

**DOSSIÊ HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

ORGANIZADORES  
**CRISTIANO BODART**  
**MARCELO CIGALES**

---

# **REVISTA CAFÉ** **COM** **SOCIOLOGIA**

ESTA CAPA FOI PRODUZIDA COM BASE NO  
MANUAL DE SOCIOLOGIA ELABORADO POR  
DELGADO DE CARVALHO, EDIÇÃO DA  
LIVRARIA DO GLOBO, DE 1939.



V.4, nº 3, dez. 2015

**EDIÇÃO ESPECIAL DA REVISTA**

## REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

### CONSELHO EDITORIAL

*Cristiano das N. Bodart- Editor Chefe*

*Amurabi Oliveira*

*Beatriz Brandão Santos*

*Bianca de Moura Wild*

*Gleison Maia Lopes*

*Jainara Gomes de Oliveira*

*Jesus Marmanillo Pereira*

*Leandro Leal de Freitas*

*Marcelo Pinheiro Cigales*

*Micheline Dayse Gomes Batista*

*Pedro Jorge Chaves Mourão*

*Radamés Mesquita Rogério*

*Rafael Balseiro Zin*

*Rafael Dantas Dias*

*Roniel Sampaio Silva*

*Túlio Cunha Rossi*

*Tupiara Guareshi Ykegaya*

*Vanessa José da Rocha*

***Editoração:*** *Cristiano das Neves Bodart*

***Suporte técnico:*** *Roniel Sampaio Silva*

***Organizadores da edição:*** *Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales*

### PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

*Amurabi Oliveira*

*Ana Caridá*

*Cristiano das Neves Bodart*

*Ivan Barbosa*

*José Baldino*

*Marcelo Pinheiro Cigales*

*Marcos Oliveira*

*Roniel Sampaio Silva*

*Vanessa Ferreira*

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	01-02
<b>APRESENTAÇÃO</b>	
<i>Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales</i> .....	02-07
<b>O Discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos</b>	
<i>Gustavo Cravo de Azevedo e Tais Barbosa Valdevino do Nascimento</i> .....	8-20
<b>Por uma Sociologia relacional da História do Ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico.</b>	
<i>Livia Bocalon Pires de Moraes</i> .....	21-40
<b>Cultura escolar e ensino de sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana</b>	
<i>Natalia Salan Marpica e Maria Aparecida Gobbi</i> .....	41-58
<b>Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica e comparada das propostas curriculares</b>	
<i>Bruna Lucila de Gois dos Anjos</i> .....	59-75
<b>Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942)</b>	
<i>Jefferson da Costa Soares</i> .....	76-95
<b>A Origem, Institucionalização e Desafios das Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa</b>	
<i>André Guilherme Brandão dos Santos, Leandro Souza Lopes e Bruna Fullin</i> .....	96-109
<b>Raymond Murray e a Sociologia Católica no Brasil: notas sobre um manual da década de 1940</b>	
<i>Marcelo Pinheiro Cigales</i> .....	110-122
<b>Oracy Nogueira e o Ensino de Sociologia</b>	
<i>Joana Elisa Röwer e Jorge Luiz da Cunha</i> .....	123-137
<b>Trajetória e Contribuições de Florestan Fernandes para a Institucionalização do Ensino de Sociologia no Brasil</b>	
<i>Maria Teixeira, Abenizia Auxiliadora Barros e Francisco Xavier Freire Rodrigues</i> .....	138-155
<b>Por uma História do ensino da Sociologia: diálogos entre Brasil e Argentina: entrevista com Diego Pereyra</b>	
<i>Marcelo Pinheiro Cigales e Cristiano das Neves Bodart</i> .....	156-169



## Dossiê História do Ensino de Sociologia

Volume 4, número 3, dez. 2015

---

### Apresentação do Dossiê especial História do Ensino de Sociologia

**Cristiano das Neves Bodart**

(Doutorando em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP)

**Marcelo Pinheiros Cigales**

(Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC)

É possível fazer a história do ensino de uma disciplina escolar? O que devemos dar ênfase nesse processo de pesquisa? Quais as fontes possíveis? São inúmeras as questionamentos que envolvem essa temática de pesquisa ainda em construção no Brasil. Se por um lado a História da Sociologia já se constitui em um campo de pesquisa relativamente presente nos congressos internacionais, tais como *ISA World Congress of Sociology, Research Committee on History of Sociology* (RC08), por outro, ainda será necessário muitos esforços para chegarmos a uma produção científica que consiga dar legitimidade a esse campo de pesquisa. O presente dossiê corrobora na direção de compreender e evidenciar como e porquê a disciplina de Sociologia se faz presente e ausente em determinados níveis educacionais, bem como compreender quais foram os fenômenos sociais e colaborações intelectuais que estiveram presente em cada contexto histórico dessa disciplina.

É nesse ambiente de busca por espaço de diálogo e experiências de pesquisas sobre a História do ensino de Sociologia, que este dossiê se constituiu. Inicialmente proposto na forma de um Grupo de Trabalho (GT 05- História do Ensino de Sociologia no Brasil) coordenado junto ao IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia (ENESEB), organizado pela Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). O dossiê, ora apresentado, busca ampliar as discussões presentes naquele momento ao abrir uma chamada de submissões de artigos aos pesquisadores (as) de outras instituições de ensino que tivessem como foco de pesquisa a História do ensino da Sociologia. Cabe salientar que neste ano de 2015 comemora-se uma data especial em relação a essa temática de pesquisa; estamos no 90º aniversário do decreto que tornou a disciplina obrigatória na escola secundária no Brasil, em 1925.

Apesar das propostas de introdução da disciplina remeterem aos projetos de Ruy Barbosa e Benjamin Constant, ainda no século XIX, é somente em 1925 com a Reforma João Luis Alves e Rocha Vaz que a Sociologia passou a constar como disciplina obrigatória no curso complementar aos interessados em obter o grau bacharel em Ciências e Letras. Originalmente, no Ensino Superior, a Sociologia esteve diretamente ligada ao Direito, sob um viés positivista. Sob as influências de Émile Durkheim, nos anos de 1930, a Sociologia vinculou-se no Brasil à Pedagogia, passando a estar presente na formação docente, sob a especificidade de “Sociologia da Educação”. É importante destacar que a História do ensino de Sociologia tem suas raízes no antigo curso normal e secundário e a Sociologia só ingressou na academia como curso de formação específica em Ciências Sociais posteriormente (MEUCCI, 2000).

Foi em 1931 que a disciplina passou a ser obrigatória para todos os cursos complementares. Porém, em 1942 foi retirada do currículo como disciplina obrigatória. Cabe salientar que está é apenas uma parte da História do ensino de Sociologia no Brasil, mais especificamente a História da Sociologia na escola secundária. É preciso chamar a atenção para o fato de que a disciplina também esteve presente nas Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores; nos cursos superiores; e mais tarde nas universidades criadas a partir da década de 1930 como um curso de formação específica em Ciências Sociais. Nesse sentido, a inserção nos outros níveis de ensino ocorre em paralelo ao ensino secundário, porém com suas peculiaridades e des-continuidades.

Outro fato, que merece atenção é que a obrigatoriedade estabelecida pelos decretos-lei no decorrer da história da educação no Brasil, não impediu que em momentos de desobrigação da disciplina que ela deixou de existir nas grades disciplinares e até mesmo na cultura escolar. Sabe-se que anteriores a 1925, existiram experiências de introdução da disciplina como no Atheneu Sergipense como destaca Oliveira (2013).

A criação e o desenvolvimento de uma disciplina escolar está ligada ao próprio processo de institucionalização dessa disciplina no campo científico. Ao evidenciarmos o processo de institucionalização ou profissionalização de uma ciência é necessário, como aponta Oliveira (1991, p. 55), analisar três eixos: “o profissional, o mercado de trabalho e as fontes de financiamento”. Assim ao fazermos a história de uma disciplina é necessário termos pelo menos dois pontos de análise, o da institucionalização que passa por esses aspectos do desenvolvimento do campo científico, mas também a lógica interna das instituições de ensino.

Este último requer do pesquisador o exame da “caixa preta” da escola, como afirma Julia (2001), ou seja, um olhar para o interior da escola, das instituições de ensino onde a disciplina esteve presente. Nesse sentido, os arquivos escolares, os livros didáticos, os boletins, o corpo docente,

etc., se constituem importantes fontes documentais para a História do ensino da Sociologia. É certo que as fontes não podem se restringir ao que foi produzido por esses agentes no interior da escola, mas também abarcar ao que foi produzido pelo Estado, tais como os decretos, leis, ofícios, circulares e demais documentos legais relacionados a disciplina escolar de Sociologia e seu contexto histórico-político. O ponto nevrálgico da história de uma disciplina é conciliar esses dois níveis de análise na tentativa de compreender

[...] como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista ou autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um triunfo social, político e simbólico. (FORQUIN, 1991, p. 44).

Nesse sentido, os trabalhos que se seguem são esforços no sentido de corroborar para a compreensão da História do ensino de Sociologia no Brasil. O primeiro artigo do presente dossiê é de autoria de Gustavo Cravo de Azevedo (UFF) e Tais Barbosa Valdevino do Nascimento (UFRJ). *O artigo que está sob o título de O Discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos*, buscaram discutir a trajetória de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar obrigatória em dois recortes temporais, tendo por proposta analisar os discursos contidos na Carta de Miguel de Carvalho destinado ao então presidente, Getúlio Vargas, e nas tramitações (em 2001 e 2008) de projetos de lei federal que tratavam da reintrodução da Sociologia no Ensino Médio (PL 3178/97 e PL 1641/03), bem como os discursos produzidos pelos autores dos referidos projetos.

O segundo artigo, intitulado *Por uma Sociologia relacional da História do Ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico*, é de autoria de Livia Bocalon Pires de Moraes (UNESP). Nesse artigo, a partir dos conceitos bourdieusianos de *campo* e capital simbólico, a autora se propôs discutir o que chamou de “gênese histórica do espaço social acadêmico das Ciências Sociais”. Para ela, essa gênese desenvolveu-se no contexto do recente desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, sobretudo a abertura de diversos cursos de pós-graduação nas Ciências Sociais, o que teria sido fundamental para que atores sociais acumulassem capitais simbólicos no interior do *campo* das Ciências Sociais e os mobilizassem em prol do desenvolvimento e consolidação do ensino de Sociologia.

Natalia Salan Marpica (USP) e Maria Aparecida Gobbi (USP) nos traz o artigo *Cultura escolar e ensino de sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana*, no qual analisam o lugar da Sociologia na Cultura Escolar da rede estadual paulista de Ensino Básico. Para essas autoras, as reformas institucionais paulistas não vêm privilegiando o ensino de Sociologia, a qual tem sido vista como uma disciplina “menor” e marginal, o que tem acarretado menos tempos e espaços destinados à Sociologia. Contudo, destacam que esta deficiência de legitimidade, traduz-se em menor rigidez, o que abre espaços para a inventividade do professor em sua prática docente.

O artigo *Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica e comparada das propostas curriculares*, de autoria de Bruna Lucila de Gois dos Anjos (UFRJ), realiza uma exposição comparativa entre os currículos de Sociologia dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, discutindo em que medida os diferentes processos históricos de implementação da disciplina influenciaram sobre as propostas curriculares. Destacou que ainda que exista uma imposição curricular nacional para o ensino de Sociologia no Ensino Médio e que as práticas pedagógicas e organização curricular apresentem diferenças, há, em grande medida, semelhanças nos conteúdos indicados pelos parâmetros curriculares dos três estados.

*Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942)* é o quarto artigo desse dossiê. Nele o autor, Jefferson da Costa Soares (PUC-Rio), busca discutir a construção social do currículo de Sociologia entre 1925 e 1942. Trata-se do período considerado de institucionalização da disciplina no Brasil e o *locus* de análise a primeira instituição brasileira de ensino secundário, assim como primeira a introduzir o ensino da disciplina em sua grade curricular, tornando-se um padrão para outras instituições que foram surgindo no Brasil. Por meio dessa pesquisa o autor identificou os primeiros professores de Sociologia, analisou as propostas iniciais para o ensino da disciplina no Brasil, assim como observou, a partir dos contextos interno e externo, os aspectos da construção do currículo de Sociologia no Colégio Pedro II.

O quinto artigo do dossiê é de André Guilherme Brandão dos Santos (UFV), Leandro Souza Lopes (UFV) e Bruna Fullin (UFV) o qual está intitulado *A Origem, Institucionalização e Desafios das Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa*. Nesse artigo a proposta dos autores é de analisar o processo de institucionalização do ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa. Destaca o autor que a sociologia praticada naquela instituição de ensino sofreu alterações ao longo do tempo a identidade das ciências sociais vem sendo construída sem muita referência aos antigos cientistas sociais daquela universidade. Enquanto que em sua origem a Sociologia estaria voltada a aplicabilidade e pragmatismo para a intervenção no meio rural,

atualmente a graduação vem trazendo um perfil mais teórico-reflexivo e menos preocupado com os compromissos de aplicabilidade e pragmatismo.

O dossiê traz também três artigos que analisam a participação de intelectuais na História do ensino de Sociologia. Marcelo Pinheiro Cigales (UFSC) apresenta em *Raymond Murray e a Sociologia Católica no Brasil: notas sobre um manual da década de 1940*, a proposta de descrever e analisar a primeira parte do manual “Introdução à Sociologia” escrito por Raymond Murray, autor católico e norte-americano, traduzido para o português em 1947 e publicado pela editora Artes Gráficas Indústrias Reunidas (AGIR). Para Cigales, houve no período uma normatização das ideias sociológicas que buscavam (re)afirmam a relevância da moral católica para o ensino da disciplina, o que demonstra uma configuração de disputas ideológicas entre intelectuais católicos e liberais, isso por reconhecer que os manuais são capazes de influenciar a (re)construção de um projeto civilizacional e, conseqüentemente, de identidade nacional. Para o autor, os intelectuais católicos buscaram contrapor a sociologia dos intelectuais adeptos a uma concepção “científica” da disciplina, buscando incluir na explicação sociológica noções de um mundo sobrenatural baseado na crenças do catolicismo da época.

Joana Elisa Röwer (UFSM) e Jorge Luiz da Cunha (UFSM) com o artigo intitulado *Oracy Nogueira e o Ensino de Sociologia* traz à discussão a a função das Ciências Sociais na relação com o ensino de Sociologia na perspectiva de Oracy Nogueira (1917-1996), para tanto buscou-se destacar concepções a partir de reflexões em torno de sua trajetória biográfica e intelectual, focando especialmente no texto “Duas Experiências sobre o Ensino de Sociologia”, proferido por ele no I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em São Paulo, no ano de 1954. Para os autores é possível aferir que há aproximações entre a função das Ciências Sociais e ensino de Sociologia na concepção de Oracy Nogueira marcada pela necessidade da necessidade e possibilidade da humanização, sendo esta compreendida como a finalidade maior em Ciências Sociais e do ensino de Sociologia.

O último artigo é uma reflexão em torno das contribuições do professor Florestan Fernandes à Sociologia e a Educação Pública e, em particular, ao ensino de Sociologia no Brasil. O artigo intitulado *Contribuições de Florestan Fernandes para a institucionalização do Ensino de Sociologia no Brasil* é de autoria de Maria Teixeira (UFMT), Abenizia Auxiliadora Barros (UFMT) e Francisco Xavier Freire Rodrigues (UFMT) e traz uma biografia de Florestan e sua imbricação com a sua vida pública e sua colaboração para a constituição de uma Sociologia brasileira.

Por fim, encerrando o dossiê, Marcelo Pinheiro Cigales e Cristiano das Neves Bodart nos presenteiam com uma bela e enriquecedora entrevista com professor Diego Pereyra, cujo tema

norteador foi formulado da seguinte forma: *Por uma História do ensino da Sociologia: diálogos entre Brasil e Argentina.*

## REFERÊNCIAS

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Revista Teoria e Educação*, n. 5. p. 28-49, 1992.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 1. n. 1. p. 9-43, 2001.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum: Education*, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A institucionalização do Ensino de Ciências Sociais. In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia. (orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ. Relume Dumará, 1991.



## Dossiê História do Ensino de Sociologia

Volume 4, número 3, dez. 2015

---

### O discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30/40 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos

*Gustavo Cravo de Azevedo<sup>1</sup>  
Tais Barbosa V. do Nascimento<sup>2</sup>*

#### Resumo

O objetivo deste trabalho é pensar a trajetória de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar na Educação Básica. Para isso será analisado o discurso produzido pelos atores envolvidos acerca da sua obrigatoriedade em dois períodos: 1930/1940 e 1990/2000. Em relação ao primeiro período é analisada a carta de Miguel de Carvalho à Luis Vergara que contém um relato sobre o ensino de Sociologia, bem como, os programas da disciplina que consta o tipo de cidadão que se pretendia formar. Por sua vez, no segundo período são analisados os discursos de duas tramitações de Lei Federal - PL 3178/97 e PL 1641/03 – que visavam à aprovação da Sociologia como disciplina no Ensino Médio.

**Palavras-Chave:** Sociologia no Ensino Médio. Institucionalização da Sociologia. Sentido da presença.

### Speech in support of Sociology in Secondary Education in the 30/40 and the years 90/00: notes on two periods

#### Abstract

The work aims to think the trajectory of institutionalization of Sociology as a compulsory school subject in basic education. For it will be analyzed the discourse produced by the actors involved about their obligation in two periods: 1930/1940 and 1990/2000. The first period analyzes the letter of Miguel de Carvalho Luis Vergara containing an account of the teaching of Sociology, as well as the discipline programs contained the kind of citizen who wanted to form. In turn, the second sentence analyzes the speeches of two formalities of the Federal Law - PL 3178/97 and PL 1641/03 - aimed at the approval of sociology as a discipline in high school.

**KeyWords:** Sociology in HighSchool. Institutionalization of Sociology. Sense of the Presence.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciência Política pelo PPGCP/UFF (2014), especialista em Ensino de Sociologia (2011) pela FE/UFRJ,

<sup>2</sup> Licencianda em Ciências Sociais do IFCS-UFRJ e bolsista de Iniciação Científica (FAPERJ), do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES/UFRJ) na pesquisa “As Ciências Sociais no Brasil e a constituição da Sociologia como disciplina escolar”.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a trajetória de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar obrigatória na Educação Básica, a partir dos discursos produzidos acerca da disciplina nos recortes temporais de 1930 a 1940 e 1990 a 2000. O motivo para o recorte temporal se dá em função de que em ambos os casos a presença da Sociologia na escola ser discutida, por representantes e intelectuais das Ciências Sociais como também, pelo Legislativo. E, além disso, percebe-se, nos dois períodos, a defesa do ensino de Sociologia na escola como importante contribuição para a formação da cidadania.

Entre as décadas de 1920 a 1940 a Sociologia fez parte do currículo escolar, pois a disciplina foi inserida no então chamado ensino secundário através da reforma Rocha Vaz de 1925, mantida, na reforma Francisco Campos de 1932, e depois retirada, pela reforma Gustavo Capanema em 1942. Durante o período em que esteve presente na escola, houve uma expressiva produção de livros didáticos de Sociologia, cerca de duas dezenas, conforme apresentou Simone Meucci em sua dissertação intitulada “A institucionalização da Sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos”, defendida no ano 2000, onde a autora analisou os primeiros manuais e livros didáticos de Sociologia.

Além dos livros e manuais destinados ao ensino de Sociologia, também foram produzidos discursos sobre a importância da Sociologia ser ensinada na escola. Dentre esses discursos, este trabalho analisou a carta de Carlos Miguel Delgado de Carvalho à Luis Vergara, chefe do gabinete do então presidente Getúlio Vargas. A carta apresentava um relatório sobre o ensino de Sociologia, os programas da disciplina do ensino secundário e a importância de ser ensinado Sociologia na escola. Dessa maneira, esse trabalho considerou a carta de Delgado de Carvalho como um importante discurso em relação ao ensino de Sociologia, por um representante das Ciências Sociais e a resposta que o então presidente Getúlio Vargas deu a esta carta, discurso este que representa a voz do Legislativo nos anos 30.

Já nos anos de 1990 e 2000, as discussões favoráveis à reinserção da Sociologia na escola básica são retomadas. Em 1982, é lançada a Lei 7.044 de 1982, que faz modificações na LDB/61 e permite que a Sociologia e a Filosofia entrem na grade curricular na parte diversificada do currículo, espaço de relativa autonomia dos sistemas estaduais de educação para definir conteúdos. Mais à frente, a Resolução nº 6/1986, do Conselho Federal de Educação, confirma o espaço de parte diversificada.

Em 1996, ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também houve pressão para que a Sociologia estivesse presente. Entretanto, muitos sociólogos ficaram decepcionados



organizada, tendo em vista ter sido esta a primeira vez que se pensou em um projeto único de educação para o Brasil<sup>4</sup>.

Contudo, este trabalho se deteve apenas na análise do decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que foi o responsável por consolidar as disposições sobre a organização do ensino secundário, além de ter sido o que determinava a presença da Sociologia no currículo escolar. O decreto em questão teve por finalidade tornar o ensino secundário eminentemente educativo, com o objetivo de preparar os adolescentes para todos os setores da sociedade e acabar com a característica de curso de passagem para ingresso no curso superior, de acordo com o apresentado na exposição de motivos da reforma Campos.

Além desses aspectos, o decreto estabeleceu também, a seguinte seriação para o ensino secundário: Fundamental (5 anos) - Comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral e Complementar (2 anos)- Obrigatório para os candidatos à matrícula em institutos de ensino superior. De acordo com esta nova seriação, a Sociologia compôs a grade das disciplinas obrigatórias do segundo ano dos cursos complementares destinado aos alunos dos cursos jurídicos, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura.

Neste contexto de estabelecimento da reforma Campos, destaca-se a figura de Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), catedrático de Sociologia do colégio Pedro II, de 21 de novembro de 1927 até 1941. Ele desempenhou um papel importante no momento de consolidação da Sociologia como disciplina escolar no Brasil, pois além de ter sido professor e catedrático desta disciplina no Colégio Pedro II, a primeira<sup>5</sup> instituição de educação brasileira a ter Sociologia no currículo escolar, ele também escreveu material didático<sup>6</sup> para o ensino de Sociologia na escola. Segundo Delgado de Carvalho:

A Sociologia não tem por missão exaltar ou deprimir instituições, mas sim descrevê-las, explica-las, indicar as condições de seu perfeito ajustamento - nisso é bem ela a ciência do ajustamento social, sem rótulos filosóficos, ideológicos, doutrinários [...] (CARVALHO, 1938. p.2.)

Para Delgado de Carvalho, a inclusão da Sociologia no currículo do ensino secundário era

de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário. Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino Comercial, regulamenta a profissão de contador e da outras providências.

<sup>4</sup> As reformas educacionais anteriores eram obrigatórias apenas para a capital do Brasil e para os demais estados da federação servia apenas como modelo.

<sup>5</sup> A Sociologia no currículo escolar do Colégio Pedro II foi inserida no ano de 1925, em atendimento à Reforma Rocha Vaz, Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925.

<sup>6</sup> Práticas de sociologia de 1939 e Sociologia Educacional de 1940.

importante para preparar a elite em formação do país e necessária para ensinar os jovens a entenderem o funcionamento das instituições brasileiras. Delgado de Carvalho defendeu o estabelecimento no Brasil de uma Sociologia pragmática e inspirada na Sociologia norte-americana, pois segundo ele é necessário estudar e conhecer de forma racional e científica as estruturas sociais:

O que daí se depreende é que os estudos sociológicos estão ligados a problemas práticos, correspondem a necessidades prementes, encaram situações reais, precisam de dados, de fatos, de informações exatas para auxiliar planos de reconstrução e de reajustamento num futuro próximo. (CARVALHO, 1934, P. 10).

A Sociologia como disciplina escolar, neste contexto, seria importante, segundo Delgado de Carvalho, para contribuir com a compreensão das questões e problemas sociais da época, permitindo desta maneira, a interpretação das transformações que a sociedade brasileira estava enfrentando. Ou seja, a análise sociológica levaria a compreensão do novo momento político, econômico e social brasileiro oriundo do estabelecimento do Estado Novo.

Desta maneira, considerando a importância da Sociologia não só como ciência, mas também como disciplina escolar, Delgado de Carvalho propôs um programa de Sociologia para o ensino secundário em substituição ao programa oficial, 1936. As tabelas<sup>7</sup> 1 e 2, abaixo, apresentam respectivamente uma síntese do programa oficial da disciplina e o proposto, pelo professor Delgado de Carvalho, em carta dirigida ao então presidente, Getúlio Vargas:

---

<sup>7</sup> As tabelas elaboradas, por Tais Nascimento foram produzidas a partir de materiais disponíveis nos acervos do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas e da Biblioteca Nacional. A pesquisa desses materiais foi desenvolvida no âmbito da pesquisa “As Ciências Sociais no Brasil e a constituição da Sociologia como disciplina escolar” desenvolvido, pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES/UFRJ) - [www.labes.fe.ufrj.br](http://www.labes.fe.ufrj.br).

**Tabela 1** - Programa oficial de Sociologia para a segunda série dos cursos complementares do ensino secundário.

Introdução	História da Sociologia. Contexto de surgimento da disciplina de Sociologia. Método e objeto. Relação da Sociologia com outras ciências. Os “clássicos” e as correntes sociológicas.
Origens sociais	Grupos sociais primitivos. Teorias evolucionistas. Propriedade entre os povos primitivos. Religião e Moral. Sociologia e Moral.
Estrutura social	Família, casamento e divórcio. Tipos de propriedade. Sociedade, cooperação e solidariedade. O homem e o ambiente social. Política, Poder e Estado. Classes sociais. Direito. Trabalho. Igreja e Estado; Religião e Educação. População. Educação e progresso social. Sociologia criminal.

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Programas do curso complementar. Diário Oficial Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 19 mar. 1936. Anno 75, n. 66, p. 225-293.

**Tabela 2** - Programa de Sociologia para o ensino secundário proposto por Delgado de Carvalho.

Introdução	Objeto da Sociologia e Métodos
Os grupos humanos	A formação e fixação dos grupos, influência dos meios físico e social, população e tipos étnicos, mobilidade social, migração, colonização.
Os fatores culturais de intercomunicação social	A linguagem e suas diversas formas, arte, ciência e técnica, moral, direito, religião e áreas culturais.
Os processos de interação social	Os contatos sociais, oposição, concorrência, conflito, cooperação, assimilação, acomodação e controle social.
As estruturas básicas de interdependência social	A família, a sociedade doméstica, a indústria, a profissão, a sociedade econômica, o Estado e a sociedade política.
O ajustamento social	O conceito de ajustamento social, tipos de desajustamento social, estudo da pesquisa sociológica e seus métodos, os ambientes sociais coletivos, urbanos, rural, regional, colonial e o serviço social.

**Fonte:** CARVALHO, Carlos Miguel de. Relatório sobre o ensino de Sociologia. Carta à Luís Vergara. Rio de Janeiro, 20 de junho de 1938. In: CPDOC/ LVc 1938.06.22.

Os programas apresentados propunham em primeiro lugar a apresentação sobre os métodos e o objeto da Sociologia e depois o estudo dos grupos humanos, dos fatores culturais, os processo de interação social, as estruturas básicas de interdependência social e o ajustamento social. O presidente Vargas considerou muito bem elaborada a exposição do novo programa de Sociologia proposto pelo professor Delgado de Carvalho e afirmou:

Parece mesmo, à primeira vista, muito vantajoso substituir a velha noção e as programações eruditas e antiquadas da Sociologia francesa pelo estudo objetivo e concreto, de acordo com as indicações do programa. Se atualmente ocupasse uma cátedra, seguramente preferiria o programa apresentado, em lugar do oficial. (VARGAS, 1938. p.1)

Contudo, Vargas defendeu um programa que contemplasse em todo o seu conjunto uma visão histórica e sociológica da sociedade e que não privilegiasse um ou outro modelo de Sociologia. Para ele, existem sociologias nacionais que variam desde vocabulário e estudo até os fundamentos e métodos.

Desta forma, para o então Presidente da República, o programa de Sociologia do Brasil deveria se diferenciar do norte-americano, pelo fato de cada cultura apresentar as suas diferenças e particularidades, diferenças estas que, segundo Vargas, se dão em relação à formação e à conduta dos grupos e "certas constatações, no que diz respeito, à formação da família, à religião, etc., seriam revolucionárias e insuportáveis" (VARGAS, 1938) sendo por isso, desnecessária para o programa oficial da disciplina.

Assim sendo, pode-se afirmar que entre 1930 e 1940 os temas sociológicos foram abordados na escola secundária com as suas respectivas questões sociais, o que levaria o aluno a aplicar a Sociologia para analisar a sua própria realidade e os problemas sociais brasileiros. A Sociologia, neste período da história da educação no Brasil, foi entendida como uma maneira de ensinar o aluno a analisar e a compreender a sua realidade, tendo em vista o seu enfoque e solução racional.

No entanto, por mais que a Reforma Francisco Campos tenha tornado a Sociologia disciplina obrigatória no segundo ano do curso complementar, o que acarretou intensa produção de livros/manuais<sup>8</sup> didáticos para o ensino da sociologia no contexto escolar, e mesmo com o debate em

---

<sup>8</sup> Sociologia, 1931; Lições de sociologia, Sociologia Geral, Ensaio de síntese sociológica, 1933; Sociologia: problemas prévios, Sociologia experimental, Elementos de sociologia para escolas normais, Princípios de sociologia, 1934; O que é sociologia, Noções de sociologia, Princípios de sociologia, 1935; Sociologia cristã, Sociologia (outros aspectos da filosofia universal: solução dos problemas sociais), Noções de sociologia, Preciso de sociologia, 1938; Práticas de sociologia, 1939; Sociologia Educacional, Fundamento de sociologia, Programa de sociologia, 1940; Um esquema de sociologia geral, Formação da sociologia: introdução histórica às ciências sociais, 1941. (MEUCCI, 2011).

torno da importância da disciplina e de quais as temáticas que deveriam fazer parte do programa de Sociologia, a disciplina não se manteve no currículo escolar por muito tempo. Isto porque o sucessor de Francisco Campos, Gustavo Capanema, retirou a obrigatoriedade da Sociologia do ensino secundário no ano de 1942, através da Reforma Capanema.

## A SOCIOLOGIA NOS ANOS 1990 E 2000

Para propor modificações no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, é necessária aprovação de lei ordinária. Por tratar dos objetivos, das finalidades, e da organização da Educação de um país, a LDB só pode ser modificada por meio de lei.

Uma das maneiras de se iniciar o movimento pela criação de projeto de lei ordinária é que os grupos interessados na aprovação redijam o texto da proposta e busquem algum deputado federal, senador, ou partido que transforme a proposta encaminhada em projeto de lei e encaminhe para a Mesa Diretora de uma das duas Casas. Além dessa maneira, os deputados e senadores também podem, por conta própria ou de seus partidos, redigir propostas e apresentá-las como projeto de lei.

A proposta de lei ordinária deve ser aprovada no Congresso e ter a sanção presidencial. O Congresso Nacional é composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. É indiferente se a lei é primeiramente apreciada e discutida na Câmara dos Deputados ou no Senado, pois, de qualquer maneira, ela terá que ser discutida em ambas as Casas.

Antes da apreciação da proposta pelo Plenário das Casas, os projetos passam pelas comissões internas de acordo com a matéria. Nas Comissões, as propostas são analisadas por grupos menores de parlamentares. É o local onde se busca aprofundar o debate das matérias antes de elas serem submetidas à análise do Plenário.

Existem várias comissões internas, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado. Os projetos só passam pelas comissões responsáveis. Todos os projetos passam pela Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados e do Senado, salvo intervenção da Mesa Diretora da Casa. A passagem por esta Comissão tem a intenção de que o projeto de lei não fira a Constituição Federal. É um controle constitucional.

Para as matérias específicas a serem analisadas, como no caso, um projeto de lei que altera a LDB/96, é necessário que o projeto passe pela Comissão específica em cada uma das Casas, a Comissão

de Educação (CE) no Senado e a Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) na Câmara dos Deputados.

As Comissões dão seu parecer sobre o projeto de lei, que são terminativos ou conclusivos<sup>9</sup>. Dessa maneira, não é aberta discussão em Plenário sobre o projeto.

São levantados e analisados<sup>10</sup> os argumentos favoráveis e desfavoráveis abordados pelos deputados e senadores na tramitação dos projetos de lei 3178/1997 e 1641/2003, que defendem a presença obrigatória da Sociologia no ensino médio.

Todos os argumentos favoráveis ou desfavoráveis podem ser organizados dentro de cinco eixos com expectativas diferentes sobre as disciplinas Sociologia e Filosofia. Foi observado um clamor dos deputados e senadores por instrumentos para formar o bom cidadão, primeiro grande eixo. É reproduzido aqui, principalmente, o mantra “preparar o jovem para o exercício da cidadania”, texto reproduzido a partir da LDB. Há uma série de argumentos dos parlamentares pedindo uma formação crítica, segundo eixo, o que envolve a capacidade de refletir e de analisar sobre a sociedade e a realidade. O terceiro eixo envolve uma formação que leve os jovens a serem agentes de sua própria história, pensando a Sociologia como instrumento para a transformação social. O quarto eixo é pensar na formação necessária para que os jovens acessem o mundo do trabalho, um mundo que necessita mais do que de um conhecimento puramente técnico, segundo fala de senadores. É necessário que o jovem saiba trabalhar com a informação e tenha a possibilidade de resolver problemas. Por último, o quinto eixo envolve as características específicas da Sociologia e da Filosofia como disciplinas no ensino médio. Entre os argumentos está a expectativa da Sociologia em preparar para a cidadania a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos assim como temas e autores abordados pela disciplina no ensino médio.

Os deputados e senadores mobilizam ainda outros argumentos que vale destacar. Dentre eles, que a Sociologia é uma disciplina fundamental para o novo sentido do ensino médio, última etapa da educação básica, e para a construção do cidadão brasileiro. Defendem também que a disciplina é importante em períodos democráticos, que é uma disciplina formativa e de análise, diferente das outras

---

<sup>9</sup> Há uma diferença de nomenclatura entre as duas Casas no parecer que aprova o projeto de lei sem necessidade de passar pelo Plenário, embora seja possível que deputados e senadores apresentem recurso contra o projeto. Na Câmara dos Deputados, esse instrumento é chamado parecer conclusivo. Já no Senado, o mesmo instrumento é chamado parecer terminativo.

<sup>10</sup> O trabalho completo é fruto da dissertação Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2014) defendida por Gustavo Cravo de Azevedo no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFF sob orientação da Prof<sup>a</sup> Cristina Buarque de Hollanda. O arquivo pode ser encontrado no *site* do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES/UFRJ) através do link: [www.labes.fe.ufrj.br](http://www.labes.fe.ufrj.br).

disciplinas, que são informativas e de “decoreba”. Há também o questionamento sobre como poderão os estudantes, ao fim do ensino médio, contar com os conhecimentos de Sociologia se não tiveram contato com esses conhecimentos de maneira formalizada numa disciplina.

Entre os argumentos contrários, é dito que o Congresso Nacional não deve interferir na autonomia das escolas, que não há quantidade de profissionais para dar conta da demanda por professores, que os conteúdos de Sociologia e Filosofia podem perfeitamente ser absorvidos pelas disciplinas História e Geografia, e que não existem cursos de Sociologia e/ou de Filosofia nos estados Acre, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins.

É possível observar em diversos momentos uma expectativa muito grande no papel da Sociologia, com expectativas quase “missionárias”, distantes do papel e do espaço de uma disciplina no ensino médio.

Essa defesa é feita a partir de discursos alheios às construções dos especialistas, vozes que não aparecem nesse momento da defesa do projeto. A Sociologia e a Filosofia puderam ser observadas como instrumentos compensatórios da formação no ensino médio, momento em que é citada a falta genérica de uma “formação humanística”, um dos termos mais utilizados pelos deputados e senadores.

É interessante ressaltar aqui que os comentários dos deputados e senadores sobre o projeto, sejam comentários favoráveis ou desfavoráveis, raramente separam os argumentos sobre a Sociologia e a Filosofia. Na prática, a defesa ou o ataque ao projeto é feito com os mesmos argumentos. E o projeto de lei, que visa incluir duas disciplinas diferentes entre si no ensino médio, cada uma com espaço próprio, corre como se fosse uma discussão única.

Importante comentar sobre quem são os grupos interessados que atuaram nos bastidores e na militância direta com os parlamentares, assim como conhecer o tipo de ação que realizam.

A Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) elegeu a inclusão da disciplina no ensino médio como a principal bandeira do sindicato na época. A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) deu apoio institucional em dois momentos citados por Carvalho (2004): apoiou institucionalmente o presidente do Sinesp, Paulo Martins, em conversa pessoal com o senador Álvaro Dias (PSDB/PR), relator da matéria na Comissão de Educação; além disso, o presidente da SBS, professor José Vicente Tavares dos Santos, assinou, em conjunto com Lejeune Mato Grosso Carvalho, presidente da FNSB, e-mail endereçado ao sociólogo e presidente da República Fernando Henrique Cardoso solicitando audiência quando o Congresso já havia aprovado a matéria de obrigatoriedade da Sociologia e cabia a FHC vetar ou não o projeto.

A SBS, a partir de 2005, criou o Grupo de Trabalho (GT) Metodologia e Materiais Didáticos, sobre o tema Ensino de Sociologia no ensino médio. A partir de 2007 passou a se chamar GT Ensino de Sociologia.

As entidades Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e Confederação Nacional dos Profissionais Liberais (CNPL) colaboraram com apoio político e com apoio material, com passagens de avião e aluguel de ônibus por exemplo. Além dessas, houve apoio eventual dos estudantes dos cursos de graduação de Ciências Sociais assinando e-mails e visitando a galeria do Senado em dias de decisões importantes.

A Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Sinsesp), segundo as fontes consultadas nesse trabalho, foram os grupos principais de organização da militância para a aprovação da matéria. Planejaram e executaram ações como telefonemas, faxes e e-mails para parlamentares, conversas e reuniões pessoais com senadores e deputados, contatos com os escritórios regionais dos parlamentares, articulações com centrais sindicais.

Romano (2009, p.75) esclarece que houve grande desmobilização da classe acadêmica de filósofos e sociólogos com a presença das disciplinas no ensino médio.

Em 2003, ano do início da tramitação do Projeto de Lei 1641/2003, vinte e cinco dos vinte e sete estados já haviam elencado a disciplina em seus currículos estaduais. Apenas a Paraíba e o Rio Grande do Norte ainda não contavam com a Sociologia em suas redes estaduais. A aprovação desse projeto de lei sob a nomenclatura de lei nº 11.684/2008 foi importante porque garantiu e também uniformizou a presença da Sociologia nacionalmente.

Mesmo com a mobilização do Sinsesp, da FNS, e da SBS, não é possível dizer que a tramitação dos projetos de lei 3178/1997 e 1641/2003 contou com apoio expressivo da comunidade profissional. Como citado por Romano (2009, p.66) e Bonelli (1994, p.5), as entidades de classe Sinsesp e FNS contavam com número pouco expressivo de membros se considerado o total de cientistas sociais. Sendo assim, sem um movimento forte de base sustentando esta tramitação, a defesa da Sociologia obrigatória correu mais com o discurso dos deputados clamando, entre outras coisas, pela formação ética e moral do cidadão. As disciplinas seriam compensadoras dessa ausência na formação dos jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meucci (2013, p.88) dá importante contribuição sobre o tema em entrevista à Revista Café com Sociologia quando afirma que a disciplina no ensino médio foi nacionalizada entre 1931 e 1942 e que, nesse período, a disciplina não foi uma disciplina escolar comprometida com os valores do igualitarismo e da democracia. E afirma que, a partir dos anos 1980, há um rompimento com a trajetória história da disciplina com a associação entre o ensino de Sociologia ao aprendizado da cidadania e com o preparo para uma cultura democrática, mesmo sem muita clareza ainda do que é esse aprendizado para a cidadania.

Em comum entre os dois períodos, temos que a Sociologia no ensino médio é responsável pela formação da juventude, problematizando necessariamente aqui qual camada da população tem acesso a esse conhecimento em cada um dos períodos, e há a expectativa sobre a disciplina que ela seja veículo ou instrumento de construção do pensamento da época. Em 1930/1940, e durante o Estado Novo de Vargas, havia uma perspectiva mais nacionalista. Em 1990/2000, sob a luz da redemocratização do país, houve a perspectiva de uma formação cidadã da juventude, formação essa que requer maior pesquisa e aprofundamento sob risco da expressão formação cidadã se tornar esvaziada de sentido.

As diferenças nos sentidos da formação da Sociologia entre os anos 1930/1940 e os anos 1990/2000 ainda carecem de pesquisa aprofundada e, nesse artigo, pretendemos apenas dar alguns apontamentos iniciais a partir de diferentes pesquisas realizadas nesses dois diferentes períodos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto-lei nº 19.890*, de 18 de abril de 1931.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei nº 21.241*, de 4 de abril de 1932.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei nº 4.244*, de 9 de abril de 1942.

CAMPOS, Francisco. *Exposição de motivos. Ministério da Educação e da Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 1931 p.3 e 5.

CAPANEMA, Gustavo. *Discurso aos membros do Conselho Nacional de Educação*. Rio de Janeiro. 1936.

CARVALHO, Carlos Miguel de. *Relatório sobre o ensino de Sociologia*. Carta à Luís Vergara. Rio de

Janeiro, 20 de junho de 1938. In: CPDOC/ LVc 1938.06.22.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2004.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista Faculdade Educação*. São Paulo. Jan/Jun 1987.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos*. Campinas, SP. 2000.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Simone Meucci. *Revista Café com Sociologia*. v.2, n.1. 2013.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia. Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

ROMANO, Fábio Geraldo. *A luta em defesa da Sociologia no ensino médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/ Araraquara. 2009.



### Por uma Sociologia Relacional da História do ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico

*Livia Bocalon Pires de Moraes<sup>1</sup>*

#### Resumo

O texto apresenta a proposta e os resultados parciais de minha pesquisa de mestrado, enfocando a construção teórica e metodológica, a partir da obra de Pierre Bourdieu, das ciências sociais enquanto espaço social acadêmico, e do ensino de sociologia como um novo foco de agência neste espaço, construído enquanto tal por meio do empreendimento individual e coletivo dos cientistas sociais Amaury Cesar Moraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Nelson Dacio Tomazi, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, e Lejeune Mato Grosso de Carvalho. Com o intuito de empreender o “momento objetivista” da análise relacional, parto da constituição histórica da gênese das ciências sociais enquanto espaço social acadêmico, apresentando as especificidades deste contexto para a configuração de um determinado modo de “fazer ciência” e de “ser cientista”, e aponto o papel desempenhado pelas agências de fomento e sociedades científicas como fontes de legitimidade e autoridade científica neste espaço social. Apresento suas instituições e agentes dominantes, e situo as posições ocupadas pelos cientistas sociais estudados em relação a eles, assinalando sua relevância no processo de constituição deste novo foco de agência. Indico os próximos passos da pesquisa, referentes à realização do “momento subjetivista” da análise, e justifico a relevância da realização de uma sociologia relacional da história do ensino de sociologia enquanto instrumental de autossocioanálise para as ciências sociais.

**Palavras-chave:** História do ensino de sociologia. Espaço social acadêmico. Análise relacional.

#### Abstract

The article presents the proposal and the partial results of my master's research, focusing on theoretical and methodological construction, based on Pierre's Bourdieu work, of social sciences as an academical social space, and of teaching sociology as a new agency focus on this space, constructed by the individual and collective actions of social sciences Amaury Cesar Moraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Nelson Dacio Tomazi, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, and Lejeune Mato Grosso de Carvalho. In order to perform the "objectivist moment" of relational analysis, I perform the historical constitution of social science genesis as an academical social space, presentin the specificities of this context for the configuration of a certain way of “making science” and “being a scientist”, and point out the role played by funding agencies and scientific societies as sources of legitimacy and scientific authority on the social space. I present its dominants institutions and players and situate

<sup>1</sup> Graduada em bacharelado (2013) e licenciatura (2011) em Ciências Sociais (FCLAr – UNESP). Mestranda em Ciências Sociais pela mesma IES. Professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Sertãozinho.

<sup>2</sup>Entre 1993 e 2010.  
Vol.4, Nº3, dez. 2015. ISSN 3217-0352

the positions occupied by social scientists studied towards them, pointing out their relevance in the process of constituting this new agency focus. I point out the next research steps, regarding to the realization of the "subjectivist moment" of analysis, and justify the relevance of performing a relational sociology history of teaching sociology as an instrumental of socio-self analysis for social sciences.

**Key-words:** History of teaching sociology. Academical social space. Relacional analysis.

## INTRODUÇÃO

Este texto resulta da pesquisa intitulada “Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia”, referente à futura obtenção de meu título de mestra em ciências sociais. A intenção inicial, na elaboração do projeto que deu origem a este estudo, era empreender uma reflexão sociológica, embasada na teoria de Pierre Bourdieu, acerca das ciências e dos cientistas sociais, enfocando para tal o ensino de sociologia.

Desse modo, a partir da temática da institucionalização recente do ensino de sociologia no Ensino Médio, realizada entre os anos de 1997 e 2008, propus-me a refletir acerca dos conflitos, disputas, negociações, parcerias e mudanças decorrentes de tal empreendimento, enfocando as ações de alguns cientistas sociais diretamente responsáveis por ele e adotando como objeto as próprias ciências sociais, construindo-as teórica e metodologicamente como espaço social acadêmico, vinculado ao que chamo de campo acadêmico, ou seja, apreendendo-as prioritariamente como espaço de atuação profissional de um conjunto de agentes dotados de concepções, objetivos e interesses comuns, simultaneamente diferenciados dos participantes de outras ciências componentes do campo, e distintos entre si.

Nele, apresento a proposta e resultados parciais da pesquisa, enfocando seu embasamento teórico e metodológico, apresentando brevemente os primeiros resultados parciais da análise, e indicando os próximos passos para a conclusão desta proposta.

## O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

O histórico de inserção da sociologia como disciplina obrigatória no ensino secundário teve início em 1890, ano em que foi legalmente incluída no ensino com a Reforma Benjamin Constant, inspirada pelo positivismo, que tinha por objetivo instaurar um currículo mais científico no lugar de um currículo clássico-literário. Dois anos depois ocorreu a introdução da disciplina de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” no Atheneu Sergipense, em Aracaju

(OLIVEIRA, 2013), representando o início, de fato, desta inserção, cuja obrigatoriedade findou em 1901, com a Reforma Epiácio Pessoa (FEIJÓ, 2012).

Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a sociologia voltou se tornar disciplina obrigatória, inserindo-se no 6º ano do ensino secundário, sendo ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, e passando a constar nos currículos dos cursos normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, em 1928. A Reforma Francisco Campos, em 1931, organizou o ensino secundário em dois ciclos, o fundamental, com cinco anos, e o complementar, dividido em três opções para preparar os alunos a ingressarem nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, ou Engenharia e Arquitetura. Essa reforma incluiu a sociologia como disciplina obrigatória no 2º ano de todos os cursos complementares. Nessa conjuntura houve também a formação dos primeiros professores, de fato especializados, no ensino de ciências sociais, com o surgimento dos cursos da Universidade de São Paulo, criada em 1934, e da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, fundada no ano anterior (SILVA, 2010).

Mario Bispo dos Santos (2004) denomina este período como o de institucionalização da sociologia no Ensino Médio (1891-1941), em que esta foi introduzida no ensino secundário por decisões governamentais e administrativas, através de reformas do ensino que inicialmente pouco contaram com a participação de cientistas sociais, posto que a sociologia esteve presente no país primeiro na educação secundarista, e somente depois na educação superior.

Segundo ele, para esse contexto contribuiu a concepção comteana de evolução social, que motivou a substituição das disciplinas consideradas resquícios das fases metafísica e teológica por disciplinas científicas, como a sociologia, cujo ensino foi exercido na época por pensadores responsáveis pela sistematização da área no Brasil, como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, que trataram a educação enquanto problema social, que deveria ser abordado cientificamente pela sociologia.

Desse modo, o ensino de sociologia se insere em um projeto educacional que tinha por objetivo mais amplo a constituição de um novo ambiente intelectual e de uma nova elite dirigente, caracterizada em oposição ao bacharelismo, marcado pelo pensamento formal e pela cultura geral e vaga. Para Fernanda Feijó

[...] a Sociologia enquanto disciplina foi de extrema relevância para a institucionalização das ciências sociais no Brasil, tendo em vista o incentivo à prática científica ao se demandar mais pesquisas na área para aperfeiçoar o ensino da disciplina. Rotinizar o ensino de Sociologia contribuiu para que se buscassem mais pesquisas nessa área do conhecimento (FEIJÓ, 2012, p. 139).

O período seguinte, classificado por Santos (2004) como sendo de ausência da sociologia como disciplina obrigatória (1941-1981), se iniciou com a Lei Orgânica do Ensino Secundário,

presente na Reforma Capanema, de 1942, por meio da qual a disciplina de sociologia foi eliminada dos currículos, com exceção do ensino normal, segundo a hipótese de Amaury Moraes (2001), por não cumprir os quesitos necessários para se enquadrar no mesmo, devido a não ter ganhado legitimidade para nele figurar como ciência.

A esse respeito, declarou Fernando de Azevedo

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

Outros sociólogos, todavia, defenderam o retorno da sociologia como disciplina do ensino secundário, como Antônio Cândido, no Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia”, de 1949, e Florestan Fernandes, no “I Congresso Brasileiro de Sociologia”, em 1954, mas após o Golpe Militar, em 1964, e a Reforma Jarbas Passarinho, empreendida pelo governo militar em 1971, a sociologia deixou sua obrigatoriedade também nos cursos normais.

O último período delimitado por Santos, de reinserção gradativa da sociologia no Ensino Médio (1981-2001), caracterizou-se pela participação ativa de educadores, políticos, estudantes e sociólogos, em diversos processos de negociação pelo retorno da disciplina nos estados do país (SANTOS, 2004; CARVALHO, 2004). Assim, em 1983 a Associação dos Sociólogos de São Paulo organizou o “Dia Estadual de Luta pela Volta da Sociologia ao 2º Grau”, sendo a sociologia reinserida nos currículos das escolas do estado no ano seguinte, e, ainda nessa mesma década, retornando aos currículos em Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro, por meio das Constituições Estaduais, gradativamente constituindo certa legitimidade da presença da disciplina.

Com a reestruturação da rede pública em 1994, entretanto, que tinha por objetivo a redução de seu tamanho e a economia de recursos, a grade curricular foi diminuída, acarretando o retrocesso da presença da sociologia nas escolas, em decorrência da maior valorização de outras disciplinas, como matemática e português (MORAES, 2011). Isso, juntamente com o tratamento transversal dado às disciplinas de filosofia e sociologia no ensino secundário, devido à interpretação do artigo 36 da chamada Nova Lei de Diretrizes e Bases, que determinava que “todos os alunos egressos do Ensino Médio deverão demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia”, contribuiu para que

o deputado Roque Zimmerman, a pedido do Sindicato dos Sociólogos, apresentasse o Projeto de Lei nº3.178/97, objetivando dar ao artigo uma redação mais incisiva (CARVALHO, 2004).

O movimento pelo retorno da disciplina nessa época, no entanto, não limitou suas estratégias à tramitação do referido projeto. Nesse mesmo ano a sociologia se tornou disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia; no ano seguinte foi aprovado o Parecer nº 15, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; em 1999 o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política; e em 2000 a sociologia se tornou disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal.

Quanto à proposta de alteração da LDB, após ser aprovada por unanimidade nas duas comissões em que foi avaliada, e passar ao Senado em 2000, tornando-se o PL 09/00, onde também foi sancionada, esta foi totalmente vetada no ano seguinte por Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República, com a justificativa de que este

[...] implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (Presidência da República, 2001).

Em 2004, dois anos após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência, com a formação de uma nova equipe para rever os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Ministério da Educação solicitou às sociedades científicas que indicassem intelectuais ligados ao ensino para a formulação das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio, ficando responsáveis pelo ensino de sociologia Amaury Cesar Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dacio Tomazi, que questionaram a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do Ministério da Educação sobre a legitimidade de um documento oficial sobre ensino de sociologia sem a existência de uma lei que a incluísse como disciplina obrigatória.

Como consequência, foi aprovado o Parecer CEN/CEB nº 38/06, que determinou o tratamento disciplinar e obrigatório da sociologia nas escolas cujo currículo fosse estruturado por disciplinas. Todavia, vários estados da federação, principalmente São Paulo, questionaram essa medida junto ao Conselho Nacional de Educação, bem como a legitimidade deste órgão para legislar sobre disciplinas, sob a justificativa de que a medida interferia na autonomia dos sistemas de ensino e

de que traria implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros necessários à sua implementação. A maioria dos estados, contudo, continuou o processo de implantação da disciplina, através de diretrizes curriculares estaduais, concursos públicos para professores de sociologia, e materiais didáticos próprios, como no caso de Alagoas, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins (SILVA, 2010).

Também continuaram as ações e negociações de sociólogos e suas entidades representativas, como a Federação Nacional dos Sociólogos (FNSB) e o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Sinsesp), em parceria com entidades dos professores, como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeesp), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), além de entidades estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) (CARVALHO, 2004).

Assim, em 2008, após ser aprovado na Câmara e receber uma redação mais enfática, foi aprovado no Senado, por unanimidade, o Projeto de Lei 04/08, de autoria do deputado Ribamar Alves, posteriormente enviado à sanção presidencial e aprovado por José Alencar, no dia 2 de junho de 2008, passando a LDB a definir que “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, LDB. Lei 9394/96)

No período mais recente desse histórico, entre 1996 e 2008, ou seja, entre a instauração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a sanção, pelo presidente em exercício, desse projeto de lei, constituiu-se um grupo de sociólogos diretamente envolvidos com as disputas políticas e acadêmicas constantes da negociação pela obrigatoriedade da sociologia no Ensino Médio, em sua maioria professores de licenciatura em ciências sociais de diferentes universidades brasileiras, que contribuíram com a campanha pelo ensino de sociologia não apenas “para fora” da área, ou seja, dialogando com setores da sociedade não diretamente vinculados às ciências sociais, mas também “para dentro”, devido à existência de dúvidas e oposições mais ou menos explícitas às pretensões de obrigatoriedade da disciplina.

Dentre eles, destacam-se os professores Amaury Cesar Moraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Nelson Dacio Tomazi, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, e Lejeune Mato Grosso de Carvalho, por sua fundamental participação nesse processo e por comporem, atualmente, algumas das principais

referências quanto à produção científica do campo de estudos que, ao longo dessa trajetória, se constituiu, de modo que suas obras e relatos fazem parte do embasamento bibliográfico de diversos estudos sobre a temática, além de serem os principais responsáveis pela crescente inclusão do reconhecimento do ensino de sociologia enquanto objeto legítimo e fundamental de estudos pelas ciências sociais no país.

Nas diversas pesquisas que têm se debruçado sobre o ensino de sociologia, segundo Anita Handfas (2011) o estudo de seu histórico de institucionalização foi um de seus principais temas<sup>2</sup>, considerando-se que essa produção tendeu a crescer a partir dos anos 2000, para o que contribuiu a criação de espaços institucionais próprios para sua discussão, como o Grupo de Trabalho de Ensino de Sociologia, existente desde 2005 e realizado bianualmente nos congressos nacionais da Sociedade Brasileira de Sociologia, e os também bianuais Encontros Nacionais de Ensino de Sociologia na Educação Básica, que ocorrem desde 2009.

A autora ressalta, porém, que existem poucas pesquisas que buscam refletir sociologicamente sobre ele, sendo necessária a realização de “[...] estudos que possam fornecer os elementos teóricos e práticos necessários para se pensar uma sociologia do ensino de sociologia” (HANDFAS, 2011, p. 399), ou seja, para produzir saberes sobre o tema a partir das próprias ciências sociais.

Com esse intuito, propus-me a refletir, quanto à institucionalização recente do ensino de sociologia no Ensino Médio, particularmente entre os anos de 1997 e 2008, acerca dos conflitos, disputas, negociações, parcerias e mudanças decorrentes de tal empreendimento, enfocando as ações dos cientistas citados acima, com vistas a, com esta abordagem, contribuir com a compreensão das ciências sociais e de seus agentes simultaneamente como produtos e produtores do mundo social, bem como com o questionamento acerca das especificidades e implicações desta concepção, aparentemente evidente.

## PIERRE BOURDIEU E O CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO

O caminho epistêmico adotado vincula-se à teoria sociológica de Pierre Bourdieu, que segundo Renato Ortiz (1983) tem a questão da mediação entre a sociedade e o agente social, ou entre o sujeito e a estrutura, como uma de suas problemáticas fundamentais. Dessa forma, a discussão epistemológica e metodológica promovida por Bourdieu tem como ponto central a polêmica entre os conhecimentos objetivista e fenomenológico, sendo que o primeiro constrói relações objetivistas que

---

<sup>2</sup>Entre 1993 e 2010.

estruturam tanto as práticas quanto as representações dos sujeitos sobre elas, exigindo que se rompa com o conhecimento primeiro e naturalizado do mundo social; enquanto o segundo explicita este conhecimento e a apreensão do mundo social como natural e evidente, sobre o qual não se pensa.

A tentativa de superação da dicotomia entre essas duas formas de conhecimento está na raiz do quadro teórico-metodológico do sociólogo, que através do conhecimento praxiológico busca relacionar de forma dialética o agente e a estrutura social, assumindo como objeto as relações objetivas construídas pelo objetivismo, e as relações dialéticas entre estas e as condutas individuais por elas produzidas, e que tendem a reproduzi-las (BOURDIEU, 1983).

De acordo com Gabriel Peters (2013), o método analítico praxiológico recupera o papel causal, na reprodução do mundo social, das representações subjetivas e habilidades práticas mobilizadas pelos indivíduos para a interpretação do mundo social e investidas por eles para a produção de suas condutas. Estas representações e habilidades subjetivas variam sistematicamente conforme as condições objetivas, tanto enquanto contextos sociais e históricos, quanto através das diferentes posições ocupadas pelos indivíduos em um mesmo espaço social, posto que estas exercem coações estruturais sobre as representações dos agentes. Assim, “pontos de vista” sobre o mundo social são sempre “vistas de um ponto” definido desse mundo.

Por essa relação, as duas formas de investigação aparecem como momentos do método de pesquisa bourdiano, com o objetivo de captar a relação histórico-dialética existente entre a trajetória do indivíduo e a reprodução ou transformação histórica de estruturas coletivas, compreendidas em seu aspecto corporificado em práticas sociais. Dessa forma,

De um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Isso significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética (BOURDIEU, 2004, p. 152).

A teoria da prática do autor tem como fundamento a tese de que existe uma inter-relação causal entre as propriedades objetivas e estruturais dos contextos sociais vivenciados pelos agentes e as suas matrizes de conduta, socialmente adquiridas, utilizando para se referir a estes dois polos de análise, respectivamente, os conceitos de campo e de *habitus*.

O uso da noção de campo é fundamental para compreender determinadas esferas de atividade do mundo social contemporâneo, como espaços de atuação, pública ou profissional, em que existe uma luta pela obtenção de determinada forma de prestígio. Assim, construir determinado

objeto como campo significa dizer que este universo, em que se inserem determinados agentes e instituições, é um microcosmos que possui leis de funcionamento particulares, sendo um campo de forças cuja distribuição está continuamente em disputa (BOURDIEU, 2003), referindo-se esta a objetos e interesses específicos ao âmbito em questão, e dependendo da estrutura das relações entre as posições que os agentes que a realizam ocupam no campo, que é orientada, por sua vez, pela posição objetiva ocupada por este na estrutura social (BOURDIEU, 2005).

As relações sociais estruturam disposições, capacidades e propensões para que os indivíduos pensem, sintam e ajam de formas determinadas, que guiam criativamente suas respostas aos constrangimentos e solicitações do meio social, sendo o *habitus* ao mesmo tempo social – as categorias subjetivas de julgamento e de ação são partilhadas pelos indivíduos submetidos a condicionamentos sociais semelhantes – e individual – cada indivíduo possui uma trajetória única, internalizando uma combinação exclusiva de esquemas –, estrutura social objetiva tornada estrutura mental subjetiva, competência prática que atua sob o nível da consciência (WACQUANT, 2007).

Assim, devido ao fato de a internalização de representações objetivas ocorrer conforme as posições sociais ocupadas pelos indivíduos nos diversos campos, e destes relativamente uns aos outros, garante-se a relativa homogeneidade de *habitus* por indivíduos que partilharam de condições objetivas semelhantes, destacando-se que o *habitus* não se trata da reprodução de uma única estrutura social, e tampouco de um mecanismo autossuficiente para gerar a ação.

Desse modo, na teoria bourdiana, para compreender as experiências subjetivas e as motivações internas das ações de determinado grupo de agentes, é necessário descobrir, no sentido de trazer à tona, relações não percebidas entre indivíduos ou coletividades, porque naturalizadas ou não evidentes, e construir um modelo das lutas travadas entre eles (BOURDIEU, 1994), entendendo o espaço social como conjunto de pontos de vista, associados, por sua vez, ao conjunto das posições correspondentes ocupadas pelos indivíduos que os enunciam (BOURDIEU, 2004a), empregando a relação dialética entre *habitus* e campo – uma dialética que se inicia sempre pelo campo – para chegar ao princípio da gênese das práticas sociais, articuladoras, inevitavelmente, da ação e da estrutura.

## O MOMENTO OBJETIVISTA

Na pesquisa, a partir deste embasamento, tomo as ciências sociais como espaço social de produção científica, cujos agentes mantêm entre si relações de disputa que têm o capital científico como seu instrumento e objetivo, sendo esta a forma específica de poder simbólico relativa ao espaço

social. Estas lutas se dão em torno da legitimidade da ciência, ou seja, do reconhecimento, por seus pares e por indivíduos que não fazem parte do campo, da autoridade científica detida pelos agentes, e sua conquista envolve práticas institucionalizadas de produção de conhecimento, pautadas simultaneamente por normas explícitas e implícitas de ação, e que adquirem sentido e significado por meio da crença coletiva nos seus fundamentos.

Dessa forma, a institucionalização recente do ensino de sociologia constitui-se como um processo de instauração de um novo foco de agência neste espaço, cuja efetivação envolveu pelejas em torno da aquisição de capital científico, e conseqüentemente, de determinadas concepções e práticas científicas partilhadas por seus diferentes membros, sendo indispensável, para compreendê-la como tal, esboçar a estrutura da distribuição deste capital, entre agentes e instituições, e construir sua gênese histórica.

Para tal empreendi, por meio de revisão e levantamento bibliográficos, a elaboração desta gênese, enfocando a constituição, no Brasil, de um campo acadêmico, que engloba, entre outros, o espaço social acadêmico das ciências sociais, e caracteriza-se pela institucionalização do setor de ciência e tecnologia, que envolveu o emprego de um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado, e garantiu a circulação e a produção dos produtos acadêmicos.

Como marcos históricos desta institucionalização, resalto: a criação de um setor de Ciência e Tecnologia no Brasil; a realização de mudanças na então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e no antigo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)<sup>3</sup>; a implantação da Reforma Universitária de 1968; e a criação do sistema de pós-graduação no país, todos eles relacionados, de alguma forma, com a implantação de macropolíticas científicas diretamente vinculadas ao crescimento econômico, com o intuito de comprovar a eficiência dos governos militares (MUNIZ, 2008).

A partir do encadeamento das mudanças provocadas por este processo configurou-se uma determinada forma de fazer científico, e, por conseguinte, de “ser cientista”, que envolve a especificidade das regras de produção científica e das práticas e espaços de atuação mais valorizados segundo as instâncias dominantes do campo. Assim, ganharam preponderância a atuação na pós-graduação, a divulgação de trabalhos por meio de artigos publicados em revistas científicas, a participação em eventos e sociedades científicas, e, principalmente, a ação de agências de avaliação e fomento, sobretudo a Capes e o CNPq, de modo que as disputas por poder simbólico no campo

---

<sup>3</sup> Atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

passam a ser conformadas segundo estas definições de “ser cientista” e de “fazer ciência”, logo, influenciando também o espaço social acadêmico das ciências sociais.

Devido à autoridade que exercem, tomei as informações disponíveis nas plataformas virtuais da Capes e do CNPq acerca da situação atual das ciências sociais quanto à sua institucionalização e produção, particularmente o chamado Documento de Área da Sociologia (2013)<sup>4</sup>, juntamente com a análise da estrutura do currículo *Lattes*, exigido como documento da identidade acadêmico-científica dos agentes deste espaço social, como referências para o exame da estrutura da distribuição de capital científico no mesmo, delineando as relações entre as posições ocupadas por seus agentes e grupos, tendo em vista que esta resulta de uma série de disputas pelo poder simbólico.

Em relação à estrutura do campo, a partir deste exame, demonstrou-se o caráter de instituição reguladora conquistado pela Capes, conferindo legitimidade e prestígio simbólico, por meio da autoridade a ela atribuída pela comunidade científica, por um lado, e pelo Estado, por outro, a determinadas instituições e agentes, como os programas de pós-graduação com nota 7 na avaliação que ela empreende (USP, UFRJ, UFRGS<sup>5</sup>); as revistas científicas com qualis A1 no sistema *WebQualis*, vinculado a esta avaliação (Caderno CRH – UFBA, Cadernos Pagu – UNICAMP, Dados – UERJ, Educação & Sociedade - Centro de Estudos Educação e Sociedade, História, Ciências, Saúde-Manguinhos - Casa de Oswaldo Cruz, Horizontes Antropológicos – UFRGS, Lua Nova – CEDEC, Mana – UFRJ, Novos Estudos – CEBRAP, Perspectiva Teológica – FAJE, Revista Brasileira de Ciências Sociais – ANPOCS, Revista de Antropologia – USP, Sociedade e Estado – UNB, Sociologias – UFRGS, Tempo Social – USP<sup>6</sup>); e os coordenadores de área responsáveis por estas avaliações.

Além da Capes, a atuação nas sociedades científicas nacionais das áreas componentes das ciências sociais (ANPOCS, SBS, ABA e ABCP<sup>7</sup>), principalmente em suas diretorias, revelaram-se como fontes do reconhecimento da legitimidade e autoridade científicas, bem como a classificação como bolsistas sênior e produtividade em pesquisa A1 do CNPq, detida por, respectivamente, dois, e vinte e um cientistas sociais no país.

---

<sup>4</sup> Cujas informações resultam da avaliação trienal empreendida pela Capes junto a todos os programas de pós-graduação existentes no país

<sup>5</sup> Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>6</sup> Respectivamente Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e Universidade de Brasília.

<sup>7</sup> Respectivamente Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Sociedade Brasileira de Sociologia, Associação Brasileira de Antropologia, e Associação Brasileira de Ciência Política.

Desta forma, com o intuito de situar as posições ocupadas pelos cientistas sociais estudados em relação aos agentes e instituições dominantes, e assinalar sua relevância no processo de constituição deste novo foco de agência, realizei o estudo de seus currículos *Lattes*, enfocando as informações relativas às formas predominantes de aquisição de capital científico abordadas acima e comparando-as com aquelas constantes dos currículos dos agentes dominantes.

Amaury Cesar Moraes fez duas graduações (em Ciências Sociais e Filosofia) e a pós-graduação na USP, sendo o mestrado em Ciência Política, e o doutorado em Educação. Foi bolsista do CNPq ao longo de toda a pós-graduação. É docente da USP desde 1994, ministrando aulas para a graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação e graduação em Ciências Sociais. Publicou 19 artigos, 2 livros, 19 capítulos de livros, 2 textos jornalísticos e 5 trabalhos completos em anais de eventos. Realizou três trabalhos de assessoria, emitiu pareceres para revistas científicas com Qualis entre B5 e B1, dois pareceres sobre livros, e pareceres sobre bolsas para o CNPq e a Capes, e produziu 3 obras de material didático de sociologia. Participou de 47 bancas de defesa, sendo vinte e sete de mestrado e vinte de doutorado, e de 16 concursos públicos para contratação de docentes. Participou de 103 e organizou 7 eventos. Orientou cinco dissertações e uma iniciação científica.

Elisabeth da Fonseca Guimarães é graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), e fez mestrado e doutorado em Educação na UNICAMP, ambos como bolsista da Capes. É professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 1984, ministrando aulas para a graduação em Administração e em Ciências Sociais. Publicou 6 artigos, 3 livros, 20 capítulos de livros, 7 textos jornalísticos, e 15 trabalhos completos em anais de eventos. Realizou uma assessoria, emitiu um parecer sobre a publicação de um livro, produziu um material didático de sociologia. Compôs a banca de um concurso público para a contratação de docente, e participou de 49 e organizou 12 eventos. Orientou 4 dissertações, 30 trabalhos de conclusão de curso, e 9 iniciações científicas.

Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins fez graduação em Ciências Sociais pela USP e cursou o mestrado e o doutorado em Sociologia na mesma instituição. É a 1ª Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) desde 2007, e professora doutora aposentada da Universidade de São Paulo desde 2003, tendo ministrado aulas para a graduação em Ciências Sociais, e foi consultora da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Sociais. Produziu 29 artigos, 10 capítulos de livros, 6 livros, 4 textos jornalísticos, e 2 trabalhos completos publicados em anais de eventos. Emitiu pareceres para revistas com Qualis A1 e 6 pareceres sobre a publicação de livros, além de pareceres sobre bolsas para a Capes e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Publicou dois materiais didáticos sobre ensino de sociologia. Participou de 119 bancas de defesa, sendo 62 de mestrado e 57 de doutorado, e de 24 bancas de concursos públicos. Participou de 158 e organizou 12 eventos, e orientou 18 dissertações e 6 teses.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e fez mestrado em Educação, e doutorado em Sociologia, ambos na USP, com financiamento da Capes. É professora titular da UEL desde 1994, ministrando aulas na graduação em ciências sociais, nos cursos de especialização em Sociologia da Educação e Sociologia para o Ensino Médio, e no mestrado em ciências sociais, do qual é coordenadora. Publicou 10 artigos, 20 capítulos de livros, 6 livros, 2 textos jornalísticos, e 14 trabalhos completos em anais de eventos. Realizou 3 assessorias, emitiu 2 pareceres sobre livros, e sobre artigos para revistas com Qualis entre C e B1. Participou de 26 bancas de defesa, sendo 23 de mestrado e 3 de doutorado, e de 7 bancas de concursos públicos. Participou de 67 e organizou 39 eventos, e orientou 9 dissertações, 8 iniciações científicas, 25 monografias de conclusão de aperfeiçoamento/especialização em ensino de sociologia, e 20 trabalhos de conclusão de graduação em ciências sociais.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp) e especialização em Política Internacional na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Foi professor da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), e presidente da Federação Nacional dos Sociólogos (FNSB) e do Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo (Sindsesp). Publicou 17 artigos, 7 livros e 3 capítulos de livros, e possui um trabalho completo publicado em anais de eventos. Participou de 28 e organizou 8 eventos.

Nelson Dacio Tomazi possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e fez mestrado e doutorado em História na Universidade Estadual Paulista (UNESP), ambos como bolsista da Capes. É professor aposentado da UEL desde 2003, em que ministrou aulas para a pós-graduação em Ciências Sociais, para a especialização em Sociologia e Sociologia da Educação, e para a graduação em Ciências Sociais. Produziu 3 artigos, 10 capítulos de livros, 5 livros, e possui dois trabalhos publicados em anais de eventos. Possui 4 publicações de material didático de ensino de sociologia. Participou de 22 bancas de defesa, sendo 12 de mestrado e 10 de doutorado, e de 8 bancas de concursos públicos. Participou de 56 e organizou um evento. Orientou 6 dissertações.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça fez graduação em Ciências Sociais pela UNESP e cursou o mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com financiamento do CNPq, e o doutorado, na mesma área, na USP, com financiamento da Capes. É

professora da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília desde 1997, ministrando aulas na graduação em Pedagogia e em Ciências Sociais. Publicou 10 artigos, 18 capítulos de livros, 12 livros, 12 textos jornalísticos, e 36 trabalhos em anais de eventos. Realizou 12 trabalhos de assessoria e 13 pareceres para publicações de revistas com Qualis entre C e B1, além da emissão de 3 pareceres para o CNPq e um parecer sobre a publicação de livro. Participou de 7 bancas de defesa, 6 de mestrado e uma de doutorado, e de 17 bancas de concurso público. Participou de 150 e organizou 21 eventos. Orientou uma dissertação de mestrado.

Para efeitos de comparação, apresento as informações referentes aos pesquisadores produtividade sênior do CNPq. José De Souza Martins possui graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em sociologia, e é livre-docente pela USP. É professor da USP desde 1965, ministrando aulas para a pós-graduação em Sociologia e graduação em Ciências Sociais. Publicou 63 artigos, 44 livros, 66 capítulos de livros, e 577 textos jornalísticos. Realizou 2 trabalhos de assessoria. Participou de uma banca para concurso público e de duas bancas de livre-docência. Participou de 97 eventos. Orientou 8 dissertações, 4 teses, e 31 iniciações científicas. Bernardo Sorj Iudcovsky é graduado em Sociologia e História pela Universidade de Haifa (Israel), fez o mestrado em Sociologia na mesma instituição, e o doutorado em Sociologia na Universidade de Manchester (Inglaterra). Fez o pós-doutorado em Sociologia na Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (França). É diretor do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, coordenador da Plataforma Democrática, professor visitante do Instituto de Estudos Avançados da USP, e coordenador do SciELO Latin American Social Sciences Journals English Edition. É membro do corpo editorial de 8 revistas científicas nacionais e internacionais. Escreveu 79 artigos, 58 livros, 38 capítulos de livros, 5 textos jornalísticos, e publicou um trabalho completo em anais de eventos. Realizou 21 trabalhos de assessoria. Participou de 5 bancas de defesa de dissertações e de 2 de teses. Participou de um e organizou 7 eventos. Orientou 6 dissertações e uma tese.

Embora esta breve comparação seja limitada e insuficiente, ela permite ressaltar as diferenças dos agentes em termos de “produtividade acadêmica”, critério que se torna fundamental à conquista de capital científico com a constituição de um campo acadêmico no Brasil. Sendo medida pela quantidade de produções e de divulgação destas, tem como parâmetros o número de artigos científicos, livros, capítulos, e de participações e organizações de eventos, sendo que, quanto maior o estrato de classificação dos veículos de comunicação empregados e quanto mais seletiva a exposição de trabalhos nestes eventos, se faz maior, do mesmo modo, o prestígio por integrá-los. Assim, atentando-se aos dados referentes a estes quesitos presentes nos *Lattes* dos cientistas acima, evidencia-se a discrepância da produção científica entre os responsáveis pela institucionalização do ensino de

sociologia e os reconhecidos enquanto detentores de excelência acadêmica, que, além disso, possuem outros símbolos de distinção neste espaço, como a livre-docência e o pós-doutorado, e a relação mais ou menos intensa com a produção da sociologia em âmbito internacional.

Quanto às instituições dominantes no espaço social, os últimos possuem maior proximidade em relação a instâncias de avaliação e fomento da produção científica, não apenas publicando trabalhos nos periódicos mais bem-conceituados, mas compondo o corpo editorial de alguns deles, e até mesmo de um dos principais indexadores utilizados como parâmetro para sua avaliação.

Dentre os agentes que estudo, Heloísa Martins é quem possui mais proximidade com estas esferas, tanto por ser formada e docente da USP, que como visto é uma destas instituições, quanto por sua atuação na SBS, na Capes e CNPq, e no Ministério da Educação, não se desvinculando estas formas de reconhecimento das inúmeras participações dela em bancas e eventos, e sendo estas cruciais para o processo de criação de espaços, na academia, voltados ao estudo e pesquisa do ensino de sociologia. Leujeune de Carvalho é, em relação aos demais, quem tem menos contato com a esfera de produção propriamente acadêmica, atuando mais fortemente em outras esferas de trabalho, como o sindicalismo e a atuação partidária, e mobilizando outros grupos e instituições para a institucionalização da sociologia no Ensino Médio, por meio de uma ação mais propriamente de negociação política.

Ileizi Fiorelli, Sueli Mendonça, e Elisabeth Guimarães, apesar de não atuarem em universidades que ocupem posições dominantes neste espaço social, o fazem em instituições que foram pioneiras em termos de ensino, pesquisa, extensão e produção relativamente ao ensino de sociologia, seja por meio da implantação da disciplina em seu vestibular, como na UFU, da pesquisa e produção no Núcleo de Ensino, como na UNESP de Marília, ou do trabalho de parceria entre a licenciatura e os professores da rede pública, como na UEL, ocupando espaços vitais para o reconhecimento e implantação do ensino de sociologia como objeto de estudos e pesquisas. A contribuição de Nelson Tomazi, ainda que seja um dos agentes atuantes há mais tempo no espaço social, se deu principalmente em função da publicação de materiais didáticos para o ensino da disciplina, e da formulação, junto com Elisabeth e Amaury, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) de sociologia. Este, além desta contribuição, produziu diversos artigos científicos sobre o tema, dentre eles, o Parecer sobre o Ensino de Filosofia e de Sociologia, que desempenhou um papel fundamental no processo de aprovação da institucionalização da disciplina.

Desse modo, enquanto Heloísa Martins já era detentora de um considerável reconhecimento no espaço social antes de se envolver com este empreendimento, mobilizando-o para contribuir com sua efetivação, e somando a ele a autoridade adquirida na esfera do ensino de sociologia, maioria dos

demais agentes constitui-se, por meio de sua participação neste, enquanto referências e detentores de relativo prestígio internamente ao âmbito da pesquisa e produção científicas sobre o tema, posição esta não ocupada anteriormente em relação a outros domínios, passando a situar-se, assim, em maior ou menor grau, em posições dominantes internamente a esta temática, e a adquirir gradativo reconhecimento no espaço social conforme a conquista deste por seu objeto de estudos.

## O MOMENTO SUBJETIVISTA

Todavia, a apreensão da estrutura do espaço social não é suficiente para que a pesquisa realize o movimento dialético proposto pela teoria bourdiana, sendo necessário que esta apreenda também o “vivido” dos agentes, que embora não seja a verdade completa daquilo que fazem, faz parte de sua prática. Para isso realizei com eles entrevistas semiestruturadas, a fim de promover um exercício de objetivação quanto ao espaço das ciências sociais e aos modos como outros cientistas sociais reagiram à sua organização com vistas à defesa da disciplina, e à criação gradual deste foco de agência na área.

Estas envolvem o relato da história vivida por cada um deles na luta política, sindical, institucional e acadêmica pelo retorno da sociologia à educação básica, e serão utilizadas para elaborar um histórico do processo de institucionalização do qual participaram, enfatizando o envolvimento de cada um deles e a rede de relações pessoais e institucionais que gradativamente se constituiu ao longo da movimentação empreendida para sua realização. Intento, desse modo, identificar as principais estratégias<sup>8</sup> e capitais mobilizados para este fim, identificando em que medida a especificidade das disputas pelo monopólio da violência simbólica no campo acadêmico no Brasil perpassa e influencia esta luta em particular, atentando-me para o fato de que nos discursos sobre si as narrativas variam, em sua forma e conteúdo, conforme as qualidades sociais do mercado ao qual são apresentadas, de modo que a própria situação da pesquisa contribui de forma inevitável para determinar o que é ou não dito, tornando por isso essencial que esta abarque também a *doxa*, determinação daquilo que não é expresso, pois não é considerado relevante ou mesmo percebido (BOURDIEU, 2005).

A respeito desse recurso metodológico, Montagner destaca que

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevoos que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados

---

<sup>8</sup> Emprego a expressão tanto no sentido de táticas conscientes de ação quanto no utilizado por Bourdieu, enquanto conhecimento incorporado das regras e movimentos do jogo, que contribui para a tomada de decisões acertadas sem que seja necessário ponderar sobre elas.

por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada a posteriori pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa. (MONTAGNER, 2007, p. 251-252).

Por isso é necessário ter clareza de que as entrevistas, por outro lado, direta ou indiretamente, abarcam as representações desses cientistas sociais sobre si mesmos e sobre o espaço social, principalmente quanto à função social do sociólogo e de sua relação com a educação e o ensino, compreendendo tais enunciados como tomadas de posição dos agentes em relação a seu universo de práticas sociais, em conformidade com a posição que ocupam no espaço de produção da temática e no espaço social mais amplo (HEY, 2008), a fim de empreender, por meio do estabelecimento das correspondências entre seus “pontos de vista” e os “pontos” – posições no espaço social – a partir dos quais os enunciam, uma análise sociológica relacione, de fato, sujeito e estrutura, *habitus* e campo.

## **CONCLUSÃO: A SOCIOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE AUTOSOCIOANÁLISE**

Assim, o trabalho tem como finalidade última, ao tomar como objeto de análise sociológica um campo de produção científica, explicitar que este, enquanto espaço social, engendra disputas acerca de um tipo específico de alvos sociais, de modo que estudar as ciências sociais por este prisma significa ter como objeto um conjunto de agentes dotados de legitimidade para objetivar o mundo social e as próprias ciências sociais, adquirida por meio de uma série de lutas acerca da verdade sobre esses espaços, bem como “[...] para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social [...], está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade” (BOURDIEU, 2004, p. 116).

Dessa forma, como assevera o autor, a análise sociológica da produção dos produtores, para as ciências sociais, é imperativa, sendo fundamental que aproveitemos os ensinamentos das ciências sociais sobre o mundo social em que as mesmas são produzidas, a fim de melhor controlar os efeitos dos determinismos exercidos sobre esse mundo, e conseqüentemente, sobre elas. Como destaca Peters (2013), a sociologia bourdiana pode ser mobilizada como um instrumental de autossocioanálise, ou seja, um trabalho de investigação autocognoscitiva, que pode ser libertador, principalmente quando expõe à reflexão as disposições e esquemas interpretativos que nos levam a perceber como legítima, e, portanto, legitimar, nossa própria dominação. Ao contribuir com a desnaturalização, desbanalização e desessencialização de nossas relações e representações, desnudando sua realidade de arbitrariedades historicamente constituídas através de inúmeras disputas, ela pode funcionar como ferramenta de autorreflexão.

Realizar uma sociologia da história do ensino de sociologia, e uma sociologia dos sociólogos, portanto, envolve objetivar a relação do sociólogo com seu objeto, contribuindo para que este se torne mais consciente acerca das finalidades sociais não explicitadas sob a persecução explícita de certos fins científicos (BOURDIEU, 2001).

Pretendo assim, mediante a realização, enquanto cientista social, de um estudo sociológico das ciências e dos cientistas sociais, de suas instituições, regras e mecanismos de controle mais ou menos explícitos, de suas disputas e representações acerca de si mesmos e, portanto, do “ser cientista social”, empreender um esforço de autoanálise sociologicamente armada, que pode levar a descobertas desconfortáveis ou mesmo dolorosas da banalidade do que até então poderia fundamentar uma autorrepresentação ilusória da realidade, constituindo, desse modo, uma (pequena) via de acesso a um trabalho de reapropriação (PETERS, 2013), lembrando que, como tão bem nos diz Bourdieu, “[...] a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 28).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreiro Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: \_\_\_\_ ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- \_\_\_\_\_. *Lições da Aula*. Tradução de Egon de O. Rangel. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Thomaz. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel S. Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Razões Práticas*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Paris, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência*. Tradução de Denice B. Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004a.
- CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- FEIJÓ, F. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 13, n. 01, jan. / jun. 2012, p. 133-153.

HANDEFAS, A. O estado da arte do ensino de sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Revista Inter-legere*. Natal, n. 9, jun. /jul. 2011, p. 386-400.

HEY, A. P. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2008.

KANT DE LIMA, R. *A antropologia da academia: quando os índios somos nós*. 3ª ed. Niterói: Ed. da UFF, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Disponível em <<http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php/legislacao.html>> Acesso em 19 de maio de 2010.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO: *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)> Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e Biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./ jul. 2007, p. 240-264.

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, set-dez 2011, p. 359-382. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2013.

MUNIZ, N. A. C. *O CNPq e sua trajetória de planejamento e gestão em C&T: histórias para não dormir, contadas por seus técnicos (1975-1995)*. Brasília: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum*, vol.35 n. 2, p. 179-189. Maringá, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>> Acesso: em 20 de setembro de 2015.

ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Rev. Brasileira Ciências Sociais*, vol.28 n. 83. São Paulo, Out. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092013000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092013000300004&script=sci_arttext)> Acesso em: 30 de dezembro de 2014.

SANTOS, M. B. A sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: \_\_\_\_ CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.131-180.

SILVA, I. F. O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: \_\_\_\_ CARVALHO, C. A. (Org.). *A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina: EDUEL, 2010, p. 64-83.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*, ano 10, nº 16, São Pulo, jul. /dez. 2007.



---

### Cultura escolar e ensino de Sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana

*Natalia Salan Marpica<sup>1</sup>*

*Maria Aparecida Gibbi<sup>2</sup>*

#### Resumo

O presente trabalho busca alicerces nos estudos sobre a cultura escolar para a reflexão acerca da história do ensino de sociologia construída no cotidiano das escolas. A articulação entre cultura escolar e ensino de sociologia pode auxiliar a compreensão de como uma nova disciplina no currículo se integra à forma e à cultura da escola, ao mesmo tempo em que a cultura escolar é apropriada por esta nova disciplina, num movimento dialético de construção das práticas e das disciplinas escolares. Desta forma, parte-se da seguinte questão: as especificidades da sociologia e de seu ensino se articulam com os elementos da cultura escolar? De que forma? A partir da observação das aulas e de entrevista com professores, pode-se afirmar que a sociologia, como um novo corpo de saberes na escola, acaba por manter os traços da cultura escolar de maneira geral, mas também, ao ser menos vigiada e controlada, abre oportunidades para pequenas transformações das relações e práticas na escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Cultura Escolar. História das Disciplinas Escolares.

### Scholar culture and sociology teaching: the history of the scholar asignature and its daily practice

#### Abstract

This work quests for a basis in the studies about scholar culture in order to think over the history of sociology teaching built daily in schools. The interaction between scholar culture and sociology teaching can help us to understand how a new asignature in the curriculum integrates into form and school culture, at the same time the scholar culture is appropriated by this new asignature, in a building dialectical movement of scholar practices and asignatures. This way, we start from the following question: do the particularities of sociology and its teaching articulate with the elements of scholar culture and how? By interviews with teachers and by observing the classes we can affirm that sociology, as a new body of knowledge in school, keeps the features of scholar culture in a fairly general way but, also, when less supervised and controlled, enables small transformation of relationship and practices in school.

**Key Words:** Sociology Teaching. Scholar Culture. history of the Scholars Asignatures.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em sociologia da educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em educação e licenciada em ciências sociais. E-mail: [nataliasalan@yahoo.com.br](mailto:nataliasalan@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: [mgobbi@usp.br](mailto:mgobbi@usp.br)

## INTRODUÇÃO

O surgimento de uma disciplina no conjunto de conhecimentos que compõe a escola, tanto como instituição quanto como cultura, com suas tradições, regras, códigos memórias e condutas, se dão mediante uma multiplicidade de processos que envolvem uma série de negociações e disputas. Desta forma, as disciplinas escolares são complexos de relações que acompanham o movimento de construção social da escola e de suas funções, não sendo, portanto, produto de um consenso de que aquele corpo de saberes que caracterizam as disciplinas seja reconhecido como relevante para a formação dos estudantes, mas resultado de um embate entre diferentes atores sociais, que articulam sujeitos e instituições, sociedade e indivíduos e, como destaca Certeau (2005), as ações práticas sustentam modos de pensar e politizam o cotidiano.

Cada uma das disciplinas escolares tem seus processos específicos de desenvolvimento e também, pode-se afirmar que há pontos em comum na consolidação do conjunto das disciplinas que formam o currículo, os quais ocorrem, como afirma Lopes (2004), na articulação entre a escola e seu exterior, no movimento dialético em que as políticas educacionais interferem no cotidiano das escolas e, por sua vez, as escolas produzem os sentidos das políticas. Alguns pesquisadores, como Goodson (1990; 1991), Juliá (2001), Viñao (2008) e Chervel (1998), tentam, a partir da história das disciplinas escolares, compreender em qual espaço se inicia a construção de uma disciplina, se nas políticas públicas, nas ciências associadas às disciplinas ou no interior da escola e de sua cultura. Neste sentido, todos parecem concordar que o instituído não é o mesmo que a prática, ou seja, uma disciplina pode existir na prática, sem que seja oficialmente reconhecida como tal, e oposto também pode ocorrer.

O caso da disciplina de sociologia não seria diferente. Com uma longa trajetória que se inicia no fim do século XIX, entrou e saiu do currículo escolar ao longo do século XX e retorna oficialmente em 2008, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em torno de sua institucionalização no âmbito legal, de sua operacionalização estrutural em nível macro e de sua efetivação prática nas escolas, diferentes agentes se articulam. Neste sentido, compreendê-la em suas múltiplas relações implica conhecer não somente a disciplina em si, mas como esta produz gestões, resistências e negociações. E que, uma vez constituídos, elucidam uma série de relações específicas, as quais envolvem saberes, ações e classificações. O currículo escolar, e, por sua vez, a disciplina de sociologia, é a expressão da interação e relação de forças entre os campos educacional, político e acadêmico, pois:

[...] disciplinas não deviam ser vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto. Mas o que atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como um produto sócio-histórico, como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias de formas diferentes (HAMMERSLEY E HARGREAVES, 1983, p. 5)

Diante deste contexto, este trabalho busca alicerces nos estudos sobre a cultura escolar para a reflexão da construção cotidiana, no interior da escola, da sociologia na educação básica, mais especificamente na rede estadual paulista, a qual congrega o ensino médio no estado de São Paulo. O objetivo é compreender como a história da sociologia se constrói não somente nos discursos oficiais, mas também na prática. Vidal (2009) aponta a pertinência de reconhecer os elementos perenes da cultura escolar, mas também as mudanças, ainda que sutis, que são paulatinamente inseridas no dia a dia do universo escolar. É neste sentido que a articulação entre cultura escolar e ensino de sociologia pode auxiliar a compreensão de como uma nova disciplina no currículo se integra à forma e cultura da escola, ao mesmo tempo em que a cultura escolar é apropriada por esta nova disciplina, num movimento dialético de construção das práticas e das disciplinas escolares.

Desta forma, pretende-se refletir sobre como as reformas institucionais transformam os contornos da escola, as maneiras como ela é percebida e as práticas de diferentes grupos sociais a seu respeito (VINCENT et al, 2001), mais especificamente como a sociologia se integra à cultura escolar e disputa por espaços de poder no interior da escola, na própria história das disciplinas escolares e como a sociologia, com suas especificidades, transforma a cultura da escola. A partir deste panorama entre cultura escolar e ensino de sociologia as reflexões giram em torno da questão: as especificidades da sociologia de seu ensino na educação básica se articulam com os elementos da cultura escolar? De que forma?

Para alcançar o objetivo proposto no presente trabalho, serão utilizados os conceitos de cultura escolar esboçado por Julia (2001, p. 09): “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, em que as resistências, as tensões e os apoios aos projetos escolares têm destaque para a compreensão da cultura escolar. Neste sentido, A Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), a qual altera a LDB para tratar a sociologia como obrigatória no ensino, é entendida aqui como parte de um processo e não como etapa final de uma luta por seu ingresso na escola, pois, segundo Goodson (2008, p. 120) “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança”. Portanto, a sociologia todavia é objeto de disputas.

Para tanto, além da consulta à bibliografia referente ao ensino de sociologia, foram utilizados dados coletados por meio de entrevista e de observação participante, e anotados em diários de campo, nas aulas de sociologia do ensino médio da rede estadual paulista, na cidade de Campinas, em que foi realizado o acompanhamento das aulas de 2 professores desta disciplina, além da experiência vivida pela pesquisadora como professora de sociologia da rede estadual. Juliá (2001) afirma que “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (p. 10). Neste sentido, cabe destacar que os professores acompanhados eram efetivos da rede, iniciantes, jovens (menos de 30 anos) e formados em ciências sociais em universidades públicas.

Contudo, o campo profissional do ensino de sociologia assume um perfil diferente. Conforme destaca Gobbi (2012), a configuração hoje do campo se estabelece a partir de professores formados há muitos anos, sem terem exercido a docência em sociologia, e por outro lado, muitos graduados em ciências sociais ao longo dos anos não se interessaram pela prática docente exatamente pela pouca perspectiva profissional, uma vez que seriam por outras disciplinas.

### **A construção escolar do ensino de sociologia**

Na articulação entre o interior e o exterior da escola, no que concerne ao ensino de sociologia, diferentes instituições atuam em seu processo de consolidação. No âmbito externo à escola, caracterizam-se o Estado, o mercado, as universidades e os movimentos sociais. No âmbito interno, não somente os docentes efetivos de sociologia atuam nesse processo, mas gestores, alunos, professores não efetivos que atuam como docentes de sociologia, assim como os professores de outras disciplinas, configuram o universo que caracteriza e delinea seu percurso histórico.

A análise da história da sociologia como componente curricular da educação básica permite compreender a relevância das práticas escolares para a conformação da disciplina, uma vez que, em termos cronológicos, tem-se que a sociologia passa a fazer parte oficialmente do currículo secundário em 1925, com a reforma Rocha Vaz, enquanto os primeiros cursos acadêmicos de ciências sociais são criados anos depois, em 1933, com a criação do curso na Escola Livre de Sociologia e Política e na Universidade de São Paulo. Goodson (1990) enfatiza que longe de serem derivadas das áreas acadêmicas, as matérias escolares muitas vezes a precedem cronologicamente e podem contribuir com a criação de uma base universitária para a disciplina.

Neste sentido, Meucci (2000) ressalta que os primeiros professores do ensino secundário de sociologia eram geralmente formados em direito e foram os principais responsáveis pela sua institucionalização no sistema educacional, bem como são estes também que se mobilizaram pela criação do curso de ciências sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal. Estes professores foram autores dos principais manuais didáticos de sociologia, os quais são determinantes na construção do sentido que a sociologia assumiria naquele momento no Brasil, e que depois passaram a ser professores universitários dos cursos recém-criados. Gilberto Freyre, professor de sociologia no ginásio Pernambucano; Fernando de Azevedo, e Carneiro Leão, professores de sociologia das escolas normas de São Paulo e Delgado de Carvalho, professor de sociologia do colégio Pedro II, são exemplos de acadêmicos, os quais não eram formados em ciências sociais, que iniciaram a trajetória da sociologia como professores no ensino secundário e depois da institucionalização dos cursos de ciências sociais nas universidades, passaram a professores universitários e influenciaram a configuração da sociologia acadêmica no Brasil.

Assim, temos que as disciplinas se desenvolvem no interior de uma cultura escolar e, como destaca Chervel (1998) não se reduzem à transposição de saberes acadêmicos. São conhecimentos, práticas, valores, referências e memórias que são construídos, sutil e paulatinamente, na dinâmica do cotidiano e das interações entre os sujeitos que compõe a comunidade escolar e configuram o conteúdo, os métodos, as práticas das disciplinas, de acordo com Bourdieu: “(...) a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1974, p. 212). Desta forma, a história da sociologia se faz mediante o que é instituído oficialmente e o que é realizado no dia a dia das escolas.

Em 1942, a reforma Copanema retira a sociologia do currículo do ensino secundário e a década seguinte tem na reivindicação pelo reconhecimento e a legitimidade científica das ciências sociais uma de suas marcas, em termos acadêmico. Neuhold (2011) enfatiza que Florestan Fernandes, naquela época um assistente Fernando de Azevedo, abre o I Congresso de Sociologia destacando a relevância das ciências sociais refletirem sobre o ensino de sociologia: “saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade com que precisam se defrontar os sociólogos do Brasil” (FERNANDES; 1955, citado por NEUHOLD; 2011; p. 02). Neste mesmo sentido, o próprio Florestan Fernandes anuncia a necessidade e a relevância da inserção para legitimar a criar ofertas de trabalho para os egressos das ciências sociais, reafirmando a tese de Goodson (2008) da relevância das disciplinas escolares para o meio acadêmico:

A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor e garantiria às secções de Ciências Sociais nas Faculdades de Filosofia uma certa equivalência com as demais secções, no que concerne à motivação material dos alunos, que procuram essas Faculdades porque pretendem dedicar-se ao exercício do magistério secundário e normal. Tais interesses são naturalmente legítimos. Nas condições brasileiras, é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real da mão-de-obra especializada (FERNANDES, 1985, p. 46).

Naquele momento, os próprios acadêmicos, como Florestan Fernandes, enfatizam que a consolidação do pensamento sociológico no Brasil está associada à sua difusão como conhecimento da escola básica. Contudo, no período dos anos 1990, marcado pela retomada do debate acerca do retorno da sociologia aos currículos escolares, o contexto é diferente: as ciências sociais já se configuram como uma ciência sólida no Brasil. A Sociedade Brasileira de Sociologia e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência apoiam a causa e fornecem subsídios aos sindicatos e associações envolvidas no processo, mas, além da educação já não ser mais um objeto de estudo enfatizado na sociologia, poucos são os acadêmicos que se dedicam a reconhecerem efetivamente as contribuições que a sociologia pode oferecer à sociedade sendo um componente curricular da educação básica.

No mesmo sentido, a referida modificação na LDB realizada em 2008, se deu em um contexto no qual a maioria dos estados brasileiros já haviam aprovado leis que tratavam a sociologia como obrigatória. Alguns autores, como Azevedo (2014), afirmam que de 1982 a 2008 há um retorno gradativo da sociologia à educação básica e que culmina na aprovação da Lei federal 11.684/2008. Ou seja, a lei legítima e garante algo que, de alguma forma, já acontecia. Assim, diante do regime de colaboração entre União, estados e municípios, configura-se um dos espaços de embate em torno do currículo, e por sua vez, da implementação de uma disciplina, que se dá entre a esfera nacional e estadual, responsável pelo ensino médio.

O estado de São Paulo, por exemplo, foi o pioneiro nos anos 1980 a retomar a inserção da disciplina na rede estadual. A Sociologia é reinserida em 1984 através da Resolução n. 236/83 proposta pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Contudo, quando o debate se acentua em âmbito nacional, nos anos 2000, este mesmo estado recua e não acata a Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), e lança a Resolução Estadual n. 92/2007 vetando a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia em seu sistema de ensino (AZEVEDO, 2014). Contudo, após a aprovação da alteração da

LDB, o estado de São Paulo teve que se adequar. Temos, portanto, de um lado o componente nacional e por outro, os estaduais, que nem sempre convergem em suas proposições.

Com a alteração da LDB no congresso nacional, em 2008 a proposta curricular para o ensino de sociologia do estado de São Paulo foi elaborado com o apoio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e aprovado, bem como a elaboração e impressão de um material didático próprio, os chamados cadernos “São Paulo Faz Escola” (SCHRIJNEMAEEKERS e PIMENTA, 2001). Para o ano letivo de 2009 são contratados professores temporários para a disciplina de sociologia na rede estadual e é aprovada a Resolução SE 80, de 3 de novembro de 2009, em que o perfil do professor de sociologia<sup>3</sup> é definido. Em 2010 e 2013 são realizados concursos para professores efetivos de sociologia e este passa então a ser novo momento para a construção da disciplina de sociologia no ensino médio do estado de São Paulo, com tempo destinado ao seu ensino, materiais didáticos próprios e corpo docente efetivo.

Por outro lado, de acordo com a noção de que as disciplinas estão em constante movimento, poucos anos a aprovação da lei que garante a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no ensino médio na esfera federal, o que altera o currículo desta etapa da educação básica, novos conflitos em torno dele se estabelecem. O atual contexto acerca da reforma da escola e do ensino médio que, atualmente, está em discussão, converge com esta perspectiva. Na esfera executiva, tampouco há consenso em torno das definições curriculares. O ministério da educação desde 2013 estuda a unificação do currículo em 4 grandes áreas e recentemente lançou uma versão preliminar da Base Curricular Nacional, em que consta a disciplina de sociologia, mas de forma geral, o currículo se baseia no enfoque do controle pedagógico. Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação, colegiado vinculado ao MEC, aprovou em 2011 as normativas para o ensino, baseando o currículo em 13 disciplinas obrigatórias. Nos estados, os quais são responsáveis pelo ensino médio, também estão sendo discutidas alterações possíveis, como no caso de São Paulo, que já anunciou que em 2016 iniciará um projeto piloto em algumas escolas da rede em que os alunos escolherão as matérias que querem cursar. Deste modo, a história de uma disciplina não é linear e progressiva, mas marcada por encontros e desencontros, avanços e retrocessos.

### **Cultura material e imaterial da escola e o ensino de sociologia**

---

<sup>3</sup> Nesta mesma resolução é aprovado o perfil dos professores de todas as disciplinas da grade curricular da rede estadual paulista.

Com relação à cultura material da escola, Vidal (2009), ao analisar imagens de diferentes períodos da escolarização no Brasil, enfatiza a presença permanente de lápis e caneta, de papel e de caderno, o que ilustra a relação entre a escrita e a escola moderna. Entretanto, a autora afirma: “Mas se a escola se produziu (e se produz) como correlato da disseminação da cultura escrita, as relações pedagógicas se efetivam pelo recurso à oralidade. É por meio dela que professores e alunos tramam seu cotidiano.” (VIDAL, 2009, p. 31).

No caso do ensino de sociologia, no conjunto das práticas docentes vivenciadas em sala de aula, a leitura e a escrita estão cada vez menos presentes nas aulas de sociologia e ocupando este espaço, a comunicação oral tem ganhado cada vez mais destaque como estratégia didática. Cabe destacar que o diálogo no processo de construção do conhecimento se articula com as concepções de sujeito, de educação, de poder, de conhecimento, etc, pois a forma pela qual o diálogo ganha materialidade integra uma multiplicidade de concepções estabelecidas nas relações entre os interlocutores, sujeitos que são históricos e sociais.

Diante da especificidade do ensino de sociologia, o confronto de opiniões tem um papel central na desnaturalização de opiniões formadas sem o processo reflexivo, para qual o diálogo coloca-se como fundamental. Neste sentido, se, por um lado, dar destaque ao diálogo representa uma dificuldade que os professores têm em conseguir trabalhar com leitura e escrita, dada as adversidades da escola pública, por outro, também representa uma estratégia de estabelecer a construção de conhecimento por meio de um processo coletivo.

Ao acompanhar as aulas de sociologia, nota-se que é comum, o professor ou professora fazer uma pergunta, da qual já sabe a resposta e iniciar uma explicação a partir da resposta do aluno, de modo com que o questionamento do professor parece ser um meio de chamar a atenção dos alunos, muito mais do que um processo de construção coletiva do conhecimento, integrando-se à cultura escolar na qual o professor é tido como o detentor do saber legítimo.

Os dados indicam que, em alguns momentos, houve o cuidado de sentar os alunos em círculo, de forma a propiciar a interação não somente entre professores e alunos, mas entre os próprios alunos, rompendo com a configuração tradicional da sala de aula em que o professor tem à sua disposição a atenção dos alunos. Contudo não se estabeleceram regras para coordenar o diálogo, para que um não interrompa o outro, por exemplo, o que reflete uma determinada maneira de consolidar práticas e relações e que, de alguma forma, já estavam estabelecidas. A resistência ao diálogo que modifique estruturas de poder remete ao que Vincent, et al (2001), Bourdieu (2001), dentre outros, enfatizam sobre a legitimidade que se constrói pelo cotidiano. Ao retratar as relações que envolvem o indivíduo na sociedade, a sociologia acaba sendo vista pelos alunos como uma

disciplina interessante para ser dialogada e não individual, que precisa de estudo concentrado, leitura ou escrita. Em vários momentos, os alunos solicitaram aos professores que não dessem atividades escritas, pois o “legal” na sociologia era conversar sobre o mundo com o olhar sociológico.

Para Bourdieu (2001) o corpo, ao estar exposto ao mundo é moldado por ele, e ao mesmo tempo, este corpo socializado, constrói o mundo tal como ele é. Por estar no mundo e ocupando determinada posição, o corpo apreende o mundo e desenvolve um conhecimento pelo corpo, um conhecimento prático, que antecipa os eventos e que utiliza o mundo como instrumento. Este conhecimento prático configura nossas estruturas cognitivas, que são orientadas pelo poder dominante por um processo de violência simbólica, pela cotidianidade permanente de disponibilizar as formas de classificação e apreensão da realidade. A forma de estabelecer o diálogo na escola e na aula de sociologia se desenvolve no modo como os corpos aprendem e atuam no mundo, corroborando que a forma escolar está ligada a outras formas sociais, que são políticas, conforme salienta Vincent *et al* (2001).

Contudo, em geral, nas aulas em que se pretende a participação, ainda se mantém a mesma disposição das cadeiras voltadas ao professor, pois processo de preparar o espaço para fomentar o diálogo entre todos exige modificar os tempos e espaços próprios do modelo tradicional destacados por Vidal (2009). A alteração do espaço físico da sala de aula, além de ocupar um período de tempo em uma aula que dura 50 minutos, depara-se com a resistência dos demais professores e dos gestores, conforme relata o professor A:

Eu acho que é muito importante a organização, eu faço o momento de sair da sala de aula... porque a sala de aula acaba sendo um espaço entediante, principalmente para os alunos que tem passar ali 5 horas por dia...então o espaço da sala de aula tem ser pensado e ate mesmo as disposições...ai eu penso que a sala de aula não precisa ser necessariamente a sala de aula, pode ser fora dela, numa roda, mas infelizmente as escolas estão muito fechadas para isso...eu já, por exemplo, na minha escola já tentei colocar esta questão para os professores, coordenação e direção...fazer a disposição da sala em forma de círculo com os alunos e deixar a sala já organizada dessa maneira....mas ninguém apoiou (PROFESSORA A)

A fala do professor levanta outro apontamento acerca da cultura oral na escola: o diálogo entre a comunidade escolar como um todo. A dificuldade em estabelecer o diálogo entre os pares é um obstáculo presente no cotidiano das escolas estaduais, marcadas pela precarização do trabalho, pela alta rotatividade de professores nas escolas, pela fragmentação dos tempos escolares. Sozinho, os professores têm dificuldades de estabelecer novos modelos de comunicação com os alunos. Assim, o diálogo entre professor e aluno é também uma extensão do diálogo entre professores e demais profissionais da educação. Compreender como o diálogo se efetiva na escola é uma aproximação ao que salienta Vidal (2009) de que:

É a percepção de que a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar com importante indício das práticas escolares. (VIDAL, 2009, p. 32)

Outro ponto a ser observado refere-se à cultura material, especificamente os livros e material didático, relativa ao ensino de sociologia. Considerando a articulação entre União, estados e municípios, estabelecido pelo regime de colaboração na LDB, e as noções de cultura material, tem-se que, muitas vezes, ao invés de serem complementares, estas acabam usando o sistema escolar como arena de disputas políticas. No caso da rede estadual paulista, acumulam-se duas políticas distintas de distribuição de livros aos estudantes. Uma delas refere-se à política federal, o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), em que o governo federal distribui livros didáticos a todos os alunos. Tais livros são escolhidos dentre aqueles que foram previamente analisados e aprovados por uma comissão de especialistas. A outra política é específica da rede estadual, em que o governo estadual elabora uma cartilha própria para cada disciplina e distribui aos alunos, “São Paulo faz escola”. Estes materiais, produzidos por especialistas e editoras, selecionados e financiados pelos governos, são importantes referências para o currículo prescrito e oficial, ou são porta-vozes do que o Estado legitima como conhecimento escolar, o que os coloca como mais um dos elementos fundamentais no complexo de relações que configuram cada uma das disciplinas escolares.

Assim, destaca-se que uma nova disciplina implica no crescimento de determinado nicho de mercadorias que passam a ser produzidas. O guia do livro didático (resumo elaborado pelo MEC dos livros didáticos analisados e aprovados para distribuição nas escolas públicas), no PNLD de 2012, trazia apenas 2 livros de sociologia, e em 2015 já somavam 6 livros didáticos, de diferentes editoras e autores, além disso, foram inscritos 14 livros didáticos no programa, sendo que 8 livros foram recusados após avaliação do MEC. Ainda que sejam poucos em relação às demais disciplinas<sup>4</sup>, há um aumento da produção e uma possibilidade para as editoras se destacarem diante de disciplinas já saturadas de livros. Vidal e Silva (2010) realçam a relevância de apontar os caminhos entre a idealização, a fabricação, a comercialização e os usos dos artefatos escolares. A pouca oferta de livros didáticos de sociologia indica sua posição ainda marginal tanto nas políticas de distribuição de livros quanto das negociações editoriais, mas o aumento de um ano para o outro demonstra como a criação de uma disciplina se relaciona com o modo de produção e a economia de determinado setor.

---

<sup>4</sup> a disciplina de história, por exemplo, possui 19 livros diferentes a serem escolhidos pelos professores

Além das editoras, tem-se uma rede de acadêmicos que passam a integrar este espaço de produção de mercadorias vinculadas a uma nova disciplina curricular. Universidades, pesquisadores e professores universitários integram o sistema, sendo autores dos livros didáticos e dos materiais didáticos e também avaliadores, compondo as equipes que aprovam os livros didáticos do PNL D. No caso do livro de sociologia, temos, por exemplo, professores universitários que redigiram os cadernos “São Paulo faz escola”, a Universidade Federal do Paraná como instituição responsável pela avaliação dos livros que foram o PNL D 2015, cujos professores responsáveis são aqueles hoje considerados os especialistas da sociologia na educação básica. Goodson (2008), afirma que tal envolvimento entre as universidades e a burocracia escolar influenciam enfaticamente o currículo. Ao se referir ao sistema educacional britânico, o autor afirma; “A partir dessa data, o certificado escolar e as juntas examinadoras controladas por universidades passaram a exercer grande influência no currículo da escola secundária” (GOODSON, 2008, p. 121). Os saberes que se originam na escola deve passar pelo processo de ser transformado em objeto de ensino, ou seja, sistematizado e sequenciado por escrito em um programa e, se possível, em um manual ou livro de texto e que constitui a ata fundacional de uma disciplina, o que é feito por especialistas acadêmicos.

Esta posição secundária dos materiais relativos à sociologia é ainda reforçada pelas práticas de resistência de alunos e professores quanto às políticas institucionais. Potencializada pela ausência de referências curriculares rígidas, os professores de sociologia acompanhados nesta investigação, abdicaram de usar tanto os livros didáticos enviados pelo governo federal quanto as cartilhas enviadas pelo governo estadual. Em duas das escolas, os livros didáticos ficam guardados na própria escola e o professor leva à sala quando pretende utilizá-los. As cartilhas, por sua vez, são dadas aos alunos que devem trazê-las de casa, contudo, os alunos não as levam à escola e os professores não as solicitam. Por outro lado, parece haver uma certa tendência de que os professores efetivos (ou seja, são formados na área da disciplina que ministram), quando iniciantes, desconsideram os materiais e orientações curriculares e adotam perspectivas próprias, influenciados sobretudo por seus cursos de formação, conforme salientou uma professora efetiva que estava há um ano no cargo:

Eu nem sei quais são as normativas oficiais, nunca li estes documentos. Eu dei uma olhada nos cadernos do estado, mas me pareceram ruins, uso uma coisa ou outra dos livros didáticos, mas gosto mesmo é de preparar meu material, preparo coisas que acho interessante para os alunos, e me influencio pelo que estou lendo ou estudando naquele semestre. O semestre passado eu estava fazendo um curso sobre direitos humanos, então, usei este tema com os alunos, porque estava muito fresco na minha memória, só que percebi que eles não gostaram muito. (PROFESSOR B).

Deixar de usar o material destinado às escolas pode ser entendido como uma tática de resistência de professores e alunos ao poder institucional, descrita por Certeau (2005), em que se

observa não a materialidade dos produtos, mas as relações que os consumidores mantêm com os dispositivos da produção, que tornam os consumidores como produtores de práticas cotidianas. Contudo, outros elementos são centrais na determinação do currículo, para além dele mesmo, como as condições de trabalho e a forma de contrato laboral. Os professores eventuais, categoria que não tem estabilidade funcional e fica na escola à disposição da gestão para o caso de algum professor faltar, assumem qualquer disciplina, independente de sua formação. Estes professores tendem, ou a seguir os cadernos “São Paulo Faz Escola”, levando a cabo às orientações externas com rigor, ou por outro lado, utilizam o espaço de uma disciplina para ensinar conteúdos relativos à outras disciplinas, mais ligados à suas áreas de formação. “Estou substituindo o professor de sociologia e a de artes que estão afastados, mas só dou história, porque gosto mais”, disse um professor eventual, enquanto uma aluna afirma tal prática: “nunca tivemos aula de sociologia, nem sei quando é, porque o professor dá também filosofia, e por isso só temos aula de filosofia”. Este contexto corrobora a afirmação de Viñao (2008) de que não é porque uma disciplina é parte do currículo oficial que faz parte do conjunto de saberes ensinados aos alunos.

Ainda sobre a cultura material, as bibliotecas de duas das escolas analisadas possuem um pequeno acervo de livros de sociologia em comparação com livros de outras disciplinas. Em uma das bibliotecas, o acervo de sociologia fica em uma sala composta por livros que não são muito utilizados, como livros obsoletos ou de disciplinas que não compõe o currículo obrigatório, como psicologia, corroborando com os outros elementos que aludem à marginalidade da sociologia na cultura escolar. Contudo, ainda que não haja centralidade das políticas escolares no que tange à sociologia, as bibliotecas escolares não são utilizadas por alunos ou professores para atividades referentes a outras disciplinas, ou seja, ainda que a materialidade do acervo indique a pouca preocupação da burocracia escolar com a sociologia, a prática induz a pensar que a biblioteca já não é um espaço apropriado pela comunidade escolar, independente de seu acervo, conforme salienta Chartier (2000, p. 160) : “por exemplo, investigar o que as crianças lêem nas bibliotecas escolares (uma BCD) e como elas lêem, não tem sentido (prático) se não olharmos que lugar ocupa a biblioteca centro documental no conjunto dos dispositivos de leitura de uma classe ou de uma escola”

Outro fator que tende a orientar o currículo do ensino médio são os exames de acesso à universidade. Contudo, cabe ressaltar que o Enem e os vestibulares tem pouca influencia sobre o currículo das escolas públicas de periferia, desta forma, não são referencias para os alunos e tampouco para os professores e coordenadores pedagógicos. Alguns livros didáticos de sociologia colocam exercícios retirados de provas de vestibulares, no entanto, o livro adotado nas duas escolas não traz

este tipo de atividade. Há um grande silêncio em torno do Enem e dos demais vestibulares nas escolas públicas observadas, com exceção de alguns professores que o citam esporadicamente em sala de aula. Ambas escolas investigadas situam-se em regiões de periferia, e nenhuma delas foi classificada pela relação do Enem divulgada em agosto de 2015, por não cumprirem os requisitos de terem ao menos 10 de seus alunos realizando tal exame. Desta forma, ao menos quando analisadas escolas públicas periféricas da rede estadual paulista, de acordo com a observação em campo, o Enem e outros vestibulares não entram como norteadores dos conteúdos curriculares de sociologia.

Da mesma, o tempo também configura a cultura escolar. Na escola, o tempo é que delimita as fronteiras entre uma disciplina e outra, que estabelece momentos entre estar na escola e não estar, estar em um espaço ou em outro, que é utilizado como parâmetro para avaliar a qualidade do ensino, como base para o salário dos professores e demais profissionais da escola. Deste modo, o tempo é um dos elementos mais controlados da escola pela comunidade externa, tanto pelos gestores das políticas públicas, como pela própria comunidade, pois como destaca Le Goff (2013, p. 442) “numa sociedade, a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é um elemento essencial do seu poder”.

Compère (2000) destaca que na escola, atuam três categorias de tempo a serem consideradas: 1) o tempo de ensino, o qual engloba o tempo previsto por programas e o tempo dedicado à instrução e à educação que segue sob o controle da escola; 2) tempo de presença na escola, que estuda os tempos de recreio, de refeição, dos estudos; e 3) tempo das atividades educativas extra-escolares, as aulas de educação física, os trajetos de casa para escola, os deveres de casa e as aulas particulares. No entanto, os tempos previstos não são os mesmos tempos adotados na prática.

No sistema de ensino do estado de São Paulo, a carga horária de cada disciplina é definida pela secretaria de educação e pelas diretorias de ensino. A disciplina de sociologia possui duas horas/aula semanais para os períodos matutino e vespertino, enquanto no período noturno, são duas aulas no primeiro ano do ensino médio, uma no segundo ano e, novamente, duas no terceiro ano. O mesmo ocorre com as demais disciplinas que compõem as ciências humanas, como Artes, Geografia, Filosofia, com exceção da língua portuguesa, que dispõe de 6 horas/aula semanais. No caso do ensino noturno, o fato de ter somente uma aula no segundo ano do ensino médio, faz com que ocorra uma ruptura na continuidade da disciplina no desenvolver do processo de ensino e aprendizagem da sociologia, pois os alunos conseguem ter um determinado envolvimento com a matéria no primeiro ano, que conta com duas aulas semanais, mas no segundo ano, com a carga horária reduzida, nota-se um distanciamento e desinteresse pela matéria, que volta a figurar como disciplina relevante no terceiro ano. Tradicionalmente, na escola, as disciplinas com apenas uma hora são consideradas

menos importantes, com isso dedica-se menos tempo e recursos a elas. Desta forma, atividades extra-classe e projetos movidos pela escola nos horários de contraturno se desenvolvem apenas com relação às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A pouca carga horária da disciplina também se relaciona com a demanda de trabalho dos professores de sociologia, pois para completarem suas cargas horárias estipuladas pelos seus condições trabalhistas, é necessário que tenham muitas salas de aula, com isso aumentam as demandas por cumprirem as especificidades burocráticas, como preencher os diários de classe, aumentam o número de alunos atendidos pelo mesmo professor, como por exemplo, para cumprir 20 aulas semanais o professor tem 10 salas de aula, com aproximadamente 25 alunos cada, totalizando 250 alunos por semana. Esta quantidade implica na dificuldade de conhecer mais profundamente cada um dos alunos, além de tomar muito tempo fora de aula na correção de atividades, etc. Este elemento faz com que o professor de sociologia se aproprie do formato das atividades realizadas pelos demais professores, desenvolvidas e corrigidas em sala de sala:

No começo eu dei umas pesquisas para eles fazerem em casa, uns relatórios, umas etnografias, estudos de campo, mas foi muito trabalhoso corrigir todas as atividades, além da baixa aceitação dos alunos. Então, passei a fazer o que todos fazem, atividades realizadas em sala, no caderno, em que eu dou um visto e depois, dou a nota final baseada nestas atividades mesmo e assim, evito levar trabalho para casa e consigo ajudá-los a fazer, dou suporte aos que tem mais dificuldade. Achei mais produtivo (PROFESSORA A)

Assim, o currículo, com suas práticas e temáticas, vai se construindo na prática. A cultura escolar, e as tradições da escola, associadas às condições de trabalho, orientam como e o que é ensinado em dada disciplina. Conforme destaca Juliá (2002) as disciplinas são submetidas a transformações constantes, tanto em suas finalidades quanto em seus conteúdos e métodos, e no movimento de ensinar e aprender, de testar, de modificar, métodos e conteúdos, uma disciplina vai assumindo seus contornos:

Por isso, resulta essencial lembrar que toda a história das disciplinas escolares deve, em um mesmo movimento, considerar as finalidades obvia ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos, tal como pode ser medida por meio de seus trabalhos e exercícios. Há uma interação constante entre esses três pólos que concorrem na constituição de uma disciplina (JULIÁ, 2002, p.51).

As avaliações também são elementos importantes na formação de uma disciplina. Goodson (2001) afirma que no processo de constituição das disciplinas, aquelas que são submetidas à avaliações ganham mais status e os próprios professores desejam que isso passe a ocorrer, pois em vantagens comparativas frente à outras disciplinas, como mais oportunidades de trabalhos remunerado, inclusive extra-classe, recursos, etc, ainda que passe a ser mais controlada e vigiada. O

sistema de avaliação escolar na educação básica no Brasil é diante da lei, em especial da LDB, um elemento do processo institucional bastante flexível. De acordo com a LDB, os sistemas de ensino tem autonomia para definirem como se organizaram os sistemas de avaliação e de progressão dos estudantes. No entanto, uma série de instrumentos burocráticos em nível federal, e no caso da rede estadual paulista, em nível estadual também que circundam a avaliação escolar.

A avaliação é o elemento que expressa a legitimidade de determinados conhecimentos em detrimento de outros no sistema escolar, mas como destaca Bourdieu e Passeron (1982), a sanção desencadeada pelo exame impõe os valores e ideais da cultura hegemônica, portanto, não é neutra:

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impe como digna de sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifesta-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura (p. 153)

Altmann (2002) destaca que, nas últimas décadas, as avaliações realizadas pelos governos, faderais e estaduais, tem ganhado centralidade nas políticas públicas, como forma de controle e em busca de resultados e índices, que além de situar o país em determinados postos em relação à outros países, são estimulados por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que como demonstra a autora, financiam muitos destas grandes avaliações. Desta forma, tem-se que a qualidade da educação passa a ser pautada a partir de resultados mensuráveis.

No âmbito da rede de ensino do estado de São Paulo, o Saresp é a prova que avalia o desempenho dos alunos e foca-se somente nas habilidades de língua portuguesa e matemática, enquanto as demais não são avaliadas. Esta avaliação realizada pelos alunos pauta os bônus que os professores de tal escola recebem incorporado ao rendimentos mensais, como meio de estimular os professores a ensinarem aos estudantes a forma e o conteúdo que o governo do Estado de São Paulo estipula para cada disciplina, e neste caso, a sociologia não é avaliada de forma específica. Contudo, a sociologia não está sozinha neste panorama, o que alude a uma falta de status institucional de quase todas as disciplinas diante da língua portuguesa e matemática.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusões, cabe destacar que a sociologia, como um novo espectro de saberes na escola, acaba por manter os traços da cultura escolar de maneira geral, mas também, abre oportunidades para pequenas transformações das relações e práticas na escola. Destacamos que a falta de legitimidade da disciplina se dá principalmente pela burocracia escolar, mas não necessariamente entre alunos e professores das demais disciplinas da escola. Esta marginalidade da sociologia diante

das políticas públicas educacionais acarreta em menos tempos e espaços destinados à sociologia. Contudo, esta mesma falta de legitimidade, significa também menor rigidez e abre espaços para novas práticas, que ao longo do tempo podem se consolidar ou não. Como exemplo, podemos utilizar o caso da especificidade do conhecimento sociológico que permite diálogo e trocas de saberes, e que, jovens professores buscam potencializar (CHARTIER, 2000), ao dispor as cadeiras em círculos, ou abordar temas polêmicos do cotidiano dos alunos em uma esfera menos inflexível do que em outras matérias mais cobradas e vigiadas e que não estão presentes no currículo oficial da disciplina.

## Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, Junho de 2002.

AZEVEDO, Gustavo. Cravo. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e filosofia, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento**. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª. Ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1982

BRASIL. **Lei 11.684**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dec. 2000

CHERVEL, Andre. **La culture scolaire: Une approche historique**. Paris: Belin; 1998.

COMPÈRE, M. M. La historia del tiempo escolar en la Europa. In: BERRIO, J. R. (org). **La cultura escolar de Europa**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. **Dossiê de Ciências Sociais**, São Paulo: CEUPES. (USP/ CACS – PUC), 1985.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Teoria & Educação**. v. 2, 1990. p. 230-254.

\_\_\_\_\_. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. In: **Revista de Educación**, 295(1), 7-37., 1991.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e historia**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. Introduction. In: **Curriculum practice: Some sociological case studies**. London: The Falmer Press, 1983.

GOBBI, Márcia. Aparecida. Professores e professoras de sociologia no ensino médio: práticas docentes e representações. **Reflexão e Ação** (Online), v. 20, p. 161-174, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad: Bernardo Leitão, (et al). 7ª. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LOPES, Aline. Cassimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 26, p. 109-118, Agosto de 2004.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NEUHOLD, Roberta. As contribuições do campo acadêmico-científico aos debates sobre a institucionalização da Sociologia na educação básica. In: **35º Encontro Anual da ANPOCS**, 2011, Caxambu. Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs, 2011

SCHRIJNEMAEKERS, S. C; PIMENTA, M. de M.. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 31, n. 85, p. 405-423, dez. 2011

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 25-41, 2009

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **Linhas** (UDESC): Florianópolis. Online, v. 11, p. 13-28, 2010.

VIÑAO, Frago. Antonio. A história das disciplinas escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, 18, 243–269, 2008

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard. e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, jun., p. 7-48, 2001.



### **Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica e comparada das propostas curriculares estaduais (Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo)<sup>1</sup>**

*Bruna Lucila dos Anjos<sup>2</sup>*

#### **Resumo**

O objeto deste trabalho é a análise e comparação do ponto de vista histórico e social das propostas curriculares de três diferentes estados, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Sendo a temática desta investigação voltada à questão da história da disciplina escolar Sociologia nos diferentes contextos educacionais estaduais. Pretende-se avaliar em que medida os diferentes processos históricos de implementação da disciplina e dos currículos podem influenciar as propostas curriculares. Para direcionar nossa investigação, a perspectiva teórica de currículo a ser adotada é a de Ivor Goodson. Este autor nos orienta a analisar o currículo, como um documento de construção histórica. O recorte temporal considera a reintrodução da disciplina nas grades curriculares, partindo assim da obrigatoriedade em 2008. Para isto, os currículos analisados serão: Paraná (2008), Rio de Janeiro (2012) e São Paulo (2010). A metodologia deste trabalho será a análise documental comparada, por meio de bibliografia sobre o tema, além de uma investigação histórica. Através da análise documental e histórica das propostas curriculares dos diferentes estados poderemos constatar quais são os conteúdos escolares de Sociologia que mais tem expressão nos currículos, e assim percebermos como está configurado o ensino de Sociologia em diferentes contextos escolares.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Currículo. Propostas curriculares.

### **Sociology in High School : an historical and comparative analysis of proposed curriculum state (Paraná , Rio de Janeiro and Sao Paulo)**

#### **Abstract**

The object of this work is the analysis and comparison of historical and social point of view of curriculum proposals from three different states, namely: Rio de Janeiro, Sao Paulo and Parana. Being the subject of this research focused on the issue of school discipline history of Sociology at the various state educational contexts.

Aims to assess to what extent the different historical processes of implementation of discipline and curriculum can influence the curriculum proposals. To direct our research, the theoretical perspective of curriculum to be adopted is to Ivor Goodson. This author guides us to analyze the

<sup>1</sup> A primeira versão desse texto foi apresentada no IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) em São Leopoldo/RS, realizado entre os dias 17 e 20 de Julho de 2015, no GT História do Ensino de Sociologia coordenado por Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na UFRJ. Especialista em Ensino de Sociologia pela UFRJ. Professora da rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro desde 2010.

curriculum, as a historical building document. The period considering the reintroduction of discipline in the curricula, starting thus the requirement in 2008. For this, the curriculum will be analyzed: Paraná (2008), Rio de Janeiro (2012) and Sao Paulo (2010). The methodology of this study will document analysis compared by means of literature on the subject as well as a historical research. Through the documentary and historical analysis of curriculum, proposals of the different states can find what are the educational contents of Sociology that has more expression in the curricula, and thus realize how it is configured sociology of education in the different school contexts.

**Keywords:** Sociology of Education. Curriculum. Curriculum proposals.

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho é o ensino de sociologia na educação básica. Mais especificamente, pretende-se analisar e comparar do ponto de vista histórico e social as propostas curriculares de três diferentes estados, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Tal trabalho é parte da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ (PPGE – UFRJ) intitulado “*Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de Propostas Curriculares*” tendo como orientadora a Professora Anita Handfas no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabEs).

A temática desta investigação é voltada à questão da história da disciplina escolar Sociologia nos diferentes contextos educacionais estaduais. A Sociologia é uma disciplina peculiar nos currículos escolares. Isto se deve às inúmeras vezes que foi retirada do currículo<sup>3</sup>. Conforme vários autores dentre os quais SANTOS (2004) e RIBEIRO et al. (2009), a inclusão da sociologia como disciplina no ensino secundário data de 1891, porém, dez anos depois, um decreto desobrigou o ensino de sociologia. Em 1925, foi novamente posta nos currículos escolares brasileiros através do Decreto 16.782 (Reforma Rocha Vaz). Em 1942 através da Reforma Capanema começa o longo período em que a sociologia ficará ausente dos currículos como disciplina obrigatória no Ensino Secundário.

O período mais recente de discussão sobre a reinserção da sociologia no currículo vai da década de 1980 até os anos 2000. Na década de 1980 a Sociologia é incluída na grade curricular do 2º grau em alguns estados do país, sendo São Paulo o pioneiro em 1983, através da Resolução Nº 236/83 da Secretaria de Educação do estado (MORAES, 2011), no Rio de Janeiro a reintrodução

---

<sup>3</sup> Existem inúmeros trabalhos na área de Ensino de Sociologia que dão conta desta relação entre presença ou ausência da disciplina no contexto escolar, e suas possíveis implicações. No entanto não há consenso com relação à presença ou ausência em contextos políticos similares. Para saber mais: Santos (2004); Ribeiro et al. (2009); Moraes (2011).

data 1989, com a promulgação de uma nova Constituição Estadual. Alguns outros estados, como Pará e Acre, passam a introduzir, ainda na década de 1980, a disciplina na parte diversificada da grade curricular.

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB – Lei Nº 9394/96) a disciplina foi apenas sugerida, juntamente com a Filosofia, não sendo, portanto, disciplina obrigatória, mas uma das possibilidades para compor a parte diversificada e /ou os temas transversais da grade curricular do Ensino Médio. Alguns estados começam a inserir a Sociologia em suas escolas por intermédio de decretos locais, e finalmente em 2006, o Parecer Nº 38/2006 do Ministério da Educação é favorável à inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todo o Ensino Médio, uma sugestão do Conselho Nacional de Educação. A obrigatoriedade é promulgada em 2008, com a aprovação da Lei 11.684, que reinsere a disciplina em todas as séries, sem, no entanto, mencionar carga horária obrigatória. A recente aprovação da disciplina para todo o Ensino Médio abriu amplas possibilidades e ao mesmo tempo trouxe novas contradições e debates que, até então, não se colocavam na pauta dos pesquisadores e/ou professores de Sociologia.

A intermitência da Sociologia nos currículos do ensino básico gera também a diversidade de práticas pedagógicas no ensino desta disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), publicados no ano de 1999 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) do ano de 2006, sendo, portanto elaborados antes da obrigatoriedade da disciplina na grade curricular, contemplam a Sociologia, mas não têm força de lei, pois são como o próprio nome diz parâmetros e orientações. E apesar de serem documentos oficiais, elaborados por especialistas convidados pelo Ministério da Educação, portanto de caráter nacional, podem ser interpretados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Sendo assim cada secretaria propõe seu currículo em âmbito estadual, o que gera uma diversidade numérica de currículos de Sociologia em todo país, o que, no entanto, não quer dizer que já não existam consensos sobre o que deve ser ensinado pela Sociologia no âmbito escolar.

As orientações curriculares propõem que o docente se atenha ao trabalho com temas, conceitos e teorias articuladamente. E que os professores desta disciplina deem atenção especial ao processo de desnaturalização e estranhamento, de modo que os discentes saiam do ensino médio com competências para realizar estes processos. Conforme exposto por MORAES (2012), as OCEM (2006) deveriam servir de orientação para a elaboração de propostas curriculares a níveis estaduais.

## SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: os estados pesquisados

A Sociologia no nível médio tem se tornado tema para as áreas de Educação e Ciências Sociais. Conforme apontam HANDFAS e MAÇAIRA (2014) o crescimento da produção acadêmica sobre ensino de Sociologia aconteceu a partir da década de 2000. Apesar do contexto favorável, propiciado pela obrigatoriedade recente, o tema ligado às propostas curriculares ainda tem pouca expressão nos estudos relativos ao ensino de Sociologia em comparação com outras comunidades disciplinares.

A escolha das propostas curriculares dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná se justifica por razões históricas e institucionais inter-relacionadas: esses estados que têm uma história de luta mais ativa pela consolidação da disciplina no ambiente escolar<sup>4</sup> (SILVA, I. L. F. 2006; OLIVEIRA e JARDIM, 2009; MORAES, 2011) e por isto suas comunidades disciplinares são mais fortalecidas, inclusive com a criação de espaços de discussão sobre a temática de ensino de sociologia, a saber: Encontros estaduais de ensino de Sociologia, Laboratórios de ensino de Sociologia (LABES-RJ/ LENPES- PR) e também a concentração de estudos sobre ensino de Sociologia que pode ser comprovada pela origem geográfica das dissertações e teses defendidas.

Nestes estados, a disciplina Sociologia já se encontra nas escolas do Ensino Médio desde a década de 1980, sendo São Paulo o pioneiro onde a obrigatoriedade se deu em 1983 através de resolução específica da Secretaria de Educação do estado<sup>5</sup>. No Rio de Janeiro, a implementação foi via Constituição Estadual em 1989, e no Paraná aconteceu a partir da modificação da Matriz Curricular Estadual (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) em 1988, que a Sociologia entrou na parte diversificada da grade curricular, e em 1997 onde a disciplina passou a fazer parte do núcleo comum (SILVA, I. L. F. 2006; OLIVEIRA e JARDIM, 2009; MORAES, 2011).

Sendo assim, é importante investigar em quais concepções de sociedade e ensino se apoiam os currículos e propostas de conteúdos de Sociologia estaduais, sendo o currículo algo construído de acordo com um projeto de concepções de ensino e sociedade, e também das apropriações e reapropriações feitas durante o processo de construção curricular (GOODSON, 1995).

A inexistência de um Currículo Nacional de Sociologia, ou um documento que prescreva os temas/conteúdos a serem ensinados, possibilita múltiplas maneiras de organização destes conteúdos

<sup>4</sup> Alguns outros estados apresentam uma história de luta pela consolidação da disciplina, como Santa Catarina, por exemplo, porém o número de fontes sobre a disciplina Sociologia nestes estados é ainda incipiente. O que não permitiria um trabalho de tamanho fôlego em fase de mestrado.

<sup>5</sup> Resolução nº 263/83 da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

pelos estados. E desta forma uma análise comparada de propostas curriculares geradas em diferentes contextos de luta pelo retorno da sociologia no ensino médio pode trazer elementos para a compreensão da história dessa disciplina escolar. Nessa direção, será examinado como as propostas curriculares dos estados se apropriaram dos documentos oficiais existentes, especialmente das OCEM – Sociologia, a fim de comparar os conteúdos expressos nas diretrizes curriculares estaduais de diferentes estados, possibilitando assim verificar as similaridades e distanciamentos entre as propostas curriculares.

## **ANÁLISE CURRICULAR**

Para direcionar nossa investigação, a perspectiva teórica de currículo a ser adotada é a de Ivor Goodson. Este autor nos orienta a analisar o currículo, como um documento de construção histórica, percebendo como os documentos escolares são construídos e como circulam entre instituições, docentes e discentes.

Faremos uma análise documental comparada, por meio de bibliografia sobre o tema, além de uma investigação histórica utilizando entrevistas realizadas com autores das propostas curriculares e/ou pesquisadores de referência no campo de Ensino de Sociologia dos estados investigados. O recorte temporal deste estudo considera a obrigatoriedade em 2008.

Através da análise documental e histórica das propostas curriculares dos diferentes estados poderemos constatar quais são os conteúdos escolares de Sociologia que mais tem expressão nos currículos, e assim percebermos como está configurado o ensino de Sociologia em diferentes contextos escolares. Atualmente, a discussão de políticas curriculares nacionais e de mudanças no Ensino Médio está permeando os espaços educacionais, por isso estudos como este sobre conhecimento escolar através de documentos oficiais são de importante contribuição para entendimento do cenário da disciplina.

## **ANÁLISE HISTÓRICA E COMPARADA**

Conforme já mencionado estão sendo analisadas três propostas curriculares da disciplina Sociologia de maneira histórica e comparada. Para analisar de maneira histórica é necessário trazer à

tona a inserção da disciplina Sociologia nos estados investigados, tendo como ponto final as propostas curriculares investigadas.

### **Paraná**

Em 1983 já começavam os discursos pelo retorno da Sociologia no Paraná, através do Congresso Nacional de Curitiba, mas somente em 1988 com a reformulação curricular a disciplina começa a aparecer nas grades do 2º Grau na parte diversificada. Segundo SILVA (2006), este retorno foi possibilitado principalmente pela atuação de pessoas da área de Sociologia na Secretaria de Educação do Paraná e em seus núcleos regionais.

Em 1991 foi feita a primeira proposta curricular de Sociologia, sendo responsável a socióloga Milena Martinez da UFPR. Originalmente esta proposta era direcionada aos cursos de formação de professores, mas ela ganhou aderência também em outras modalidades, pois não havia outras formulações específicas.

De 1991 a 1994 foi um período que a Secretaria de Educação do Paraná tomou como política a inserção da disciplina Sociologia nas grades, pois além da construção da proposta curricular, foi feito também concurso para professores de Sociologia no estado. O concurso abriu mais vagas do que as escolas demandavam, como a Sociologia era optativa na parte diversificada, esta era uma maneira de “empurrar” professores de Sociologia para a escola e fazê-las implantar a disciplina já que tinham professores. A proposta de conteúdos da disciplina, para todas as modalidades de ensino foi finalizada em 1994.

É importante citar que as propostas de 1991 que atendiam ao magistério e 1994 são diferentes, porém não se trata de uma diferença somente por conta do segmento que atendiam. Conforme exposto por SILVA (2006) a proposta de 1991 foi marcada pelo discurso pedagógico da pedagogia histórico-crítica, em razão da ruptura com a política de educação dos governos militares. Já a de 1994 reflete os rumos a serem tomados com as reformas educacionais que estavam por vir e as propostas de ensino de Sociologia já existentes em outros Estados, especialmente São Paulo.

Após este período de reinserção, nos anos que se sucederam, principalmente por conta da mudança de governo, a Sociologia esteve presente na grade curricular, no entanto, muitas vezes era encolhida. Mas os debates pela inserção nacional já começavam a acontecer, sendo uma das pessoas responsáveis pelo surgimento deste debate um Deputado Federal do Paraná – Padre Roque.

É importante observar que as Diretrizes Curriculares feitas para disciplina em 1994 foram ignoradas pela Secretaria de Educação do governo seguinte, que utilizaram as determinações nacionais para a disciplina (PCNs e posteriormente OCEM). Neste sentido, o Paraná acaba

adotando o currículo por competências influenciado por estas políticas nacionais. A flexibilização acontece nas escolas, e vai desde a concepção dos currículos até as disciplinas da área diversificada passando pela formação dos professores. SILVA (2006) cita que:

De 1999 em diante, a diferenciação das disciplinas na *parte diversificada* e o aparecimento de cerca de cinco mil disciplinas diferentes adensavam os objetivos de flexibilização total na organização dos saberes nas escolas, rompendo radicalmente com o esforço das equipes precedentes que tentaram resgatar as disciplinas como ponto de partida para a formação nas escolas. (SILVA, I. I. F., 2006, p.231)

Em 1997 a Sociologia aparece na grade curricular do Paraná não mais na parte diversificada, mas no núcleo comum das Ciências Humanas como disciplina obrigatória com 2 horas-aula na Primeira Série do Ensino Médio. Esta nova grade refletia o exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que a Sociologia era contemplada enquanto disciplina. Em 2004, há um grande concurso para professores da disciplina, de modo que em 2008, quando promulgada a legislação de obrigatoriedade, vários núcleos já possuem implementada e consolidada a disciplina.

Em 2007 é lançado o livro didático público de Sociologia, ação possibilitada pela congregação dos professores, e após muita discussão sobre o que ensinar na disciplina. E em 2008, fazendo parte deste processo de discussão disciplinar no estado, lança-se as “Diretrizes Curriculares de Sociologia do estado do Paraná”.

Logo no início do texto das diretrizes (2008) se agradece a participação dos professores da Rede Estadual de Educação que estavam presentes nos encontros de formação para a elaboração das diretrizes curriculares. Menciona-se que estas reuniões aconteceram desde 2003, portanto, são cinco anos de elaboração da proposta curricular. Tal participação docente é endossada na Carta da Secretaria de Educação logo após esta introdução:

Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas. (p.7).

De acordo com o texto introdutório, as diretrizes curriculares do Estado do Paraná tiveram a seguinte construção: nos anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros com os professores destinados à elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, onde os educadores contribuíam por escrito para formular a proposta curricular do estado. Já em 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu trinta e dois Núcleos Regionais de Educação, na realização do evento “DEB Itinerante”, que consistia em uma formação continuada, de dezesseis horas, para os docentes a fim de verificar a implementação

das diretrizes nas escolas. Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas por membros de Universidades, especialistas em cada disciplina, no caso da Sociologia as Professoras Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e Maria Tarcisa Bega (UFPR).

As diretrizes têm um texto extenso, tratam-se de 112 páginas, divididas em três partes. A primeira parte discorre sobre as diferentes formas de organização curricular, seguindo para a concepção de currículo adotada pelas diretrizes que é, segundo os autores, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar dialogando com uma perspectiva interdisciplinar.

Na segunda parte há uma abordagem sobre a disciplina específica de atuação, com uma análise histórica do ensino da disciplina em ambientes escolares, englobando os fundamentos teórico-metodológicos (incluindo os autores clássicos das Ciências Sociais) e os conteúdos propostos para a atuação docente em sala de aula, com uma descrição minuciosa do que pode ser abordado em cada um deles.

Na terceira parte há uma relação de conteúdos em forma de quadro pedagógico organizado por: conteúdos estruturantes (temas), conteúdos básicos (conceitos), abordagem teórico-metodológica (teorias e metodologia de trabalho) e avaliação, que segundo o texto das diretrizes foram sistematizados a partir dos encontros com os docentes da disciplina.

Sobre os conteúdos básicos propositivos neste quadro-síntese apresentado ao final da proposta, podemos perceber que eles são organizados de forma que durante o ensino médio o aluno tenha contato com cinco principais temas sociológicos, a saber: 1) O Processo de Socialização e as Instituições Sociais; 2) Cultura e Indústria Cultural; 3) Trabalho, Produção e Classes Sociais; 4) Poder, Política e Ideologia; e 5) Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais.

Todos estes temas estão acompanhados de conceitos-chaves a serem desenvolvidos, teorias, métodos e avaliação. Talvez seja uma aproximação da proposição feita pelas OCEM (2006). Tal quadro síntese é colocado como uma proposta de sistematização dos conteúdos, porém não é obrigatório que o docente se atenha a estes conteúdos propostos.

## **Rio de Janeiro**

O retorno da Sociologia enquanto disciplina escolar no estado do Rio de Janeiro remonta a democratização e a promulgação da Constituição Estadual em 1989. Assim dizia o texto:

Será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia. (Parágrafo 4º do Artigo 317, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, promulgada em 05 de outubro de 1989, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro).

Tal retorno inseria um novo contexto de reconhecimento da Sociologia como disciplina escolar nas escolas públicas e particulares do estado, porém não dava credibilidade a disciplina recém inserida, pois não previa tempos de aula e em quais séries ela seria colocada. Muitas escolas, especialmente da rede privada, a incluíram somente na parte diversificada do currículo.

Segundo OLIVEIRA e JARDIM (2009) no estado do Rio de Janeiro a volta da disciplina Sociologia aos currículos escolares foi uma luta travada pelos sociólogos do Estado no II Encontro Estadual dos Sociólogos do Rio de Janeiro e no 1º Encontro de Licenciados do Rio de Janeiro realizados em 1988 e com a continuidade da APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro).

O primeiro concurso para Professores de Sociologia da rede estadual de educação foi aberto em 1990 com 313 vagas. Porém a inserção da disciplina foi lenta e gradual até mesmo nos colégios estaduais, e só começou a configurar de uma maneira mais frequente na grade curricular após a aprovação da LDBEN (1996) e de todos os documentos oficiais que contemplavam agora Sociologia na área de Ciências Humanas.

Antes da promulgação da lei da obrigatoriedade (Lei nº 11.684/2008) a Sociologia contava com somente dois tempos semanais em uma das séries, dependendo da grade curricular utilizada em cada ano. Em 2010, ela começou a figurar com um tempo semanal na primeira série e dois tempos na segunda e terceira série. Houve uma redução para um tempo semanal na segunda série a partir de 2012.

Antes da obrigatoriedade existiam algumas propostas curriculares estaduais, mas nenhuma delas com acompanhamento de sua aplicação nas escolas e também pouco difundidas. Muitos professores de Sociologia sequer tinham conhecimento de sua existência. Em 2010, no entanto, a Secretaria Estadual de Educação lançou uma política de elaboração curricular para algumas disciplinas, dentre elas a Sociologia, chamada de Currículo Mínimo. O Currículo Mínimo é uma política pública empreendida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), com o objetivo de normatizar os conteúdos a serem ministrados na rede estadual de ensino.

O Currículo Mínimo de Sociologia teve sua primeira versão em 2011, foi elaborada por seis professores de Sociologia da rede e um coordenador institucional que era professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Em 2012, foi publicada outra versão da proposta curricular, tendo como autores três outros professores da rede e sem coordenação.

A introdução do “Currículo Mínimo de Sociologia” (2012) afirma que tal documento servirá como referência em todas as escolas. Além disto, se afirma que as competências e habilidades presentes na proposta curricular deverão estar presentes nos planos de cursos elaborados pelos

professores da disciplina. É importante destacar a passagem na Introdução da proposta que retrata os objetivos da política curricular:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (SEEDUC- RJ, Currículo Mínimo de Sociologia, 2012, p. 2).

Há uma forte tendência ao estabelecimento de competências e habilidades em cada bimestre, possivelmente ligada a uma visão tecnicista da educação imposta pela Secretaria de Educação do Estado, a proposta curricular relaciona um dos objetivos deste Currículo é: “(...) *fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho (...)*” (Introdução, p. 2).

Na parte introdutória da proposta curricular, específica da disciplina, os autores focam na revisão do documento dizendo que ela foi feita de acordo com o que os professores da rede trouxeram de avaliação da primeira proposta (2011). Além disto, remetem aos documentos oficiais (PCNs e OCEM).

Os autores concebem o Currículo Mínimo de Sociologia como uma possibilidade de galgar espaço para a disciplina nas escolas, e colocam que era necessário reduzir o currículo proposto em 2011. Além do exposto eles reafirmam que deve ser objetivo da Sociologia no Ensino Médio a desnaturalização, o estranhamento e o desenvolvimento da “Imaginação Sociológica” (MILLS, 1972).

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados, a proposta curricular apresenta temas bimestrais definidos. Na primeira série o foco é maior na Cultura, onde o tema é desenvolvido em dois bimestres com direcionamentos diferentes, a saber: “cultura e diversidade” no segundo bimestre e “cultura e identidade” no terceiro. O primeiro bimestre tem a temática “o conhecimento sociológico” seguindo um padrão observável em outras propostas curriculares de apresentação da disciplina Sociologia aos seus novos alunos. O quarto bimestre é direcionado a discussão sobre a temática “preconceito e discriminação”.

Na segunda série do ensino médio inicia-se com a temática voltada para a cidadania intitulada “Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais”, nos dois bimestres seguintes o foco principal é o trabalho, com as seguintes temáticas “Trabalho, sociedade e capitalismo” e “Relações de trabalho” e por fim o tema da desigualdade – “Estratificação e desigualdade”.

Os temas “Cultura, consumo e comunicação de massa”, “Poder, política e estado”, “Cidadania, democracia e participação política” e “Formas de violência e criminalidade” são os trabalhados, respectivamente pelos bimestres, na disciplina Sociologia na terceira série.

Sendo assim, podemos observar que há uma diferença do currículo paranaense em termos de conteúdos bimestrais e também de estrutura, já que o currículo do Rio de Janeiro não traz temas, conceitos e teorias articuladamente, e sim temas com o encaminhamento de habilidades e competências. Porém há uma similaridade entre os temas propostos, todos os conteúdos temáticos propostos na proposta curricular do Paraná aparecem de certa forma no Currículo Mínimo fluminense.

### **São Paulo**

No estado de São Paulo passa-se a recomendar a inclusão da Sociologia no currículo de uma das séries do Ensino Médio a partir da Resolução SEE/SP n. 236 em 1983, após grande esforço da Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP). No mesmo ano se faz o recrutamento de professores e em 1986 se tem uma proposta curricular estadual para a disciplina.

De acordo com MORAES (2011), em 1993 é feito o segundo concurso para professores no estado, mas em 1994 se tem um enxugamento da rede pública, incluindo a diminuição de tempos semanais, e como consequência a saída da disciplina da grade curricular de algumas escolas.

No fim da década de 1990, e a partir dos anos 2000 com o enxugamento de carga horária a disciplina acaba ficando à margem, aparecendo na parte diversificada em algumas escolas e mesmo assim com um “caráter interdisciplinar e contextualizado” como afirma MORAES (2003). Em 2006, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, respondendo a resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução Nº 04/2006), que recomendava o Ensino de Sociologia nas escolas, menciona que o mesmo não poderia se meter em questões específicas de cada rede de ensino.

Em 2008 houve um movimento, na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, para a retirada da Sociologia da grade curricular. Movimento este justificado pelo aumento de carga horária das disciplinas de Português e Matemática. A reintrodução da disciplina acontece em 2009, por força da lei federal promulgada 11.684/2008.

Em 2009, começa a elaboração da Proposta Curricular de Sociologia implementada em 2010. E também dos “Cadernos do aluno” e “Cadernos do professor”, material didático da rede, distribuído nas escolas, que em 2013 teve sua segunda edição.

Na Introdução da Proposta Curricular de São Paulo (2010), especificamente na Carta do Secretário de Educação, é citado um diálogo pré-estabelecido com Professores do Ensino Médio e

Especialistas. Ainda na Introdução, se afirma que estas propostas serão referências para a elaboração dos Cadernos do Professor e do Aluno e para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), além dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada para os Professores.

Na fala da coordenadora geral de elaboração da proposta curricular, pode ser lido, que o currículo estará elaborado a partir de conteúdos, competências, habilidades e estratégias metodológicas para todas as disciplinas. Isto demonstra uma preferência por um currículo centrado em competências e habilidades e direcionado à preparação para o chamado “mundo do trabalho”, com pode ser observado no trecho a seguir:

A partir dessa base curricular comum também foi possível definir as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingi-las (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2010, p. 4).

A parte “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo” inicia com uma análise histórica do currículo apresentado. Esta proposta curricular, segundo o descrito, é resultado de um currículo básico proposto em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e reformulado a partir das experiências e das chamadas “boas práticas” dos docentes. O objetivo desta reformulação curricular seria “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que as nossas escolas funcionem de fato como uma rede” (Currículo do Estado de SP – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2010, Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, p. 7).

Os pressupostos deste Currículo também são apresentados nesta parte do documento, e conforme descrito são: um currículo multicultural, com foco no “aprender a aprender”; as competências deverão ser o eixo da aprendizagem; a prioridade é dada à competência de leitura e escrita; e à contextualização com o “mundo do trabalho”. A justificativa para basear-se em competências, especialmente as ligadas à leitura e escrita, é que existem determinadas características cognitivas e afetivas mais valorizadas pela sociedade do século XXI, e que a escola deve preparar seus alunos para viver neste ambiente diferenciado, especialmente no contexto do “mercado de trabalho”.

Para os autores da proposta, um currículo centrado em competências ajudará a tornar a escola mais democrática, porque este valoriza a heterogeneidade e as diferentes absorções de conhecimento. Além disto, existe a seguinte argumentação no texto da proposta:

(...) um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2010, p. 12).

As competências referenciais para a elaboração do currículo do Estado de São Paulo foram as descritas na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 1998. Não é explicitado o motivo de a proposta curricular utilizar como referencial teórico uma matriz elaborada doze anos antes. O próprio ENEM não utiliza mais esta matriz, tendo havido mudanças significativas nas competências mensuradas neste exame a partir de 2009 com o surgimento do “Novo Enem”.

Na apresentação da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ao mostrar as disciplinas que compõem a área, os autores descrevem de uma maneira pragmática a atuação da Sociologia no Ensino Médio:

(...) a Sociologia, para além de um enriquecimento pedagógico, pode chegar à esfera da intervenção, na medida em que contribui, por exemplo, para politizar as relações escolares, transformando a própria instituição em objeto de estudo, o que inclui as relações sociais que a desenham e a formatação dos currículos que a devem animar. Isso não quer dizer que a formação dos alunos deva visar à solução dos problemas da escola – que, aliás, podem ser mais bem compreendidos se esse conhecimento for dirigido para fora dela, pois é da sociedade que a escola recebe suas influências e características fundamentais (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2010, p. 26).

O Currículo de Sociologia é descrito como sendo influenciado pela proposta curricular elaborada pela ASESP (Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo), em 1983 e reformulado em 1990, e também pelas OCEM. Tal como as Orientações Curriculares, esta proposta estadual prevê no conteúdo os conhecimentos de outras Ciências Sociais, como a Antropologia e Ciência Política, ficando o aprendizado de conteúdos de Antropologia previsto na 1ª Série, os de Sociologia na 2ª Série e na 3ª Série os da Ciência Política.

Além disto, a influência das OCEM pode ser percebida quando há explicitação de que os princípios orientadores da proposta estadual são: o estranhamento e a desnaturalização, através do desenvolvimento de um “olhar sociológico” pelos discentes. Conforme exposto neste trecho:

O Currículo de Sociologia para o Ensino Médio tem como principal objetivo desenvolver um *olhar sociológico* que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive. Para isso, toma como princípios orientadores a *desnaturalização* e o *estranhamento*. Ou seja, a recomendação

de recusar os argumentos que “naturalizam” ou veem como naturais as ações e relações sociais e que impedem de percebê-las como produtos da ação humana na história (...) (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Currículo do estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias, 2010, p. 135).

Os conteúdos a serem trabalhados em sala são propostos ao fim da diretriz curricular do estado de São Paulo e aparecem como “Quadro de conteúdos e habilidades de Sociologia”, e, como pode ser observado, eles trazem os conteúdos (temas norteadores e conceitos) e também habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos durante os bimestres.

Para a primeira série do Ensino Médio são propostos os seguintes temas em ordem bimestral: “O aluno na sociedade e a Sociologia”, “O que permite ao aluno viver em sociedade?”, “O que nos une como humanos? O que nos diferencia?” e “O que nos desiguala como humanos?”. Apesar da nomeação de temas serem bem distintas das demais propostas curriculares, a discussão dos conteúdos fica pautada na questão da cultura e dos conceitos fundamentais das Ciências Sociais.

Na segunda série há uma mobilização grande de temas e conceitos. Trata-se de cultura, trabalho e violência, perpassando os seguintes temas norteadores bimestrais: “De onde vem a diversidade social brasileira?”, “Qual a importância da cultura na vida social?”, “Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?” e “O aluno em meio aos significados da violência no Brasil”. Já os conteúdos bimestrais da terceira série são todos mobilizados para a questão da política e cidadania, a saber: “O que é cidadania?”, “Qual a importância da participação política?”, “Qual é a organização política do Estado brasileiro?” e “O que é não cidadania?”.

Apesar de bem distintas em suas concepções, é possível perceber algumas similaridades com relação aos conteúdos nas três propostas curriculares apresentadas. Todas elas propõem os seguintes temas de maneira geral: Conceitos introdutórios das Ciências Sociais, Cultura, Trabalho, Política e Cidadania. Isso pode indicar certo consenso no campo sobre o que deva ser ensinado pela Sociologia no Ensino Médio.

Esta pesquisa está em andamento e os resultados são parciais. No entanto, nossas análises têm nos levado a considerar que existe um conhecimento escolar de Sociologia já determinado nos currículos formais dos diferentes estados pesquisados. Goodson (1997) considera o currículo formal como sendo o “currículo escrito” o qual seria “nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou manuais das disciplinas” (p.20) que muito informam com relação ao que se configura como conhecimento disciplinar.

Sabemos que as propostas curriculares são reinterpretadas nas escolas, porém é interessante perceber através de um currículo como a disciplina escolar se configura (GOODSON, 1997). A

disciplina escolar não é definida por acaso, ela tem uma relação com a sociedade em que estamos vivendo. Para Goodson:

“As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar.” (GOODSON, 2007, p.244).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, é importante ver que apesar das diferenças entre as três propostas curriculares aqui estudadas, com relação a sua formulação e também com relação a forma como estão organizadas, além das diferentes metodologias adotadas, há muitos conteúdos semelhantes e definidores da disciplina escolar. Estes conteúdos são mobilizados nos currículos mesmo não havendo uma diretriz nacional que imponha o seu uso, tendo como consequência uma configuração do que ensinar em Sociologia no Ensino Médio, ou uma demonstração de que é possível delimitar um conhecimento escolar da disciplina Sociologia.

Os próximos passos da pesquisa considerarão as análises aqui colocadas, mas irão além. A intenção é de analisar os contextos educacionais de implementação da disciplina nos estados estudados. Fazendo uma pesquisa minuciosa, sobre as diferentes ações necessárias para sua efetivação nos currículos escolares.

A ideia é investigar minuciosamente os currículos, articulando com a análise do contexto educacional específico de cada estado, apoiado no conceito de recontextualização de Basil Bernstein (2003). Este conceito ajudará a relacionar os diferentes campos de recontextualização nas elaborações curriculares dos estados pesquisados, em articulação com os documentos curriculares oficiais brasileiros e com as teorias curriculares apresentadas nestes instrumentos curriculares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. *A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 20, p. 75-110, novembro 2003.

BRASIL. *Decreto n. 3.890/1901*. Disponível em: [http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=3890&tipo\\_norma=DEC&data=19010101&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=3890&tipo_norma=DEC&data=19010101&link=s). Acesso em: 30/08/2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 16782 – A (Reforma Rocha Vaz)*, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm). Acesso em: 30/08/2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 4.244/1942 (Reforma Capanema)*. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>. Acesso em: 30/08/2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394/20, de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 101-133, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº38/2006*. Diário Oficial da União, de 21 de agosto de 2006, Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/> Acesso em: 30/08/2014.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.684/2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 03/06/2014.

\_\_\_\_\_. *Matriz de referência do ENEM 2009*. MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em: 07/07/2014.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, n.2, p.230-254, 1990.

\_\_\_\_\_. *Teoria do currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p.241-252.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, nº 74, p. 43-59 – jul/2014.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Propostas Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. 1ed. Rio de Janeiro: E-papaers/Faperj, v. 1, p. 121-134, 2012.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; JARDIM, Antonio de Ponte. O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! *Revista eletrônica Perspectivas Sociológicas*. Ano 2, nº 3, maio/2009 – set/2009.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich, ALVES, Dalton José, SAUL, Renata e PEREIRA, Virgílio de Lima. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, p.49-59, 2009.

RIO DE JANEIRO. *Constituição do Estado do Rio de Janeiro*, 1989. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao\\_rj.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_rj.pdf). Acesso em: 20/09/2014.

SANTOS, Mario Bispo dos. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, p.131-180, 2004.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Reestruturação do ensino de 2º grau: Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau*. Curitiba, 1988.

\_\_\_\_\_. *Proposta de reestruturação do ensino médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina*. Londrina, 1997.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Sociologia*, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_socio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf). Acesso em: 20/04/2014.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro*, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em: 13/10/2013.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias*, 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>. Acesso em: 20/04/2014.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)*. 2006. 312 fl. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.



### Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942)

*Jefferson da Costa Soares<sup>1</sup>*

#### Resumo

Este artigo foi elaborado a partir de um estudo realizado no âmbito de um projeto de mestrado em Educação que pretendeu investigar a construção social do currículo de Sociologia entre 1925 e 1942, período considerado de institucionalização da disciplina no Brasil e marcado pelas Reformas Rocha Vaz de 1925, que introduziu a disciplina nos currículos do 6º ano do ensino secundário, Francisco Campos de 1931, que reforçou o lugar e a importância da sociologia nos currículos e Gustavo Capanema de 1942, que retirou a obrigatoriedade da disciplina dos currículos do ensino secundário. O recorte institucional é o Colégio Pedro II, primeira instituição brasileira de ensino secundário, considerada padrão na época e pioneira a introduzir o ensino da disciplina em sua grade curricular. O principal referencial teórico adotado foi a tradição inglesa da História do Currículo e das Disciplinas Escolares referenciada na obra de Ivor Goodson. A metodologia utilizada foi a análise documental de fontes do período estudado, encontradas no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM e no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC/FGV. Analisamos também, os textos das reformas educacionais da época, programas e manuais didáticos elaborados por Delgado de Carvalho, primeiro catedrático efetivo da disciplina. Com base na documentação supracitada, foi possível identificar os professores de Sociologia; analisar as propostas iniciais para o ensino da disciplina no Brasil; observar aspectos da construção do currículo desta disciplina no Colégio Pedro II, relacionando-a com os contextos interno e externo; e caracterizar a proposta para o ensino de Sociologia no Colégio Pedro II.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino de Sociologia. Colégio Pedro II.

#### Abstract

This paper was elaborated based on a study from a master degree project on Education that aimed to investigate the social construction of Sociology curriculum from 1925 to 1942, period considered the institutionalization of the discipline in Brazil and pronounced by educational reforms such as the Rocha Vaz of 1925, which introduced the discipline in the 6<sup>th</sup> year's curriculum of secondary education, The Francisco Campos of 1931, that strengthened the place and significance of Sociology in curriculum and the Gustavo Capanema of 1942, which removed the requirement of the discipline in secondary education curriculum. The institutional approach is The Colégio Pedro II, first Brazilian institution of secondary education, considered in the period a pattern and pioneer to

<sup>1</sup> Bolsista do CAPES/ PNPd em estágio de pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutor em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

introduce the discipline of education in their curriculum. The main reference chosen was the English tradition of the history of curriculum and scholar disciplines referred in the work of Ivor Goodson. The methodology used was the documental analyze from the period investigated, held in the Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM and in the Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC/FGV. We analyzed texts from educational reforms of that time, programs and teaching manuals developed by Delgado de Carvalho, first effective professor of the discipline. Based on the above documentation, it was possible to recognize the sociology professors; evaluate the initial plans for the teaching of the discipline in Brazil; observe aspects from the construction of the curriculum of this discipline in the Colégio Pedro II, relating to internal and external context; and characterize the proposal for the education of sociology in the Colégio Pedro II.

**Keywords:** Curriculum. Teaching Sociology. Colégio Pedro II.

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados da primeira década dos anos 2000, um texto publicado no site do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, assinado pela Professora Maria Lúcia Pandolfo, afirmava que o Colégio Pedro II recuperava o seu pioneirismo no ensino desta disciplina em 1994, quando um grupo de professores foi atendido ao reivindicar um espaço na grade curricular para o ensino de Sociologia. Cabe ressaltar que a Constituição do Estado do Rio de Janeiro já garantia o ensino desta disciplina no Ensino Médio desde 1989, embora figurasse com baixa carga horária e apenas nas turmas de terceiro ano das escolas estaduais. No mesmo texto, que buscava apresentar um breve histórico da trajetória da disciplina no Colégio Pedro II, primeira instituição brasileira de ensino secundário, criado em 1837, responsável, no contexto de sua criação, pela formação das elites do país, considerada padrão para outras instituições, primeira a introduzir a Sociologia como disciplina escolar e mantida até os dias atuais pelo Governo Federal, a professora afirmava que o primeiro professor catedrático<sup>2</sup> foi Carlos Delgado de Carvalho.

Tal afirmação nos chamou a atenção, em primeiro lugar, na medida em que historiadores do currículo e das disciplinas escolares, tanto da tradição inglesa referenciada por Ivor Goodson (1990,

---

<sup>2</sup> O professor catedrático era aquele que estudou e se especializou em uma determinada área do conhecimento, embora também conhecesse bem as demais disciplinas e poderia ser examinador de qualquer uma delas. Para ser catedrático, o candidato devia prestar um exame de cátedra e defender alguma ideia inovadora no seu campo, além de ter obras científicas publicadas na sua especialidade e ser nomeado pelo ministro. A Cátedra era vitalícia. O professor catedrático, segundo a Reforma Rocha Vaz, devia orientar o ensino das matérias que constituem a sua cadeira; lecionar na sua totalidade as matérias, que constituem o programa da mesma; apresentar, para que fosse estudado e julgado pela Congregação do Colégio, antes da abertura das aulas, o programa da disciplina a ser ministrada; providenciar todos os meios que estivessem ao seu alcance para que o ensino, sob sua responsabilidade, fosse o mais “eficiente” possível; tomar parte nas comissões de exames do curso, de defesa de tese e de concursos para o preenchimento de vagas de docentes, dentre outras atribuições.

1995, 1997, 2001), como da francesa representada, por exemplo, pelos trabalhos de Andre Chervel (1990), procuram mostrar a complexidade que envolve os processos de institucionalização de uma disciplina escolar. Em segundo lugar, pelo fato das poucas pesquisas históricas sobre o ensino de Sociologia atribuírem a um único ator, no caso Delgado de Carvalho, a responsabilidade pela institucionalização da Sociologia no Rio de Janeiro. Entendíamos que diante da complexidade que envolve o processo de institucionalização de uma disciplina escolar, o protagonismo de Delgado de Carvalho merecia ser problematizado, no sentido de pesquisar a concepção de ensino de Sociologia defendida por ele e os esforços que fez para instituí-la, além de verificar se, de fato, o professor catedrático de Sociologia do Colégio Pedro II teria realmente sido o único catedrático da disciplina e único responsável por sua institucionalização no Colégio Pedro II e no Estado do Rio de Janeiro.

## 2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA E O PIONEIRISMO DO COLÉGIO PEDRO II

A Sociologia é uma disciplina que além de imbricada com forte dimensão política, foi introduzida no ensino secundário em 1925 no Colégio Pedro II por uma Reforma identificada por Thetis Nunes (1962) como Reforma Rocha Vaz, por Nagle (1974) como João Luiz Alves e por Andrade (1999) como Luiz Alves/ Rocha Vaz, Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro. Naquela época o ensino secundário era dividido em 6 anos. A Sociologia era ofertada aos alunos do sexto ano, ou seja, era cursada por aqueles interessados em obter o diploma de “Bacharel em Ciências e Letras”, que conferia um privilégio aos alunos do Colégio Pedro II, o de acessar os cursos superiores, independentemente da classificação no vestibular. No Brasil, a Sociologia, enquanto disciplina, nasceu, portanto, na escola e depois buscou legitimidade nas nossas primeiras universidades criadas na década de 1930.

Verificamos que Delgado de Carvalho havia sido transferido, em 21 de novembro de 1927, da cátedra de Inglês para a de Sociologia, que estava ocupada interinamente pelo professor substituto Adrien Delpech<sup>3</sup>, que, por sua vez, foi promovido a catedrático de Francês do Internato do Colégio Pedro II, em 5 de dezembro de 1927.

---

<sup>3</sup> O professor Adrien Delpech era belga, nascido no ano de 1867. Fez seus estudos de todos os níveis em Paris. No ano de 1892, aos 25 anos de idade, chegou ao Brasil, onde se estabeleceu definitivamente. No Rio de Janeiro ingressou no Colégio Pedro II, em seguida no Instituto de Educação e na Escola Nacional de Música, lecionando Francês e Arte. De grande cultura humanística, foi professor de várias disciplinas, inclusive Literatura Brasileira, pela qual nutria especial predileção. Conhecia profundamente toda a produção literária de Machado de Assis, traduzindo algumas obras machadianas para a Língua Francesa. Era também escritor e jornalista, com publicações na Imprensa do Rio de Janeiro.

Na ata do dia 28 de agosto de 1925, do Livro de Atas de Reuniões da Congregação (1925-1934), consta uma moção assinada por vários professores catedráticos, dentre eles, Delgado de Carvalho. Nesta moção, a Congregação do Colégio Pedro II sugere ao Governo da República, o aproveitamento na cadeira recém-criada de Sociologia, do professor Adrien Delpech, uma vez que fora habilitado, por unanimidade de votos, em concurso realizado nas dependências do Colégio e no qual dissertou sobre a “Lógica da Sociologia”. Entretanto, a Comissão de Docência julgou que apesar dos méritos intelectuais do Professor Delpech, a Congregação não possuía poderes para fazer essa sugestão e que caberia ao Congresso Nacional fazer justiça à proficiência de Delpech provendo-o às funções de catedrático, mas em outra cadeira onde seu “talento” pudesse ser condignamente aproveitado. Adrien Delpech foi designado para reger a cadeira de Sociologia em caráter interino em 6 de abril de 1926, e chegou a fazer indicações de livros para as aulas da disciplina, como revela a ata da reunião de 29 de abril de 1926, mesma reunião em que foi aprovado o primeiro programa de Sociologia. Delpech era substituto de Francês e um dos únicos substitutos do Colégio que não teve acesso à posição de catedrático, em consequência do Decreto 16.782-A (Reforma Rocha Vaz). No relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926, escrito pelo Diretor do Externato do Colégio Pedro II, Euclides Roxo e apresentado ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Ensino, são feitas observações sobre a maneira como Delpech vinha desempenhando as funções da cátedra de Sociologia. Antes, Delpech era professor substituto, uma classe extinta pela lei de ensino que vigorava. Então, o Diretor do Externato, nas suas considerações, lembra ao Governo da conveniência do provimento efetivo de Delpech na cadeira de Sociologia, já que isso representaria também uma economia aos cofres da Nação, pois desapareceria a rubrica necessária ao pagamento do professor substituto de Francês. Os fatos acima descritos podem nos levar às interpretações de que Delgado de Carvalho não teria sido o único protagonista da história da disciplina Sociologia no período de sua institucionalização no Colégio Pedro II e que, a princípio, não era intenção de Delgado de Carvalho se tornar catedrático de Sociologia, uma vez que sua assinatura constava na moção que indicava o nome de Delpech para ocupar a cátedra da disciplina.

Como catedrático Delgado de Carvalho, além dos programas, elaborou algumas obras voltadas para o ensino de Sociologia. Fazem parte de sua produção as obras: “Sociologia: summários do curso do 6º ano” (1931), “Sociologia Educacional” (1933), “Sociologia e Educação” (1934), “Sociologia Experimental” (1934) e “Práticas de Sociologia” (1937). Essas obras consagraram Delgado de Carvalho como um dos maiores difusores do conhecimento sociológico dos anos 1930. O autor também publicou inúmeras obras nos campos da história, da geografia, organização social e política brasileira e relações internacionais.

Através dos Relatórios concernentes aos anos de 1925 e 1926 constatamos que a Sociologia, como disciplina do 6º ano, era ministrada às segundas, quartas e sextas-feiras, no horário de 12h30min às 13h20min.

Em 29 de abril de 1926 foi aprovado o primeiro programa de Sociologia. Conforme a ata da Reunião da Congregação de 26 de março de 1927, o programa de Sociologia foi aprovado sem discussão. O mesmo teria ocorrido com o programa de 1928, segundo ata de 27 de março do mesmo ano. Em 14 de novembro de 1929, a comissão de ensino deu parecer de aprovação ao programa apresentado por Delgado de Carvalho para o ano de 1930, que em quase nada diferia do anterior acompanhado de algumas instruções que não foram identificadas. Em 1927, os 3 alunos inscritos no sexto ano só frequentaram as aulas durante o mês de abril.

Localizamos os Programas de Sociologia dos anos letivos de 1926 e 1929<sup>4</sup>. Esses programas foram elaborados, portanto, no contexto da Reforma Rocha Vaz. Por razões óbvias não podemos afirmar que todos os conteúdos desses programas foram devidamente trabalhados, nem de que modo foram. Assim, diante dessa impossibilidade, os programas de ensino tornam-se importantes, uma vez que permitem identificar o que estava proposto para o ensino de Sociologia. Em outras palavras, nosso desafio foi entender a concepção de Sociologia que está subjacente nesses documentos.

O Programa do ano de 1926 é extenso e divide-se em duas partes: a primeira intitula-se “*Sociologia Theorica*” e a segunda, “*Fontes Históricas da Sociologia*”. A primeira parte, por sua vez, é subdividida em nove tópicos a seguir: “*Definição e Limites; Métodos da Sociologia; Sophismas e erros; Constituição da família; Formação das Sociedades; O Estado; Misticismo das coletividades; Trabalho, propriedade e riqueza e Sistemas sociológicos*”. Já a segunda parte, consta de onze tópicos sendo: “*Formação e Evolução da Civilização Mediterrânea; Caracteres da Civilização Grega; A Civilização Romana; O Advento do Cristianismo; A Idade Média e o Regime Feudal; Causas da Renascença; O Século XVIII e o Enciclopedismo; Revolução Econômica do Século XIX, A Crise de 1914; Canalização da Civilização Mediterrânea na América Latina e Originalidade da Formação Brasileira*”.

Portanto, embora intitulada “*Fontes Históricas da Sociologia*”, observa-se a inserção de uma “*História das Civilizações*” na segunda parte do programa de 1926. Nesse programa, encontramos uma abordagem que articula conhecimentos históricos e sociológicos, que não contemplavam as questões sociais da atualidade daquela época. O programa apresenta os objetos de estudo da Sociologia a partir da construção da História das Civilizações, o que já não estava presente no programa de 1929. Parece-nos que a História das Civilizações era uma forma de contextualização,

---

<sup>4</sup> VECCHIA, A; LORENZ, K. Programa de ensino da escola secundária brasileira, 1850-1951. Curitiba: Autores Associados, 1998.

para que os alunos compreendessem como surgiram instituições como a família, a educação, as organizações políticas, o direito, as religiões, as cidades, os processos de colonização, entre outros temas.

O Programa de 1929 é mais básico e está subdividido em cinco tópicos: “*As Teorias Sociológicas; As Sociedades Humanas; A Psicologia Social; As Instituições; Problemas Sociais Contemporâneos*”. Trata-se, portanto, de um programa que apresenta primeiramente a Ciência, seus métodos, a sociedade e o Estado, e depois propõe trabalhar a Sociologia focada na preocupação de apresentar os problemas sociais contemporâneos, enquadrá-los na ordem social e entendê-los. A proposta apresentada por Delgado de Carvalho nesse programa parece ser a de analisar os problemas daquela época e que ainda são contemporâneos, como *miséria, alcoolismo, desemprego, crime, saúde pública, migrações urbanas* e o que seriam os indivíduos “*anormais*”, “*retardados*” e “*defeituosos*” na perspectiva sociológica. Outro fato que merece destaque é a indicação no programa de um livro, de Blackmar e Gillin<sup>5</sup>. Após o estudo das várias sociedades, o programa de 1926 dirige ao final, o foco para a originalidade da formação social brasileira. Já o programa de 1929 aborda questões da sociedade contemporânea em perspectiva que parece ver a Sociologia como forma de superar os problemas sociais. Em termos de semelhanças entre os programas, observa-se que instituições como o *Estado, a Igreja, a Família, a Estrutura Econômica*, por exemplo, foram temas presentes nos programas analisados, bem como a Sociologia de Auguste Comte.

Bispo (2003) mostra que a estrutura curricular do ensino secundário foi modificada na Reforma coordenada pelo Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Tal reforma estava relacionada com o projeto administrativo mais centralizador instalado com a Revolução de 1930. Dessa forma, os Decretos nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e nº 21.241 de 14 de abril de 1932 estabeleceram a divisão do ensino secundário em dois cursos seriados: o fundamental, como duração de cinco anos, e o complementar.

O curso complementar era obrigatório para os candidatos à matrícula em institutos de ensino superior e deveria ser feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais. Tal curso compreendia várias disciplinas, dentre elas, a Sociologia, disciplina obrigatória na segunda série para os candidatos aos cursos superiores. A Reforma Campos determinou também, que os programas de ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, fossem expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo Ministro e a qual eram submetidas as propostas elaboradas pela

---

<sup>5</sup> BLACKMAR, W.; GILLIN J.L. *Outlines of Sociology*. New York , Macmillan. Obra indicada no programa de Sociologia de 1929.

Congregação do Colégio Pedro II. Assim, os professores catedráticos do Colégio Pedro II perderam o poder de elaborar os programas das diversas disciplinas<sup>6</sup>.

Em portaria de 1º de abril de 1932, a Direção do Colégio designou as aulas cuja regência seria de caráter obrigatório e sem direito a nenhuma remuneração especial. A cargo de Delgado de Carvalho ficaram o 6º Ano A e B. Durante o ano letivo de 1932 foram ministradas 76 aulas na turma A e 75 na turma B. Foram contabilizadas por Delgado de Carvalho nesse mesmo período 9 faltas de alunos na primeira turma e 10 na segunda. A disciplina passou a ser ministrada terças, quintas e sábados, no horário de 15h15min as 16h05min para as duas turmas. Essas informações, encontradas nos relatórios de 1932, permitiram confirmar que Delgado de Carvalho ministrou aulas de Sociologia.

Além dos programas, encontramos dois manuais elaborados por Delgado de Carvalho para o ensino de Sociologia no Colégio Pedro II. Como justificativa para a elaboração de "*Sociologia: summarios do curso do sexto anno*", Delgado de Carvalho (1933) afirmava que com a inexistência de um compêndio de Sociologia no contexto da reforma que a implantou como disciplina em 1925 até os primeiros anos da década de 1930, sentiu a necessidade de reunir as notas e sumários de aulas dadas aos alunos do sexto ano do Colégio Pedro II. Foi encontrada a segunda edição deste manual datada de 1933, embora sua primeira edição seja do ano de 1931.

Este compêndio de 280 páginas foi dividido em quatro partes, sendo que as duas primeiras foram subdivididas em quatro capítulos e as outras duas partes em cinco capítulos e, segundo o autor, seria apenas um resumo, um plano de estudo, um guia na disposição dos conteúdos da Sociologia elementar. Nela, o primeiro Catedrático Efetivo de Sociologia do Colégio Pedro II expõe em poucas palavras as principais questões que agitavam os sociólogos das diferentes escolas, procurando não emitir opiniões pessoais. Delgado de Carvalho fez uso de notas que buscavam não só resumir o que estava no texto, nem comentá-lo, mas dar opiniões de sociólogos a favor ou contra ao que havia sido dito. Esses trechos curtos eram temas que podiam ser discutidos com os alunos, buscando estimular o pensamento e despertar o interesse ao mesmo tempo em que fornecia uma bibliografia de cada capítulo. O autor preferiu apresentar a disciplina de modo que todos os assuntos de Sociologia Geral se achassem acompanhados de suas respectivas questões sociais para que o leitor percebesse a aplicação prática dos sentidos gerais, enfatizando o ponto de vista brasileiro, o interesse nacional que prendia àquelas discussões. Deve-se levar em consideração o contexto histórico, social, político, cultural e educacional, no qual Delgado de Carvalho escreveu.

---

<sup>6</sup> Sobre esse aspecto, torna-se necessário pontuar que as formas de controle estabelecidas no e através do Colégio Pedro II como instituição de referência, padrão para outras instituições, ocorre pela via dos programas e dos manuais das disciplinas escolares, elaborados pelos professores da instituição.

“Práticas de Sociologia” (1937) é uma obra elaborada por Delgado de Carvalho, destinada à distribuição aos alunos do Curso Complementar do Colégio Pedro II e que, segundo o autor, poderia servir a outros candidatos ao exame de Sociologia no curso de habilitação às Escolas Superiores, no ano letivo de 1938. Os conteúdos do livro correspondem em maior ou menor grau ao programa da matéria essencial aprovado pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação. Os dezesseis pontos abordados por Delgado de Carvalho nesta obra resumem um trabalho mais completo que estava em processo de elaboração naquele momento, sob o nome de “Sociologia Elementar”. Conforme o autor, “Sociologia Elementar” seria mais completa e também diferente, em razão das divergências que Delgado de Carvalho tinha em relação ao programa oficial, ao qual tinha que se conformar. Tais divergências eram motivadas em primeiro lugar pela extensão do programa, abrangendo assuntos que, segundo o catedrático, eram em sua maioria estranhos à Sociologia (direito, ciência política, economia política, etc.). Além disso, o programa tinha uma “preocupação exagerada em refutar as teorias francesas de Durkheim, com as quais nada temos”. Tal programa tinha em vista fazer da Sociologia uma ciência normativa, o que na opinião de Delgado de Carvalho, significava “dar-lhe a missão de outra disciplina, a instrução moral e cívica”. Em outras palavras, tratava-se de uma deturpação da Sociologia. Delgado de Carvalho afirmava que se esse era o objetivo, que mudassem o nome da cadeira. Enfim, o programa omitia as principais questões que constituíam a Sociologia moderna daquele período (*áreas culturais, complexos culturais, processos sociais, controle social, ecologia social, desajustamentos, trabalho social, pesquisa*, dentre outros), ignorando o que havia sido produzido no campo da Sociologia nas últimas quatro décadas. Contudo, no preâmbulo do livro, Delgado de Carvalho afirma que procurou interpretar da melhor forma possível o programa, colocando as questões de preferência sob o ponto de vista sociológico. Seus alunos receberam de suas mãos cópias impressas relativas à matéria essencial aprovada pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Ensino para concurso de habilitação em escolas superiores. Delgado de Carvalho esperava que no ano seguinte, 1938, o programa oficial fosse modificado, o que não aconteceu. A Sociologia do curso de habilitação era considerada pelo autor mais um ensaio político-econômico do que uma Sociologia moderna. Tendo em vista que com a Reforma Francisco Campos os catedráticos do Colégio Pedro II deixaram de ser responsáveis pela elaboração dos programas das disciplinas, o que passou a ser atribuição do Departamento Nacional de Ensino, Delgado de Carvalho fazia votos de que os responsáveis pela elaboração do programa viessem a ter conhecimento do que realmente era a Sociologia. Até que esse momento chegasse, as “Práticas de Sociologia” que elaborou, serviriam para a orientação dos candidatos aos cursos superiores.

Observamos que Delgado de Carvalho buscou solucionar o paradoxo da inadequação dos programas oficiais em relação às expectativas sobre a contribuição do conhecimento sociológico procurando inserir, nos temas impostos pelo programa oficial, os poucos dados existentes na época, acerca da realidade brasileira. Dessa forma, Delgado de Carvalho ressalta a importância de conhecermos a sociedade brasileira. O autor faz referências ao seu esforço na fixação da relação entre as ideias sociológicas e os fatos da vida social, afirmando ter procurado em cada tema sociológico discutido, examinar o ponto de vista brasileiro para destacar o interesse nacional que nos prendia a tais discussões. Outro aspecto que merece destaque é que Delgado de Carvalho entendia que o desenvolvimento de pesquisas sociológicas, como parte das atividades didáticas dos cursos complementares, teria, sobretudo, a função de socializar os alunos. Através da realização de análises sociológicas, vivendo a experiência da pesquisa em grupo e, ao mesmo tempo, reconhecendo a racionalidade da vida social, os alunos estariam treinando para a vida coletiva. Como pudemos observar anteriormente, as seleções de conteúdos feitas por Delgado de Carvalho apresentam indícios de que a disciplina Sociologia no Colégio Pedro II e as expectativas nela depositadas, estariam relacionadas à preocupação com o futuro de nosso país e com os problemas sociais daquela época. “*Práticas de Sociologia*” é uma obra destinada a auxiliar e orientar os alunos nos exames para os cursos superiores. Entendemos que é nesse sentido, que o termo “*Práticas*” foi empregado. As críticas feitas neste manual mostram a preocupação de Delgado de Carvalho com o conhecimento da realidade brasileira.

Conforme observamos anteriormente, Delgado de Carvalho possuía divergências em relação ao programa oficial de Sociologia, que com a Reforma Campos passou a ser elaborado pelo Departamento Nacional de Ensino e não mais pelos catedráticos do Colégio Pedro II. Em 20 de junho de 1938, o catedrático de Sociologia do Colégio Pedro II enviou a Luís Vergara, então Secretário da Presidência da República, cargo no qual permaneceu até 1945, um relatório sobre o ensino de Sociologia, em que propôs um enfoque distinto do programa elaborado pelo órgão do governo.

Com relação aos objetivos do ensino de Sociologia no curso secundário, Delgado de Carvalho entendia que a disciplina não devia ser considerada uma ciência normativa, pois seus conteúdos deviam ser estudados objetivamente e não em busca de argumentos a favor de alguma ideologia. Considerava a Sociologia um instrumento de trabalho, uma orientação racional para pesquisas no campo da vida social, não uma arma de combate. Portanto, na opinião do catedrático, era altamente prejudicial aos estudos sociológicos no Brasil daquele momento histórico serem orientados segundo diretrizes e modelos franceses. A Sociologia de Durkheim, por exemplo, que

trazia importantes contribuições metodológicas e que mereciam ser conhecidas, desviava os nossos estudos para o terreno religioso, predispunha a discussões dogmáticas em favor ou contra teorias que nada tinham de útil, de importante ou prático, na opinião de Delgado de Carvalho. Nesse sentido, Durkheim era considerado um autor que os programas de Sociologia deviam evitar.

Delgado de Carvalho defendia que as então atuais tendências da Sociologia norte-americana daquele período mereciam mais a nossa atenção porque, em vez de levantar problemas sobre assuntos controversos e discussões puramente acadêmicas, despertavam o interesse para o estudo e conhecimento racional das estruturas sociais em que vivíamos, para o seu mecanismo, para as suas “imperfeições” e para os “desajustamentos” que prejudicavam seu bom funcionamento.

A “missão” da Sociologia, para Delgado de Carvalho, não era exaltar ou deprimir instituições, mas sim descrevê-las, explicá-las, indicar as condições de seu perfeito ajustamento – por isso ela era a ciência do “ajustamento social”, sem rótulos filosóficos, ideológicos, doutrinários. Delgado de Carvalho considerava que a Sociologia foi inserida num momento oportuno nos programas dos cursos de habilitação aos estudos superiores. Era fundamental, conforme o catedrático, que a elite que estava sendo formada em nosso país tivesse uma noção sóbria, imparcial, científica dos mecanismos das nossas instituições. O Estado Novo, por exemplo, devia ser compreendido nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais; era indispensável uma análise detalhada da sociedade a que ele se destinava, pois sua missão, na opinião de Delgado de Carvalho, seria satisfazer, na medida do possível, às necessidades e exigências desta sociedade – que, por não ser perfeita, convinha estudar em que pontos se afastava do “padrão”, do “ajustamento ideal”, do “normal”, e de que modo podiam ser conhecidas e apuradas as “anomalias” para fins de restauração do desejável equilíbrio.

Daí a necessidade de conhecer os problemas que resultam do desajustamento da conduta, da condição, dos sentidos, da saúde, da economia, da família, da política, entre outros, quais as medidas que, entre nós, haviam sido tomadas até aquele momento para remediar, e o que nos restava fazer à luz do que fizeram ou tentaram fazer outros povos. Nesse sentido, era necessária uma visão do que seriam, na realidade, os fenômenos sociais, as inter-relações humanas, as intercomunicações, os contextos diversos e os fatos que daí resultavam. Para isso era essencial que a Sociologia também se configurasse como um campo de experiência que fornecesse os métodos de pesquisas sociais e inquéritos, os processos de estudo dos grupos rurais, educacionais, econômicos, políticos, dentre outros.

Na opinião de Delgado de Carvalho, era o que devíamos esperar de uma Sociologia geral e aplicada, e não apenas teórica e servida de dissertações filosóficas, de retórica e de especulações, como ocorria naquele momento. Segundo o catedrático, o ensino de Sociologia ainda não tinha entrado

nos seus eixos no Brasil porque dava-se o título de sociólogo a todos os intelectuais que haviam estudado uma questão de História, de Economia Política ou de Moral. “Tudo era Sociologia, quando não era Matemática, Física ou Biologia”. Esse exagero era prejudicial porque adiava o problema real deste ensino: a compreensão clara do que seria verdadeiramente Sociologia. Se todos eram sociólogos, todos sabiam Sociologia e o problema estava resolvido. O caso é que para o catedrático, acontecia exatamente o contrário.

Com relação a um programa, Delgado de Carvalho considerava discutível a utilidade de se começar os estudos de Sociologia por uma “definição” ou um “conceito” de Sociologia. Entendia que talvez fosse mais indicado tentar uma definição no final do curso, depois que os conteúdos da disciplina fossem conhecidos. A escolha, entre as numerosas definições propostas, se operaria então em conhecimento de causa. Entretanto, convinha que fossem fixados, logo de início, os objetivos do estudo sociológico, e que também fossem indicados os métodos a serem empregados. Delgado de Carvalho considerava conveniente e útil introduzir a disciplina, apresentar a Sociologia como um estudo de inter-relações humanas no plano espiritual. O “fato social” devia ser desde cedo considerado essencialmente como um fato coletivo, no nível mental, resultante das influências recíprocas dos homens entre si ou dos homens e dos grupos.

Primeiramente devia-se ensinar a “matéria prima” que servia à Sociologia. Era evidentemente o estudo dos grupos humanos que se formam, se deslocam e evoluem sob influências diversas. Daí Delgado de Carvalho apontar a necessidade de serem estudados os seguintes tópicos: “*A Formação dos Grupos Sociais; As Influências dos Meios; A População; Os Tipos Étnicos; A Mobilidade Social: A Migração*”. Não se tratava aqui de estudos de Etnografia, de Geografia, de Demografia ou de Antropologia, mas apenas dos dados que estas disciplinas forneciam à Sociologia, apenas do que existia de social nestas ciências. Era, pois, indispensável haver discernimento e critério na escolha dos dados essenciais, estritamente sociológicos, para que o campo alheio não fosse invadido.

O segundo estudo proposto por Delgado de Carvalho foi o dos meios ou “instrumentos” pelos quais os homens e os grupos entram em relação – é o estudo dos chamados “fatores culturais”. Aí, mais uma vez, tratava-se do que havia de social na linguagem, na arte, na ciência, no direito e na moral que devesse ser ensinado e não uma invasão no campo da Filologia, da Estética, do Direito ou da Religião. Isso constituía, sob o ponto de vista sociológico, o que podia ser chamado de “intercomunicação” (fase necessária das inter-relações acima citadas como essência da Sociologia). Os pontos de estudo que aqui se impunham eram: “*A Linguagem sob todas as suas formas; A Arte, a Ciência; A Moral, o Direito, a Religião; As Áreas Sociais Culturais*”. Este último estudo das “áreas culturais”, que tomava certo desenvolvimento na Sociologia norte-americana, era de grande utilidade

e relevância na opinião de Delgado de Carvalho porque servia de base à “Ecologia Humana”, cujo conhecimento tendia a renovar a Sociologia por meio de quadros característicos nos diversos ambientes em que se processavam os fenômenos sociais. Não eram pequenas as contribuições que, nesse sentido, Gilberto Freyre emprestava à Sociologia naquela época.

O terceiro estudo era o das diferentes modalidades de “contato social” – estudo da interpenetração dos grupos e da interação dos homens e dos grupos. Duas atitudes capitais se apresentavam: o conflito e a cooperação; e delas derivavam modalidades diversas que se ajustavam e normalizavam a vida social, devido ao chamado “controle social”. É nesta tecla que batiam com mais força, naquela época, os sociólogos americanos. Os processos de interação a serem estudados deveriam ser: *“Os Contatos Sociais; O Conflito, a oposição, a concorrência; A Cooperação, a acomodação, a assimilação”*. Em um país de imigração, em uma sociedade nova, Delgado de Carvalho considerava que estes eram processos de importância singular a serem analisados e conhecidos. Talvez fosse esta a parte mais sociológica por essência, pois os processos eram exclusivamente seus e constituíam os contatos, o objeto por excelência das inter-relações no plano mental. Esta parte capital da Sociologia era a menos estudada até aquele momento, a menos sistematizada e a psiquicamente menos conhecida, muito ignorada entre os sociólogos e pesquisadores daquela época a não ser nos estudos da psicologia social de Artur Ramos que iluminavam os processos sociológicos.

O quarto estudo era o da “interdependência” resultante dos contatos diversos examinados no estudo anterior – era a parte estrutural e, até certo ponto, jurídica da Sociologia. Até aquele momento histórico era a mais estudada porque ligava-se ao Direito e, por isso, era frequentemente confundida com ele. De fato, o Direito regulava as relações de interdependência social, propunha padrões de ação e estabelecia normas de controle social.

As estruturas básicas que estabeleciam a interdependência eram as chamadas “instituições”; eram estas que atraíam quase exclusivamente a atenção dos programas franceses de Sociologia; daí o seu caráter unilateral, criticado por Delgado de Carvalho e, segundo ele, imitado entre nós, à risca. O catedrático considerava que as instituições básicas – Família, Economia, Estado e Igreja – deveriam ser examinadas, mas não em demorado estudo jurídico. Devia-se apenas considerá-las em sua significação social. Essas estruturas precisavam ser interpretadas em função das necessidades do grupo e do mecanismo da vida moderna que enquadravam e regiam. Na opinião de Delgado de Carvalho, as principais estruturas básicas a serem estudadas, sob o ponto de vista da interdependência que criam, eram: *“A Família; A Indústria e a Profissão; O Estado; A Igreja”*.

Delgado de Carvalho acentua suas críticas ao afirmar que dificilmente o redator dos programas oficiais de Sociologia resistia ao desejo de aproveitar destes assuntos para fazer dessa disciplina uma ciência normativa, imprimindo ao programa um cunho de filosofia social, de acordo com alguma ideologia. Este era o perigo dessa parte do estudo sociológico, considerada indispensável, que até aquele momento havia sido quase que exclusivamente considerada nos programas da disciplina, ao invés de se limitar a ser uma análise científica, uma explicação do mecanismo das instituições, uma interpretação de suas funções.

O quinto e último ponto a ser estudado era o que se chamava “Ajustamento Social”, que buscava dar aos alunos uma noção precisa do que vinha a ser a adaptação do indivíduo ao grupo, a integração dos grupos entre si e, em consequência, uma ideia sóbria e imparcial dos “desajustamentos” que podiam surgir. Na opinião de Delgado de Carvalho todas as chamadas “questões sociais” não passavam de outros tantos problemas de desajustamento que têm suas causas, seus efeitos, sua gênese e evolução, mas que tinham também suas soluções. Saber o que foi feito neste particular e o que restava fazer era talvez o aspecto mais interessante da Sociologia: todos os estudos anteriores de intercomunicação, de interação e de interdependência emprestavam sua significação ao grande problema do desajustamento em seus vários aspectos; eram estes estudos que o precediam e lhe davam o seu aspecto científico – por isso mesmo, precisavam ser feitos objetivamente, senão os dados podiam ser falseados e as soluções dificultadas.

Como complemento natural e indispensável aos estudos da Sociologia examinados acima, se impunham aqui os “Métodos e Processos da Pesquisa Social”, que revelavam como deviam ser feitos inquéritos nas unidades regionais, urbanas, rurais, nacionais, nos ambientes coletivos típicos, a fim de averiguar as suas condições sociais e de colocar os seus problemas em termos científicos, qualitativos e quantitativos. Segundo Delgado de Carvalho, esta parte complementar, a Sociologia Aplicada, tornaria o cidadão menos acessível às apreciações gerais imprecisas, puramente qualitativas, às opiniões subjetivas e vagas que impressionavam os desprevenidos. Levaria, ao contrário, a uma visão objetiva das causas. Delgado de Carvalho afirmava ser preciso semelhante ensinamento numa democracia verdadeira e consciente, que não deve ser vítima de palavras ocas, de conceitos improvisados e sem significação profunda, das normas sem conteúdo que levam às falsas ideologias.

Anexada ao relatório que em tais críticas, explicações e a referida proposta de um currículo de Sociologia considerado moderno por Delgado de Carvalho são apresentadas, consta uma carta enviada a Luis Vergara que, embora não esteja assinada, segundo informações do Centro de Pesquisa

e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), seria de Getúlio Vargas<sup>7</sup>. Ela inclui comentários sobre o relatório elaborado por Delgado de Carvalho e o programa oficial de ensino de Sociologia. Nela, o Presidente da República considera muito bem feita a exposição de Delgado de Carvalho, e que parecia mesmo, à primeira vista, muito vantajoso substituir a velha noção e as programações eruditas e antiquadas da Sociologia francesa pelo estudo objetivo e concreto, de acordo com as indicações de programa. Segundo o Presidente da República, não seria necessário minuciar os aspectos particulares em que um programa brasileiro do estudo da Sociologia devia diferenciar-se dos americanos. Vargas pouco se referiu ao que chama na carta de “conflito fatal que arrastaria a observação e pesquisa realista dos fatos sociológicos entre nós”. Certas constatações, no que diziam respeito à formação da família, à religião etc., seriam, na opinião do então Presidente, revolucionárias e insuportáveis. Seria um mal se fossem oficiais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que, antes da Reforma de 1925, a Sociologia não figurava no currículo do ensino secundário. No contexto da Reforma Francisco Campos, no início dos anos 1930, esta disciplina ganhou importância ao ser incluída na grade curricular dos cursos complementares e ao ser exigida no exame vestibular. Confirmamos que com a Reforma Capanema, que extinguiu os cursos complementares, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia foi retirada. A institucionalização da disciplina no Brasil, conforme afirmam Meucci (2000), Bispo (2003) e Sarandy (2004), ocorreu entre os anos de 1925 e 1941. Confirmamos que esta institucionalização foi um fato no que diz respeito ao Colégio Pedro II.

A análise das fontes consultadas possibilitou compreender a importância da atuação dos professores Adrien Delpech e Delgado de Carvalho para a institucionalização da Sociologia no Colégio Pedro II. Consideramos que esta atuação está diretamente relacionada à formação científica destes professores, realizada na Europa e que os capacitou para lutar pela inserção da Sociologia no Currículo, o que vem ao encontro das afirmações de Goodson (2001), que considera os professores como elementos importantes e determinantes no processo de construção de uma disciplina escolar e que essa influência estaria diretamente relacionada à “tradição disciplinar” predominante na história

---

<sup>7</sup> O CPDOC/FGV descreve o documento encontrado da seguinte forma: “Carta de Carlos Miguel Delgado de Carvalho a Luís Vergara encaminhando Relatório sobre o ensino de Sociologia, onde é proposto um enfoque distinto do previsto pelo programa oficial de ensino desta disciplina. Em anexo carta de Getúlio Vargas a Vergara comentando as propostas do relatório e o programa oficial de ensino de Sociologia”.

de uma disciplina. Com a introdução da Sociologia pela Reforma Rocha Vaz, ocorreu o que Goodson (1996 e 1997) considera um período de mudanças, no sentido de inclusão de uma disciplina nova. Esse contexto externo referente à Reforma Rocha Vaz, entra em sintonia com o contexto interno do Colégio Pedro II, quando encontra sujeitos disponíveis e capazes de atender à exigência de inclusão e ensino da Sociologia. Em relação a Delgado de Carvalho observamos que este não teria sido o único protagonista da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II, já que Delpech foi catedrático interino até os primeiros meses de 1927. Assim temos como hipótese, que não pôde ser comprovada por não localização de documentos, que além de ministrar aulas de Sociologia e sugerir livros para o curso, Adrien Delpech pode ter elaborado o primeiro programa, aprovado em 1926.

No final dos anos 1930, Delgado de Carvalho incorporou-se à Faculdade Nacional de Filosofia, por indicação presidencial, para ocupar a cadeira de Geografia do Brasil. Alcides Gentil foi designado para substituí-lo na cadeira de Sociologia do Colégio Pedro II. Cabe ressaltar que Delgado de Carvalho, Adrien Delpech e Alcides Gentil foram também professores de Sociologia da Escola Normal do Distrito Federal, transformada em Instituto de Educação por Anísio Teixeira em 1932.

A Sociologia permaneceu até 1942, quando foi retirada dos currículos pela Reforma Capanema. A extinção dos cursos complementares por esta Reforma teve como consequência a retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no curso secundário. A disciplina permaneceu figurando apenas no curso “Normal” como Sociologia Educacional e nas Faculdades de Filosofia, de Pedagogia e de Ciências Sociais.

Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para as carreiras superiores de direito, medicina e engenharia. Uma das consequências do fim desses cursos foi a eliminação da disciplina Sociologia, que na perspectiva apresentada pela Reforma Capanema, desempenhava uma função mais preparatória do que formativa.

Ainda sobre os professores de Sociologia do Colégio Pedro II, encontramos um relatório datado de 30/07/1942, assinado por Fernando Antonio Raja Gabaglia, na época diretor do Externato do Colégio, no qual consta uma tabela suplementar com a relação dos professores extranumerários mensalistas. Observa-se que o documento foi elaborado no contexto da retirada da obrigatoriedade da Sociologia, mas nele encontram-se os nomes de dois professores da disciplina, Iva Waisberg e Ney Palmeiro Cidade. Vislumbramos a possibilidade dos referidos professores terem se inserido na instituição a partir do Decreto-Lei nº 2.075 de 8 de março de 1940, que estabeleceu que as turmas suplementares não regidas por professores catedráticos passavam a caber aos “professores

auxiliares”, que deviam ser escolhidos entre os “docentes livres”, segunda categoria mais importante hierarquicamente no Colégio. Caso não houvesse docentes livres disponíveis, os professores auxiliares seriam admitidos e como “extranumerários” contratados, após passarem por prova de habilitação. É possível que os professores mencionados acima tenham sido admitidos nessas condições. Entretanto, não encontramos indícios de que tais professores tenham chegado a ministrar aulas de Sociologia. Também é possível que esses professores tenham se inserido no Colégio Pedro II pela via do Decreto-Lei nº 4.131 de 26/02/1942, que incorporou o Colégio Universitário da Universidade do Brasil ao Colégio Pedro II. Foi determinado que o pessoal administrativo e docente do Colégio Universitário devia ser, na medida necessária, aproveitado nos serviços do Colégio Pedro II ou em outros serviços da administração federal. Sendo assim, se esses professores, cujos nomes aparecem no relatório supracitado, não deram aulas em razão do fim dos cursos complementares e do fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Colégio Pedro II, possivelmente foram aproveitados de outra maneira. O relatório de Raja Gabaglia foi cruzado com uma edição do Diário Oficial (D.O.) de terça-feira, 02/06/1942 (seção I), ou seja, publicado cerca de um mês antes de encaminhado o relatório elaborado pelo diretor do Externato. Assim, pudemos constatar que Iva Waisberg e Ney Palmeiro Cidade correspondiam à categoria Professor XXII e deveriam lecionar 12 horas por semana, com vencimentos de 1:600\$0 (um conto e seiscentos mil réis). Surgiram dúvidas que necessitam de investigação mais detalhada, pois, enquanto o nome de Ney Palmeiro Cidade aparece como professor de Sociologia no documento de Raja Gabaglia, na edição do D.O. ele consta como professor de Psicologia. O mesmo acontece com Vicente Miranda Reis, uma vez que este aparece como Professor de Psicologia no relatório do Diretor e como professor de Sociologia na edição do D.O.

Não foram encontrados nomes de outros professores de Sociologia em listagens anteriores à data do Relatório de 1942 redigido por Raja Gabaglia, nem mesmo em listagens de professores suplementares produzidas para verificação daqueles que possuíam o “Registro de Professores”, exigido a partir da Reforma Francisco Campos. Esse fato pode ser indicador de que o então Professor Catedrático, Delgado de Carvalho, tenha sido o único professor a ministrar as aulas de Sociologia no curso complementar. Entretanto, essa hipótese causa estranheza e merece ser melhor investigada, uma vez que nesse período, a Sociologia ganha força nos cursos complementares do ensino secundário e o Colégio Pedro II aumenta consideravelmente o número de matrículas, o que leva à necessidade de ampliação do seu quadro docente. No que se refere às outras disciplinas, tal fato levou à contratação de professores suplementares, conseqüentemente a possibilidade dos alunos terem

oportunidade de ter aulas com os catedráticos diminuiu consideravelmente. Não encontramos listagens com professores suplementares de Sociologia no contexto da década de 1930.

A Sociologia retornou gradativamente aos currículos do ensino médio no início dos anos 1980 e hoje é objeto de uma lei que torna seu ensino obrigatório nas três séries desta etapa da educação básica. No Colégio Pedro II a disciplina retorna em 1994. A história da disciplina Sociologia continua.

#### 4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Maria C. de Queiroz. *Colégio Pedro II – Um lugar de memória*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BISPO, Mário. *A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Brasília (UnB), Brasília, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate*. Unijuí: Edit. Universidade de Unijuí, 2004.

BRASIL. Decreto nº 16.782 - A de 13 de janeiro de 1925. Reforma Rocha Vaz, que institui a Sociologia como disciplina obrigatória e dá outras providências. Coleção de Leis do Império e da República. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Coleção de Leis do Império e da República. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890 e nº 21.241. Reforma Francisco Campos. Coleção de Leis do Império e da República. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.131 de 26 de Fevereiro de 1942. Coleção de Leis do Império e da República. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Coleção de Leis do Império e da República. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COLÉGIO PEDRO II (NUDOM). Anuário do Colégio Pedro II: v. VII, 1926-1927. Rio de Janeiro, 1928.

- \_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. VIII, 1928-1934. Rio de Janeiro, 1937.
- \_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. IX, 1935-1936. Rio de Janeiro, 1939.
- \_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. IX, 1937-1938. Rio de Janeiro, 1944.
- \_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. IX, 1939-1941. Rio de Janeiro, 1943.
- \_\_\_\_\_. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1920-1925.
- \_\_\_\_\_. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1925-1934.
- \_\_\_\_\_. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1934-1946.
- \_\_\_\_\_. Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Colégio Pedro II.
- \_\_\_\_\_. Relatório do Diretor do Colégio Pedro II – Internato ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde. Relativo aos anos de 1938 a 1943.
- COUTTO, Pedro. Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM). *Relatório concernente aos anos letivos de 1926 e 1927*. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II – Internato, 1928.
- DELGADO DE CARVALHO, Carlos. Sociologia. *Summarios do Curso do Sexto anno*. v. 1., 2. ed., 1933.
- \_\_\_\_\_. *Práticas de Sociologia*. Porto Alegre: Ed. da Livraria do Globo, 1938.
- DODSWORTH, Henrique. *Relatório: 1932-1933 – Colégio Pedro II – Externato*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde pública, 1933.
- GOODSON, Ivor. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação (2)*, Porto Alegre, p. 230-254. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A construção social do currículo*. Lisboa (Portugal): Educa, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.
- GUIMARÃES ROXO, Euclides de Medeiros. *Relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1928.
- \_\_\_\_\_. *Relatório concernente aos anos letivos de 1927 a 1929*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1930.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (orgs.). *A Sociologia vai a Escola: História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. (Orgs.). *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. 1ed. Rio de Janeiro: e-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.) *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia*. 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MASSUNAGA, Magda Rigoud Pantoja. *O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 1989.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas: UNICAMP, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, mar. 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n. 29, p. 88-107, maio, 2005.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1974.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, set. 2004.

SOARES, Jefferson da Costa. *O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

THETIS NUNES, Maria. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Textos Brasileiros de Pedagogia, Estado da Guanabara, 1962.

VECCHIA, Ariclé; LORENZ, Karl. Programa de ensino da escola secundária brasileira, 1850-1951. Curitiba: Autores Associados, 1998.

VERGARA, Luiz. *Relatório elaborado por Delgado de Carvalho sobre o ensino de Sociologia*, carta de Getúlio Vargas comentando as propostas do relatório e o programa oficial de ensino de Sociologia. Rio de Janeiro: 17 p., (CPDOC), 1938.



---

### A origem, institucionalização e desafios das Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa

*André Guilherme Brandão dos Santos<sup>1</sup>*

*Leandro Souza Lopes<sup>2</sup>*

*Bruna Fullin<sup>3</sup>*

#### Resumo

O presente artigo tem como objetivo a análise do processo de institucionalização do ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa, visando compreender como ocorreu a sua ordem de inserção e representatividade dentro da Universidade, bem como a formação de sua identidade frente à instituição. A perspectiva de sociologia praticada sofreu alterações ao longo do tempo, assim como o debate acerca de sua importância, que perdura até o século XXI.

**Palavras-chave:** Sociologia. Ensino. Viçosa. Graduação

#### Abstract

This article has as objective to analyze the process of institutionalization of the teaching Social Sciences at the Federal University of Viçosa, aiming to understand how was their order of insertion and representativeness within the university as well as the formation of their identity against the institution. The practiced sociology perspective has changed over time, as well as the debate about its importance, that endures until the 21st century.

#### INTRODUÇÃO

Para compreender a chegada da Sociologia na Universidade Federal de Viçosa é necessário analisar os propósitos da criação desta universidade, que entre 1926 e 1948 era chamada de Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Sendo que a ESAV foi a terceira Escola Superior voltada para a área agropecuária no Estado de Minas Gerais, a primeira a surgir foi a Escola Agrícola

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

<sup>3</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

de Lavras em 1908 e em 1914 a Escola Mineira de Agronomia e Veterinária em Belo Horizonte, que funcionou até o ano de 1942.

O ex-presidente Arthur Bernardes, um dos idealizadores da criação da ESAV, optou por não seguir a tendência nacional de implantar o modelo europeu de universidade (MATTOSO, 1956, p. 31 *apud* COELHO, 1992), mas sim o modelo norte-americano, que naquele momento despontava em avanços nos ramos da agricultura e veterinária.

O projeto da criação da ESAV estava estreitamente ligado às propostas do Congresso Econômico das Classes Produtoras de Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte - MG, no período de 13 a 19 de maio de 1903. De acordo com Silva e Borges (2008), a partir do evento, a elite agrária passou a responsabilidade ao ensino agrícola elementar de Minas Gerais a tarefa de formar, capacitar e organizar a mão de obra rural. Assim, os proprietários rurais teriam maior acesso aos avanços tecnológicos para melhorar os rebanhos e a produção agrícola, avanços que necessariamente deveriam ser disseminados pelas regiões rurais do Estado.

Percebe-se, então, que desde seus primeiros momentos na UFV há a inserção de um pragmatismo, característico de uma ciência utilitarista norte-americana. Tal filosofia segue o modelo Land Grant College, na qual a universidade ideal é aquela que desenvolve juntamente os eixos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em 1928, Peter H. Rolfs (*apud* COELHO, 1992) explica que no leste norte americano, o qual mantinha mais relações com a Europa, possuíam duas vertentes para a fundamentação das Escolas Superiores, uma visava à ciência pura, que de acordo com P.H. Rolfs, produziram bons cientistas, mas não agricultores. A segunda vertente era do *Journey-Man*, no qual se pretendia preencher a demanda por operários especializados.

Em 1948, a ESAV se amplia e se torna a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), deixando a exclusividade agrária, sendo composta pela Escola Superior de Agricultura, a Escola Superior de Veterinária, a Escola Superior de Ciências Domésticas, a Escola de Especialização, o Serviço de Experimentação e Pesquisa e o Serviço de Extensão (RIBEIRO, 1997, *apud* RIBEIRO, 2009).

A federalização da Universidade foi concretizada pelo o Decreto-Lei n.º 570, assinado pelo Presidente Arthur da Costa e Silva, em maio de 1969 (ARRUDA, 2003). Esse processo representou uma grande expansão na instituição, abrindo novos cursos nas áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. Mesmo mantendo a ênfase na agropecuária, a Universidade Federal de Viçosa começa a assumir definitivamente um caráter eclético.

## PANORAMA DOS PRIMEIROS MOMENTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A partir de 1930, a reorganização do ensino superior nacional e o investimento em centros de investigações abriram espaço para a institucionalização das Ciências Sociais nas principais cidades do país. Esses intelectuais compunham um grupo formado por juristas, engenheiros e médicos e fundamentavam suas reflexões principalmente por fatores biológicos e evolucionistas. Sua intenção não era, propriamente, fazer uma obra de investigação sociológica, mas de esclarecer certas relações considerando seus fatores sociais (SILVA; SILVA, 2012). Miceli (1995) afirma que estes pesquisadores mantinham estreita relação com os interesses do empresariado e políticos da época, conseqüentemente, se distanciando dos interesses das classes populares.

Com os processos de modernização do país, que desencadearam profundas transformações políticas e institucionais, começa a se dar maior importância para a institucionalização e consolidação de cursos de Ciências Sociais. De modo que fosse possível fundamentar-se no uso do pensamento racional como forma de explicação das condições histórico-sociais que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Segundo Oliveira (1998, p. 298), a partir dos anos 30, essa nova forma de guiar as pesquisas científicas, marcada pela neutralidade e objetividade colocadas como necessárias a um pensamento racional, passa a considerar inadequada a produção intelectual dos bacharéis, médicos e engenheiros, precursores das investigações de cunho sociológico.

Nesse contexto, como aponta Silva (2012):

As reformas capitaneadas por Fernando de Azevedo no Distrito Federal e em São Paulo (1927;1933), incluindo a Sociologia no currículo das escolas normais e cursos de aperfeiçoamento e a reforma federal de Francisco Campos (1931), nos cursos complementares, contribuíram para a consolidação da explicação sociológica no imaginário brasileiro. Nessa década também foram fundados os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934) – ambas em São Paulo –, e na Faculdade de Filosofia da Universidade do Distrito Federal (1935). (SILVA; SILVA, 2012, p. 101).

Portanto, as Ciências Sociais eram valorizadas como instrumento requerido da modernização social e institucional do Brasil, surgindo em um momento favorável à realidade social brasileira, que estava se modernizando e precisava não apenas conhecer os frutos de suas transformações, mas os problemas decorrentes desse processo.

A partir da década de 1940, o estudo sociológico no Brasil foi marcado por monografias incentivadas por autores como Claude Levi-Strauss e Samuel Lowrie, que compunham a primeira equipe de pesquisadores estrangeiros que vieram para o país. Entre estes pesquisadores, havia a

presença de americanos, franceses e alemães, o que expressa a influência desses países na cultura universitária no setor das ciências sociais brasileiras. Esse incentivo no campo da produção científica demarcou a consolidação da Sociologia como ciência e profissão, identificando seu reconhecimento e produtividade, bem como definiu um modo de fazer análise que integrava estudos empíricos metodologicamente conduzidos ou teorias empiricamente fundamentadas. Florestan Fernandes possui bastante destaque na consolidação do método sociológico, tendo feito apontamentos sobre instituir um padrão de trabalho científico para os sociólogos brasileiros.

O autor em questão [Florestan Fernandes] reconhece que as concepções de mundo agem sobre o horizonte intelectual do pesquisador, influenciam a escolha do objeto de investigação e se fazem presentes na utilização dos resultados. Entretanto, acreditava que nada disto deveria afetar o compromisso com o conhecimento científico. A pesquisa empírico-indutiva deveria ser resguardada de objetivos externos e garantida por padrões científicos de caráter universal. Assim, se mostra um ajustamento entre a mente humana do sociólogo e o seu horizonte cultural, de modo que o mesmo não descarte as contribuições das outras disciplinas. (LODO, 2006, p. 3).

Em São Paulo, a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (Universidade de São Paulo) ocorreu em um momento conturbado da política, em que se assistia o final da política do café com leite. Sua fundação se deu por parte da elite paulista que desejava reconquistar seu lugar de destaque na política nacional por meio da capacidade técnica e do domínio científico (QUEIROZ, 2009). Tal fato justifica a particularidade de São Paulo não possuir sua produção de conhecimento vinculada aos recursos do Estado, mas sim subsidiada financeiramente pelo setor privado.

A institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro se distanciou da de São Paulo por ter maior produção de pesquisa em instituições, como o Instituto Católico de Ensino Superior (ICES) (1932), Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) (1939), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1938), Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) (1937), Fundação Getúlio Vargas (FGV) (1944) e, principalmente, devido às suas Universidades Públicas possuírem uma pequena autonomia e exacerbado controle do governo, que mantinha assim a produção científica dependente do sistema político (SILVA; SILVA, 2012).

No Rio de Janeiro, em suas primeiras décadas, não existiu uma corrente de pensamento consistente, se comparado com São Paulo. Na capital paulista a hierarquia acadêmica moldou-se a partir dos docentes estrangeiros, que reproduziram seus costumes da competição acadêmica (MICELI, 1995). O acesso às posições de liderança era condicionado pela produção acadêmica. Na então capital do país, ainda se mantinha um clientelismo, o acesso as posições de liderança era uma

verdadeira corrida política. Em relação às problemáticas mais trabalhadas nestes centros, os campos sociológicos irão apresentar bastante divergência:

Enquanto na capital federal vai se construindo uma hierarquia de objetos e problemáticas em função de sua relevância para o debate político mais amplo, o que equivale a dar prioridade aos conteúdos em detrimento dos procedimentos científicos, em São Paulo logo prevaleceu uma hierarquia propriamente acadêmica privilegiando os métodos de apropriação científica (a começar pelo trabalho de campo) e os focos de interpretação, substituindo a relevância política pela excelência intelectual. (MICELI, 1995, p.104).

Na capital mineira, a criação da universidade fazia parte de um projeto que visava a conquista do espaço político no âmbito nacional (DIAS, 1986 *apud* ARRUDA, 1995). O curso de Sociologia e Política da Universidade de Minas Gerais, a princípio apresentou uma certa carência de formação especificamente sociológica, já que se compararmos com São Paulo, a missão estrangeira já trazia toda uma tradição sociológica europeia.

Por outro lado, afirma Maria Arruda (1995), a sociologia de Belo Horizonte viria se destacar na compreensão dos aspectos institucionais do poder.

Assim como em Viçosa, a Fundação Ford esteve presente patrocinando a formação de estudantes nos Estados Unidos. Em um primeiro momento a influência da sociologia da Universidade de Minas viria a ser bastante neo-positivista (CINTRA *apud* ARRUDA, 1995), até que adquirisse sua própria marca. Sempre em busca de conquistar um espaço intelectual na esfera sociológica, que predominava por Rio de Janeiro e São Paulo, a criação da Revista Brasileira de Ciências Sociais, na década de 60, seria um grande passo para a estimulação da produção acadêmica em Minas Gerais. A classe intelectual mineira sempre deu muita atenção à problemática regional, alguns campos temáticos de destaque na revista eram: Desenvolvimento, Teoria, Classes e Estratificação Social, Economia Regional, Conjuntura Econômica, Política, História das Ideias, Sociologia do Trabalho.

No último volume da Revista, em 1966, Arruda (1995) destaca a chegada de uma nova matriz intelectual, o debate acerca das fundamentações marxistas dos acadêmicos da USP, que eram mantidas com certo distanciamento pelos mineiros. A orientação norte americana, apreciada por estes, colocava em discussão o processo de construção do saber de orientação marxista, mas em alguns casos até tendo abertura para mesclar as diferentes tradições:

A tarefa de conectar categorias sociológicas oriundas de diferentes quadros teóricos, se neste caso não significa afastar o marxismo enquanto abordagem válida para o conhecimento do mundo, implicou numa releitura a partir do paradigma empírico. (ARRUDA, 1995, p. 357).

## O INÍCIO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM VIÇOSA

A institucionalização das ciências sociais em Viçosa ocorreu de forma bastante tardia, o que está diretamente ligado ao projeto inicial da ESAV. Porém, mesmo sem ofertar uma graduação em ciências sociais, a presença da Sociologia na UFV se faz marcada desde o final da década de 30, em forma de disciplina para a graduação em Agronomia.

A Sociologia presente em Viçosa era especificamente a Sociologia Rural, com um saber não tão voltado para uma auto-reflexão da Sociologia, mas com preocupações de sua aplicabilidade; afinal, se em uma instituição em que a Extensão estava em primeiro plano, a sociologia representava um elo entre as ciências agrárias e a sociedade rural.

Moacir Pavageau (1940) em seu artigo publicado na Revista CERES, chamado *Da Organização do Ensino Agrícola no Brasil*, apresenta um organograma da estrutura das Ciências Agrônomicas, mostrando detalhes do ensino proposto pela ESAV. De acordo com Pavageau, tais ciências seriam compostas por: Agronomia, Zootecnia, Fitotecnia, Engenharia Rural, Biologia, Química e Sociologia Rural. O autor destaca ainda que a Sociologia Rural "Esta última está colocada no segmento superior para significar seu caráter utilitário culminante, pois, a Agronomia tem por fim 'provar as necessidades do homem'." (PAVAGEAU, 1940, p. 129).

A princípio o ensino de Sociologia vem a partir da disciplina de Legislação Rural (COELHO, 1992) lecionada por John Benjamin Griffing - especialista em algodão, que foi o segundo diretor norte-americano da instituição e um dos responsáveis pelo incentivo à especialização dos graduandos brasileiros em universidades dos Estados Unidos.

Já no segundo semestre em que foi ofertada, a disciplina ficou sob a responsabilidade de Edgard de Vasconcelos Barros, que tinha formação em Direito antes de se especializar na área da Sociologia.

A sociologia rural vai iniciar apenas em 1939, com o Prof. Griffing que veio e criou dois cursos (que hoje chamaríamos de disciplina): o de Jornalismo e um curso de Sociologia Rural. Ele extinguiu o curso de legislação, pois achava muito restrito e deu mais enfoque aos assuntos de Sociologia Rural." (VASCONCELOS *apud* COELHO, 1992).

A ESAV foi a primeira instituição do país a ofertar o curso complementar de Sociologia Rural. O qual Edgard de Vasconcelos (1945) apresenta com orgulho por ter um direcionamento diferente do padrão do ensino de Sociologia. Em seu artigo *O Ensino da Sociologia Rural na ESAV*, Edgar de Vasconcelos aponta a importância da Sociologia Rural como uma ciência que trabalha com

o plano dos fatos e não no plano das ideias. Ao mesmo tempo, aponta também a dificuldade de se realizar um curso deste segmento sem muitos dados de levantamentos rurais feitos no Brasil para apresentar aos alunos.

Um melhor ensino de Sociologia Rural, de acordo com o autor, seria se fosse possível que os estudantes pudessem se dedicar inteiramente aos trabalhos de campo, para que eles mesmos pudessem examinar a realidade rural. Todavia, Edgar afirma que:

Isto só seria possível se houvesse um ano, no currículo da Escola em que a Sociologia Rural fosse a única matéria a ser estudada. Mas infelizmente estamos ainda longe desta época, e muito mais distanciados ainda daquelas em que possamos ter, entre nós, escolas superiores de sociologia, mormente depois que vimos esta ciência completamente banida dos cursos clássicos e científico, com a última reforma do ensino. (BARROS, 1945, p. 15).

O texto escrito cerca de cinco anos após o início do ensino de sociologia, defende a ideia de que limitar a sociologia ao plano teórico só serviria para entediar os alunos. Edgar de Vasconcelos se mostrava confiante de que os pequenos resultados já obtidos representaram um sucesso diante do "ato de quase indisciplina" da ESAV ter se afastado dos padrões de ensino de sociologia que havia no Brasil.

De uma coisa, porém, estamos convencidos: quando se estudar a história das primeiras pesquisas sociológicas realizadas no Brasil, caberá, por certo, à nossa Escola a glória de ter sido o primeiro estabelecimento de ensino a ministrar com regularidade, um curso de Sociologia Rural. A ESAV será considerada, portanto, a pioneira deste ensino no Brasil. (BARROS, 1945, p. 16).

Posto isso, o que pensavam os primeiros cientistas sociais de Viçosa? Quais eram suas concepções de sociologia? Um caminho que nos dá grandes pistas sobre o que teria sido os primeiros momentos da sociologia viçosense são as publicações do periódico Ceres, criado na então ESAV, e que hoje é uma das mais antigas revistas agrícolas do país.

Edgard de Vasconcelos Barros (1941) acreditava que, até então, a sociologia brasileira não havia se libertado do *academismo teórico*, fator que fazia da Sociologia uma ciência de *teses abstratas e leis imaginárias*, ciência que tem limitado seu foco para estudar *escolas, autores e doutrinas*, sem nenhuma preocupação de natureza prática ou abstrata. Com isto, seus estudos nas grades curriculares não tinham uma contribuição eficaz para o estudante, pois, com o estudo limitado em *tese*, o estudante terminava o curso sem "olhos para ver a *realidade social*".

O autor expõe que os norte-americanos, sua principal fonte de influência, fizeram alterações no método sociológico, de modo que cada *problema* fosse "estudado de *per se*, sem ser destacado, propriamente, do seu complexo de relações", assim a pesquisa social não traria apenas um conhecimento *fragmentário da realidade* e também fortaleceria a disciplina como ciência.

Já quando a Universidade estava sob a responsabilidade do Estado de Minas Gerais, o economista Erly Brandão (1958) afirmava que apesar de grandes conquistas nas áreas das ciências exatas, aplicadas em tecnologias agrícolas, as ciências econômicas e sociais ainda eram tidas como desnecessárias e incompreendidas. Tais disciplinas, afirma, só estariam ainda a se arriscar dar os primeiros passos.

Seguindo o mesmo pragmatismo enraizado na ESAV, desde sua fundação, Brandão (1958) tinha a convicção de que os conhecimentos que iam além das ciências agrícolas tinham muito a contribuir com as propostas de desenvolvimento prometidas pela Instituição: *É de esperar que as ciências econômicas e sociais colaborem agora no sentido da mais rápida difusão desses conhecimentos entre todos os agricultores brasileiros* (Brandão, 1958, p.276).

O autor explica que quando o meio rural deixa a exclusividade da agricultura de subsistência e passa a ser uma célula produtiva, chega a necessidade de ciências específicas em tal campo. Com o campo crescendo e se tornando complexo, novos conceitos surgiram, novos estudos, assim como novas matérias pertencentes aos dois grandes segmentos: Economia Rural e Sociologia. Dar uma cadeira para cada subárea não há necessidade, porém, a criação das cadeiras de Administração rural, Extensão rural, sociologia e economia rural (naquele momento, todas estavam inseridas em uma disciplina, que leva o nome desta última) adequaria o currículo das universidades de outros países e tem se mostrado imprescindíveis. A demanda apresentada pelos trabalhos da ACAR e Campanha Nacional da Educação Rural também acabam impulsionando tal necessidade de atenção às ciências econômicas e sociais.

Ao caracterizar em que consistiria cada disciplina, Erly Brandão aponta a economia como responsável por estudos acerca do problema de produção e processos de distribuição e consumo. Os estudos que seriam estéréis se não houvesse a sociologia para transformar os processos econômicos em bem-estar social. Seria uma responsabilidade da sociologia, então:

1. Assentar em base científica a organização das comunidades rurais, pela estimulação dos grupos humanos, no sentido do melhor aproveitamento de seus recursos culturais;
2. Estudar os problemas de motivação do homem no trabalho e na vida social, através de um conhecimento mais exato das forças que o impulsionam à ação;
3. Analisar os processos de competição e de conflito, que perturbam seriamente a expansão das forças de produção, e conseqüentemente, o desenvolvimento material dos grupos a vida social
4. Analisar processos de integração e de cooperação, no sentido de tornar mais amável e mais rica de estímulos a vida social;
5. Conhecer, enfim, os processos ecológicos sobre os quais se ergue a organização de vida econômica e social da comunidade;
6. Síntese, saber como se organizam, como se influenciam e como se mudam os grupos sociais;
7. Pesquisa em Sociologia Rural. (BRANDÃO, 1958, p.279).

Erly Brandão (1958) destaca a importância de programas de pós-graduação de qualidade, para que se tenha condições de criar uma elite intelectual capaz de liderar o ensino e pesquisa nos diversos ramos científicos. Era um defensor da expansão dos Mestrados e Doutoramentos no Brasil. Como este segundo, naquele momento, era mais acessível nos Estados Unidos via convênios, seria ideal que pelo menos se desenvolvesse a tese voltada para a economia brasileira.

Mesmo que em Viçosa já houvesse uma tradição de estudos neste campo, como vinha fazendo Edgard de Vasconcelos Barros, João Bosco Pinto, Fernando Rocha e Gamboa, o professor Lytton Guimarães (1965) afirmava que a sociologia rural ainda se encontrava em um estágio embrionário. Para Guimarães, o sociólogo rural poderia contribuir com os aspectos estáveis e transitórios das sociedades rurais, uma construção teórica de ampla aplicação e assessoramento de políticas para o meio rural. Sempre vinculando o ensino, pesquisa e extensão, herança dos Land Grand Colleges.

O autor faz uma reflexão acerca da produção da área e percebe que, mesmo tendo o mérito de lidar com problemas sociais, tem negligenciado o diálogo com a linha dos conceitos sofisticados, abstratos e que permitam amplas generalizações. Lytton (1965) arriscou fazer sugestões de um curso de mestrado ideal na área, que deveria ter em sua grade os estudos de: sociologia rural, teoria sociológica contemporânea, estatística, relações entre campo e a cidade, além de técnicas de pesquisas.

A importância das ciências sociais, em especial a sociologia, sempre foi explícita, era uma ciência instrumental que deveria compreender o funcionamento da comunidade rural e acrescentar facilidade à adesão do homem rural às demandas da modernidade (BRANDÃO DOS SANTOS, 2015). Porém, o ensino da sociologia, mesmo que iniciado nos anos 30, ainda não havia ganhado espaço definitivo na graduação. A sociologia em Viçosa estava subordinada à Economia Rural, e se pensarmos de modo mais amplo, o ensino de sociologia estava dependente do desenvolvimento econômico e da hipermercantilização que se passava com a ciência (SANTOS, 2011).

## **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Ao tratar da institucionalização das Ciências Sociais, Lúcia Oliveira (1998) estipula que os parâmetros para se analisar tal processo perpassam pelo debate da profissionalização, o mercado de trabalho e as fontes financiadoras. Um critério central para a institucionalização é justamente o

desenvolvimento de uma autonomia em relação às demandas originadas fora do campo científico, assim como a criação de uma carreira profissional.

Durante o governo Lula, com o investimento do REUNI e a iniciativa da implementação de novas graduações na Universidade, havia o desafio de que as instâncias aprovassem o projeto pedagógico da graduação em Ciências Sociais, já que haviam cursos na UFV com certas precariedades devido ao baixo investimento. O intenso e acelerado crescimento da área de Ciências Humanas despertou posições contrárias que defendiam que o progresso deveria ser gradual, porém, logo após a uma reorganização das demandas das demais graduações.

Outro obstáculo enfrentado foi a mobilização de poucos professores para a abertura do curso, tendo ficado restrita a professores da área de economia e um da economia rural. Apesar de já existirem inúmeros professores com formação em Ciências Sociais em outros cursos da UFV, ainda havia uma insegurança por parte deles para pedirem a transferência para o departamento de Ciências Sociais, devido ao fato de se tratar de um novo departamento que ainda não tinha grande inserção dentro da Universidade.

[O desafio foi que] as instâncias da Universidade aprovassem o projeto. Primeiro houve o envolvimento de poucos professores na concepção do projeto pedagógico da proposta e depois teve toda uma tramitação institucional nas instâncias que também teve que ter um convencimento com relação a motivar esses conselheiros para que aprovassem, porque havia cursos que ainda tinham muitas precariedades. Então havia a sensação de que a Universidade estava crescendo muito, que aí depois poderia faltar recursos. Além de tudo era um curso novo da área de humanas. (Entrevista concedida pela professora e Chefe de Departamento Nádia Dutra de Souza, 01/12/2014).

Em entrevista, um professor que já trabalhava na instituição desde os anos 90, expressa que manteve posição contrária à criação do curso:

Eu me coloquei contra a criação do curso e junto com o professor Norberto, acredito que ele também não era favorável, porque nós antecipávamos as dificuldades. É mais ou menos a profecia do óbvio, mas a minha posição contrária com relação à criação do curso é que não foi feito, no projeto de criação do curso, nenhum departamento sobre o que fazer com as pessoas formadas. Existem muitas definições a respeito de se as pessoas vão fazer mestrado, doutorado, pesquisa, e vão virar acadêmicos, mas nada a respeito de mercado de trabalho.” (Entrevista concedida pelo professor Jeferson Boechat Soares, 01/12/2014).

Além de citar a dificuldade devido ao número restrito de professores em relação à elevada carga horária de aulas que havia as disciplinas de Ciências Sociais, ele justifica sua posição no fato de que não havia nenhum projeto que antecipasse a ocupação no mercado de trabalho que os graduados em Ciências Sociais na UFV poderiam exercer, tendo uma preparação muito mais voltada para a licenciatura.

O pensamento de Boechat traz as mesmas questões de Guimarães (1965), quando lecionava na mesma instituição cerca de 50 anos antes. A importância de oportunidades de trabalho para os sociólogos era tida como um dos elementos mais importantes para o progresso desta ciência, porém, ela iria ocorrer de acordo com o reconhecimento público da carreira. O professor Guimarães afirmava ainda que “somente com contribuições de reconhecida utilidade social estará a disciplina palmilhando o seu próprio desenvolvimento” (GUIMARÃES, 1965, p. 300), um dos caminhos para isto seria o trabalho juntamente com as instituições públicas de desenvolvimento nacional.

Um fator que estava impedindo um maior desenvolvimento do status da carreira, era justamente a falta de organização profissional, “por paradoxal que seja, o sociólogo, que é um estudioso das organizações, ainda não logrou organizar-se profissionalmente, no Brasil” (GUIMARÃES, 1965, p. 303), apesar de que necessitaria também de uma avaliação externa deste status.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Ciências Sociais da UFV, este tem o objetivo de formar profissionais capazes de analisar criticamente a sociedade a partir de uma pluralidade de perspectivas e da análise de instrumentos teóricos e metodológicos para a leitura social e atuação pedagógica. Busca-se a formação de um profissional generalista, que saiba trabalhar de modo integrado e transdisciplinar.

O modo de propor temas e questões através de um raciocínio lógico e analítico diferencia as Ciências Sociais de outras formas de leitura do mundo. Ao invés de direcionar o profissional para um único viés, o princípio é assegurar uma visão pluralista e sólida nos fundamentos das Ciências Sociais.

A missão do curso de Ciências Sociais é formar profissionais de qualidade, comprometido com o seu papel de intelectual e de político-social na sociedade brasileira. Portanto, a formação do espírito crítico e de responsabilidade social transforma-se em fundamentos na constituição do raciocínio do cientista social, sejam o cientista político, o antropólogo ou o sociólogo, troncos básicos da área de conhecimento, no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MUNIZ; SOUZA, 2010, p.354).

De acordo com a professora Nádia Dutra de Souza, as Ciências Sociais dentro da UFV têm o desafio de propor temas que problematizem a diversidade e nos ajude a pensar em uma Universidade inclusiva. Sendo assim, trazer para o dia-a-dia temas que demonstrem que a realidade é heterogênea e necessita de uma reflexão através da desnaturalização de conceitos enraizados na sociedade é um dos principais paradigmas que o curso deve quebrar dentro da Universidade.

A professora Nádia também discorre a respeito da ocupação em termos acadêmicos que o curso tem alcançado e, a partir dessa ocupação de docentes em conselhos, a representatividade e

respeito que o mesmo vem conseguindo. Ela aborda que a representação estudantil está sendo igualmente importante para a aquisição desta representatividade e inserção política, sendo o próprio DCE (Diretório Central dos Estudantes) composto hoje por um grupo de discentes do curso de Ciências Sociais.

Contrapondo a visão exposta acima, o professor Jeferson Boechat acredita que, em geral, o CCH (Centro de Ciências Humanas) não possui influência política nas decisões da Universidade, sua inserção política se dá apenas em nível individual, ou seja, por alguns professores que ocupam cargos da administração superior. Ele justifica essa falta de inserção do CCH enquanto um complexo de departamentos, devido ao nicho histórico da UFV ligado às Ciências Agrárias e a participação de decisões dentro da Universidade se dar por desempenho, ou seja, os departamentos que possuem graus de pesquisas mais intensos têm uma maior representatividade na instituição.

Em ambas as entrevistas é possível compreender que o processo de identidade do curso ainda está em formação, sendo a consolidação e a inter-relação das áreas de Antropologia, Ciências Políticas e Sociologia essenciais na construção dessa identidade. De acordo com o professor Jeferson Boechat, o curso ainda não possui uma identidade formada devido às divergências de concepções dos professores do departamento, principalmente em relação à aplicabilidade do conhecimento.

A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que, apesar do precoce surgimento da sociologia na UFV (na ocasião, ESAV), na primeira metade do século XX, não podemos afirmar o mesmo sobre a institucionalização da mesma. Isso porque havia um estreito ligamento entre os objetivos do investimento destinado ao ensino de ciências sociais com os objetivos do projeto institucional da então Escola Superior de Agricultura e Veterinária, que eram pautados pelo desenvolvimento econômico. Além disso, o tema do mercado de trabalho, mesmo com uma expansão da formação de cientistas sociais pelo país, ainda hoje, passa por longos debates quando se trata do lugar do cientista social diante das expectativas da sociedade em relação à profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de haver uma tradição na sociologia rural, percebe-se que não há uma forte conexão entre as primeiras gerações de cientistas sociais da UFV com o projeto de criação da graduação em Ciências Sociais. Conexão esta que pode ter se alojado no Departamento de Extensão Rural da UFV. A identidade das ciências sociais vem sendo construída sem muita referência aos antigos cientistas sociais da universidade. A graduação vem trazendo um perfil mais teórico-reflexivo e menos

preocupado com os compromissos de aplicabilidade e pragmatismo para a intervenção no meio rural, que até então dominava o pensamento social da instituição.

Este trabalho, ao mostrar distintas fases da história do ensino de ciências sociais na UFV, corrobora com a hipótese de que tal campo intelectual não foi institucionalizado logo em seus primeiros anos em Viçosa. Abre-se, daí, mais uma questão a se investigar. Com a criação do mestrado em Extensão Rural, em 1968, tendo vários cientistas sociais em seu corpo docente, com uma pós-graduação em Sociologia Rural no final dos anos 70, a institucionalização das ciências sociais em Viçosa viria apenas décadas seguintes com a criação da graduação?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares; TEIXEIRA, Anísio. *Castelos na Areia: Dilemas na Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro (1930-1964)*, BIB, Rio de Janeiro, 1987.

BARROS, Edgard de V. Zonas Sociais do Estado de Minas Gerais. *Revista Ceres*, número 15, volume III. 1941

BRANDÃO, Erly. As Ciências Econômicas e Sociais no Desenvolvimento da Agricultura. *Revista Ceres*. N. 58, Volume X. 1958

SANTOS, Brandão dos. *O Ensino e a Produção Bibliográfica das Ciências Sociais em Viçosa: Análise das Publicações da Revista Ceres entre 1939 a 1969*. Relatório de Pesquisa Funarbe. Viçosa. 2015

BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch (Eds.). *A Universidade Federal de Viçosa no Século XX*. 2ed. Viçosa. MG. Editora UFV, 2006

COELHO, France Maria G. *A produção científico tecnológica para agropecuária: da ESAV à UREMG, conteúdos e significados*. Viçosa, UFV, 1992.

GUIMARÃES, Lytton. *A Formação de Sociólogos Rurais no Brasil, Suas Contribuições Potenciais e Perspectivas de Trabalho*. N. 71 vol XII. 1965

LODO, Lúcia. O Fazer Sociológico na Reflexão de Florestan Fernandes. *CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Número 11, p 75-83, out. 2006.

MUNIZ, Vera Lúcia Travençolo; SOUZA, Nádia Dutra de. Ciências Sociais: tendências e desafios de um programa de graduação. *Revista de C. Humanas*, Vol. 10, Nº 2, p. 349-357, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Luppi. Ciências Sociais: ontem e hoje. *G. & Tróp.*, Recife, t 26, n.2, p. 295-302, jul/dez., 1998.

PAVAGEAU, Moacir. Da Organização do Ensino Agrícola no Brasil. *Ceres*. Setembro-Outubro, vol II, número 8, 1940.

QUEIROZ, Nancy Dias. *Histórico do Desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil*. 2009.

SILVA, Fabricio Valetim & BORGES, Vera A. Origem Da Escola Superior De Agricultura E Veterinária Do Estado De Minas Gerais: Peter Henry Rolfs E Os Pilares Do Saber Esaviano (1920-1929). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.29, p.169-197,mar.2008

SILVA, Giovane José da; COSTA, José Raimundo Silva. Jeca tatu versus zé brasil: extensão rural e modernização conservadora no pensamento esaviano. *Apresentado no I Seminário de História: Caminhos da Historiografia Brasileira Contemporânea* Universidade Federal de Ouro Preto, 2006.

SILVA, Sinthia Lopes; SILVA, Rogério de Souza. *A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil: percalços e conquistas*. Impulso, Piracicaba, 2012.

## DOCUMENTOS:

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais (Licenciatura), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2012.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais (Bacharelado), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2012.



---

### Raymond Murray e a Sociologia Católica no Brasil: notas sobre um manual da década de 1940

*Marcelo Pinheiro Cigales<sup>1</sup>*

#### Resumo

A institucionalização da sociologia no Brasil se desenvolveu a partir das pesquisas científicas propiciadas pela criação das primeiras universidades brasileiras, e pela inserção da disciplina nas modalidades do ensino secundário, normal e superior. A disputa entre os intelectuais católicos e liberais marcou o período e caracterizou o desenvolvimento de distintas concepções sociológicas, entre elas a chamada “sociologia católica”. De certa forma, a Igreja não queria perder a legitimidade do discurso sobre a sociedade, tendo que mobilizar seus intelectuais na construção de uma sociologia que fosse na esteira de seus princípios. Tendo como fundo a discussão mais ampla sobre a inserção dessa concepção de sociologia no país, este trabalho visa descrever e analisar a primeira parte do manual “Introdução à Sociologia” escrito por Raymond Murray, autor católico e norte-americano, traduzido para o português em 1947 e publicado pela editora Artes Gráficas Indústrias Reunidas (AGIR). A metodologia se apoia na pesquisa qualitativa de análise documental. Entre os principais resultados destaca-se a busca por legitimidade dessa concepção de sociologia, dentro do campo educacional e científico, refletido na tradução de um manual da sociologia católica norte-americano. Em relação ao manual propriamente dito, percebe-se uma normatização das ideias sociológicas que (re)afirmam a relevância da moral católica para o ensino da disciplina nos espaços sociais, principalmente no campo educacional sob o domínio da Igreja.

**Palavras-chave:** Ensino de sociologia. História da sociologia no Brasil. Sociologia católica. História dos manuais didáticos de sociologia. Pensamento Social Católico.

### Raymond Murray and the Catholic Sociology in Brazil: notes about a manual in the 1940 decade

#### Abstract

The institutionalization of sociology in Brazil developed through scientific researches propitiated by the creation of the Brazilian universities, and by the discipline insertion in the modality of middle, high and superior teaching. The dispute between the catholic and liberals intellectuals marked the period and characterized the development of different sociological conception, between them the so-called the Christian sociology. Somehow, the church didn't want to lose the legitimacy of the speech about the society, having to mobilize their intellectuals in the construction of a sociology that was in

---

<sup>1</sup> Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

the stair of their principles. Having as a background the broader discussion about the insertion this sociology of design in the country, this paper aims to describe and analyze the first part of “Introductory Sociology” manual written by Raymond Murray, Catholic and American author, translated into Portuguese in 1947 and published by Arts Graphics Industries Reunites (AGIR). The methodology is based on qualitative research document analysis. Among the main findings highlight the search for legitimacy of this conception of sociology, within the educational and scientific field, reflected in the translation of a US Catholic sociology manual. Regarding the manual itself, we can see a normalization of sociological ideas (re) assert the relevance of Catholic morality to teach discipline in social spaces, especially in the educational field under the rule of the Church.

**Keywords:** Sociology of Education. Sociology of History in Brazil. Catholic Sociology. History of textbooks of Sociology. Catholic Social Thought.

## INTRODUÇÃO

O livro “Introdução à Sociologia” foi escrito em 1935 por Raymond W. Murray, professor de Sociologia da Universidade de Notre Dame, localizada no Estado de Luisiana nos Estados Unidos da América - EUA. Essa instituição católica de ensino foi fundada em 1842 pelo Reverendo Edward Sorin e pertence à Congregação Santa Cruz<sup>2</sup>. O sentido do título original do manual “Introductory Sociology” foi mantido na tradução para o português em 1947, realizada por José Artur Rios, sociólogo brasileiro que atuou como professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro<sup>3</sup>.

Raymond Murray além de professor de sociologia e antropologia (THE GUARDIAN, 1937, p. 7) ocupou cargos importantes na ala dos sociólogos católicos nos Estados Unidos. No artigo intitulado “*Are Catholic Sociologists a Minority Group?*” escrito por John Kane em 1953 e publicado na “*The American Catholic Sociological Review*” traz uma citação que indica Murray como segundo

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis no site da Universidade de Notre Dame <<https://www.nd.edu/about/history/>>. Acesso dia 20 de junho de 2015.

<sup>3</sup> Conforme o Centro de Documentação do Pensamento Social Brasileiro, José Artur Rios “Nasceu no Rio de Janeiro a 24 de maio de 1921. Fez o curso secundário em Niterói e concluiu, na mesma cidade, o curso de ciências jurídicas na Faculdade de Direito, em 1943, aos 22 anos. Empenhado em especializar-se nos estudos sociológicos, cursou Ciências Sociais da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (atual UFRJ), onde estudou com renomados sociólogos franceses (Jacques Lambert, Maurice Byé e René Poirier). Interessado em seguir carreira universitária, matriculou-se na Universidade Estadual de Lousiana, Estados Unidos, onde obteve o título de “Master of Arts”. Em sua carreira universitária, pertenceu ao corpo docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, tendo ali chefiado o Departamento de Sociologia e Ciência Política. [...] Teve atuação destacada na edição brasileira do Dicionário de Ciências Sociais da UNESCO, a cargo da Fundação Getúlio Vargas”. Disponível em <[http://www.cdpb.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_riosjosearthur.html](http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_riosjosearthur.html)>. Acesso dem 21 de junho de 2015.

presidente da *American Catholic Sociological Society* - ACSS em 1939<sup>4</sup>. Nessa citação Murray fala em defesa da sociologia católica que se distanciava da sociologia produzida pelos autores não católicos, visto que aquela estava associada à ética social da Igreja. (KANE, 1953).

Sacerdote Católico Romano Raymond W. Murray (1893-1973) se bacharelou em Direito em 1918 pela Universidade de Notre Dame. Foi veterano da 1ª Guerra Mundial e concluiu seu doutorado na Universidade Católica da América em 1926. Foi professor da Universidade de Notre Dame entre os anos de 1926 a 1968, onde desempenhou papel de destaque na fundação do Departamento de Sociologia dessa Universidade. Seus interesses de pesquisa estavam ligados a Antropologia, a Arqueologia da pré-história e aos problemas sociais, particularmente a delinquência<sup>5</sup>.

A existência de uma Sociedade Católica de Sociologia com sua própria Revista de divulgação científica deixa claro o ambiente de luta por afirmação e legitimação dessa concepção de sociologia nos Estados Unidos. Conforme Serry (2004) pode-se encontrar evidências sobre a criação de uma sociologia católica na França, ainda no final do século XIX. Nesse período a Igreja mobilizou uma série de intelectuais que tinham como objetivo pensar uma sociologia que estivesse em rigor com os pressupostos morais da Igreja, e ao mesmo tempo fosse capaz de legitimar o discurso católico sobre o mundo social. No Brasil, uma das principais referências à sociologia católica ou cristã foi sistematizada por Alceu Amoroso Lima (CIGALES, 2014a; 2014b; 2014c) que defendia a existência de uma sociologia integral. Desse modo, a sociologia cristã para Amoroso Lima - também conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Athayde - diferentemente das outras, deixava claro quais eram seus postulados: “[...] a) a existência de Deus; b) a imortalidade da alma; c) a liberdade da vontade; d) a encarnação de Cristo.” (ATHAYDE, 1942, p. 31).

No cenário educacional brasileiro da década de 1930 ocorreu uma série de disputas político-ideológicas que dividiram a Associação Brasileira de Educação - ABE, criada em 1924 (SAVIANI, 2010). Entre os grupos de destaque no cenário político-educacional da época, estavam os intelectuais católicos e liberais (CURY, 1978) que disputavam espaço na elaboração da parte educacional da nova Constituição que nesse momento, estava em processo de elaboração, tendo sido aprovada em 1934. A defesa dos pressupostos de uma escola laica, pública, gratuita e a coeducação ganharam

---

<sup>4</sup> A Sociedade Americana de Sociologia Católica foi fundada em 1938 após desavenças com a Sociedade Americana de Sociologia fundada no início dos anos 1930. Um pequeno Grupo de sociólogos católicos se reuniram devido a frustrações em torno da sociologia científica na época baseada no modelo das ciências naturais que compartilhava um espaço de atitudes amorais e anti-religiosas de sociólogos até então adeptos a sociologia positivista. (ROSENFELDER, 1948).

<sup>5</sup> Agradeço ao professor Kevin Christiano, professor da Universidade de Notre Dame, pelas informações desse parágrafo obtidas por meio de correspondências via email.

destaque depois da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por uma série de intelectuais, em 1932.

O reflexo dessas disputas no espaço educacional brasileiro entre católicos e liberais, conseqüentemente refletiu nas instituições de ensino sob a responsabilidade das congregações católicas. Daros e Pereira (2015) ao analisarem a biblioteca de uma instituição católica de ensino em Santa Catarina perceberam a ausência de manuais de sociologia de Fernando de Azevedo. Nesse mesmo sentido, Cigales (2014a) ao analisar os programas, conteúdos de provas e exames das disciplinas de Sociologia e Sociologia Educacional presentes na Escola Normal entre as décadas de 1940 a 1960 em um Colégio católico na cidade de Pelotas, também destacou a ausência de referências aos intelectuais que aderiram ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Nesse sentido é possível pensar que o manual de Raymond Murray publicado em 1935 nos Estados Unidos (MURRAY, 1935), encontra um período fértil para sua tradução e publicação no Brasil na década de 1940, visto a necessidade das escolas confessionais mantidas pela Igreja Católica terem manuais escolares voltados a essa concepção de sociologia, dado a obrigatoriedade dessa disciplina em diferentes períodos históricos.

Com o objetivo de descrever e analisar o manual “Introdução à Sociologia” este artigo, ainda que breve, procura relacionar os elementos que compõe esse artefato cultural com o cenário mais amplo sobre a história da sociologia católica no Brasil e nos Estados Unidos. Conhecer o objetivo dessa corrente sociológica, seus instrumentos de pesquisa, seus referenciais teóricos e suas escolhas metodológicas é importante para sabermos que projeto civilizacional, nos termos de Elias (1993; 1994), a Igreja Católica tinha no início do século XX e quais suas principais preocupações em relação as gerações que estavam se escolarizando. Visto que a análise recai sobre um manual escolar. Cabe salientar que pelo tamanho e complexidade da obra, optou-se por analisar somente o primeiro capítulo onde o autor apresenta elementos importantes para compreendermos essa concepção de sociologia.

A metodologia do trabalho está embasada na análise documental levando em consideração as etapas propostas por Cellard (2012): a) Apresentar os contextos: econômico, social, político e cultural ao redor da produção da obra; b) Elucidar a identidade do autor, evidenciando de onde se apresenta; c) Levar em consideração a procedência do documento; d) Saber se o autor do documento teve liberdade de expressão, dando a conhecer a quem se dirigia e de onde se dirigia; e) Ter domínio dos conceitos-chave e da lógica interna do texto.

Além disso, cabe salientar que este trabalho se insere na perspectiva da história da sociologia. Paugam (1993) ao estudar a abordagem da escrita dessa perspectiva teórica na França, apresenta três

diferentes perspectivas. A primeira é referente à história dos homens que fizeram a sociologia, à segunda a história das doutrinas, e finalmente, à história das instituições.

A história dos homens é aquela que é mais necessária imediatamente quando se estuda o pensamento sociológico em si, mas as outras duas abordagens são complementares a ele, fazer uma história da sociologia implica efectivamente elaborar a sociologia da sociologia, ou seja, para pesquisar as condições históricas de produção sociológica utilizando os mesmos métodos da sociologia. Essa definição é crítica, uma vez que convida os sociólogos a um esforço a fim de refletir sobre si e sua sociologia, o que equivale, em última análise para elucidar as condições sociais de sua produção. A sociologia da sociologia consiste em trazer à luz os limites da objetividade sociológica e revelar o que Pierre Bourdieu (1980)<sup>6</sup> chamou de, a disciplina inconsciente. Esta é a condição de que a história da sociologia, para além da mera apresentação de pessoas, idéias e métodos, ou a mera listagem cronológica dos acontecimentos, necessita para se tornar um campo da pesquisa sociológica<sup>7</sup>. (PAUGAM, 1993, p. 670 [traduzido pelo autor]).

Nesse sentido, o presente trabalho busca dialogar com esses elementos descritos por Paugam (1993), na medida em que recorre à análise de um manual escolar, escrito por um intelectual norte-americano inserido em uma instituição superior de ensino. Porém, é importante salientar suas limitações, visto que não recorre a história exaustiva do pensamento de Raymond Murray, mas de ideias contidas num manual voltado ao ensino da disciplina de sociologia.

## TEXTOS E CONTEXTOS DO MANUAL DE RAYMOND MURRAY

“Introdução à Sociologia” foi publicado no Brasil pela editora Artes Gráfica e Indústrias Reunidas (AGIR) em 1947. Com um total de 438 páginas o manual possui 21 capítulos distribuídos em quatro partes. A primeira parte denomina-se “O estudo da sociologia”, a segunda “O homem moderno e sua cultura”, a terceira “O homem primitivo e sua cultura”, e a quarta, “O homem moderno e seus problemas sociais”. Além disso, o manual conta com uma introdução de William J.

---

<sup>6</sup> Trata-se da obra: Bourdieu, Pierre. Pour une sociologie des sociologues, dans Questions de sociologie, Paris, Ed. de Minuit, 1980.

<sup>7</sup> Tradução do original: “L’histoire des hommes est celle qui s’impose le plus immédiatement lorsque l’on étudie la pensée sociologique en elle-même, mais les deux autres approches lui sont complémentaires, car faire l’histoire de la sociologie revient en réalité à faire la sociologie de la sociologie, c’est-à-dire à rechercher les conditions historiques de la production sociologique en employant les méthodes mêmes de la sociologie. Elle est par définition critique puisqu’elle invite les sociologues à un effort de réflexion sur eux-mêmes et sur leurs sociologies, qui revient en définitive à élucider les conditions sociales de leur production. Elle consiste à mettre au jour les limites de l’objectivité sociologique et à révéler ce que Pierre Bourdieu (1980) appelle l’inconscient de la discipline. C’est à cette condition que l’histoire de la sociologie pour ra dépasser la simple présentation des hommes, des idées et des méthodes, ou la simple enumeration chronologique des faits, pour devenir un champ à part entière de la recherche sociologique.” (PAUGAM, 1993, p. 670).

Kerby professor da Universidade Católica da América, e um dos fundadores do Departamento de Sociologia Católica dessa universidade (BARGA, [s.d]). Também possui um prefácio do próprio autor e um apêndice denominado “Ensaio de comentário”, espécie de orientação aos alunos sobre a elaboração de um resumo sobre textos contidos em jornais e livros.

Cabe salientar que a editora AGIR foi fundada por Alceu Amoroso Lima em 1944 (MONTERO, 1992, p. 225), e refletia a maneira como os intelectuais católicos no Brasil se mobilizaram em torno da consolidação de uma sociologia capaz de agregar os interesses da Igreja<sup>8</sup>. Responsável por significativa parte dos manuais didáticos católicos, inclusive os destinados a discutí-la enquanto ciência e disciplina escolar, a editora AGIR teve importante participação como veículo de publicização dos bens culturais produzidos pelos intelectuais católicos. Apesar do cenário de pesquisa sobre as editoras católicas no Brasil ser bastante limitado é provável que nos próximos anos tenhamos importantes estudos sobre a temática, visto os incentivos de pesquisa na área. (BITTENCOURT, 2014).

No prefácio do manual, Murray chama a atenção para dois fatos. O primeiro é referente a sua estrutura, que segue em grande parte “[...] o plano do curso vestibular recomendado pela comissão da Sociedade Americana de Sociologia em 1933” (MURRAY, 1947, p. 7). O segundo elemento importante é a doutrina que orienta a escrita da obra, ou seja, a moral católica. Desse modo, o autor procura mostrar que a sociologia católica nos Estados Unidos diferenciava-se da sociologia dos não católicos. Isso consequentemente acena para o fato de que foi necessário o esforço de autores que se dedicassem a escrita de manuais de sociologia adeptos à moral católica com o objetivo de suprirem a demanda das instituições educacionais sob o domínio da Igreja na época.

A primeira parte do manual possui dois capítulos. O primeiro, “Natureza e objeto da sociologia” trata da definição e subdivisão dessa ciência. Assim, já no início desse capítulo Murray (1947, p. 21) define o que é a sociologia:

É a ciência dos grupos humanos, de suas relações, costumes, convenções e tradições. Aprofundando-nos um pouco mais, diremos que a sociologia tem por objeto certas experiências sociais, resultantes da associação humana, sobre as quais ambiciona formular algumas generalizações.

Para Murray a sociologia apesar de ser uma ciência jovem, possuía vários ramos de estudos, tais como: a) sociologia histórica que investiga o desenvolvimento da teoria social; b) sociologia

---

<sup>8</sup> É interessante perceber que, no processo de institucionalização da sociologia na Argentina, a Igreja Católica também investiu recursos na construção de livrarias e editoras inspirada a partir de uma sociologia cristã (PEREYRA, 2012).

educacional que “analisa o trabalho das escolas enquanto visam preparar o aluno para a vida na comunidade” (p. 24); c) sociologia rural “baseada na ideia de que os problemas do homem do campo são tanto sociais como econômicos e diferem dos problemas do cidadão” (Ibidem); d) sociologia urbana preocupada com o planejamento urbano; e) psicologia social que estuda o efeito de várias experiências sociais sobre a personalidade do indivíduo; f) Antropologia como o estudo do homem primitivo; g) patologia social que focaliza atenção sobre as manifestações sociais de desajustamento; h) assistência social ligada à sociologia aplicada que possui três divisões: “a assistência individual, grupal e organizacional” (Idem, p. 25).

A partir dessa divisão percebe-se o próprio desenvolvimento da Sociologia naquele país, onde a ligação com a Antropologia e com a Assistência Social, conforme apresenta Murray é relativamente forte sendo considerado até como um braço da sociologia. No Brasil isso também ocorreu com a Antropologia que por longo período foi considerada como “uma costela da Sociologia, então hegemônica” como bem destacou Peirano (2000, p. 219).

Nos quatro tópicos seguintes, “Alicerces da sociologia moderna”, “Nascimento da sociologia propriamente dita”, “Sociologia Européia Moderna” e “Sociologia Americana Atual” Murray aborda acontecimentos históricos e autores que contribuíram para a construção da Sociologia. Entre os acontecimentos destacam-se a Revolução Industrial, que conforme o autor abalou as estruturas sociais e econômicas agravando a situação dos trabalhadores. Entre os pensadores de destaque nessa discussão está o Papa Leão XIII e a Encíclica *Rerum Novarum*, e Herbert Spencer que é citado como “um precursor daqueles que procuraram interpretar toda a história social à luz da hipótese darwinista da evolução orgânica”. (idem, p. 28). Para Murray as ideias de Spencer foram fundamentais para a implantação do *laissez-faire*. Em contraponto “Lester Ward (1841-1913) abriu um novo caminho para a sociologia quando iniciou o ataque à doutrina social do *laissez-faire* de Spencer, em 1884”. (Idem, p. 29). Em relação à sociologia Européia, Murray cita alguns nomes como os de Durkheim, Le Play, Gabriel Tarde, Georg Simmel, Leopoldo von Wiese, Karl Marx e Vilfredo Pareto. (Ibidem).

Para o autor de Introdução à Sociologia, “dos diversos pontos de vista de estudar a sociologia, destacam-se cinco, como os mais importantes: o psicológico, o cultural, o ecológico, o metodológico, e o filosófico”. (idem, p. 31). Assim é que irá tratar mais especificamente desses cinco “pontos de vista” no segundo capítulo intitulado “Caminhos da sociologia”.

Nas palavras do autor, o ponto de vista psicológico “considera a pessoa em relação com seus contactos grupais e utiliza as contribuições da psicologia e da psiquiatria no intuito de descobrir e elucidar diversos aspectos da sua vida, no grupo e na sociedade” (Idem, p. 33-34). Já o ponto de vista cultural “é o conjunto dos modos de pensar e agir de um grupo social, ou, por outras palavras, o total

de sua tradição social. O termo corresponde grosso modo a civilização” (Idem, p. 37). Por sua vez, o ponto de vista ecológico está ligado as determinações geográficas, pois para Murray “ninguém pode negar que o homem é influenciado pelo meio geográfico. [...] Os efeitos psíquicos do meio têm para nós grande interesse. Vemos sua influência refletir-se no pensamento e na linguagem do homem, bem como em sua literatura e religião” (Idem, p. 39).

Em relação ao ponto de vista metodológico, Murray faz uma crítica a Comte e Spencer por considerar que estes autores buscavam dados exatos e positivos. Ao invés disso, ressalta que antes de tudo é necessário recolher fatos na realidade para então esboçar algum tipo de conclusão (idem, p.43). Nesse sentido, busca salientar a importância dos reformadores sociais,

Esses homens, conhecidos como reformadores sociais, voltaram sua atenção principalmente para problemas práticos, como a pobreza, o crime e o desemprego. Foi assim que começou a moderna pesquisa social ou sociológica, que é um esforço para atingir os fatos evitando qualquer especulação superficial. (MURRAY, 1947, p. 44).

Adiante o autor apresenta os vários “departamentos”, ou seja, as várias subdivisões do que poderia hoje ser chamado de técnicas da pesquisa. O primeiro é o inquérito social que se refere a “[...] obtenção de dados relativos à vida da comunidade e às condições de trabalho [...]” (Idem, p. 44). A segunda, descrita com mais intensidade é a “estatística social” que para o autor está ligada a matemática. Murray salienta a importância desse campo para as ciências sociais e orienta os estudantes a conhecer as fórmulas algébricas e aritméticas dessa disciplina. (Idem, p. 45-48).

Em seguida é apresentado o método de estudo de caso, onde se destacam as seguintes técnicas que corresponderiam a este campo: a) questionário; b) entrevista pessoal; c) história de vida ou análise de caso de vida; e, d) observação participante. Em relação a esta última, o autor salienta que:

Nesta técnica, o estudante vive e funciona na comunidade ou situação, como observador, mantendo oculta sua identidade e intenções. Desse modo, os pesquisadores procuram obter não só fatos peculiares que não poderiam ser desvendados de outra maneira, como também o espírito ou tônica da comunidade ou situação em apreço. (MURRAY, 1947, p. 50)

É interessante pensar como os métodos e técnicas da pesquisa social se modificaram ao longo dos anos. Apesar das técnicas de pesquisa como a entrevista ou o questionário, descritas pelo autor não terem sofrido mudanças em relação a postura do investigador diante do público investigado, não se pode falar o mesmo da observação participante, que hoje constitui uma espécie de método específico da pesquisa Antropológica (ROCHA, ECKERT, 2008), com uma lógica bastante diferente da descrita por Murray.

O último “ponto de vista” apresentado é o Filosófico. Conforme Murray, a sociologia moderna abandonou a filosofia social na tentativa de se afastar das conclusões demasiado generalizadas, desse modo deu maior importância aos setores particulares “daí o desenvolvimento dos setores psicológicos, cultural, ecológico e metodológico” (idem, p. 51). Porém, não se pode esquecer o “propósito original da sociologia, que é ver a sociedade como um todo”. (Ibidem).

Em sua tentativa para se tornarem objetivos e indutivos, especialmente desde 1920, grande parte da sociologia americana descambou, infelizmente, para o extremo de abandonar, não só a filosofia social deste ou daquele sociólogo, mas até antigos princípios filosóficos e morais. Assim, em muitos casos, houve apenas substituição da filosofia cristã por um materialismo ou utilitarismo primário. Tais inovações não podem ser consideradas científicas, mesmo daquele falso ponto de vista que sustenta ser verdadeira e científica uma sociologia sem princípios filosóficos. (MURRAY, 1947, p. 51).

Para se compreender melhor esta questão é interessante analisarmos a seção que encerra o primeiro capítulo intitulado “O ponto de vista católico em Sociologia”. Porém, antes disso, há um subtítulo denominado “Sociologia e Religião” onde Murray contrasta o ateísmo e a religião. Sua principal crítica recai sobre Harry Elmer Barnes<sup>9</sup> professor de sociologia do *Smith College* na década de 1920 nos EUA, que apregoava “a tese de que o Cristianismo era a causa de grande parte dos nossos males sociais” (Idem, p. 52).

A partir dessas críticas é latente o conflito político entre duas vertentes da sociologia que buscam se afirmar no espaço social e cultural dos Estados Unidos na primeira metade do século XX. Por um lado, tem-se a sociologia ligada aos pressupostos da corrente francesa que busca legitimar-se enquanto ciência do mundo social, na busca por uma “neutralidade” livre de juízos de valores ou pré-conceitos. E de outro, temos a sociologia católica, embasada nos pressupostos ideológicos da instituição social que está filiada.

Esse conflito é evidenciado pelo próprio autor:

Embora seja possível que tenhamos, algum dia, uma sociologia católica orgânica, assim como já possuímos nossa filosofia católica, poucos esforços se empreenderam até agora para sintetizar os ensinamentos sociais católicos, tais como os que se deduzem da doutrina da comunhão dos santos, numa sociologia sistematizada. Ao contrário disto, os esforços dos autores católicos têm-se orientado grandemente no sentido de defender os ensinamentos cristãos contra os ataques dos sociólogos ateus. Em suma, o ponto discutido entre a Igreja e alguns sociólogos, pondo de parte uma porção de conflitos secundários, parece girar em torno do seguinte problema: existe ou não uma oposição inevitável entre a sociologia

---

<sup>9</sup> Barnes foi um historiador e sociólogo norte-americano, mas conhecido como o criador do *New History* que influenciou autores brasileiros como Gilberto Freyre (BURKE, 1997).

baseada em alicerces sobrenaturais, e a sociologia baseada na ciência? (MURRAY, 1947, p. 55).

Uma das características que define a sociologia católica é o fato de considerar um mundo sobrenatural. Isto implica uma determinação do mundo social, ou seja, as instituições sociais possuem uma finalidade: o bem estar dos indivíduos. Assim, “do ponto de vista católico, tudo que impede o indivíduo de caminhar para o seu destino eterno é contrário ao bem estar social e ao progresso” (Idem, p. 56). Ao considerar o sobrenatural, importante para pensar as relações sociais, os intelectuais católicos irão buscar se afastar da sociologia anti-moral e anti-religiosa.

É nesse cenário que um grupo de professores católicos se reúne em 1938 para formar a *American Catholic Sociological Society* (ACSS) (ROSENFELDER, 1948). Entre as principais demandas desses intelectuais descontentes com o posicionamento anti-religioso da *American Sociological Society* (ASS), estava a busca por referências que ajudassem na organização da disciplina de sociologia nos colégios e Universidades Católicas. Além disso, é importante salientar a criação da *American Catholic Sociological Review*, revista destinada a publicação dos trabalhos produzidos pelos membros da ACSS.

Nas últimas páginas do primeiro capítulo, Murray busca explicar que a sociologia católica seria um espaço destinado a compreender as transformações sociais que abalaram o modo de organização social dos indivíduos, principalmente após a Revolução Industrial. Nesse sentido, um dos principais problemas que a Igreja enfrentava na época, segundo o autor, refere-se à questão econômica: “chamado por alguns autores, ‘o’ problema social, porque a maioria dos nossos problemas sociais são, pelo menos em parte, econômicos.”. (Idem, p. 57). A principal causa desses problemas é relegada as invenções técnicas que acarretaram na Revolução Industrial. O contraste entre ricos e pobres se acentuou fazendo com que a Igreja intervisse com a publicação da Encíclica *Rerum Novarum* pelo Papa Leão XIII em 1891, lançando assim, as bases para uma política sócio-econômica católica “baseados em antigos princípios adaptados à época moderna”. (MURRAY, 1947, p. 57). O autor, ainda salienta a importância da encíclica para a política do *New Deal*, decretada pelo Presidente Franklin Roosevelt em 1932. Além disso, também são postos em destaque os ensinamentos do Papa Pio XI que em 1931, em função do 40º aniversário da *Rerum Novarum*, lançou a Encíclica *Reconstrução da Ordem Social*, “que repete os mesmos princípios numa terminologia econômica mais recente e sugere, além disso, um plano definido que deveria presidir às necessárias reformas”. (Idem, p. 60).

## BREVES APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Choppin (2004) os manuais escolares são tomados como capazes de emitir determinados aspectos que definem a identidade nacional. Nesse sentido, são disputados por diversos grupos com postulações ideológicas distintas. Tendo isso por base é possível pensar que as disputas ideológicas passíveis de analisar por meio dos manuais escolares, são reflexo dos embates políticos travados por tais grupos que buscam a divulgação e inserção de suas representações via sistema educacional. Nesse sentido, o principal foco deste trabalho foi tentar compreender o papel da sociologia católica no projeto civilizacional da Igreja.

A partir da análise do primeiro capítulo de “Introdução à Sociologia” é possível perceber que no início do século XX tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, coexistiram diferentes “projetos de civilização” que implicavam a utilização da Sociologia, até então vista como uma espécie de “conhecimento especializado para resolução dos problemas sociais”. Além disso, a Sociologia era ensinada nos colégios católicos e públicos, sendo utilizada por diferentes grupos com matizes ideológicas e políticas distintas.

Diante disso, a sociologia católica sistematizada por intelectuais ligados a Igreja se contrapõem a sociologia dos intelectuais adeptos a uma concepção “científica” da disciplina. A ausência da noção de um mundo sobrenatural era insuficiente para explicar a organização social dos homens. Somente uma sociologia integral poderia ser legítima para explicar a sociedade e agir sobre os problemas sociais. Essa era uma concepção compartilhada tanto por Murray quanto por Alceu Amoroso Lima, ou seja, é possível considerar que houve um intercâmbio de ideias e crenças na constituição dessa sociologia nos dois países. Portanto, a tradução do manual “Introdução à Sociologia” de Raymond Murray, figura de destaque na sociologia católica americana foi possivelmente reflexo dessa configuração.

Por fim cabe salientar que essas disputas fizeram com que os intelectuais católicos se organizassem na criação de Associações que representassem os interesses e princípios católicos. Nos Estados Unidos, foi criado em 1938 a ACSS em oposição a já existente ASS. No Brasil, apesar dos católicos não se organizarem a partir de uma Sociedade Brasileira de Sociologia Católica, após a publicação do Manifesto da Escola Nova em 1932, ocorreu à divisão desse grupo dentro da principal associação que congregava os intelectuais no Brasil, a Associação Brasileira de Educação (ABE). A partir de 1932, como destaca Xavier (2002) os católicos se distanciam da ABE e vão criar a Confederação Católica de Educação, bem como, se mobilizam na edição de diversos jornais em níveis locais e nacional que eram responsáveis pelas críticas aos intelectuais não católicos.

## REFERÊNCIAS

ATHAYDE, Tristão de. *Preparação à Sociologia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1942.

BARGA, Michael. Monsignor William Joseph Kerby (1870-1936): Writer, Sociologist, Catholic Social Work Organizer. *The Social Welfare History Project*. [s.d]. Disponível em <<http://www.socialwelfarehistory.com/people/kerby-monsignor-william-joseph/>>. Acesso em 25 de junho de 2015.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. O livro e o selo: editoras católicas no Brasil. *Pro-posições*, Dossiê Catolicismo e Formação Cultural. Campinas. V. 25, n. 1. p. 31-54, 2014.

BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a Nova História. *Tempo Social*. USP: São Paulo, n. 9, v. 2. p. 1-12, 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. *A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): Análise sobre uma instituição de ensino católica*. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014a.

\_\_\_\_\_. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. *Revista Café com Sociologia*, v. 3, n. 1, p. 49-67, 2014b.

\_\_\_\_\_. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. *Revista Alabastro*, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014c.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. A sociologia cristã e o pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professoras em Santa Catarina. *Revista brasileira de história da educação*. Maringá-Paraná. V. 15. n. 1. p. 235-267, 2015.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KANE, John J. Are Catholic Sociologists a Minority Group? *The American Catholic Sociological Review*. Vol. 14, No. 1 (Mar., 1953), pp. 2-12.

MEUCCI, Simone. *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 158 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Departamento de Sociologia. Universidade Estadual de Campinas-SP: IFCH-UNICAMP, 2000.

MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

MONTERO, Paula. O papel das editoras católicas. In: SANCHIS, Pierre (Org.). *Catolicismo: modernidade e tradição*. São Paulo: Loyola, 1992.

MURRAY, Raymond. W. *Introductory Sociology*. New York: Crofts, 1935.

MURRAY, Raymond. W. *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: AGIR, 1947.

PAUGAM, Serge. Historie de la sociologie. *Revue française de sociologie*. 1993, 34 - 4, p. 657-671.

PEREYRA, Diego. Razón y Fe. Recorridos y tradiciones de la sociología en la Universidad Católica Argentina (1959- 1984). In: *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Mesa 7. Historia de Cronopios y de famas. 2012.

PEIRANO, Mariza G. S. A Antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, v. 4, n. 2, p. 219-232, 2000.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografias: saberes e práticas. *Iluminaras*, Porto Alegre, UFRGS, v.9 n. 21, p. 1-22, 2006.

ROSENFELDER, Richard M. *A History of the American Catholic Sociological Society from 1938 to 1948*. Master's Theses. Loyola University Chicago, 1948.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SERRY, Hervé. Saint Thomas Sociologue? Les enjeux cléricaux d'une sociologie catholique dans les années 1880-1920. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 2004/3 (nº153). p. 28-40.

THE GUARDIAN. *Early American Culture Uncovered by Expedition*. September 18, 1937, p. 7. Disponível em <<http://arc.stparchive.com/Archive/ARC/ARC09181937p07.php>>. Acesso em 20 de junho de 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para Além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.



### Oracy Nogueira e o ensino de Sociologia

Joana Elisa Röwer<sup>1</sup>  
Jorge Luiz da Cunha<sup>2</sup>

#### Resumo

Este texto integra pesquisa relacionada ao Doutorado em Educação e tem como foco o ensino de Sociologia. Este artigo, especificamente, aborda a função das Ciências Sociais na relação com o ensino de Sociologia na perspectiva de Oracy Nogueira (1917-1996), procurando apontar suas possíveis concepções através da reflexão sobre sua trajetória biográfica e intelectual. O texto *Duas Experiências sobre o Ensino de Sociologia*, proferido por Nogueira no I Congresso Brasileiro de Sociologia em São Paulo, no ano de 1954 constitui-se como base principal do desenvolvimento desse trabalho. A análise das produções de Nogueira e a sua passagem pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) na década de 50, como pesquisador e formador, nos permitem inferir que suas considerações sobre o ensino de Sociologia são permeadas pelo movimento educacional que vigorava na primeira metade do século XX no Brasil. Há aproximações entre a função das Ciências Sociais e ensino de Sociologia na concepção de Oracy Nogueira marcada pela necessidade da insatisfação dos conhecimentos e explicações sobre o homem e a sociedade, para a construção de novos conhecimentos e a possibilidade da humanização, compreendida como a finalidade maior em Ciências Sociais. Assim, com este texto esperamos contribuir com o campo da História do Ensino de Sociologia, mas consideramos a atualidade, a pertinência e a proficuidade de tal análise não somente pelo caráter histórico, mas também como mola para reflexão sobre a função das ciências sociais e o seu ensino contemporaneamente.

**Palavras-chave:** História do Ensino de Sociologia. Oracy Nogueira.

### Oracy Nogueira and Sociology teaching

#### Resume

This text integrates research related to the Doctorate in Education and focuses on teaching sociology. This article specifically addresses the role of social sciences in relation to the sociology of education from the perspective of Oracy Nogueira (1917-1996), trying to point out the possible concepts through reflection on his biography and intellectual history. The text *Two Experiments on*

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (UFMS). joanarower@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria. (UFMS). jlcunha11@yahoo.com.br

the Sociology of Education, given by Nogueira at the First Brazilian Congress of Sociology at São Paulo, in 1954 was established as the main basis for the development of this work. Analysis of Nogueira productions and its passage by the Brazilian Center for Educational Research (CBPE) in the 50s, as a researcher and trainer, allow us to infer that his views on teaching sociology are permeated by educational movement that prevailed in the first half twentieth century in Brazil. There are similarities between the function of the social sciences and sociology of education in design Oracy Nogueira marked by the need of dissatisfaction knowledge and explanations of man and society, to build new knowledge and the possibility of humanization, understood as the greater purpose in Social Sciences. With this text we hope to contribute the field of History of Sociology of Education, but we consider the present, the relevance and usefulness of such an analysis not only by historical character, but also as a spring for reflection on the role of social sciences and their teaching contemporaneously.

**Keywords:** History of Sociology of Education. Oracy Nogueira.

## 1 INTRODUÇÃO

A articulação entre período do desenvolvimento da história do Brasil, reformas educacionais e ensino de Ciências Sociais/Sociologia, revela que a sua presença/ausência na educação básica como a sua consolidação no ensino superior decorre dos sentidos atribuídos as Ciências Sociais e seus possíveis efeitos, mas também a determinados atores que compõem o aparelho legislativo sobre a educação nacional (CIGALES, 2014). A relação entre sentido/funcionalidade e contexto cultural e político, perpassa tanto a seleção de conteúdos curriculares como as experiências didáticas no ensino deste campo de saber.

Cigales e Arriada (2015) ainda destacam que a institucionalização da Sociologia nos níveis secundário e superior e da formação de professores na modalidade normal adquire especificidades na maneira em que foi concebida e ministrada, sendo possível falar em Sociologias decorrentes das diversas perspectivas de sentido e funcionalidade. Mas, como afirma Michael DeCesare (2014), a história da disciplina do ensino de Sociologia, de forma geral, demonstra que a mesma tem pontuado a análise dos problemas sociais e eventos atuais.

Assim, na propositiva de contribuir com a História do Ensino de Sociologia nos propomos a analisar, especificamente, o texto *Duas Experiências no Ensino de Sociologia* de Oracy Nogueira, proferido no I Congresso Brasileiro de Sociologia do ano de 1954. O objetivo específico é compreender as concepções de função das ciências sociais na relação como o ensino desse campo de saber. Oracy Nogueira (1917-1996), intelectual brasileiro, formado e docente da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, entre as décadas de 40 e 50, e da Universidade de São Paulo,

entre as décadas de 50 até o início da década de 80, tem passagem marcante na constituição das ciências sociais no Brasil.

Contudo, especificamente, o relato de experiência que realiza sobre o ensino de sociologia é pouco explorado. Não obstante, consideramos a atualidade, a pertinência e a proficuidade de tal análise não somente pelo caráter histórico, mas também como mola para reflexão sobre a função das ciências sociais e o seu ensino, independente dos níveis da educação, pois adiantando ao que Nogueira (1975) pontua, a função essencial das ciências sociais é a formação de um novo humanismo embasado na compreensão pelo conhecimento do homem e da sociedade.

## 2 ORACY NOGUEIRA: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

A Antropóloga e Professora Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti situa Oracy Nogueira juntamente com Antonio Candido, Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes na história da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, pois Nogueira também integra a primeira turma de mestres em Ciências Sociais do país formada pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, no ano de 1945. Escreve Cavalcanti (1995a, p.119) que se o “começo, se não tudo, é muita coisa: a um só tempo os pés no chão e o próprio chão uma referência e uma direção. Lá no centro desse começo, sempre discreto (quase tímido) e muito ativo está o nome de Oracy Nogueira”.

Cavalcanti debruçou-se sobre as produções e a trajetória intelectual de Oracy Nogueira, organizando a reedição dos livros *Preconceito de Marca: as relações raciais de Itapetinga* (1996) e de *Vozes de Campos de Jordão: experiências sociais e psíquicas do tuberculoso pulmonar no estado de São Paulo* (2009). E, é através dos textos que Cavalcanti publicou sobre a biografia acadêmica de Oracy Nogueira em *Oracy Nogueira e a antropologia no Brasil: esboço de uma biografia intelectual*, apresentado na ANPOCS em 1995a; *Preconceito de marca: etnografia e relações raciais*, publicado na Revista Tempo Social em 1999; o depoimento de Oracy intitulado *Oracy Nogueira: esboço de uma trajetória intelectual*, publicado em Manguinhos em 1995b; e, *Fundo Oracy Nogueira: breve notícia de um capítulo das ciências sociais no Brasil (1940/1960)*, apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia em 2008, que nos atemos para inferir, ainda de forma incipiente e breve, relações entre a trajetória intelectual de Oracy Nogueira, suas vivências e seus temas de pesquisa.

Para Cavalcanti (1995a, 1995b) que situa seus estudos sobre a década de 40-60, Nogueira antepõe-se a uma perspectiva antropológica contemporânea e a relação entre sociologia e

antropologia na pesquisa de campo. As pesquisas de Nogueira sobre as relações raciais, na distinção entre preconceito de marca e preconceito de origem, constituem-se bases para a compreensão do preconceito racial no Brasil, assim como também as questões metodológicas da pesquisa social. Para Cavalcanti (2008) a produção intelectual de Nogueira serve como linha de compreensão para a época da constituição das ciências sociais no Brasil, sob os aspectos:

1. da importância tanto da sociologia como da antropologia na Escola Livre de Sociologia e Política (primeiro curso de pós-graduação em Ciências Sociais do Brasil);
2. da indiferenciação disciplinar entre os campos do conhecimento da psicologia social, antropologia, sociologia e folclore;
3. da importância dos denominados “estudos da comunidade”, que foram criticados posteriormente nas 1960/1970.

Contudo, o que nos interessa aqui, no limite desse trabalho, é perceber como no dizer de Cavalcanti (1995b) se entrelaçam pesquisas e ideias, ou, no nosso dizer, como vivências e observações sobre o vivido tornam-se objetos de questionamentos e busca de compreensões, pois como afirmava Oracy Nogueira que em determinadas condições certos problemas surgem como interesse de investigação (CAVALCANTI, 1995b).

Em 1942 Oracy Nogueira concluiu o bacharelado na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) de São Paulo com o trabalho intitulado *Atitude Desfavorável de alguns anunciantes de São Paulo em relação aos empregados de cor*. Se como Cavalcanti afirma (1995a, 1995b, 1999) que o interesse pelas relações raciais no Brasil acompanha toda a trajetória acadêmica de Oracy Nogueira é porque este intelectual e pesquisador e antes a pessoa de Oracy Nogueira tinha como sua preocupação a questão da justiça social e por isso a sua busca pelas ciências sociais (CAVALCANTI, 1995b). Menino branco vivenciou na sua infância e em toda a sua trajetória de vida relações raciais que o colocavam em situações de estranhamento. Do estranhamento, das indagações sobre as diferenças e desigualdades entre negros e brancos, a compreensão pela pesquisa de campo, a desnaturalização e a transformação em conhecimento sociológico, que promoveu (promove) o estranhamento e a desnaturalização de quem o lê.

Em relação a sua dissertação de mestrado a temática escolhida foi sobre a tuberculose pulmonar como uma experiência social, defendida em 1945 na Escola Livre de Sociologia e Política, que resultou na dissertação *Vozes de Campo de Jordão. Experiências sociais e psíquicas do tuberculoso pulmonar no Estado de São Paulo*. Experiência que Nogueira vivenciou de 1936 a 1938, período no qual esteve isolado da família para tratamento de saúde, em São José dos Campos (CAVALCANTI,

1995b). O que lhe interessava, como afirma Cavalcanti (1995a) era a situação de segregação e da construção social da subjetividade do doente.

Nogueira (CAVALCANTI, 1995b) reflete que mesmo “os dois anos de isolamento por motivos de doença a que fui forçado e a impressão de estigma que ficou como seqüela contribuíram para aumentar minha empatia em relação às pessoas de cor que, embora por outra razão, eu percebia estarem também sujeitas a isolamento e estigmatização”. Aqui a relação direta entre a construção de um objeto e de um conhecimento sociológico com uma vivência que marca, embasa, atravessa, circunda o olhar sociológico.

Estudante-bolsista e posteriormente, colaborador de Donald Pierson, trabalhou na tradução do seu livro sobre a situação racial no Brasil<sup>3</sup>. Entre 1945 e 1947 esteve nos Estados Unidos para doutoramento na Universidade de Chicago, sob orientação de Everett Hughes. Sua proximidade com Pierson e suas vivências nos Estados Unidos tornaram o tema das relações raciais centrais nos seus estudos, com o desenvolvimento de dois trabalhos essenciais para a compreensão das relações raciais no Brasil, *Relações raciais no município de Itapetininga* de 1955, resultado da sua participação em um programa de pesquisas sobre as relações raciais patrocinado pela UNESCO no início de 1950; e, *Preconceito' racial de marca e preconceito racial de origem* de 1954.

Posteriormente, e, sendo o seu último livro, no ano de 1992, Nogueira publica *Negro político, político negro: A vida do Dr. Alfredo Casemiro da Rocha parlamentar da república velha*. Esse livro da continuidade a abordagem das relações raciais ao analisar a trajetória do Dr. Casemiro da Rocha, político, médico, baiano e negro, habitante de Cunha na Primeira República o qual Nogueira conviveu na sua infância. Conforme Nogueira (CAVALCANTI, 1995b), mesmo Dr. Casemiro da Rocha sendo reconhecido e respeitado socialmente, por negros e brancos, se houvesse possibilidade a elite branca local lhe negaria a sua cor. Finaliza-se com esta obra uma trajetória de pesquisa que retoma o estranhamento vivido na infância. E assim, é necessário afirmar que Nogueira olhou por ele mesmo, e, o estranhado que parece acaso tornou-se uma forma de compreensão e de (des)construção do conhecimento sociológico sobre as relações humanas. Conhecimento que humaniza, pois incide sobre a desigualdade e visa ultrapassá-la.

No ano seguinte da sua formatura, em 1943, Nogueira passou a integrar o corpo docente da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) de São Paulo onde atuou até 1957, se afastando apenas para o seu estágio doutoral em Chicago. Atuou também na revista Sociologia na sua co-direção de 1948 até a sua saída da ELSP. Trabalhou então para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, até 1961. Em 1952 ingressou também no Instituto de Administração da

---

<sup>3</sup> Negroes in Brazil: a study of face contact at Bahia.

Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, onde atuou como técnico administrativo e posteriormente como docente, transferindo-se em 1970 para o Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Aposentou-se em 1983 como professor titular de sociologia da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Sua trajetória profissional conta também com a atuação docente em várias instituições de ensino na Grande São Paulo e no estado, como forma de complementação da renda salarial.

Nogueira também realizou outras produções se debruçando sobre temas como metodologia e técnicas de pesquisa que resultou na obra *Pesquisa social: introdução e suas técnicas* (1975), assim como, por família e parentesco, estudos de comunidade e sociologia das profissões. A comunicação de 1954 no Congresso Brasileiro de Sociologia intitulado *Dois Experiências sobre o Ensino de Sociologia*, também foi publicado no livro *Pesquisa social* e a partir dele e da participação de Oracy Nogueira no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) do Rio de Janeiro é que podemos também realizar aproximações entre a função das ciências sociais, educação e ensino de sociologia.

Conforme o depoimento de Nogueira (1995b), ele passou a integrar o quadro de pesquisadores do CBPE a partir do convite de Darcy Ribeiro e João Roberto Moreira o que coincidiu com o engajamento dos mesmos na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo gestada pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado e por Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INPE). Para Nogueira a campanha educacional vinculava pesquisa social sobre os municípios elencados o que possibilitou a construção de diversos relatórios que tinham como foco as elevadas taxas de repetência e reprovação da escola primária, gestando e objetivando práticas de redução do analfabetismo e da repetência escolar.

O que Nogueira relata está de acordo com o discurso de Anísio Teixeira (1956) de dezembro do ano de 1955, que propunha a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e de centros regionais, subordinados ao Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) ao afirmar que: “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência em relação à expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino”. Ou ainda em texto de 1957:

Os nossos Centros de Pesquisas Educacionais se organizam, assim, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo, têm certa originalidade. Pela primeira vez busca-se aproximar uns dos outros os trabalhadores das ciências especiais, fontes de uma possível "ciência" da educação, e os trabalhadores de educação, ou sejam os dessa possível "ciência" aplicada da

educação. Esta aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da "*prática escolar*" os seus *problemas*. (TEIXEIRA, 1957).

Para Anísio Teixeira (1900-1971) adepto da Escola Nova, movimento contrário a educação tradicional que surgiu na Europa nos EUA, ao final do século XIX e presente intensamente no Brasil na primeira metade do século XX, a relação entre o campo das ciências sociais e o da educação é que o primeiro poderia se constituir como fonte, como base para a organização das práticas educativas, embora pontue a distinção entre o campo do conhecimento e o campo da aplicação do conhecimento, ou seja, da prática. O conhecimento proveniente das ciências, da pesquisa científica social, psicológica não resulta em regras educativas, mas em “conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir, com mais inteligência e maior segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas *práticas educacionais*, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana” (TEIXEIRA, 1957).

Sobre a concepção de educação Nogueira (CAVALCANTI, 1995b, p. 132) afirma que “compartilhando as ideias de Anísio Teixeira, Roberto Moreira procurava incutir em seus colaboradores uma filosofia educacional que enfatizasse o desenvolvimento pessoal dos alunos, e não a competição intra-escolar como objetivo do processo educacional sistemático”. O movimento de renovação escolanovista e das concepções de John Dewey (1859-1952) ao qual Anísio Teixeira compartilhava, concebia a educação como principal fator de desenvolvimento de uma sociedade democrática, em que há a valorização da individualidade do sujeito, na relação direta entre desenvolvimento das potencialidades individuais e desenvolvimento social (TEIXEIRA, 1959).

John Dewey, filósofo norte-americano, tinha na centralidade do seu trabalho intelectual o desenvolvimento de uma filosofia que preconizava a unidade entre teoria e prática, desenvolvendo, ele mesmo, conhecimento teórico e exercendo a militância política. De forma breve, pontuamos que para este filósofo e educador o objetivo da aprendizagem é o desenvolvimento constante em que há uma relação inseparável entre vida, experiência e aprendizagem (DEWEY, 2010). Dessa forma, podemos entender que Oracy Nogueira ao inserir-se no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e ao exercer atividades tanto de pesquisa em “linha com os objetivos do centro”, como relata Nogueira (CAVALCANTI, 1995b) e também colaborar no Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais ministrado pelo CBPE, aproximou-se da concepção de educação e ensino não somente de Anísio Teixeira, mas também dos princípios da Escola Nova e de John Dewey.

Ferreira (2006) com tese sobre os Centros de Pesquisa do INEP entre as décadas de 1950 e 1970 afirma que a principal finalidade do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas

Educacionais criados em 1955 e vinculados ao Ministério da Educação e Cultura era a produção de pesquisas que desse a conhecer a realidade educacional brasileira para gerar políticas educacionais efetivas que colaborassem no desenvolvimento econômico e social. As desigualdades educacionais existentes nas diversas regiões do país eram percebidas como um entrave ao desenvolvimento brasileiro.

Ferreira (2006) pontua que os centros passaram por duas fases distintas, sendo a primeira marcada até 1961, e; a segunda fase até o início da década de 1970. O primeiro grupo de trabalho do CBPE em que se encontra de forma significativa os trabalhos de Oracy Nogueira visava à relação entre os processos educativos e as mudanças sociais de pequenas comunidades e, o segundo grupo de projetos do CBPE objetivava compreender os processos de urbanização e industrialização na relação com o mundo do trabalho (FERREIRA, 2006).

Segundo esta pesquisadora, os estudos de Nogueira no CBPE constituíam a abordagem em que se buscava a compreensão da relação entre os contextos sociais locais e a escola. Assim, Oracy Nogueira redigiu e publicou, entre outros, na Revista Educação e Ciências Sociais, em 1958 um projeto intitulado *Projeto de instituição de uma área-laboratório para pesquisas referentes à educação*, e em 1962 o relatório *Família e Comunidade: um estudo sociológico de Itapetinga*. Os trabalhos de Nogueira podem ser pontuados por uma preocupação com a metodologia, pela reflexão sociológica sobre a realidade, pelo estabelecimento da crítica e pela elaboração de sugestões a fim de amenizar e sanar os problemas educacionais do contexto estudado (FERREIRA, 2006).

A indicação de medidas para a melhoria da comunidade pesquisada configura uma relação entre objetivo científico e ético-pragmático, apontada e defendida por Nogueira no seu livro *Pesquisa Social: introdução às suas técnicas* (1975). Nele, ao discutir a função das ciências sociais e realizar a distinção entre objeto e objetivo ou finalidade, Nogueira (1975, p.14) afirma que a função das ciências sociopsicológicas<sup>4</sup> é

a de habilitar os que se põem a par dos resultados de suas pesquisas a se colocarem no papel de indivíduos e grupos humanos cuja experiência difere da sua experiência pessoal, num esforço de compreensão e tolerância e na intenção de concorrer para a remoção das condições que propiciam o comportamento que se considera menos desejável e promover as que estimulam as maneiras dignas e desejáveis de agir.

---

<sup>4</sup> É preciso compreender que a utilização por Nogueira (1975) do termo ciências sociopsicológicas tem relação ao que Cavalcanti (2008) pontua da não diferenciação disciplinar entre psicologia social, sociologia, antropologia, folclore na formação das ciências sociais no Brasil durante as décadas de 1940 e 1960, conforme explicitamos acima.

A compreensão que Nogueira (1975) expõe sobre a função das ciências sociais, ou ainda dos efeitos que o desenvolvimento desse campo de pesquisa e conhecimento exerce sobre o conjunto da vida social e especificamente sobre aqueles que estão diretamente envolvidos no estudo desta área, que tem, sobretudo, como objeto material, o homem, é a construção de um novo humanismo, “um humanismo que provém da compreensão baseada no conhecimento” (NOGUEIRA, 1975, p.15). Ou ainda, fundamentado em Robert Redfield, expõem que “o valor da ciência social está não apenas em contribuir para a solução de problemas particulares, mas também em contribuir para a compreensão geral do mundo que nos cerca, liberalizando e enriquecendo a experiência e a personalidade” (NOGUEIRA, 1975, p. 38).

Assim, as ciências sociopsicológicas devem ter uma atitude objetiva resultante do desenvolvimento do conhecimento sobre o homem, sobre a vida humana e o mundo social. A relação entre inserção no contexto social e capacidade de modificação do mesmo de forma consciente, baseado no princípio da liberdade e da igualdade humana, deve configurar a função dessas ciências dos homens. Mas não apenas habilitar para resolver problemas específicos e particulares, mas também a da participação nos movimentos sociais para a resolução de problemas sociais (NOGUEIRA, 1975).

Nesse sentido, Oracy Nogueira (1975) em um capítulo do livro sobre pesquisa social dedica-se a compreender e conceituar o que é um problema social, escreve Nogueira:

um “problema social” implica não apenas uma situação que ameaça a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento de seres humanos, quer considerados individualmente, quer como membros de um grupo com experiências e valores próprios, mas a tomada de consciência por parte dos componentes do grupo tanto das condições que assim os afetam como da exequibilidade e eficácia de medidas destinadas a removê-las ou a atenuar suas conseqüências (NOGUEIRA, 1975, p. 24-5).

Um problema social é contextual e todo problema social transforma-se em problema de investigação empírica. Contudo, Nogueira (1975) faz uma ressalva, criticando a academia ao pontuar que os problemas de pesquisa são escolhidos mais pela elegância e possibilidade metodológica do que pela importância e necessidade prática e humana. Mais talvez, pelo reconhecimento e prestígio científico do que por uma necessidade social. Evitar o diletantismo em sociologia significa, sobretudo, estar imbuído do contexto que se quer estudar, impregnado de estranhamentos e atravessado pelo problema social ao transformá-lo em problema de pesquisa.

No texto de 1954 *Duas Experiências no Ensino de Sociologia*, é possível perceber essa relação da função das ciências sociais, sobretudo, da sociologia e da antropologia com uma concepção de ensino dessas ciências que vai ao encontro aos ideais educacionais que perpassavam os Centros

Brasileiros de Pesquisa Educacional (CBPE), representado na pessoa de Anísio Teixeira e dos princípios do movimento da Escola Nova. Não dizemos aqui que Oracy Nogueira era um escolanovista, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do qual Anísio Teixeira era signatário, é datado de 1932. Apenas aferimos o compartilhar de concepções de educação que marcava uma época da educação brasileira. Mesmo porque apesar de Oracy Nogueira ter exercido um papel de importância peculiar no CBPE há invisibilidades sobre suas compreensões sobre este campo de atuação.

Como relatam Cigales e Arriada (2015) a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil nos cursos de formação universitária, na primeira metade do século XX, tinham como objetivo a formação de uma elite intelectual e como princípio a produção científica que visava a resolução de problemas sociais. Assim, também a concepção de ensino de Sociologia que Nogueira apresenta como docente do curso de bacharelado da Escola de Sociologia e Política de São Paulo está vinculada a esta perspectiva.

O objetivo do texto *Duas Experiências no Ensino de Sociologia* (1954) é expor a experiência da atividade didática nos programas de *Desorganização Social*, ministrado por Nogueira a partir de 1948 e, da disciplina *Pesquisas Sociológicas no Brasil*, desde 1951. Após pontuar brevemente objeções ao título de *Desorganização Social*<sup>5</sup>, Nogueira (1954) destaca que quer dar mais atenção ao conteúdo e ao espírito em que é ministrada esta disciplina do que ao título da mesma. É interessante perceber no relato de Nogueira (1954) a observação que ele faz sobre o sujeito aprendente ao dizer que o aluno passa por processos de

redefinição e reorganização da própria experiência sob o impacto dos novos conhecimentos e pontos de vistas que lhe foram comunicados, o que, geralmente não se dá, sem que tenha cada qual de vencer certa resistência íntima, superar conflitos e exercer uma ação seletiva sobre o repertório de ideias posto ao seu alcance, em função da própria formação anterior, de suas próprias aptidões e de seus mais profundos ideais, tendências e crenças. (NOGUEIRA, 1954, p. 109).

E Nogueira (1954, p.109) continua:

As ciências sociais, principalmente a Sociologia e a Antropologia, ao mesmo tempo em que terão estimulado a sua capacidade de aproveitamento, organização, expressão e

---

<sup>5</sup> No livro *Pesquisa Social: introdução às suas técnicas* (1975) Nogueira define a perspectiva da desorganização social sobre os problemas sociais, pontuando que sob este prisma os problemas sociais são percebidos pelo afrouxamento do poder ou do controle das normas sociais sobre os grupos e indivíduos que compõem a sociedade. Afirma o autor que a principal contribuição dessa perspectiva é a relação entre os problemas sociais e o contexto social, mas que sua limitação está na compreensão que os problemas sociais decorrem do abandono das normas e regras sociais, quando em uma sociedade dinâmica, os problemas sociais também são resultantes da persistência das normas tradicionais em uma sociedade moderna e em contínua transformação.

comunicação da experiência pelo enriquecimento do seu universo de discurso, também há de ter atuado sobre eles, pela noção do relativismo cultural e pela insistência enquanto uma atitude objetiva, científica, em relação aos acontecimentos, situações e fenômenos sociais, num sentimento aparentemente deletério pelo extremecimento de antigas atitudes, pela invalidação de pontos de vista que anteriormente se lhes afiguravam definitivos, tal como ainda se apresentam aos olhos dos não iniciados com os quais convivem, e, sobretudo por lhes ter estimulado o espírito de investigação e de indagação, dando-lhes a tendência a trazer, sistematicamente, à tona da consciência aquilo que normalmente permanece à sua franja ou lhe fica totalmente exterior, a intelectualizar ou racionalizar aquilo que, antes de tudo, repousa em valores afetivos, em emoção e sentimento [...].

Essa sensação de “desencanto do mundo” que a Sociologia incita é somente “aparentemente deletéria”, no dizer de Nogueira (1954, p.110). Há, porém que haver uma necessidade que possibilite a disposição para a reconstrução do conhecimento: a insatisfação. E se as ciências sociais, a sociologia, a antropologia tem como objeto último o homem, a sociedade e o homem em sociedade a insatisfação que produz curiosidade sob o diferente incide sobre a própria opinião, informação ou conhecimento em relação a um determinado aspecto. Nogueira (1954, p.110) afirma que “a insatisfação com o próprio conhecimento ou com o próprio estado de opinião é a mola principal, a principal condição de motivação para o trabalho de investigação e, portanto, para o trabalho científico”. É a insatisfação, que ao gerar curiosidade e perplexidade desenvolve reflexão, criticidade e autonomia intelectual, ou seja, a capacidade de “ver com os próprios olhos”.

As considerações que Nogueira (1954) realiza sobre a condição de aprender e a constituição de um estado de perplexidade sobre o conhecimento parece decorrer tanto mais de características pessoais, pois observa que os alunos que procuram pelo curso de formação em bacharelado da Escola de Sociologia e Política já estão transpassados por um problema social que buscam compreensão e resolução “prática”. Como também aponta que aqueles que detêm uma opinião imutável, definitiva, ou seja, onde haja “auto-suficiência intelectual”, torna-se impenetrável um novo conhecimento.

Essa concepção de que a reflexão sociológica dependa de uma motivação pessoal está em relação com a tomada de consciência de um problema social na relação com o contexto vivido. Compreendemos que para Nogueira (1954) ao aprender sociologia através da pesquisa e da teoria ao procurar buscar soluções aos problemas sociais, há o estímulo a capacidade de questionar as próprias respostas. O ensino de sociologia deve promover “reorganizações da experiência por parte do educando” (NOGUEIRA, 1954, p.112).

A percepção da integralidade da pessoa como aprendente, que não se refere somente a aquisição de conhecimento está em conformidade com a perspectiva de Nogueira (1975) sobre a condição para ser um sociólogo, na medida em que afirma que “o sociólogo trabalha com toda a personalidade, pois todas as características e aptidões pessoais influem, em maior ou menor grau, no

desempenho de seu papel e, conseqüentemente, nos resultados que obterá” (NOGUEIRA, 1975, p. 39). Incorporada a uma formação teórica, metódica, científica, sistemática na constituição de um sociólogo, há que se ter flexibilidade mental. Há que se ter criação. Criação que não se refere à fantasia ou devaneio, mas que decorre da capacidade de inventividade para olhar a dinamicidade e complexidade do contexto no qual se debruça o cientista social.

Sobre como essa criatividade, essa flexibilidade mental ou essa insatisfação possam ser estimuladas ou impulsionadas, encontramos em Nogueira (1954, 1975) indicações do encorajamento da autonomia do olhar na vinculação com a variedade e amplitude do arcabouço teórico, dos conhecimentos gerais, que engloba também o conhecimento da literatura e da ficção como dispositivos para a compreensão e construção de objetos sociais, e da reflexão própria e vívida em relação a um contexto, a um problema social. Pois como escreve Nogueira (1975, p.38), embasado em Robert Redfield, “cada geração de cientistas sociais deve fazer, a seguinte, uma geração de rebeldes”.

### 3 CONSIDERAÇÕES

Entre as aproximações que podemos chegar sobre a função das ciências sociais e ensino de sociologia na concepção de Oracy Nogueira está à relação direta entre trajetória de vida, sentido para a aprendizagem, contexto social e construção do objeto de pesquisa. Essa relação ao mesmo tempo em que se torna condição, se atravessada pela insatisfação dos conhecimentos e explicações sobre o homem e a sociedade, para a construção de novos conhecimentos é a possibilidade da humanização, compreendida como a finalidade maior em ciências sociais.

A trajetória biográfica e intelectual de Nogueira permite inferir que suas considerações sobre o ensino de sociologia são permeadas pelo movimento educacional da época. Há que se considerar que se a noção de “reorganização da experiência por parte do educando”, utilizada por Nogueira (1954) é característico da filosofia de John Dewey (2010) é preciso ponderar que se Nogueira (1954) não o cita em suas referências a força que este ideário da educação teve no Brasil na primeira metade do século XX *pairou no ar* em seu discurso.

É preciso concordar também com Cavalcanti (1995a, 1995b, 1999, 2008) a necessidade de dar maior visibilidade ao pensamento de Oracy Nogueira, não somente por estar na base da constituição histórica das ciências sociais no Brasil, mas pela contribuição e atualidade das suas reflexões. É até ironia histórica esse chamamento, pois no próprio texto de Nogueira de 1954 ele

denuncia a distorção de uma formação em ciências sociais em que não há ou há pouca familiaridade com a produção nacional. Ou seja, muitas vezes busca-se compreender um contexto utilizando somente uma literatura exterior e não valorizando um referencial que está embrenhado deste contexto.

Nos poucos estudos que se debruçaram sobre Oracy Nogueira além dos seus temas principais de relações raciais, metodologias e técnicas de pesquisa, família e parentesco, estudos da comunidade e sociologia das profissões, focaram-se na sua trajetória no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no levantamento de suas produções, mas não adentraram na compreensão das suas possíveis concepções sobre este campo de atuação, especificamente, sobre educação e ensino. Dessa forma, o trabalho aqui apresentado é uma *aventura intelectual* no sentido do desvelamento e no próprio dizer de Nogueira de “olhar com os próprios olhos”. E dessa forma, também comporta as suas limitações.

Torna-se ainda irresistível não realizar algumas aproximações com o debate que se exerce contemporaneamente sobre os sentidos e a função do ensino de sociologia. Como pontuado no texto *Dois experiências no ensino de sociologia* (1954), o relato que Nogueira realiza é sobre o curso de bacharelado da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, mas as considerações que elabora sobre a necessidade de uma insatisfação, da perplexidade, da possibilidade da reorganização da experiência, de suscitar um novo humanismo decorrente da compreensão pelo conhecimento, da constituição de um olhar independente e assim da crítica, excede este espaço de formação, podendo ser repensando tanto para a própria formação do bacharel em ciências sociais, como do professor de ciências sociais e ainda para o ensino de sociologia na escola básica. Sentidos, funções e finalidades que podem ser muito bem postos em diálogo com as noções de estranhamento, desnaturalização, criticidade e autonomia que perpassam o discurso sobre o ensino de sociologia na escola. Assim, finalizamos aqui deixando em aberto e provocando novas e renovadas reflexões e na esperança de poder ter contribuído com o campo da História do Ensino de Sociologia.

## Referências

CAVALCANTI, Maria Laura V. de C.. Oracy Nogueira e a antropologia no Brasil: esboço de uma biografia intelectual. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 19, 1995; Caxambu, *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPOCS, 1995(a). p. 1-33. Disponível em:  
<[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=7633&Itemid=362](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7633&Itemid=362)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Oracy Nogueira: esboço de uma trajetória intelectual. *Manguinhos*, Rio de Janeiro, n. 2, v. 2, jul-out. 1995(b). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701995000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701995000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Preconceito de marca: etnografia e relações raciais. *Tempo Social*, São Paulo, n. 1, v. 11, mai. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Fundo Oracy Nogueira: breve notícia de um capítulo das ciências sociais no Brasil (1940/1960). In: Reunião Brasileira de Antropologia, 26, 2008; Porto Seguro, *Anais eletrônicos...* Porto Seguro: RBA, 2008. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/grupos\\_de\\_trabalho/trabalhos/GT%2015/maria%20laura%20viveiros%20de%20castro.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2015/maria%20laura%20viveiros%20de%20castro.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. Revista *Café com Sociologia*, vol.3, nº1. Jan. de 2014. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>>. Acesso em: 12 mar. 2014. p. 49-67.

CIGALES, Marcelo P.; ARRIADA, Eduardo. O ensino de Sociologia na educação brasileira entre 1882 e 1942: algumas considerações. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 211-225.

DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Revista *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 02 jun. 2014. p. 113-137.

DEWEY, John. Textos selecionados. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). *John Dewey*. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205233](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205233)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *Centros de Pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 2006. 315f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/TeseMarciadosSantosFerreira%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/TeseMarciadosSantosFerreira%20(3).pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

NOGUEIRA, Oracy. Duas experiências no ensino de sociologia. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, I, 1954; São Paulo, *Anais eletrônicos...* São Paulo: SBS, 1954. p. 107-115. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=164&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171)>. Acesso em: 30 mar. 2015

\_\_\_\_\_. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. 3 ed., São Paulo: Editora Nacional, 1975.

PIERSON, Donald. *Negroes in Brazil: a study of face contact at Bahia*. Chicago: The University of Chicago Press, 1942.

TEIXEIRA, Anísio. Dewey e a filosofia da educação. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.85, dez. 1959. p.1-2. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan.mar. 1956. p. 145-149. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2015

\_\_\_\_\_. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*. v.2, n.5, ago. 1957. p. 5-22. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.



## Dossiê História do Ensino de Sociologia

Volume 4, número 3, dez. 2015

### Trajatória e Contribuições de Florestan Fernandes para a Institucionalização do Ensino de Sociologia no Brasil<sup>1</sup>

*Maria Teixeira<sup>2</sup>*

*Abenizia Auxiliadora Barros<sup>3</sup>*

*Francisco Xavier Freire Rodrigues<sup>4</sup>*

#### Resumo

No sentido de contribuir para o entendimento histórico da Sociologia no Brasil, este estudo propõe discutir o papel do sociólogo Florestan Fernandes para o desenvolvimento do ensino de uma Sociologia brasileira. As reflexões de Florestan Fernandes desenvolveram análises críticas sobre a constituição histórica da sociedade brasileira, levantando questionamentos acerca das transformações sofridas no âmbito da urbanização; industrialização; educação; regimes e governos, entre outros. Esta revisão bibliográfica teve como embasamento teórico algumas obras do próprio Florestan Fernandes, e também de alguns de seus comentadores, destacando: a) Sua contribuição na institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil; b) Participação na luta em defesa da escola pública; c) Criação da Sociologia brasileira. Florestan Fernandes defendia o estudo de Sociologia no Ensino Médio pautado nas referências metodológicas básicas e na variação de estratégias de ensino, procurando sempre adaptar o ensino de Sociologia às condições brasileiras. Participou do cenário político, sendo eleito deputado Federal por duas vezes. Em defesa da escola pública e da educação em geral atuou nas subcomissões da constituinte de 1988, destacando-se no debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Influenciado pelo marxismo, foi o criador da teoria crítica sociológica no Brasil, e seus estudos assumiram um viés interpretativo sobre os dilemas da dominação de classes no país, tornando a leitura de sua obra indispensável para o conhecimento histórico da organização da sociedade brasileira e da sociologia no Brasil. Obra que influenciou diversos manuais de sociologia.

**Palavras-Chave:** Florestan Fernandes. Educação. Sociologia Brasileira.

<sup>1</sup>A primeira versão desse texto foi apresentada no Grupo de Trabalho História do ensino de Sociologia no Brasil, coordenado por Marcelo Pinheiro Cigales – UFSC e Cristiano das Neves Bodart - USP, no IV ENESEB – Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, realizado entre os dias 17 e 19 de julho de 2015, São Leopoldo/RS.

<sup>2</sup>Graduanda do 7º semestre em Ciências Sociais no Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFMT, bolsista PIBID/Sociologia – UFMT. E-mail: mariamtartes@hotmail.com.

<sup>3</sup>Graduanda do 3º semestre em Ciências Sociais no Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFMT, bolsista PIBID/Sociologia - UFMT. E-mail: ab-denize@hotmail.com.

<sup>4</sup>Doutor em Sociologia pela UFRS, professor de Sociologia do Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Mato Grosso, Coordenador do PIBID/Sociologia – UFMT. E-mail: fxsociologo@yahoo.com.br.

# Trajectory and Contribution of Florestan Fernandes for the Institutionalization of the Teaching of Sociology in Brazil\*

## Abstract

In order to contribute to the historical understanding of sociology in Brazil, this study aims to discuss the role of the Sociologist Florestan Fernandes for the development of education of a Brazilian Sociology. Florestan Fernandes' reflections developed a critical analysis of the historical constitution of the Brazilian's society, raising questions about the transformations suffered in the context of urbanization; industrialization; education; political regimes and governments, among others. This literature review has the theoretical basis in some works of Florestan Fernandes himself, and also some of his commentators, notably: a) His contribution to the institutionalization of Sociology of education in Brazil; b) Taking part in the struggle over the defense of public education; c) The foundation and development of the Brazilian Sociology. Florestan Fernandes defended the study of Sociology in High School in line with the basic methodological references and using different teaching strategy methods, always trying to adapt the sociology education to the Brazilian conditions. He participated in the political arena and was elected federal deputy twice. In general, in the defense of the public school and education, he took part in the 1988 constituent of subcommittees, especially in the debate of the bill for the Guidelines of the Bases of the National Education, the LDB. Influenced by Marxism, he was the creator of the critical sociological theory in Brazil, and his studies took an interpretive bias on the dilemmas of the social class domination in Brazil, making the reading of his work indispensable to the historical knowledge of the organization of Brazilian society and sociology in Brazil. Work has influenced many sociology textbooks.

**Keywords:** Florestan Fernandes. Education. Brazilian Sociology.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas obras de Florestan Fernandes percebemos uma constante preocupação com os oprimidos e seu olhar sempre focado nessa perspectiva, pois também se considerava um. Nesse sentido, criou uma maneira própria de interpretar a realidade social do Brasil.

Florestan Fernandes fazia uma ligação das suas razões e pretensões como sociólogo e educador com o seu passado, quando passava dificuldades ao lado da sua mãe sem se importar com o modismo e rotulações da época, aos quais sempre teceu críticas. Afirmava que “as modas vão e vêm”, e que “o pensamento criador, dentro da ciência ou fora dela, fica”. (FERNANDES, 1977, p .141). Desde seu ingresso na universidade como estudante e depois professor, demonstrou uma preocupação constante em suas pesquisas com o uso adequado do método, percebendo a diferença de objetivos entre pesquisa, ensino e a natureza pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem.

*O objetivo* do estudo consiste em *ressaltar* a importância da contribuição de **Florestan Fernandes** para a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, e a sua luta por uma escola pública democrática e de qualidade no Brasil. Contribuições essas, marcadas pelas suas convicções

políticas e pelo senso de militância, destacando a importância do pensamento crítico e científico de Florestan Fernandes para o pensamento brasileiro.

Propondo discutir e conhecer a trajetória de Florestan Fernandes como sociólogo e educador, esta revisão bibliográfica teve como embasamento teórico algumas obras do próprio Florestan, e também alguns de seus comentadores, focando sua contribuição na institucionalização da Sociologia no Ensino Médio; a sua participação na luta em defesa da escola pública e na criação da Sociologia brasileira. Toma-se como principais obras pesquisadas:

1. *A Sociologia no Brasil* (1977), livro composto por uma coleção de ensaios reeditados, e que serviram como base para que os sociólogos brasileiros da época resistissem à repressão que se instalava no Brasil proveniente do golpe militar de 1964. Esses ensaios estão divididos em duas partes na obra, trazendo primeiro *Os Quadros de Formação*, com o intuito de nortear o sociólogo brasileiro na prática do seu ofício; e na segunda parte *Os Quadros de Ruptura*, contribuindo de forma crítica para a criação de um novo paradigma do pensamento sociológico brasileiro;
2. *A Condição de Sociólogo* (1978), obra resultante de uma entrevista concedida a Antônio Trajano Menezes Arruda, Caio Navarro de Toledo, João Francisco T. Lima e Ulisses Telles Guariba Netto, publicada primeiramente na revista *Trans/Formação*, na qual Florestan Fernandes expõem suas convicções científicas e políticas marcadas pelo senso de militância, prezando sempre pela ética e os deveres públicos imperiosos, a exemplo: sua luta em defesa da escola pública;
3. *Florestan Fernandes* (2010), obra que compõe a Coleção Educadores do MEC, de Marcos Marques de Oliveira, trazendo relatos de toda a trajetória do sociólogo Florestan Fernandes, que está entre os trinta brasileiros escolhidos por representantes do MEC, instituições educacionais, de universidades e da UNESCO, para compor a coleção pelo critério de reconhecimento histórico e do alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação;
4. *A Produção Sociológica de Florestan Fernandes e a Problemática Educacional: Uma leitura (1941-1964)*, tese de doutorado de Débora Mazza, apresentada ao departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, em 1997; uma análise cronológica e temática, abrangendo dois períodos marcantes da vida de Florestan Fernandes, o período de sua formação acadêmica e o período de trabalho docente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo;

5. Os artigos: *O Professor Florestan e nós*, de José de Souza Martins; *Florestan Fernandes: socialização escolar da Sociologia e o desenvolvimento social do Brasil*, de Maycon Bezerra de Almeida; *Florestan Fernandes e a Educação*, de Demerval Saviane; e *Florestan Fernandes: revisitado*, de Barbara Freitag. Obras que reafirmam a esperança que Florestan Fernandes tinha na educação e no alcance de uma escola pública democrática e de qualidade.

## 2 DE FILHO DE IMIGRANTE ANALFABETA À PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DA USP

Florestan Fernandes afirmava que teria iniciado sua formação sociológica aos seis anos de idade, quando precisou “ganhar a vida” como um adulto, adentrando ao mundo hostil de uma cidade, em busca da sobrevivência. Ele não estava sozinho no mundo, tinha a sua mãe, que era uma imigrante portuguesa, analfabeta, empregada de uma casa de família (FERNANDES, 1977).

Na condição de afilhado da patroa de sua mãe, teve oportunidade de frequentar a escola e aprender a ler, mas logo precisou abandonar os estudos para começar a “ganhar a vida”. Sua infância e adolescência foram marcadas pela busca de trabalho dos mais variados, muitas vezes degradantes. Essa relação, sofrendo as pressões do poder, era o que lhe forçava a fazer uma constante busca para superar as suas condições precárias de vida.

Na casa de sua madrinha ou de outros empregadores seu, ou de sua mãe, teve a oportunidade de conviver com famílias de várias nacionalidades, e pode perceber o que era “ser” e “viver como gente”. Desse modo, foi dando conta da complexidade do mundo, e através das amizades vislumbrava uma luz para sair daquela condição em que se encontrava. Percebeu que, embora difícil, podia romper a barreira que a pobreza lhe impunha – o típico morador pobre da cidade da década de 1920, que fazendo parte da “cultura do inculto”, não se urbanizava, por ter seu próprio estilo de vida. (FERNANDES, 1977).

Dentro da/s cidade/s encontravam-se nichos, nos quais eram mantidas pequenas cidades culturais. Nesses, pessoas de diversas nacionalidades e gente do interior não escondiam suas misérias, vivendo dentro dessas “fortalezas”. Por outro lado, os ricos se protegiam isolando-se culturalmente, para não pôr à prova seu nível social.

Assim, Florestan Fernandes, enquanto menino, aos poucos ia se convertendo em um ser humano especial, fascinado pela pompa e pelo luxo de uns e de outros, trabalhando na rua, passava o dia presenciando o contraste entre a fome e a fartura.

O pouco tempo na escola, durante a infância, marcou seus ideais de vida, adquiriu um amor pela leitura e aos poucos foi abrindo seu próprio caminho, tornando-se um autodidata, com vontade de vencer a castração cultural invisível, a qual era submetido.

Florestan Fernandes não pretendia cultivar a ignorância como uma virtude, e também não aceitou a servidão como um estado natural do homem. Na ânsia de sair deste círculo de pobreza, do submundo em que vivia, teve que enfrentar a pressão negativa dos amigos e até mesmo da mãe. Para saciar a sua curiosidade intelectual decidiu, aos 17 anos, fazer o curso de madureza<sup>5</sup> no Ginásio Riachuelo. Nos anos de 1930 e 1940, o curso (madureza) era uma alternativa de obtenção de certificado para aquelas pessoas que não seguiram o ensino regular, e também uma forma de acesso ao ensino superior, uma alternativa em um contexto em que havia pessoas autodidatas, como era o caso de Florestan.

A minha bagagem intelectual era produto do estranho cruzamento de um autodidatismo forçado com a curta aprendizagem compacta, realizada através do Riachuelo. Graças a uma regalia instituída pelo artigo 100 dos cursos de madureza, eu podia tanto candidatar-me aos exames de seleção para o pré, subordinado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, quanto tentar os exames de habilitação para a secção de ciências sociais e políticas. (FERNANDES, 1994, 128).

O trabalho em bares e restaurantes possibilitou a Florestan Fernandes ter relação com pessoas de “valor”, entre estes, jornalistas e professores. Foram esses amigos que lhe ajudaram numa segunda etapa de socialização.

Com a ajuda de professores que frequentavam o bar em que trabalhava, conseguiu ingressar no curso de madureza no Ginásio Riachuelo, em seguida trocou de emprego, o que lhe possibilitou pagar seus estudos e manter sua mãe. O novo emprego e a condição de estudante do Riachuelo, além de representar uma ruptura com uma condição social dada, abriam novos horizontes, novas vias de socialização, o que lhe possibilitou convivência com a música, a dança, e o convívio com moças belas e educadas. Nessa esfera Florestan Fernandes estava atrasado, logo descobriu que a cidade tinha encantos proibidos, e percebeu que podia “lançar-se na corrente e viver como gente”. (FERNANDES, 1977, p.148).

---

<sup>5</sup> Curso de Madureza – Nas décadas de 1930-1940, o ensino médio seriado foi organizado, conforme o Decreto 21.241 de 04 de abril de 1932, Art.100. (<http://www.planalto.gov.br>). Os exames foram vinculados à educação de adultos, como forma de alternativa para as pessoas que não seguiram o ensino regular. Denominados exames de madureza ginásial e colegial que podiam ser acessado por pessoas maiores de 18 e 20 anos. Em 20 de dezembro de 1961 a LDB reitera a existência desses exames, rebaixando a idade mínima para 16 e 18 anos. Isto ocorreu numa época de grandes transformações no Brasil, com a urbanização e industrialização do país, crescia a demanda por escolarização. (PIERRO, 2015, p.1-2).

Foi no Riachuelo que Florestan Fernandes começou a alargar seus horizontes e alçar voo por conta própria, converteu-se gradualmente em um intelectual e começou a pensar seriamente em fazer um curso superior; decidiu que seria professor.

Florestan Fernandes candidatou-se aos exames de seleção para o pré-vestibular, subordinado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e também, aos exames de habilitação para a seção das Ciências Sociais e Políticas, ambos da Universidade de São Paulo. Foi aprovado em ambos os cursos, optando pelas Ciências Sociais e Políticas, por ser um curso com o qual ele se identificava e também por ser noturno, pois tinha que continuar trabalhando pra se manter.

O início da faculdade não foi fácil, as falhas de formação e de informação eram enormes. Os professores, mestres estrangeiros não facilitavam o acesso ao conhecimento, ministrando as aulas em sua própria língua, como se os alunos brasileiros tivessem o mesmo nível intelectual do Ensino Médio europeu. Só a partir do final do segundo ano de faculdade que Florestan Fernandes se sentia no mesmo nível dos outros colegas, para responder às exigências da situação no curso. (FERNANDES, 1977, p.155).

A experiência universitária produziu aos poucos seus efeitos psicossociais e intelectuais. As relações com os colegas que no início eram distantes, por pertencerem a classes sociais distintas, com o tempo a socialização entre eles foi se alargando. Seu esforço nos trabalhos de aproveitamento facilitou a relação com os professores, que passaram a convidar Florestan Fernandes para frequentar suas casas, e para entrevistas pessoais acerca da possibilidade de vir a desenvolver trabalhos, indicados por esses professores.

Em 1941, dedicou-se a produção de dois destes trabalhos, *“A Evolução do Comércio Exterior no Brasil da Independência de 1940”*, sob orientação do professor Paul Hugon, e outro, a pedido do professor Roger Bastide, sobre *“O Folclore em São Paulo”*. Nesse mesmo ano, fez um curso monográfico sobre Hegel que foi ministrado pelo professor Jean Maugué, em francês, fato esse que exigiu muito esforço por parte dos alunos, para obterem aproveitamento e não perderem a oportunidade de angariar conhecimento para a formação intelectual.

Também em 1941, Florestan Fernandes fez um curso do professor Galvani, sobre estatística matemática, ministrado em italiano, e ainda participou de cursos dos professores Arbousse Bastide, Roger Bastide e Paul Hugon, professores com um altíssimo padrão de exigência.

Em 1942, o professor Roger Bastide apresentou Florestan Fernandes a Sérgio Milliet. Na ocasião, sugeriu que arrumasse um emprego para Florestan na biblioteca municipal, o que além de ser um cargo público, lhe proporcionou a oportunidade de começar a escrever para o jornal *O Estado de São Paulo*.

Aos 22 anos, Florestan Fernandes, já estava escrevendo na revista *Sociologia*, no jornal *O estado de São Paulo* e na *Folha da manhã*, o que lhe conferiu prestígio e notoriedade entre os intelectuais da sociedade paulistana. Entre as décadas de 1940 e 1950, construiu sólidas amizades e relações intelectuais com Fernando de Azevedo e Antônio Candido.

Em 1944, Florestan recebeu vários convites de professores para trabalhar como assistente, entre eles estão: Fernando de Azevedo, da cadeira de Sociologia II; Eduardo Alcântara de Oliveira, da cadeira de estatística e Paul Hugon, da cadeira de Economia. Aceitou o convite de Fernando de Azevedo para ser seu segundo assistente, começando a carreira docente em 1945, na cadeira de Sociologia II da USP.

No ano de 1945, Florestan Fernandes ministrou seu primeiro seminário na Faculdade de Filosofia, sobre “As regras do método sociológico de Durkheim”, nesse mesmo ano começou a cursar o mestrado na Escola Livre de Sociologia e Política. Nesta Escola já haviam passado a professora Lucila Hermann, a professora Gioconda Mussolini, entre outros assistentes da faculdade, observando que havia certa resistência por parte da Escola com relação a esses alunos, tanto que o próprio Florestan já havia sido reprovado numa primeira tentativa de ingresso em 1944, sob alegação de que seu inglês era ruim.

O que compunha uma das forças de Florestan Fernandes eram a vastidão e variedade de suas leituras, tendo por convicção que o interesse intelectual tem deveres públicos imperiosos. Nele, predominam as convicções científicas e políticas, marcada pelo senso de militância.

Um militante do tipo especial, absorvente, mas também aberto, intransigente na luta, mas tolerante com as ideias diferentes, teimoso e de repente cordato, o que lhe permitiu forjar instrumentos mentais de pesquisa e interpretação dotados da mais ampla flexibilidade (CANDIDO, 1978, p.IX).

O trabalho sociológico de Florestan Fernandes sempre foi norteado pelo senso dos problemas relevantes da sociedade, e pela ativa intervenção do sociólogo na realidade, como a campanha pela escola pública e a promoção dos estudos sobre o negro. Além do grande intelectual, foi um homem de luta, um militante sem repouso, inquieto e dedicado. Suas reflexões desenvolveram análises críticas sobre a constituição histórica da sociedade brasileira, levantando questionamentos acerca das transformações sofridas no âmbito da urbanização; industrialização; educação; regimes e governos, entre outros.

Florestan Fernandes foi autor de um extenso número de livros, artigos e ensaios, dos quais se destacam: *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*, *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*; *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*, *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*; *O Negro no Mundo dos Brancos*; *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*; *Mudanças Sociais no*

*Brasil; A Revolução Burguesa no Brasil e Circuito Fechado*. Quando questionado sobre a interpretação de toda a sua produção científica, argumentava que as preocupações teóricas de qualquer intelectual que trabalha com problemas, que dizem respeito às sociedades humanas, se alteram ao longo do tempo.

Após terminar seu curso na Faculdade de Filosofia passou por uma crise moral, na qual se perguntava – sabia o suficiente para ser um sociólogo? Objetivando solucionar as lacunas na sua formação acadêmica e intelectual organizou um programa de estudo de 18 horas por dia, um verdadeiro trabalho de autodidata. Achava isso uma necessidade, por não ter um estudo secundário que alimentasse o desenvolvimento intelectual. Os estudantes que chegavam a USP tinham uma deficiência muito grande de aprendizagem.

A institucionalização acadêmica na década de 1940 era parcial, e a preocupação para entrosar o ensino com as potencialidades culturais do ambiente nasceu com Florestan Fernandes e seus colegas. Tornaram-se professores e com isso puderam introduzir inovações, enfrentando e resolvendo esses problemas.

Só mais tarde, no departamento de Sociologia e Antropologia, por influência de Florestan Fernandes e Antônio Candido, deu-se mais atenção ao Ensino Básico, procurando instruir melhor o estudante naquilo que é elementar, essencial e geral. Foi por influência deles, também, que mais tarde surgiram os cursos de técnica e métodos aplicados a investigação; curso de técnicas e métodos aplicados à parte lógica e de construção da inferência, mostrando as diferentes formas de procedimentos para a obtenção de dados científicos, entre eles, “o indutivo e o dedutivo, métodos que são importantes para a construção da base teórica de todas as ciências”. (OLIVEIRA, 2002, p. 63, *apud* ROVER, 2006, p.24).

Dedução e Indução são métodos que não se opõem e estão ligados a um mesmo segmento de raciocínio. No método dedutivo, o raciocínio parte do geral para o particular e considera que a conclusão esta implícita nas premissas. O método indutivo parte do particular para o geral. A conclusão indutiva é a passagem de um conjunto de casos finitos, para um conjunto maior, infinito, de casos, para afirmação de uma lei geral.

Esses cursos de técnicas e métodos contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho intelectual, já que a Faculdade de Filosofia parecia mais ser uma espécie de ponto menor de uma boa instituição universitária francesa, voltada para uma formação de intelectuais que, porventura, iriam ensinar a matéria. Naquele momento, havia certa negligência quanto ao treinamento do investigador e sobre o preparo teórico que o investigador deveria ter. Florestan Fernandes, paralelamente ao curso de licenciatura que fez em 1944, realizou o esforço em leituras e o

curso de pós-graduação na Escola Livre de Sociologia e Política, o que o ajudou a adquirir condições intelectuais mais amplas. (FERNANDES, 1977, p. 168).

O trabalho que realizou com o professor Roger Bastide, sobre o folclore paulistano, desenvolveu em Florestan Fernandes uma exigência acadêmica maior, o que o levou a pensar na relação entre pesquisa e teoria de um modo mais instrumental. Ele descobriu que a pesquisa é instrumental para o trabalho intelectual, e que a teoria se constrói através da pesquisa.

Paralelamente ao trabalho na universidade, Florestan Fernandes estava envolvido nas lutas clandestinas contra o Estado Novo e no movimento Trotskista, de extrema esquerda, no qual tinha um contato maior com o marxismo. Mesmo estando envolvido no plano político com o movimento marxista, não confundia o socialismo com sua atividade docente, apenas se detinha a compreender Marx e Engels em termos da contribuição que davam às Ciências Sociais. Reconhecendo as limitações que a crítica marxista pode mostrar, ela permitia a reflexão dos grandes temas sociológicos do presente, para a crítica do comportamento conservador, para os problemas da Sociologia do conhecimento ou para a natureza ou as consequências do planejamento democrático e experimental. (FERNANDES, 1977, p.172).

Em 1952 Florestan assume a cadeira de Sociologia I, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, substituindo Roger Bastide que retornava à Europa.

### 3 O PROFESSOR INTELECTUAL

Com a colaboração de professores de outras cadeiras, Florestan deu início a organização de um grupo de pesquisa, que a princípio formavam-se pequenos grupos que desenvolviam projetos de investigação, programas de ensino, atividade extra acadêmica, entre outros. Em um pequeno grupo inicial podemos citar nomes como: Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Renato Jardim Moreira, que deu origem ao que posteriormente veio a se chamar “Escola de sociologia da USP”, ou por “Escola de Sociologia de Florestan Fernandes”, esse grupo trabalhou ligado Florestan durante período que vai de 1954 a 1969, encaminhando projetos que visava vincular a investigação sociológica a transformação da sociedade brasileira, ou seja, o grupo definia a função do cientista social com a responsabilidade de estudar as condições inerentes da situação brasileira. (MAZZA, 1997).

Percebendo a dificuldade de alguns alunos que fugiam de suas aulas, Florestan Fernandes começou a pensar o ensino em termos instrumentais, procurando estabelecer uma ligação entre o que

o estudante aprendia e o que ele deveria aprender. Fazendo críticas a si mesmo e ao seu trabalho e também ao trabalho intelectual de seus antigos professores, encontrou em Antônio Candido uma identificação de reflexões e críticas. Formando uma espécie de duo, começaram a trabalhar no sentido de simplificar os programas, tornando-os menos gerais, introduzindo matérias que os estudantes não aprendiam, procurando desta forma compensar aquilo que o estudante não aprende na escola secundária. Ao mesmo tempo davam uma maior importância ao Ensino Básico.

O grupo de pesquisa considerado “Escola de Sociologia da USP”, se dispersou em 1969, por ocasião das aposentadorias compulsórias de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e outros. Atribui-se a esse fato o retorno de Florestan somente em fins de 1972, quando volta novamente para o Brasil, na condição de professor de cursos de extensão cultural no Instituto Sedes *Sapientiae*. Em 1977, foi contratado como professor pela pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tornando-se professor titular nesta universidade em 1978.

Florestan Fernandes passou por várias fases. A primeira é a do professor da década de 1940, aquele que ao mesmo tempo em que construía o seu saber, construía a possibilidade de saber dos outros. Essa foi a fase de consolidação do intelectual, em termos de universidade. A segunda fase, década de 1950, é aquela do professor Florestan apaixonado pela explicação dos saberes do mundo, uma fase de florescimento, de autoafirmação e que engendrava uma era de conflito. Conflito que se tornou negativo e destrutivo, através da reação da revolução burguesa, e do seu estado contrarrevolucionário, na qual se perderam posições e continuidade de trabalho, além de muitos elementos de valor que na escola de grupos desaparecem. Mesmo assim, Florestan Fernandes considerava esta revolução produtiva, por achar todo conflito produtivo. A terceira fase, data do final da década de 1950 e começo da década de 1960, na qual ele transforma seu saber e a compreensão que tinha do mundo numa poderosa arma de combate. Essas fases, mesmo em etapas distintas se misturavam, porque para Florestan o saber estava em estado de construção constante, e sempre afirmava “que é necessário educar e educar-se para a vida”. (FERNANDES, 1977, p.176).

Florestan Fernandes sempre acreditou na máxima que afirma ser o professor, antes de tudo, um educador, ou seja, formador de homens, e sua preocupação nesse sentido, era o fato de que tal verdade pudesse cair no esquecimento, devido à forma como se dava a expansão e institucionalização do magistério, impetrando assim uma compreensão restritiva do real papel do professor. Florestan se posicionava de maneira radical, e além de se constituir como um professor sério e responsável toma como necessária a conversão da cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em um verdadeiro espaço educativo, com o propósito de formar quadros de alto nível no campo das Ciências Sociais. Ademais, como não dispunha dos mesmos recursos cedidos para outros,

como no caso das Ciências Exatas, a solução foi utilizar a cadeira de Sociologia I para formação do quadro acima citado, tornando-o um espaço propício para realização de um trabalho de alto nível intelectual. “Florestan transformou a cadeira de Sociologia I num espaço educativo por excelência cujos influxos significativos extrapolaram os limites da instituição que a sediava, irradiando-se pelo país e repercutindo inclusive no exterior”. (SAVIANI, 1996, p.75).

Em sua Sociologia de interpretação crítica da realidade social, argumentava que o desenvolvimento do Brasil, seria mais facilmente superado se a educação fosse orientada para a formação de cidadãos capazes de aderir crítica e conscientemente aos desafios do planejamento, dentro da nova ordem social.

A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de educação estática, que visa unicamente a conservação da ordem social. Também parece evidente que a persistência da velha mentalidade educacional e a influencia dos círculos sociais se explicam, sociologicamente, pelo fato das tradições e de instituições sociais como a família ou a Igreja manterem ainda uma parte considerável de sua atividade educativa. (FERNANDES, 1977, p.112).

No começo da década de 1960 surgem vários movimentos, destacando-se um dos mais importantes. Tratava-se do Movimento de Defesa da Escola Pública, do qual Florestan Fernandes e Antônio Candido faziam parte, juntamente com outros educadores que sugeriram a incorporação do sistema escolar brasileiro na Constituição brasileira, e certas medidas globais para disciplinar e racionalizar o sistema educacional do país. Esta inspiração dos educadores, alimentada por uma consciência utópica da realidade educacional e de suas perspectivas de transformação racional, provocou uma mudança cultural e fez com que nascesse a Lei de Diretrizes e Bases. Abrindo desta forma, oportunidade de organizar o sistema de ensino nos debates, para a visualização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Florestan Fernandes sempre esteve engajado nos movimentos em defesa de uma escola pública, laica e gratuita, e os textos por ele produzidos foram de grande contribuição para isso, inseridos no contexto das lutas que envolveram o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, que se estendeu de 1946 a 1961.

A polêmica sobre a LDB provocou um dos maiores movimentos de opinião em torno dos problemas da educação no Brasil, rendendo frutos significativos, sendo o mais importante, a realização da “I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública”, que aconteceu em maio de 1960, em São Paulo, reunindo estudantes secundaristas e de escolas superiores, professores, intelectuais e também líderes operários. Desde 1932 não se via no Brasil um movimento tão intenso, envolvendo a opinião pública em torno dos problemas educacionais.

A Constituição de 1946 determinou que fosse de competência da União, legislar sobre esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1947, a pedido do Ministro da Educação, Clemente Mariani, foi instituída uma comissão para preparar um projeto de lei, que foi encaminhado ao Congresso Nacional em outubro de 1948 e sancionada pelo Presidente da República em 1961. (OLIVEIRA, 2010, p.38).

O movimento em Defesa da Escola Pública, campanha desencadeada durante a I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública foi uma resposta à interferência conservadora no processo político legal, em que se discutia a Lei de Diretrizes e Bases. Empenhado nesta campanha, Florestan Fernandes descobriu líderes sindicais de vários tipos, dos oportunistas a outros sérios e empenhados na luta por uma mudança, entre eles homens de grande talento e ação, altruístas e empenhados na reconstrução democrática da sociedade brasileira. Esta participação lhe possibilitou descobrir que a Sociologia precisa responder as expectativas que não devem nascer dos donos do poder, mas sim de critérios racionais de reforma, levando em conta as necessidades da nação como um todo, ou das pressões históricas de grupos inconformistas.

Posteriormente, ocorreram movimentos mais significativos e de maior amplitude política, com um nível mais alto e aberto de radicalização. É que, com a mudança do contexto histórico depois de 1964, o controle conservador tornou-se mais rígido, explícito e implacável. (FERNANDES, 1978, p.65).

Depois de 1966, os estudantes, os operários, os intelectuais, padres e alguns políticos e líderes sindicais, vão saindo da perplexidade, do isolamento e do temor, especialmente entre 1967 e 1968, foi então que ocorreram movimentos de muito maior importância, densidade e significação política. Os grupos conservadores se apropriavam dos meios de comunicação de massa e do aparelho de Estado, identificavam todos os divergentes como subversivos. Nesse contexto os movimentos radicais entram numa etapa de confronto mais viril com o controle elitista da universidade, do saber, do papel do intelectual e esse confronto resultou um esmagamento maior, por ser uma luta desigual.

Não há ciência social nem cientista social que agüente esse peso, essa sobrecarga de modo permanente. Não há cientista social que suporte essa pulverização concentrada e destrutiva da pressão conservadora, porque o trabalho dele fica esfacelado. (FERNANDES, 1978, p.68).

Ao fazer esta reflexão, Florestan Fernandes mostra a importância do envolvimento do sociólogo com as questões sociais, mas, também, indica que uma atividade militante intensa é incompatível com a vida acadêmica, podendo ser posta em prática de modo transitório em alguns momentos, mas que apesar disto a situação é produtiva para o cientista social que pode descobrir coisas sobre a sociedade, [que ficariam] ignoradas quando ele se protege por trás do escudo da

neutralidade e da profissão, isolando-se mentalmente. A Universidade centraliza certos trabalhos, mesmo com funções e estruturas que deixam a desejar.

Florestan Fernandes recebe dos militares a aposentadoria compulsória em 1968, e entra em crise psicológica, moral e política, ficando desorientado por ter se preparado tanto para ser universitário e, contra a sua vontade, ter que deixar tudo. Sem ter interesse em ser professor de Sociologia no exterior e sem poder sê-lo aqui no Brasil, perdeu seu ponto de referência e de identidade que poderia ter sido muito vantajoso para a sua sobrevivência e para o avanço do seu trabalho. Em seguida, a convite da Universidade de Toronto, no Canadá, se mudou para lá, onde lecionou por três anos, como professor titular. (FERNANDES, 1978, p.70).

Em questionamentos sobre a ideologia ser limitativa ou não, Florestan analisa que, ao desmascarar-se, o sociólogo vai mais longe, aproveitando melhor as consequências de uma superposição de expectativas, pelas quais ideologia e Sociologia entram em uma relação dialética criadora. Em todas as sociedades estratificadas existem momentos que o político equaciona-se em termos de dominação e momentos de crise e revolução. A partir desses fatores, a política se define a partir da negação da ordem, do movimento negador/crítico. Onde existe a opressão ela acaba criando a sua própria réplica, que é o movimento de negação e de superação da ordem. “A revolução é que informa a política, determina o seu sentido, fazendo com que a política se defina como prática coletiva que subverte as estruturas do poder”. (FERNANDES, 1978, p. 131).

Florestan Fernandes tomou iniciativa e foi em busca de alguns dirigentes de partidos de esquerda, no sentido de incentivar um melhor preparo doutrinário aos militantes, pois, como Lênin já dizia; “sem teoria revolucionária não há revolução” (FERNANDES, 1978, p.153). Contudo, nunca foi bem sucedido no seu intento.

Sociólogo e professor universitário, com mais de 50 obras publicadas, o nome de Florestan Fernandes está associado à pesquisa sociológica no Brasil e na América Latina. Ele estabeleceu um novo estilo de investigação sociológica, marcando um novo padrão de atuação intelectual e transformando o pensamento social do país.

#### 4 O HOMEM PÚBLICO

Florestan Fernandes também figurou no cenário político do país, exercendo dois mandatos de Deputado Federal (1987-1990 e 1991-1994) pelo PT (Partido dos Trabalhadores), do qual era membro. Como político, atuou na Constituinte de 1988, ocupou a subcomissão de Educação,

Cultura e Esportes, na qual apresentou 96 emendas, das quais 36 foram integradas ao texto final, entre elas a que garante a autonomia das universidades, e outras, defendendo a escola pública e a educação em geral, destacando-se no debate sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

Dentro e fora do Congresso de Brasília, Florestan Fernandes era conhecido como “mestre dos mestres”. (FREITAG, 2005).

Onze anos após sua morte, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Nº 11.325, de 24 de Julho de 2006, decretada pelo Congresso Nacional, declarando o sociólogo Florestan Fernandes, patrono da Sociologia brasileira. (BRASIL, 2006).

Florestan Fernandes nasceu em 22 de Julho de 1920 e faleceu em 10 de agosto de 1995, em São Paulo.

Em 10 de agosto de 1995, a ciência social brasileira perdia um dos seus mais importantes nomes, a política nacional dava adeus a um de seus mais honrados integrantes e a educação pública do país deixava de contar com um de seus mais ardorosos defensores. Boa parte do público que leu, no dia seguinte, a notícia sobre o falecimento do intelectual Florestan Fernandes, aos 75 anos, certamente não tinha o conhecimento de sua origem familiar e social, de sua árdua luta para superar as adversidades destinadas aos meninos pobres que habitavam a capital paulista na terceira década do século XX. (OLIVEIRA, 2010, p.11).

## **5 A Influência de Florestan Fernandes na produção de uma Sociologia Brasileira**

Florestan Fernandes tecia críticas a produção teórica das ciências Sociais produzidas nas décadas que o antecederam, classificava-as como ensaístas, percebia a necessidade de tratar as bases das ciências sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) de forma mais científica associando metodologia, pesquisa empírica e teoria. Defendia a criação de uma sociologia mais voltada à realidade brasileira, utilizando-se dos paradigmas produzidos pelos clássicos. Nesse sentido, podemos destacar alguns pontos:

- a) Sendo professor da USP colaborou para formar professores de Sociologia que olhassem para a realidade brasileira;
- b) Seus escritos passaram a ser norteadores, pela referência que se tornaram, de diversos professores de Sociologia;
- c) Ainda sua influência é marcante sobre os cursos de Ciências Sociais.

Empenhado em alcançar esse objetivo, Florestan Fernandes se utiliza da herança cultural da sociologia, tomando-a como base sólida, explorando as técnicas de investigação e os métodos lógicos de acordo com as possibilidades e com os recursos intelectuais dos quais dispunha, começou a produzir aqui no Brasil, uma literatura científica especializada, em forma de manuais. (MAZUCATO 2014, p.5).

Simone Meucci (2001) relata a importância desta literatura para a constituição de um novo campo científico, que em seu tipo mais puro cristaliza-se na forma de “manuais introdutórios”. Muitas e concomitantes são as funções exercidas por tais manuais: delimitar cientificamente o campo de estudo (principalmente o objeto e o método), legitimar algumas interpretações teóricas em detrimento de outras e, por fim, criar um *mainstream* de cientistas que passam a ser considerados como referência para os novos estudantes destas especialidades. (MAZUCATO, 2014, p.5).

As perspectivas desses manuais elaborados por Florestan Fernandes se situam de acordo com o desenvolvimento de seus trabalhos intelectuais, que nas décadas de 1940 e 1950 se tornaram referências em Antropologia, destacando-se: *A Organização Social dos Tupinambás* (1949); *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá* (1970b), originalmente publicado em 1952; e *A Etnologia e a Sociologia no Brasil*. No final da década de 1950 e início de 1970, quando já fazia parte do corpo docente da Universidade de São Paulo (USP), se engajou nas pesquisas sobre as questões raciais no Brasil resultando na publicação de uma série de trabalhos, consolidando sua trajetória como sociólogo e também no âmbito da Ciência Política. “Por ter transitado nestas três áreas Florestan Fernandes pode ser considerado como um dos grandes responsáveis pela consolidação e legitimação das Ciências Sociais no Brasil”. (MAZUCATO 2014, p.5).

Entre as contribuições de Florestan Fernandes na institucionalização da Sociologia, **e na sua luta** por uma Escola Pública democrática e de qualidade no Brasil, podemos destacar algumas de fundamental importância, tais como:

- a) A campanha pela escola pública. Participou ativamente do movimento em 1960, no qual sugeriu a incorporação do sistema escolar brasileiro na constituição brasileira. Sendo esta consciência pedagógica dos pioneiros, a responsável pela criação da Lei de Diretrizes e Bases;
- b) Maior atenção ao ensino, procurando instruir melhor o estudante, dando-lhe uma formação crítica;
- c) Pensamento do ensino em termos instrumentais, procurando estabelecer uma ligação entre o que o estudante aprendia e o que ele deveria aprender, compensando desta forma aquilo que lhe fora negado na escola secundária;
- d) Influência na criação de cursos de técnicas e métodos, aplicados a investigação e a parte lógica e de inferência;
- e) Empenhou-se ao máximo na procura de meios para adaptar o ensino de Sociologia às condições brasileiras;
- f) Elaboração de Manuais introdutórios para a área das Ciências Sociais;
- g) Atuou na Constituinte de 1988 em suas subcomissões, defendendo a escola pública e a educação em geral.

Recapitulando, esse tópico abordou a influência de Florestan Fernandes na construção de uma Sociologia brasileira. O autor criou de fato uma Sociologia brasileira, tendo elaborado uma teoria sobre a Revolução Burguesa no Brasil, além de influenciar uma geração de Sociólogos que viria posteriormente.

O rigor metodológico nas pesquisas, a luta pela educação pública e a elaboração de manuais de Ciências Sociais foram importantes nesta empreitada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar as obras de **Florestan Fernandes** nos levou à reflexão sobre a realidade do ensino público no Brasil, e a percepção de que muitos avanços ocorreram no âmbito das políticas educacionais, contudo, há muito ainda à fazer. A garra, coragem e determinação desse importante sociólogo brasileiro, foi de grande importância para seu desenvolvimento enquanto intelectual, o que impactou de forma substantiva nos rumos da Sociologia no Brasil.

Os questionamentos envolvendo a educação estão sempre presentes no decorrer da história do Brasil, principalmente em se tratando da Sociologia. Florestan Fernandes, em toda sua trajetória de vida, sempre esteve preocupado com a situação educacional do País, daí a importância de sua contribuição não só como professor e investigador científico no campo da Sociologia, mas também pelo seu engajamento na luta em defesa da educação pública.

O empenho de **Florestan Fernandes** na criação de cursos em busca de melhorar as técnicas e os métodos utilizados na pesquisa, e seu comprometimento na elaboração de manuais para o ensino de Sociologia, objetivando aproximar as reflexões sociológicas da realidade brasileira, foi de grande importância para a institucionalização da Sociologia no Brasil.

Sua Trajetória como sociólogo e educador, e seu estilo independente, crítico e sério de fazer Sociologia contribuiu para a melhoria e o crescimento do Ensino Público no Brasil e para o processo educacional como um todo, defendendo sempre uma educação orientada para a formação de cidadãos capazes de aderir crítica e conscientemente aos desafios do planejamento, dentro da nova ordem social, o que torna a leitura de suas obras indispensáveis para o entendimento e conhecimento histórico do desenvolvimento social no Brasil nas últimas décadas.

Conclui-se que diante da importância das obras e feitos desse grande pensador e intelectual, esse estudo retrata apenas uma parcela de parte do que ele representa para a Sociologia e para a Educação Pública brasileira, e que sirva de incentivo aos leitores para que pesquisem e façam uma

leitura mais profunda de suas obras. A nossa intenção é contribuir com o debate sobre a obra de Florestan Fernandes e sugerir novas pesquisas, pois certamente trata-se de um clássico do pensamento social brasileiro e de um intelectual que contribuiu significativamente para os rumos do ensino de Sociologia no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maycon Bezerra de. *Florestan Fernandes: socialização escolar da Sociologia e o desenvolvimento social do Brasil*. Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções. Org. Anita Handfas, Julia Polessa Maçaira, Alexandre Barbosa Fraga. Rio de Janeiro: Ed. 7letras, p. 199-210, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.325, de 24 de julho de 2006. Declara o sociólogo Florestan Fernandes patrono da Sociologia brasileira. Brasília, 24 de julho de 2006; 185o da Independência e 118o da República. **Espaço da Cultura Socialista**. Modo de Acesso: travessia21.blogspot. Disponível em: <[http://travessia21.blogspot.com.br/2006/08/florestan-fernandes-patrono-da\\_16.html](http://travessia21.blogspot.com.br/2006/08/florestan-fernandes-patrono-da_16.html)>. Acesso em 22/06/2015.

BRASIL. Lei nº 21.241, de 04 de abril de 1932. Art.100. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1932. Modo de Acesso: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D21241.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm)> acesso em 12/11/2015.

FERNANDES, Florestan. *A Condição de Sociólogo*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

FREITAG, Barbara. *Florestan Fernandes: revisitado. Estudos Avançados*. Vol.19. Nº 55. São Paulo. Sept./Dec. 2005.

MARTINS, José de Souza. O Professor Florestan Fernandes e Nós. **Tempo Social**. 7(2-1): 179-186. USP, São Paulo. Outubro. 1995.

MAZUCATO, Thiago P. da Silva. Florestan Fernandes e a Consolidação das Ciências Sociais no Brasil – Da Antropologia e Sociologia à Ciência Política. **Revista Florestan**. Nº01. 2014. Modo de acesso: <<http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/9>> Acesso em 05/11/2015.

MAZZA, Bárbara. **A Produção Sociológica de Florestan Fernandes e a Problemática Educacional: Uma leitura (1941-1964)**. 1997. [s.n.]. Tese de Doutorado apresentada ao departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

PIERRO, Maria Clara Di. Histórico, Objetivos e Responsabilidades sobre o Exame de Certificação. **Ebulição Virtual**. Nº18. 2015. Modo de acesso: <[http://www.observatorio.daeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai\\_laranja\\_04.html](http://www.observatorio.daeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai_laranja_04.html)> Acesso em 05/11/2015.

ROVER, Ardinete (coord.). **Metodologia científica**. Modo de acesso: Unoesc Virtual. <[http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/UNOESC-Apost\\_Metod\\_Cient-1.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/UNOESC-Apost_Metod_Cient-1.pdf)> Acesso em 15/06/2015.

SAVIANI, Demerval. Florestan Fernandes e a Educação. **Estudos Avançados**. Vol.10. Nº26. São Paulo. Jan./Apr. 1996.

ZANETIC, João. Florestan Fernandes e a Defesa da Escola Pública. **Revista Adusp**. Jan. p.14. 2006. Modo de acesso: < <http://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a01.pdf>> Acesso em 02/11/2015.



## Dossiê História do Ensino de Sociologia

Volume 4, número 3, dez. 2015

### *Entrevista*

#### **Por uma história do ensino da Sociologia: diálogos entre Brasil e Argentina: entrevista com Diego Pereyra**

*Entrevista realizada por Marcelo Cigales<sup>1</sup> e Cristiano das Neves Bodart<sup>2</sup>*

#### **Resumo**

Na última década a “História da Sociologia” vem se constituindo como tema relevante de pesquisa na área das Ciências Sociais. Diego Pereyra, professor da *Universidad de Buenos Aires* (UBA), a partir da sua experiência de pesquisa e trajetória profissional, nos apresenta algumas questões relevantes em torno dessa temática de estudos na Argentina, onde dirige diversos projetos voltados à história do ensino da sociologia no ensino superior e pós-graduação. Na entrevista também são abordados aspectos políticos, culturais e educacionais relacionados ao processo de institucionalização da Sociologia no Brasil e na Argentina, destacando suas possíveis diferenças e similitudes nos diferentes níveis educacionais.

**Diego Ezequiel Pereyra** es Sociólogo, Magíster en Investigación Social (UBA) y Doctor of Philosophy [PhD] (University of Sussex at Brighton). Se interesa especialmente por el rol de la gestión académica en la producción de conocimiento y las relaciones entre el sistema universitario y la estructura social. Es además docente e investigador en la UBA, la UNLa y la UNL, y dicta cursos de postgrado en diversas instituciones. Entre otros antecedentes, fue Coordinador de la Comisión en Historia de la Sociología del CPS, Buenos Aires. También se desempeñó como Secretario Académico del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la FLACSO- Argentina (2008- 2010). Actualmente, es Investigador Adjunto del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, donde coordina un Grupo de Estudio orientado a reconstruir la historia y la enseñanza de la sociología en Argentina y reflexionar sobre el proceso de formación de postgrado en ciencias sociales.

**Café com Sociologia:** Gostaríamos que nos relatasse sua trajetória enquanto pesquisador e docente e também sobre os motivos que lhe fizeram pesquisar a trajetória histórica da Sociologia, enquanto ciência e disciplina escolar.

<sup>1</sup> Doutorando em Sociologia Política - UFSC - bolsita CAPES. marcelo.cigales@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Sociologia - USP - Bolsista CNPq. cristianobodart@hotmail.com

**Diego Pereyra:** Mis primeras aproximaciones al campo de indagación de la historia de la sociología fueron durante mis estudios de la licenciatura (*bacharelado*) en sociología en Buenos Aires. Participé entonces del seminario de investigación *La construcción de las ciencias sociales en América Latina*, que coordinaba el Dr. Waldo Ansaldi. Allí comencé a interesarme por la reconstrucción histórica de las ideas sociológicas y buscar antecedentes de autores y experiencias institucionales que me permitieran un diálogo con los problemas y desafíos de la sociología en el presente. Una primera obsesión fue rescatar una etapa ciertamente olvidada de la sociología argentina, anterior a 1940, que se denomina coloquialmente como *Antes de Germani*; pero realmente era este nombre (Gino Germani) el que movía la agenda de nuevas preguntas. Luego escribí una tesis de maestría sobre *La enseñanza de sociología en la Universidad de Buenos Aires (1898- 1921)*, que fue más una búsqueda personal y un aprendizaje con el manejo de fuentes y archivos; pero sus resultados y aportes fueron más bien modestos. Rápidamente comprendí que no me interesaban la historia de los conceptos y las ideas en sí misma sino hacer una historia de los contextos y las instituciones por los cuales los actores y sus ideas circulan. Pero sobre todo, me enfoqué en una historia de la reproducción de las interpretaciones sobre la sociedad, es decir, la reconstrucción histórica de cómo se transmiten y enseñan. Por lo cual, avancé en una reflexión dentro del campo de la sociología política de la educación, especialmente de la formación universitaria.

**Café com Sociologia:** Seu doutorado foi no Reino Unido, na Universidade de Sussex em Brighton. Como é o panorama de pesquisas sobre a história da Sociologia por lá?

**Diego Pereyra:** En 2002, en un año difícil por la crisis social en Argentina, viajé a Inglaterra junto a mi familia. Gracias a una beca conjunta de la Fundación YPF y el British Council, pude iniciar el doctorado en la Universidad de Sussex en Brighton, y tuve la fortuna de trabajar durante tres años con Jennifer Platt y John Holmwood, quienes orientaron mi trabajo doctoral.

El campo de la historia de la sociología en el Reino Unido es un campo maduro, con una amplia producción y diversidad temática. Desde el libro fundacional de Philip Abrams, *Origins of British Sociology* (1968) se han sucedido una cantidad enorme de trabajos. Como en otras regiones, es un espacio de producción académica monopolizado por los propios sociólogos. Los tres nombres que sobresalen son Albert Halsey, Martín Bulmer y la propia Dra. Platt. Por un lado, el primero se destaca por su obra *A history of sociology in Britain* (2004) que sintetiza sin perder minuciosidad una historia del campo en el largo plazo. En este trabajo, su autor logró un llamativo equilibrio entre una

perspectiva estructural de la dinámica de la sociología universitaria y una mirada atenta a las estrategias individuales. Eso lo pudo hacer porque combinó el uso exhaustivo de series históricas con el uso de entrevistas, dando voz a los propios sociólogos pero sin descuidar la evaluación a veces crítica de sus producciones. Esta obra no puede desligarse de su preocupación por hallar un socialismo ético en la cultura política inglesa, además de pensar la formación universitaria a partir de la necesaria articulación entre educación y economía. Por otro lado, Bulmer ha contribuido enormemente al desarrollo del campo, especialmente con su famoso y ya hoy clásico trabajo *The Chicago School of Sociology* (1984), que en la senda de Edward Shils, ofrece un modelo para pensar la institucionalización de la disciplina. Sus trabajos sobre la historia de la investigación sociológica en Gran Bretaña también han favorecido a repensar el lugar del estado en el desarrollo de la sociología. Por último, Platt tiene una obra fecunda en la que se pueden encontrar minuciosos trabajos sobre la historia de los métodos de investigación y los avatares institucionales de la sociología en Inglaterra y Estados Unidos.

Más allá de estas grandes figuras, el campo se mueve en un diálogo permanente con las reflexiones sobre la importancia de la teoría sociológica. Al mismo tiempo, tiene un fuerte componente de sociología política, ya que la propia sociología inglesa se desarrolló como parte de la dinámica del surgimiento y ascenso del laborismo, por lo que siempre estuvo atada a las transformaciones y giros de los partidos, pero sobre todo a la pregunta por la legitimidad y la participación democrática. Martin Albrow, por ejemplo, ha incursionado en la historia de la sociología para rastrear los avatares de la modernidad. Gerard Delanty and Robert Fine siguieron también esta línea de pensar históricamente la cultura política, enfatizando la relación entre sociología y ciudadanía; el primero más enfocado en Europa, el segundo con una perspectiva más internacional que incluye el caso africano.

Sin embargo, en los últimos años se ha avanzado en una reflexión sobre las herramientas heurísticas más productivas para hacer historia de la sociología. Bárbara Misztal ha hecho así una gran contribución teórica, ya que su incursión ocasional en la historia de la sociología, desde un enfoque de sociología de los intelectuales, ha permitido pensar históricamente la construcción del espacio público y los procesos de diseño y aplicación de las políticas públicas. A su vez, Stina Lyon ha hecho importantes aportes metodológicos para reflexionar sobre el uso de las biografías en la historia de la sociología. Los trabajos más recientes estudian el rol de las mujeres en el campo (en los que Platt puede considerarse una pionera), el peso de las sociologías nacionales y las dificultades conceptuales para definir tal cosa y, en una línea de continuidad con los trabajos de Albrow, el

paralelismo de la historia de la sociología con los debates sobre la racionalidad, la modernización occidental y el capitalismo global.

En este sentido, la experiencia en Inglaterra me permitió dialogar más críticamente con la teoría clásica de la institucionalización de la disciplina y situar a los autores dentro de un sistema cultural e institucional, al mismo tiempo que reconstruir esquemas conceptuales (neo-institucionalismo, teoría de redes) y estrategias metodológicas diversas como la historia de vida y el análisis de grandes bases de datos. Todo ello permitió articular una dimensión cognitiva y otra institucional, y pensar los objetos de investigación desde una perspectiva de historia sociológica de la disciplina, que no es otra cosa que pensar una historia estructural de los contextos, las prácticas y los discursos de los sociólogos en Argentina.

**Café com Sociologia:** A Sociologia surge no Brasil com forte vínculo com a educação, sendo que diversos intelectuais como Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, lecionaram a disciplina nas Escolas Normais. Como se deu esse processo na Argentina e na América Latina como um todo? Quais seriam as principais características?

**Diego Pereyra:** Es una muy buena pregunta. Si bien la sociología se enseñó tempranamente en los Institutos Nacionales de Profesorado en Paraná y Catamarca, esa experiencia no parece haber dejado un legado importante, aunque queda una agenda pendiente para explorar el tema. En el caso argentino, los primeros sociólogos no incursionaron en el campo de la sociología de la educación. En las primeras décadas del siglo, los profesores mantuvieron una perspectiva de sociología política. Más tarde, Ricardo Levene, que ciertamente fue un gran lector de Durkheim, mantuvo un enfoque que articulaba lo político y lo económico pero soslayaba la dimensión educativa. Luego, Gino Germani, obviamente centrado en la modernización y el enigma del peronismo, fue sin duda un sociólogo político. Quizás, una probable excepción haya sido el esfuerzo de Alfredo Poviña por la pensar el lugar de la enseñanza de la sociología, pero su perspectiva se centraba más bien en una sociología de la cultura. En Argentina, el primer sociólogo de la educación como tal fue Juan Carlos Agulla, quien estuvo a cargo de la primera cátedra con ese nombre, en Córdoba desde 1961; pero, a pesar de la riqueza de sus ideas, su labor no tuvo mucho impacto.

De esta forma, habrá que esperar algunas décadas para que el campo de la sociología de la educación se consolide en Argentina. Ello ocurrirá en la década de 1980 con la creación de un área específica en FLACSO Buenos Aires. Más tarde, en el contexto de la reforma educativa, los sociólogos de la educación tendrán un rol central en la aplicación de la política educativa con una

gran visibilidad pública de sus acciones. Ello se confirmaría en la medida que cuatro sociólogos (Juan Llach, Susana Decibe, Andrés Delich y Daniel Filmus) llegaron a ser Ministros de Educación de la Nación, aunque diferían en su perfil técnico.

Por lo tanto, a diferencia de Brasil, donde la pregunta pedagógica formó parte de la agenda fundacional de la sociología, en Argentina, el nacimiento de la sociología empírica estuvo asociado a un interrogante sobre el peso de la estructura social en la modernización política y económica del país. En ese proceso, la educación era un producto subsidiario. No obstante, en los últimos veinte años, la sociología de la educación se potenció con una discusión teórica y una producción empírica muy provechosas.

**Café com Sociologia:** Alguns dos mais renomados nomes da Sociologia brasileira estiveram engajados na política como militantes partidários. Podemos citar Florestan Fernandes que muito lutou pela educação pública de qualidade e Fernando Henrique Cardoso que chegou a presidência da república. No caso da Argentina, historicamente como tem sido a relação entre os sociólogos e as pautas políticas, assim como suas participações político-partidárias?

**Diego Pereyra:** Esta es otro interrogante muy interesante, pues es una cuestión medular para pensar la historia del campo intelectual en Argentina. Recién ahora se está avanzando en una mirada comparativa entre ambos países. Los trabajos de Alejandro Blanco y Luis Jackson exploraron la relación entre sociología y literatura, pero falta profundizar la dimensión política de las intervenciones públicas de los sociólogos. Mi interpretación es que los sociólogos brasileños se movieron con mucha fluidez y legitimidad entre circuitos académicos y políticos partidarios porque eran reconocidos en ambos espacios sin renunciar al saber técnico o la vocación de participación en el debate público. Los fundamentos de sus intervenciones en cada caso (la ciencia o la política) no eran mutuamente excluyentes. Creo que, por el contrario, los sociólogos argentinos estuvieron marcados por una tensión entre el mundo intelectual y el mundo político, que se manifestaba en una profunda repulsión de los intelectuales ante el estado, que era visto como una amenaza de control y represión. La situación de mayor autonomía universitaria en Brasil podría marcar un escenario explicativo en este sentido. Si bien, en Argentina, la realidad no fue tan tajante, pues en todas las épocas (inclusive durante el peronismo) se generaron y consolidaron espacios y redes de intercambio e influencia mutua entre la academia y el estado, todo el sistema cultural argentino vivió históricamente presionado por este clima de confrontación, en el cual intelectuales y políticos se miraban con recíproca de desconfianza. Sin duda, la historia de intervenciones militares en las

universidades y el mito heroico de la defensa del valor de la autonomía marcaron a fuego esa relación. De esta forma, los sociólogos actuaron casi sin mediación y límites claros entre el rechazo a la intervención de la política en sus acciones o el compromiso total con una causa política o partidaria. Pero, sin embargo, en cada uno de esos movimientos se debía despojar de los rastros científicos o políticos según el caso. Así, para desarrollar una actividad académica seria había que renunciar a la contaminación política, en nombre de una supuesta neutralidad valorativa; y para hacer política no se valoraba la apelación a un conocimiento profesional especializado. Sin embargo, en los últimos años, este panorama está cambiando, reivindicándose una mejor interrelación entre esos diferentes saberes. Uno puede observar una mayor participación de los sociólogos en la política. No ha habido sociólogos presidentes, pero si un candidato presidencial (José Bordón, en 1995), y a los cuatros ministros ya nombrados se puede agregar otro sociólogo que fue ministro de Relaciones Exteriores (Jorge Taiana). La pregunta es si en la convocatoria primó una lógica técnico- académica o la militancia y lealtad partidaria.

**Café com Sociologia:** O senhor coordena grupos de trabalhos em congressos de Sociologia na Argentina sobre a história dos intelectuais, que consequentemente retrata aspectos da institucionalização da Sociologia na América Latina. O senhor vê um histórico com similaridades em relação ao ensino de Sociologia ou as diferenças são tão substantivas em cada trajetória a ponto de não ser possível pensar uma análise macro que descreva a trajetória desse bloco de países?

**Diego Pereyra:** Es una pregunta difícil que marca una agenda pendiente pero también un desafío de difícil resolución. La historia de la sociología en todas las regiones está marcada por la dinámica de los estados y sociedades nacionales, que imprimen singularidades en los sistemas universitarios, mercados editoriales, campos literarios, formas estatales, y, sobre todo, la relación entre el sistema de clases y el régimen de acumulación social. Más allá del esfuerzo de la teoría social latinoamericana por construir una agenda de problemas comunes (basada más en la búsqueda de una identidad cultural compartida que en la propia existencia de una estructura material unificada), no parece haber un nudo amplio de experiencias similares en los diferentes países.

El volumen de Helgio Trindade *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada* (2007), demostró la heterogeneidad de la historia de la sociología en cada uno de los países estudiados. Ello se debe a las múltiples experiencias institucionales e intelectuales en cada región, y la subordinación de los proyectos culturales en cada caso a la construcción de estados nacionales. Hablar de una sociología latinoamericana implica los desafíos de pensar una región que

supone una cultura unificada pero tiene una pluralidad de estados nacionales y sistemas educativos diferentes; en este sentido, no podría haber una sociología homogénea sino varias sociologías diferentes. No obstante, ello no impide que se puedan encontrar intercambios y regularidades, sobre todo en las formas de dialogar, interpretar y adaptar las tradiciones sociológicas internacionales. Lo que sí se puede pensar analíticamente es que, en todos los países latinoamericanos, la sociología debió adecuar un corpus de preguntas sobre la modernización occidental a los diferentes contextos empíricos nacionales que se propuso explicar y comprender. Sin duda, es necesaria la organización de equipos de trabajo que inicien trabajos comparativos que permitan contextualizar mejor las singularidades nacionales y ofrecer marcos analíticos para avanzar en la búsqueda de similitudes.

**Café com Sociologia:** Quais seriam as similitudes entre a história da Sociologia entre esses países?

**Diego Pereyra:** Siguiendo el argumento anterior, no estoy seguro de las similitudes. Pero un punto que se puede señalar es que, en el largo plazo, la sociología latinoamericana acompañó la misma secuencia de la sociología occidental en el paso de una disciplina enciclopédica y polifónica a una ciencia canónica con pretensión sinfónica, o al menos con un sentido normativo de la polifonía, que resultó bastante restringido. En este sentido, las profundas transformaciones del proyecto *parsoniano* y la consolidación del consenso ortodoxo afectaron a la sociología en cada uno de los países y reorientaron su dinámica. Estos cambios fueron simultáneos en casi toda región, en paralelo a las transformaciones de la sociología norteamericana y europea de posguerra. Pero habría que explorar posibles diferencias temporales y sus efectos en los diferentes países. Al mismo tiempo observar las formas de esos cambios. Por ejemplo, al parecer, Brasil sería el caso de un pasaje paulatino de una etapa a otra, en término de *aggiornamento* de actores e instituciones. El caso argentino, por el contrario, parece ser de ruptura, sobre todo por el impulso modernizador de Germani. Sin embargo, no está tan clara esa transición traumática que tuvo dimensiones políticas y culturales. Habría que pensar esta evolución en cada uno de los países y construir tipologías al respecto.

Otro punto a explorar es la marcada relación entre sociología y literatura en América Latina. Estos vasos comunicantes fueron muy productivos, mostrando el peso de la tradición humanista en desmedro del enfoque científico en muchos países. Esta relación entre literaturas nacionales, que marcan la experiencia de construcción de los estados modernos, y la búsqueda de una literatura latinoamericana obligan a reflexionar sobre esa misma tensión entre sociologías nacionales y la existencia de una sociología latinoamericana. El ensayo podría ser un género a explorar como el modelo de intervención de los sociólogos de la región. Pero, reitero, es una agenda que debe

construirse, teniendo en cuenta investigaciones sobre mercados editoriales, consumos y lecturas y sistemas de financiamiento.

**Café com Sociologia:** No Brasil houve uma facilidade de diversos grupos, com posturas ideológicas distintas buscarem na Sociologia a legitimação de suas ideias, assim que houve, a chamada Sociologia Cristã, também conhecida como Sociologia Católica, levada a diante, principalmente por Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde) e Amaral Fontoura, que além de professores, foram escritores de alguns manuais voltados para o Ensino da Sociologia. Há um artigo seu intitulado “Razón y fé: recorridos y tradiciones de la Sociologia em la Universidade Católica Argentina 1959-1984”. Como a Sociologia Católica se desenvolveu na Argentina, e que relevância teve para o ensino da disciplina?

**Diego Pereyra:** Resulta sugestivo explorar este tema, que no ha sido estudiado suficientemente. Como se afirma en el artículo mencionado, sostengo que, en Argentina, la sociología católica tuvo fuerte desarrollo entre 1950 y 1980, encontrando un importante refugio en las universidades católicas. Su presencia se ligaba a una fuerte disputa dentro del campo cultural sobre el origen y el destino del país, representados por el enfrentamiento entre dos mitos sobre la nación: laica y católica; lo que a su vez se contrastaba en diferentes modelos de enseñanza.

Tras obtener la autorización correspondiente en 1959, la Universidad Católica Argentina (UCA) fue una de las primeras instituciones de su tipo. Uno de sus primeros departamentos fue el de sociología, situado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, el cual muy rápidamente adoptó un perfil teórico- metodológico bastante alejado de la imagen anti-positivista que se le ha endilgado frecuentemente. En sus primeros años, la formación en sociología en la UCA tuvo una fuerte impronta positivista, que confrontaba con el comentado anti-cientificismo de la sociología católica en Argentina. En ese contexto, se armó una carrera con una orientación teórico-metodológica, y fuerte énfasis en la investigación, con vocación científica, empírica y práctica. Sin embargo, esta perspectiva científica colisionaba frecuentemente con las ideas conservadoras que portaban las autoridades de la universidad. Los estudiantes encontraron allí entonces un espacio sumamente receptivo para difundir los valores de la sociología como una ciencia social capaz de brindar seguridad, causalidad y universalización, pero, en el contexto de una institución religiosa, la capacidad de observación empírica debía conciliarse con una certidumbre moral.

La otra institución católica que tuvo un importante peso específico en la formación de sociólogos en Argentina fue la Universidad del Salvador (USAL), que pertenecía a la orden jesuítica

“Compañía de Jesús”. Tras una primera etapa en la cual no había demasiado énfasis por resaltar el carácter científico de la sociología, la modernización de los planes de estudio en 1969, sumado al nuevo plantel de docentes, posibilitó imprimir a la enseñanza un perfil más técnico, con fuerte impronta metodológica. Este legado continuó por muchos años, aunque el clima de agitación social de la década de 1970 llevó a los estudiantes a criticar el cientificismo imperante en las aulas. No obstante, durante la dictadura se aplicaron nuevos cambios curriculares para dar más coherencia al plan de estudios y ordenar el trabajo de los estudiantes. De este modo, tras varias crisis institucionales y un crónico número reducido de ingresantes, la Carrera de Sociología en la USAL continúa siendo en la actualidad una importante cantera de profesionales en la disciplina.

Resulta difícil establecer con precisión una utopía sociológica en esta tradición de sociología católica, Tanto la UCA como la USAL fueron importantes centros de producción y circulación de la sociología en Argentina. La enseñanza de la disciplina en esas universidades combinaron un énfasis por la rigurosidad científica con el dogmatismo religioso y una perspectiva humanista de contenido normativo, con contenido más clerical en la primera, quizás, y más laico y secular, en la segunda. Tampoco es sencillo identificar con claridad un imaginario sobre el accionar del sociólogo católico; probablemente resulta más preciso hablar de católicos que trabajaron como sociólogos. Existirían sin embargo ciertas semejanzas con la imagen que pregonaban las cátedras nacionales (ligadas al peronismo); pero con la diferencia que la sociología católica defendía la formación metodológica y el carácter científico de la disciplina. Es importante destacar entonces que la agenda de la profesionalización de la sociología estaba presente en la dinámica institucional de las universidades católicas en Argentina.

**Café com Sociologia:** No Brasil, a Ditadura civil-militar representou um momento de tensão em relação ao ensino de Sociologia ficando restringida ao âmbito universitário, onde as aulas eram, em alguns casos, assistidas pelos militares. Outro fato emblemático é que tivemos a disciplina de Sociologia interrompida como obrigatória nas Escolas Normais em 1971. Na educação básica a disciplina só retornou com a redemocratização a partir da década de 1980, passando a compor o currículo escolar de forma obrigatória apenas em 2008. A ditadura, ainda, levou ao exílio diversos sociólogos e professores de Sociologia por conta da repressão militar. Como se deu a relação entre o Regime Militar Argentino com o ensino de Sociologia? Há similaridades?

**Diego Pereyra:** Las dictaduras tuvieron realmente un impacto negativo en la enseñanza la sociología universitaria en Argentina. En 1966, la intervención militar frenó el impulso

modernizador de la sociología en varias universidades. Más tarde, el golpe militar de 1976 provocó consecuencias aún peores. La última dictadura cerró al menos cinco carreras de sociología en el país, obligó a exiliarse a centenares de sociólogos y sociólogas y reprimió hasta matar y desaparecer a cerca de sesenta graduados y estudiantes de sociología. Dado que la disciplina no se enseñaba en la escuela secundaria, esta intervención política no tuvo efectos en ese punto. A diferencia de Brasil, donde las dictaduras provocaron un impacto negativo en la enseñanza de la sociología en el nivel medio pero no intervino en gran medida en la sociología universitaria, la dictadura argentina afectó enormemente la dinámica de la enseñanza de la sociología en las universidades locales.

**Café com Sociologia:** No Brasil a descontinuidade do Ensino de Sociologia afetou substancialmente a formação de professores (licenciados) para atuar no Ensino Médio. Além disso, a política educacional brasileira, no que se refere a formação do professor de Sociologia, é muito recente. No Ensino Superior por muito tempo vigorou o modelo 3+1, onde a formação do professor fica resumido em algumas disciplinas pedagógicas no final do curso. Frente a isso gostaríamos que nos respondesse duas questões interligadas: Qual a leitura que o senhor faz do que acontece no Brasil em relação a formação de professores de Sociologia? Como tem sido a formação de professores de Sociologia na Argentina?

**Diego Pereyra:** Es un tema importante, ya que no hay todavía en el país una acumulación empírica que permita reconstruir en forma global la experiencia de la disciplina en la escuela. La Sociología como disciplina escolar se impuso en la escuela secundaria argentina, aunque con ciertas limitaciones, sólo en la década de 1990, en el contexto de los debates sobre la reforma educativa. Su especificidad radicaba en la comprensión de las actividades humanas dentro de redes de mutua interdependencia, lo cual genera tensiones entre la acción individual y la estructura social. A partir de los lineamientos de la última ley de educación nacional (2006), se propuso el estudio de Sociología con el fin de que los estudiantes puedan “construir una mirada desnaturalizada del mundo social” que les permitiera pensar la acción social en términos de una estructura que los condiciona, pero a las cuales pueden ofrecer resistencia y posibilidades de cambio. De este modo, las relaciones de poder son los ejes transversales y estructurantes del programa.

En la actualidad, la asignatura Sociología es situada en un lugar clave para contribuir a la formación de ciudadanos al centrarse en un análisis crítico de diferentes formas del ejercicio del poder en la sociedad. No obstante, hasta 2014, sólo ocho provincias completaron el proceso de diseñar, discutir y aprobar diseños curriculares de la materia sociología. Otras doce jurisdicciones

habían aprobado contenidos para el área de ciencias sociales, pero no incluían una materia específica con el nombre de Sociología, pese a la recomendación de obligatoriedad de la normativa. Además, otras cuatro provincias no presentaban documentación oficial sobre el proceso de aprobación de los diseños curriculares.

Un primer acercamiento exploratorio señala que la enseñanza de sociología se halla más extendida en las regiones más modernas (Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba), pero está ausente en aquellas provincias con indicadores sociales más desfavorables y menor calidad institucional (Jujuy, La Rioja, Santa Cruz, por ejemplo). Por lo cual, la sociología no se enseñaría en las aulas que quizás más requieran de una discusión y un análisis sociológico para fortalecer a la ciudadanía; ya que allí los jóvenes crecen en contextos políticos y sociales periféricos. El caso de Salta merece ser mirado con atención, ya que confrontaría con ese supuesto. Sin embargo, esta primera hipótesis de trabajo debe ser reelaborada y confirmada con un análisis más profundo de los contenidos y presupuestos teóricos de cada diseño curricular.

En la actualidad, cinco universidades argentinas ofrecen el título de profesor (*Licenciatura*) en sociología en Argentina. Una de ellas ha presentado un proyecto para reformar el plan de estudios. Todos estos profesados en sociología exigen una formación sociológica previa y en casi todos los casos dependen de las mismas facultades o escuelas donde se asientan la Carrera de Sociología. Sólo en una, el profesado está vinculado a la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, que es la institución que coordina el Ciclo Pedagógico. Teniendo en cuenta los cinco planes vigentes más el nuevo plan en discusión de la UBA, solamente en dos incluyen una materia de sociología de la Educación. Resulta paradójico que esta asignatura, que es obligatoria en Argentina en todos los profesados de cualquier disciplina se encuentre ausente en la formación de los propios sociólogos. Es cierto que los planes de licenciatura en sociología incluyen la materia, pero casi todos los casos es opcional. Sólo en dos casos, se presenta una materia que reflexione sobre una didáctica específica de la sociología.

De esta forma, la sociología puede ser una fructífera herramienta para que los estudiantes secundarios puedan disponer de un espacio de reflexión en torno a temáticas de la sociedad, sus problemas y desafíos. Resulta valorable el esfuerzo de las universidades para formar profesores de sociología con un fuerte conocimiento disciplinar. Sin querer menoscabar la tarea cotidiana en las aulas de maestros y profesores no sociólogos, su escaso (o confuso) conocimiento de la sociología dificulta el proceso de enseñanza de una perspectiva sociológica específica y singular. Aquí se hace realidad la famosa frase que afirma: “es necesario conocer la disciplina para enseñarla”. Sin embargo,

esta mirada en la disciplina no debe relegar el papel de la formación didáctica y pedagógica dentro de los profesorados.

Queda pendiente un estudio sistemático sobre los contenidos curriculares de sociología en Argentina y el perfil de los estudiantes y docentes. Se requiere además continuar un análisis comparativo de programas, contenidos y bibliografías de las materias de los profesorados. Un punto a considerar es que los contenidos curriculares en sociología en la escuela han sido actualizados pero los programas de formación docente siguen sin modificación desde hace décadas. Asimismo será necesario comenzar estudios comparativos a nivel regional y confrontar diferentes experiencias educativas e institucionales. Los casos de Perú y Brasil pueden ser un punto de partida. Pero todo ello deberá formar parte de un amplio debate sobre la institucionalización de la sociología en la escuela secundaria en el país, planteando nuevos interrogantes sobre sus problemas y desafíos. Esa discusión no puede excluir los siguientes ejes de discusión: ¿Por qué es necesario formar profesores en sociología?, ¿Para qué se los forma?, ¿Cómo se los forma? Estas preguntas implican repensar el rol de las universidades en la formación docente y el rol activo de los sociólogos en la sociedad.

**Café com Sociologia:** O que os argentinos podem nos ensinar em se tratando de Ensino de Sociologia? O que podem aprender conosco?

**Diego Pereyra:** La verdad es que es difícil decirlo. En general, los sociólogos argentinos se han visto tentados en mirar a Brasil como un faro que nos muestra un modelo de modernización de la disciplina. Resulta alentador que la sociología brasileña sienta la inclinación por mirar la experiencia argentina. Un trabajo comparativo será sin duda de aprendizaje para ambas partes. No encuentro muchas razones para mostrar el caso local como un modelo a seguir; probablemente mi mirada crítica sobre el problema y el escaso conocimiento del fenómeno de manera integral me impiden formular alguna hipótesis en este sentido. No obstante, la especificidad curricular de la disciplina en la educación media en nuestro país podría ayudar quizás a replantear y problematizar el módulo integrado de ciencias sociales de las escuelas brasileñas. La historia de una vocación inclusiva del nivel medio y universitario argentino puede también ser una guía que reoriente la discusión sobre el sentido de la educación en Brasil. A su vez, más allá de que los resultados no sean óptimos, la impronta académica que tienen los profesores de sociología en Argentina constituye una oportunidad para estimular entre los estudiantes secundarios puedan tener una mirada desnaturalizada de lo social, creando una capacidad discursiva alejada de la banalidad del discurso de sus familias y los medios. Por lo cual, el tema central es la formación docente y la capacidad para integrar la

perspectiva sociológica con una pregunta pedagógica y la concreción de herramientas didácticas apropiadas; pero éste, me parece, es un desafío para los dos países.

**Café com Sociología:** Professor Diego, foi um prazer realizar essa entrevista e conhecer vários aspectos que envolvem a história e o ensino da Sociologia na Argentina. Gostaríamos de agradecer em nome do conselho editorial e dos (as) leitores (as) da Revista Café com Sociologia pela rica entrevista. Muito obrigado!

## REFERÊNCIAS

ABRAMS Philip. *The Origins of British Sociology, 1834-1914*. University of Chicago Press: Chicago, 1968.

BULMER, Martin. *The Chicago School of Sociology*. Institutionalization, diversity and the rise of sociological research, University of Chicago Press, Chicago, 1984.

HALSEY, Albert. *A history of sociology in Britain*. Oxford University Press, New York, 2004.

PEREYRA, Diego. *La enseñanza de sociología en la Universidad de Buenos Aires (1898- 1921)*. Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires, 1998.

PEREIRA, Diego. Razón y fe: Recorridos y tradiciones de la sociología en la Universidad Católica Argentina (1959-1984). VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). *Anais: Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*. La Plata, 2012. Disponível: <[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30407/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30407/Documento_completo.pdf?sequence=1)>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

TRINDADE, Hélió. (org.) *As Ciências Sociais na América Latina em perspectiva comparada*. Editora UFRGS, Porto Alegre, 2007.

## Outras obras de Diego Pereyra

PEREIRA, Diego. *International Networks and the institutionalization of Sociology in Argentina (1940-1963)*. Doctoral dissertation, Department of Sociology, School of Social Sciences, University of Sussex at Brighton, 2005.

\_\_\_\_\_. Cincuenta Años de la Carrera de Sociología de la UBA. Algunas notas contra-celebratorias para repensar la historia de la sociología en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, CPS, Buenos Aires, V, 9, 2007: 153-159.

\_\_\_\_\_. A review on sociological textbooks in Argentina and Mexico (1940-1960), *Current Sociology*, Monograph Series, edited by Jennifer Platt, Sage, London, 56, 2, 2008: 267- 287.

\_\_\_\_\_. Dilemmas, challenges and uncertain boundaries of Argentinean Sociology. Sujata Patel, (ed) *International Handbook of Diverse Sociological Traditions*. Sage, London, 2010: 212- 222.

\_\_\_\_\_. El desarrollo de las ciencias sociales. Tradiciones, actores e instituciones en Argentina, Chile, México y Centroamérica, *Serie Cuadernos de Ciencias Sociales*, FLACSO, San José de Costa Rica, 153, 2010.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de sociologia na Argentina. Desafios y experiências institucionais. In: Danyelle Nilin Gonçalves (org), *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*, Pontes Editora, Campinas, 2013: 129- 138.

\_\_\_\_\_. ¿La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la Escuela Media en Argentina: Docentes, estudiantes y propuesta curricular”, co- autoría con Claudia Pontremoli. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 39, 1, 2014: 139- 159.

\_\_\_\_\_. Fernando Henrique Cardoso. In: *International Encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Elsevier, Oxford, Second Edition, 2015, Vol. 3: 122- 127.