acima, as pesquisas não abordaram a relação existente entre as lutas entre os agentes sociais e a concepção da sociedade capitalista presente nas propostas curriculares da década de 1990. Os pesquisadores não averiguaram se a concepção da sociedade capitalista presente no currículo foi imediatamente integrada a este pela classe capitalista ou alguma fração desta, com o propósito de promover a submissão à ordem econômica vigente, ou foi integrada através de uma luta na qual prevaleceram determinados agentes.

Pode-se dizer, portanto, que a revisão da bibliografia concernente ao currículo do ensino médio, instituído nas escolas estaduais de São Paulo na década de 1990, revela a existência de lacunas nas pesquisas até agora levadas a cabo. As pesquisas não esclarecem exatamente qual a concepção da sociedade capitalista contida e expressa no currículo do ensino médio do Estado de São Paulo, nem a sua relação com a formação de disposições (críticas ou legitimadoras) frente às relações de produção e dominação existentes em São Paulo, durante a década de 1990. Ademais, as pesquisas não esclarecem se essa concepção foi inserida e mantida nas propostas curriculares oficiais e no currículo de modo direto por algum agente social específico, ou resultou de um conflito no qual alguns agentes tiveram mais poder do que outros.

Apesar de conterem essas lacunas, as pesquisas oferecem elementos que permitem a apreensão de algumas características do currículo do ensino médio, os quais poderiam contribuir para a superação daquelas lacunas.

Com efeito, vimos que, se tomadas em conjunto, as pesquisas revelam que o currículo do ensino médio paulista não foi uma aplicação direta das novas orientações curriculares estabelecidas pelo governo estadual. Ao contrário, as pesquisas mostram que o currículo do ensino médio foi afetado pela ação de diferentes agentes sociais: as organizações financeiras internacionais, o empresariado paulista, os professores, entre outros. De fato, as pesquisas revelam a existência de dissonâncias entre as orientações curriculares estabelecidas pelo governo estadual e o currículo realmente vigente nas escolas. Considerando estas observações, é plausível cogitar que a concepção de sociedade presente no currículo paulista na década de 1990 não tenha sido instituída de modo direto e imediato, mas sim por meio de um conflito entre agentes sociais com interesses e ideologias contrastantes.

Ademais, as pesquisas apontam para o fato das propostas curriculares instituídas na década de 1990 favorecerem a formação de indivíduos sem consciência crítica da realidade social. Deste modo, as pesquisas permitem cogitar a noção segundo a qual no currículo em questão prevaleceram noções favoráveis à legitimação da realidade social.

Finalmente, as pesquisas analisadas permitem inferir que os agentes ligados à classe dominante (Fundo Monetário Internacional, Federação das Indústrias do Estado

de São Paulo, Confederação Nacional da Indústria, Banco Mundial, entre outros) participaram de modo mais importante que outros agentes, ligados a outras classes sociais.

Tendo em conta este quadro, considerei que seria adequada à continuação do processo de construção do conhecimento científico uma nova pesquisa relativa ao currículo do ensino médio do Estado de São Paulo. Concluí que seria importante a realização de uma pesquisa que esclarecesse qual a concepção da sociedade capitalista presente no currículo do ensino médio paulista na década de 1990. Essa pesquisa teria por propósito central revelar se a existência dessa concepção no interior do currículo havia sido ocasionada pela existência de determinadas relações de poder entre as classes ou grupos sociais, na sociedade brasileira. Este seria o objetivo principal da pesquisa.

Considerarei que, para alcançar este objetivo, eu deveria averiguar se o surgimento da concepção presente no currículo da década de 1990 havia sido uma consequência do surgimento de determinadas relações de poder entre as classes sociais no Brasil. Eu deveria verificar se a introdução de tal concepção no currículo havia decorrido de transformações ocorridas nas relações de poder entre as classes sociais, bem como entre os representantes dos interesses dessas classes. Com efeito, examinando se o surgimento de certas relações de poder entre as classes havia determinado o surgimento de certa concepção da sociedade no currículo, eu poderia descobrir se a existência de essa concepção no currículo havia decorrido da existência do contexto social em que essa concepção vigorou.

Pensei, em seguida, que um modo pelo qual esse objetivo poderia ser alcançado seria estudar o surgimento do currículo de sociologia do ensino médio paulista, vigente na década de 1990, e a relação entre esse processo e a transformação do contexto social. Uma vez que os currículos de sociologia geralmente contêm concepções sobre a sociedade capitalista, inferi que o estudo do surgimento e da conservação daquele currículo seria adequado ao estudo do surgimento e da conservação da concepção da sociedade capitalista ensinada.

Para realizar esse estudo, eu necessitava de fontes de informação sobre o currículo de sociologia do ensino médio paulista, vigente na década de 1990. Por ter sido professor de sociologia no ensino médio paulista, na década de 2000, eu concluí que a proposta curricular para o ensino de sociologia no ensino médio da rede estadual de São Paulo, que vigorou na década de 1990, seria uma fonte adequada.

Para conseguir essa proposta curricular, tentei primeiramente obter informações por meio de contato eletrônico com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sem obter resposta concreta, entrei em contato por e-mail com Diogo

Brauna, um colega historiador, também vinculado ao EHPS², que certamente saberia me indicar um local ou acervo onde eu poderia encontrar o documento. Diogo respondeu-me gentilmente o e-mail, afirmando que os colegas historiadores costumavam procurar documentos como a referida proposta no Centro de Referência em Educação Mário Covas, situado na Avenida Rio Branco em São Paulo.

Confirmei, em seguida, por meio do site da instituição, que no acervo havia uma proposta curricular de sociologia instituída em 1992 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dirigi-me, então, ao local. Ao adentrar o recinto, fui pronta e solidariamente atendido pelos funcionários do centro de documentação. Notei a existência de outros pesquisadores no ambiente, e percebi que aquele local era bastante amplo e cuidado para a pesquisa documental.

Os funcionários me forneceram não somente a proposta curricular de sociologia de 1992, mas também uma proposta anterior que havia sido instituída em 1986. Por curiosidade, decidi folhear a proposta de 1986, além analisar de modo mais detalhado a proposta de 1992. Ao fazê-lo, notei diferenças muito marcantes entre as propostas, considerando os temas das diferentes unidades e os autores dos documentos. Notei, acima de tudo, que no documento de 1986, constava o nome de Paulo Meksenas, reconhecido autor de livros didáticos de sociologia de orientação marxista, e no documento de 1992 não constava o nome do sociólogo. Ademais, chamou a minha atenção a diferença entre os títulos dos documentos. A proposta de 1986 intitulava-se *Proposta de conteúdo programático para a disciplina sociologia – 2º grau*; a proposta de 1992 se denominava *Proposta curricular de para o ensino de sociologia – 2º grau*.

Retornei ao centro de documentação outras vezes e solicitei a cópia digitalizada dos documentos pelos quais me havia interessado. Os funcionários atenderam a minha solicitação. Deste modo, pude obter, por meio da impressão do arquivo digitalizado, uma cópia em papel dos documentos, das propostas curiosamente tão distintas.

Lendo cuidadosamente as propostas, percebi que havia graves diferenças de conteúdo entre as propostas. A proposta curricular de sociologia de 1986 era predominantemente inspirada no pensamento marxista, embora recomendasse o ensino das outras vertentes da sociologia. A proposta de 1992 pareceu-me muito mais próxima de um relativismo antropológico e epistemológico. Notei também que a proposta de 1992 não continha conteúdos essenciais do pensamento de Marx e Engels, que não poderiam estar ausentes em uma proposta minimamente voltada para o ensino de conteúdos teóricos.

² A sigla refere-se ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trata-se do programa de pós-graduação junto ao qual a presente pesquisa se desenvolveu.

Considerarei, em seguida, as interessantes diferenças entre as propostas. Constatei que, através dos documentos, eu poderia inferir quais seriam as concepções da sociedade capitalista integradas ao currículo na década de 1980 e 1990, isto é, aproximadamente entre 1986 e 1992. Eu tinha em mãos documentos que me permitiriam indicar qual havia sido a concepção da sociedade capitalista presente no currículo do ensino da rede estadual de São Paulo na década de 1990. Além disso, os documentos forneciam informação sobre o surgimento dessa concepção no currículo, permitindo inferir que este surgimento havia ocorrido entre 1986 e 1992.

Lembrei-me também da importância da realização de uma nova pesquisa que verificasse a existência de vínculo entre o surgimento do currículo de sociologia vigente na década 1990 e o surgimento de determinadas relações de poder entre as classes e grupos sociais. Essa nova pesquisa deveria revelar se a instauração e a conservação da concepção de sociedade capitalista existente no currículo do ensino médio paulista na década de 1990 havia sido resultado do surgimento e da conservação de certas relações sociais.

Pensei, então, em averiguar se a substituição da proposta curricular de 1986 pela de 1992 havia sido impulsionada por transformações operadas nas relações sociais existentes no Brasil. Eu poderia, destarte, verificar se o surgimento da concepção da sociedade capitalista existente no currículo na década de 1990 havia decorrido do surgimento de determinadas relações de poder e de produção no país.

Formulei, nesse momento, a questão que guiaria a presente pesquisa: a instituição da proposta curricular de sociologia de 1992, em detrimento da proposta de 1986, decorreu do surgimento de novas relações sociais no Brasil, entre 1986 e 1992? Uma alteração nas relações de poder e nas relações de produção entre os agentes sociais (classes sociais, partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais) foi a causa da substituição da proposta curricular de 1986 pela proposta de 1992?

Tendo em mente a teoria marxista da consciência social na sociedade capitalista e a teoria sócio-construcionista do currículo, formulei a hipótese segundo a qual a passagem da proposta curricular de 1986 à proposta curricular de 1992 foi uma consequência de transformações das relações entre as classes sociais, ocorridas entre 1986 e 1992.

Para responder àquela questão, adotei como fontes dois conjuntos de documentos. O primeiro conjunto está formado pelas duas propostas curriculares mencionadas. O segundo está formado por obras a respeito do contexto econômico, político e ideológico em que foram produzidos os documentos.

As duas propostas analisadas são: a *Proposta de conteúdo programático para a disciplina sociologia – 2º grau*, publicada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1986; e a *Proposta curricular para o ensino de sociologia – 2º grau*, publicada pela Coordenadoria de

Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1992.

As obras relativas às relações sociais em que surgiu a proposta curricular de 1986 são as seguintes: o capítulo VII (Figueiredo: o crepúsculo do governo militar) e o capítulo VIII (A Nova República: perspectivas para a democracia) da obra *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*, de Thomas E. Skidmore (1988); *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*, organizado por Armando Boito Jr. (1991); *A brief history of Neoliberalism* e a parte II da obra *A condição pós-moderna* de David Harvey (2005; 1998), intitulada *A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX*; o capítulo 15 da obra *Europe since 1870* de James Joll (1990), intitulado *Europe divided*; *A luta contra a metrópole* de Maria Yedda Linhares (1981); o capítulo 7 da obra *Ascensão e queda das grandes potências* de Paul Kennedy (1989), intitulado *Estabilidade e mudança num mundo bipolar, 1943-1980*; *Columbia guide to the Cold War* de Michael Kort (1998); *O socialismo democrático do Partido dos Trabalhadores: a história de uma utopia (1979-1994)* de Marco Antônio Brandão (2003); *As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*, de João Cardoso Palma Filho (1996).

As obras relativas ao contexto social em que surgiu a proposta curricular de 1992 são as seguintes: *O Brasil sob a nova ordem* de Rosa Maria Marques (2010); *Sob o signo do "novo sindicalismo": das mudanças de identidade e de estratégia, na trajetória do PT e da CUT, à consolidação do populismo sindical no Governo Lula*, de Merilyn Escobar de Oliveira (2008); *A desintegração do leste* de Nelson Bacic OLic (1993); *A brief history of Neoliberalism* de David Harvey (2005); o capítulo 8 da obra *Ascensão e queda das grandes potências* de Paul Kennedy (1989), intitulado *Rumo ao século XXI*.

Vejamos quais procedimentos foram utilizados na análise dos dois conjuntos de documentos.

Ao analisar as propostas curriculares, procurei distinguir as noções acerca da sociedade capitalista contidas nos currículos propostos, assim como as implicações políticas da concepção da sociedade capitalista presente nesses currículos. Averiguamos se a concepção da sociedade capitalista presente em cada proposta curricular era favorável à legitimação ou à crítica da sociedade capitalista.

Examinando essas fontes, tomei por pressuposto a tese segundo qual toda concepção relativa à vida social, seja uma concepção científica, seja uma concepção do senso comum, tem implicações políticas. Do mesmo modo, as diferentes noções sobre a sociedade capitalista apresentadas pelos clássicos das ciências sociais e da economia política geram diferentes disposições políticas a respeito da sociedade capitalista. Por exemplo, em *Da divisão do trabalho social*, Durkheim extrai do conteúdo de sua obra uma proposta política: o corporativismo. Trata-se da proposta de Durkheim para a solução da anomia social de que foi contemporâneo. Analogamente, a sociologia de

Marx e Engels está diretamente vinculada à luta pela superação do capitalismo. De fato, no prefácio à segunda edição alemã do primeiro volume de *O Capital*, Marx afirma que o seu método, a dialética, é essencialmente crítico e revolucionário (Marx, 1959a, p. XXIV).

Ao examinar as duas propostas curriculares, tive em consideração também algumas reflexões epistemológicas e metodológicas apresentadas por Bourdieu (1994) na obra *O ofício de sociólogo*, relativas à utilização dos discursos dos sujeitos sociais no estudo científico dos fenômenos sociais.

Segundo Bourdieu, o sociólogo deve registrar e analisar rigorosamente o discurso dos sujeitos sociais a respeito do fenômeno social estudado. Não obstante, o sociólogo não deve utilizar o discurso dos sujeitos sociais como referencial teórico para a elaboração de hipóteses e para a “construção de seu objeto” (isto é, a definição do objeto a ser investigado). De fato, Bourdieu sustenta que toda prática científica se baseia em alguma teoria. Quando o sociólogo se recusa a construir hipóteses de modo metódico, com base em uma problemática teórica preexistente, o sociólogo termina por adotar - de modo incoerente, descontrolado e inconsciente - as pré-noções dos sujeitos sociais, da sociologia espontânea e da ideologia, que constituem representações fictícias e superficiais de sua realidade. Por esta razão, Bourdieu afirma que os discursos dos sujeitos sociais devem ser tomados pelo cientista social como dimensões do fenômeno social, mas não como referencial teórico.

Talvez a maldição das ciências do homem seja a de ocupar-se de *um objeto que fala*. Com efeito, quando o sociólogo quer extrair dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construí-los e analisá-los, sempre corre o risco de extraí-los da boca de seus informantes. Não basta que o sociólogo escute os sujeitos, registre fielmente suas palavras e razões, e as justificações que propõem para explicar sua conduta: ao fazer isto, corre o risco de substituir superficial e rasamente as suas próprias pré-noções pelas pré-noções de quem é estudado ou por uma mescla falsamente científica e falsamente objetiva da sociologia espontânea do “cientista” e da sociologia espontânea de seu objeto. (Bourdieu, 1994, p. 57)

(...)Podem-se e devem-se, sem dúvida – afirma Bourdieu em passagem posterior – recolher os discursos mais irrealis, mas sob a condição de ver nesses discursos não a explicação do comportamento, mas um aspecto do mesmo que deve explicar-se. (Bourdieu, 1994, p. 57)

Tendo em mente estas reflexões de Bourdieu, considereirei os documentos do primeiro grupo (as propostas curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e

Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação) como registros das transformações do currículo de sociologia do ensino médio de São Paulo, vigente em 1986 e 1992. Não os tomei como discursos necessariamente capazes de explicar a existência do currículo. Vejamos um exemplo. Os autores de ambos os documentos afirmam que as respectivas propostas curriculares são críticas em relação a vários aspectos da sociedade brasileira. Não tomei essa auto-avaliação como verdadeira ou falsa, sem antes analisar sociologicamente as propostas, procurando desvendar as relações e os interesses de classe a que se vinculam e a orientação política que deriva do conteúdo de cada proposta curricular.

Ao examinar o segundo grupo de documentos, formado por trabalhos científicos sobre as relações sociais existentes no país em 1986 e 1992, tentei distinguir as formas de consciência e os movimentos sociais que estavam em emergência (especialmente entre a classe trabalhadora) na sociedade brasileira nos referidos períodos. Procurei dirimir as concepções da sociedade capitalista e as propostas políticas predominantes nesses movimentos, averiguando se as concepções e as propostas eram predominantemente favoráveis à legitimação ou à crítica da sociedade capitalista. Além disso, procurei apreender um quadro da conjuntura econômica existente em 1986 (momento de instituição da primeira proposta) e um quadro da conjuntura existente em 1992 (momento de instituição da segunda proposta), investigando se a conjuntura econômica havia favorecido a emergência daquelas formas de consciência e movimentos sociais. Averigüei se o desenvolvimento de certos movimentos sociais e a difusão de determinadas concepções nos dois momentos haviam sido conseqüências da situação existente no âmbito da produção material.

Levando em consideração os resultados iniciais da leitura dos dois grupos de documentos analisados, fiz outras averiguações.

Em primeiro lugar, verifiquei se havia concordância entre as noções acerca da sociedade capitalista presentes nas propostas curriculares e aquelas presentes nos movimentos sociais que estavam em ascensão quando da produção das propostas.

Em segundo lugar, nos momentos em que constatei a concordância, procurei indícios da existência de relações históricas concretas entre os autores das propostas e os movimentos sociais que emergiram no contexto da produção das propostas. Quando constatei a existência da concordância entre as concepções presentes nas propostas curriculares e aquelas presentes nos movimentos sociais que ascenderam no momento de produção dos documentos, bem como a existência de relações concretas entre os autores das propostas e os movimentos sociais coetâneos, concluí que a emergência de certas concepções, formas de consciência social e movimentos sociais afetou a definição da concepção da sociedade capitalista presente no currículo. Tomei a concordância como indício da existência da influência da emergência de

determinados movimentos sociais e formas de consciência sobre a construção da proposta curricular.

Verifiquei, assim, se a inserção de determinada concepção ou concepções da sociedade capitalista em cada proposta curricular, teve relação com a emergência de determinadas concepções e movimentos sociais entre a classe trabalhadora no momento em que as propostas curriculares foram instituídas.

Em terceiro lugar, somei ao resultado da análise do vínculo entre a situação econômica e a ascensão de certas concepções, formas de consciência e movimentos sociais, o resultado da análise do vínculo entre a emergência de certos movimentos sociais e a seleção de conteúdos para as propostas curriculares. Deste modo, consegui verificar se o conteúdo das propostas curriculares, especialmente a concepção da sociedade capitalista inserida nos documentos, havia sido uma consequência do conjunto de relações sociais dentro das quais haviam sido instituídas as propostas.

Finalmente, tendo em mente o resultado da verificação anterior, averigüei se a passagem da proposta curricular de sociologia de 1986 à de 1992, com suas respectivas concepções da sociedade capitalista, foi consequência do surgimento de novas relações sociais, um novo contexto social.

Destarte, além de revelar a concepção da sociedade capitalista presente no currículo do ensino médio da rede estadual de São Paulo, na década de 1990, eu verifiquei se a inserção dessa concepção no currículo decorreu de uma transformação das relações sociais existentes no Brasil.

Nos próximos capítulos, abordo os resultados iniciais da análise dos documentos.

No primeiro capítulo, apresento aspectos centrais das relações sociais existentes no Brasil em 1986, no contexto da abertura política, enfatizando as disposições, orientações e proposições políticas dos movimentos sociais que participaram desse contexto.

No segundo capítulo, apresento a proposta curricular para o ensino de sociologia no ensino médio, publicada e instituída pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) em 1986. Destaco a concepção da sociedade capitalista presente no currículo proposto, suas implicações e premissas políticas. No mesmo capítulo, procuro mostrar a existência de concordância e ligações concretas entre as concepções presentes na proposta de 1986 e as orientações políticas dos movimentos sociais coetâneos. Deste modo, procuro provar que a ascensão de determinados movimentos sociais e formas de consciência no interior da classe trabalhadora, na sociedade brasileira, exerceu influência sobre a seleção do conteúdo da proposta, e que aquela ascensão decorreu das relações econômicas existentes.

Destarte, tento demonstrar que a presença de certos conteúdos na proposta curricular de sociologia de 1986 decorreu do contexto social em que foi produzida.

No terceiro capítulo, descrevo os aspectos principais das relações sociais existentes no Brasil em 1992, quando foi instituída a segunda proposta curricular de sociologia. Destaco as concepções e movimentos que se avigoraram no início da década de 1990, a relação entre a emergência desses e a conjuntura econômica, em consonância com a derrocada do bloco soviético e o fim da Guerra Fria no plano mundial.

No quarto capítulo, apresento a proposta curricular de sociologia instituída em 1992. Enfatizo a concepção da sociedade capitalista presente no currículo proposto, suas implicações e premissas políticas. Ademais, demonstro a existência de concordância e relações concretas entre as concepções sobre a sociedade capitalista presentes na proposta e as concepções que ascenderam no interior da classe trabalhadora, naquele período, no Brasil. Deste modo, procuro provar que emergência de determinadas orientações políticas e movimentos sociais na sociedade brasileira afetou a seleção dos conteúdos presentes na proposta curricular de 1992. Considero a influência da conjuntura econômica sobre as orientações políticas dos movimentos sociais da classe trabalhadora, e a influência da emergência dessas orientações sobre a definição do conteúdo da proposta de 1992. Com base nessa análise, defendo que a presença de determinados conteúdos e a ausência de outros na proposta de 1992 foram conseqüências das relações sociais dentro das quais a proposta foi elaborada.

Na parte final do texto, abordo algumas constatações que confirmam a hipótese formulada, destacando o vínculo entre as relações sociais e a construção das propostas curriculares de sociologia coetâneas, em 1986 e 1992. A partir da constatação da existência deste vínculo, sustento que a instituição da proposta de 1992, em detrimento da proposta de 1986, decorreu do surgimento de uma nova configuração da sociedade capitalista.

AS CIRCUNSTÂNCIAS SOCIAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DE 1986

Ao final da Segunda Guerra Mundial, o sistema internacional global estava formado por dois blocos ou subsistemas.

Um dos blocos estava formado por países em que imperava o modo de produção capitalista, incluindo a maior potência industrial e militar do mundo naquele momento, os Estados Unidos. Este bloco incluía países em que o modo de produção capitalista se encontrava em diferentes níveis de desenvolvimento. Integravam esse bloco os países da Europa ocidental cuja indústria havia sido destruída pela guerra (incluindo Inglaterra, França, Holanda, Itália, Bélgica e parte da Alemanha), as colônias e protetorados dessas nações, disseminadas por toda a África, grande parte da Ásia e parte da América Latina. Como nação submetida às forças armadas e ao Estado norte-americano, o Japão também integrava o bloco capitalista. Esse incluía ademais as ex-colônias das nações ibéricas da América Latina, cujo desenvolvimento industrial distava daquele atingido pelos EUA e os países da Europa ocidental. Outros integrantes eram o Canadá, a Austrália e os países nórdicos.

O outro bloco estava formado por países considerados socialistas, em que os meios de produção pertenciam ao Estado e este era controlado por partidos que se intitulavam comunistas. Este bloco incluía a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, países do leste europeu e da Ásia, subordinados a Moscou (satélites da URSS), integrando a Bulgária, a Romênia, a Polônia, a Tchecoslováquia, a Hungria, partes orientais da Alemanha, e a Mongólia. Além desses, o bloco socialista incluía países cujos governos não estavam submetidos às determinações de Stalin (a Jugoslávia e a Albânia). O grau de subordinação dos Estados socialistas aos governos soviéticos ou às classes trabalhadoras variava conforme a história da revolução de cada país, e o seu nível de desenvolvimento industrial. Nos países subordinados ao Estado soviético, sob a liderança de Stalin, o regime de produção estava mais próximo de um capitalismo de Estado, já que a burocracia se apoderava do excedente produzido pela classe operária e esta não controlava o processo de produção. Em países em que a revolução socialista havia ocorrido sob forte apoio do operariado e do campesinato, como a Jugoslávia e a Albânia, o modo de produção se aproximava da forma de socialismo que havia vigorado na URSS sob o comando de Lenine e Trotsky. Em todos os países do bloco socialista havia grande diversidade de nacionalidades e etnias. Também o assim chamado bloco socialista era, pois, bastante heterogêneo.

A China naquele momento era um país dividido em duas frações, a região da Manchúria se encontrava sob controle da URSS e do Partido Comunista Chinês. A região sul se encontrava sob o controle das forças nacionalistas favoráveis à conservação do capitalismo, o Kuomintang, apoiadas pelo governo norte-americano.

Configurava-se, destarte, a bipolaridade econômica, política e ideológica no sistema internacional global.

O eclipse provisório da Alemanha, da Itália e do Japão, em decorrência da derrota militar, as perdas sofridas pela Inglaterra, pela França, Bélgica e Holanda, revelaram o poderio econômico e financeiro dos Estados Unidos da América, que emergem da guerra como a primeira potência do Ocidente, líder de um capitalismo sem rivais e sem competidores. Nesse momento, o mundo comportava duas superpotências apenas: o vitorioso do Pacífico sobre o Japão, a nação milionária que permitira equipar os exércitos aliados da frente ocidental no ataque final à Alemanha e à Itália fascista, ou seja, os Estados Unidos, e a União Soviética que, apesar de ter lutado em seu próprio território, foi a construtora da vitória sobre a Alemanha, levando-a a recuar até o aniquilamento interno. Para os europeus, que haviam dado o exemplo da revolução industrial e do desenvolvimento capitalista, que com seus “burgueses conquistadores” comandaram a ciência, a técnica e os povos do mundo, o sacrifício da guerra e a vitória final dos Estados Unidos e da União Soviética significaram, em última instância, a perda de controle e de iniciativa na política internacional. (Linhares, 1981, pp. 12-13)

Nas colônias das nações européias, situadas na Ásia, na África, no Oriente Médio e na América Latina, havia grande descontentamento em relação à dependência econômica e política frente às metrópoles. As classes dominantes lutavam pela instauração de um novo regime que combinasse a independência jurídica e comercial, a conservação do modo de produção capitalista e perpetuação das relações de poder existentes internamente. De fato, a guerra havia forçado essas classes a desenvolverem seus próprios nacionalismos e a dar início ao desenvolvimento industrial nacional. As classes subalternas, também descontentes com a dominação européia, encontravam-se sob a influência de intelectuais nativos formados na Europa, portadores de idéias socialistas de diferentes origens ou de métodos de luta política desenvolvidos nas metrópoles européias. Com efeito, as dificuldades econômicas provocadas pela guerra, o recrutamento de trabalhadores de territórios dependentes e o aumento do contato dos intelectuais nativos com as idéias humanistas e socialistas européias haviam gerado grupos de intelectuais

revolucionários nas colônias. Como Caliban diante de Próspero³, os diferentes grupos e classes sociais que compunham as colônias européias haviam tomado para si as armas das metrópoles.

Aqueles países que foram forçados a abandonar mais rapidamente suas colônias foram os mais empenhados em propagar as idéias e as técnicas européias em seus domínios, aqueles que, intencionalmente ou não, forneceram aos seus subalternos os instrumentos para desafiar o poder colonial. (Joll, 1990, p. 476)

A própria arrogância e ambição do imperialismo ocidental tinha em si as sementes de sua própria destruição; (...) as idéias de autodeterminação nacional, propagadas para justificar a unificação da Alemanha e Itália, ou a decisão aliada de 1914 de ajuda à Bélgica, propagavam-se incessantemente para leste e sul, para o Egito, a Índia, a Indochina. (Kennedy, 1989, p. 374)

Analogamente, nos países industrialmente subdesenvolvidos da América Latina, havia o conflito interno entre partidos ligados a diferentes classes sociais, que defendiam diferentes transformações econômicas e políticas. A segunda Guerra havia levado as burguesias locais a desenvolver suas próprias indústrias de base, levando ao crescimento do proletariado urbano e ao crescimento de organizações revolucionárias socialistas e comunistas.

Nos países capitalistas da Europa ocidental que haviam estado sob ocupação fascista durante a guerra, os partidos e os movimentos socialistas e comunistas haviam ganho força ao lutarem contra a presença das tropas nazistas. Desta maneira, o poder das burguesias locais estava abalado.

A ocupação de territórios pelos exércitos inimigos criou uma nova versão de “nação em armas”, ou seja, a resistência dos países ocupados numa espécie de guerrilha contra as tropas fascistas, o que contribuiu para abalar o poder das burguesias locais, acusadas, através de alguns de seus expoentes, de colaborar com os países do Eixo (aliança da Alemanha, Itália e Japão). Assim, à divisão social interna acrescenta-se, no decorrer dos anos de ocupação (na Bélgica, na Holanda, na França, na Iugoslávia), um fosso profundo entre a massa popular, “resistente” ao inimigo, e os “colaboracionistas” internos que passaram a representar os inimigos da nação. (Linhares, 1981, p. 12)

³ Calibã e Próspero são personagens da obra *A Tempestade* de Shakespeare, utilizados por José Enrique Rodó (1921) na obra *El Mirador de Próspero* para referir-se à relação existente entre os povos latino-americanos e o imperialismo norte-americano. A intertextualidade foi discutida por Ianni (1991).

No interior dos países capitalistas, colônias e metrópoles, havia, portanto, a possibilidade da revolução socialista e da expansão dos domínios soviéticos.

No período que se estende 1945 a 1991, ambas as superpotências procuraram defender e ampliar o espaço econômico em que predominava seu respectivo modo de produção e sua influência, e assim ampliar fontes de recursos econômicos disponíveis para seu próprio desenvolvimento.

Atendendo os interesses da fração norte-americana da burguesia mundial, o Estado norte-americano combateu a expansão do socialismo e o fortalecimento dos partidos comunistas e socialistas em todo o mundo capitalista, incluindo a Europa ocidental e o Terceiro Mundo. Os governos norte-americanos promoveram a reconstrução material dos países capitalistas da Europa afetados diretamente pela guerra, para evitar o fortalecimento das organizações revolucionárias. O Plano Marshall, por exemplo, através do qual os EUA transferiram capital monetário para os países da Europa ocidental entre 1947 e 1951, teve por propósito mitigar as manifestações contrárias aos governos instituídos. Ademais, os governos norte-americanos forneceram auxílio militar aos países capitalistas da Europa, para que estes pudessem reagir a uma possível invasão soviética. Em 1949, sob a direção dos EUA, foi criado um sistema de defesa mútua de Estados no caso de ataque por alguma força externa, a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), para impedir o avanço do bloco socialista. Inicialmente, a OTAN englobava doze Estados: Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, França, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal e Reino Unido. Logo em seguida, na década de 1950, a Grécia, a Turquia e a República Federal Alemã também passaram a integrar a OTAN.

Em resposta às ações norte-americanas, a URSS forneceu apoio material e militar aos países do bloco socialista. De 1949 a 1991, em oposição ao Plano Marshall, a URSS manteve o COMECON (Conselho de Assistência Econômica Mútua), uma organização internacional que visava a ajuda econômica mútua entre os países ao bloco socialista. Em oposição à OTAN, a URSS manteve o Pacto de Varsóvia, um sistema de defesa mútua envolvendo a URSS e seus satélites.

Nas colônias européias, os movimentos que pretendiam a combinação entre descolonização e conservação do capitalismo receberam apoio militar e financeiro dos governos norte-americanos, os quais pressionaram os governos europeus a concederem a autonomia jurídica a suas colônias. Os movimentos que defendiam a combinação entre a libertação nacional e a implantação do socialismo receberam, a princípio, o apoio militar e material da URSS. A Guerra da Coreia (1950-1953), a Guerra do Vietnã (1955-1975), a Guerra Civil Angolana (1975-2002) e a Guerra Civil Moçambicana (1976-1992) são algumas situações em que se manifestou o conflito

entre EUA e URSS. Em algumas regiões do mundo, as forças socialistas foram vitoriosas (China, Vietnã, Coréia do Norte, entre outras).

Do mesmo modo, nas ex-colônias dos países ibéricos situadas na América Latina, os governos que pretendiam combinar o desenvolvimento industrial nacional com a conservação do modo de produção capitalista receberam apoio financeiro e militar dos governos norte-americanos. São diversas as análises que comprovam, por exemplo, o envolvimento da CIA (Central Intelligence Agency) nos golpes militares ocorridos na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Os movimentos e partidos que conseguiram conquistar o poder com projetos socialistas receberam o apoio material e militar da URSS. Na Revolução Cubana, ocorrida em 1959, por exemplo, a URSS apoiou as transformações lideradas por Fidel Castro, enquanto o governo norte-americano apoiou os intentos contra-revolucionários.

Através do Fundo Monetário Internacional, criado em 1944, o Estado norte-americano financiou as dívidas dos países capitalistas que se encontravam em recessão e impôs políticas econômicas. Com efeito, a influência dos governos norte-americanos no interior da instituição era maior do que a dos demais integrantes, devido à superioridade dos investimentos dos EUA. Por isso, o FMI atuou segundo as determinações do Estado norte-americano, condicionando os empréstimos à adoção das políticas econômicas estabelecidas pelos EUA.

No intuito de aumentar sua capacidade defesa e retaliação a um ataque direto da potência rival ao seu próprio território ou a seus aliados, os Estados Unidos e a União Soviética concorreram na busca pela supremacia no âmbito da produção de armamentos (inclusive armas nucleares) e de tecnologia espacial. Nisto consistiu a corrida armamentista Leste-Oeste.

A partir da década de 1950, a URSS aumentou constantemente suas verbas para as forças armadas; e embora o padrão dos gastos americanos com a defesa fosse desfigurado pela onerosa guerra do Vietnã e, em seguida, pela reação pública contra aquela aventura, a tendência a longo prazo foi também para totais cada vez maiores. A intervalos de poucos anos, novos sistemas de armas eram acrescentados: ogivas nucleares múltiplas foram instaladas nos foguetes dos dois lados; submarinos portadores de mísseis aumentaram a marinha de cada um dos lados; o impasse nuclear em mísseis estratégicos (...) levou a novos tipos de armas nucleares de alcance médio, ou do “teatro de guerra”, como o Pershing II e os mísseis de menor velocidade, como resposta ao SS-20 russo. (Kennedy, 1989, p. 378)

De 1945 a 1991, a dinâmica do sistema internacional global caracterizou-se, portanto, por um conflito no qual as duas superpotências não se atacavam

diretamente; agrediam-se indiretamente, municinando as nações que adotavam ou mantinham os modos de produção de uma ou outra superpotência, bem como apoiando os partidos e exércitos que defendiam a inserção de determinado país na esfera de influência de alguma das duas forças. Tendo em conta essa característica, deu-se o título de Guerra Fria a esse conflito.

No decorrer do conflito, os dois subsistemas passaram por transformações.

No período que se estende de 1945 à metade da década de 1970, os Estados capitalistas intervieram nas relações de produção e circulação mantidas entre a classe capitalista, a classe trabalhadora e setores intermediários, e no interior da própria classe capitalista, visando a aumentar a demanda efetiva. O objetivo último era impedir as crises de superprodução e as insurreições operárias. Os Estados capitalistas procuraram promover a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, através de um eficiente sistema de assistência social (previdência e assistência médica gratuita para assalariados), a execução de planos de habitação, a universalização do ensino público, reformas tributárias e políticas de redistribuição de renda. Para evitar as crises de superprodução prognosticadas por Marx e Engels, os Estados procuraram planificar e controlar a produção e a circulação do capital social total, assim como limitar a concorrência entre os capitalistas individuais. Neste contexto, nos primeiros anos da Guerra Fria, os Estados capitalistas se apropriaram de diversos setores de base da economia (bancos, companhias de transportes, empresas voltadas para o fornecimento de gás, eletricidade e água, companhias siderúrgicas). Os Estados estabeleceram compromissos com as organizações sindicais, no quais estas obtinham certos benefícios sociais em troca da adoção de uma atitude cooperativa frente ao modo de produção capitalista.

Reunindo elementos que já haviam sido defendidos por Keynes e por Henry Ford, décadas antes, essa política econômica recebeu o título de fordismo-keynesianismo ou simplesmente fordismo. Tratava-se, acima de tudo, de garantir a reprodução do capital por meio da combinação entre produção em massa e consumo de massa, a intervenção do Estado e a planificação.

Segundo Harvey (1989, p.130) as formas de intervencionismo estatal variaram muito entre os países capitalistas avançados. Os diferentes governos da Europa Ocidental tomaram diferentes posturas diante das negociações de contratos trabalhistas, dos gastos públicos, da organização de sistemas de bem-estar social e do grau de envolvimento ativo do Estado. Os padrões de descontentamento trabalhista, organização de fábrica e ativismo sindical também variaram de Estado para Estado. No entanto, o contraste em relação ao período anterior foi notável nas políticas econômicas de todos os países do bloco capitalista.

Mas o notável é a maneira pela qual governos nacionais de tendências ideológicas bem distintas – gaullista, na França, trabalhista, na Grã-Bretanha, democrata-cristão, na Alemanha Ocidental, etc. – criaram um crescimento econômico estável com um aumento dos padrões materiais de vida através da combinação de estado de bem-estar social, administração econômica keynesiana e controle de relações de salário. (Harvey, 1992, p. 130)

A propagação do fordismo a partir dos EUA se fez em consonância com os esforços norte-americanos em favor da conservação e a expansão do capitalismo na Europa, no Japão e no Terceiro Mundo. De acordo com Harvey (1992), o fordismo foi expandido no período pós-guerra, seja diretamente, através de políticas impostas na ocupação, ou indiretamente, por meio do Plano Marshall e do investimento americano subsequente. O acordo de Bretton Woods (estabelecido em 1944), que converteu o dólar na moeda-reserva mundial e subordinou o desenvolvimento industrial dos países capitalistas ao estado e aos bancos norte-americanos, também favoreceu a difusão do fordismo.

Sob o regime fordista e keynesiano, até 1973, a produção e a circulação capitalistas globais alcançaram altas taxas de crescimento.

O problema da configuração e uso próprios dos poderes do Estado só foi resolvido depois de 1945. Isso levou o fordismo à maturidade como regime de acumulação plenamente acabado e distintivo. Como tal, ele veio a formar a base de um longo período de expansão pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973. Ao longo desse período, o capitalismo nos países capitalistas avançados alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa, preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota. O fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas. (Harvey, 1992, p. 125)

Entretanto, mesmo no período de grande crescimento econômico (de 1945 a 1973), a acumulação capitalista não deixou de ocasionar a formação de um exército industrial de reserva, uma superpopulação operária que não consegue vender sua força de trabalho durante certas fases do ciclo industrial. A inovação tecnológica, sob o modo de produção capitalista, continuou tendo um efeito recessivo sobre o emprego. Para deter as tensões decorrentes da exclusão, os Estados aumentaram os gastos sociais, oferecendo assistência médica, habitação e serviços educacionais em larga

escala, estendendo os benefícios do fordismo às frações mais depauperadas da classe operária. Não obstante, tal política dependia do aumento da produtividade do trabalho no setor corporativo, a qual reproduzia a tendência ao desemprego estrutural em outro âmbito. Deste modo, a despeito do crescimento econômico, a exclusão e o descontentamento despontaram na sociedade capitalista, ocasionando fortes tensões sociais e movimentos sociais por parte dos excluídos em todo o mundo capitalista.

O Estado agüentava a carga de um crescente descontentamento, que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos. (...) A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala, mas de modo humano e atencioso. Os fracassos qualitativos nesse campo eram motivo de inúmeras críticas, mas, no final, é provável que os dilemas mais sérios fossem provocados pelo fracasso quantitativo. (Harvey, 1992, p. 132)

A despeito da incapacidade do fordismo de conter as contradições e tensões inerentes à acumulação capitalista, o regime se manteve até 1973, quando uma aguda recessão afetou o capitalismo mundial.

Em meados da década de 1960, a recuperação da Europa Ocidental e do Japão havia terminado, seu mercado interno estava saturado e a continuação do crescimento demandava a criação de mercados de exportação. Por isso, naquele momento, a Europa e o Japão deixaram de ser apenas mercados consumidores de produtos da indústria norte-americana, e passaram a competir com os EUA. Ao mesmo tempo, a substituição de importações na América Latina e na Ásia colocou novos competidores em cena. Conseqüentemente, a demanda efetiva pelos produtos industrializados nos EUA diminuiu, enquanto os gastos sociais do Estado, com função legitimadora, aumentavam internamente.

O governo norte-americano tentou solucionar o problema fiscal por meio da emissão de moeda, ocasionando a aceleração da inflação. A onda inflacionária levou ao agravamento da crise fiscal dos Estados Unidos.

Em 1973, durante o conflito árabe-israelense conhecido como Guerra do Yon Kipur, os membros árabes da OPEP decidiram embargar as exportações de petróleo aos Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão. Com isso, os EUA e seus aliados tiveram que reduzir os gastos anuais com energia e aumentar os preços. Esta ação dos países árabes acarretou o agravamento e a propagação dos problemas fiscais por todo o mundo capitalista.

O desenvolvimento da indústria nos países dependentes, a crise fiscal, a inflação e o embargo da OPEP fizeram com que, em 1973, a produção e a circulação

capitalistas globais entrassem em recessão. A falência da cidade de Nova Iorque em 1975 ilustrou a gravidade da crise. Por isso, o descontentamento aumentou no mundo capitalista. A ação conjunta dos trabalhadores e dos movimentos sociais urbanos possibilitou a emergência de uma alternativa socialista ao compromisso entre o capital e o trabalho, que havia sustentado a acumulação de capital no pós-guerra.

Partidos socialistas e comunistas estavam ganhando terreno, se não tomando o poder, em várias partes da Europa, e mesmo nos Estados Unidos forças populares se mobilizaram em favor de reformas mais amplas. Havia nisto uma clara ameaça às elites econômicas e às classes dominantes em toda parte, tanto nos países capitalistas avançados (como Itália, França, Espanha e Portugal) como em vários países em desenvolvimento (como Chile, México e Argentina). (Harvey, 2009, p. 15)

Como reação a essa crise e à crise similar de 1979, a classe capitalista mundial, fez experiências, durante as décadas de 1970 e 1980, em favor da instauração de um novo regime de acumulação de capital.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagnação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. (Harvey, 1992, p. 140)

Vários são os elementos que compõem essa transformação.

Processou-se a desregulamentação dos sistemas financeiros nacionais. Diante da recessão mundial, tornou-se necessária a ruptura do acordo de Breton Woods, que estabelecia uma relação fixa entre o dólar e o ouro, e subordinava toda a circulação mundial de capital financeiro aos bancos e aos investidores norte-americanos. As frações nacionais da classe capitalista mundial promoveram a formação de um mercado global de ações, mercados futuros de mercadorias globais, um único mercado mundial de dinheiro e crédito. Para constituir esse sistema financeiro global, operou-se a desregulamentação. Somente através dessas medidas, seria possível a rápida transferência de fundos de empresas, regiões e setores em decadência para empresas, regiões e setores lucrativos.

Depois dos traumas de 1973, a pressão pela desregulamentação nas finanças adquiriu impulso nos anos 70 e, por volta de 1986, engolfou todos os centros financeiros do mundo (as celebradas reformas “estrondosas” de Londres, feitas naquele ano, deixaram tudo bem claro). A desregulamentação e a inovação financeira – processos longos e complicados – tinham se tornado, na época, um requisito para a sobrevivência de todo centro financeiro mundial num sistema global altamente integrado, coordenado pelas telecomunicações instantâneas. (Harvey, 1992, p. 152)

Além disso, houve a redução das despesas governamentais, o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado, a retirada de apoio ao Estado de bem-estar social, a erosão do compromisso social entre o trabalho e o governo, e a privatização de empresas estatais. Sob a influência do FMI e dos proprietários de ações no sistema financeiro global, tentou-se restabelecer a acumulação de capital e a subordinação da classe operária por meio da desregulamentação das relações entre o capital e o trabalho pelo Estado.

A política econômica adotada na cidade de Nova Iorque a partir de 1975, e aquela implementada no Chile sob a ditadura militar de Pinochet, apoiada pelo governo americano a partir de 1973, foram as primeiras experiências em que aquelas medidas foram implementadas. No entanto, no período 1970-1974, os governos de Nixon (nos EUA) e Heath (na Inglaterra) já haviam iniciado lutas contra o trabalho organizado e reduções das despesas governamentais. O governo trabalhista e o governo democrata, que posteriormente chegaram ao poder nos EUA e na Inglaterra, adotaram a mesma política de austeridade, embora tivessem disposições ideológicas a seguir outra direção. Para ter acesso a crédito junto ao FMI, em 1976, o governo trabalhista inglês se submeteu às condições ditadas pela instituição: a restrição orçamentária e a austeridade fiscal. Os governos conservadores que se instituíram na Inglaterra e nos Estados Unidos, em 1979 e 1980, Thatcher e Reagan, consolidaram essa política econômica. Sob a influência do FMI e do governo Reagan, a política econômica descrita propagou-se desigualmente a partir de 1976, sendo afetada pelas tradições políticas locais.

Devido à relação existente entre as idéias da liberdade de mercado defendidas por teóricos que se denominaram liberais ou neoliberais, esta política foi intitulada *neoliberalização*. Contudo, na prática, a intervenção estatal na produção e na circulação de capital não deixaram de ocorrer nos mercados financeiros instáveis. Ao desregulamentar os sistemas financeiros nacionais, privatizar as indústrias estatais e reduzir os gastos do Estado, os governos favoreceram a entrada de investimentos estrangeiros em seus espaços econômicos. Isto não livrou as economias de crises e instabilidade, às quais os governos reagiram com intervenções periódicas, sem

detrimento da internacionalização da produção e do crédito. Dentro do contexto de Guerra Fria, a ameaça “comunista” continuava viva. Por conseguinte, os governos continuaram realizando intervenções e atuando como credor nas circunstâncias problemáticas. Alguns dos exemplos do intervencionismo associado à neoliberalização são citados por Harvey (1992, p.159). Entre esses estão os seguintes: a concordância do Tesouro norte-americano em bancar o que equivalia a 20 milhões de dólares da dívida mexicana junto aos bancos norte-americanos, em 1987; os maciços dispêndios da Federal Deposit and Insurance Corporation norte-americana para absorver as falências bancárias na década de 1980.

Um aspecto da transformação por que passou o mundo capitalista, durante a Guerra Fria, entre 1973 e 1991, foi, portanto, o processo de neoliberalização econômica, a substituição gradual e parcial do fordismo-keynesianismo pelo neoliberalismo.

Ocorreram também transformações no âmbito do mercado de trabalho (isto é, mercado de força de trabalho) e da organização da produção capitalista. Segundo Harvey (1992), a partir de 1973, o processo de trabalho e o mercado de trabalho tornaram-se flexíveis, em confronto direto com a rigidez do fordismo. De acordo com o autor, a partir da crise de 1973, o mercado de trabalho passou progressivamente a ser formado por dois grupos de trabalhadores. O primeiro grupo, denominado *centro*, está formado por empregados em tempo integral, que detém maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e reciclagem. Esses trabalhadores atendem a expectativa de serem adaptáveis, flexíveis e geograficamente móveis. O segundo grupo, denominado *periferia*, abrange dois subgrupos bastante diferentes. O primeiro subgrupo está constituído por empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro e secretárias, caracterizando-se por uma alta taxa de rotatividade e pouca segurança de emprego. O segundo subgrupo inclui somente trabalhadores empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato temporário, entre os quais a segurança de emprego é ainda mais reduzida que no primeiro subgrupo.

A tendência dos mercados de trabalho foi reduzir o número de trabalhadores do grupo central e aumentar o segundo subgrupo periférico.

A mudança mais radical tem seguido a direção da subcontratação ou do trabalho temporário – em vez do trabalho em tempo parcial. Isso segue um padrão há muito estabelecido no Japão, onde, mesmo no fordismo, a subcontratação de pequenas empresas agia como protetor das grandes corporações frente ao custo das flutuações do mercado. A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins. Na

Inglaterra, os “trabalhadores flexíveis” aumentaram em 16 por cento, alcançando 8,1 milhões entre 1981 e 1985, enquanto os empregos permanentes caíram em 6 por cento, ficando em 15,6 milhões (*Financial Times*, 27 de fevereiro de 1987). Mais ou menos no mesmo período, cerca de um terço dos dez milhões de novos empregos criados nos EUA estavam na categoria “temporário” (*New York Times*, 17 de março de 1988). (Harvey, 1992, p. 144)

Ao mesmo tempo, operou-se a substituição da produção em grandes lotes de bens específicos, característica do fordismo, pela produção em lotes menores de bens diversos para nichos de mercados altamente especializados.

As economias de escala buscadas na produção fordista de massa foram substituídas por uma crescente capacidade de manufatura de uma variedade de bens e preços baixos em pequenos lotes. As economias de escopo derrotaram as economias de escala. (Harvey, 1992, p. 148)

Essas transformações do mercado de trabalho e do processo de trabalho no mundo capitalista, e o processo de neoliberalização compõem o processo que Harvey entende como passagem do regime de acumulação fordista ao regime de acumulação flexível.

Entretanto, durante toda a Guerra Fria, vários avanços se realizaram no âmbito das forças produtivas da sociedade mundial, no interior dos dois blocos econômicos. Entre os avanços mais importantes encontram-se a difusão da tecnologia microeletrônica, o desenvolvimento de técnicas de conexão entre computadores, a expansão dos vínculos transnacionais entre empresas, o crescimento e o aperfeiçoamento da rede de comunicação entre computadores, que viria a ser conhecida como Internet, a Arpanet. Estimulados pelos subsídios norte-americanos, os países da Europa Ocidental e o Japão voltaram a ser novos centros industriais, alcançando níveis de produção industrial superiores aos atingidos antes da guerra. Países que haviam sido predominantemente agrário-exportadores passaram pela revolução industrial. Surgiram novos pólos de desenvolvimento do capitalismo industrial, como os Tigres Asiáticos. Propagaram-se a tecnologia aeroespacial e a tecnologia nuclear, desenvolvidas pelos Estados Unidos e a União Soviética para fortalecer o poder bélico de seus armamentos.

Estes avanços propiciaram a ocorrência de “fissuras no mundo bipolar” (Kennedy, 1989, p. 377). Surgiram tensões e distanciamentos políticos e ideológicos entre os Estados que integravam ambos os blocos. Ganhou força a tendência à fragmentação política do mundo.

Muitas nações que haviam alcançado a independência jurídica e política, sob o impulso da rivalidade entre as duas superpotências, passaram a lutar pela ruptura de laços e obrigações com os EUA e a URSS, os quais praticavam uma nova forma de imperialismo. Cresceu o Movimento dos Países Não-Alinhados, formado por países do Terceiro Mundo, cujos governos recusavam-se a subordinar-se tanto aos Estados Unidos quanto à União Soviética. O movimento surgiu na Conferência Ásia-África realizada em Bandung, Indonésia, em 1955. A convite dos primeiros-ministros da Birmânia, da Índia, da Indonésia e do Paquistão, dirigentes de 29 países, quase todos ex-colônias das nações européias, situadas na Ásia e na África, reuniram-se para debater preocupações comuns e coordenar posições no campo das relações internacionais. Quando ocorreu a segunda fase do processo de descolonização na Ásia e na África, em fins da década de 1950 e início da década de 1960, outros países tornaram-se membros do movimento.

Enquanto defensor inicial do não-alinhamento, Tito (então primeiro ministro da Iugoslávia) rompeu com Stalin, em 1948, e ainda assim a Iugoslávia manteve sua independência em relação às duas superpotências, sem que ocorresse uma invasão russa. Do mesmo modo, Nasser (primeiro ministro do Egito de 1956 a 1958) entrou em conflito com a Inglaterra, a França e Israel, foi um crítico violento do imperialismo ocidental e aceitou a ajuda soviética, mas não foi um títere de Moscou. Também Nehru, primeiro ministro indiano de 1947 a 1964, se opôs a todas as intervenções de grandes potências no exterior, sem recusar a ajuda econômica e militar soviética.

A partir do final da década de 1950, desenvolveu-se o atrito entre a China e a URSS. Em 1962, por exemplo, no conflito fronteiriço entre a China e a Índia, Krushev enviou abastecimentos militares a Nova Delhi. Posteriormente, no final da década de 1970, Pequim pressionou os Estados Unidos a aumentarem suas forças navais no oceano Índico e no Pacífico ocidental, para neutralizar os esquadrões russos.

No campo ocidental, na década de 1960, o então presidente da França, Charles de Gaulle realizou uma campanha contra a hegemonia norte-americana. De Gaulle retirou a França do comando da OTAN, expulsou de Paris a sede da organização em 1966, fechou todas as bases americanas em solo francês. Entre 1969 e 1973, Willy Brandt, presidente da Alemanha Ocidental adotou uma política de reconciliação com a Rússia, Polônia e Tchecoslováquia e a Alemanha Oriental, ocasionando a fluência de investimentos e tecnologia ocidentais para o bloco soviético, e o intercâmbio cultural entre Leste e Oeste.

Nas nações do leste europeu, subordinadas ao governo soviético, cresceram os movimentos de oposição ao regime de Moscou entre os trabalhadores e as nacionalidades da região.

Em 1956, após o XX Congresso do Partido Comunista da URSS, a cúpula do Partido Comunista húngaro defendeu e realizou uma série de mudanças políticas.

Entre estas estavam a formação de um governo que representasse todas as tendências políticas do país e a retirada da Hungria do Pacto de Varsóvia. Esta ação desencadeou a intervenção soviética e o início de uma revolta nacional, na qual milícias revolucionárias húngaras enfrentaram a armada soviética e seus tanques, utilizando coquetéis Molotov e pistolas. No mesmo ano, a URSS retomou o poder na Hungria, sob o comando de Krushev. Aproximadamente 20.000 pessoas foram mortas durante a intervenção soviética. Posteriormente, a revolta exerceu influência sobre novos movimentos no Leste Europeu.

Em 1968, na Tchecoslováquia, alguns dirigentes do Partido Comunista local realizaram reformas que visavam a descentralização da economia e a abertura do regime, contando com o apoio da classe trabalhadora. Em resposta, o Estado soviético enviou tropas e tanques do Pacto de Varsóvia para ocupar o país, reprimir o movimento e interromper as reformas. O período em que ocorreram essas reformas ficou conhecido como Primavera de Praga.

No início dos anos 1980, na Polônia, o domínio soviético voltou a ser contestado através de reformas promovidas por uma organização sindical denominada *Solidariedade*. As reformas partiram dos trabalhadores e não da elite do Partido Comunista, como ocorrera nos casos húngaro e tcheco. Inicialmente, os trabalhadores exigiram a legalização de uma central sindical desvinculadas das estruturas governamentais. Nos meses seguintes, o movimento cresceu e se espalhou por todos os setores da classe trabalhadora do país. Ao mesmo tempo, os dirigentes do sindicato Solidariedade passaram a exigir o pluralismo partidário. Segundo Olic (1993), os dirigentes do partido Comunista polonês foram pressionados pela URSS a controlar a situação. Uma parte dos dirigentes deu uma espécie de golpe de Estado, implantando o estado de emergência e um governo militar. No final de 1981, o sindicato Solidariedade foi declarado ilegal e seus líderes foram aprisionados.

No decorrer da Guerra Fria, realizaram-se, destarte, avanços no âmbito das forças produtivas que ocasionaram a transição gradual da ordem mundial bipolar para uma ordem multipolar e, posteriormente, levariam ao ocaso da União Soviética e da própria Guerra Fria.

Em síntese, no período que se estende de 1945 a 1991, a dinâmica do sistema internacional global caracterizou-se por diversos processos: o embate mundial entre o bloco de países liderados pelos Estados Unidos e o bloco de países liderados pela União Soviética; a fragmentação política interna dos blocos da ordem bipolar. A partir de 1973, a esses processos somou-se a substituição gradual da política econômica keynesiana e fordista pela política econômica neoliberal e o regime de acumulação flexível.

As transformações econômicas, políticas e ideológicas da sociedade brasileira no período que se estende de 1979 até 1989 constituem uma dimensão espacial e

temporal dessas transformações globais, ocorridas durante a Guerra Fria. O crepúsculo do governo militar, ocorrido entre 1979 e 1985, e o processo de restabelecimento da democracia formal, que se estendeu de 1986 a 1988, foram partes das transformações econômicas e políticas globais por que passou o moderno sistema internacional durante a Guerra Fria.

O desenvolvimento capitalista na América Latina na década de 1970 caracterizou-se pelo endividamento externo, pelo financiamento e a regulação do desenvolvimento da grande indústria no país pelo Estado, incluindo os subsídios fiscais ao crescimento das empresas multinacionais e nacionais no país. Tal era a estratégia contida no segundo II PND⁴ do governo militar e ditatorial brasileiro: o financiamento estatal da substituição de importações.

O segundo choque do petróleo, ocorrido em 1979, a subida da taxa de juros pelo governo norte-americano e a redução da demanda de exportações do Brasil tornaram difícil a obtenção de novos empréstimos e a conservação daquele modelo de desenvolvimento. De fato, esses processos levaram os bancos norte-americanos (como Bankamerica, Citicorp e Chase Manhattan) a reduzirem drasticamente seus empréstimos aos governos latino-americanos. Por outro lado, o III Plano Nacional de Desenvolvimento⁵, elaborado por Delfin Neto, o economista do governo Figueiredo, revelou-se ineficiente no que se refere ao combate à inflação.

Em agosto de 1982, o governo mexicano declarou-se em moratória e requereu novos empréstimos para saldar as dívidas anteriores. Diante desse quadro, os bancos norte-americanos estabeleceram condições para a renovação do financiamento da dívida. Os países devedores deveriam aceitar a intervenção do Fundo Monetário Internacional.

Por isso, o governo brasileiro recorreu ao Fundo Monetário Internacional, e assinou um acordo com o mesmo em 1983, submetendo-se aos termos do FMI em relação à política econômica para obter novos empréstimos. Estes termos incluíam principalmente a proposição do abandono da política econômica desenvolvimentista, que estava sendo adotada desde o primeiro governo Vargas. Em troca dos pacotes de ajuda, o FMI exigia acima de tudo a redução dos gastos estatais com a previdência social e o desenvolvimento da indústria nacional. O Fundo demandava reduzir as despesas do Estado e equilibrar o orçamento público; reduzir e controlar a quantidade

⁴ O II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) foi um plano econômico brasileiro instituído pelo governo Geisel, em 1974, caracterizado pela proposição do incentivo estatal à produção nacional de insumos básicos e bens de capital, como o petróleo, o álcool e a energia nuclear, através da importação de capitais.

⁵ O III PND foi um plano econômico aprovado pelo Congresso Nacional em 1980. O plano estabelecia medidas que possibilitariam a combinação do crescimento da produção, do emprego e dos investimentos, de um lado, e a contenção do processo inflacionário e do desequilíbrio externo, de outro.

de moeda em circulação; liberalizar os preços de quaisquer tabelamentos; liberalizar a taxa de juros, que dada a redução da oferta monetária, deveria aumentar; liberalizar (geralmente desvalorizar) a taxa de câmbio; eliminar todos os subsídios; reduzir os salários dos setores público e privado. Sem esta política econômica, o governo brasileiro seria mal avaliado pelo FMI e, conseqüentemente, os bancos comerciais não rolariam os velhos empréstimos nem autorizariam novos. O Brasil deveria dar início ao processo de neoliberalização que, no mesmo período, ganhava força sob o governo Reagan e o governo Thatcher, nos EUA e na Inglaterra.

A conseqüência do acordo com o FMI foi a drástica recessão. A redução do PIB total, do PIB da indústria, do comércio e per capita, o aumento do desemprego, a aceleração da inflação (gerando a “estagflação”), a restrição do acesso do empresariado industrial brasileiro a novas tecnologias importadas, são dimensões da recessão desencadeada pelo acordo com o FMI. Em 1983, por exemplo, o PIB total caiu 5,0 por cento; o PIB da indústria caiu 7,9 por cento. O declínio do comércio foi de 4,4 por cento. A renda per capita teve um declínio de 7,3 por cento. O setor mais afetado foi a indústria de bens de capital. Em 1983, o quarto ano consecutivo de queda, a produção dessa indústria caiu 23 por cento. Em relação à média de agosto de 1978, o emprego industrial em dezembro de 1983 caiu 26 por cento na Grande São Paulo e 30 por cento no Grande Rio. No mesmo ano, a inflação chegou a 211 por cento, mais do dobro da de 1982, causando a rápida queda dos salários reais.

Os mais prejudicados pelo ajustamento imposto pelo FMI foram os trabalhadores assalariados. Segundo Fernandes e Paes,

Foi um ajustamento realmente drástico, que levou o PIB per capita da América Latina, a uma redução de 8,9% entre os anos de 1981 e 1984. Os maiores prejudicados foram os trabalhadores, uma vez que as desvalorizações reais das moedas locais (as chamadas maxidesvalorizações) necessárias para estimular as exportações e conter as importações, mudaram os preços relativos, penalizando os salários e favorecendo o lucro dos exportadores. Há estudos mostrando ter havido uma queda nos salários reais da América Latina em 10% no mesmo período. E a inflação que, por exemplo, havia sido no Brasil de 93,5% em 1981, subiu em 1984 para 239%, tendo esta alta sido extensiva à generalidade dos demais países latino-americanos. (Fernandes, 2011, p. 4)

Em decorrência desse processo econômico recessivo global, no período que se estende de 1979 a 1988, no âmbito das relações de poder entre as organizações político-partidárias, surgiram novos movimentos sociais e ressurgiram aspirações políticas que haviam sido reprimidas com o golpe de 1964. De 1979 a 1988, quando se promulgou a nova Constituição, a classe trabalhadora, setores mais desfavorecidos

pelo desenvolvimento capitalista e os intelectuais mais esclarecidos participaram ativamente da luta pelas eleições diretas para presidente da República, e pela elaboração de uma constituição democrática. Muitos desses agentes chegaram a perceber as limitações da democracia formal que se instalava, e passaram a manifestar propostas mais radicais.

Com efeito, durante o governo Figueiredo, os metalúrgicos do ABC paulista, na época considerado o maior pólo industrial da América Latina, realizaram greves por aumento salarial, que conduziram à formação e ao crescimento nacional do Partido dos Trabalhadores. O “novo sindicalismo” caracterizou-se pela proposição da negociação direta com os empregadores, luta pela autonomia sindical frente ao Estado e pela realização de greves contrárias às leis corporativistas do trabalho. O movimento contou com o apoio do clero católico radical, ligado à teologia da libertação, simbolizado pelas ações do Cardeal Arns. Conforme as greves se propagaram entre os trabalhadores de diferentes categorias e de diferentes regiões do país, o movimento sindical deixou de ser apenas um movimento por aumento salarial e melhores condições de trabalho, para tornar-se um movimento de oposição à política econômica do regime militar. Assim como o sindicato Solidariedade da Polônia, o novo sindicalismo passou a exigir reformas políticas, não mais se restringindo a reivindicações trabalhistas, conforme aumentou sua popularidade.

A aproximação dos diferentes movimentos sindicais, a colaboração do clero radical, a confluência com os intelectuais anti-stalinistas e grupos trotskistas favoreceram a formação do Partido dos Trabalhadores em 1979. A desconfiança dos dirigentes sindicais e especialmente de Lula – que na época dirigia o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema - em relação ao MDB, PCB e o PC do B também contribuiu para que Lula e seus aliados fundassem o novo partido. O crescimento do movimento sindical nascido entre os metalúrgicos, operários das multinacionais automobilísticas instaladas no ABC, articulado com a Central Única dos Trabalhadores (fundada em 1983), levou o PT a aumentar seu eleitorado.

Durante o governo Figueiredo, o PT abrigava tendências socialistas, já que de sua fundação haviam participado intelectuais socialistas como Apolônio de Carvalho e Mario Pedrosa. Ressoavam no ideário do Partido as idéias de líderes de países socialistas que integravam o Movimento dos Países Não-Alinhados. Neste momento, porém, as propostas programáticas do partido ainda não eram nítidas em relação à superação do capitalismo. Embora neste período o partido afirmasse defender o socialismo como organização social, não havia clareza em relação a qual seria a concepção partidária de socialismo. Ademais, a maior parte do eleitorado petista não era partidária nem adversária do socialismo. O partido representava acima de tudo a luta dos trabalhadores por melhores salários e pelo fim do desemprego, a oposição ao governo militar e à política econômica ditada pelo FMI.

Sem embargo, o movimento operário, no qual se articulavam o PT, a CUT, os intelectuais de esquerda e os teólogos da libertação, era percebido pelo governo e pela fração brasileira da classe capitalista mundial como um fator de risco para a perpetuação do modo de produção capitalista no Brasil.

Diante desse quadro de instabilidade política e crise de legitimidade, no período que se estende de 1979 a 1985, o governo deu continuidade ao processo de abertura política e transição da ditadura militar para o regime de governo formalmente democrático. Com efeito, o mandato de João Figueiredo se caracterizou pela continuação da abertura política iniciada no governo Geisel. Tratava-se de restaurar a forma de governo baseada no voto universal, o pluripartidarismo e o equilíbrio dos três poderes, dentro dos limites do capitalismo, sem abalar o controle do Estado pela classe economicamente dominante.

Figueiredo foi eleito Presidente da República pelo Colégio Eleitoral em 15 de outubro de 1978 como candidato da ARENA, jurando fazer do Brasil uma democracia, quando imperava o bipartidarismo e o único partido de oposição legalizado era o MDB. Em 1979, pouco depois de assumir, Figueiredo concedeu anistia ampla aos políticos cassados com base em atos institucionais. Deste modo, o ex-presidente permitiu o retorno de políticos e intelectuais exilados pelos governos militares, vinculados ao governo deposto em 1964. Entre os líderes que retornaram em decorrência da anistia, encontram-se Luiz Carlos Prestes, Leonel Brizola, Miguel Arraes, Francisco Julião, Almino Afonso, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso Santos e Gregório Bezerra.

Sob a influência do general Golbery, em 1979, Figueiredo extinguiu o bipartidarismo e autorizou a formação de novas legendas de oposição. O propósito era enfraquecer a oposição e formar coalizão com os elementos mais conservadores do MDB. A ARENA converteu-se em Partido Democrático Social (PDS), a maior parte do MDB aglutinou-se no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Emergiram quatro outros partidos de oposição: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Popular (PP) e, à esquerda dessas agremiações políticas, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 1980, o Congresso aprovou uma emenda constitucional do Executivo que reintroduzia eleições diretas para governadores de estado e a totalidade do Senado.

Sob o governo Figueiredo, em 1982, foram realizadas as primeiras eleições diretas e livres para governador de estado, senador e deputado federal. Nessas eleições, valeu o "voto vinculado": o eleitor teria que escolher candidatos de um mesmo partido para todos os cargos em disputa, sob pena de anular seu voto. Na disputa pelos governos estaduais, a oposição ao regime militar venceu em dez Estados da Federação. O PMDB venceu em nove Estados, incluindo São Paulo. No Rio de Janeiro, a eleição foi vencida por Leonel Brizola, candidato do PDT. Embora o PDS tenha vencido em doze Estados, o PMDB foi considerado o grande vitorioso, pois

triunfou nos Estados economicamente mais expressivos da Federação, passando a governar 2/3 do PIB brasileiro.

Na disputa pelo poder legislativo, porém, o PDS conseguiu ampla vitória nacional, continuando como partido majoritário no Senado, na Câmara e no conjunto das Assembléias Estaduais. Devido em parte ao fato de 23 senadores terem sido indicados pela via indireta (conhecidos como “senadores biônicos”), o PDS tinha, ao fim das eleições, 46 de um total de 69 senadores.

Em 1983 e 1984, desenvolveu-se o movimento civil em favor da restauração das eleições diretas para presidente da República no Brasil, denominado *Diretas Já*. Tratou-se de movimento com grande apoio popular, em favor da aprovação da emenda constitucional apresentada pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB-MT). Apesar do apoio popular, a Proposta de Emenda Constitucional não foi aprovada pela Câmara dos Deputados. Eram necessários votos favoráveis de dois terços da Casa (320 deputados) para que a Proposta seguisse ao Senado. Porém, como vimos acima, a maior parte dos deputados federais pertenciam ao PDS. Por isso, o resultado da votação foi: 298 deputados a favor, 65 contra, 3 abstenções e 113 ausências ao plenário. Em decorrência da rejeição da emenda, as eleições presidenciais em 1985 seriam novamente indiretas.

Entretanto, os estrategistas do governo Figueiredo e especialmente o ministro do trabalho Murilo Macedo se preocupavam igualmente em aplacar o fortalecimento material e ideológico do novo movimento operário, que se processava desde 1979.

Em 1984, integrantes do PDS, oriundos da UDN, que não concordavam com a candidatura de Paulo Maluf à presidência da República, formaram a Frente Liberal e, posteriormente, se desligaram do Partido situacionista para articular-se com setores centristas do PMDB. Entre os dissidentes estavam José Sarney, Antonio Carlos Magalhães e Marco Maciel. Com a formação da Aliança Democrática, unindo a Frente Liberal e o PMDB, surgiu como candidato à presidência da República o ex-ministro da Justiça do Presidente Getúlio Vargas, Tancredo Neves. Ulisses Guimarães, o presidente do PMDB, foi preterido por não ser muito bem visto pelos dissidentes do PDS. Todos recordavam a ação destemida de Ulisses Guimarães durante os anos mais duros do governo militar, e conheciam suas ligações com setores esquerdistas do PMDB.

Por meio da formação da *Aliança Democrática*, nas eleições presidenciais de janeiro de 1985, realizadas no colégio eleitoral, Tancredo obteve ampla maioria dos votos e derrotou Paulo Maluf. O governo militar chegava ao fim; entretanto, parte dos integrantes do governo militar continuariam ocupando cargos no poder executivo e no poder legislativo nas três décadas seguintes.

Com a instauração da nova República em 1985, teve continuação o crescimento político do Partido dos Trabalhadores e a ascensão do sindicalismo combativo, até

aquele momento ligado à Central Única dos Trabalhadores. Também o Partido Democrático Trabalhista experimenta crescimento significativo. Houve, de fato, um acirramento da diferenciação das propostas e das ideologias dos diferentes partidos que haviam participado da derrocada do governo militar. No entanto, a preponderância do PMDB continuou. Ademais, apesar de perderem popularidade, o PDS e o PFL continuaram exercendo cargos importantes no poder legislativo renunciando a conservação do status quo.

Assumindo o poder em decorrência do falecimento de Tancredo Neves, José Sarney promulgou, logo no início de seu mandato, uma série leis visando à restauração de instituições consideradas democráticas. Entre essas leis, estava aquela que permitiu a legalização do Partido Comunista Brasileiro, alinhado com Moscou, e do Partido Comunista do Brasil, originalmente maoísta, bem como de outros grupos dissidentes de esquerda. Além disso, Sarney promulgou a lei que restabelecia as eleições presidenciais diretas, e estabeleceu o voto dos analfabetos.

Foi neste contexto que se desenrolou o debate entre os partidos sobre a nova Constituição federal, que deveria substituir a constituição de 1967, promulgada durante o governo Castelo Branco.

Ainda em 1985, Sarney enviou mensagem ao Congresso convocando uma Assembléia Nacional Constituinte, que seria composta por deputados e senadores, os quais seriam eleitos em novembro de 1986 e pelos senadores no exercício do mandato. Embora alguns setores defendessem a formação de uma *Constituinte exclusiva* (uma Assembléia formada por representantes eleitos com a finalidade exclusiva de elaborar a nova Constituição) prevaleceu a tese do *Congresso Constituinte*. Os deputados federais e senadores eleitos em novembro de 1986 acumulariam as funções de congressistas e de constituintes.

Seguiram-se, então, debates entre os intelectuais vinculados a diferentes tendências partidárias e classes sociais a respeito da forma que a democracia deveria assumir no país. As lideranças partidárias viam a constituinte como uma oportunidade para definir o modo como a sociedade organizar-se-ia após o regime militar. Os intelectuais ligados ao PT e à CUT, dos quais vários pertenciam a organizações de orientação trotskista ou seguiam a teologia da libertação, propunham que a nova constituição deveria contribuir para a continuação da transformação social iniciada com a queda do governo militar, favorecendo a transformação da estrutura econômica da sociedade. Outros partidos e organizações propunham que a constituinte servisse como meio para reconstruir a ordem institucional, sem alterar a organização econômica da sociedade.

O resultado das eleições de 1986 mostra, no entanto, que não havia na classe trabalhadora a noção de que a nova constituição deveria alterar a estrutura econômica da sociedade. De fato, o PMDB obteve ampla vitória nas eleições de 1986, elegendo o

governador em 22 dos 23 estados brasileiros. No congresso nacional, seis anos após sua fundação e embora já tivesse forte presença na vida política do país, o Partido dos Trabalhadores elegeu apenas 16 deputados, bancada menor do que as do PMDB (260), PFL (118), PDS (33), PDT (24) e PTB (17), mas ainda assim bem maior que as de outras legendas de esquerda, como PC do B (4), PCB (3) e PSB (3). Também no Senado Federal, o PMDB teve maioria. Os partidos naquele momento situados à esquerda do quadro político continuaram com pouca representação. O PT, o PCB e o PC do B continuaram sem representação.

Em conseqüência, a nova carta constitucional, promulgada em 5 de outubro de 1988, foi produzida segundo os interesses conservadores representados pelos partidos majoritários.

Entretanto, a influência da CUT (que apoiava o PT) entre os diferentes setores da classe trabalhadora estava aumentando. As greves dos metalúrgicos do ABC, dos funcionários públicos e dos bancários de São Paulo asseguravam que as greves gerais de escala nacional poderiam acontecer. A luta era puramente salarial, mas a crítica à política econômica do Governo Sarney poderia levar o PT a alcançar o poder nas eleições seguintes. De fato, nas eleições municipais realizadas em 1988, o PT conquistaria o governo em importantes cidades do país.

O fortalecimento do Partido dos Trabalhadores estava diretamente associado ao insucesso dos planos econômicos do governo Sarney, cujo propósito era superar a inflação e a recessão econômica. O efêmero sucesso do Plano Cruzado e a insuficiência dos Planos Cruzado II, Bresser e Verão, fortaleciam o movimento sindical combativo e politizado da CUT e aumentava a popularidade do PT.

Por outro lado, os documentos programáticos do PT revelam que, na segunda metade da década de 1980, o partido veio a ter propostas programáticas claramente socialistas. Segundo Brandão (2003), no período que se estende de 1986 a 1989, foram produzidos no PT importantes documentos acerca daquilo que o partido entendia por *socialismo democrático*. O autor afirma que no 4º Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores, foi aprovado o “Plano de ação política e organizativa do Partido dos Trabalhadores para o período de 86/87/88”. Segundo Brandão, o documento incluía a seguinte passagem:

A superação definitiva da exploração e da opressão sobre o povo brasileiro não se dará com simples reformas superficiais e paliativas, mas sim com a ruptura radical contra a ordem burguesa e a construção de uma sociedade sem classes, igualitária, que, por meio da socialização dos principais meios de produção, vise a abundância material para atender às necessidades materiais, sociais e culturais de todos e de cada um de seus membros, ou seja, a construção do socialismo. (Brandão, 2003, p. 99)

Com base no texto de Brandão, pode-se afirmar, portanto, que o Partido dos Trabalhadores - o partido apoiado pela CUT - era, no momento em que foi produzida e instituída a proposta curricular de sociologia de 1986, um partido socialista, favorável à substituição do capitalismo pelo socialismo no Brasil.

Tendo em conta o quadro apresentado, constata-se que, no período que se estende de 1979 a 1988, combinaram-se processos econômicos de alcance mundial que provocaram emergência do movimento operário combativo e do novo sindicalismo. Em concordância com o Fundo Monetário Internacional e o governo norte americano, manteve-se a política econômica recessiva com propósito anti-inflacionário. Tal como estavam fazendo Thatcher e Reagan na Inglaterra e nos EUA, iniciou-se a neoliberalização da economia brasileira. A recessão, os avanços tecnológicos, o aumento do desemprego, a redução dos gastos públicos, o endividamento externo e o desequilíbrio na balança de pagamentos acarretaram a intensificação das manifestações operárias, favoreceram o surgimento do chamado novo sindicalismo e o fortalecimento do Partido dos Trabalhadores. Apesar de não ter havido a adoção plena dos princípios marxistas relativos à revolução proletária pelo Partido dos Trabalhadores, houve a unificação ideológica e política progressiva da classe trabalhadora. Unificando os interesses dos trabalhadores de diferentes categorias, a CUT passou a se voltar de forma cada vez mais intensa contra a política econômica do Governo Figueiredo e do Governo Sarney; ademais, apoiou um partido que naquele momento era um partido socialista: o PT. A luta puramente salarial politizou-se gradativamente entre 1979 e 1988. Se no plano mundial as transformações econômicas favoreceram a emergência de movimentos socialistas contrários à dominação soviética, no plano nacional processou-se a formação de um partido socialista comprometido com a forma jurídica democrática.

A reação dos representantes políticos da fração brasileira da burguesia mundial foi o intento de promover a abertura política e o crepúsculo do governo militar, sem afetar o modo de produção capitalista. Entretanto, ao menos entre 1979 e 1988, o intento não parecia plenamente exitoso. O debate em torno da nova constituição, a ascensão da fração progressista da Igreja católica e a militância de intelectuais antes exilados indicavam que a restauração da democracia formal não contentaria todas as frações da classe operária. Seria necessária a vitória eleitoral de um representante da classe economicamente dominante nas eleições presidenciais de 1988, que se apresentasse como defensor da nação contra a “ameaça comunista”, para dar continuidade ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DE 1986

Na sociedade brasileira, uma fração da classe trabalhadora foi especialmente afetada pelo fortalecimento dos movimentos socialistas anti-soviéticos, ocorrido nacional e globalmente na década de 1980. Muitos trabalhadores assalariados ligados à educação (professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e funcionários de órgãos públicos de coordenação do ensino) tomaram para si idéias e concepções ligadas aos novos movimentos socialistas de diferentes correntes. Tais idéias eram concepções gerais da educação, do currículo, da história e da sociedade. Em outras palavras, a emergência dos novos movimentos socialistas, no âmbito global, do PT e do novo sindicalismo, no âmbito nacional, propiciou a propagação das idéias críticas ligadas a esses movimentos entre os profissionais da educação escolar.

Sob a influência de tais idéias, esses profissionais se voltaram contra orientações curriculares que haviam sido estabelecidas pelos governos militares e construíram propostas curriculares que contrariavam as determinações do governo militar.

Algumas reformas curriculares empreendidas no ensino público do Estado de São Paulo, em meados da década de 1980, ilustram esse processo.

Em 1986, quando o Estado de São Paulo era governado por Franco Montoro (do PMDB), e Paulo Renato Costa Souza era o Secretário da Educação do Estado, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado (CENP)⁶ foi coordenada por João Cardoso Palma Filho. Trata-se do pesquisador e professor que posteriormente escreveria tese de doutorado sobre as reformas curriculares do ensino estadual paulista, ocorridas no período que se estende de 1960 a 1990.

Em 1973, atendendo às determinações contidas na Lei 5692/71 e às resoluções do Conselho Federal de Educação, o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho” (Cerhupe) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou documentos denominados *Guias Curriculares para o ensino de 1º Grau*. Além destes, foram publicados documentos similares relativos ao ensino secundário. Nestes documentos, formulados por vários professores

⁶ A CENP é o órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo responsável pelas questões referentes aos currículos. Segundo a historiadora Maria do Carmo Martins, até 1987, dentre as atribuições da CENP estiveram a elaboração, a execução e a normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica. Coube à CENP também o desenvolvimento de estudos para aperfeiçoar material e metodologias de ensino e supervisão. Posteriormente, a qualificação dos docentes deixou de estar a cargo da CENP.

universitários, eram indicados os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos nos educandos, em cada disciplina. Sob a influência da psicologia genética e das idéias curriculares de Jerome Bruner (1960), os documentos continham resoluções normativas bastante detalhistas em relação ao currículo, definindo inclusive o número de aulas dedicadas a cada item do currículo. Quanto ao conteúdo, os documentos reforçavam a diferenciação entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico. As disciplinas História e Geografia encontravam-se unidas sob a disciplina Estudos Sociais, cujo objetivo era o ajustamento crescente do educando ao meio.

Segundo Palma Filho (1996) - que dirigiu a CENP de 1984 a 1987 - em 1984, a equipe dirigente da CENP defendeu a revisão dos antigos Guias Curriculares para o ensino fundamental e médio, difundidos sob os governos estaduais nomeados pelos governos militares. Uma vez que Montoro era o primeiro governador eleito em sufrágio universal após a promulgação do Ato Institucional nº 5, os dirigentes da CENP sustentavam que a proposta curricular vigente sob os governos anteriores estava anacrônica.

Com efeito, de acordo com Palma Filho (1996, p. 266), vários acontecimentos no campo educacional haviam contribuído para mudar o entendimento que os técnicos da CENP e os professores da rede estadual paulista tinham da questão curricular.

Dentre esses acontecimentos, o autor menciona a realização da I CBE (Conferência Brasileira de Educação) em 1980 na PUC de São Paulo, com o tema “a política educacional”. Tal conferência foi o primeiro de um ciclo de seis eventos bienais, organizados por associações ligadas à pesquisa acadêmica, com o propósito de discutir a educação imposta pelo governo militar. Segundo Bollman (2010),

No final da década de 1970 e no início da de 1980, com a “abertura política”, a sociedade civil reestruturou sua representação por meio de entidades. Iniciava-se a democratização do Estado brasileiro, o que passou a exigir a revitalização dos sindicatos, partidos políticos, associações, entre outras formas de organização da sociedade brasileira (Cunha, 1980). Foi nesse período que foram criadas a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 1978; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978; a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979 – que passaram a organizar, a partir de 1980, juntamente com o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC), um novo ciclo de Conferências Brasileiras de Educação (CBE) –; a Associação Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), mais tarde Sindicato Nacional, e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Entre os anos de 1980 a 1991, a

realização das CBE possibilitou a discussão, por setores da sociedade civil, de alternativas para a educação que se encontrava em crise, resultado dos acordos internacionais, entre eles o acordo MEC-USAID, da ditadura militar. (Bollmann, 2010, p. 664)

Outros acontecimentos salientados por Palma Filho são a publicação dos primeiros textos de Giroux (Pedagogia Radical) e Apple (Ideologia e Currículo), a participação de pessoas ligadas à militância política nas reuniões promovidas pelo Sindicato dos Professores. Além disso, o autor destaca a difusão das idéias de Suchodolsky, Snyders, Manacorda, Gramsci, Alhusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles e Gintis, Demerval Saviani e Paulo Freire (Palma Filho, 1996, p. 267).

A mudança do entendimento da questão curricular estava, portanto, ligada à redemocratização à abertura política, a revitalização de sindicatos, partidos políticos, associações. Ademais, a mudança devia-se também à propagação de idéias críticas em relação à educação dominante na sociedade burguesa.

As transformações por que passaram o mundo capitalista, a ordem social global e a sociedade brasileira, a partir de 1973, envolveram a emergência de movimentos e idéias contrárias à ordem social vigente. Essa emergência ocorreu também entre os professores e demais profissionais da educação. Em decorrência dessa emergência, novas propostas curriculares surgiram, contrariando as determinações do governo militar, especialmente no Estado de São Paulo.

No mesmo período, a sociologia pôde, por lei, integrar a parte diversificada da grade curricular dos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. De fato, a Resolução SE nº 236/83 possibilitou tal integração.

Conforme ressaltou Moraes (2003), a luta pela inclusão do ensino de sociologia no currículo do ensino médio brasileiro remonta ao século XIX, com as propostas de Rui Barbosa e Benjamim Constant. De fato, ao longo de todo o período republicano, intelectuais de diferentes escolas de pensamento defenderam a presença da sociologia no currículo da escola secundária brasileira. Ganhando força nos períodos de reabertura política que se interpuseram aos períodos de ditadura explícita, a emergência da luta pela inclusão da sociologia acompanhou o ressurgimento dos movimentos que pretendiam reorganizar a sociedade e a educação brasileiras. Em 1954, por exemplo, no I Congresso Brasileiro de Sociologia, Florestan Fernandes, propôs a inserção da sociologia no currículo da escola secundária.

A partir de 1982, quando a Lei nº 7.044/82 revogou a profissionalização compulsória do segundo grau estabelecida pela Lei nº 5.692/71, a influência exercida pelos intelectuais e professores universitários, como Florestan Fernandes, em favor da presença da sociologia no currículo do ensino médio ganhou força. Ao mesmo tempo, a sociologia reiniciou o seu retorno à grade curricular do ensino secundário. Em 1985, cerca de 25% das escolas de segundo grau tinham incluído a sociologia no currículo;

em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de sociologia.

A emergência dos novos movimentos da classe trabalhadora afetou a composição da equipe que seria responsável pela produção da proposta curricular para o ensino de sociologia, que seria instituída em 1986 no ensino médio (2º grau) das escolas estaduais da rede pública de São Paulo. De fato, aquela emergência fez com que os grupos de professores ligados ao marxismo e aos partidos socialistas conseguissem força para predominarem no interior da equipe de sociologia da CENP. A ascensão política daqueles movimentos, especialmente do PT, permitiu que um sociólogo que havia escrito um livro didático para o ensino de sociologia, de sólidas bases marxistas, integrasse a equipe de sociologia da CENP. Este sociólogo era Paulo Meksenas (1988). Em 1984, Meksenas havia se graduado em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Em 1985, pouco tempo antes da elaboração da proposta curricular havia publicado o livro *Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida*, no qual predominavam as idéias marxistas sobre a evolução social e a sociedade burguesa.

Além da composição da equipe de sociologia da CENP, a emergência dos novos movimentos da classe trabalhadora afetou a seleção das concepções e dos conteúdos que integraram a proposta curricular para o ensino de sociologia em São Paulo, de 1986.

A equipe de sociologia da CENP elaborou em 1985 uma proposta curricular para o ensino de sociologia no 2º grau (atualmente ensino médio), intitulada *Proposta de conteúdo programático para a disciplina sociologia – 2º grau* (São Paulo, 1986). Dessa elaboração participaram Angela Maria Martins, Aparecida Neri de Souza, Celso de Souza Machado, Jair Baida, Lenice Gusman, Mirian Raimez Franco Bruno e Paulo Meksenas.

Na elaboração da proposta, os autores levaram em consideração questionários respondidos pelos professores de sociologia do 2º grau no segundo semestre de 1984 e os resultados dos encontros estaduais de professores de sociologia realizados em 1984 e 1985. Com efeito, apesar da pressão exercida pelos catedráticos ter sido crucial para a inclusão da sociologia no currículo, a proposta foi elaborada por professores escolares, através de questionários e encontros estaduais. Após um longo período de imposição rigorosa de conteúdos e métodos pelo governo militar, com seus Guias Curriculares, e a disciplina Organização Social e Política do Brasil, os professores se insurgiram e foram sujeitos na construção da proposta curricular. De fato, ao agradecerem aos professores universitários as sugestões e críticas feitas à proposta, os autores deixam transparecer a convicção de serem os verdadeiros construtores da proposta:

Agradecemos as várias sugestões e críticas que a proposta recebeu durante sua elaboração, particularmente as dos professores Octávio

Ianni, Celso Rui Beisigel, Marília P. Spósito, Teófilo de Queiroz Júnior e Florestan Fernandes. Frisamos, porém, que a responsabilidade pela proposta de conteúdo programático é exclusivamente da Equipe de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). (São Paulo, 1986, p. 4)

Segundo os autores, a elaboração da proposta atendeu ao objetivo de permitir aos educandos a compreensão da realidade política, econômica, ideológica e cultural, em que estavam inseridos, não como realidades superpostas, fragmentadas ou inertes, mas sim como uma totalidade dinâmica e contraditória. O objetivo dos autores não foi ensinar somente uma forma de ver a realidade social, posteriormente denominada “olhar sociológico”, mas sim ensinar teorias sociológicas que propõem alternativas de superação da realidade existente.

Procuramos não elaborar um programa fechado e acabado, mas sim flexível e aberto: de modo a poder adequar-se às particularidades de cada realidade escolar e as várias modalidades de curso. Por outro lado, não renunciamos ao compromisso de elaborar uma sugestão que contivesse realmente uma proposta. Buscamos um programa que permitisse aos educandos a compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica, cultural, etc. - em que estão inseridos – não como realidades superpostas, fragmentadas ou inertes, mas sim como uma totalidade, em seu funcionamento e contradições; que lhes permitisse a apreensão efetiva – embora em nível de 2º grau – de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo ou fotográfico, mas sim de modo sólido e fundamentado; que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõem alternativas de superação. (São Paulo, 1986, p. 3)

Ademais, os autores conceberam a proposta para um curso de dois anos com duas aulas semanais. Em 1986, a proposta foi difundida entre os professores da rede estadual.

O conteúdo foi dividido em sete unidades.

Na primeira unidade, intitulada *Introdução ao estudo da sociedade*, os autores alocaram o conteúdo que constituía uma definição do estudo da sociedade.

Nessa unidade, os autores propõem que o professor tenha os seguintes objetivos: “mostrar e problematizar a gravidade das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira atual”; “apresentar a sociologia como uma ciência que procura estudar a sociedade (suas desigualdades, seus problemas, suas contradições, etc.) e

apontar perspectivas de transformação”. De fato, os dois temas que compõem a unidade são: (1) *como as desigualdades sociais se manifestam no cotidiano do aluno*; (2) *a Sociologia diante das desigualdades sociais: interpretação e interferência* (São Paulo, 1986, p. 7).

Para atingir tais objetivos, sugerem os autores que o professor promova a realização de diferentes atividades. Os autores sugerem que o professor realize a análise e a discussão de material didático (fotos, slides, desenhos, artigos de jornal, textos literários, etc.) que apresentem o contraste entre opulência e miséria; a análise crítica de questões polêmicas como: “é verdade que os pobres não gostam de trabalhar?”; “na favela somente há bandidos?”. Ademais, eles sugerem que o professor peça aos alunos para produzirem redações sobre o que pensam acerca das desigualdades sociais discutidas em classe. Outras atividades são a análise e a discussão de textos literários como os poemas *O Bicho* de Manuel Bandeira e *Aos que virão depois de nós* de Bertold Brecht. Entre as atividades sugeridas está também a análise crítica de falsas explicações sobre as causas das desigualdades sociais, como as que as atribuem ao próprio povo (considerado “preguiçoso”), à natureza humana egoísta, e outras.

Ao analisar esta unidade, observa-se que a primeira unidade consiste em uma primeira aproximação reflexiva do aluno em relação à sociedade em que vive, a sociedade capitalista. Nesta aproximação, a sociedade capitalista já se apresenta como algo desigual e contraditório.

De fato, os autores propõem que, nessa unidade, o professor não mostre a sociedade em que os alunos vivem somente como uma estrutura desigual, mas enfatize também o caráter contraditório dessa estrutura. Constata-se isso quando se considera que, segundo os autores, um dos objetivos da unidade é “apresentar a sociologia como uma ciência que procura estudar a sociedade (suas desigualdades, seus problemas, suas contradições)” (São Paulo, 1986, p. 7). No entanto, não são mencionados os recursos didáticos que o professor deve usar para mostrar aos alunos o caráter contraditório, além de contrastante, da sociedade em que vivem.

Ademais, a sociologia já se apresenta como atividade que favorece a transformação social. Com efeito, os autores afirmam que o professor deve mostrar a sociologia como ciência que procura “apontar perspectivas de transformação”. Assim como no que se refere ao caráter contraditório da sociedade capitalista, não são apresentados recursos didáticos que o professor poderia utilizar para ensinar esse conteúdo.

Deste modo, foi selecionado um conjunto de conteúdos que exteriorizavam convicções que eram transmitidas pelos novos movimentos sociais, que afirmavam a necessidade da transformação social e o caráter contraditório da sociedade capitalista.

Na segunda unidade, intitulada *Trabalho e sociedade*, os autores situaram o conteúdo que se refere exclusivamente ao trabalho material, sendo o trabalho intelectual abordado em outra unidade. Entretanto, os autores não o explicitam, reservando o termo *trabalho* para designar unicamente a produção da vida material.

O primeiro conteúdo abordado nessa unidade é *como o trabalho se manifesta no cotidiano do aluno*. O professor e os alunos devem discutir os problemas e contradições do trabalho na realidade concreta em que o aluno está inserido.

Os autores do documento sugerem que, para realizar tal discussão, o professor faça diferentes questões aos alunos: “como a maioria dos alunos trabalham?”, “como a maioria dos pais dos alunos trabalham?”, “como é esse trabalho na cidade ou no campo?”, “quais os problemas que aparecem no trabalho?”, “quais as condições de trabalho?”, “o que as pessoas fazem para enfrentar esses problemas?” Além disso, os autores sugerem a análise e a discussão de textos literários como os poemas *O operário em construção* (Vinícius de Moraes), *Perguntas de um trabalhador que lê* (Bertold Brecht) e *Pedro Pedreiro* (Chico Buarque).

O conteúdo seguinte é o modo de produção capitalista, seu funcionamento, a estrutura de classes correspondente, e suas contradições.

Ao descreverem essa unidade, os autores são explícitos e enfáticos ao afirmarem que as contradições do capitalismo devem ser abordadas nessa unidade.

A unidade permitirá a compreensão embora em nível de 2º grau – do capitalismo: seu funcionamento, estrutura de classes e contradições. Permitirá também a compreensão das particularidades do capitalismo contemporâneo (isto é, da sua etapa monopolista) e, assim, das características e contradições do capitalismo no Brasil de hoje. (São Paulo, 1986, p. 9)

Os autores sugerem que os aspectos teóricos sobre o funcionamento e as contradições do capitalismo contemporâneo sejam estudados a partir da discussão em torno de questões como as expressas nos termos seguintes: “o processo de produção de mercadorias: as noções de propriedade privada dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho”; “capital, salário e lucro”; “o mercado, a livre concorrência e a anarquia da produção”; “as crises cíclicas da economia capitalista: superprodução e recessão”; “as classes sociais no capitalismo”; “o movimento sindical”.

O terceiro conteúdo da segunda unidade é o capitalismo contemporâneo (da época da produção da proposta), isto é, nos termos dos autores, “o capitalismo em sua etapa monopolista”.

Os autores propõem que os aspectos teóricos do capitalismo na etapa monopolista sejam ensinados a partir da discussão em torno de questões como: “o

processo de concentração e centralização de capitais”, “os trustes, os cartéis e as multinacionais”; e “as classes sociais no capitalismo monopolista”.

O quarto conteúdo da segunda unidade é o capitalismo no Brasil da época em que o documento foi produzido, incluindo suas características e suas contradições, os problemas sociais envolvidos, e suas crises.

Os autores sugerem que esse conteúdo seja estudado a partir da discussão das seguintes questões: “o modelo econômico associado ao capital internacional implantado na década de 50 e consolidado no Brasil pós-64”, “o chamado ‘milagre brasileiro’”, “a crise do modelo econômico”, “o sindicalismo brasileiro atual”; “as classes sociais no Brasil contemporâneo”. Além disso, os autores sugerem um estudo de caso: uma greve, um problema social (desemprego, fome, favela, violência, etc.), as condições de vida na periferia urbana, as condições de vida dos bóias-frias e dos posseiros, migração ou a concentração de renda no Brasil.

Ademais, os autores propõem a análise e a discussão em classe de questões como: “a causa fundamental dos problemas sociais está em fatores demográficos (crescimento populacional) ou fatores sociológicos (sistema econômico-social)? Outrossim, os autores sugerem a análise crítica da chamada “Teoria do bolo”(primeiro deixar o bolo crescer e somente depois reparti-lo), defendida por economistas no período do chamado “milagre brasileiro”.

O último conteúdo da segunda unidade consiste, nos termos dos autores, nos *movimentos sociais urbanos e rurais da esfera da produção presentes na sociedade brasileira de hoje*, incluindo, por exemplo, o movimento sindical e os movimentos de bairro.

Para o estudo desse conteúdo, os autores sugerem a elaboração de relatos de experiência por alunos que participem ou já tenham participado de movimento sindical, movimento de bairro ou greve. Os autores destacam que, neste caso, pode-se utilizar a teatralização como recurso didático. Além disso, é sugerida a elaboração, pelo professor e pelo aluno, de um quadro da estrutura social (classes sociais) do município em que o curso esteja sendo ministrado.

Ao observar esta unidade, constata-se que a abordagem dos conteúdos propostos, sugerida no documento, favorece o ensino da tese central de Marx e Engels acerca da sociedade capitalista. Trata-se da tese segundo a qual no interior da sociedade capitalista tendem a serem geradas as forças produtivas que exigirão a superação da sociedade capitalista, em particular, e da sociedade de classes, em geral.

Com efeito, a proposição central da unidade é, como vimos, aquela segundo a qual o modo de produção capitalista apresenta contradições. Esta tese está associada a uma noção marxista sobre o movimento do modo de produção capitalista. Trata-se da teoria segundo a qual o desenvolvimento do modo de produção capitalista envolve a criação de forças produtivas que dificultam a existência do próprio modo de

produção capitalista. Sob esse modo de produção, a ampliação da capacidade de produção absoluta ocasiona a redução da capacidade relativa de consumo, pois envolve a expropriação dos capitalistas entre si e a depauperação de grande parte da classe trabalhadora. Desta maneira, o desenvolvimento do modo de produção capitalista envolve uma contradição, um conflito entre o aumento da capacidade de produção e a redução da capacidade relativa de consumo, que somente se resolve através da conquista de novos mercados. Uma vez que os mercados não podem seguir crescendo infinitamente, o desenvolvimento do modo de produção tende a levar à destruição do próprio modo de produção.

(...) A *contradição* inerente ao modo de produção capitalista consiste precisamente na sua tendência a desenvolver de modo absoluto as forças produtivas, tendência que choca constantemente com as condições específicas de produção dentro das quais se move e tem que se mover o capital. (Marx, 1959b, p. 255)

Desta maneira, ao recomendarem o ensino da tese segundo a qual o funcionamento do modo de produção capitalista envolve contradições, os autores propiciam o ensino da tese segundo a qual sob o mesmo modo de produção são geradas as forças produtivas que poderão ocasionar a destruição do modo de produção capitalista.

Do mesmo modo, ao proporem que o estudo do modo de produção capitalista inclua a noção de crises cíclicas de superprodução e recessão da economia capitalista, os autores fomentam o ensino daquela tese.

De fato, a noção de crises cíclicas de superprodução e recessão está vinculada à teoria marxista das crises econômicas. De acordo com essa teoria, as crises econômicas decorrem da propagação dos avanços tecnológicos por todos os ramos da produção, propagação que acarreta a queda da taxa geral de lucro e a redução da capacidade de consumo dos agentes econômicos. Em outras palavras, para Marx e Engels, as crises são conseqüências da acumulação de capital e do desenvolvimento das forças produtivas sob o modo de produção capitalista. Ademais, as crises se resolvem através da conquista de novos mercados e da conversão de regiões não-capitalistas em novos pólos de acumulação de capital. Desta maneira, as crises se resolvem através da eliminação das condições que tornam possível a resolução de crises.

Destarte, ao sugerirem que o estudo do modo de produção capitalista inclua a noção de crise de superprodução, os autores favorecem o ensino da teoria segundo a qual a sociedade capitalista é um objeto histórico, potencialmente autodestrutivo.

Igualmente, ao sugerirem o ensino das noções de concentração e centralização de capitais, os autores incentivam o ensino da tese segundo a qual, sob o modo de

produção capitalista, se processa a geração das forças produtivas que exigirão a superação da sociedade capitalista.

A noção de centralização do capital refere-se à unificação do capital, a transformação de muitos capitais em um único capital; diferencia-se da noção de concentração do capital, a qual se refere à acumulação de capital, a ampliação da escala do processo de produção e circulação do capital individual e social total. Esta noção está associada à teoria segundo a qual a tendência evolutiva do modo de produção capitalista se caracteriza pela fusão de capitais, a expropriação dos capitalistas entre si, a limitação da livre-concorrência e a socialização da produção. Segundo a teoria, a conseqüência desses processos é a unificação política da classe trabalhadora assalariada, a superação da concorrência entre os trabalhadores, a qual é fundamental para a existência do modo de produção capitalista. Aqueles processos tendem, assim, a solapar as bases do próprio modo de produção capitalista.

Através da recomendação do ensino da noção de centralização dos capitais, os autores favorecem, portanto, o ensino da tese central de Marx e Engels acerca da sociedade capitalista.

De diversas maneiras, a segunda unidade favorece a inclusão da concepção marxista do modo de produção capitalista no interior do currículo do ensino médio da rede estadual de São Paulo.

Os autores inseriram, na segunda unidade, a concepção da sociedade moderna que embasou grande parte dos movimentos revolucionários da época: aquela defendida por Engels e Marx.

Na terceira unidade, intitulada *Política e sociedade*, os autores dispuseram conteúdo referente à relação entre a política e as classes sociais.

Nessa unidade, o professor deve abordar inicialmente a presença do Estado no cotidiano do aluno. Os autores recomendam que o professor promova a análise de criações do Estado que afetam o cotidiano do aluno: leis, direitos, deveres, documentos pessoais, ação da justiça, ação da polícia, entre outros.

O segundo conteúdo da unidade consiste na relação entre Estado e classes sociais, incluindo o problema envolvido nos conceitos de ditadura e democracia, bem como a relação entre ditadura, democracia e o conflito entre as classes sociais na sociedade capitalista.

Os autores sugerem que o professor promova a reflexão dos alunos acerca do Golpe de 1964, o estabelecimento do regime militar e sua crise no final da década de 1970, para abordar o tema proposto. Sem explicitar totalmente as teses que o professor poderia apresentar neste caso, os autores enfatizam que o estudo da redemocratização do país e da crise do Estado militar envolve a discussão do conceito de *democracia burguesa*.

Em consonância com esta sugestão, o terceiro conteúdo da terceira unidade é a relação entre Estado e classes sociais no Brasil pós-1964. O professor deve abordar a relação entre o Estado militar e as classes sociais, a importância dos movimentos sociais de oposição ao regime militar no processo de redemocratização do país, e a relação entre o Estado e as classes sociais na conjuntura democrática, denominada pelos autores “democracia burguesa”.

Segundo os autores, no ensino da relação entre o Estado militar e as classes sociais no Brasil, os alunos podem levantar depoimentos junto a seus parentes e conhecidos sobre como estes viram o golpe militar de 1964, o que sabem sobre o que ocorreu no período. Depois, em sala de aula, os alunos expõem e discutem o material. Em seguida, o professor deve procurar ligar essas discussões às questões teóricas abordadas no curso.

Ademais, os autores propõem que, na análise dos movimentos sociais em favor da democratização, alguns fatos sejam abordados: a greve do ABC de 1979, a reconstrução da UNE (União Nacional dos Estudantes), a campanha da Anistia, a “campanha das Diretas-já”, o movimento por uma constituinte soberana e outros. Além disso, é sugerido um estudo de caso: a análise de um ou mais movimentos sociais (movimento feminista, movimento negro, movimento das minorias sexuais, comunidades eclesiais de base, movimento de bairro, etc.) em seu relacionamento com o Estado.

Ao estudar esta unidade, nota-se a preocupação dos autores com o esclarecimento do aluno acerca do que ocorre por trás da superfície dos fatos políticos, dos discursos e dos noticiários. Os autores não explicitam diretamente a proposição do ensino da tese segundo a qual o Estado é um instrumento de perpetuação da exploração de uma classe social por outra. Tampouco afirmam diretamente que o Estado capitalista assume uma forma democrática ou ditatorial conforme a configuração da luta entre as classes e frações de classe que compõem a sociedade capitalista. Não obstante, a proposição do ensino da relação entre o Estado e as classes sociais, bem como da relação entre as lutas de classes e a forma democrática ou ditatorial do Estado burguês, suscita o ensino daquelas noções críticas sobre o Estado.

Além disso, o conteúdo dessa unidade permite a apresentação das relações políticas existentes na sociedade capitalista como um espaço de luta entre as classes que compõem a estrutura econômica da sociedade. Abrangendo os antagonismos entre o Estado e movimentos sociais, e a relação entre Estado e classes sociais, a unidade favorece o ensino dessa noção.

Ao construírem essa unidade, os autores se basearam na tese central de Marx e Engels acerca das relações sociais que se estabelecem no âmbito político das sociedades de classes. Trata-se da lei segundo a qual as lutas travadas no domínio

político da sociedade constituem expressões das lutas entre as classes sociais que compõem a estrutura econômica da sociedade. Deste modo, os autores integraram na terceira unidade do currículo mais um elemento da teoria defendida pela maior parte dos movimentos sociais revolucionários durante toda a Guerra Fria: o marxismo. Ademais, os autores selecionaram temas que faziam parte das preocupações das organizações sindicais dos trabalhadores naquele momento. Entre esses temas estão os seguintes: a greve do ABC de 1979, a reconstrução da UNE (União Nacional dos Estudantes), a campanha da Anistia, a “campanha das Diretas-já”, o movimento por uma constituinte soberana, a relação entre o Estado e as classes sociais na conjuntura democrática.

Na quarta unidade, intitulada *Ideologia, cultura e sociedade*, o professor procura introduzir o aluno na reflexão sociológica sobre a ideologia e a cultura, enfatizando a relação da esfera da ideologia e da cultura com a esfera das relações econômicas e a esfera das relações políticas.

Na passagem seguinte, os autores destacam a importância do ensino da relação entre a ideologia e as demais instâncias das relações sociais.

Tendo discutido nas unidades anteriores a esfera das relações econômicas, das relações sociais (classes) e das relações políticas, trata-se agora de refletir sobre como esse processo todo se manifesta na consciência dos homens, no seu modo de pensar, de sentir, nos seus gostos, concepções, valores, etc. Ligando-se à dinâmica dos outros setores da vida social as esferas da ideologia e da cultura serão discutidas dentro do contexto econômico-social e político em que se inserem. (São Paulo, 1986, p.13)

O primeiro conteúdo ensinado são as manifestações ideológicas no cotidiano do aluno.

Os autores propõem que, para abordar este conteúdo, o professor conduza a análise crítica das concepções embutidas em frases populares. Entre tais dizeres estão os seguintes. “O mundo é dos espertos”. “Que se dane o mundo, eu não me chamo Raimundo.” “Você precisa levar vantagem em tudo.” “Não adianta reclamar, o mundo sempre foi assim.” “Quem pode mais chora menos.” “Essa vida é um salve-se-quem-puder”.

O segundo conteúdo ensinado na quarta unidade inclui a definição de ideologia, a relação entre a ideologia, a moral, a sexualidade, a arte, a religião, as concepções de mundo, a filosofia, a ciência e os valores; a relação entre ideologia e classes sociais, cultura de massa e classes sociais.

Segundo os autores, para ensinar esse conteúdo, o professor pode partir da discussão daquelas frases para discutir questões mais teóricas como: a relação entre

ideologia e classes sociais, o que é ideologia e como ela se manifesta em nossa sociedade, a relação entre cultura e classes sociais.

Ademais, os autores propõem a realização de análise de casos concretos de censura às artes (música popular, cinema, teatro) durante o regime militar brasileiro, analisando inclusive a relação entre arte e política.

Além disso, os autores sugerem a análise e discussão com os alunos de questões como as seguintes. “Como seria o conteúdo de um filme de banguê-banguê, se fosse feito pelos índios?” “E a greve que estaria ocorrendo em alguma categoria de trabalhadores: como seria interpretada pelos trabalhadores e pelos patrões nos meios de comunicação de massa?” “Como ficaria um sociólogo que vivesse no Oeste e estivesse estudando o conflito entre índios e conquistadores? Sua interpretação sociológica seria neutra? E sua prática?”.

É sugerida também a análise crítica em aula de ideologias presentes em manifestações de individualismo, consumismo, resignação, competição, moda, padrões de homem e mulher, ostentação, niilismo e conformismo.

Outra sugestão é a análise crítica de manifestações ideológicas nos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, quadrinhos), chegando ao estudo de questões mais teóricas acerca da cultura de massa e da indústria cultural. Nesta análise, o professor pode promover a discussão em torno da pornografia.

O terceiro conteúdo desta unidade abrange os movimentos de contestação da cultura de massa e as manifestações da cultura popular que se opõem à cultura institucionalizada.

Neste caso, os autores propõem o estudo das manifestações contraculturais da década de 60 e do momento em que a proposta foi produzida. É sugerido o estudo de um movimento cultural ou contracultural concreto (“rock paulista”, “punk”, “gay”, etc.).

Finalmente, os autores sugerem a discussão do relato de experiência de alunos (ou de entrevistas com pessoas) que participem ou já tenham participado de movimentos sociais como o movimento negro e o movimento ecológico. Segundo os autores, as discussões procurarão chegar ao estudo dos objetivos do movimento, de sua dinâmica interna, sua economia interna e sua direção.

Ao analisar essa unidade, verifica-se a centralidade da proposição do ensino de noções acerca da ideologia e da cultura, segundo as quais a produção das mesmas está vinculada às relações econômicas e políticas entre as classes sociais. Esta concepção está vinculada à tese segundo a qual a produção da ideologia e da cultura, na sociedade capitalista, é conduzida pelas classes sociais, envolvendo o predomínio da classe econômica e politicamente dominante, resistências e contestações da classe dominada. Desta maneira, a unidade favorece o entendimento da dimensão cultural e

ideológica da sociedade capitalista como um espaço de luta de classes, em permanente transformação.

Assim, os autores embasaram a seleção do conteúdo da quarta unidade na concepção marxista da produção ideológica na sociedade capitalista, a qual estava presente também nos novos movimentos socialistas que emergiam no período em que a proposta foi produzida.

Na quinta unidade, denominada *Instituições sociais e sociedade*, foi situado o estudo das instituições sociais.

Nessa unidade, afirma-se que o professor deve promover estudos que permitam aos educandos uma reflexão crítica sobre a relação entre as instituições e os processos de reprodução e transformação sociais, na sociedade capitalista. Assim como nas unidades anteriores, o professor deve destacar a presença dos antagonismos e contradições entre as classes sociais nas relações não econômicas.

O primeiro conteúdo ensinado é a manifestação das instituições sociais no cotidiano do aluno.

Os autores propõem que, na abordagem deste tema, o professor faça questões aos alunos como as que vêm a seguir. “Quais instalações compõem a escola?” “Quais pessoas convivem na escola?” “Como se organizam as atividades dos professores, alunos e direção?” “Quais as normas da escola?” “Quem elabora e para que servem as normas da escola?” “Como se organiza a hierarquia das pessoas que convivem na escola?” “Quais problemas aparecem na escola?”

O segundo conteúdo é a relação entre a escola e os processos de reprodução e transformação sociais.

É sugerido que, na abordagem desse conteúdo, o professor parta da discussão anterior para discussões teóricas sobre as seguintes questões: “escola e classes sociais”; “escola e ideologia”; “a política educacional pós-64”; “a relação entre o processo de exclusão escolar e a estrutura de classes brasileiras”; “a dinâmica dos movimentos estudantis (UNE, UBES, UPES, UMES)”; “a dinâmica das entidades sindicais dos professores (APEOESP, CPP, ANDES, APEEM, CPB, APROESP)”.

O terceiro conteúdo consiste na relação entre a igreja e os processos de reprodução e transformação sociais.

De acordo com os autores, ao abordar o tema, o professor pode promover o estudo de diferentes aspectos da instituição: as diferenças existentes entre a chamada “ala progressista” da igreja católica e sua “ala conservadora”; as correntes políticas que se posicionam em favor de uma e as que se posicionam a favor de outra; a relação entre Igreja e Estado no Brasil contemporâneo; a dinâmica das comunidades eclesiais de base; a relação entre a Igreja e os movimentos sociais de bairro; o significado de documentos como o do Concílio Vaticano II e da Conferência de Puebla; as diferenças entre o que prega a Teologia da Libertação e o que pregam as “seitas fanáticas”.

O quarto conteúdo consiste na família e nas mudanças nas relações familiares.

Segundo os autores, para problematizar o cotidiano do aluno na família, o professor pode fazer as questões que vem a seguir. “Como é a vida em família?” “Quem manda mais dentro da família?” “Quais são as regras de convivência dentro da família?” “O que as pessoas fazem para enfrentar esses problemas?”.

Em seguida, o professor pode passar a discutir as seguintes questões: a relação entre a família e as classes sociais; os programas elaborados pelo Estado em relação à família; os movimentos sociais de bairro e sua relação com as famílias.

O quinto conteúdo da quinta unidade refere-se aos movimentos sociais que se relacionam com as instituições estudadas, como o movimento estudantil, o movimento feminista e as comunidades eclesiais de base.

Os autores propõem que o estudo dos movimentos sociais ligados àquelas instituições inclua o estudo do relato de experiências de alunos que participem ou já tenham participado daqueles movimentos.

Ao analisar esta unidade, observa-se que os autores não propõem diretamente que o professor ensine que as instituições (como a igreja e a escola) são espaços de manifestação da dominação entre as classes sociais e da luta de classes. Os autores não sugerem diretamente que o professor ensine que as instituições são espaços que os representantes das classes dominantes utilizam na reprodução da sociedade capitalista, e os representantes das classes dominadas tentam utilizar na transformação da sociedade. Não obstante, o modo de abordagem sugerido favorece o ensino desta tese.

Os autores propõem que se apresentem a dimensão conservadora e a dimensão transformadora da escola, da igreja e da família. Tais questões revelam no interior das instituições o conflito entre as ideologias ou concepções das diferentes classes sociais. Assim, os autores propiciam o entendimento das instituições como espaços de manifestação das lutas de classes.

Além disso, os autores destacam a importância da aprendizagem da noção segundo a qual cada instituição não é algo parado e sem vida, mas uma estrutura dinâmica cujas contradições estão ligadas às contradições sociais.

Na formulação dos subtítulos desta unidade procuramos destacar para cada instituição social a questão que, segundo nos pareceu, mais contribuiria para discuti-la não como algo parado e sem vida, mas sim em sua dinâmica e em sua relação com as contradições sociais. (São Paulo, 1986, p. 15)

As contradições sociais são nesse contexto, como reconhecem os autores, contradições entre classes sociais.

Os autores favorecem, destarte, o ensino da tese segundo a qual as contradições e o movimento internos das instituições estão relacionados com as contradições entre as classes sociais. Deste modo, os autores incentivam o ensino da noção segundo a qual as lutas que ocorrem dentro de certa instituição são expressões das lutas de classes.

Essas noções encontravam-se também nos movimentos sociais que emergiam. Por exemplo, a idéia segundo a qual as relações que se mantém no interior da Igreja refletem contradições que estão presentes no interior de outros âmbitos sociais e instituições, ganhava força naquele momento entre os intelectuais ligados ao movimento operário. Essa convicção se fortalecia conforme a fração da igreja ligada à Teologia da Libertação apoiava as greves dos operários do ABC paulista e o sindicato Solidariedade na Polônia.

Nas unidades até aqui apresentadas, os autores selecionaram conteúdos que expressam duas idéias marxistas acerca da sociedade capitalista, as quais eram defendidas pelos movimentos socialistas e revolucionários que ascendiam no momento de produção da proposta. A primeira idéia é aquela de acordo com a qual as forças produtivas que se desenvolvem sob o modo de produção capitalista criam as condições materiais para substituição desse modo de produção pelo socialismo. A segunda idéia é aquela segundo a qual as relações sociais que ocorrem na dimensão política, na dimensão ideológica e nas instituições da sociedade capitalista são reflexos da luta entre as classes sociais que compõem a estrutura econômica da sociedade capitalista.

Na sexta unidade, foram dispostas noções acerca das relações entre as nações.

Nessa unidade, é proposto que o professor retome o funcionamento do modo de produção capitalista, para abordar as relações de dependência econômica e política entre as sociedades em que impera esse modo de produção.

Assim como, nas unidades anteriores, se apontou para a importância de – para compreensão de uma sociedade – levarem-se em conta os atores sociais (classes sociais) que nela estão atuando e conflitando, trata-se agora de considerar essa mesma sociedade – com suas contradições e antagonismos - atuando e conflitando como um ator dentro da dinâmica de funcionamento do modo de produção capitalista internacional. (São Paulo, 1986, p. 17)

O primeiro conteúdo abordado nesta unidade consiste na influência das relações internacionais sobre o cotidiano do aluno.

Na abordagem deste tema, o professor pode pedir aos alunos para fazerem um levantamento de fatos internacionais que os próprios alunos considerem ter importância em seu dia-a-dia.

O segundo conteúdo consiste nas relações de dependência econômica e política entre as sociedades integradas ao capitalismo internacional.

Os autores sugerem que este conteúdo seja abordado a partir de uma questão central, a qual poderia ser uma das que transcrevo a seguir, nos termos dos autores. “É possível compreender uma sociedade isolada do contexto internacional em que ela está inserida?” “Quais as possibilidades de os países subdesenvolvidos se tornarem desenvolvidos?” (São Paulo, 1986, p. 18). A abordagem poderia também, de acordo com os autores, partir de um dos tópicos seguintes: “o processo de internacionalização do capital”, “a divisão internacional do trabalho”; “a internacionalização do capital e o Estado”; “as relações do capital nacional com o capital internacional na América Latina”; “a ‘Comissão Trilateral’”; “a crise econômica atual” (São Paulo, 1986, p. 18).

Outra sugestão dos autores é a análise crítica de falsas explicações sobre as causas do “subdesenvolvimento”, como as que as atribuem ao “tipo de povo”, a fatores culturais, a fatores geográficos ou a fatores raciais.

Além disso, os autores afirmam que outras questões poderiam ser discutidas nesta unidade; “a guerra nuclear e o movimento pacifista”, “a dívida externa dos países subdesenvolvidos: sua origem e sua relação com a organização do capitalismo internacional”; “o FMI e a crise atual”.

O terceiro conteúdo consiste no estudo das sociedades que, na época em que o documento foi produzido, se consideravam socialistas, incluindo o estudo do funcionamento de seu modo de produção e regime político.

Sugerem os autores que, para ensinar este conteúdo, o professor promova a análise e a discussão de livros ou depoimentos de diversas pessoas (jornalistas, políticos, artistas, sindicalistas, etc.) que tenham visitado países considerados socialistas. Com base nesse estudo, poderiam os alunos discutir questões como a seguinte. “O socialismo ‘deu certo’ ou ‘não deu certo’?” Havendo divisão de opinião entre os alunos, o professor poderia organizar um debate entre os grupos com opiniões divergentes.

Outra sugestão é um estudo de caso: um regime militar latino-americano, um movimento de libertação nacional. A respeito dessa sugestão, os autores não fornecem informações adicionais, detalhando como poderia ser realizado o estudo de um regime militar ou de um movimento de libertação nacional.

Examinando esta unidade, percebe-se que nela se recomenda que se ensine que as relações de dependência e conflito entre as nações (contemporâneas da realização do curso) são inerentes à “dinâmica de funcionamento do modo de produção capitalista internacional” e à internacionalização do capital.

Sociologicamente, este conteúdo está associado à tese, aprofundada por Rosa Luxemburg (1985), segundo a qual o movimento do modo de produção capitalista envolve tanto a conquista colonial de sociedades não-capitalistas pelas frações já existentes da burguesia mundial, como a conversão da sociedade colonizada em um

novo concorrente imperialista. Trata-se da concepção segundo a qual a acumulação de capital tem por condições a subordinação e a dependência de regiões não-capitalistas frente às diversas frações nacionais da classe capitalista, bem como a violenta conversão dessas regiões em novas forças imperialistas a lutar pelo controle do meio social não capitalista. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento do capitalismo se caracteriza pelo aumento do número de potências nacionais capitalistas que competem pelo espaço não-capitalista, o qual se torna cada vez mais restrito; conseqüentemente, a violência da competição imperialista e dos conflitos entre as potências tende a crescer. De acordo com esta tese, é inerente à acumulação de capital, isto é, ao movimento do modo de produção capitalista, a conversão de regiões não-capitalistas em novas sociedades capitalistas, por meio da exportação de capitais. Segundo a mesma teoria, em determinado momento as regiões passíveis de conquista e conversão ter-se-ão esgotado; por conseguinte, as disputas imperialistas entre as nações serão substituídas pela luta revolucionária da classe trabalhadora.

Deste modo, essa unidade fomenta a inclusão, no currículo de sociologia, da concepção segundo a qual a sociedade capitalista tende a gerar a sua própria destruição, criando condições de produção incompatíveis consigo mesma.

Por outro lado, o mesmo conteúdo está teoricamente associado à tese de acordo com a qual o movimento do modo de produção capitalista se caracteriza pela ampliação de um sistema internacional de crédito, a formação de empresas transnacionais, a internacionalização do capital e a interdependência entre as nações. Nesta teoria, o contato e a comunicação entre os setores nacionais da classe trabalhadora mundial tendem a se fortalecer. Por conseguinte, a concorrência entre os trabalhadores tende a se enfraquecer. Deste modo, por força do movimento do próprio modo de produção, tende a desaparecer uma condição fundamental para a existência do capitalismo: a concorrência entre os trabalhadores assalariados.

Também desta forma, a unidade propicia o ensino da noção de acordo com a qual o movimento da sociedade capitalista se caracteriza pela destruição das condições que permitem a existência da própria sociedade capitalista.

Embora não exista a proposição direta do ensino desta teoria, o conteúdo proposto como central na abordagem do tema (as relações entre as nações) propicia o ensino dessa noção. De fato, como vimos, os autores propõem que as relações internacionais sejam estudadas como dimensão da dinâmica de funcionamento do modo de produção capitalista internacional. As implicações teóricas dessa proposta favorecem, como vimos, a afirmação do caráter potencialmente autodestrutivo da sociedade capitalista.

Nesta unidade como nas anteriores, os autores inseriram convicções e reflexões comuns aos movimentos sociais que ascenderam na época de produção da proposta curricular. A possibilidade de uma guerra nuclear, a dívida externa dos países subdesenvolvidos, a relação entre a dívida e a organização do capitalismo

internacional, a relação entre o FMI e a crise econômica e política, faziam parte das preocupações mais graves dos movimentos sociais emergentes, como o Partido dos Trabalhadores. A idéia segundo a qual a relação de dependência e conflito entre as nações é inerente ao funcionamento do modo de produção capitalista, era comum aos críticos trotskistas e leninistas do regime de Stalin. Esta idéia justificava a importância da conjugação entre a luta mundial pelo fim do imperialismo e a emancipação do proletariado. Os líderes socialistas que integravam o Movimento dos Países Não-Alinhados utilizavam esta idéia para criticar o imperialismo praticado pela URSS. A partir daquela teoria, afirmavam que um país socialista que praticasse o imperialismo estaria restituindo a ordem capitalista nacional e internacionalmente. O conteúdo integrado pelos autores estava, portanto, presente também nos movimentos socialistas que emergiam nacional e mundialmente na década de 1980.

A última unidade do curso proposto no documento, intitulada *A sociedade em transformação*, se caracteriza fundamentalmente pelo estudo de duas teorias da transformação social, a positivista e a dialética, e pelo estudo das concepções da transformação social presentes nas teorias dos diferentes partidos políticos brasileiros.

Inicialmente, o professor suscita a reflexão sobre as maneiras pelas quais as mudanças sociais se manifestam no cotidiano do aluno.

Os autores sugerem que, para iniciar o ensino do conteúdo, o professor promova a análise da escola de ontem e a escola de hoje (do momento em que o documento foi produzido), a família de ontem e a família de hoje, a sociedade feudal e a sociedade capitalista atual.

Outro recurso sugerido é a discussão em classe de questões como a que descrevo a seguir. “Em última instância, quem tem que mudar primeiramente: o indivíduo ou a sociedade?” Os autores propõem que, havendo divisão de opiniões entre os alunos, o professor organize um debate entre as duas partes.

O conteúdo seguinte consiste no estudo de dois enfoques sociológicos de interpretação da sociedade e da transformação social – o positivista e o dialético – e as propostas de transformação social que derivam das teorias sociológicas: as reformistas e as revolucionárias.

O terceiro conteúdo inclui as teorias da mudança social defendidas pelos diferentes partidos políticos no Brasil da época em que o documento foi produzido; assim como a relação entre tais teorias, as classes e os grupos sociais.

O conteúdo final é participação política dos indivíduos em partidos políticos e movimentos sociais.

Os autores propõem que os aspectos teóricos da unidade sejam estudados a partir dos seguintes temas: “as relações entre as formas de interpretação sociológica da sociedade (especialmente a positivista e a dialética) e as propostas dos partidos políticos”, “o conceito de reforma e o conceito de revolução”; “o comportamento das classes sociais nos momentos de grandes transformações sociais”; “programa,

estratégia, tática e organização interna dos partidos e correntes políticas”, “o que são alianças políticas e quais as suas formas”; “a relação entre os movimentos sociais e os partidos políticos”; “a relação entre as classes sociais e os partidos políticos”.

A unidade se encerra com uma discussão sobre a sociologia no 2º grau.

Analisando esta unidade, observa-se que ela favorece o ensino da concepção marxista da transformação social, sem detrimento da apresentação da teoria positivista. De fato, os autores não recomendam que os professores condenem a concepção positivista. A ênfase no ensino da concepção marxista da sociedade capitalista não se apresenta na passagem em que se propõe que o aluno tenha contato com as teorias da transformação social. A ênfase se percebe no modo como a sociedade capitalista é apresentada no currículo proposto. De fato, a passagem não sugere qualquer superioridade de uma vertente em relação à outra.

Tendo-se estudado nas unidades anteriores embora em nível de segundo grau, a sociedade como uma totalidade, em seu funcionamento e contradições, em seus problemas e em suas injustiças, trata-se agora de estudar as teorias da transformação social. (São Paulo, 1986, p. 19)

Ao proporem o ensino da teoria dialética da transformação social, os autores possibilitam o ensino da já enunciada tese de Engels e Marx acerca da evolução da sociedade capitalista. Refiro-me à tese segundo a qual no interior da sociedade capitalista são geradas as forças produtivas que tendem a ocasionar a substituição da sociedade capitalista por uma sociedade em que a propriedade dos meios de produção seja tão social quanto à produção.

Tendo em consideração as sete unidades apresentadas, pode-se inferir que, ao construírem a proposta curricular, os autores selecionaram uma concepção da sociedade em que vive o aluno, a sociedade capitalista, com alguns traços bem definidos. Nesta concepção, a sociedade capitalista é uma totalidade na qual o trabalho é o “elemento organizador de toda vida social”, ou seja, na qual as relações de produção da vida material, entre as classes sociais, determinam as relações de natureza política, ideológica, cultural e institucional. Nesta concepção, a classe que domina no âmbito da produção material domina também no âmbito da produção intelectual, ideológica e jurídica. Ademais, nesta concepção o modo de produção capitalista e as relações de dominação intelectual e política correspondentes constituem instâncias contraditórias e dinâmicas, no interior das quais se agrava o antagonismo entre as classes sociais, conforme são geradas novas forças produtivas. Por fim, nesta concepção, a sociedade em que vive o aluno constitui uma totalidade histórica, que surge em determinado nível de desenvolvimento da produção e desaparece em outro.

Considerando que essa era a concepção dominante nos movimentos socialistas que emergiam nacional e globalmente, pode-se inferir que a emergência de determinados movimentos sociais, idéias e ideologias na sociedade brasileira na década de 1980 condicionou a construção da proposta curricular de sociologia de 1986. Tendo em conta a importância das relações políticas e econômicas que ocasionaram a emergência daqueles movimentos, conclui-se que as circunstâncias sociais em que foi produzida a proposta curricular exerceram influência sobre os autores no processo de produção do currículo. A construção do currículo de sociologia de 1986 foi condicionada pelas relações sociais em que se processou.

As circunstâncias sociais da proposta curricular de 1992

Uma das conseqüências da Guerra Fria foi, como vimos no capítulo I, o desenvolvimento de uma ordem internacional muito diferente daquela que se figurou ao final da Segunda Guerra Mundial. No decorrer da luta entre o Estado norte-americano e o Estado soviético, surgiram fissuras no interior dos blocos liderados pelas duas superpotências. Durante a Guerra Fria, Estados que em 1945 haviam estado rigidamente aliados a uma das duas superpotências, entraram em conflito com esta, e estabeleceram vínculos com a potência rival e seus satélites. Em decorrência do desenvolvimento industrial das regiões afetadas diretamente pela guerra e de regiões outrora agrário-exportadoras, desenvolveram-se o conflito sino-soviético, o atrito entre os governos norte-americanos e o presidente De Gaulle, o Movimento dos Países Não-Alinhados, as revoltas das nacionalidades submetidas ao poder soviético no Leste Europeu. Cresceu a oposição dos povos do Oriente Médio à influência soviética em sua cultura. Também ocorreu o intercâmbio comercial e cultural entre a Alemanha Ocidental e as nações do bloco soviético, entre a China e os Estados Unidos. Conseqüentemente, ao final dos anos 1980, havia sérios conflitos e tensões entre os países em que imperava explicitamente o modo de produção capitalista, bem como entre os países cujos governos se afirmavam socialistas, nos quais os meios de produção pertenciam ao Estado. Ao mesmo tempo, haviam surgido redes de contato e intercâmbio entre os integrantes dos dois mundos, especialmente entre a Alemanha Ocidental e os países do Leste Europeu.

Não obstante, as tensões que se desenvolveram, a partir de 1960, entre os Estados socialistas eram mais graves do que as existentes entre as nações capitalistas. A tensão existente entre a China e a URSS envolvia a eliminação do comércio bilateral e a mobilização de forças armadas, o que não ocorria entre os Estados Unidos e as nações da Europa Ocidental. Por outro lado, as fissuras existentes no bloco capitalista não obstavam o fortalecimento do sistema financeiro transnacional, não impediam que os investidores de Wall Street continuassem a obter lucros, nem impediam a conservação do modo de produção capitalista. Em contraste, as fissuras existentes no bloco socialista traziam problemas ao desenvolvimento industrial e militar das nações, e aumentavam a necessidade do comércio com os países do bloco capitalista e de reinserção no mercado mundial.

Quaisquer que tenham sido os gestos antiamericanos de De Gaulle, não se comparavam com a seriedade dos choques de fronteira sino-soviéticos, com a eliminação do comércio bilateral, com as invectivas

ideológicas e as brigas diplomáticas através de todo o mundo que, em 1969, levaram alguns observadores a argumentar a inevitabilidade de uma guerra russo-chinesa. Por mais que o governo americano se ressentisse das ações francesas, não tinha necessidade de movimentar suas forças armadas devido a tais questões. De qualquer modo, a OTAN ainda mantinha os direitos de sobrevoar a França e de um oleoduto que atravessava o país, e Paris honrou seus acordos especiais de defesa com a Alemanha Ocidental – de modo que suas tropas também poderiam ser usadas se as forças do Pacto de Varsóvia atacassem no oeste. Finalmente, é claro que tinha sido um axioma fundamental da política americana, depois de 1945, que uma Europa forte e independente estava de acordo com os interesses americanos a longo prazo e ajudaria a reduzir seus custos com a defesa – embora admitindo que essa Europa poderia ser também um concorrente econômico e, talvez, diplomático. (Kennedy, 1989, p. 384)

Com efeito, o crescimento industrial conseguido durante a década de 1950 e de 1960, na URSS, nos satélites da URSS e na China, desencadeou a cisão sino-soviética e o fortalecimento do Movimento dos Países Não-Alinhados. Estas fissuras trouxeram dificuldades econômicas e políticas tanto para a URSS como para a China. A taxa de crescimento da produção industrial da URSS declinou progressivamente de 1959 até a sua dissolução em 1991. A produção industrial soviética cresceu em termos absolutos e proezas foram realizadas no âmbito da exploração espacial e do equipamento militar. No entanto, a produtividade do setor agrícola tornou-se tão escassa que foi necessária a importação de trigo junto aos países ocidentais. Em consequência dos atritos sino-soviéticos, bem como tensões entre a URSS e países do Oriente Médio, as fontes de matérias-primas disponíveis para o progresso industrial soviético diminuíram. Com isso, seus satélites do leste europeu também passaram por dificuldades em relação ao desenvolvimento industrial. Essas dificuldades ocasionaram sublevações populares contra o poder soviético, na Hungria, na Tchecoslováquia e na Polônia.

Ao mesmo tempo, a cisão sino-soviética interrompeu a ajuda financeira e técnica da URSS à China. A “Revolução Cultural” liderada por Mao a partir de 1966 envolveu o afastamento de técnicos, cientistas e administradores profissionais, acusados de terem relações com a URSS e com o Ocidente. Por isso, também o Estado chinês teve dificuldades no âmbito da produção industrial, do início da década de 1960 ao final da década de 1970.

Diante deste quadro, ao final dos anos 1980, os governos dos países socialistas tiveram que realizar reformas econômicas caracterizadas pela abertura comercial às mercadorias e aos investimentos provenientes das nações capitalistas. Não somente a

URSS, seus satélites do leste europeu e os países aliados a Moscou (como o Vietnã), mas também a China e grande parte dos países socialistas integrados ao Movimento dos Países Não-Alinhados realizaram reformas econômicas e políticas favoráveis à restauração da produção explicitamente capitalista. Com exceção de Cuba e da Coreia do Norte, os governos nomeadamente socialistas foram estrangidos pela situação econômica mundial a intensificar o comércio com o mundo capitalista, o que favoreceu o ressurgimento da produção capitalista com base na propriedade individual. Neste contexto, as disputas geradas no interior do bloco considerado socialista favoreceram a integração de seus integrantes ao bloco explicitamente capitalista.

Entre 1978 e 1992, sob o governo de Deng Xiaoping, realizaram-se na China as reformas que levaram à instauração do chamado *socialismo de livre mercado*. Para atrair capital estrangeiro, Deng realizou privatizações de empresas estatais e comunas populares, criou as Zonas Econômicas Especiais, distritos ou cidades planejadas para receberem instalações de empresas de capital misto. Esta medida ocasionou o aumento da concorrência com as obsoletas empresas estatais chinesas. Ademais, a reforma permitiu às empresas estrangeiras produzir e exportar a baixos custos devido à presença de mão-de-obra farta, barata e disciplinada. Seguindo Harvey (2005, pp. 120-151), pode-se dizer que China passou por um processo de neoliberalização, no mesmo momento em que o processo ocorria no Ocidente.

Para promover a retomada do crescimento industrial e conter as mobilizações anti-soviéticas, a partir de 1987, o secretário geral do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética, Mikhail Gorbachev, promoveu reformas caracterizadas pela descentralização e a abertura da economia soviética às técnicas e recursos do Ocidente capitalista. Gorbachev pretendia restabelecer o crescimento industrial, preservar o poder do Estado soviético sobre as nações do Leste Europeu. Intitulada *Perestroika* (reconstrução), a reforma incluiu a liberação da propriedade privada no setor de serviços e bens de consumo, e a permissão às empresas ocidentais para investirem na União Soviética por meio de um sistema de associação empresarial (*joint venture*). Nesse sistema, o Estado soviético e o investidor estrangeiro eram proprietários conjuntos da empresa que se estabelecia na URSS e dividiam os lucros. O Estado fornecia a força de trabalho e o mercado consumidor, o investidor fornecia o capital e a tecnologia.

A concretização da *perestroika* demandou a transferência de recursos do setor militar para o setor industrial. Isto teve por condição realização de acordos de controle e eliminação de armamentos nucleares junto aos Estados Unidos, então governados por Reagan. Além disso, a reforma foi favorecida pela desocupação do Afeganistão, terminada em 1989. Após nove anos de combate em favor do governo socialista,

Gorbachev determinou a retirada das tropas soviéticas do Afeganistão sem conseguir derrotar os insurgentes *mujahidins*⁷, apoiados até então pelos EUA.

Os resultados da reforma econômica não melhoraram as condições de vida da classe trabalhadora e das diferentes nacionalidades integradas à URSS. A escassez de alimentos continuava existindo e crescia o mercado negro.

No mesmo período, Gorbachev realizou também a reforma política conhecida como *Glasnost* (cuja tradução para o português pode ser “transparência”). Tratava-se de um conjunto de práticas que poderiam reduzir a corrupção no governo soviético; a reforma incluía também a redução da censura exercida pelo estado soviético sobre a informação e a comunicação.

A reforma foi realizada com a intenção de amenizar as tensões existentes entre as nacionalidades e os trabalhadores que se encontravam submetidos ao poder soviético, de um lado, o Estado e a burocracia soviética, de outro. No entanto, a reforma possibilitou o fortalecimento dos movimentos em favor do fim do domínio soviético. Os expurgos e assassinatos cometidos pelo Estado soviético vieram a público. Problemas sociais, como a habitação, o racionamento de alimentos, o alcoolismo, entre outros, receberam maior atenção. Intensificou-se o contato entre a população do leste e a do oeste europeu; a cultura burguesa ocidental (difundida pelos meios de comunicação de massa no ocidente europeu) ganhou força na população operária soviética. Em consequência, o Estado soviético entrou em crise de legitimidade.

Além das reformas mencionadas, Gorbachev promoveu o processo conhecido como “democratização”, a instauração de eleições multipartidárias para o poder legislativo. Além disso, o líder teve êxito na criação de um novo cargo de presidente da União Soviética, para ser eleito pelo Congresso dos Deputados do Povo, o conjunto de deputados eleitos pela população. Precisando de aliados contra os setores mais conservadores do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), Gorbachev obteve a revogação do artigo 6º da Constituição, que previa a supremacia do PCUS sobre todas as instituições da sociedade. Essa reforma política permitiu que as repúblicas federadas da União Soviética pudessem reivindicar institucionalmente a independência frente ao governo soviético.

Em seguida, Gorbachev passou a dar estímulos para que reformas similares ocorressem também nos demais países do bloco soviético, no Leste Europeu. Com isso, os movimentos em favor da autonomia nacional frente ao Estado soviético cresceram em todo o bloco soviético.

As reformas políticas descritas e sua propagação nos países do Leste Europeu integrados à URSS, entre 1989 e 1991, possibilitaram a conquista do poder nessas

⁷ Grosso modo, a palavra designa combatentes nacionalistas inspirados no fundamentalismo islâmico.

nações por partidos favoráveis à independência frente à URSS. Na Hungria e na Polônia, as mudanças ocorreram através de acordos entre os dirigentes comunistas locais e a oposição. Na Alemanha Oriental, na Tchecoslováquia e na Bulgária, houve maciças manifestações contra os dirigentes ligados a Moscou. Nas manifestações ocorridas na Alemanha oriental, houve a derrubada do Muro de Berlim (1989), que passou a ser considerada um fato emblemático da queda do regime soviético. Em 1990, processou-se a unificação das duas Alemanhas. Na Romênia, em dezembro de 1989, houve a prisão e o fuzilamento do ditador Nicolae Ceausescu pela população oprimida. Na Albânia, em 1991, aconteceram eleições gerais. Na Iugoslávia, após realização das primeiras eleições pluripartidárias no país, a crise do regime soviético desencadeou uma guerra civil que levou à desintegração do país.

Diante do colapso dos regimes existentes no Leste Europeu, Gorbachev decidiu não intervir militarmente, para preservar a política externa de desarmamento. O colapso político descrito e o consentimento de Gorbachev encorajaram as repúblicas federadas a declararem sua independência. Nas eleições para o poder legislativo e executivo, foram eleitos candidatos de oposição ao governo do Partido Comunista. Na Federação Russa, foi eleito um opositor do Partido Comunista, Bóris Iéltsin.

Na tentativa de interromper as mudanças, um grupo de soviéticos da linha-dura, representada pelo vice-presidente Gennady Yanayev, lançou um golpe para derrubar Gorbachev em agosto de 1991. Tendo a frente o presidente russo, Boris Iéltsin, a população resistiu ao golpe e o derrotou. Embora tenha restaurado o poder, a autoridade de Gorbachev foi prejudicada. Naquele ano, as repúblicas bálticas conseguiram independência frente à URSS. Em 1º de dezembro, a Ucrânia retirou-se da URSS. Em 31 de dezembro de 1991, a URSS foi oficialmente dissolvida, fracionando-se em quinze nações separadas.

Destarte, no período que se estende de 1989 a 1991, a Alemanha passou pela reunificação, o bloco socialista e URSS se desintegraram, e em 1991, o mundo bipolar e a Guerra Fria chegaram ao fim.

Juntamente com a conquista da independência por parte das nações submetidas ao Estado soviético, aconteceu a restauração do modo de produção explicitamente capitalista e a neoliberalização nas regiões que haviam estado sob o jugo de Moscou. A transformação econômica, ou seja, a restauração do capitalismo ocasionou uma transformação política: a “democratização” e a independência jurídico-política frente a Moscou.

Não era assim, porém, que os fatos se apresentavam nas mentes dos sujeitos da revolução que se processava. No final dos anos 1980, a classe trabalhadora existente em toda a URSS, assim como as nacionalidades submetidas ao Estado soviético, não pretendia restaurar o modo de produção explicitamente capitalista nos territórios soviéticos. Lutava-se pela independência frente ao Estado soviético. Embora

entre os seus aliados estivessem as corporações capitalistas, que atuavam com capitais de diferentes países, e os EUA, não havia um acordo entre esses e a população oprimida em favor da restauração do modo de produção explicitamente capitalista. Todos se opunham ao regime soviético, mas com objetivos diferentes. Contudo, as forças produtivas que se haviam desenvolvido no interior de todo o bloco considerado socialista não eram compatíveis com o socialismo, mas somente com o modo de produção capitalista sob a forma neoliberal. Como a *perestroika* já demonstrara, não era possível retomar o desenvolvimento econômico sem iniciar a restauração do modo de produção explicitamente capitalista, nos moldes neoliberais. Mais uma vez, aquilo que os agentes sociais diziam sobre a revolução não revelava plenamente as verdadeiras causas e a natureza da transformação em curso. Devido às forças produtivas criadas no interior do bloco socialista, este bloco se desintegrou e o modo de produção explicitamente capitalista voltou a se desenvolver naquelas regiões.

O período que se estende de 1989 a 1992 caracterizou-se, sobretudo, pelo enfraquecimento dos movimentos socialistas em todo o mundo. O capitalismo e a neoliberalização se propagaram vigorosamente pelas regiões em que havia se desenvolvido alguma forma de socialismo. Novos mercados foram conquistados, novas corporações capitalistas se formaram. Desta maneira, a acumulação de capital foi revitalizada e o poder da classe capitalista restaurado.

As transformações por que passou a sociedade brasileira no mesmo período constitui uma dimensão desse processo mundial.

Em 1989, ao final do mandato de José Sarney, às vésperas das primeiras eleições diretas para a presidência depois do golpe de 1964, diversos resultados de medidas econômicas indicavam que a recessão poderia ser superada. A dívida externa havia diminuído. O déficit primário de 2,58% do PIB em 1984 havia sido substituído por um superávit de 0,8% do PIB em 1989. O Brasil passara a ser a sétima economia mundial. O PIB crescera 119%. O PIB per capita crescera 99%. Não obstante, vários problemas não estavam sendo superados: a hiperinflação e o desemprego. Ademais, as delimitações estabelecidas pelo FMI em relação aos gastos sociais haviam sido mantidas.

Além disso, o Partido dos Trabalhadores continuava a ganhar legitimidade entre a classe operária, sindicatos, intelectuais e movimentos sociais. Este crescimento não se fazia em detrimento da proposição da revolução socialista no Brasil.

O projeto do partido, divulgado por seus documentos em 1989, continuava sendo a revolução socialista. Tratava-se de um discurso classista, em que o PT se apresentava como instrumento da luta da classe trabalhadora contra a classe dominante, em favor do socialismo.

Participaram das eleições de 1989 vinte e dois candidatos.

Durante a campanha eleitoral de 1989, em que o candidato do PT era Lula, o partido defendeu abertamente a ruptura com a sociedade capitalista.

Desde o início da campanha, seu caráter socialista foi ressaltado pelo partido. Uma vez conquistada a Presidência da República, o governo petista enfrentaria grandes obstáculos para efetivar suas propostas. Somente a mobilização popular poderia sustentar e legitimar o futuro governo petista contra as “forças” que fariam de tudo para desestruturá-lo. (Brandão, 2003, p. 116)

Nos documentos acerca das eleições de 1989 havia dois grandes pontos que deveriam servir de base para o processo de ruptura com a sociedade capitalista. Eram eles: a campanha eleitoral, e a atuação do partido para a mobilização dos trabalhadores contra a conjuntura social, política e econômica da sociedade. (Brandão, 2003, p. 122)

Em oposição ao candidato do PT, o candidato do PRN (Partido da Reconstrução Nacional), Fernando Collor de Mello, defensor aberto do capitalismo, angariou as intenções de voto de parte das classes trabalhadoras, e conseguiu o apoio de líderes conservadores, no decorrer do ano de 1989. Para tanto, Collor obteve recursos para realizar uma sofisticada campanha com marketing televisivo.

Uma vez que nenhum candidato obteve a maioria absoluta dos votos válidos, a eleição foi realizada em dois turnos, conforme a nova lei previa. Foram para o segundo turno os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva, da coligação encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores, e Fernando Collor de Mello, da coligação encabeçada pelo Partido da Reconstrução Nacional. Lula recebeu o apoio de Brizola, Covas, Guimarães e Roberto Freire. Collor foi apoiado por Maluf e Guilherme Afif.

Contando com o favorecimento da Rede Globo no debate presidencial do segundo turno, Collor venceu as eleições com 49,94% dos votos. Lula recebeu 44,23% dos votos. Os resultados revelaram que parte da classe trabalhadora havia votado em Collor.

Durante o governo Collor (1990-1992), o processo de neoliberalização econômica, que os governos brasileiros já vinham realizando sob a pressão do FMI desde o final da década de 1970, ganhou força inaudita. Ao discurso do combate à inflação estava associado o projeto neoliberal de desregulamentação das relações entre o capital e o trabalho, abertura do mercado nacional às empresas transnacionais e investimentos estrangeiros, e liberação cambial. Além disso, Collor deu início ao processo de privatizações das empresas estatais, como a USIMINAS, a Companhia Vale do Rio Doce, e a Companhia Siderúrgica Nacional.

A política econômica do governo Collor caracterizou-se também pela abertura comercial. O governo reduziu os impostos de importação; por isso, os produtos

importados passaram a circular no mercado interno em escala mais ampla que anteriormente. Em consequência, a oferta de alguns produtos aumentou e, a princípio, os preços de algumas mercadorias diminuíram ou se estabilizaram.

Finalmente, a política econômica do governo Collor se caracterizou pela desregulamentação da produção e da circulação de capital. Collor promoveu o enxugamento da máquina estatal, com a demissão em massa de funcionários públicos e a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas. Collor reduziu a intervenção do Estado na relação entre o capital e o trabalho e na relação de concorrência dos capitalistas entre si.

As medidas do Plano Collor I, com exceção do confisco das poupanças, do Plano Collor II e do Plano Marcílio incluíram aquelas formas de neoliberalização da economia.

A abertura econômica, as privatizações, a eliminação dos gastos estatais com o planejamento da produção industrial aceleraram, entre 1989 e 1992, a internacionalização da produção industrial capitalista no país. As medidas estavam em consonância com as pressões do FMI, e tinham por propósitos a ampliação dos mercados e a resolução da crise econômica, que ficou conhecida como *crise da dívida*.

Com as privatizações e a política de juros altos, a escala dos investimentos estrangeiros e da produção capitalista ligada ao setor automobilístico de base toyotista, cresceu no Brasil. Aquelas medidas agravaram a abertura do mercado nacional às empresas e aos investimentos multinacionais, mobilizados pelo sistema financeiro transnacional que se fortalecia desde os anos 1970. Empresas de origem japonesa, como a Mitsubishi, passaram a participar da concorrência existente no mercado brasileiro, promovendo a montagem de veículos no país por trabalhadores brasileiros e a venda de modelos produzidos no Japão. Ainda que a proporção da produção industrial tenha se reduzido em relação ao setor de serviços, a quantidade e a variedade de empresas multinacionais concorrentes integradas ao espaço econômico brasileiro cresceram durante o governo Collor. Por esta razão, apesar do aumento do crescimento das taxas de desemprego, a fração brasileira da classe operária mundial passou por um processo temporário de fragmentação.

Por isso, a integração entre a classe trabalhadora e os intelectuais socialistas se enfraqueceu, e muitas lideranças sindicais do operariado foram cooptadas e mudaram seu pensamento. A intensificação e o fortalecimento da concorrência entre as empresas multinacionais acarretaram a desunião da classe trabalhadora no Brasil. Com isso, a consciência de classe dos trabalhadores regrediu e os contatos educativos entre os intelectuais socialistas e a classe trabalhadora se tornaram mais raros. Destarte, durante o governo Collor (1990-1992), como seria durante o governo Fernando Henrique, a classe operária se desarticulou e desligou-se das reivindicações políticas vinculadas à superação do capitalismo.

Adequando-se às tendências políticas conservadoras que emergiam, assim, no interior da classe operária, o Partido dos Trabalhadores alterou elementos de seus programas de governo. O Partido dos Trabalhadores, como vimos, havia se erguido, na década de 1980, sobre o sindicalismo combativo da indústria metalúrgica e automobilística do ABC paulista. Durante o governo Collor, o partido começou a alterar suas propostas políticas, abandonando o ideário favorável à revolução socialista e adotando o discurso populista de superação das desigualdades sob o modo de produção capitalista. No Partido dos Trabalhadores, as correntes trotskistas e leninistas, socialistas e revolucionárias perderam poder.

Segundo Oliveira (2008), durante o governo Collor, a expressão *construção de um projeto socialista* passou a ter, no pensamento das lideranças petistas um significado distinto daquele presente na década de 1980. A expressão passou a referir-se à integração das classes “excluídas” ou “marginalizadas” à sociedade capitalista, e não a conquista do poder e dos meios de produção pela classe trabalhadora, em detrimento da classe capitalista. Nisso consistia o aprofundamento da cidadania, apregoado pelo partido.

Observa-se que a construção de um projeto socialista pelo PT referia-se à defesa de objetivos democráticos e de perspectivas de aprofundamento da idéia de cidadania. O apoio ao sindicalismo assumia a mesma direção levando a crer que este movimento deveria se engajar em demandas por direitos e serviços públicos, com vistas a integrar os “excluídos” da sociedade.

A substituição da luta dos trabalhadores, de uma perspectiva classista para uma categoria mais abrangente de “cidadão”, parecia sinalizar não só para uma ampliação da base eleitoral e partidária do partido, mas conduzia à relação entre “cidadania” e “consumidor” de bens, serviços e direitos. A chamada “solidariedade” para com as classes então “excluídas” e “marginalizadas”, expressões então vigentes naquele período, seria realizada pela integração destas à “ordem” da sociedade capitalista, por meio de políticas compensatórias, e não por meio de uma revolução socialista. (Oliveira, 2008, pp. 69-70)

Sob o governo Collor, os movimentos sociais, em geral, e o movimento operário, em particular, passaram por forte retração. Até o pleito de 1989, o Partido dos trabalhadores se opôs abertamente à ordem capitalista, apesar de Lula haver declarado em debate televisivo que o PT não era um partido marxista. De fato, o programa do partido nunca foi plenamente ligado aos princípios socialistas estabelecidos por Engels e Marx. Havia diferentes tendências no interior do partido. No entanto, o projeto de transformação socialista da sociedade não foi abandonado

até o início do governo Collor. A partir da derrota eleitoral de 1989, a massificação do Partido dos Trabalhadores associou-se à adequação gradual do Partido aos princípios da ideologia burguesa, segundo a qual o modo de produção capitalista constitui uma forma de produção definitiva e absoluta. A participação em governos e coligações partidárias comprometidos com a conservação do status quo tornou-se freqüente.

O partido distanciou-se, a partir do início da década de 1990, da teoria marxista da evolução da sociedade capitalista, segundo a qual nesta o antagonismo entre as classes tende a agravar-se, conforme as forças produtivas se desenvolvem, levando à própria destruição da sociedade burguesa. O PT incluiu em sua ideologia a concepção segundo a qual é possível à classe capitalista integrar a classe trabalhadora na sociedade capitalista, de modo a obter uma igualdade de direitos real nessa sociedade. No imaginário petista, a revolução proletária deixava, assim, de ser necessária.

Durante o governo Collor, o movimento sindical e especialmente a CUT passaram por um processo de redução da combatividade política. Segundo Oliveira (2008, pp. 66-67), em 1991, consolidou-se no interior da CUT um bloco de sindicalistas (liderados pela tendência denominada *Articulação Sindical*) vinculados a princípios reformistas. Este bloco era favorável às negociações tripartites (entre os sindicatos, os empresários e o governo) e à participação nas câmaras setoriais, limitando-se à conquista econômica. Essa corrente foi responsável pela gradual substituição das mobilizações e greves pelo entendimento com o patronato. Ao invés do sindicalismo combativo da década de 1980, ganhou força o sindicalismo de negociação, voltado para a suposta conciliação entre a classe capitalista e a classe trabalhadora, a harmonização dos conflitos de classes.

Naquele momento, consolidava-se na CUT a idéia de que o sindicalismo de negociação era a solução mais adequada de enfrentamento e participação na sociedade capitalista. Aos poucos a superação do capitalismo e da luta de classes, perdeu espaço para conquistas econômicas e imediatas que poderiam ampliar a renda e melhorar as condições de vida dos trabalhadores. (Oliveira, 2008, p. 67)

Os líderes do movimento sindical brasileiro deixaram de associar as campanhas salariais a lutas políticas mais amplas. Apesar do Partido dos Trabalhadores ter abandonado o discurso contrário à ordem social capitalista, os líderes sindicais continuaram apoiando o Partido dos Trabalhadores.

No plano nacional, sindicalistas e integrantes do Partido dos Trabalhadores passaram a conformar-se com a superação da ditadura militar, a negar a possibilidade de superação da produção capitalista, e a restringir suas lutas ao plano salarial ou a priorizar a vitória eleitoral em detrimento de questões programáticas. A desunião econômica gerada pelo recomeço da concorrência capitalista em nível mais amplo,

acarretou a desunião política. A desarticulação política levou à dissociação entre os intelectuais progressistas e os trabalhadores das diferentes categorias. Por isso, houve a readequação do movimento operário à ordem capitalista.

A oposição ideológica entre coligações partidárias com projetos nacionais claramente distintos, com grande popularidade e chances eleitorais se desfez. O nítido antagonismo político se ofuscou. Ao menos temporariamente, a acumulação de capital havia se revitalizado e o poder político da classe capitalista havia se restaurado. Em escala nacional, como em escala mundial, a revolução socialista saía temporariamente dos horizontes políticos mais próximos.

A construção do currículo de sociologia de 1992

No início da década de 1990, muitos trabalhadores assalariados ligados à educação escolar (professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e funcionários de órgãos públicos de coordenação do ensino) foram afetados pelo fim da Guerra Fria e do bloco soviético, e pela emergência das orientações reformistas no PT e na CUT. As concepções que sustentavam a necessidade da conciliação e da harmonização dos interesses do capital e do trabalho, e a inevitabilidade da perpetuação do modo de produção capitalista foram adotadas por várias frações dos profissionais ligados à educação escolar.

Diversos processos possibilitaram a ascensão das concepções reformistas e burguesas sobre a sociedade capitalista no interior da consciência dos educadores e pedagogos. No Estado de São Paulo, um dos processos que ocasionaram a emergência daquelas formas de consciência conservadoras foi a comunicação entre os profissionais da educação e seu próprio sindicato: a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

De acordo com Goulart (2004, pp. 177-178), durante a primeira metade da década de 1990, emergiu no sindicato dos professores do Estado de São Paulo uma noção relativa à existência do capitalismo e do neoliberalismo no Brasil. Segundo essa noção, a inserção do país no mercado globalizado, a vigência do neoliberalismo e do capitalismo no Brasil seriam inevitáveis e necessários, e a educação deveria ser valorizada como instrumento de qualificação de mão-de-obra.

Segundo Goulart, essa noção foi progressivamente incutida na APEOESP pela CUT, e está diretamente ligada ao sindicalismo de negociação que se fortalecia simultaneamente na CUT. De acordo com Goulart (2004), no início da década de 1990, a APEOESP foi fortemente influenciada pela CUT, incorporando, defendendo e propagando as idéias e práticas da Articulação Sindical, corrente que, como vimos acima, dirigia a maior parte dos sindicatos ligados à CUT. Entre as idéias transmitidas pela CUT à APEOESP está a da inevitabilidade do capitalismo e do neoliberalismo no Brasil.

Dialogando com pesquisas referentes ao tema, e através da análise dos documentos da entidade, avaliamos que a APEOESP, *influenciada pelo redirecionamento do novo sindicalismo no início da década de 90*, elabora uma caracterização de inevitabilidade da participação subserviente do Brasil, no modelo neoliberal, não contrapondo-se a este com a

construção de um projeto societal anticapitalista e antineoliberal, acata ou apenas complementa a matriz da reforma educacional realizada no Estado de São Paulo, dirigindo suas críticas para a ausência de democracia. (Goulart, 2004, p. 25)

Com efeito, a autora esclarece que a corrente Articulação Sindical dirigia a APEOESP e foi responsável pela sua orientação teórica e política (Goulart, 2004, p. 185).

A análise de Goulart revela, destarte, que no início dos anos 1990, a APEOESP foi um elemento mediador entre a CUT e os profissionais da educação escolar, transmitindo ao professorado paulista a ideologia segundo a qual o modo de produção capitalista e a política econômica neoliberal são inevitáveis e necessários.

A conjuntura econômica e política, global e nacional, provocou – como vimos no capítulo anterior - a emergência do sindicalismo de negociação e daquela ideologia no interior da CUT. Por meio da APEOESP, esta concepção da sociedade capitalista propagou-se entre os profissionais da educação escolar do Estado de São Paulo, no início da década de 1990.

A emergência daquela concepção da sociedade capitalista entre os profissionais da educação escolar paulista exerceu influência sobre a seleção dos profissionais responsáveis pela elaboração dos currículos estaduais naquele período. Os cargos da CENP antes ocupados por intelectuais cujas orientações teóricas se aproximavam do marxismo passaram a ser ocupados por intelectuais cujas orientações teóricas se aproximavam de tendências políticas liberais ou conservadoras.

Essa situação afetou a composição dos currículos, fazendo com que a concepção de sociedade presente nos currículos tivesse determinadas características. Nesse contexto, um novo currículo de sociologia foi produzido.

Em 1992, a equipe de sociologia da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo) instituiu uma nova proposta curricular para o ensino de sociologia no Estado de São Paulo. Naquele momento, o Estado era governado por Luiz Antonio Fleury (PMDB), e o Secretário da educação era Fernando Gomes de Moraes. A equipe de sociologia havia sido totalmente alterada, e Palma Filho já havia deixado o cargo de coordenador da CENP. A coordenação passou a ser realizada por Eny Marisa Maia. A equipe responsável pela elaboração da proposta foi composta por Gilberto Giovannetti, Marilse Terezinha de Araújo e Vera Lúcia Baptista Alves. A assessoria foi realizada por Maria Célia Paoli.

Analisemos as diferentes partes dessa proposta.

A primeira unidade do curso se intitula *Cultura e Sociedade*.

O primeiro e único item dessa unidade recebe o seguinte título: *A sociedade brasileira contemporânea: a cultura e a hierarquização das diferenças*.

O primeiro tema abordado neste item é a noção de cultura na vida cotidiana. Na abordagem deste tema, o professor incentiva os alunos a se manifestarem por meio de debates, redações e outras formas de expressão (colagens, recortes, música, teatro) sobre questões como “o que é cultura?”, “como a cultura aparece no dia a dia das pessoas”. Outra prática possível é a realização de pequenas enquetes pelos alunos, entre familiares, vizinhos e demais membros da comunidade próxima aos alunos. Nessas enquetes, os alunos abordam aspectos culturais da comunidade, como: religiosidade, convenções sociais, moda, papéis da mulher, da criança e do idoso, sexualidade, padrões estéticos, estereótipos, preferências por leituras, filmes e programas de rádio e TV, atitudes perante o trabalho e a política, aceitação e transgressão de padrões de moralidade e outros.

Em seguida, o professor passa ao segundo tema: *A contribuição da ciência na compreensão da cultura*.

Na abordagem desse tema, o professor coloca os alunos em contato com textos representativos de algumas correntes antropológicas (o evolucionismo, o funcionalismo e o relativismo) e alguns “textos críticos mais recentes”. Ademais, o professor promove discussões e reflexões sobre as teorias sociológicas.

Os autores da proposta não esclarecem plenamente quais seriam estes textos, uma vez que os números entre parênteses, situados ao lado das expressões *evolucionistas*, *funcionalistas* e *textos críticos mais recentes*, conduzem o leitor a um conjunto de textos situados em uma seção intitulada *Bibliografia básica comentada para o professor*. De qualquer modo, o texto representativo do evolucionismo é *La ciencia de la cultura* de Edward Tylor, estendendo-se por dezesseis páginas de uma coletânea de textos sobre o conceito de cultura⁸. O texto representativo do funcionalismo é *A teoria funcional* de Bronislaw Malinowsky (1970), presente na obra *Uma teoria científica da cultura*. Os “textos críticos mais recentes” são *A antropologia e a história*, de Roberto DaMatta (1987), presente na obra *Relativizando*, e *O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem*, de Clefford Geertz (1978), presente na obra *A interpretação das culturas*.

A seguir, o professor passa a abordar *a questão da cultura na sociedade de massas*, a indústria cultural e a produção em massa dos bens simbólicos, presentes na sociedade industrial, discutidos pela Escola de Frankfurt. Neste momento, segundo os autores, os alunos podem escrever redações sobre diversos temas como: “Consumidor da cultura de massa: passivo e acrítico?”, “Estereótipos e padrões de comportamento veiculados nos meios de comunicação de massa”. Além disso, os alunos podem ser

⁸ V. S. Khan. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

incentivados a questionar as mensagens dos meios de comunicação de massa quanto às relações de poder, a situação da mulher, do índio e do negro, a ecologia, a violência e outros. Os alunos podem realizar levantamentos sobre hábitos de consumo cultural, como leitura de fotonovelas, revistas de variedades, de história em quadrinhos, programas de rádio e TV.

Depois, o professor passa ao tema seguinte: *a compreensão da ciência na perspectiva da cultura*. Promovendo a leitura e a discussão de textos de Foucault (1979) e Andery (1988), o professor procura realizar a “desmistificação do discurso científico”, e “desnudar a ciência de seu caráter dogmático e de ‘guardião da verdade’”. O texto de Foucault é *Verdade e Poder*, inserido em *Microfísica do poder*. O texto de Maria Amália Andery é *Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência de hoje*.

A seguir, o professor passa ao tema: *uma reinterpretação das diferenças culturais na sociedade brasileira*. O professor coloca os alunos em contato com textos que discutem a cultura brasileira, a questão do nacional e do popular, a indústria cultural e as relações de dominação e resistência. Trata-se, em suma, de ensinar que a cultura popular brasileira pode atuar como forma de resistência à indústria cultural no Brasil. Os textos utilizados são *Cultura popular e autoritarismo* e *Conformismo e resistência* de Marilena Chauí (1989), inseridos na obra *Conformismo e resistência*.

As idéias dos autores a respeito deste último tema são os seguintes:

Mais do que o aprofundamento teórico e conceitual dessas questões, importa permitir aos educandos o questionamento e a reflexão acerca das manifestações culturais presentes em sua realidade próxima e na sociedade brasileira. (São Paulo, 1992, p. 20)

Percebe-se que, até este ponto do curso, os alunos não são informados a respeito das origens da sociedade em que vivem, a sociedade internacional capitalista; tampouco são informados acerca da relação entre as diferentes instâncias da realidade social, das tendências evolutivas da sociedade capitalista, e dos antagonismos que se desenvolvem em seu interior.

Ademais, observa-se que não há temas e atividades didáticas que favoreçam o ensino dessas noções pelo professor.

Analisemos agora a segunda unidade do currículo proposto no documento, intitulada *Trabalho e sociedade*.

O primeiro e único item dessa unidade denomina-se *A sociedade brasileira: o trabalho e a construção social das desigualdades*.

Inicialmente, o professor faz com que os alunos comecem a refletir sobre a realidade do trabalho na sociedade brasileira, através de uma pesquisa, de um filme, algum texto literário, fotos ou concepções dos próprios alunos, que auxiliem na explicitação de questões sobre o tema.

Em seguida, o professor aborda o tema *A contribuição da ciência na interpretação da organização do trabalho: concepções da teoria sociológica sobre a divisão do trabalho*. Neste momento, o professor introduz na reflexão do aluno contribuições realizadas – segundo os autores do documento – pela Sociologia, dando ênfase ao papel e à importância da divisão social do trabalho na constituição da sociedade capitalista. Os alunos lêem e discutem, nesse momento, textos que – segundo os autores do documento – apresentam diferentes interpretações sociológicas da divisão do trabalho: como elemento de coesão social, sociabilidade e solidariedade, como “instrumento de conflitos” (os termos são dos autores) e como instrumento de controle social.

O texto recomendado pelos autores para apresentar a divisão do trabalho como “instrumento de solidariedade social” é um trecho da obra *Da divisão social do trabalho social* de Émile Durkheim (1983). O texto que, segundo os autores, apresenta uma concepção sociológica na qual a divisão do trabalho desencadeia o conflito social é o trecho de *O Capital* selecionado por André Gorz (1989) sob o título *Da manufatura à fábrica automática*, na obra intitulada *Crítica da divisão do trabalho*. Os textos em que a divisão do trabalho aparece como instrumento de controle social são: *O despotismo de fábrica e suas conseqüências* de André Gorz e *Origens e funções do parcelamento de tarefas* de Stephen Marglin, ambos contidos na coletânea organizada por André Gorz (1989).

Nota-se em relação a este trecho do documento que os autores induzem involuntariamente o professor a ensinar noções pouco acuradas acerca da obra de Marx e Engels. Com efeito, não é correto que, para Marx e Engels, a divisão do trabalho estabelecida no interior da fábrica em que impera a produção capitalista, ocasione conflitos entre capitalistas e trabalhadores assalariados. Este conflito decorre, na realidade, do aperfeiçoamento da maquinaria, o qual ocasiona a substituição de trabalhadores por máquinas e o aumento da população trabalhadora excedente, bem como decorre da própria exploração inerente ao modo de produção capitalista. De fato, o parcelamento de tarefas em si mesmo, no interior da fábrica não motiva o trabalhador a se insurgir contra o capital.

A seguir, o tema estudado é a organização do trabalho na sociedade brasileira. O professor coloca o aluno em contato com trechos de textos que abordaram a organização do trabalho na vida urbana e na vida rural brasileiras, os confrontos que aí surgem e a mobilização daqueles que são os atores nessa realidade. O texto que se refere ao trabalho urbano é *Cotidiano fabril dos trabalhadores da FIAT – automóveis*

de Betim (MG) 1978/1980 de Michel M Le Vem (1988). Os textos que abordam a organização do trabalho rural são *Os novos sujeitos das lutas sociais, dos direitos e da política no Brasil rural* de José de Souza Martins (1985), presente na obra *A militarização da questão agrária no Brasil; Expropriação e violência: a questão política no campo* (Martins, 1980), do mesmo autor; *Democracia e participação no Brasil: os dilemas dos trabalhadores rurais*, do mesmo autor, contido na obra *Não há terra para plantar neste verão* (Martins, 1988).

Por fim, o professor conclui a unidade sobre o “mundo do trabalho” fazendo as seguintes indagações aos alunos: quais são as nossas possibilidades diante do real estabelecido e das utopias pensadas sobre o trabalho? O que o trabalho tem sido e o que ele poderia ser? Além disso, o professor indica ao aluno o texto *O que é trabalho* de Suzana Albornoz (1988), e o texto *As três eras da disciplina industrial na França do século XIX*, integrado à obra *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*, de Michelle Perrot (1988).

Analisando esta unidade da proposta de 1992, relativa à noção de trabalho, percebe-se a ausência de qualquer menção às idéias centrais de Marx e Engels acerca da evolução do modo de produção capitalista.

Segundo Marx e Engels, a produção capitalista surgiu entre o século XIV e XV em algumas cidades da Europa ocidental (na Itália e em Flandes). Porém, o modo de produção somente passou a se desenvolver de modo contínuo no início do século XVI com as primeiras manufaturas, nas cidades da Inglaterra, algumas cidades da França e da Holanda. No primeiro volume de *O Capital*, Marx é bastante claro a respeito deste tema:

Ainda que os primeiros indícios de produção capitalista se apresentem já, esporadicamente, em algumas cidades do Mediterrâneo durante os séculos XIV e XV, a era capitalista data, na realidade, do século XVI. (Marx, 1959a, p. 609)

Segundo Engels e Marx, este desenvolvimento inicial foi consequência das forças produtivas criadas através da expansão ultramarina das potências européias. Durante a baixa Idade Média, sob o regime das corporações de ofício, a burguesia comercial européia ganhou poder econômico e político através do comércio ultramarino. No Renascimento, a expansão destes mercados acarretou o surgimento do capitalismo industrial em algumas cidades da Itália e, posteriormente, o capitalismo industrial manufatureiro em cidades da Inglaterra, da França e da Holanda. Os mercados novos demandavam novas técnicas de produção industrial, as quais impunham um novo modo de produção, baseado no trabalho assalariado. Deste modo, as forças produtivas geradas sob o regime das corporações de ofício entraram em conflito com esse regime. Analogamente, o desenvolvimento do modo de

produção capitalista envolve a criação de forças produtivas que tendem a levar à destruição do regime sob o qual se desenvolveram. Ao promover o crescimento da grande indústria, a concentração de capitais, a socialização da produção e o esgotamento dos territórios passíveis de conversão ao capitalismo, a classe capitalista tende a criar condições materiais de produção desfavoráveis ao próprio capitalismo. Tais são as condições que induzem a classe trabalhadora à instauração de um novo modo de produção.

Nessa unidade, não há qualquer menção a essas noções, nem há a proposição de temas e formas de abordagem que propiciem o ensino dessas noções. Não há qualquer alusão ao fato de haver uma corrente sociológica que sustenta essas noções.

Em seguida, tem início a terceira e última unidade, intitulada *Poder e sociedade*.

O único item dessa unidade intitula-se *A sociedade brasileira contemporânea: uma organização social autoritária*.

Nessa unidade, o professor procura promover a reflexão e a compreensão de como o poder está presente na sociedade brasileira, e a compreensão dos limites e resistências que se opõem ao poder na sociedade brasileira.

Primeiramente, por meio de colagem, dramatização ou outra forma de expressão, os alunos expressam sua concepção cotidiana das relações de poder. Em seguida, o professor promove a discussão e a análise desses trabalhos.

A seguir, o professor passa ao segundo tema: *a contribuição da ciência para a compreensão das relações de dominação e poder*. O professor promove a investigação de quatro concepções das relações de poder propostas pela ciência.

A primeira concepção apresentada é aquela que situa o poder na esfera do Estado, entendendo-o como autoridade superior, que tem a finalidade de instituir os direitos de todos os indivíduos como seres sociais. Segundo os autores, esta concepção está presente no pensamento de Durkheim (1983), especialmente no texto *Moral cívica: definição do estado*. De acordo com os autores, Durkheim concebe o Estado como autoridade superior cujo papel é o controle da conduta dos grupos secundários como a família, a igreja e os distritos territoriais, o exercício de contrapeso às forças dessas sociedades parciais, realizado através da concessão de direitos aos indivíduos.

A segunda concepção a ser apresentada é aquela segundo a qual o Estado é um instrumento através do qual uma classe social impõe seus interesses particulares às demais, como se fossem coletivos. De acordo com os autores, esta é concepção defendida por Marx e Engels (1987). Segundo os autores da proposta, Marx sustenta que o Estado moderno é controlado pelos “proprietários modernos”, atuando como forma através da qual a classe dominante impõe seus interesses, embora a lei pareça estar baseada na vontade livre.

A terceira concepção a ser apresentada é aquela que parte da definição do Estado como conjunto de indivíduos que detêm o monopólio do uso legítimo da força, e analisa os tipos de dominação exercida pelo Estado considerando as formas de legitimação dessa dominação. Trata-se da concepção sustentada por Max Weber (1982). Nesta concepção, existem três tipos de dominação legítima. Distinguem-se a dominação legitimada por meio da tradição; a dominação que se legitima por meio da atribuição de carisma aos líderes; a dominação que se legitima por meio da atribuição de “competência”, adequação a sistemas de leis institucionalizados.

A quarta concepção é a sustentada por Foucault (1986), a qual, de acordo com os autores, situa o poder fora do âmbito estatal, apresentando-o como uma relação entre súditos que se exerce em cadeia. Trata-se da concepção que destaca o “poder disciplinar” como novo mecanismo de poder inventado pela sociedade burguesa.

Segundo os autores, o acesso a essa produção científica pelos alunos pode ocorrer através da leitura e da discussão de textos e/ou aulas expositivas.

Em seguida, o professor deve promover investigações sobre as relações de poder e dominação na sociedade brasileira, destacando a maneira como o Estado brasileiro está constituído e as formas através das quais “a sociedade tem-se submetido e resistido ao Estado.” Ao fazê-lo, o professor se baseia nas idéias defendidas por Francisco Weffort (1986) em *Notas sobre o desenvolvimento político do Brasil* e por Marilena Chauí (1989) em *Conformismo e resistência*.

Finalmente, o professor suscita reflexões a respeito da construção e da consolidação da democracia no Brasil, abordando a hierarquização das diferenças, as desigualdades sociais e o autoritarismo, assim como os movimentos sociais, os “novos personagens”. Para suscitar essas questões, o professor se baseia no texto de Maria Célia Paoli (1989), *Conflitos sociais e ordem institucional*.

Também nesta unidade conclusiva, percebe-se a ausência da proposição do ensino da tese central de Marx e Engels a respeito da sociedade em que o aluno vive. Apesar de haver a menção à teoria marxista do Estado, não há a proposição do ensino da concepção dialética da evolução da sociedade burguesa. Tampouco há a proposição do ensino da idéia segundo a qual os partidos políticos atuam segundo os interesses das diferentes classes ou frações de classes, o poder de cada partido está determinado pelo poder material da classe que representa, e o antagonismo entre partidos é uma expressão da luta de classes.

Em síntese, a proposta curricular para o ensino de sociologia de 1992 caracteriza-se pela ausência da proposição do ensino de teses cruciais do pensamento de Marx e Engels acerca da sociedade capitalista.

Não há menção à tese segundo a qual as idéias dominantes são as idéias da classe dominante, e àquela segundo a qual os conflitos intelectuais e educacionais são expressões ou manifestações da luta de classes.

O documento não contém a proposição de formas de abordagens dos conteúdos sociológicos que favoreçam o ensino da tese central de Engels e Marx acerca da sociedade capitalista. Trata-se da tese segundo a qual as forças produtivas geradas no interior da sociedade capitalista tendem a entrar em contradição com esta sociedade, quando atingirem certo nível de desenvolvimento. Não há menção à tese central acima mencionada, nem a proposição de questões que propiciem o ensino das noções marxistas acerca da sociedade. Apesar da menção ao pensamento marxista, os aspectos mais importantes da concepção marxista da sociedade capitalista não estão inseridos no currículo proposto.

Com exceção das noções sobre a compreensão marxista da divisão do trabalho, as noções cujo ensino é proposto no documento não são errôneas. Além disso, de modo pluralista, a proposta enfatiza a existência de diferentes pontos de vista na sociologia. Ademais, a proposta suscita a reflexão sobre utopias relativas ao processo de trabalho, e a apreensão do caráter autoritário da sociedade brasileira.

No entanto, as concepções da sociedade capitalista contidas na proposta não formam em conjunto uma concepção segundo a qual a sociedade capitalista está inserida em um encadeamento histórico de sucessivas formações sociais. As instâncias da sociedade capitalista não são apresentadas como dimensões articuladas e homólogas de uma totalidade histórica e contraditória. Uma vez que a concepção dialética não está presente em nenhuma das unidades, as noções não compõem uma concepção em que a sociedade capitalista é uma estrutura contraditória em desenvolvimento.

Não impera explicitamente na proposta de 1992 a concepção segundo a qual a sociedade burguesa constitui uma forma social absoluta e definitiva. Entretanto, tampouco existe a afirmação de seu caráter necessariamente histórico e contraditório. Não se percebe a negação da tese segundo a qual no interior da sociedade capitalista são geradas as forças produtivas que poderão ocasionar a destruição dessa forma social. Nota-se, sim, a ausência total dessa tese.

Excluindo do currículo a tese central de Marx e Engels, a proposta distancia o educando dos conhecimentos que fundamentam a crítica revolucionária da ordem social capitalista. A proposta de 1992 mantém o educando separado do conhecimento dialético. Por esta razão, a crítica social que dela deriva se direciona a fenômenos como o clientelismo e o autoritarismo, e não ao capitalismo internacional, acerca de cuja existência o aluno não é comunicado. A proposta de 1992 separa o aluno da tese segundo a qual sob a sociedade capitalista são geradas as forças produtivas que tendem a ocasionar a decomposição da própria sociedade capitalista. Por isso, a crítica

social que brota da proposta de 1992 é aquela que se restringe aos limites do modo de produção capitalista, apesar do aparente pluralismo e da aparente imparcialidade. A crítica da sociedade brasileira que existe na proposta de 1992 não envolve a crítica do modo de produção e das relações de produção capitalistas.

Em síntese, as circunstâncias sociais dentro das quais a proposta de 1992 foi construída condicionaram a construção daquela. O fim do bloco soviético e da Guerra Fria, e a política econômica do governo Collor causaram transformações ideológicas na classe trabalhadora, no PT, na CUT, e na APEOESP, as quais atingiram os profissionais da educação paulista, especialmente os responsáveis pela construção do currículo de sociologia, vinculados à CENP. Aquelas transformações ideológicas favoreceram a não inclusão de idéias centrais de Engels e Marx na proposta curricular de sociologia de 1992.

Considerações Finais

No capítulo 1, vimos que, no período que se estende de 1945 a 1989, a dinâmica das relações sociais existentes no sistema internacional mundial caracterizou-se pela conjugação de três processos. Ao final da Segunda Guerra Mundial, o sistema internacional assumiu uma configuração bipolar. O mundo estava dividido em dois subsistemas internacionais: um estava formado pelos países explicitamente capitalistas, outro estava formado por países considerados socialistas. No campo capitalista, os EUA detinham acentuada hegemonia no âmbito militar, industrial e financeiro. No campo socialista, este papel era desempenhado pela URSS. Até 1991, desenvolveu-se a Guerra Fria, a luta entre o Estado norte-americano e o Estado soviético, no qual as duas superpotências procuraram ampliar as áreas em que predominavam seus respectivos modos de produção: o capitalista, no caso dos EUA, e o socialista, no caso da URSS. Ambas as superpotências pretendiam ampliar suas esferas de influência e obter benefícios econômicos. Ao mesmo tempo, interagiram com este processo o acirramento das tensões existentes no interior dos blocos e, a partir de 1973, a transição do regime de acumulação fordista e keynesiano ao regime de acumulação flexível, sendo a neoliberalização econômica uma dimensão deste processo.

No plano nacional, na década de 1980, esses processos ocasionaram a formação e o desenvolvimento de novos movimentos sociais de caráter socialista, a radicalização do movimento operário, a transmissão de idéias socialistas e revolucionárias à classe operária, a derrubada do regime militar e a “democratização”. Sob o governo Figueiredo e o governo Sarney, a recessão mundial do início da década de 1980 propiciou a ocorrência de diferentes fenômenos: a anistia concedida aos intelectuais exilados, a abertura política, o crepúsculo do regime militar, a campanha das *Diretas Já*, o debate em torno da nova constituição, a ascensão da fração da Igreja ligada à Teologia da Libertação, e a unificação política da classe trabalhadora durante a década de 1980. A capacidade de mobilização da Central Única dos Trabalhadores aumentou, enquanto o partido apoiado pela CUT, o PT, adotou gradualmente um programa partidário contrário à ordem social capitalista, nitidamente socialista, voltado para a construção da sociedade sem classes.

No capítulo 2, mostramos que esses processos nacionais e globais possibilitaram a emergência de noções críticas frente à sociedade capitalista na consciência do professorado do Estado de São Paulo. Vimos que esta emergência favoreceu a construção de uma proposta curricular para o ensino de sociologia no ensino médio estadual, em que predomina a concepção marxista da sociedade capitalista. Concluímos que a construção do currículo de sociologia de 1986 foi fortemente influenciada pelas circunstâncias sociais em se realizou.

No capítulo 3, vimos que, entre 1989 e 1991, no plano mundial, ocorreram diversos processos: a desintegração do bloco soviético, o término da Guerra Fria, o acirramento da multipolaridade econômica e política nas relações internacionais, as guerras entre as nacionalidades antes integradas ao bloco socialista, o avanço da neoliberalização, a revitalização da acumulação de capital e a restauração do poder da classe capitalista. No Brasil esses processos associaram-se à política neoliberal do governo Collor, à substituição do sindicalismo combativo pelo sindicalismo de negociação na CUT, e à substituição da idéia da revolução socialista pelo reformismo por parte do PT. Ganharam força no interior da consciência da classe trabalhadora as ideologias conservadoras.

No capítulo 4, vimos que, no início da década de 1990, os processos econômicos e políticos acima descritos propiciaram a emergência da concepção burguesa e neoliberal da sociedade capitalista, na consciência dos profissionais da educação do Estado de São Paulo. Ganharam força a ideologia segundo a qual a produção capitalista constitui uma forma definitiva de organização econômica, em detrimento da concepção marxista. A ascensão dessa ideologia levou os profissionais responsáveis pelo currículo de sociologia, no ensino médio estadual de São Paulo, a elaborarem uma proposta curricular na qual as teses centrais de Marx e Engels sobre a sociedade capitalista, não foram incluídas. Não foi inserida na proposta qualquer menção à concepção marxista da sociedade capitalista, segundo a qual essa sociedade surgiu e tende a desaparecer em decorrência de uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. A construção do currículo de sociologia de 1992 foi condicionada pelas circunstâncias sociais em que se realizou.

Constatamos, assim, que os conteúdos de ambas as propostas curriculares – especialmente, a concepção da sociedade capitalista – estiveram determinados pelas relações e circunstâncias sociais dentro das quais foram produzidas.

Considerando a influência das circunstâncias, processos e relações sociais sobre a seleção dos conteúdos das propostas analisadas, concluímos que a diferença entre o currículo de sociologia de 1986 e o de 1992 decorre da diferença entre as circunstâncias sociais em que foram produzidas. Ao mesmo tempo, conclui-se que a passagem do currículo de 1986 ao de 1992 decorreu das transformações econômicas e políticas por que passaram as relações sociais globais.

As circunstâncias sociais da produção dos currículos favoreceram nos dois casos analisados a inclusão de certos conteúdos e a exclusão de outros. Infere-se daí que os processos que ocorreram no âmbito curricular entre 1986 e 1992 foram favorecidos pelos processos que ocorreram no âmbito das relações sociais. A partir daí, concluímos que a passagem do currículo de 1986 ao de 1992 foi condicionada pela transição das relações sociais existentes em 1986 às existentes em 1992.

Além disso, torna-se possível comprovar as teses marxistas acerca da consciência social e da teoria sócio-construcionista do currículo.

Comprovando a teoria de Goodson, vimos que os profissionais ligados à educação e à formulação dos currículos nem sempre se coadunam com as determinações do Estado e das classes dominantes, refratando as determinações governamentais. Ademais, vimos que o currículo se encontra em permanente mutação. Com efeito, vimos que a concepção de sociedade inserida no currículo de sociologia pelos profissionais da educação não foi idêntica em ambos os contextos estudados.

Comprovando o materialismo histórico, vimos que as concepções presentes no currículo e na consciência dos profissionais da educação estão determinadas, em última instância, pelas relações de produção existentes e pela conjuntura em que se encontram essas relações. A crise econômica da década de 1980 fez com que a concepção crítica e revolucionária ascendesse no interior do currículo. O início de um novo ciclo de acumulação de capital e a restauração da dominação capitalista fizeram com que, no início da década de 1990, no currículo do ensino médio paulista, aquela concepção desaparecesse.

Considerando essas constatações, pode-se concluir que a composição do currículo escolar é uma consequência das relações existentes entre as classes ou grupos sociais que compõem a estrutura econômica da sociedade, e não tão-somente um instrumento sempre a disposição da classe dominante, usado unicamente para a reprodução e a legitimação social. As idéias que integram o currículo e a relação entre essas idéias estão determinadas pelas relações de produção.

Referências Bibliográficas

- ABASCAL, Eunice Helena Sguizzardi. 2010. Estratégias de desenvolvimento regional e combate à pobreza: o município de Itaberá, na região sudoeste do Estado de São Paulo. *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 120 - 133, maio/ago.
- ALBORNOZ, Suzana. 1988. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. 1996. *Crise econômica e interesses organizados*. São Paulo: Edusp.
- ALTHUSSER, Louis. 1985. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução: Walter José Evangelista, Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- ANDERY, M. A. et al. 1988. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: _____. *Para a compreender a ciência hoje*. São Paulo: Educ.
- APPLE, Michael. 2006. *Ideologia e currículo*. Tradução: Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- ARRIGHI, Giovanni. 1996. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo*. Tradução: Vera Ribeiro. 1ª ed. Rio de Janeiro: UNESP.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. 1978. *La escuela capitalista*. Tradução para o espanhol: Jaime Goded. 5ª ed. México: Siglo Veintiuno.
- BOITO Jr., Armando et al. 1991. *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BOITO Jr., Armando. 1999. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. 2010. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 112, pp. 657-676.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude. 1994. *El oficio del sociólogo*. Tradução para o espanhol: Fernando Hugo Azcurra. 17ª ed. México: Siglo veintiuno.
- BRANDÃO, Marco Antônio. 2003. *O socialismo democrático do Partido dos Trabalhadores: a história de uma utopia (1979-1994)*. São Paulo: FAPESP.
- BRUNER, J. 1960. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press
- CANO, Wilson (Org.). 2007. *Economia paulista: dinâmica socioeconômica entre 1980 e 2005*. Campinas: Alínea.
- CHAUÍ, Marilena. 1989. *Conformismo e resistência*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- DAMATTA, Roberto. 1987. A antropologia e a história. In: _____. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 87-108.

- DURKHEIM, Émile. 1983. *Lições de sociologia: a moral, o direito e o estado*. Tradução: J. B. Damasco Penna. São Paulo: T.A. Queiroz.
- _____. 1983. *Da divisão do trabalho social*. Tradução: Carlos Alberto de Moura et alli. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural.
- ENGELS, Friedrich. 1963. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução: Almir Matos. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Vitória, Vol. 3, pp. 7-143.
- _____. 1961. Do socialismo utópico ao socialismo científico. Tradução: Almir Matos. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Vitória, Vol. 2, pp. 283-338.
- _____. 2009. *Las Guerras Campesinas en Alemania*. Tradução para o espanhol: Tatiana Lazovskaya. Madrid: Capitán Swing.
- _____. 1978. Prefácio de Engels para a terceira edição alemã. Tradução: Leandro Konder e Renato Guimarães. In: MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 11-13.
- _____. 1964. Preface to the Polish Edition of 1892. Tradução para o inglês: Samuel Moore. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *The Communist Manifesto*. New York: Simon & Schuster, pp. 137-139.
- FARINHA, Roberto Pereira. 2010. *A abordagem de conteúdos de cosmologia no ensino médio e a proposta curricular na rede pública do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado, Universidade Cruzeiro do Sul.
- FOUCAULT, Michel. 2003. *Vigiar e punir*. Tradução: Raquel Ramallete. 27ª ed. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1986. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- FERNANDES, Carmen Monteiro. 2007. *As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma da educação profissional no CEFET-SP*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda.
- FERNANDES, António Jorge; PAIS Cassiano. *A economia brasileira na década de 80: conseqüências da crise da dívida externa, inflação e crise de Estado*. Disponível na Internet:
<http://www2.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20Fernandes%20onInflama%C3%A7%C3%A3o.PDF> em: 10 fev. 2011.
- FERRETI, Celso João. 2011. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. *Educação e Sociedade*. Campinas. V.32, n.116.

- FILHO, Milton Benedicto Barbosa. 2007. *Reformas curriculares do ensino técnico no Centro de Educação Tecnológica Paula Souza: CEETEPS-pós promulgação da LDB 9.394/96: o caso da Escola Técnica Estadual de São Paulo-ETESP: construindo currículos em contexto de grandes desafios.* Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FILHO, Edson Detregiachi. 2008. *A escola como locus de produção e reprodução de normas: apropriação das políticas oficiais em uma unidade do CEETEPS.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.
- GEERTZ, Clifford. 1978. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: _____. *A interpretação das culturas.* Tradução: Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 45-66.
- GOMES, Anderson Severiano. 2006. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: a perspectiva dos professores.* Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOODSON, Ivor. 2001. *O currículo em mudança.* Tradução: Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto.
- GORZ, André (org.). 1989. *Crítica da divisão do trabalho.* Tradução: Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes.
- GOULART, Débora Cristina. 2004. *Entre a renúncia e a denúncia: a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998).* Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas.
- HARVEY, David. 1998. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7ª ed. São Paulo: Loyola.
- HARVEY, David. 2005. *A brief history of neoliberalism.* New York: Oxford University Press.
- IANNI, Octavio. 1991. Apresentação. In: RODÓ, José Enrique. *Ariel.* Tradução: Denise Bottman. Campinas: Unicamp.
- JOLL, James. 1990. *Europe since 1870.* 4ª Ed. London: Penguin books.
- JULIA, Dominique. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação,* Campinas, nº 1, pp. 9 - 43.

- KENNEDY, Paul. 1989. *Ascensão e queda das grandes potências: transformação econômica e conflito militar de 1500 a 2000*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus.
- KHAN, J. S. (org.). 1975. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Tradução: José R. Llobera, Antonio Desmonts, Manuel Uría. Barcelona: Anagrama.
- KLEIN, Gracia Goyano Scaléa. 2002. *Limites e possibilidades de mudanças na escola: reflexão sobre a implantação de um projeto curricular inovador para o ensino médio*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KINCHELOE, Joel L. 2001. Introdução. Tradução: Jorge Ávila de Lima. In: GOODSON, Ivor. *O currículo em mudança*. Porto: Porto, pp. 7-37.
- KORT, Michael. 1998. *The Columbia Guide to the Cold War*. New York: Columbia University Press.
- LÊNIN, Vladimir. 1961. *O Estado e a revolução*. Tradução: Regina Maria de Mello e Fausto Cupertino. Rio de Janeiro: Vitória.
- LE VEM, Michel M. 1988. *Trabalho e democracia: a experiência dos metalúrgicos mineiros (1978-1984)*. Tese de Doutorado, Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo.
- LOPES, Nathaly Carvalho; SOARES, Moisés Nascimento; QUEIRÓS, Wellington Pereira de; ANDRADE, Jorge Augusto Nascimento de; PÉREZ, Leonardo Fábio Martínez. 2009. *Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder*. Disponível na Internet: <http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/312.pdf> em 29/08/2013.
- LUXEMBURG, Rosa. 1985. *A acumulação do capital*. Tradução: Marijane Vieira Lisboa e Otto Erich Walter Maas. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural.
- MALINOWSKY, Bronislaw. 1970. A teoria funcional. In: _____. *Uma teoria científica da cultura*. Tradução: José Auto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 135-165.
- MARÇOLA, Fernanda Helena Petrini. 2010. *O tempo do direito à educação no ensino médio: uma abordagem histórica e as atuais políticas de currículo na escola*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARQUES, Rosa Maria (org). 2010. *O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira: uma análise dos governos de Collor a Lula*. São Paulo: Saraiva.
- MARTINS, José de Souza. 1985. Os novos sujeitos das lutas sociais, dos direitos e da política no Brasil rural. In: _____. *A militarização da questão agrária no Brasil: terra e poder: o problema da terra na crise política*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

- _____. 1980. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec.
- _____. 1988. Democracia e participação no Brasil: os dilemas dos trabalhadores rurais. In: _____. *Não há terras para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- MARTINS, Maria do Carmo. 1998. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Rev. bras. Hist.* São Paulo, vol. 18, n. 36.
- MARTINS, Maria do Carmo. 2002. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.
- MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. 1985. Tradução: José Paulo Neto. São Paulo: Global.
- _____. 1959a. *El Capital*. Vol. I. Tradução para o espanhol: Wenceslao Roces. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Economica.
- _____. 1959b. *El Capital*. Vol. III. Tradução para o espanhol: Wenceslao Roces. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Economica.
- _____. 1980. *Contribución a la crítica de la economía política*. Tradução para o espanhol: Jorge Tula et alii. Madrid: Siglo Veintiuno.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. 1964. *The Communist Manifesto*. Tradução para o inglês: Samuel Moore. New York: Simon & Schuster.
- _____. 2010. La ideología alemana. Tradução para o espanhol: Jaime Vergara. In: Karl Marx. *La ideologia Alemana y otros escritos filosóficos*. 1ª ed. Buenos Aires: Losada.
- _____. 1987. *A ideologia alemã. Feuerbach*. Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec.
- MATIAS, Carlos Roberto. 2004. *Reforma da educação profissional: implicações na unidade sertãozinho do CEFET-SP*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.
- MEKSENAS, Paulo. 1988. *Aprendendo Sociologia – a paixão de conhecer a vida*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- OLIC, Nelson Bacic. 1993. *A desintegração do leste*. São Paulo: Moderna.
- OLIVEIRA, Ramon de. 2001. *Políticas do ensino médio e a educação profissional no Brasil - anos 90: subordinação e retrocesso educacional*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 2000. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação e*

- Sociedade*. Campinas, vol.21, n.70. Disponível pela Internet: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100004> em 29/08/2013.
- OLIVEIRA, Merilyn Escobar de. 2008. *Sob o signo do novo sindicalismo: das mudanças de identidade e de estratégia, na trajetória do PT e da CUT, à consolidação do populismo sindical no Governo Lula*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PALMA FILHO, João Cardoso. 1996. *As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PAOLI, Maria Célia. 1989. *Conflitos sociais e ordem institucional: cidadania e espaço público no Brasil do século XX*. São Paulo: USP/FFLCH.
- PERROT, Michelle. 1988. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução: Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PINTO, Neucy Donizetti Xavier. 2007. *As reformas educacionais e a apropriação da noção de competências e sua efetiva aplicabilidade pelos professores, no cotidiano de uma escola técnica*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Sorocaba.
- PIOLLI, Gisiley Paulim Zucco. 2006. *A reforma educacional do ensino médio no governo do Estado de São Paulo e os atuais desafios dos docentes*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- PONCE, Aníbal. 1986. *Educação e luta de classes*. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez.
- QUADROS, Valdir. 2002. Classes sociais e desemprego no Brasil dos anos 1990. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 12, n. 1. Disponível na Internet: <http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=554&tp=a>, em 29/08/2013.
- _____. 2002. *A evolução recente das classes sociais no Brasil*. Disponível na Internet: <http://www.nudes.ufu.br/disciplinas/arquivos/Distribuicao%20de%20RendaWaldirQuadros.pdf> em 29/08/2013.
- RODÓ, José Enrique. 1921. *El mirador de Próspero*. 2ª ed. Barcelona: Cervantes.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. 1999. *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1986. *Proposta de conteúdo programático para a disciplina sociologia – 2º grau*. São Paulo, SE/CENP.

- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1992. *Proposta curricular para o ensino de sociologia – 2º grau*. São Paulo: SE/CENP.
- SCALON, Celi; MARQUES, Eduardo. 2009. *A dinâmica dos grupos sociais em São Paulo na década de 1990*. Texto disponível na Internet: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2408&Itemid=230, em 18 de abr. 2013.
- SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados). 1987. *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 1986*. São Paulo: SEADE.
- SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados). 1993. *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 1992*. São Paulo: SEADE.
- SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados). 1998. *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 1997*. São Paulo: SEADE.
- SEGRILLO, Angelo. 2000. *O declínio da URSS: um estudo das causas*. São Paulo: Record.
- SHIROMA, Eneida Oto. 2004. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SKIDMORE, Thomas. 1988. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Tradução: Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SOUSA, Jalmira Regina Fiúza de. 2005. *Implicações pedagógicas da reforma da educação profissional nos cursos técnicos do CEFET-MG*. Dissertação de mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
- SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. 2008. *Reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão.
- VIÑAO, Antonio. 2006. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- WEBER, Max. 1982. A política como vocação. Tradução: Waltensir Dutra. In: *Ensaio de sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, pp. 97-153.
- WEFFORT, Francisco C. 1986. *Por que democracia?* 4ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- ZIBAS, Dagmar M. L. 2005. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, V. 26, nº 92. Texto disponível na Internet: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>, em 29 de ago. 2013.