

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

A sociologia educacional no Brasil (1946-1971):

análise sobre uma instituição de ensino católica



Marcelo Pinheiro Cigales

Pelotas, 2014

Marcelo Pinheiro Cigales

A sociologia educacional no Brasil (1946-1971):

análise sobre uma instituição de ensino católica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Eduardo Arriada

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C571s Cigales, Marcelo Pinheiro

A sociologia educacional no Brasil (1946-1971) : análise sobre uma instituição de ensino católica / Marcelo Pinheiro Cigales ; Eduardo Arriada, orientador. — Pelotas, 2014.

150 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Ensino de sociologia. 2. História do ensino da sociologia. 3. Sociologia educacional. 4. Escola normal. 5. Manuais didáticos. I. Arriada, Eduardo, orient. II. Título.

CDD : 370.193

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Marcelo Pinheiro Cigales

A sociologia educacional no Brasil (1946-1971):
análise sobre uma instituição de ensino católica

Dissertação aprovada como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa 24 de junho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Arriada – PPGE/UFPel (Orientador)

Profª. Dra. Annie Marie Wautier – IFISP/UFPel

Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra – PPGH/UFPel

Prof. Dr. Elomar Tambara – PPGE/UFPel

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a minha família que sempre me incentivou a seguir estudando, mesmo que sob circunstâncias desfavoráveis. Ao meu pai Cesar e minha mãe Alvorina e aos meus irmãos Júlio e Vinícius. Também agradeço as seguintes pessoas que foram importantes para a realização deste nível de estudos. A professora Denise Silveira, por sua amizade e pelas orientações ainda na graduação que fizeram direcionar meus estudos para a história da sociologia dentro do cenário mais amplo da História da Educação. Ao professor e orientador Eduardo Arriada pelos momentos disponibilizados para a pesquisa e pelo incentivo a seguir estudando este tema.

As irmãs Maria Ighes e Marilene pela gentileza de cederem tempo e espaço junto ao arquivo do Colégio São José, para que esta pesquisa fosse possível. Ao professor Alexandre Gastal, pela disponibilidade dos arquivos da Faculdade de Direito da UFPel.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial ao colega Rony Centeno e aos demais amigos do Centro de Estudos e Investigação em História da Educação - CEIHE, e do grupo de pesquisa Trabalho e trabalhadores: identidades, desigualdades e transformações sociais.

Ao professor e amigo Amurabi Oliveira pelo apoio, amizade e sugestões de leitura, importantes para a tessitura deste trabalho. Ao professor Sérgio Miceli por sua gentileza em enviar bibliografias que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. A professora Anne Marie Wautier pelos momentos de aprendizagem. A professora Naiara Dal Molin pela parceria de trabalhos acadêmicos que incentivam a pensar em outras questões ao redor do ensino das ciências sociais.

Agradeço aos amigos que fiz no Departamento de Intercâmbio da UFPel, em especial as professoras Candida Borges e Mabel Mascarenhas, ao professor Gilberto Freitas e a Márcia Morales, pelo incentivo e torcida. Aos meus amigos Juncris Namaya e Cesar Castellanos e a todos os demais intercambistas e PEC-Gs que tive a oportunidade de conhecer durante a graduação e pós-graduação. Também quero deixar registrado um agradecimento ao amigo Herondino Vieira.

E por fim, a minha namorada, amiga e companheira Rita Gabriela que esteve ao meu lado em um intenso convívio, apoiando, dialogando e incentivando em diversos momentos que foram essenciais para a conclusão deste projeto intelectual.

O drama de todo o estudioso da História intelectual inicia-se no momento mesmo em que o tema emerge diante de si. O objeto de estudo põe-se para ele, comprometido com a imagem dos vendilhões do tempo, como se estivesse prestes a ser profanado, atributo daqueles que traficam publicamente com as coisas do espírito. E de fato, a análise das trajetórias e da produção dos intelectuais, mormente quando se trata de períodos recentes e de figuras próximas e conhecidas, traz sempre certo sabor de escritos incompletos, quando não beirando avaliações redutoras, pouco matizadas, por vezes indignadas, ou extremamente condescendentes e acrílicas.

(ARRUDA, 1995, p.109)

Analisar o surgimento da Sociologia implica se dedicar às tensões e lutas empreendidas por seus praticantes frente ao universo cultural da sociedade na qual ela pretende se afirmar.

(OLIVEIRA, 1995, p.235).

Resumo

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, 2014.

A história do ensino da sociologia no Brasil é caracterizada pela presença e ausência da obrigatoriedade da disciplina junto a escola secundária, superior e normal. Apesar de ter constado durante longo período nos três níveis de ensino, pode-se dizer que na escola normal, sua trajetória ainda é pouco pesquisada. Desse modo, como objetivo geral, esta pesquisa busca contribuir para os estudos históricos sobre a institucionalização da sociologia no Brasil, mais especificamente no cenário da escola normal do Colégio São José de Pelotas, entre os anos de 1946 a 1971, momento em que esteve de forma obrigatória nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, é importante evidenciar quais foram os professores, programas, conteúdos, provas, exames e livros didáticos utilizados para compreender o sentido da disciplina no interior dessa instituição de ensino católica. O referencial teórico insere-se no campo da História das Disciplinas Escolares, e tem por base dialogar com conceitos de Pierre Bourdieu. As fontes são compostas por uma série de documentos que remetem aos arquivos escolares, e por quatro manuais didáticos de sociologia escritos por Fernando de Azevedo e Amaral Fontoura destinados ao ensino da disciplina. Nesse sentido, além da ampla revisão bibliográfica, o método de pesquisa utilizado é a análise documental. Os principais resultados encontrados apontam para a vinculação da disciplina de sociologia educacional na escola normal analisada, com os pressupostos da sociologia cristã, corrente vinculada aos ideais da Igreja Católica no Brasil. Dessa forma, houve uma significativa produção de manuais de sociologia inspirada nessa corrente em grande parte representada por Alceu Amoroso Lima e posteriormente por Amaral Fontoura.

Palavras-chave: Ensino de sociologia, História do ensino da sociologia, Sociologia Educacional, Escola Normal, Manuais Didáticos, Igreja Católica.

Abstract

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **The educational sociology in Brazil (1946-1971):** analysis about Catholic educational institution. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

The history of the teaching of Sociology in Brazil is characterized both by the presence and absence of that discipline as a mandatory course in secondary, higher, and normal school. Although it was part of the curriculum in the three levels of education for a long time, its development in normal school is still little researched. Thus, one of the general goals of this investigation is to contribute to the historical studies on the institutionalization of Sociology in Brazil, more specifically in the scenery of São José's normal school in Pelotas, between 1946 and 1971, when its teaching was mandatory. It is important to clarify which teachers, programs, contents, tests, examinations, and course books were then used in order to understand the purpose of this course in that Catholic educational institution. The theoretical framework falls within the field of History of School Subjects and aims to engage in Pierre Bourdieu's concepts. The sources examined consist of a series of documents referring to the school archives and four course books on Sociology written by Fernando de Azevedo and Amaral Fontoura. The research method used was therefore the documentary analysis, along with an extensive literature review. The main findings show that the teaching of Educational Sociology in the normal school analyzed was associated with the theoretical principles of Christian Sociology, whose thoughts relate to the ideals of the Catholic Church in Brazil. Consequently, there was a significant production of Sociology course books inspired by that current of thoughts, largely represented by Alceu Amoroso Lima and later by Amaral Fontoura.

Key words: Teaching of Sociology, History of the teaching of Sociology. Educational Sociology. Normal School. Course books. Catholic church.

Lista de figuras

Figura 01 – Programa de Sociologia de Amaral Fontoura (1944).....	82
Figura 02 – Sociologia Educacional de Amaral Fontoura (1957).....	82
Figura 03 – Princípios de Sociologia de Fernando de Azevedo (1957).....	82
Figura 04 – Sociologia Educacional de Fernando de Azevedo (1964).....	82
Figura 05 – Grupo de Irmãs fundadoras do Colégio São José.....	87
Figura 06 – Colégio São José em 1915.....	88
Figura 07 – Histórico escolar do curso normal de 1956.....	91
Figura 08 – Professor Alvacir Collares.....	97
Figura 09 – Professor José Júlio de Albuquerque Barros.....	96
Figura 10 – Professor Silvino Lopes (1966).....	96
Figura 11 – Professor Raul Rafina.....	96
Figura 12 – Professor Monsenhor José Antonio de Queiroz.....	96

Lista de quadros

Quadro 01 – Dados gerais dos manuais analisados.....	80
Quadro 02 – Análise teórica dos manuais.....	81
Quadro 03 – Número de alunos do Colégio São José de 1910-1974.....	89
Quadro 04 – Professores de Sociologia do Colégio São José (1945-1961).....	97
Quadro 05 – Conteúdo da 2ª prova parcial de Sociologia de 1946.....	100
Quadro 06 – Conteúdo da 1ª prova parcial de Sociologia de 1946.....	101
Quadro 07 – Relação de conteúdos para 1ª exage geral de Sociologia de 1946.....	103
Quadro 08 – Conteúdo do exame final de Sociologia de 1947.....	105
Quadro 09 – Conteúdo do exame de Sociologia de 1947.....	106
Quadro 10 – Plano de curso de Sociologia de 1959.....	108
Quadro 11 – Plano de curso de Sociologia de 1961.....	111
Quadro 12 – Plano de curso de Sociologia de 1962.....	114

Lista de abreviaturas e siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

AGIR – Artes Gráficas Indústrias Reunidas

AP – Ação Pedagógica

APCDF – Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal

CCBE – Confederação Brasileira de Educação

CIESP – Centro Inter Americano de Estudos Superiores de Jornalismo para América Latina

ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

HDE – História das Disciplinas Escolares

IJN – Instituto Joaquim Nabuco

LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes

LAVIECS – Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

UCPel – Universidade Católica de Pelotas

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	14
1.1 Da nova sociologia da educação à história das disciplinas escolares.....	19
1.2 Conceitos para uma análise das disciplinas escolares	26
1.3 Fontes e metodologia: abrindo a “caixa preta” da escola.....	33
2. A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFORMAS, ATORES E INSTITUIÇÕES	39
2.1 As reformas educacionais e a sociologia no Brasil	42
2.2 A educação superior e a formação dos intelectuais da sociologia no Brasil	49
2.3 A função da sociologia educacional na Escola Normal	54
3 A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL ENTRE A CONCEPÇÃO CATÓLICA E RENOVADORA DA EDUCAÇÃO	58
3.1 Amaral Fontoura e os manuais de sociologia.....	59
3.1.1 Programa de Sociologia.....	60
3.1.2 Sociologia Educacional	63
3.2 Fernando de Azevedo e os manuais de sociologia	68
3.2.1 Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo da sociologia geral	70
3.2.2 Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacional e de suas relações com outros fenômenos sociais.....	76

4. A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL NO INTERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CATÓLICA	84
4.1 O Colégio São José de Pelotas	85
4.2 A sociologia educacional na escola normal (1946-1971).....	92
4.2.1 Professores (as).....	92
4.2.2 Provas e exames	99
4.2.3 Programas e manuais	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	136

INTRODUÇÃO

O ensino da sociologia no Brasil possui uma trajetória histórica atípica, pois, ao contrário de outros países da América Latina – onde a disciplina surgiu junto aos cursos jurídicos –, aqui esteve, desde o início, associado com as escolas normais, responsáveis pela formação de professores para o ensino primário (DAROS et al., 2000). Assim, intelectuais como Gilberto Freyre, Delgado de Carvalho e Amaral Fontoura foram autores de livros didáticos, professores da disciplina e, em alguns casos, responsáveis por reformas educacionais, como foi o caso de Fernando de Azevedo e Carneiro Leão (MEUCCI, 2000; 2005).

Outra característica da sociologia no Brasil, provavelmente ligada à concepção positivista, relacionava o ensino da disciplina com a noção de modernização, de avanço científico e social. Esse fato fica evidente ao analisar as reformas educacionais nas quais se atribuiu à sociologia o caráter de disciplina obrigatória. Um exemplo foi o caso da reforma levada a cabo por Benjamin Constant em 1890, na qual se estabeleceu a inserção da disciplina no sétimo e último ano do ensino secundário. Assim, pode-se perceber um vínculo com a concepção de estado positivo ou científico de August Comte, aquele mais elevado na escala social, uma vez que a disciplina de sociologia passou a integrar o último ano do ensino secundário: o topo da pirâmide curricular dessa modalidade de ensino.

Principalmente nas primeiras décadas do século XX, houve a ideia de que os problemas do Brasil resolver-se-iam por meio da escolarização do povo. Essa crença estava presente não apenas na disciplina de sociologia, mas no cenário social geral do país. O *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*, descritos por Nagle (1976), propagaram-se entre intelectuais, políticos e educadores brasileiros. A busca pela expansão das escolas e

pela melhoria de condições didáticas fez com que diversos grupos sociais investissem recursos.

Instituições como a Igreja Católica e a Maçonaria, por exemplo, dedicaram-se à criação de escolas, fazendo com que o Estado participasse da fiscalização ou da regulação de tais educandários. No entanto, algumas escolas criadas por iniciativa privada tiveram de ser transferidas para o poder público devido à incapacidade de manutenção e à falta de pagamento de despesas (como aluguel do imóvel e salário de professores e funcionários). Um caso foi o Ginásio Pelotense, no Rio Grande do Sul, fundado pela maçonaria, mas municipalizado alguns anos depois (AMARAL, 1999).

Com o fim da República Velha, em 1930, e com a fundação da Assembleia Nacional Constituinte, que organizou as bases para criar uma nova constituição, os grupos mais fortes – com maior *capital social, econômico e cultural* – conseguiram colocar suas pautas e suas reivindicações no campo educacional. Nesse sentido, alguns acontecimentos marcaram esse período, como a saída dos intelectuais católicos da Associação Brasileira de Educação (ABE) após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, do grupo dos Renovadores, cujo expoente foi Fernando de Azevedo. Dentre as pautas, defendiam-se a laicidade e a gratuidade de uma educação eminentemente pública, o que provocou um conflito entre os dois grupos.

A realização desta pesquisa busca, por um lado, preencher lacunas sobre a história da disciplina na modalidade da escola normal, visto que a maioria dos estudos está voltada para o ensino secundário (educação básica) e superior. Por outro lado, objetiva-se compreender como ocorria o ensino da disciplina no interior das instituições confessionais, com ênfase naquelas ligadas ao poder da Igreja Católica, que possivelmente tinha, em seu domínio, parte dos cursos de formação de professores no Brasil no início do século XX.

Este estudo visa contribuir para os estudos históricos sobre a institucionalização da sociologia na educação brasileira, particularmente sobre a sociologia educacional na escola normal do Colégio São José de Pelotas entre os anos de 1946 a 1971, período em que essa disciplina constou como obrigatória na grade curricular dessa modalidade de ensino. O objetivo geral é compreender o processo de institucionalização da sociologia na educação brasileira, em específico, da sociologia educacional na escola normal nesse período, por meio de uma perspectiva teórica da História das Disciplinas Escolares. Os objetivos específicos, por sua vez, são (i) evidenciar as correntes teóricas que nortearam a escrita dos manuais produzidos para o ensino da disciplina de sociologia, dando ênfase às concepções católicas e renovadoras da educação; (ii) mapear e analisar os manuais e os programas que eram

utilizados para ministrar a disciplina e para definir seu conteúdo e sua carga horária; (iii) realizar um levantamento dos professores responsáveis pela sociologia educacional na escola normal do Colégio São José no período proposto.

Na busca por fontes bibliográficas sobre a sociologia na escola normal, foi possível localizar apenas uma dissertação sobre a formação sociológica das normalistas entre as décadas de 1920 e 1930 (PEREZ, 2002) e um artigo que relata a experiência pedagógica de Gilberto Freyre, primeiro professor de sociologia da escola normal de Pernambuco em 1928 (MEUCCI, 2005). Assim, ao recorrer à legislação que orientava as disciplinas obrigatórias para essa modalidade de ensino, encontrou-se, justamente, o período que correspondia à documentação localizada no arquivo escolar do Colégio São José, da cidade de Pelotas.

Pesquisar sobre a sociologia educacional na escola normal é mais que relatar a trajetória da disciplina nessa modalidade de ensino, é também resgatar a história de uma disciplina que ficou marcada pelo antagonismo entre a presença e a ausência no currículo educacional brasileiro, levando à desvalorização no interior dos cursos de licenciatura (CIGALES, 2013). No entanto, é fundamental para todo docente conhecer a trajetória histórica de sua própria disciplina (CHERVEL, 1991). Saliente-se que o objeto deste estudo ainda é pouco pesquisado tanto pelos historiadores da educação quanto pelos sociólogos que investigam a trajetória da sociologia no Brasil. Portanto, além de servir à formação pessoal e científica deste pesquisador, a presente pesquisa espera propiciar avanços por meio de questionamentos e reflexões sobre a trajetória da disciplina no Brasil.

Em relação aos capítulos da dissertação, o primeiro, intitulado *O caminho teórico e metodológico da pesquisa*, apresenta o referencial em que a pesquisa se embasa. Em grande parte, trata-se de alguns pesquisadores que se destacaram, principalmente, nas décadas de 1980 e de 1990, em um novo campo de pesquisa denominado História das Disciplinas Escolares (HDE). Autores como Julia (2001), Chervel (1991) e Forquin (1992) buscam compreender a formação e a constituição dos saberes incutidos nas disciplinas escolares. Essa corrente teórica iniciou, sobretudo, com a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) e com os estudos sobre o currículo, influenciados pela publicação de *Knowledge and Control: new directions for the sociology for education*, organizado por Young no início dos anos 1970 na Inglaterra. Essa obra tornou-se referência para a NSE, pois tem participação de renomados pesquisadores na área da sociologia da educação, como Bourdieu, Bernstein, Esland, Blum, Keddie e outros (YOUNG, 1971).

A pesquisa também busca suporte teórico nos conceitos do filósofo (por formação) e sociólogo (por carreira) Pierre Bourdieu, a fim de compreender os processos de criação e de

desenvolvimento da disciplina de sociologia educacional no currículo da escola normal do Colégio São José, de Pelotas. Através dos conceitos e das categorias de análise propostos pelo autor supracitado, buscam-se modos de compreender os conteúdos abordados pela disciplina, bem como o *campo* em que foi ministrada; neste caso, no currículo da escola normal de uma instituição de ensino católica.

O segundo capítulo, intitulado *A sociologia na educação brasileira: reformas, atores e instituições*, retoma diversos documentos – tais como legislação, decretos e pareceres governamentais que regeram o ensino da disciplina – e cita produções bibliográficas sobre o tema. Dessa forma, pretende-se compreender como o ensino da sociologia se estabeleceu no Brasil, que correntes teóricas estiveram presentes em sua constituição e quais foram os principais manuais produzidos para seu ensino.

A sociologia educacional entre a concepção católica e renovadora da educação é o título do terceiro capítulo, o qual tem por objetivo entender a formação da sociologia educacional no Brasil e o cenário conflituoso entre Católicos e Liberais. A dissonância entre os dois grupos tornou-se evidente, sobretudo, após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, que desencadeou uma divisão ideológica dentro da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em outubro de 1924. Nesse sentido, são analisados quatro manuais de sociologia escritos entre 1940 e 1950 e editados diversas vezes até os anos de 1980. Esses manuais são *Princípios de Sociologia* e *Sociologia Educacional*, de Fernando de Azevedo, e *Programa de Sociologia e Sociologia Educacional*, de Amaral Fontoura.

Por sua vez, *A Sociologia Educacional no interior de uma instituição de ensino católica*, capítulo que encerra a pesquisa, trata sobre as especificidades da disciplina no currículo da escola normal no Colégio São José, da cidade de Pelotas, no período supracitado. Esse capítulo está orientado pelas seguintes questões: quais foram os professores da disciplina de sociologia educacional no período? Qual era a formação desses professores? Que conteúdos eram ministrados e solicitados nas avaliações? Que manuais utilizavam? Qual era a metodologia de ensino?

Nesse capítulo, ainda, faz-se uma contextualização histórica da cidade de Pelotas e do Colégio São José, a fim de compreender-se o contexto regional, relacionando-o com o cenário mais amplo, em nível nacional. Desse modo, o diálogo com os capítulos anteriores é essencial para entender as especificidades da disciplina de sociologia educacional integrante do currículo da escola normal do Colégio São José entre 1946 a 1971.

1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O conhecimento e o domínio sobre as teorias ou perspectivas epistemológicas e metodológicas utilizadas na pesquisa científica são requisitos básicos do pesquisador para o desenvolvimento da dissertação ou tese. No entanto, isso nem sempre ocorre. Alguns professores relatam o enredo que alguns pesquisadores fazem ao se utilizarem de autores de duas ou mais correntes teóricas no embasamento de seus trabalhos. Isso é comum no desenvolvimento de pesquisa na área das Ciências Humanas e com estudantes de mestrado (aprendizes do processo de fazer pesquisa), embora, em alguns casos, especificamente em relação às pesquisas de mestrado, seja aceitável o estudante não se filiar a nenhuma matriz teórica. De certa forma, tal postura deixa maior liberdade no que se refere à citação diversos autores e conceitos opostos no embasamento teórico da pesquisa (BARROS, 2009).

Porém, Triviños (2007) relata as dificuldades dos mestrandos em definir a teoria que pretendem utilizar. Conforme o autor, existem duas situações,

[...] ele tem dúvidas sobre qual teoria está de acordo com seus pontos de vista, sua concepção de vida, seus princípios e coloca em foco da melhor forma o assunto que é objeto de sua preocupação; ou tem carência de toda orientação teórica específica. Neste último caso, o mestrando coleta todas as ideias encontradas nas obras que estuda, sem critérios adequados para fazer a escolha. A este tipo de pesquisador só lhe preocupa ter nas Referências Bibliográficas, nas últimas páginas de sua dissertação, uma quantidade crescida de títulos. Isto pode, algumas vezes, impressionar, positivamente sobre o nível do trabalho, algumas pessoas. Os investigadores mais experientes descobrem imediatamente, na mistura de autores e obras, e a profunda desorientação teórica do autor da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2007, p.100).

Outra confusão comum entre os pesquisadores iniciantes é a dificuldade em diferenciar teoria de metodologia. Sobre isso, Barros (2009, p.79-80) esclarece que:

A “teoria” remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo dos fenômenos que estão sendo examinados. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade, à rede de elaborações mentais já fixadas por outros autores (e com os quais o pesquisador irá dialogar para elaborar o seu próprio quadro teórico). Já a “metodologia” remete a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais de extrair algo destes materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido pelo pesquisador.

No mesmo sentido, Esteban (2010) ressalta a importância de clarificar a terminologia que impregna os discursos teóricos, conceituais e metodológicos a respeito da pesquisa social. Para ele, o método é um dos muitos projetos de investigação que guiam o pesquisador na

seleção de estratégias e procedimentos. A perspectiva teórica, por sua vez, informa uma ampla série de métodos. Constitui uma aproximação à compreensão e à explicação da sociedade e do mundo e fundamenta uma série de premissas que os pesquisadores assumem e incorporam ao método selecionado. Por último, a epistemologia é uma forma de compreender e explicar como se concebe o que a sociedade conhece. Desse modo, é primordial que, antes de iniciar o trabalho de investigação, o pesquisador delinear a estrutura do projeto com rigor. Para isso, ainda, não pode prescindir de uma ampla revisão bibliográfica, levando em conta a literatura sobre métodos e técnicas na elaboração de projetos de pesquisa em ciências sociais.

Com esse objetivo, pretende-se situar o presente trabalho científico em uma corrente teórica, a qual dará base ao olhar científico, ou seja, a qual norteará a concepção de mundo dando forma e sentido ao discurso. Pretende-se, nesse aspecto, trabalhar com uma perspectiva mais flexível, tal como a proposta por Barros (2009), embora os autores estudados aqui estejam ligados, em maior ou menor grau, à história crítica, fundada por Karl Marx (ROJAS, 2007, p.36), e à história cultural, entendida como “toda historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada.” (BARROS, 2010, p.56). O enfoque do problema de pesquisa embasar-se-á na perspectiva teórica da História das Disciplinas Escolares (doravante, HDE).

Essa afirmação não isenta o pesquisador de ler e buscar informações em outras correntes teóricas, ao contrário: faz com que ele procure ler sobre *todo* material que aborde o assunto, seja para criticá-lo, seja para apreciá-lo. Com isso, o investigador será capaz de qualificar o projeto e, conseqüentemente, a pesquisa que desenvolverá.

1.1 Da nova sociologia da educação à história das disciplinas escolares

Pode-se considerar a HDE uma perspectiva teórica ainda jovem. Como seu próprio nome sugere, ela preocupa-se com o processo de formação, seleção e institucionalização das disciplinas no âmbito educacional. Tais estudos emergem, segundo Bittencourt (2003, p.15), em diferentes países quase que simultaneamente, com o objetivo de “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.”

Conforme Cassab (2010, p.230), nos anos 1980, estudos da Nova Sociologia Educacional (NSE), campo de pesquisa em história do currículo, desdobraram-se em três vertentes principais.

A primeira voltou-se para o estudo do chamado currículo em ação ou ativo em oposição ao currículo escrito ou pré-ativo; a segunda preocupou-se e investigar o chamado currículo oculto, enfatizando a análise das relações sociais da escola, a organização do espaço escolar, seus rituais, regras, regulamentos e normas [...] já a última vertente interessada na investigação do processo de constituição do conhecimento escolar, investe em uma perspectiva histórica, o que da origem a um novo campo de estudos no âmbito da história da educação: a história das disciplinas escolares.

Forquin (1993, p.77) afirma que a NSE, tem, com efeito, considerar o conjunto dos fatores sociais da educação a partir “de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos.”. De certa forma, busca compreender “como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público, refletindo tanto na distribuição de poder quanto nos princípios de controle social.” (BERNSTEIN, 1971, p.47).¹

Entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, diversos autores² começaram a publicar trabalhos relacionados à HDE em seus países. Alguns desses estudos foram publicados no Brasil pela revista *Teoria & Educação*, editada por Tomaz Tadeu da Silva.³ Um dos artigos mais conhecidos é o de André Chervel, também traduzido para o espanhol e publicado na revista *Educación* com o nome de *Historia de las disciplinas escolares; Reflexiones sobre un campo de investigación*, em 1991.⁴ Nesse artigo, Chervel é pioneiro ao abordar a HDE como um novo campo de pesquisa.

No início do artigo, o autor aponta que “recentemente se manifesta entre os professores uma tendência em conhecer a história de sua própria disciplina” (CHERVEL, 1991, p.59, traduzido pelo autor).⁵ Nesse novo campo de investigação, Chervel julga pertinente discutir a importância de o historiador conceituar *disciplina* à medida que realiza sua pesquisa. Para ele, o significado atual desse termo é muito recente, uma vez que se

¹ Tradução livre do original: “How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control.” (BERNSTEIN, 1971, p.47).

² Tais como André Chervel, Jean Claude Forquin e Dominique Julia, na França; Ivor Goodson, na Inglaterra; Viñao Frago, na Espanha.

³ A Revista *Teoria & Educação* teve vida curta, sendo editada entre 1990 a 1992. Em seus números, foram traduzidos importantes textos que abordavam a História das Disciplinas Escolares, o Currículo e a Formação Docente. Autores como Mariano Enguita, André Chervel, Jean-Claude Forquim e Ivor Goodson fizeram parte dos textos que tiveram tradução para o português.

⁴ Artigo originalmente publicado sob o título *L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche* na revista *Histoire de l’éducation*, nº 38, maio de 1988, p.59-119.

⁵ Tradução livre do original: “más recientemente, se há ido manifestando entre los enseñantes una tendencia en favor de la historia de su propia disciplina.” (CHERVEL, 1991, p.59).

estabeleceu após a Primeira Guerra Mundial. *Disciplina*, para Chervel, também significa *moldar corpos e mentes* em busca de um conhecimento desejado.

Nesta pesquisa, o conceito de disciplina pode ser entendido como um saber a ensinar-se. Não obstante, é passível, ainda, de sofrer uma determinada moldagem, por meio da qual se imponha um conhecimento legitimado de uma geração a outra, seja pelo professor, seja pelas instâncias maiores, como instituições escolares, partidos políticos, grupos religiosos, associações, Estado. Dessa forma, a disciplina possui duas características: a primeira é referente ao conteúdo a ser ensinado, ou seja, ao saber que é transformado em objeto de ensino; a segunda, ao modo como esse saber é selecionado para estar à disposição de quem leciona⁶.

Entre os principais questionamentos de Chervel, destacam-se o surgimento e o funcionamento das disciplinas escolares.

Tem algum sentido a noção de história das disciplinas escolares? Apresenta analogias ou nexos comuns a história das diferentes disciplinas? Permite a observação histórica extrair normas de funcionamento ou incluir modelos disciplinários ideais, cujo conhecimento e aplicação poderiam ser de alguma utilidade nos debates atuais e futuros? (CHERVEL, 1991, p.59).⁷

Para Júnior e Galvão (2005, p.393), no campo da HDE, é possível captar elementos que “em um conflituoso percurso de conquista de legitimidade de uma ou outra disciplina curricular, mostrem a conquista de um estatuto, a briga por recursos, as delimitações territoriais no interior do currículo escolar, os espaços nos horários, etc”.

Nesse sentido, Bittencourt (2003, p.10) também é enfática ao analisar que uma disciplina escolar está intrinsecamente ligada à estratégia de grupos, partidos e associações que, por intermédio de lutas e esforços, fazem com que uma disciplina consiga ascender e permanecer no currículo escolar. Assim, “seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha.” (BITTENCOURT, 2003, p.10).

A HDE também se interessa em estudar o papel que desempenha o livro didático no interior do sistema educacional. Nesse sentido, Viñao (2008, p.192) salienta a importância de pensar as disciplinas escolares para além dos conteúdos, “contra a ideia de que é possível

⁶Este conceito se aproxima do que Veiga-Neto (1996) afirma apoiado em Michel Foucault de que “uma disciplina é tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle” (1996, p. 8).

⁷Traduzido do original: “¿tiene algún sentido la noción de historia de las disciplinas escolares? ¿Presenta analogias o nexos comunes la historia de las diferentes disciplinas? ¿Permite la observación histórica extraer normas de funcionamiento o incluso uno o varios modelos disciplinarios ideales, cuyo conocimiento y aplicación podrian ser de alguna utilidad en los debates pedagógicos presentes y futuros?”.

fazer a história de uma disciplina sem analisar seus livros de texto e o material empregado em seu ensino.”.

Outros autores, como Choppin (2004) e Magalhães (2006), também ressaltam o mesmo tópico, abordando a sua relevância para a história da educação. O primeiro autor atenta para o poder que o livro escolar vem exercendo na economia editorial dos últimos dois séculos. Um dos exemplos por ele trazidos é o do Brasil, em que os livros didáticos “correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional.” (CHOPPIN, 2004, p.551). Ainda, conforme o autor, os livros didáticos exercem quatro funções: *função referencial*; *função intrumental*; *função ideológica e cultural*; *função documental*. A função referencial refere-se à tradução do programa da disciplina, cujo objetivo é transmitir o suporte técnico e científico de uma geração a outra. A função instrumental diz respeito a um livro didático mais prático: em que aplicam métodos de aprendizagem, em que se propõe a realização de exercícios e atividades e em que se objetiva a aquisição de competências disciplinares e transversais. A função ideológica e cultural, por sua vez, é a mais antiga, pois, com a constituição dos estados nacionais e com o “desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores.” (CHOPPIN, 2004, p.553). Essa função pode ocorrer tanto de maneira implícita como dissimulada, visando aculturar valores nacionais para criar um senso de patriotismo nas gerações que estão se escolarizando. Por último, a função documental, a mais atual, tem por objetivo despertar a criticidade do aluno, porém, para o autor, essa função não seria geral. Ocorreria, de fato, em ambientes muito específicos, pois requereria um “nível de formação elevado dos professores” (CHOPPIN, 2004, p.554).

Por fim, o autor ressalta que:

escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p.561).

Para Magalhães (2006, p.06), a história do manual escolar tem se desenvolvido com base em três linhas de orientação: “uma etno-histórica (o livro escolar como meio didático e pedagógico privilegiado na estrutura da cultura escolar), uma abordagem no quadro da história econômica e social; uma abordagem no quadro da história cultural.”. De maneira geral o manual didático “corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e

discurso, é uma combinatória de saber/conhecimento/ (in)formação” (MAGALHÃES, 2006, p.06).

Ainda sobre a discussão do manual didático, Antônio Augusto Gomes Batista, ao analisar um texto do compositor Vinícius de Moraes no interior dos livros didáticos entre as décadas de 1970 e 1980, percebeu os diversos usos do poema em diferentes coletâneas e grupos de edição nesse período. Sobre os principais resultados da pesquisa, o autor afirma que “o campo pedagógico ou escolar é, no processo de produção do impresso didático, uma esfera social dependente e sem autonomia em face do campo da produção editorial e do campo do poder.” (BATISTA, 2004, p.144). Dessa forma, os grupos editoriais possuem autonomia e poder de decisão diante dos manuais escolares.

O estudo de Batista (2004) também conseguiu captar um aspecto subjetivo, pois, conforme o autor, “é preciso, desse modo, buscar caracterizar essas diferentes posições e tomadas de posição [dos grupos editoriais] correspondentes se se deseja melhor compreender a construção do texto escolar”. (BATISTA, 2004, p.146). Pois este, “[...] é sempre o resultado da ação do docente que o lê, explora e apresenta aos alunos.” (BATISTA, 2004, p.148).

Yves Chevallard, em seu livro “*La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*”⁸, busca analisar como o conhecimento científico é transposto em conhecimento escolar. Apesar de Chevallard ser um pesquisador ligado ao ensino da matemática, muitas reflexões enquadram-se perfeitamente na análise de outras disciplinas, como da sociologia.

A transposição didática é realizada por aquilo que o autor chama de *noosfera*, uma esfera pensante, em que se encontram os aspectos objetivos do conhecimento a ser ensinado. Dessa forma, leis, decretos, pesquisadores, professores, instituições, universidades, especialistas etc. definirão o que será ensinado e como o será.

Na noosfera, pois, os representantes do sistema de ensino, com ou sem o mandato (desde o presidente de uma associação de ensino até o simples professor militante), se encontram, diretamente ou indiretamente, (por meio da comissão de ética, projetos transacionais, comissões ministeriais) com os representantes da sociedade (pais dos alunos, especialistas da disciplina que militam em torno de seu ensino, os emissários do órgão político) (CHEVALLARD, 2013, p.28-29, traduzido pelo autor)⁹.

⁸ Publicado pela primeira vez em 1991 e traduzido para o espanhol com o título de “*La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*”, alcançou a quarta reimpressão da terceira edição em 2013 pela editora Aique/Buenos Aires.

⁹ Traduzido do original: “En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente, (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates esordidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los

Para Chevallard (2013), a trajetória do saber passa por três níveis distintos: desde o momento em que é produzido (conhecimento científico), passando pela escola (conhecimento escolar) e chegando à sala de aula (trabalho interno de transposição), onde encontra o professor como responsável por seu planejamento e gestão, podendo ocorrer formas de negociação com a turma etc. Nesse processo, o professor define o conhecimento a ser transposto, passando, assim, por aspectos subjetivos de quem o ministra.

Como já salientado, a história de uma disciplina escolar está diretamente relacionada à produção dos livros didáticos que auxiliam no ensino. Assim, de acordo com os autores citados, não é possível relatar a trajetória de uma disciplina escolar sem analisar a produção desse material, que é uma fonte privilegiada de informações. Através da análise de seu conteúdo, podem-se conhecer quais saberes e quais abordagens foram privilegiados ou não.

Nesse sentido, as disciplinas escolares podem ser consideradas como reprodutoras das condições culturais. Isso nos remete à possibilidade de haver um controle em seu conteúdo (nos manuais, nos exercícios, nas avaliações), que se revela mais eficaz quanto maior for o poder de inculcação dissimulada que consiga exercer (BOURDIEU; PASSERON, [1970]¹⁰ 2008).

[...] a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período de aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra portanto na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autoperpetuação, no mínimo, o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas, pelo fato simples enfim de que os docentes constituem os produtos mais acabados dos sistema de produção que eles são entre outras coisas, encarregados de reproduzir [...] (BOURDIEU, 2008, p.232).

[...] o conservadorismo pedagógico [...] é o melhor aliado do conservadorismo social e político, já que, sob a aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autonomizar os fins de uma instituição particular, ele contribui [...] para a manutenção da ordem social (BOURDIEU, 2008, p.234).

Assim, a sociedade e as instâncias que a constituem e que a podem influenciar produzem, em cada época, o modelo de ensino que melhor representa seus objetivos. Nas

alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político)” (CHEVALLARD, 2013, p.28-29).

¹⁰ Este livro foi lançado na França na década de 1970, período em que aquele país vivia uma abertura do processo escolarização para as classes populares. Esta obra ficou conhecida em todo o mundo pela maneira em que os autores discorrem sobre a maneira sociológica de abordar essa questão em contraposição ao senso comum evidenciado pela mídia. Entre os principais problemas abordados está o processo em que a escola reproduz, legítima e naturaliza a maneira de agir, de se comportar, etc, das classes dominantes, desprezando assim os outros comportamentos advindos das outras classes sociais que naquele momento tinham acesso à educação.

palavras de Chervel (1991, p.71), “a identificação, classificação e organização destes objetivos constitui uma das tarefas da história das disciplinas escolares.”¹¹

Destacar-se-ão duas vertentes a que se aludirá na presente pesquisa. Uma refere-se aos fatores externos e objetivos (leis, reformas educacionais, decretos, partidos políticos, grupos de poder); outra, aos fatores internos e subjetivos de uma disciplina, neste caso da sociologia educacional, que estão sob a alçada da instituição de ensino (escolha dos professor, dos programas, dos livros didáticos). Essas duas correntes, embora pareçam relacionar-se, possuem formas específicas de funcionamento, implícita e explícita. O desafio desta pesquisa será identificar essas interfaces e, sobretudo, relacionar os aspectos objetivos e subjetivos, a fim de captar as múltiplas esferas de poder que os constituem.

Portanto, trabalhar na perspectiva da HDE é

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar 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, 1992, p.43- 44).

De maneira geral, o pesquisador interessado nessa perspectiva de análise deve levar em consideração que, “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas” e também “a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER, 1990, p.17).

Nesse sentido, um dos autores que influenciaram muito a HDE na busca de compreensão das relações de poder dentro dos diversos *campos* sociais foi Pierre Bourdieu. Logo, faz-se necessário retomar propostas dele, com o intuito de buscar ferramentas teóricas (conceitos) que permitam melhor visualizar o objeto desta pesquisa.

¹¹ Traduzido do original: “*La identificación, clasificación y organización de estos objetivos constituye una de las labores de la historia de las disciplinas escolares*” (CHERVEL, 1991, p.71).

1.2 Conceitos para uma análise das disciplinas escolares

A sociologia de Pierre Bourdieu trouxe a debate uma das dicotomias epistemológica inerente às ciências sociais: a subjetividade e a objetividade. Autores clássicos como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber são conhecidos por suas contribuições inestimáveis para a constituição da sociologia, porém uma questão é latente no que se refere à posição do indivíduo diante da sociedade. Pode-se resumir o problema na seguinte questão: o indivíduo define a sociedade ou a sociedade define o indivíduo?

Marx (1973; 1977) tentou compreender a sociedade capitalista mediante os conceitos de infraestrutura e superestrutura. O primeiro refere-se ao sistema econômico; o segundo, às estruturas fora da economia que possuem uma ligação direta com ela. A educação, a religião, a família, o trabalho (de certa forma, tudo além da economia) se encontram no interior da superestrutura. Assim, para explicar os fatores superestruturais é necessário, primeiramente, analisar a infraestrutura. Diante disso, podemos entender que o indivíduo também é explicado e analisado por sua relação com a economia. Portanto, para se compreenderem as posições de poder na sociedade capitalista, é necessário buscar respostas na infraestrutura dessa sociedade. Na capitalista, por exemplo, os indivíduos com maior poder, são, necessariamente, os que possuem maior acúmulo de capital.

Para Marx, a sociedade capitalista estaria dividida em classes sociais: a burguesia e o proletariado. Os últimos seriam os trabalhadores que, não tendo a propriedade privada dos meios de produção, vendem sua força de trabalho em troca de um salário que remunere sua produção. Desse modo, fica claro que a objetividade se acentua no materialismo histórico, pois, nas palavras de Marx (1984, p.06), “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; [...] e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”. Portanto, os indivíduos estariam presos às estruturas determinadas pela infraestrutura (economia).

Em outra perspectiva, Durkheim (1975) tenta entender e explicar como se constituiu a sociedade, lançando mão, para isso, de um conceito-chave em sua teoria funcionalista: o *fato social*. Este possui três características, a *coercitividade* (influência no indivíduo), a *exterioridade* (externo ao indivíduo) e a *generalidade* (válido no contexto geral de dado grupo ou dada sociedade). Portanto, as normas, as regras e as condutas a serem seguidas podem ser consideradas fatos sociais. Diferentemente de Marx, a sociedade, para Durkheim, não está em conflito, pois, se existem operários e patrões, deve-se à solidariedade orgânica que a sociedade capitalista propiciou. Diferentemente da solidariedade mecânica, que une os

indivíduos no seio familiar, por exemplo, o trabalho produtivo nos moldes do capitalismo gera outro tipo de solidariedade, em que cada um deve cumprir sua função, como partes de um organismo. Nesse sentido, se analisarmos o fato social, fica evidente a objetividade diante do indivíduo, que não consegue sair dessa estrutura, a qual independe de sua vontade enquanto produto de uma determinada sociedade.

O autor que propõe um olhar diferente para a compreensão da sociedade é Weber (1982). Por meio do conceito de *ação social*, o indivíduo passa a ser o foco da análise sociológica desse autor, pois não seria somente a estrutura que definiria o indivíduo: este teria capacidade de buscar uma posição melhor, dependendo de sua ação. Assim, Weber classifica em quatro tipos o conceito de ação social: *ação social racional com relação a fins*; *ação social racional com relação a valores*; *ação social afetiva* e *ação social tradicional*. As duas primeiras ações são racionais; as duas últimas, não-rationais, pois não precisariam ser estrategicamente pensadas para realizarem-se, uma vez que os indivíduos seriam movidos por afetos ou por tradições adquiridas socialmente. Weber é um dos primeiros críticos de Marx, pois salienta que o materialismo histórico enfatizaria as estruturas objetivas e esqueceria que o indivíduo (ou seja, a subjetividade) exerce um papel fundamental para a análise da sociedade.

Apesar de recorrer-se aos clássicos da sociologia, esse é um problema epistemológico que persiste até hoje. Alguns autores tentam reunir os aspectos da objetividade e da subjetividade nas ciências sociais, a fim de desenvolver uma sociologia capaz de perceber a estrutura e o indivíduo, propondo conceitos e categorias que deem conta de perceber as múltiplas esferas da vida social. Dos principais autores contemporâneos que se dedicam à realização dessa tarefa destacam-se, entre outros, os sociólogos: Norbert Elias, Anthony Giddens e Pierre Bourdieu.

Segundo Corcuff (2001, p.28), Norbert Élias, sociólogo alemão, "é conhecido no nosso país sobretudo pelos seus trabalhos de sociologia histórica sobre o 'processo civilizacional' no Ocidente." Élias critica a oposição clássica entre indivíduo e sociedade pois, para ele, já não é possível abordar esse debate em termos de *tudo ou nada*: "há um tecido de interdependências no interior do qual o indivíduo encontra uma margem de escolha individual mas que, ao mesmo tempo, impõe limites à sua liberdade de escolha." (CORCUFF, 2001, p.28). Por seu turno, Anthony Giddens, sociólogo britânico, destacou-se por trabalhos que tentam conciliar "no seio de uma teoria da estruturação, uma dupla sociologia das estruturas sociais e da ação [...]"(CORCUFF, 2001, p.58).¹²

¹² Foge ao escopo desta dissertação fazer uma análise profunda sobre a questão da subjetividade e da objetividade nas ciências sociais, bem como abordar autores contemporâneos como Anthony Giddens, Alain

Pierre Bourdieu, baseado não somente nos clássicos da sociologia, mas também nos filósofos como Platão, Aristóteles, Rousseau, Sartre, propôs, assim como Élias e Giddens, outra maneira de analisar a sociedade. Além de ser considerado um dos mais influentes pensadores do século XX, Bourdieu também é conhecido pela capacidade de operacionalização dos conceitos e pela incansável busca da *verdade dos fatos* ao desmascarar o senso comum pela ciência sociológica. Dessa forma, dedicou a maior parte da vida acadêmica a escrever sobre os mais variados temas, como educação, arte, filosofia e futebol, deixando, após sua morte, em 2002, um vasto referencial bibliográfico.

No que respeita à metodologia de seus trabalhos sociológicos, não dispensava o método quantitativo. Para uma página de conclusões, Bourdieu utilizava cálculos, gráficos e tabelas, procurando conferir legitimidade às investigações.

Em relação aos conceitos desenvolvidos pelo autor, merecem atenção o *habitus*, o *campo* e o *capital*. Estes conceitos serão utilizados na pesquisa a fim de compreender a forma como a disciplina de sociologia educacional foi ministrada no interior da instituição de ensino católica analisada. Através do conceito de *habitus* pretende-se entender que conteúdos eram privilegiados e de que forma eram abordados pelos programas e livros didáticos disponibilizados pela escola. Por meio do conceito de *campo* busca-se discutir a disputa que ocorreu em meio aos espaços institucionais da educação (em nível nacional) sobre o sentido dado e legitimado a sociologia enquanto ciência e disciplina escolar. E por fim, espera-se que através do conceito de *capital*, seja ele econômico, cultura, social, político ou simbólico, seja possível vislumbrar aspectos que entrelaçam o ensino da sociologia em um espaço educacional mantido pela Igreja Católica.

Os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* teriam emergido a fim de superar a generalidade com que os autores clássicos referiam-se a categorias de análise social. Dessa forma, conceitos muito amplos, como o de superestrutura (Marx) ou o de fato social (Durkheim) não seriam capazes de abranger a diversidade de relações que os conceitos de Bourdieu apontam. O autor descreve-os em diversas pesquisas, não em uma única obra, por isso é pertinente ler, com atenção, seus escritos, se é desejado apreender devidamente a riqueza e as diversas possibilidades de uso de seus conceitos.

Touraine e Norbert Elias. Sobre Elias ver: ELIAS, N. O processo civilizador: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I. _____. O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II. Sobre Giddens ver: GIDDENS, Anthony. A Constituição da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

As insuficiências da teoria marxista das classes e, sobretudo, a sua incapacidade de explicar o conjunto das diferenças objetivamente provocadas, resultam de que, ao reduzir o mundo social unicamente ao campo econômico, ela se vê obrigada a definir a posição social em referência unicamente à posição nas relações de produção econômica, ignorando com isso as posições ocupadas nos diferentes campos e subcampos [...]. Na realidade, o espaço social é um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou menos directo ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (BOURDIEU, 2012, p.152-153).

Sua pesquisa sobre educação realizada com Jean Claude Passeron, autor pouco comentado no Brasil, buscou desvendar as verdadeiras causas do fracasso escolar na França na década de 1960. Bourdieu irritava-se pelo fato de o sucesso escolar vincular-se àquilo que a mídia e o senso comum chamavam de *dom*, que se manifestaria por meio do bom desempenho acadêmico, desejado pelo sistema de ensino. O *dom* seria uma espécie de dádiva, e não algo adquirido pela socialização, uma questão investigada pelo trabalho sociológico dos autores.

Desse modo, em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, os autores analisam o sistema de ensino francês sob o enfoque da sociologia. Na primeira parte da obra, intitulada *Fundamentos de uma teoria da violência simbólica*, Bourdieu e Passeron realizam uma sistematização e uma explicação teórica sobre os conceitos empregados na pesquisa. Na segunda, intitulada *A manutenção da ordem*, os autores trabalham com dados empíricos da educação na França, confrontando-os com os elementos teóricos abordados no primeiro capítulo. Essa pesquisa distingue-se pela originalidade científica e pelo distanciamento do senso comum presentes nos escritos de Bourdieu e, por isso, considera-se um marco para a produção teórica no campo da sociologia da educação.

Dentre as várias formas de comportamento, como a linguagem ou a escrita, há uma que se apresenta como legítima em detrimento das demais: a *violência simbólica*. Esse conceito é central na obra dos autores e, segundo eles, está na base de todo o processo do sistema escolar, representando o ponto de partida da análise do livro. Conceitualmente, a *violência simbólica* pode ser compreendida como uma ação de inculcação de uma cultura (arbitrário cultural) reconhecida como *legítima* (da classe dominante) e, por isso, a melhor a ser seguida e a ser preservada. Tal processo é mais eficiente quanto maior for o grau de naturalização que a cultura *legítima* impõe sobre as outras.

Todo o poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que

estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.25).

Para melhor operacionalizar os conceitos, os autores utilizam-se de vários subconceitos, como o de *ação pedagógica*. “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.26). Podemos entender como ação pedagógica uma ação exercida por todos os membros educandos de uma formação social ou de um grupo familiar.

O resultado da ação pedagógica, na qual a violência simbólica atua implicitamente, é o *habitus*. Este pode ser descrito como toda ação que não necessita de uma reflexão para sua concretização. Ainda, conforme Nogueira e Nogueira (2009, p.24), pode-se entender como “sistemas de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos.”

[...] o conceito de *habitus* desempenha, na obra de Bourdieu, o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. É por meio dele que Bourdieu acredita superar os inconvenientes do subjetivismo e do objetivismo. A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por su vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe sociais que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2010, p.25-26).

O *habitus*, na teoria de Bourdieu, permite sustentar a ideia de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais. Para o autor, o *habitus* se constitui em sistemas de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, quer dizer, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações.

Conforme Silva (1992, p.18), Bourdieu e Passeron “ênfatizam a determinação dos processos escolares pelas características da produção econômica capitalista, o papel da escola consiste em transmitir a ideologia dominante àqueles aos quais processa.”. Portanto, a escola está a serviço da classe dominante ao reproduzir as condições de classe.

Veja-se o que os autores apresentam:

Como levar em conta a autonomia relativa que a escola deve à sua função própria sem deixar escapar as funções de classe que ela preenche necessariamente numa sociedade dividida em classes? [...] como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino. [...] a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período de aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra portanto na posição por

definição a mais favorável para impor as normas de sua autopropetuação, no mínimo, o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas, pelo fato enfim de que os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.229-232).

Outro conceito relevante na obra de Bourdieu é o de *campo*. Este pode ser entendido como um espaço simbólico (com autonomia relativa do mundo social) permeado e definido por relações de força entre dominantes e dominados. Dentro dessa esfera, existem *troféus* a serem perseguidos e legitimados por princípios que só fazem sentido nesse espaço simbólico. O campo considera-se tanto um *campo de forças*, por restringir os agentes nele inseridos, quanto um *campo de lutas*, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura. Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem propriedades que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos, como o campo da moda, da educação, da religião, da política, da literatura, das artes, da ciência. (ARAÚJO et ali., 2009).

Para Lahire (2002), o *campo* possui várias características, entre as quais se destacam:

ser um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global; ser um *sistema* ou um *espaço* estruturado de posições; ter um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições; ter capital desigualmente distribuído, o que origina dominantes e dominados; ocasionar uma distribuição desigual do capital que determina a estrutura do campo, definida, logo, pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições); possuir agentes em luta uns contra os outros que têm interesse na existência do campo e que, portanto, mantêm uma *cumplicidade objetiva* além das lutas que os opõem; ter interesses sociais sempre específicos de cada campo que não se reduzem ao interesse de tipo econômico; corresponder a cada campo diferente um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio da área (por exemplo, o *habitus* da filologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* característico do campo tem condições de participar do jogo e de acreditar na importância dele. (LAHIRE, 2002, p.47- 48).

Desse modo, os campos são espaços de relações que devem ser pensados enquanto processos de lutas políticas e nos quais se definem posições (capital econômico, político, social, simbólico etc). Assim, os agentes sociais interagem nos diferentes campos, recorrendo a estratégias que dependem do tipo e da quantidade de capital adquirido durante a constituição do *habitus*. (SILVA, 1996, p.25). Todo campo possui suas próprias características, seus prêmios, seus títulos, seus troféus. Isso significa que, para compreendermos o campo educacional, por exemplo, é preciso conhecer os agentes que têm maior prestígio e maior poder de decisão e de ação nessa esfera; além disso, também cabe saber os tipos de *títulos* do campo. Ainda, é necessário explicitar uma questão: cada campo opera com suas próprias

relações de poder, em um modo de funcionamento que não faz sentido se contraposto com o de outro. Assim, os prêmios, os títulos ou o capital adquirido podem não possuir significado fora de um campo específico.

Os diferentes tipos de capital podem ser classificados enquanto materiais, como o econômico, e enquanto imateriais, como o cultural e o social. Este é referente à incorporação de determinado *habitus*, social ou simbólico, baseado no “prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (BOURDIEU, 2012, p.135).

Apesar de Bourdieu ter avançado no que se refere à percepção objetiva e subjeta para análise da sociedade e dos indivíduos, há algumas críticas que ressaltam a demasiada valorização da objetividade na obra do autor. Ao analisar os conceitos de *habitus* e *campo*, fica evidente que a ação do indivíduo é moldada pela forma de sua socialização em determinado espaço social, onde não resta saída para sua ação enquanto indivíduo capaz de mudar os espaços já estruturados. Os conceitos de Bourdieu serão utilizados nesta pesquisa com o intuito de compreender que os saberes escolares são *construções sociais*, configurações simbólicas que não encontram uma consistência e uma credibilidade senão na medida em que correspondem aos interesses ou aos preconceitos de certos grupos sociais detentores do poder (FORQUIN, 1993, p.106-107).

A partir do exposto, é possível questionar sobre a gênese e sobre o funcionamento de uma disciplina escolar como a sociologia educacional no interior de um colégio confessional católico. Que conteúdos seriam ministrados, privilegiados, ocultados e transmitidos? De que forma seria concebida a sociologia no interior dessa instituição? Quem teria o monopólio da transmissão dos saberes e que manuais seriam utilizados?

Ainda por meio do conceito de *habitus*, busca-se compreender quais são os conteúdos privilegiados dentro do currículo escolar do colégio alvo de estudo. Que sentido os indivíduos socializadores impõem aos indivíduos em processo de socialização? Através da análise dos exames das disciplinas e da relação com o conteúdo dos manuais percebe-se ainda, quais tópicos são cobrados (ou seja, que *habitus* pretendem desenvolver-se nessa disciplina) e que conteúdos são privilegiados pelos professores. Dessa forma, os aspectos subjetivos também estão contemplados nesta pesquisa, pois, pela análise dos exames escolares e dos programas da disciplina, busca-se evidenciar a ação dos docentes responsáveis.

O problema da pesquisa propõe pensar a disciplina de sociologia educacional como parte de um conjunto de disputas ideológicas no campo da educação entre Renovadores (representados pelos intelectuais escolanovistas) e Conservadores (representados pelos

intelectuais ligados a bases da Igreja Católica). Sendo assim, a disciplina de sociologia educacional estaria no currículo da escola normal confessional marcada pelo modelo liberal, mas caracterizada pelo conservadorismo católico, o que a qualificaria como modeladora de um *habitus* almejado de acordo com o pensamento católico.

A utilização de determinados manuais permite visualizar as formas de pensar a sociologia educacional adotadas por determinadas instituições. Os colégios confessionais aderem, em geral, a manuais vinculados ao credo católico, rejeitando, desse modo, manuais produzidos por escolanovistas. Em virtude disso, privilegiar-se-ia o uso de manuais em conformidade com a sociologia cristã, ou seja, aqueles produzidos pela corrente católica, como os de Alceu Amoroso Lima e Amaral Fontoura.

1.3 Fontes e metodologia: abrindo a “caixa preta” da escola

Além do conjunto de Decretos, Leis e Pareceres que orientaram o ensino da sociologia e, mais especificamente da sociologia educacional, analisada neste trabalho, busca-se, retomando a metáfora aeronáutica utilizada por Julia (2001) a *caixa preta* da escola, na medida em que,

[...]tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo o caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p.12-13).

Dessa forma o arquivo escolar composto por uma série de documentos como relatórios institucionais, atas, livro ponto, boletins escolares, relatórios sobre o corpo docente, etc, correspondentes a disciplina de sociologia possibilitam uma compreensão sobre a função e o sentido que essa disciplina exercia no interior dessa instituição confessional de ensino.

Como grande parte das fontes são documentais e remetem ao arquivo escolar, é necessário trazer a definição de arquivo e de documento. Em relação ao primeiro, há uma definição do final do século XIX, como aponta Bonato (2005, p.195), ao se referir ao manual de arranjo e descrição de arquivos, elaborado pela Associação dos Arquivistas Holandeses. Busca-se uma legislação atual que possa respaldar a concepção de arquivo que será utilizada na dissertação. Sendo assim, a Lei brasileira n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências afirma, em seu art. 2º que consideram-se arquivos:

O conjunto de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação e natureza dos documentos (BRASIL, 1991).

Considerando essa conceituação, pode-se dizer que o arquivo escolar é um conjunto de “documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte ou informação ou a natureza dos documentos” (MEDEIROS, 2003; apud, BONATO, 2005, p.196).

O conceito de documento pode ser entendido como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p.187). Porém, uma definição mais detalhada se faz presente em Cellard (2012), conforme o autor, a história social ampliou a noção de documento, que antes considerava particularmente o texto encontrado em documentos de arquivos oficiais. Assim, a partir da Escola dos Anais, o documento passou a ser considerado “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado [...]” (CELLARD, 2012, p.296-197).

Para a presente pesquisa foi realizada uma seleção por período compreendido entre os anos de 1940 a 1970. É importante salientar que alguns anos não foram encontrados ou não constavam na capa dos relatórios. Entre os principais documentos encontrados no arquivo escolar da instituição pesquisada destacam-se: a) Relatórios Normais: de 1942 até 1962 organizados em sete volumes; b) Relação do Corpo Docente: de 1946 até 1959 organizada em um volume; c) Planos de curso: de 1958 até 1962 organizado em dois volumes; d) Ofícios, Decretos, Portarias: de 1956 até 1961 organizado em um volume; e) Boletins de informações: de 1941 a 1955 reunidos em único volume; f) Relatórios da escola em âmbito geral: de 1942 a 1961 organizado em um volume por ano; g) Boletins mensais do curso normal: de 1943 a 1973 organizado em único fichário.

Através da análise desses documentos foi possível realizar um levantamento sobre o corpo docente responsável pela disciplina de sociologia na escola normal do Colégio no período delimitado pela pesquisa, bem como ter acesso ao conteúdo requisitado em exames e provas de sociologia. Assim como, realizar um levantamento sobre os manuais arrolados nos programas da disciplina e que possivelmente eram utilizados no seu ensino.

Além do levantamento documental no interior do arquivo escolar, foi realizada uma busca na biblioteca Comendador Carlos Assumpção do Colégio, com o objetivo de mapear os manuais de sociologia na época que estavam em posse dessa instituição educacional. Nesse sentido, foram encontrados mais de 40 títulos relacionados a Sociologia, Sociologia Educacional, Educação e Sociedade, Sociologia Cristã, Comunismo e Socialismo¹³, etc.

Algumas informações sobre os professores de sociologia do Colégio São José foram levantadas junto a Biblioteca Pública Pelotense e no Arquivo Documental da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Entre outras fontes, também destacam-se a recente Tese de doutorado *A Educação das Meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José* apresentada ao PPG em Educação da UFPel em 2012 pela professora e pesquisadora Rita Greco dos Santos. E, alguns capítulos da coleção *Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul* organizados pelo professor Elomar Tambara e Berenice Corsetti¹⁴ que fazem referência ao Colégio São José.

Como as fontes primárias encontram-se no arquivo escolar, é imprescindível a busca de informações sobre o manuseio e o cuidado com tais documentos, com vista à preservação e conservação do acervo.

Nesse sentido, Bacellar (2010) é claro e preciso,

[...] o uso de luvas e máscaras em ambiente de clima tropical é evidentemente, desconfortável, já que a maior parte das salas de consulta não é devidamente climatizada. Além disso, raros são os mobiliários especialmente adaptados para a consulta de documentos, em especial os de grande porte, como jornais. [...] Retirados da caixa ou pasta onde estavam acondicionados, ou desamarrados os maços, os documentos devem ser mantidos na ordem em que se encontravam, em particular se já passaram por arranjo. Tirá-los de ordem significa destruir trabalho de anos, e dificultar enormemente sua posterior recuperação. Se não tiverem organizados, mesmo assim não devemos, sob hipótese alguma, alterar sua ordem: isso cabe aos profissionais especializados (BACELLAR, 2010, p.54-55).

A metodologia utilizada está embasada na análise documental. Sobre esse método Ludke e André (1986, p. 38) ressaltam que “embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos,” hoje este tipo de método é utilizado cada

¹³ Lista completa desses manuais podem ser encontrados em Apêndice C desta dissertação.

¹⁴ TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (orgs.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. Pelotas: volumes 1 e 2.* Ed. da UFPel, 2008. TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (orgs.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. Pelotas: Ed. da UFPel, v. 3,* 2009. TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (orgs.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. Pelotas: Ed. da UFPel, v. 4,* 2010.

vez mais pelos historiadores que não possuem outra forma de buscar informações em um passado muito distante devido às fontes já terem desaparecido. Como conseguir uma entrevista, uma fonte oral, um relato, se não através dos documentos?

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.39).

Esta metodologia como todas as outras possui vantagens e desvantagens. As principais vantagens segundo Holsti (1969) apud Ludke & André (1986, p.39) estão relacionados a dificuldade ao acesso a outros tipos de fonte, como a oral ou pela limitação de tempo ou de deslocamento do pesquisador; a validação de informações obtidas por outras técnicas de coleta, como a entrevista ou o questionário e “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação”. Assim “incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39).

As principais desvantagens estão atreladas em muitos casos, a dificuldade do pesquisador em conseguir acesso aos arquivos particulares, à má conservação e desorganização dos documentos, que poderá acarretar um longo e árduo trabalho ao pesquisador. Também é necessário considerar que as críticas mais frequentemente feitas ao uso de documentos, conforme Ludke e André (1986, p.40), envolvem, a falta de objetividade, sua validade questionável e por representar escolhas arbitrárias por parte de seus pesquisadores.

Conforme Sá-Sila, Almeida e Guindani (2009, p.13) “depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação”. Conforme os autores, o pesquisador tendo em mãos aquilo que já reuniu, retorna a examinar os documentos com objetivo de aumentar o seu conhecimento, aprofundar sua visão e tirar novas conclusões ou premissas. A partir daí, examina-se os nexos existentes entre os vários itens, em busca de estabelecer aproximações, relações, associações ou distanciamentos no intuito de combiná-los ou reorganizá-los. (SÁ-SILA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

A etapa final desse processo é evidenciado por Ludke e André (1986):

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (Ludke e André, 1986, p.44).

De uma maneira mais sistematizada, Cellard (2012) propõe cinco etapas para a pesquisa de análise documental: a) contexto, b) o autor e os autores, c) a autenticidade e confiabilidade do texto, d) a natureza do texto, e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Ao descrever essas fases Cellard (2012) apresenta algumas considerações relevantes para esta modalidade de pesquisa. A primeira refere-se ao “exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulha seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental” (CELLARD, 2012, p.299). Dessa forma, o objeto de pesquisa não pode ser analisado por ele mesmo. Contextualizá-lo com o cenário social, político, econômico e cultural em que foi produzido é requisito da pesquisa de cunho documental. Ao relacionar o objeto de pesquisa com essas esferas, o pesquisador estará conhecendo o perfil do indivíduo ou coletivo responsável pela produção do documento em questão. Portanto, nesta segunda etapa, “elucidar a identidade de um indivíduo possibilita, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações [...]” (CELLARD, 2012, p.300).

A autenticidade e a confiabilidade do texto, é a terceira questão abordada pelo autor. Conforme ele, “ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento” (CELLARD, 2012, p.301). Em relação a isso, esta pesquisa se resguarda, dado a localização das fontes, que se encontram em um arquivo particular de uma instituição de ensino privada. A quarta etapa, referente a natureza do texto. Em que contexto foi produzido? Teria o indivíduo liberdade para se expressar nesse documento? Até que ponto, realmente retrata uma situação verídica? Dessa maneira, “[...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido.” (CELLARD, 2012, p.302). A última etapa, refere-se aos conceitos-chave e a lógica interna do texto. Nesta etapa, cabe ao pesquisador verificar quais são os conceitos-chave, sua lógica e significado no interior do documento, pois conforme o autor, os conceitos podem adquirir diferentes significados que variam conforme o tempo.

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? etc. Essa contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza. (CELLARD, 2012, p.303).

Desse forma, através de uma leitura atenta dos documentos selecionados para esta pesquisa, tenta-se aproveitar ao máximo as informações neles contidas, mesmo sabendo que em alguns casos essa tarefa requeira anos de prática e experiência do pesquisador.

2 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFORMAS, ATORES E INSTITUIÇÕES

Desde as primeiras propostas de implantação da sociologia no ensino secundário, normal e superior, datadas do final do século XIX, a trajetória da disciplina na educação foi marcada pela presença e ausência no currículo educacional brasileiro. A discussão sobre profissionais qualificados, materiais didáticos e legitimidade como disciplina escolar, estão entre alguns aspectos abordados na produção bibliográfica de pesquisadores que se dedicam ao estudo do tema.

No entanto, as pesquisas que abordam a sociologia enquanto ciência e disciplina escolar no Brasil¹⁵ ainda são incipientes se considerar as especificidades regionais, visto que as principais pesquisas históricas sobre a história da sociologia no currículo educacional foram produzidas com foco nos grandes centros urbanos do início do século XX, tais como nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Essas investigações não podem ser consideradas representativas de todo território nacional visto a diversidade socio-cultural e econômica do Brasil que pode ter caracterizado uma maneira distinta de implementação da disciplina.

Como ressaltado por Silva (2010), algumas questões já foram investigadas, porém se faz necessário justamente saber como foi o processo de introdução da sociologia no sistema educacional em outras regiões do país.

Dessa forma alguns

[...] princípios já foram estabelecidos nos estudos sobre a história e a constituição do campo das Ciências Sociais, tais como: contexto histórico, condições sociais e econômicas, atores/autores protagonistas, pensamentos hegemônicos, [...]. Entretanto, esses princípios necessitam de mais uma camada no processo de formação dos campos científicos e educacionais, como, por exemplo, as instituições de ensino, a legitimação e a institucionalização do ensino das disciplinas. (SILVA, 2010, p.26).

Esses pesquisadores buscam preencher através de seus trabalhos (artigos, dissertações e teses) as lacunas históricas do ensino da disciplina no país, principalmente em relação à história da sociologia na escola secundária. Entre os primeiros trabalhos destaca-se o artigo de Machado (1987) que realizou uma sistematização histórica da disciplina nessa modalidade de ensino, inicialmente com as propostas de Rui Barbosa, ainda no período Imperial, passando

¹⁵ Entre estas pesquisas é possível destacar: MICELI (1989, 1995); PEREZ (2002); SOARES (2009). Trindade (2006, p. 74) também faz uma crítica no sentido de que as principais produções sobre a história da sociologia no Brasil estão concentradas em São Paulo e Rio de Janeiro. O que não pode ser representativa de todo o território nacional.

pela reforma de ensino de Benjamin Constant e chegando às iniciativas do Estado de São Paulo na década de 1980, com a possibilidade de inclusão ou não da disciplina nos currículos.

A dissertação de Meucci (2000) é referência para história da disciplina, pois é uma das primeiras pesquisas a realizar um levantamento sobre os manuais de sociologia produzidos no país entre as décadas de 1930 e 1940, demonstrando assim, a relevância do ensino da disciplina para a institucionalização da sociologia no Brasil. O trabalho de Meucci também analisa a diversidade teórica dos primeiros intelectuais que se dedicaram ao ensino e a produção de manuais de sociologia. Nesse sentido, destaca-se a dissertação de Perez (2002) que discute a formação sociológica das normalistas nas décadas de 1920 e 1930, através da análise dos manuais de Émile Durkheim e Fernando de Azevedo, denominados *Sociologia e Educação* e *Princípios de Sociologia* utilizados em Escolas Normais de São Paulo e Minas Gerais.

Ainda sobre as pesquisas históricas sobre os manuais de sociologia há o trabalho de Sarandy (2004) que discute a reinserção da sociologia a partir da década de 1980 por meio da análise de quatro manuais de sociologia. Essa dissertação apresenta os livros didáticos como reprodutores de um ensino com forte ênfase conceitual e fundamentada no pressuposto da sociologia como propiciadora de uma *consciência crítica*.

Por sua vez, Soares (2009) se dedica a pesquisar sobre a sociologia no Colégio Pedro II (RJ) – primeira instituição no país a lecionar a disciplina no ensino secundário, tendo por catedrático efetivo Delgado de Carvalho. O Colégio Pedro II foi modelo para esse nível de ensino a partir da reforma educacional de 1925 empreendida pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz. Assim, esse estudo buscou discutir a relevância dessa instituição para a institucionalização da disciplina no Brasil.

Guelfi (2001) buscou compreender a inserção da sociologia na educação brasileira na modalidade propedêutica entre 1925 a 1942, momento em que a disciplina foi obrigatória no ensino secundário. O autor aborda essa questão por um viés da História das Disciplinas Escolares, demonstrando a possibilidade de investigar a disciplina de sociologia por essa perspectiva teórica.

Uma análise da trajetória da sociologia da educação no Brasil entre os anos de 1920 a 1979 é realizada por Dias da Silva (2002) que descreve o caminho de interesse e posteriormente desprezo das pesquisas sobre educação no interior dos cursos de sociologia de do país. A partir dessa pesquisa buscou-se compreender algumas características dos atuais cursos de formação de professores em Ciências Sociais, dado que a autora abordou sobre a constituição desse campo de pesquisa no interior dos cursos superiores de sociologia.

Handfas (2011) ao realizar o *Estado da Arte* sobre a produção de dissertações e teses que abordam o ensino da sociologia levanta algumas questões relevantes para o debate. O primeiro é referente ao predomínio de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação e minoritariamente em programas de pós-graduação em sociologia. Segundo que,

[...] a presença do ensino de sociologia como temática de pesquisa nos programas de pós-graduação ainda é relativamente nova, registrando-se em 1993 a primeira dissertação de mestrado sobre a temática. De lá para cá, **até 2010** foram contabilizadas trinta e três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado [...] (HANDFAS, 2011, p. 398. Grifo do autor).

Apesar de fazer o levantamento bibliográfico sobre os trabalhos acadêmicos, Handfas (2011) não lista o nome das dissertações e teses que analisou. Porém, a partir do Laboratório de Ensino Florestan Fernandes (LABES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao qual a autora faz parte, foi possível encontrar a lista completa¹⁶ contendo 31 dissertações e 2 teses que abordam o ensino da disciplina.

Não se descarta a probabilidade de alguns desses trabalhos conterem algum relato histórico sobre a trajetória do ensino da disciplina no Brasil, porém o foco foi sobre aqueles que continham em seus títulos aspectos históricos referentes ao período proposto por esta pesquisa. Portanto, além das dissertações já citadas acima que também são descritas no quadro elaborado pelos pesquisadores do LABES, foi possível localizar mais três trabalhos, sendo duas teses e uma dissertação. As teses são de Meucci e Silva respectivamente, que visam discutir aspectos importantes sobre a formação da sociologia no Brasil e no Estado do Paraná. A primeira intitulada *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico* e a segunda intitulada *Das fronteiras entre ciência e educação escolar, as configurações do ensino de Ciências Sociais – Sociologia no Estado do Paraná – 1970 – 2002*. A dissertação é de Giglio e aborda conforme o título *A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 1940 e 50*.

Na última década surgiu no Brasil, uma considerável quantidade de trabalhos sobre a história da sociologia e à história do ensino da sociologia. Pois a tendência desse tipo de investigação é aumentar por decorrência da expansão dos Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil e da reintrodução da disciplina na Educação Básica após a Lei 11.684 de 2008, bem como da inserção das licenciaturas em Ciências Sociais no Programa Institucional de Incentivo a Docência – PIBID. Porém, é quase impossível em um trabalho de

¹⁶<<http://www.labes.fe.ufrj.br/arquivos/QuadrotesesedissertaesEnsinodeSociologia.pdf>www.labes.fe.ufrj.br>. Acesso em 09 de junho de 2013.

curta duração, como a dissertação, estar a par de *toda* a produção referente ao tema. Portanto, levou-se em consideração as publicações em forma de dissertações e teses, bem como de livros e periódicos com maior destaque nas qualificações da CAPES. Além disso, optou-se por recorrer às obras que seguidamente repetiam-se nas pesquisas supracitadas, como é o caso da coleção organizada por Sergio Miceli, *História das Ciências Sociais no Brasil, volume I e II*¹⁷.

2.1 As reformas educacionais e a sociologia no Brasil

A primeira proposta de implantação da sociologia no ensino brasileiro é mencionada por autores como Machado (1987), Meucci (2000), Moraes (2003) e Silva (2010) e como sendo de Rui Barbosa ainda no século XIX.

[...] a partir de 1870, quando, num verdadeiro movimento de transformação do ideário de nossos intelectuais, ganha importância notável o pensamento científico, o conhecimento sociológico passou a despertar interesse. Esboça-se, nesta época, pela primeira vez, a tentativa de discutir, de modo mais ou menos sistemático, o desenvolvimento da sociologia entre nós. Com efeito, nesta década, fora apresentada, por Ruy Barbosa, a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico brasileiro. (MEUCCI, 2000, p.21).

A sugestão do então deputado Rui Barbosa foi inédita no Brasil e em seus projetos de lei para a reforma de ensino propunha as disciplinas: "Elementos de sociologia e direito constitucional", para a escola secundária, "Instrução moral e cívica" e "Sociologia" abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política, para as escolas normais, e, "Sociologia" para as Faculdades de Direito.

Assim, a disciplina para Rui Barbosa deveria estar presente nas três modalidades de ensino, compostas pelo Ensino Normal, Secundário e Superior, representado pelas Faculdades de Direito (MACHADO, 1987, p. 117). Esta proposta surge quase que paralelamente a divulgação da obra de August Comte¹⁸ na França, o que leva a pensar a receptividade das ideias europeias no contexto sócio-político da época. Neste sentido Florestan Fernandes em seu livro "A Sociologia no Brasil" destaca a interdependência do pensamento brasileiro com o europeu.

¹⁷ Agradeço ao professor Sergio Miceli pelo envio da coleção História das Ciências Sociais no Brasil, I e II. Sem esta contribuição, esta parte do trabalho estaria comprometida.

¹⁸ Refere-se a uma de suas principais obras é o "Curso de Filosofia Positiva", em seis volumes, publicados a partir de 1830. (TAMBARA, 2005, p. 166).

A sociologia foi recebida, no Brasil, como “novidade” intelectual, simultaneamente à sua criação na sociedade européia. Faz parte do processo da vida literária de povos culturalmente muito dependentes manter um intercâmbio exitado com os centros estrangeiros de produção intelectual. As “novidades” assinaláveis tornam-se rapidamente conhecidas, ainda que não fossem reelaboradas de uma forma autônoma. O destino do saber acumulado, desse modo, se regulava pelos padrões de vida literária que faziam dele, estritamente, uma forma de ilustração e um meio de alcançar notoriedade em círculos letrados. (FERNANDES, 1980, p.26).

Desse modo, os intelectuais brasileiros estavam mais voltados a importar as teorias Européias e Norte-Americanas do que realmente preocupados em elaborar uma corrente teórica própria que buscasse explicar a realidade social da época. Tais ideias circulavam em maior medida nos espaços letrados, em parte por aqueles que detinham o poder econômico e político no país, com interesses de enviarem seus filhos às universidades europeias, principalmente para a Universidade de Coimbra, que conforme Tobias (1972, p. 174) era a preferida dos brasileiros.

Apesar da tentativa de Rui Barbosa de implantar a sociologia nos cursos secundários, normais e nas Faculdades de Direito, seus pareceres não conseguiram ser aprovados e nem discutidos no Parlamento (MACHADO, 1987, p.117). Dentro deste cenário as propostas de implantação da disciplina não encontraram base de apoio para se desenvolver. No entanto, o interesse de que tais estudos se instaurassem na educação brasileira persiste, tanto é que alguns anos após os Pareceres de Rui Barbosa, a disciplina volta ao cenário com Benjamin Constant e sua reforma de ensino.

É em 1890 que Benjamin Constant, então Ministro da Guerra, instituía o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército conforme Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890 (MACHADO, 1987, p. 117). Logo após, no cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos empreendeu a Reforma que leva seu nome, incluindo a sociologia no ensino secundário (constituído então, do curso ginásial). Essa reforma estabelecia um curso de sete anos para o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) - que era padrão para os demais ginásios do país - e incluía no segundo semestre do seu sétimo ano a disciplina *Sociologia e Moral* (Dec. n. 981, de 08 de novembro de 1890). Para a escola normal a sociologia passou a constar na quinta série. Em relação ao ensino superior, consta a disciplina *Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática* no currículo da Escola Politécnica e no da Escola de Minas, de Ouro Preto. No entanto, a disciplina não consta no currículo das Faculdades de Direito, nem no das Faculdades de Medicina. Entretanto, apesar do ensino da disciplina ser obrigatório no período que vai até 1897, a reforma não se efetivou sendo modificada a partir daquele ano. Nessa

nova regulamentação a sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário. (MACHADO, 1987, p. 2; MEUCCI, 2000, p. 10; SILVA, 2010, p. 20).

Embora os Pareceres de Rui Barbosa e a Reforma de Benjamim Constant não terem alcançado êxito na inserção da disciplina na educação brasileira, possivelmente conferiram-lhe por mais breve que fosse uma visibilidade no campo político-educacional do país. Apesar do fracasso de incluir a sociologia no currículo escolar inicia-se, porém, um processo de escrita sociológica por parte de alguns intelectuais brasileiros, em que retratam questões pertinentes a um país *jovem* e repleto de temas e problemas a serem investigados (CIGALES; ARRIADA, 2013).

Euclides da Cunha, escritor e jornalista, também pode ser considerado um sociólogo pioneiro no Brasil devido a sua ilustre obra *Os sertões* publicado em 1902. Ao descrever o conflito no sertão da Bahia que ficou conhecido como a Guerra de Canudos, Euclides expõe em uma linguagem extremamente rebuscada as características do povo sertanejo, do cenário geográfico em que vivem e da luta que empreenderam contra as tropas do governo enviadas para destruir Canudos, cidade construída no interior do sertão tendo por líder Antônio Conselheiro.

Para Florestan Fernandes (1980, p. 35) “esta obra se situa como o primeiro ensaio de descrição sociográfica e de interpretação histórico-geográfica do meio físico, dos tipos humanos e das condições de existência no Brasil”. Apesar da ausência da intenção sociológica, *Os sertões* é um marco, pois divide o desenvolvimento histórico-social da sociologia no Brasil. Daí em diante o pensamento sociológico pode ser considerado como uma técnica de consciência e de explicação do mundo inserida no sistema sócio-cultural brasileiro. Alguns autores, como Almeida (1989), ressaltam que nesta fase a sociologia pode ser enquadrada como um ponto de vista ligado a uma forma mais literária de descrição dos fatos.

No início do século XX a sociologia ganha destaque na produção de manuais voltados aos cursos jurídicos. Foram escritos quatro compêndios para as Faculdades de Direito. O primeiro em 1900, de Paulo Egydio de Oliveira Carvalho, com o título de *Sociologia Criminal*. Os dois seguintes em 1906, de Luciano Pereira da Silva entitulado *Estudos de Sociologia Criminal* e de J. Mendes Martins sob o título de *Sociologia Criminal: Estudos*. E o quarto em 1926, *Introdução à Sociologia Geral* de Pontes de Miranda. (MEUCCI, 2000, p. 132).

Além disso, com a Reforma de ensino de João Luis Alves-Rocha Vaz de 1925, a sociologia é implantada no 6º ano do curso secundário, aos interessados em obter o título de

bacharel em Ciências e Letras. Sendo dispensados a partir do 5º ano aos alunos que desejavam prestar vestibular de ingresso aos cursos superiores. Isto é observável no artigo 47 e 54 do Decreto N° 16.782A - de 13 de janeiro daquele ano.

Art. 47 – O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte:

[...]

6º ano

1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia.

[...]

Art. 54 – O certificado de aprovação final no 5º ano do curso secundário é condição indispensável para admissão a exame vestibular para matrícula em qualquer curso superior, suprimidos os exames parcelados de preparatórios.

Sobre a reforma de 1925, Neto (1988) assinala que,

essa reforma tem caráter mais ideológico que educacional. [...]. No secundário será acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano (NETO, 1988, p.297).

Em sentido geral, a referida reforma fixou à supressão dos exames das escolas particulares a exigência do curso secundário regular e seriado, sem o qual não havia a possibilidade de ser admitido no ensino superior. Também criou a fiscalização nos estabelecimentos de ensino particulares e também criou o Departamento Nacional de Ensino (NETO, 1988, p.298).

Na transição dos anos 1920 para 1930, desenvolve-se um cenário propício para a institucionalização da sociologia no Brasil, pois ocorreram a introdução da cadeira de sociologia nas escolas normais de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928) e São Paulo (1933), e, a criação dos cursos de Ciências Sociais nas Escolas Livres de Sociologia e Política na USP (1933), na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) (MEUCCI, 2007, p.32).

Na década de 1930, com a reforma de Francisco Campos, a sociologia passou a compor o quadro de matérias dos cursos complementares que constituíam um período adicional destinado aos estudantes que ensejavam o ingresso no ensino superior. A partir de

então há um crescimento na produção de livros e manuais voltados aos estudos sociológicos. Meucci (2000; 2001; 2007) aborda, em sua dissertação de mestrado e posteriormente em artigos, a vasta produção de manuais e compêndios produzidos entre as décadas de 30 e 40 do século passado. Entre os autores abordados pela pesquisadora, apenas dois tiveram formação mais ou menos sistemática em ciências sociais. “Donald Pierson, norte-americano que chegou ao Brasil com missão acadêmica na Escola Livre de Sociologia e Política; e Gilberto Freyre, pernambucano que concluiu estudos de graduação e pós-graduação nos Estados Unidos na década de 20” (MEUCCI, 2007, p.39-40). Os demais autores eram advindos das Faculdades de Direito, Medicina, Instituições Militares e da Igreja Católica, como observou a autora. Além disso, era relativamente heterogênea a perspectiva teórico-ideológica de tais autores.

Encontramos, pois, entre eles, integralistas, católicos conservadores e reformistas educacionais da Escola Nova. Porém representavam apenas parcialmente o gradiente ideológico das disputas políticas do período, pois há a ausência eloquente de representantes de um grupo importante nos embates da época: os socialistas e comunistas (MEUCCI, 2007, p.41).

Uma das vertentes teóricas que influenciaram os autores dos primeiros manuais de sociologia no Brasil “era de origem francesa representada por pensadores conservadores católicos como Le Play e, principalmente Jacques Maritain” (MEUCCI, 2001, p.126). Alceu Amoroso Lima, Francisca Peters, Guilherme Boing, Amaral Fontoura e Severino Sombra estão, conforme a autora, entre os organizadores que difundiam entre nós a chamada “sociologia cristã”.

Para esses autores, a sociologia era compreendida “[...] como uma área de conhecimento que se dedicava, por um lado, à investigação da vida social e, por outro, à instituição de padrões de conduta cristãos adequados à conservação do equilíbrio social” (MEUCCI, 2001, p.126).

Um dos líderes desse movimento, Tristão de Athayde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima, chega a proclamar em seu livro, *Preparação à Sociologia*, o seguinte:

A concepção cristã de sociologia, portanto, tendo uma base científica tão sólida quanto as demais (na melhor das hipóteses para estas), tendo a mesma nobreza de intenção temporal, que é o progresso social [...], excede entretanto, de muito, a todas as demais no âmbito da sua concepção filosófica, que vence o unilateralismo que só vê uma face da realidade, e restaura a verdade em toda a sua plenitude. Eis porque motivo, não hesito em proclamar que a sociologia cristã é a mais elevada, a mais científica e a mais completa das concepções sociológicas (ATHAYDE, 1942, p.31).

Tal concepção sociológica se contrapõe às ideias educacionais apregoadas pelos intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova. Conforme Cury (1987), no campo educacional, apesar dos debates pedagógicos antecederem a Revolução de Trinta, eles só adquirem contornos nítidos de propostas quando se aproxima a oportunidade de, através da elaboração da constituição de 1934, os diversos grupos envolvidos nestes debates concretizarem constitucionalmente a consagração de suas ideias. Para Cury (1987, p.11) tais grupos são convidados a oferecerem sugestões para o capítulo sobre educação da Constituição que estava em elaboração. “Segmentos da classe dominante, tais grupos entram em choque, já que pretendem ver consagrada sua proposta, de modo integral, na futura Constituição”.

Um dos momentos mais intensos no debate entre essas duas correntes foi incitado pela publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* – documento redigido por Fernando de Azevedo que tinha entre seus objetivos despertar a atenção para o descaso da educação no Brasil. Já no início, o documento ressalta que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (GHIRALDELLI, 1991, p.54).

Cury (1987), analisando o pensamento dos Renovadores, entendia que estes concebiam a educação como um processo ligado as mudanças do mundo moderno. As novas formas políticas, o progresso das ciências biológicas e psicológicas e o avanço científico-tecnológico determinaram um novo molde de ver o mundo, e, portanto, a educação deveria estar a par desta nova mentalidade. Um dos vários argumentos utilizados pelos Renovadores era de que “o mal, até nossos dias, havia sido explicado como um produto da natureza humana intrinsecamente corrompida. Tal explicação se justificava pela insuficiência de teorias e pelo desaparecimento técnico das observações” (CURY, 1987, p.77).

Os signatários do Manifesto foram, além de Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

O impacto gerado pela divulgação do “Manifesto”, em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se

da ABE¹⁹, o que foi formalizado na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932, pouco antes, portanto, do início da V Conferência Nacional de Educação que se realizou entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933, em Niterói (SAVIANI, 2010, p.256).

Através das reformas educacionais iniciadas por Gustavo Capanema em 1942, no governo de Getúlio Vargas, a disciplina de sociologia sai da obrigatoriedade do currículo secundário e complementar, permanecendo na escola normal a partir de 1946 com o Decreto-Lei n. 8.530. Este Decreto instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, nacionalizando, ou seja, centralizando o que antes era da esfera dos governos estaduais, onde a Sociologia Geral passa a constar na grade curricular da Escola Normal como opcional e a Sociologia Educacional como obrigatória, conforme apresenta a própria legislação (CARDOSO; TAMBARA, 2010, p.122).

Art. 8º - O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

[...]

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia Educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.

[...]

Art. 9º - Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudo intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:

[...]

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

As reformas de Capanema são importantes para se compreender o processo de (des)continuidade em que a sociologia como disciplina escolar passa a ter nos currículos educacionais, pois a reforma desobriga a disciplina no currículo secundário em 1942, incluindo-a na formação dos professores do curso normal quatro anos depois em 1946. Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa, (2000, p.13) “a reforma da educação empreendida por Capanema visava um ensino público abrangente, padronizado e centralizador, controlado

¹⁹ Associação Brasileira de Educação, surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas. Embora na origem o grupo tivesse a intenção de organizar um “partido do ensino”, a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas. (SAVIANI, 2010, p.229).

por vasta burocracia.” Ao contrário de outros países, este empreendimento ocorre com o apoio da Igreja Católica, representada por líderes leigos como Alceu Amoroso Lima. É importante salientar que nesse período os imigrantes que se instalaram no Brasil, os de origem alemã, chamavam a atenção das autoridades, que viam nesses aglomerados culturais um perigo para o bem estar da nação. Nessa mesma época “a doutrina nacional-socialista de Hitler considerava os espaços ocupados por núcleos populacionais de origem germânica como integrantes da grande pátria alemã” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.13). Portanto, era chegada a hora de nacionalizar o ensino e reforçar na juventude o amor pela pátria e a defesa do território não somente de fora para dentro, mas vice-versa também.

Portanto até a Reforma de Jarbas Passarinho em 1971, a sociologia educacional esteve no currículo de formação de professores. Foram 25 anos de permanência nessa modalidade de ensino, que certamente mobilizou diversos personagens na elaboração de materiais didáticos e na formação de docentes para atuarem no ensino da disciplina no interior das escolas normais. É provável que a educação, estando na pauta de grupos tão divergentes como os Renovadores e Católicos, tenha levado a repercutir na disciplina de sociologia. Essa característica pode ter influenciado toda uma maneira de ministrar a disciplina, não somente a partir dos seus manuais, mas também na formação de futuros profissionais que ministrariam a disciplina no interior das escolas normais sob os cuidados das instituições confessionais.

2.2 A educação superior e a formação dos intelectuais da sociologia no Brasil

A história da sociologia no Brasil (MICELI, 1989; 1995) tem aceitado como marco da institucionalização das Ciências Sociais os anos 30, onde ocorre a criação da Escola Livre de Sociologia e Política – ELSP em 1933 e a fundação da Universidade de São Paulo – USP em 1934 (OLIVEIRA, 1995, p.237). Nesse sentido é importante lembrar que outras instituições surgem neste mesmo período, como a Universidade do Distrito Federal – UDF em 1935 e a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi da Universidade do Brasil em 1939. Todas estas instituições tiveram contratação de professores estrangeiros, principalmente da França e dos Estados Unidos.

A institucionalização das Ciências Sociais pode ser entendida como o processo de profissionalização do campo que abriu espaço para atuação desses cientistas no país, sendo que a formação da universidade desempenhou papel fundamental nesse processo. A constituição do campo científico na área das ciências sociais foi um esforço das elites para

desenvolver no Brasil um espaço científico para a solução dos problemas sociais, como bem analisa Oliveira (1995).

Nos anos 30, quando a sociologia passou a ser ministrada na ELSP, em 1933, na USP, em 1934, na UDF, em 1935, e na Universidade do Brasil, em 1939, o objetivo era formar pessoas capazes de produzir a “solução racional” para os problemas brasileiros. Ao se dizer “solução racional,” queria-se dizer solução baseada na razão, na ciência” (OLIVEIRA, 1995, p.242).

Assim, as Ciências Sociais estavam encarregadas de preparar as novas elites para assumir a “tarefa de construção política de uma nação moderna” (ALMEIDA, 1989, p. 189). Houve, todavia, na constituição do campo profissional, diversas disputas político-ideológicas que desencadearam uma série de enfrentamentos na arena educacional da época. Uma delas levou ao fechamento da UDF em 1939. Uma das principais causas desse desentendimento está justamente ligada à divergência de pensamento entre os intelectuais ligados a Igreja Católica em relação aos intelectuais Renovadores.

A proximidade de Capanema com as premissas da Igreja Católica, como bem demonstra Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), influenciou essa decisão visto que a constituição da UDF estava vinculada ao nível municipal e seu caráter era Liberal, ou seja, não correspondia aos pressupostos da Igreja Católica que via na sua constituição um perigo para a instalação das ideias comunistas e anticlericais.

A vocação de ensino liberal presente na proposta de Anísio Teixeira e na UDF representa um desafio ao projeto universitário do Ministério da Educação. [...] A Igreja e o Ministério da Educação se unem não só para impedir a constituição da UDF, mas também para a montagem da FNFi da Universidade do Brasil em 1939 (OLIVEIRA, 1995, p.246)

Alceu Amoroso Lima, representante da Igreja Católica, ganha destaque nesta trama histórica que definiu as bases da sociologia no Rio de Janeiro e que refletiu nas demais partes do país. As correspondências de Amoroso Lima com o Ministro Capanema demonstram a estreita relação dos dois no processo de fechamento da UDF e criação da Faculdade Nacional de Filosofia – FNFi da Universidade do Brasil. Em carta a Capanema, em 16 de junho de 1935, Amoroso Lima ressalta:

A recente fundação de uma universidade municipal, com a nomeação de certos diretores de faculdades, que não escondem suas idéias e pregação comunistas foi a gota d’água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos. Para onde iremos, por esse caminho? Consentirá o governo em que à sua revelia mas sob a sua proteção, se prepare uma nova geração inteiramente impregnada dos sentimentos

mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia? Eis por que lhe escrevo estas linhas, resumindo nossa conversa de ontem, para lhe dizer da grande inquietação que nos assalta nesta hora, e do que esperam do patriotismo dos nossos dirigentes para a defesa do patrimônio moral do Brasil e do seu futuro como nacionalidade cristã” (SCHWARTZMAN, BOMENY; COSTA, 2000, p.313-316).

Apesar dos embates entre Anísio Teixeira – figura responsável pela fundação da UDF – e a corrente Católica, a universidade não interrompeu as aulas e continuou em 1936 contando com professores de uma missão francesa que incluía Émile Brehier (filosofia), Eugéne Albertini, Henri Hauser e Henri Troncon (história), Gaston Léduec (linguística), Pierre Deffontaines (geografia) e Robert Garic (literatura). Porém, é ainda nesse ano que o fechamento da UDF já se prenuncia (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000). Além de irritar a corrente católica, um dos principais motivos expostos pelo Ministro Capanema foi de que a Prefeitura não havia dado o respaldo para a formação da estrutura para o funcionamento da universidade, a qual a responsabilidade cabia a União. Por outro lado, ressalta que a verdadeira universidade ainda estava por ser criada. “A Universidade do Brasil, modelos das demais, deve instituir e organizar modelarmente todas as espécies de faculdades. Nós que temos espírito nacional “[...] não podemos querer que os padrões venham de outro ponto que seja a União” (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.228).

Assim, em 1937, conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.229) “a reitoria é entregue a Alceu Amoroso Lima, que exerce até o ano seguinte, quando chega o momento de preparar sua extinção”. Para Capanema,

[...] a UDF, era inconstitucional, por faltar competência ao prefeito para tanto. Além deste aspecto formal, Capanema argumenta que a UDF não tinha todos os institutos previstos na Lei Federal para este tipo de instituição, e, o que é mais grave, seus estatutos foram aprovados pelo prefeito, e não pelo Ministério da Educação [...] (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.229).

A FNFi criada em 1939 também contou com a contratação de professores estrangeiros, porém, diferentemente da extinta UDF, a missão deveria ser destinada a professores ligados as premissas da Igreja Católica. Dessa forma, em 1939 o presidente Vargas autoriza a contratação de 15 professores estrangeiros para a nova Faculdade e a partir daí as contratações passariam a ser realizadas em nível oficial.

O convite a professores franceses também se processou por canais oficiais, mas aqui o controle doutrinário foi tentado de forma muito mais estrita, sendo os

entendimentos feitos através de Georges Dumas. ‘Para psicologia e sociologia’, escrevia-lhe o ministro ‘desejo professores habituados à pesquisa e de estudos bem orientados, ligados à Igreja. A faculdade vai ficar sob a direção do Sr. Alceu Amoroso Lima, católico, amigo de Jacques Maritain. Daí não encontrar eu boa acolhida para nomes que sejam conhecidos por suas tendências opostas à Igreja ou delas divergentes’ (SCHWARTZMAN, BOMENY; COSTA, 2000, p.228).

Nesse sentido, fica visível o estreito laço entre o Ministro da Educação e Amoroso Lima, que como os estudos de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) demonstram, detinha grande poder de decisão, embora não oficialmente, nos assuntos do Ministério da Educação. Em relação ao professor de sociologia indicado para a cadeira na FNFi, foi escolhido Jacques Lambert, que como já foi salientado foi um intelectual francês ligado à sociologia cristã.

Apesar da influência de Alceu Amoroso Lima nas decisões do Ministro Capanema, parece que a USP não se abalou tanto quanto a UDF. Porém, a USP era percebida pelas elites locais “como parte de um projeto de redenção política através da afirmação da hegemonia cultural paulista. E, como tal, legitimou-se e pôde ficar relativamente ao abrigo de tempestades políticas” (ALMEIDA, 1989, p.197).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve à frente desde sua criação Fernando de Azevedo, onde foi desde o início catedrático da cadeira de sociologia. Apesar da formação inicial de Azevedo se dar junto a uma instituição católica, ao longo de sua carreira profissional e intelectual irá entrar em contato com a literatura internacional, que formará sua concepção liberal de ensino. Conforme o autor, em trecho autobiográfico, os primeiros textos de Marx e Durkheim são estudados desde cedo.

Eu vinha lendo desde que deixei a ordem religiosa duas obras quase inteiramente desconhecidas entre nós – as de Karl Marx e de Engels, de um lado, e a de Émile Durkheim, de outro. Aquelas sobre o Socialismo, e esta, sobre a Sociologia. Desde logo, percebi a natureza e a profunda diferença entre essas obras fundamentais: aquelas, as de Karl Marx, sobre o socialismo, a luta de classes e a ditadura do proletariado, - esta, a de Durkheim, sobre uma ciência nova, a Sociologia, desenvolvida na Alemanha, França e Estados Unidos. Não havia dificuldade nenhuma, ao menos para mim, em distingui-las: as de Karl Marx, levavam a uma tomada de “posição Política”, em fases de suas análises, da estrutura social e econômica, e a de E. Durkheim, estabelece a natureza e os fundamentos de uma nova ciência – a sociologia, que, sendo uma ciência, não implica nem poderia implicar qualquer idéia ou atitude política. Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências, - as de Durkheim, - sociólogo e um dos fundadores da sociologia no Brasil (AZEVEDO, 1971, p.210).

Não é sem motivo que Fernando de Azevedo se autointitula fundador da Sociologia no Brasil, pois além de professor da disciplina no Instituto de Educação e da USP, também publicou dois livros direcionados ao estudo do tema – *Principios de Sociologia* de 1935 e

Sociologia Educacional de 1940. Também foi responsável por uma série de edições sobre a área de Ciências Sociais quando esteve à frente da Companhia Editora Nacional e Biblioteca Pedagógica Brasileira, sendo que exerceu o cargo de presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia de sua criação em 1934 até 1960.

Em relação a USP e a ELSP, criadas quase que simultaneamente entre 1933 e 1934 é oportuno afirmar que essas instituições não entraram em choque porque seus objetivos eram distintos, como demonstra Limongi (1989). Enquanto a USP tinha por meta “formar uma elite de professores secundários e elevar o nível da cultura geral do nosso meio”, a ELSP tinha por meta formar funcionários, técnicos e burocratas (LIMONGI, 1989).

Em 1939, Donald Pierson chega à ELSP e dará novos impulsos aos objetivos da instituição. “[...] Pierson imprimirá novos rumos ao ‘projeto’, dotando-o de uma base acadêmica de que não dispunha” (LIMONGI, 1989, p.223). Para isso, cria-se a seção de pós-graduação em 1941, algo que irá privilegiar a formação e o treinamento para a pesquisa, tornando-a atrativa aos recém-formados na USP que não viam outra forma de seguir se especializando. Massi (1989) destaca a diferença entre os franceses e norte-americanos que aqui chegaram nas missões acadêmicas. Conforme a autora, “o Brasil elege os franceses como mestres. Os norte-americanos escolhem o Brasil como objeto. Docência e pesquisa, dois modos distintos de relação com o Brasil [...]” (MASSI, 1989, p.411). A USP receberá a maior parte dos franceses, enquanto a ELSP ficará com os norte-americanos. Há desta forma, uma distinta função na formação dada pelas instituições.

Entre os principais intelectuais estrangeiros que chegaram ao Brasil na área de sociologia, destacam-se Donald Pierson, Herbert Baldus, Emilio Willens (ELSP) e Jacques Lambert (FNFi). A USP contou desde o início com Fernando de Azevedo que assumiu a cátedra de sociologia. Para as demais cadeiras houve a contratação de vários profissionais ligados as Ciências Sociais que marcaram o período, entre eles se destacam Roger Bastide, Claude Lévis-Strauss, Emílio Baldus, Paul Bastide, Georges Gurvitch, e outros. Já a UDF, embora com poucos anos de funcionamento, tinha a frente das pesquisas sociológicas “Gilberto Freyre e Heloisa Alberto Torres” (FÁVERO, 1996, p.7). Tais professores serão responsáveis pela formação das próximas gerações de cientistas sociais no Brasil. Assim, Florestan Fernandes, Alberto Guerreiro Ramos e Costa Pinto são alguns dos primeiros formandos que irão ocupar espaços deixados pelos mestres que retornarão aos países de origem. Florestan Fernandes ocupou a cátedra de Sociologia I deixada por Roger Bastide em 1954, (ARRUDA, 1995) e Costa Pinto a de Jacques Lambert na FNFi, em 1943 (ALMEIDA, 1989, p.198).

2.3 A função da sociologia educacional na Escola Normal

Ao analisar a trajetória histórica da sociologia educacional no Brasil observa-se a criação e o desenvolvimento de instituições como a ABE, que agregou intelectuais com distintas orientações político-ideológicas em torno de um eixo comum: a solução dos problemas do país por meio da educação. Essa característica pode ser observada na França onde a sociologia esteve no início ligado aos problemas educacionais. Durkheim, um dos fundadores da disciplina naquele país, desenvolveu pesquisas sobre o papel da educação na transmissão da cultura e dos valores no interior da sociedade. Um dos seguidores dessa corrente no Brasil é Fernando de Azevedo, intelectual que se destacou no período por suas ideias liberais de educação.

A constituição da escola normal no Brasil e o surgimento da cadeira de sociologia no interior dessas instituições delimitou um espaço de atuação para esses profissionais que vinham se formando a partir da constituição dos cursos superiores no país desde a década de 1930. Porém, antes mesmo da Reforma de Capanema instituir o ensino obrigatório da sociologia educacional na escola normal, já havia reformas em diferentes estados que tinham instituído a sociologia como disciplina escolar, como é o caso da Reforma Carneiro Leão no Estado de Pernambuco em 1928 (ARAÚJO, 2009).

Segundo Romanelli (1989) as escolas normais existem no Brasil desde o século XIX, quando se criou em Niterói a primeira instituição de caráter público do continente Americano, datada de 1830. Entretanto, é a partir do período Republicano que “as escolas normais experimentaram um crescimento mais acelerado [...]. Em 1949 eram ao todo 540 espalhadas por todo o território nacional” (ROMANELLI, 1989, p.163).

Nesse momento são produzidos alguns dos manuais específicos voltados ao estudo da sociologia educacional. Ao analisar a função dessa disciplina em três manuais escritos entre 1940 e fins dos anos 1950, observam-se distintas concepções a respeito da função da disciplina na educação.

Para Fernando de Azevedo, a sociologia educacional,

[...] que é uma das bases científicas ligadas as profissões ligadas à educação, não tem apenas uma utilidade pedagógica direta. Tem o mais alto interesse sociológico. Não há dúvida que a inserção do ensino sociológico no quadro das disciplinas de um curso de formação profissional tem antes de tudo o objetivo de subministrar à preparação dos futuros professores uma base científica mais sólida, de lhes fornecer meios de atingir uma compreensão mais ampla e completa dos fatos e dos problemas educacionais e, ao mesmo tempo, alargar-lhes o espírito, despertar-lhes o sentido crítico, levando a conhecer, 'o maior número de fatos sociais racionalmente

coordenados' ou, ao menos, verificáveis e coordenáveis (AZEVEDO, [1940] 1958 p.34).

Desse modo, a disciplina deveria ser introduzida nas Faculdades de Educação e nas Escolas Normais visto que a sua utilidade pedagógica seria importante para aprimorar a formação científica dos professores “para se arejar no seu espírito, abrangendo, sobre a sociedade, horizontes mais vastos, acima dos quadros das instituições escolares” (AZEVEDO, [1940] 1958, p.35).

Por outro lado, Delgado de Carvalho concebia a sociologia educacional como uma parte especial da sociologia que enquanto disciplina do curso normal “apresenta, alguma estabilidade no seu conteúdo obrigatório: Finalidade da Educação, Funções da Escola, Instituições de natureza educacional e Vida Escolar.” Conforme o autor, tais assuntos necessitam de atenção do professor, pois, “[...] não podem ser tratados sem uma visão preliminar dos grupos sociais, dos fatores culturais e, de um modo geral, da terminologia sociológica (CARVALHO, 1950, p.7)”.

Amaral Fontoura, autor de outro manual de sociologia educacional, salienta que a disciplina deveria ter um caráter prático: “dar a conhecer a vida social das crianças”. (FONTOURA, 1957, p.36). Porém, ao definir a disciplina, o autor ressalta que:

Sociologia Educacional é a parte da Sociologia Especial que tem por objetivo as relações entre a escola e a sociedade. Podemos também definir: - é o estudo das funções sociais da escola. Ou então – é o estudo dos aspectos sociais da educação. ou ainda – é o estudo da educação como fenômeno social. (FONTOURA, [1951] 1957, p.97)

Uma das críticas a esta concepção de que a sociologia educacional seria uma sociologia especial é realizada por Florestan Fernandes, que concebe este tipo de definição como equivocada.

A rigor essa designação é imprópria. Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objetivos e problemas próprios! Essa tendência teve razões de ser no passado, enquanto pairavam dúvidas sobre as questões essenciais, relativas ao objeto da sociologia, à natureza da explicação sociológica e às técnicas de investigação, recomendáveis ao estudo sociológicos dos fenômenos sociais (FERNANDES, 1983, p.6).

Apesar das concepções de Carvalho e Fontoura serem semelhantes ao conceberem a sociologia educacional como uma disciplina especial vinculada às noções maiores da

sociologia, um aspecto diferencia a escrita deste último: sua vinculação as concepções cristãs de sociologia. Dentre os três autores, Amaral Fontoura é o único a reservar uma parte do manual às questões referentes à importância da Igreja na formação da alma, e também sua vinculação a educação²⁰.

Em relação a Delgado de Carvalho, além de ser o primeiro catedrático de sociologia do Colégio Pedro II, marcou o período do ensino da sociologia na década de 1930, pois além de lecionar na instituição que foi referência e modelo para as demais instituições da República, produziu uma série de manuais voltados ao ensino da sociologia, entre eles: *Sociologia* (1931), *Sociologia Educacional* (1933), *Sociologia e Educação* (1934), *Sociologia Experimental* (1934), *Práticas de Sociologia* (1937), *Didática das Ciências Sociais* (1949), *Textos de Sociologia Educacional* (1951), *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* (1957). Conforme Soares (2009) “essas cinco primeiras obras consagram Delgado de Carvalho como um dos maiores divulgadores do conhecimento sociológico dos anos 1930”. Delgado de Carvalho também publicou inúmeras obras nos campos da história, da geografia, organização social, política brasileira e relações internacionais (SOARES, 2009, p.90).

Os autores da época concebiam a sociologia educacional no interior da escola normal como um avanço para o conhecimento da escola e da resolução dos problemas internos a ela. Esta última concepção estava diretamente ligado à concepção da sociologia cristã, que buscava trabalhar diversas questões, tais como a imigração, o comunismo, o divórcio, a violência, etc. Assim, a disciplina agregava valor ao curso de formação de professores, pois através dela os futuros profissionais ligados a educação poderiam, por um lado compreender as problemáticas educacionais e por outro, buscar soluções para sua resolução.

Dessa maneira, salienta-se que os grupos conservadores ligados a Igreja Católica não eram contrários a sua obrigatoriedade no currículo dessa modalidade de ensino, visto que a sociologia na época poderia assumir distintas funções. Como será visto no capítulo III, a própria Igreja Católica tinha seus intelectuais responsáveis pela produção e edição de diversos manuais de sociologia e sociologia educacional, vinculados a uma concepção cristã da disciplina. Assim, não somente a produção de bens culturais, como sua comercialização e distribuição era realizada pela Igreja, que mantinha na época grande parte das escolas privadas e certamente importante domínio sobre os cursos de formação de professores.

Diante das inúmeras incongruências que sofreu a disciplina de sociologia na educação brasileira considera-se que o processo de institucionalização de uma disciplina é caracterizado

²⁰ Sobre a produção intelectual de Afro do Amaral Fontoura, bem como a análise do manual *Sociologia Educacional*, ver próximo capítulo.

pela interferência de diversos *campos*. Assim, Estado, partidos políticos, deputados, associações docentes, professores e alunos, e, entre outros, são agentes que integram esse processo (BITTENCOURT, 2003).

Desse modo, é possível pensar que a disciplina de sociologia fez parte do cenário educacional brasileiro de euforia e disputa em torno da legitimação de espaços e ideias. Primeiro, porque se constituía como uma disciplina explicativa, e, portanto, os intelectuais ligados a cada um dos grupos – Renovadores e Católicos – pensavam que seria possível através dela encontrar a explicação e a solução para os problemas sociais, econômicos e culturais. Segundo, porque a sociologia era uma ciência que possuía diversas definições junto ao campo científico, o que facilitava sua vinculação a qualquer ideal ou cosmovisão de mundo. Assim, tanto católicos quanto reformadores possuíam autoridade na explicação dos problemas baseados na *sciencia sociológica*.

Se ocorreu uma luta por definição da disciplina no Brasil, então existia um “campo de poder”, ou seja, “relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantun* suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder” (BOURDIEU, 2012, p.28-29). Dessa forma, a produção de manuais para o ensino da disciplina pode ter representado um espaço de luta entre esses grupos, pois constituía-se um dispositivo de reprodução e disseminação de conteúdos para a educação.

3 A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL ENTRE A CONCEPÇÃO CATÓLICA E RENOVADORA DA EDUCAÇÃO

O mercado editorial do livro didático no início do século XX possivelmente abriu portas para os intelectuais, professores e auto-didatas que buscavam se especializar em determinadas áreas com objetivo de atuação no campo educacional. Como destaca Pontes (1989, p.267) “tão importante quanto a literatura de ficção do ponto de vista do lucro perseguido e alcançado pelas editoras, foi o *boom* do livro didático”. Ao analisar os manuais de sociologia produzidos nessa época percebe-se que poucos foram escritos por autores formados em sociologia. A maior parte desses intelectuais é formado por pensadores engajados em assuntos educacionais e políticos, advindo das Faculdades de Filosofia e Direito, como é o caso de Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Alceu Amoroso Lima, etc. Dessa forma, “Os educadores e os chamados pensadores conservadores são, nos anos 30, os dois grandes grupos de especialistas aptos a responderem a essa demanda editorial” (PONTES, 1989, p.370).

Ao considerar o livro didático como o transmissor de ideologia (CHOPPIN, 2004) e também como responsável por aculturar valores nacionais e criar o senso de patriotismo nas gerações que estão se escolarizando, pensa-se que os manuais de sociologia também faziam parte desse objetivo. Pois apesar da disciplina ser considerada responsável pelo desenvolvimento de uma consciência crítica, a partir da segunda metade do século XX, anterior a esse período, os objetivos que permeavam seu ensino eram bem distintos, pois poderiam assumir uma postura do grupo ao qual estivesse vinculada. Essa autonomia desprende-se em função da normatividade que caracteriza o campo institucional escolar sob a égide de determinados grupos sociais, tais como sob o domínio da Igreja Católica.

Desse modo, este capítulo analisa os manuais produzidos para o ensino da disciplina de sociologia em especial aos destinados a sociologia educacional entre 1940 e 1950. Nesse período, dentre outros, destacam-se dois autores: Afro do Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. O primeiro foi autor de três manuais destinados ao ensino da disciplina – *Programa de Sociologia* (1ª ed. 1940), *Introdução à Sociologia* (1ª ed. 1948) e *Sociologia Educacional* (1ª ed. 1951). Fontoura está entre os principais autores encontrados nos Programas da disciplina entre 1940 e 1960 na escola normal do Colégio São José de Pelotas. Fernando de Azevedo, embora não seja referendado no interior dessa escola, é sem dúvida um dos autores com maior destaque no período, como demonstra os trabalhos de Meucci (2000) e Perez

(2002), sendo que escreveu dois manuais voltados a disciplina – *Princípios de Sociologia* (1ª ed. 1935) e *Sociologia Educacional* (1ª ed. 1940).

Visto que a história de uma disciplina está estreitamente relacionada à produção dos manuais destinados a seu ensino (VIÑAO, 2008) se faz importante a descrição e análise de seu conteúdo.

É importante salientar que Fernando de Azevedo, ligado a uma concepção Renovadora da Educação, teve como principais reivindicações uma escola eminentemente pública, gratuita e laica, o que não agradava a corrente de intelectuais ligados a Igreja Católica. Portanto, é compreensível a ausência de seus manuais junto às bibliografias dos conteúdos programáticos da disciplina no interior da instituição de ensino católica²¹. Ao pensar que Fernando de Azevedo não preencheu este lugar dentro das instituições confessionais que lecionavam a disciplina, então é provável que outros autores foram responsáveis pela divulgação da sociologia nessas instituições, como Amaral Fontoura. Este capítulo também procura contrastar as principais divergências apresentada por eles, no que se refere aos conteúdos da disciplina, buscando evidenciar a matriz ideológica que permeia a obra desses intelectuais responsáveis pela produção do conhecimento na área do ensino da disciplina nesse período.

3.1 Amaral Fontoura e os manuais de sociologia:

Conforme Meucci (2000), Afro do Amaral Fontoura nasceu em 1912, “formou-se em magistério e foi professor nos cursos normais do Rio de Janeiro quando publicou o seu primeiro manual. Alguns anos depois, já formado [...], passou a dar aulas de sociologia e serviço social nas principais faculdades fluminenses” (MEUCCI, 2000, p.43-44). Apesar de ter escrito diversos livros sobre pedagogia, sociologia e outros assuntos ligados ao ensino, ainda são raras as pesquisas sobre a vida de Amaral Fontoura, bem como de sua relevância para o desenvolvimento do ensino da sociologia no país.

Alceu Amoroso Lima na introdução do *Programa de Sociologia* ressalta: “seu autor, embora ainda esteja cursando a Faculdade Nacional de Filosofia, já foi Diretor e é professor de estabelecimento de ensino secundário e tem grande prática de ensino” (FONTOURA, 1944, p.13). Esse fato demonstra que assim como outros autores dos primeiros manuais de sociologia do país, Amaral Fontoura era um escritor auto-didata em sociologia. No entanto, pelas referências bibliográficas apresentadas no livro, Fontoura conhecia autores como

²¹ Este dado será mais bem contrastado no próximo capítulo destinado a análise da disciplina de sociologia educacional no curso normal do Colégio Católico São José da cidade de Pelotas entre 1940 e 1970.

Durkheim, Marx, Spencer, Comte, etc, além de uma ampla literatura sobre os autores brasileiros que escreviam sobre sociologia, como Fernando de Azevedo, Pontes de Miranda, Pinto Ferreira, Delgado de Carvalho, etc. O manual elaborado por Amaral Fontoura é extenso, porém os assuntos nele tratados são introdutórios e sucintos. O autor também se dedicou a escrita de mais dois manuais voltados ao ensino da sociologia: *Introdução à Sociologia* de 1948 e *Sociologia Educacional* de 1951, o qual será analisado neste capítulo.

Introdução à Sociologia foi um aprofundamento do *Programa de Sociologia* com o objetivo de direcionar o livro ao ensino superior. “Resolvemos aproveitar a oportunidade e fazer uma reestruturação geral em nosso livro, surgindo assim esta *Introdução à Sociologia*”. (FONTOURA, 1961, [Prefácio]). Já o livro *Sociologia Educacional* foi um trabalho voltado aos cursos normais, modalidade de ensino responsável pela formação de professores.

Além dessas três obras, o autor escreveu *Fundamentos de Educação* de 1949, *Metodologia do Ensino Primário* de 1955, *Psicologia Geral* de 1957, *O ruralismo, Base da Economia Nacional* de 1941, *Dicionário Enciclopédico Brasileiro* de 1943, *O drama do campo* de 1949, *Introdução ao Serviço Social* de 1950, *Aspectos da vida Rural Brasileira* de 1950 e *Atualidade Política Brasileira à Luz da Sociologia* de 1955.

Ainda estavam em preparo, conforme a capa de divulgação de suas obras impresso junto ao livro *Sociologia Educacional* de 1957, *Retrato Verdadeiro do Brasil*, *Tratado de Sociologia Rural Brasileira*, *Organização da Comunidade*, *Educação de Base e Centros Sociais Rurais* e *O drama da Criança*. Essa amplitude de temas não era uma característica apenas do autor. Outros autores como Delgado de Carvalho (MEUCCI, 2000) também se dedicaram a escrita de vários manuais. Esse fato decorreu da demanda por escritores, principalmente por autores de livros didáticos no início do século XX.

3.1.1 Programa de Sociologia

Programa de Sociologia de 1944 possui dimensões de 22x15cm e capa dura com uma ilustração de um gráfico sobre os profissionais sindicalizados no Brasil. Esta quarta edição, a qual a análise se dedica, foi impressa pela editora Globo de Porto Alegre. Na *Introdução* do livro, Amoroso Lima afirma: “este livro é um compêndio e só isso pretende ser” (FONTOURA, 1944, p.13). Esta delimitação mais adiante é reafirmada por Amaral Fontoura “este livro nada de inédito contém em matéria sociológica [...] nosso intuito foi fazer um compêndio que servisse ao programa oficial da cadeira” (FONTOURA, 1944, p.15). Dessa forma, os mais variados temas perpassam o manual de sociologia, dentre eles: a formação da

sociologia e definição do campo sociológico, a família, o feminismo, a educação, e, a Igreja e o Estado, sempre marcados pelo conservadorismo da concepção católica de sociologia.

Para Amaral Fontoura a sociologia não poderia se restringir ao conteúdo normativo, era uma ciência viva e, portanto, deveria ser ativa. “Sociologia é matéria viva. Sociologia é vida. Fazemos sociologia em casa, na repartição, na escola, no clube, na igreja [...] o ensino da sociologia ou é ativo, vivo, ou não é ensino de sociologia”. Acrescenta também que “não se aceita mais, em ciência nenhuma, a figura antipedagógica do professor fala-sozinho, do mestre-disco-de-gramafone a repetir o ano inteiro aquilo que está escrito nos compêndios” (FONTOURA, 1944, p.16). Nesse sentido, há na obra do autor uma tendência aos pressupostos da Escola Nova.

Para Bomeny (2003),

A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus, teve grande repercussão no Brasil. Os ideais que lhe deram corpo foram sempre inspirados na concepção de aprendizagem do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. Duvidando dos métodos convencionais, acabava questionando toda uma maneira convencional do agir pedagógico. O Movimento da Escola Nova no Brasil se empenha em questionar diretamente a dispersão dos acontecimentos, a fragmentação, a forma como se conduziu a educação no Brasil do início da República. Mas o próprio movimento reflete essa fragmentação [...] Transitavam entre os educadores as interpretações mais variadas das correntes e doutrinas pedagógicas sob a mesma sigla genérica de Escola Nova ou Educação Nova (BOMENY, 2003, p.43-44).

De certa forma, nesse período no Brasil, quase todas as correntes teóricas que abordavam a pedagogia estavam de acordo com a modernização proposta pela Escola Nova, embora algumas fossem conservadoras, ou seja, não praticavam aquilo que pregavam.

Além da Introdução de Alceu Amoroso Lima e da Carta-prefácio de Jacques Lambert, o livro conta com mais três participações. A primeira é de autoria de Silvio Júlio e refere-se a um capítulo denominado *A sociologia na América Latina*. Em um breve comentário, Amaral Fontoura apresenta o autor:

O Programa de Sociologia tem a honra de apresentar o presente capítulo escrito especialmente para este livro por Silvio Júlio. Catedrático de História da América da Universidade do Brasil é, sem dúvida nenhuma, o maior americanista brasileiro. Colocando ao alcance da mocidade estudiosa de nosso país um resumo do Movimento Sociológico Hispano-Americano, assunto que pela primeira vez aparece publicado em livro didático escrito em português, Silvio Júlio presta assim mais um assinalado serviço à causa da Cultura da América (FONTOURA, 1944, p.86).

Também participaram do livro, Fábio Luiz Filho, “uma das maiores figuras do cooperativismo brasileiro” (FONTOURA, 1944, p.294) que escreveu um texto sobre *O cooperativismo no Brasil*. E o jovem Luiz Aguiar Costa Pinto,²² com o texto *Organização Econômica do Brasil - Esboço*. O texto de Costa Pinto, ainda aluno do curso complementar de Direito na época, foi vencedor do Concurso de Sociologia Brasileira, realizado em 1939, como apresenta Fontoura (1944, p.308).

Na classificação das escolas sociológicas Amaral Fontoura distingue 11 vertentes, entre elas está a Escola Cristã ou Integral da sociologia. Para o autor, a *Sociologia Cristã* “distingue no homem dois aspectos: o indivíduo e a pessoa. Como indivíduo, o homem é igual a todos os demais seres vivos e está subordinado ao mesmo determinismo da natureza. Mas como pessoa, o homem possui uma alma imortal [...] não obedecendo senão a Deus” (FONTOURA, 1944, p.53). Mais adiante ressalta que “a sociologia cristã se chama integral porque considera, na análise dos fenômenos sociais, os fatores naturais e os sobrenaturais, mostrando a impossibilidade do mundo terrestre viver em paz e harmonia quando esquece o Criador e suas leis” (FONTOURA, 1944, p.53).

Em defesa dessa sociologia, Alceu Amoroso Lima ressalta que diferentemente das outras escolas sociológicas a sociologia cristã deixava claro quais eram seus postulados,²³

[...] nós, partidários de uma sociologia finalista e integral, apresentamos explicitamente quais os postulados da sociologia cristã [...] a) a existência de Deus; b) a imortalidade da alma; c) a liberdade da vontade; e d) a encarnação de Cristo. Se confrontarmos uns e outros postulados, estes confessados, - se bem que nem sempre expressos nessa fórmula, que me parece clara e explícita, mas que absolutamente não é a única nem será a definitiva - e aqueles quase sempre inconfessados, vemos bem nítida uma finalidade transcendental que completa a realidade imanente, e a sociologia naturalista, em suas inúmeras modalidades que se satisfaz com o fenomenismo materialista ou agnóstico. [...]. Eis porque motivo não hesito em proclamar que a sociologia cristã é a mais elevada, a mais científica e a mais completa das concepções sociológicas (ATHAYDE, 1942, p.30-31).

Essa corrente teórica “era de origem francesa representada por pensadores católicos como Le Play e principalmente Jacques Maritain”. Dessa forma Alceu Amoroso Lima [Tristão de Athayde], Francisca Peters, Guilherme Boing, Amaral Fontoura e Severino Sombra estão, conforme a autora, entre os organizadores que difundiam entre nós a chamada *Sociologia Cristã* (MEUCCI 2001, p.126).

²² Luiz de Aguiar Costa Pinto foi um sociólogo brasileiro com atuação nos anos 1950 e 60 nas áreas de sociologia rural, desenvolvimento sócio-econômico e relações raciais. Seus trabalhos repercutiram no Brasil e no exterior e são relevantes para o pensamento social brasileiro. Para maiores informações sobre o autor consultar em: MAIO, Marcos Chor e VILLAS BÔAS, Glaucia (orgs.). *Idéias de Modernidade e Sociologia no Brasil*. Ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

²³ Para Amaral Fontoura “postulado é uma verdade idemostrável, é uma verdade evidente” (1944, p.135).

Para Amaral Fontoura, existiam papéis que o homem e a mulher deveriam cumprir no interior da família. O homem era considerado o cabeça, único responsável pelo grupo familiar. Dessa forma era dever do marido “a) representação legal da família e administração dos seus bens; b) fixação e mudanças do domicílio, bem como autorização da profissão da mulher; c) obrigação de prover ao sustento da família e custear a educação dos filhos.” (FONTOURA, 1944, p.152). Em relação à mulher, Amaral Fontoura afirmava que com o casamento esta deveria “a) usar o nome do marido; b) zelar pela boa administração interna do lar; c) auxiliar o marido nos encargos de família, sempre que assim se fizer necessário; d) substituir o marido nos seus impedimentos” (1944, p.152-153). Adiante ressalta que, “a êsses deveres da espôsa se acrescenta até há pouco tempo o da obediência cega ao marido. Hoje em dia essa obediência é menos inconsciente e varia, geralmente, com o nível da mentalidade feminina [...]” (1944, p.153).

Sobre o feminismo Fontoura afirma que é um direito natural da mulher, porém esta não deve, de maneira alguma, ocupar os postos de trabalho do homem. Assim, o feminismo:

[...] é dos mais cruciantes problemas da sociologia doméstica contemporânea. No passado, como vimos examinando, tal problema não existia, porque sempre e por toda a parte a mulher era apenas uma semiescrava do marido. [...] O feminismo, portanto, não é nem novo nem discutível: é um direito natural da mulher. Se não tem ocupado posições de relevo na história da humanidade, é exatamente porque os homens não lho permitiam. [...] examinemos outra face do problema; o trabalho feminino. Regra geral, êle é um mal, porque afasta a mulher do pôsto que naturalmente lhe compete na engrenagem social: a direção do lar. Não há organização perfeita onde não há divisão de trabalho e especialização de funções. [...] Agora outro aspecto ainda: o feminismo integral leva as mulheres a concorrer em todo o terreno com o homem, tomando muitas vezes o emprêgo de um chefe de numerosa família (FONTOURA, 1944, p.158).

Dessa forma, o autor acrescenta que “o feminismo integral deve, pois, ser combatido, para o perfeito equilíbrio social” (1944, p.159). Em relação à laicidade do ensino, Fontoura (1944, p.355) é enfático ao descrever que “a escola sem o conhecimento de Deus é uma utopia, é uma maneira capciosa de apresentar o problema, porque desconhecer Deus é negá-lo. A escola laica não é a escola sem Deus: é a escola contra Deus”. Esta ligação do ensino com as premissas da Igreja Católica estará presente também nos outros manuais, como o que é analisado a seguir.

3.1.2 Sociologia Educacional

A primeira edição do manual *Sociologia Educacional* é datado de 1951, porém a presente análise recorre a sua 5ª edição de 1957. Nessa edição, Amaral Fontoura é

apresentado como Professor de distintas instituições, como da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Rio, da Faculdade de Serviço Social do Distrito Federal e chefe do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais, além de Técnico da Educação.

O manual com dimensões de 18x13cm possui 367 páginas e está dividido em 26 capítulos distribuídos em cinco unidades, além de uma introdução e um vocabulário de sociologia. A unidade I aborda os *Fundamentos Sociológicos da Educação*, a unidade II *As instituições sociais e a educação*, a unidade III *O processo Educativo*, a unidade IV *a Função Social da Escola* e a unidade V *a Organização social da Escola*. O autor dedica o livro ao professorado mineiro, pois conforme ele: “fui abordado por um grupo de normalistas do Instituto de Educação do Estado, que me solicitou a publicação de um livro sobre Sociologia Educacional” (1957, p.7).

Sociologia Educacional fez parte do projeto da Coleção Biblioteca Didática Brasileira coordenada pelo próprio autor, que tinha por objetivo “uma Renovação Educacional no país, que torne a escola mais viva, mais dinâmica, mais ligada a realidade [...]” (FONTOURA, 1957, p.19). Conforme a apresentação realizada pela coleção, era preciso “renovar o Brasil, criar melhores condições de vida para o nosso povo, temos que educar esse povo” (FONTOURA, 1957, p.19). Para isso, era preciso voltar-se para a formação dos professores primários que se encontravam no interior das escolas normais.

Não há exagêro em afirmar que nas mãos do professor primário reside uma das maiores esperanças de dias melhores para o Brasil. Daí a alta responsabilidade das nossas Escolas Normais – as escolas que formam tais professôres. Uma das maiores dificuldades, porém, com que as Escolas Normais têm lutado, para a consecução de seu objetivo, é a falta de livros dentro dêsse espírito de Educação Renovada. Apesar de tóda boa vontade dos diretores e professores das Escolas Normais, é quase impossível fazer renovação usando livros antiquados, fora de fase. É difícil fazer escola ativa com livros cheios de teorias, mas muito pouco práticos. A maioria (claro que há honrosas exceções) das obras existentes não permite tal renovação. Eis por que foi criada a “Biblioteca Didática Brasileira”: ela se destina a ser uma coleção de livros escritos especialmente para o Ensino Normal e dentro dêsse espírito renovador, objetivo e prático (FONTOURA, 1957, p.19).

Uma das características que marca a obra de Amaral Fontoura é sua proximidade com as ideias renovadoras de educação, porém de uma forma diferenciada, pois o autor não concordava com a premissa de que a educação deveria ser laica e eminentemente pública. Em relação à praticidade e interatividade, seus manuais estão carregados de exercícios práticos no final de cada capítulo. No caso deste manual há um índice antes da apresentação que delimita as pesquisas sociais a serem realizadas pelos estudantes. Entre os assuntos a serem

pesquisados destacam-se: “A religião e a escola na sua comunidade; De que forma cooperam as escolas da sua comunidade com as outras instituições sociais da mesma (família, Estado, Igreja, agências econômicas)?” (FONTOURA, 1957, p.17-18).

Além disso, a própria apresentação do manual ressalta este aspecto prático da obra, “[...] assim, uma coleção de livros que não apenas ensinam o que se deve fazer, mas ao mesmo tempo mostram como se deve fazer.” Mais adiante apresenta a vinculação com as premissas católicas “O lema do livro do prof. Amaral Fontoura pode ser *non novum sed novi*, seguindo assim as próprias palavras do Papa Pio XI, quando diz acolhendo, pois, o que é novo, (o mestre) terá o cuidado de não abandonar facilmente o antigo” (FONTOURA, 1957, p.20 [grifos originais]).

A introdução do manual de *Sociologia Educacional* está dividida em duas partes. A primeira intitulada *Didática da Sociologia Educacional* apresenta uma série de características que a disciplina deveria cumprir na escola. Entre elas, está a maneira prática que deveria ser exercido o ensino na disciplina.

É importante, é indispensável, mesmo como guia, como roteiro, como resumo. Mas a Sociologia não está dentro dos livros e sim na vida... A Sociologia Educacional é, essencialmente, a ligação entre a escola e a sociedade. Entre a vida dentro da escola e a vida fora da escola. O ensino dessa formosa disciplina precisa, portanto, assumir um caráter absolutamente vivo, dinâmico, palpante (FONTOURA, 1957, p.28).

Fontoura também destaca o papel do aluno diante do processo de aprendizagem bem como as metodologias de ensino. Estas se referem à utilização do fichário, da pasta social e das pesquisas de campo. As novas metodologias de ensino são características da chamada *Educação Renovada*, que para o autor contrapõe os métodos atrasados da educação brasileira, onde o aluno é apenas espectador diante do professor que tudo sabe.

A segunda parte da introdução intitulada *Sociologia da Vida Infantil* aborda as fases de desenvolvimento da criança e o papel da escola como agente socializador nesse processo. Nesse sentido, “[...] uma das finalidades da cadeira de Sociologia Educacional, nas Escolas Normais” seria a análise das atividades sociais infantis e seu estímulo por parte dos professores para que esses processos sociais fossem reforçados e se multiplicassem (FONTOURA, 1957, p.40).

Na unidade I, *Aspectos Sociológicos da Educação*, o autor faz um levantamento dos problemas decorrente da formação dos grupos sociais. Há no decorrer da unidade uma tentativa de explicar as leis, os costumes, a moral, a religião, as desigualdades, a ciência, as

artes, etc. Porém, os assuntos são tratados de forma muito breve e resumida, contendo em muitos casos respostas vinculadas a concepção de uma ideologia cristã.

Esta característica se faz presente na explicação dos conflitos decorrente das desigualdades sociais. No subcapítulo *Tensões Sociais* da unidade I, Fontoura (1957, p.55) salienta que a “mais profunda tensão social existente em nossos dias é a resultante das desigualdades econômicas. Os homens que, apesar de trabalharem com afinco, ganham miseravelmente e veem suas famílias passarem necessidades” desenvolvem um sentimento contra os abastados (ricos) e por esse motivo a solução para esse problema seria “proporcionar aos que se acham em situação econômica miserável uma assistência que lhes melhore a vida”. Pois, para o autor, é impossível “tornar ricos todos os habitantes da terra [...]” (FONTOURA, 1957, p.55).

Na unidade II, Fontoura ressalta o papel da Igreja e da religião no desenvolvimento da sociedade e na manutenção da educação. Denominada *Instituições sociais e a educação*, essa unidade inicialmente busca apresentar a família como instituição social responsável pela primeira educação. A família para o autor é o grupo social constituído pelo “casal: marido e mulher, ao qual se acrescentam os filhos” (FONTOURA, 1957, p.105).

A Igreja, segundo o autor, foi responsável pela criação das primeiras instituições escolares, incluindo as primeiras universidades, porém isso não isentou de que em alguns momentos da história, como no início do mundo moderno, ela fosse combatida. “Não obstante, a Igreja continuou a trabalhar pela educação, e hoje são numerosas as Congregações religiosas, tanto femininas como masculinas, que se dedicam exclusivamente à tarefa de educar a juventude” (FONTOURA, 1957, p.116).

Amaral Fontoura traz para a discussão dessa unidade o movimento educacional da Escola Nova, que teria em alguns lugares entrado em conflito com as ideias da Igreja Católica. No entanto, o autor é enfático ao descrever que o movimento educacional é legítimo em algumas partes e se houve confronto, foi devido, em alguns casos, às ideias radicais de alguns líderes contrários a educação cristã.

É que certos educadores, partidários da **Escola Nova**, são também contrários à religião na escola. Acham que a escola deve ser leiga e agnóstica. Vários dos líderes da **Escola Nova** são socialistas e comunistas, e, como tal infensos a qualquer intervenção da Igreja na educação. Mas o erro não está no movimento da **Escola Nova**, e sim em alguns de seus chefes. Tanto assim que outros líderes reconhecem a necessidade da estreita relação entre a religião e a escola. [...] O que os cristãos combatem, portanto, são os exageros, o unilateralismo, o extremismo da Escola Nova. Despida ela desses excessos, nenhuma incompatibilidade existe entre a nova doutrina educacional e a religião. Mas justamente para evitar mal-entendidos é que costumamos sempre usar a expressão **Educação Renovada** em vez de Escola Nova.

Aquela é, a nosso ver, o que há de bom e aproveitável nesta. A **Educação Renovada** é a Escola Nova purificada e retificada. É a síntese do que há de bom nas doutrinas com o que havia de ótimo nas doutrinas cristãs que não são velhas porque são eternas (FONTOURA, 1957, p. 116-117, [grifos originais]).

Em relação ao Estado e a educação, o autor defende que a educação é uma função eminentemente pública, porém não deve “proibir que outras instituições e os particulares também o façam”. Pois “nada mais perigoso para o futuro da humanidade do que êsse monopólio da educação pelo Estado” (FONTOURA, 1957, p.130).

Esta afirmação continuará na próxima unidade do manual denominada *O processo educativo*, onde o autor faz uma defesa das iniciativas privadas da educação, principalmente as mantidas pela Igreja. Nesse sentido, Fontoura volta a criticar os intelectuais ligados a Escola Nova, ressaltando que o Brasil não tem condições de manter as escolas primárias, seria então impróprio afirmar que somente o Estado deveria tomar conta da educação.

Em *A Função social da escola*, unidade quatro do manual, Fontoura irá apontar a finalidade das distintas modalidades de ensino. Para ele a verdadeira finalidade da “escola primária não é ensinar a ler: é sim educar a criança” (FONTOURA, 1957, p.234). Sendo assim, Amaral Fontoura irá destacar alguns pontos que a escola primária deve exercer na educação das crianças. Entre eles, dois se destacam: “cuidar da educação religiosa (formação da alma da criança, ensinar o respeito a Deus e às leis divinas).” e “cuidar da educação cívica (amor à pátria e a seus grandes vultos; formação de uma consciência democrática: de respeito ao regime, às leis, às instituições, à opinião da maioria)” (FONTOURA, 1957, p.236).

Da mesma forma, a educação secundária deveria cuidar da educação moral, cívica, religiosa, social e política da juventude, assim como de sua iniciação ao trabalho. E a função social da universidade é formar profissionais, organizar a pesquisa científica e “ser o centro de discussão e estudo dos grandes problemas sociais” (FONTOURA, 1957, p.238).

O autor também faz um elogio às reformas educacionais empreendidas pelos Ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, no que concernem as reformas do ensino secundário.

A mais notável crítica sobre o ensino secundário brasileiro, até hoje feita em nosso país, foi a de FRANCISCO CAMPOS, com a sua responsabilidade de Ministro da Educação em 1931. [...] Em 1942 foi baixada nova lei do ensino secundário, que se encontra em vigor até hoje. Diz a lei: “o ensino secundário tem por finalidades: 1) Formar, em prosseguimento à obra educativa do ensino primário, a **personalidade integral** dos adolescentes; 2) Acentuar e elevar, **na formação espiritual** dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3) Dar preparação intelectual geral”. Como se vê, a lei em vigor coloca a “preparação intelectual” em terceiro lugar, dando proeminência especial a “formação da personalidade”, e de uma “consciência patriótica e humanística”. Ai estão os dois

objetivos da educação, que repitamos a cada momento neste livro: formação da personalidade, de um lado, e, de outro, **preparação para a vida em sociedade** (FONTOURA, 1957, p. 237-238 [grifos originais]).

No decorrer do livro, Amaral Fontoura concebe a sociologia, e neste caso a sociologia educacional, como a disciplina responsável por evidenciar a melhor maneira de conviver em sociedade. A sociologia seria uma espécie de estudo da melhor forma de agir dentro dos diferentes espaços sociais. Assim, a sociologia educacional mostraria aos professores a melhor forma de trabalhar as questões que envolvem o processo educativo.

Na última unidade do manual, denominada *Organização social da escola*, Fontoura salienta que a escola deve preparar para a vida e, portanto, quanto melhor representar o modelo de sociedade mais se aproximará de seu objetivo. Apresenta ainda, as outras instituições sociais que estão diretamente relacionadas com a escola, como a família, a Igreja, e a política. Por fim, o autor faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro. “No caso do Brasil, ainda é preciso lembrar que a Educação custa caro, muito dinheiro mesmo. Dada a pobreza nacional e a incompreensão do meio, as verbas concedidas à Educação são sempre uma migalha em relação ao que seria necessário [...]” (FONTOURA, 1957, p. 346). Essa crítica volta-se ao grupo dos renovadores, pois o autor, em vários momentos do manual, afirma que as ideias radicais desse movimento são um perigo para o bom desenvolvimento da nação.

Amaral Fontoura apesar de criticar intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, não deixa de citá-los em algumas passagens do manual, principalmente no que se referem a assuntos ligados as ideias da Escola Nova. Tudo indica que o autor concordava em muitos aspectos com essa corrente, porém discordava drasticamente quando o assunto era educação laica e eminentemente pública.

3.2 Fernando de Azevedo e os manuais de sociologia

Fernando de Azevedo nasceu em 02 de abril de 1894 em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, foi educador, sociólogo e advogado. Em 1902 foi para o colégio Francisco Lentz, em São Gonçalo do Sapucaí, onde realizou os estudos preparatórios para o Curso Ginásial. Aos nove anos de idade, em 1903, cursou o secundário no Colégio Anchieta em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, “de onde seguiu para o noviciato da Companhia de Jesus de Minas Gerais. Em seguida, partiu para o Colégio São Luiz de Itu, São Paulo, quando desistiu da vida religiosa” (PEREZ, 2002, p.104).

Conforme Perez (2002, p.105), a formação católica de Fernando de Azevedo esteve presente durante sua infância e juventude “por um lado pelo valor a ela atribuído por sua família, por outro lado pela valorização que as escolas confessionais particulares atingiram durante o Império e Primeira República”.

Sua formação deu-se nos melhores colégios do país, oportunidade garantida pela situação econômica de sua família nesta fase de sua vida e por sua primogenitura, que lhe garantiu maiores investimentos familiares tendo em vista que seria o varão responsável pelo lar após o pai (PERES, 2002, p.105).

Fernando de Azevedo mudou-se para São Paulo em 1917, foi professor de Latim e Literatura na Escola Normal da Capital, além disso, atuou como jornalista e crítico-literário no Correio Paulistano. Mais tarde trabalhou também em *O Estado de São Paulo*, onde preparou, em 1926, o Inquérito sobre a instrução Pública, abordando os problemas da educação no Brasil em todos os níveis. Conforme Arruda (1989) era comum na época os jovens sociólogos ou aqueles que pretendiam trabalhar com a sociologia – visto a inexistência de cursos de formação a nível superior na área na época – se dedicar no início de carreira a trabalhar em jornais, como colunistas e editores, visto que o mercado de trabalho era restrito na época além dos jornais. Outros caminhos se apresentavam, como o exercício da docência e a participação no campo político e administrativo. Portanto, Fernando de Azevedo esteve envolvido em várias esferas de atuação, onde pode colocar algumas de suas ideias em prática.

Além disso,

Fernando de Azevedo também foi importante divulgador da sociologia no Brasil, pois “constituiu sua base na Companhia Editora Nacional, onde criou, em 1931, a ‘Biblioteca Pedagógica Brasileira’, com cinco coleções, entre as quais se destacou a ‘Coleção Brasileira’ (SAVIANI, 2010, p.207).

Azevedo autou como editor, político, administrador, professor e sociólogo. Destacou-se enquanto intelectual engajado que via na sociologia uma ciência em desenvolvimento e uma importante ferramenta teórica e metodológica para compreender a sociedade brasileira.

Foi também presidente da Associação Brasileira de Educação em 1938, tornou-se Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo em 1945, vice-presidente da *International Sociological Association* de 1950 a 1953, e posteriormente, Secretário da Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo em 1961, quando então foi indicado para professor emérito da Universidade de São Paulo. Em 1968 tornou-se o ocupante da 14ª cadeira da Academia Brasileira de Letras, sucedendo a Carneiro de Leão (PEREZ, 2002, p.111).

Em 1935 escreveu *Princípios de Sociologia* e cinco anos depois *Sociologia Educacional*. O primeiro possui uma discussão entre os principais métodos da sociologia francesa e norte americana (PEREZ, 20002). O segundo é uma “obra básica de sistematização sociológica” do sistema educacional (FERNANDES, 1966, p. 554).

Além desses dois livros, Fernando de Azevedo escreveu: *Poesia do corpo ou gymnástica escolar: sua história e seu valor* de 1915, *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser* de 1920, *Antinous: estudo da cultura atlética* de 1920, *No tempo de Petrônio* de 1923, *Ensaio* de 1924, *Jardins de Salústio: À margem da vida e dos livros – ensaios* de 1924, *O segredo da renascença e outras conferências* de 1925, *A educação na encruzilhada: problemas e discussões* de 1926, *Páginas Latinas: pequena história de literatura romana pelos textos* de 1927, *Máscaras e retratos: estudos críticos e literários sobre escritores e poetas no Brasil* de 1929, *A reforma do ensino no Distrito Federal: discursos e entrevistas* de 1929, *Ensaio – Crítica literária para “O Estado de São Paulo”* de 1929, *A evolução do esporte no Brasil e outros estudos de educação física e higiene social* de 1930, *A reconstrução educacional no Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil* de 1932, *A educação e seus problemas* de 1935, *Velha e nova política: aspectos e figuras da educação nacional* de 1942, *A cultura brasileira* de 1940, *Seguindo meu caminho: conferências sobre educação e cultura* de 1945, *As universidades do mundo de amanhã: sua missão, seus problemas e suas perspectivas atuais* de 1947, *Canaviais e engenhos na vida política do Brasil: ensaios sociológicos sobre o elemento político na civilização do açúcar* de 1948, *Um trem que corre para o oeste: estudo sobre o Noroeste do Brasil e seu papel no sistema de viação nacional* de 1950, *Na batalha do humanismo e outras conferências* de 1952, *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações* de 1958, *Figuras do meu convívio: ensaios* de 1961, *A cidade e o campo na civilização industrial e outros ensaios* de 1962 e *História da minha vida: memórias* de 1971.

3.2.1 Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo da sociologia geral

O manual *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral* teve sua primeira edição em 1935. Para este estudo será utilizada a sua 9ª edição datada de 1964. Nesta edição, a página que antecede a contracapa do manual destaca uma pintura de August Comte com os seguintes comentários:

Filósofo Francês, criador da filosofia positiva. Escreveu, entre outras obras, “Cours de Philosophie Positive (1830-1842) e “Système de politique Positive” (1851-1854). Por sua concepção da ciência social, a que deu o nome de “Sociologia”, e por ter introduzido o método positivo no estudo dos fatos sociais e formulado algumas das noções fundamentais da nova ciência, é justamente considerado um dos fundadores da sociologia (AZEVEDO, 1964).

Fernando de Azevedo dedica o presente livro aos professores P. Arbousse-Bastide, C. Levy-Strauss, Roger Bastide e Samuel H. Lowrie “que da França e da América do Norte trouxeram a sua contribuição científica ao desenvolvimento dos estudos sociológicos em São Paulo”. Também dedica aos que considera os pioneiros da sociologia no Brasil “Sílvio Romero; Pontes de Miranda e Delgado de Carvalho” (AZEVEDO, 1964).

O manual com uma dimensão de 23x16cm possui 330 páginas e está dividido em 22 capítulos distribuídos em cinco partes. Além de uma introdução, também possui um apêndice intitulado *A sociologia na América Latina e, particularmente, no Brasil*. A parte I denomina-se *Os fatos sociais: os grupos, as formas, as atividades e a evolução social*, a parte II *A penetração do espírito científico no estudo dos fatos sociais*, a parte III *A ciência Social*, a parte IV *As escolas sociológicas do ponto de vista do método* e a última parte *As escolas do ponto de vista da explicação dos fatos sociais*.

Na introdução Fernando de Azevedo ressalta que o volume apresentado não tinha outra intenção senão de apresentar aos alunos e professores uma fonte segura de informações. Já que a sociologia, como uma ciência ainda imatura, “exige não somente estudos sérios e contínuos, como também e, sobretudo, o sacrifício de toda idéia preestabelecida, o abandono de todo preconceito” (AZEVEDO, 1964, p.1). Com inspiração em Émile Durkheim, Azevedo imprime já nas primeiras páginas do manual a maneira como a sociologia deveria ser tratada, pois “os juízos, as crenças e as opiniões, como os desejos e as tendências, impedem, as mais das vezes, entrar no estudo dos fatos sociais” (AZEVEDO, 1964, p.2).

Para Azevedo, a intenção do livro enquanto material didático é lançar a essência das doutrinas sociológicas apresentando os grandes pensadores e discutindo-os na medida em que se cruzam. Buscando demarcar a sua posição de cientista, em seguida afirma:

Sem pretender um denominador comum para as divergências doutrinárias ou por outras palavras, sem nenhum intuito de ser eclético, - o que traduziria menos uma atitude científica do que uma “posição” filosófica em face dos problemas, procurou-se extremar, nas doutrinas estudadas, as hipóteses científicas, as hipóteses de trabalho e as verdades apuradas. É preciso, de fato, pôr-nos de guarda contra as conclusões prematuras, mantendo uma reserva sistemática, em presença de afirmações, e constante vigilância contra toda a série de preconceitos e idéias feitas, com que tanto se tem amesquinhado a sociologia e estreitado a esfera do

pensamento e dos métodos científicos no estudo dos problemas sociais. (AZEVEDO, 1964, p.3).

Esta crítica pode ser reflexo da utilização da sociologia pelos autores católicos, que como visto em Amaral Fontoura, era vista como uma disciplina reguladora da moral apregoada pela Igreja Católica. Porém, um fato se destaca na introdução: a ênfase que o autor dá para o aprendizado empírico. “Essa iniciação nos trabalhos de campo (*field works*) e na pesquisa social, só o professor pode e deve dá-la, conduzindo os alunos à observação e à pesquisa, em campos e com objetivos limitados [...]” (AZEVEDO, 1964, p.5). Dessa forma, observa-se que o ensino prático era comum aos dois autores, visto que nesse período o campo educacional no Brasil estava influenciado pelos ideais da Escola Nova.

Na primeira parte do manual denominada *Os Fatos Sociais, os grupos, as formas, as atividades e a evolução social*, o autor se embasa em autores estrangeiros com ênfase no pensamento de Émile Durkheim. Dessa forma descreve o objeto de estudo da sociologia. Além do sociólogo francês, autores como Gabriel Tarde, Herbert Spencer e Le Play aparecem estampados nas páginas que compõe esta primeira parte. Assim, abaixo da figura de cada um, destaca-se uma pequena descrição das principais obras e contribuições teórica e metodológica de cada autor para o desenvolvimento da sociologia. Dessa forma, influenciado por Durkheim e embasado em outros autores estrangeiros, Fernando de Azevedo acreditava que a sociedade era composta por uma lei geral e não apenas por uma individualidade de cada ser.

A sociologia, por outras palavras, tem por objeto estudar as sociedades humanas e desprender as leis gerais que presidem à sua constituição, ao seu funcionamento e à sua evolução. É esta parte, por assim dizer, genética da sociologia, que se vai abordar, e em cuja base reside a distinção preliminar entre as sociedades animais e a sociedade humana (AZEVEDO, 1964, p.64)

É notório o conhecimento do autor sobre distintos autores estrangeiros. Em suas referências destaca-se uma considerável quantia de bibliografias em inglês e francês. Por outro lado, os autores brasileiros são pouco citados por Fernando de Azevedo – apenas Gilberto Freire e sua obra *Casa Grande e Senzala* é referenciado pelo autor nesta primeira parte do manual.

O primeiro manual de sociologia de Fernando de Azevedo foi escrito no ano de 1935 – data de publicação da primeira edição desse manual – com provável interesse do autor em buscar legitimidade junto à disciplina no campo acadêmico. Pois data dessa mesma época seu ingresso como professor da cadeira de sociologia na USP, criada em 1934. Sem dúvida a

publicação do manual daria destaque para o autor junto aos seus colegas estrangeiros vindos principalmente da missão francesa.

No final de cada capítulo Fernando de Azevedo apresenta um tópico descrito como *Problemas e Discussões* que se referem ao conteúdo visto no decorrer do capítulo. Essas questões são semelhantes às encontradas nos manuais de Amaral Fontoura e podem ser consideradas como um material de apoio para o professor, visto que se trata de um manual destinado ao ensino da disciplina.

Em *A penetração do espírito científico no estudo dos fatos sociais*, segunda parte do manual, o autor faz um balanço histórico sobre o surgimento da sociologia a nível internacional. Inicia destacando as ideias de Aristóteles na antiguidade, passando por Ibn Khaldun, Kant, Hegel, Montesquieu, Le Play, Hobbes, Locke, Rousseau, Maquiavel, até chegar à teoria de Comte, Spencer e Marx. Azevedo destaca a importância de Marx para o avanço da sociologia no mundo. Conforme suas palavras,

[...] no desenvolvimento da sociologia, não se pode desconhecer o papel importantíssimo que cabe a Karl Marx, entre cuja doutrina e o comtismo já se apontaram vários pontos de contato marcados pela comunidade de uma de suas fontes, - os princípios de Saint-Simon, aos quais, o marxismo, se devem acrescentar o monismo e o dialeticismo revolucionário derivados da filosofia de Hegel. A precisão do conceito de massa e proletariado, a caracterização da figura de “classe”; o predomínio do econômico sobre o político; a idéia da evolução e um senso agudo do relativismo histórico, constituem, sem dúvida, uma contribuição notável ao desenvolvimento da sociologia como ciência (AZEVEDO, 1964, p.99).

Porém, é em Émile Durkheim que Fernando de Azevedo atribui maior visibilidade no que se refere à cientificidade da jovem disciplina. Pois conforme o autor, Durkheim imprimiu “[...] uma forma verdadeiramente científica, não só pela determinação mais nitida e precisa do seu objeto, como pelo tratamento científico a que submeteu o estudo dos fatos sociais e com que se pode dizer que transformou a sociologia” (AZEVEDO, 1964, p.113).

Na terceira parte do manual, denominada *A Ciência Social*, o autor delimita o lugar da sociologia no interior das Ciências Sociais. Assim, é estabelecido diferenças de objetivos entre a sociologia com as demais disciplinas científicas, bem como a contribuição dessas para o desenvolvimento da nova ciência. Dessa forma, a biologia, a geografia, a antropologia, a psicologia e a história são contrastadas com a sociologia. Em relação à história, o autor define que seus objetivos são distintos da sociologia, pois à história cabe questionar:

O que aconteceu? Quando? Onde? À sociologia compete perguntar: Por que é que certos fatos aparecem em tal lugar e num dado momento? Onde é que fatos semelhantes também aparecem e sob que condições? Quais os fatores e quais as

fôrças que produziram mudanças nas várias características desses fatos. Em suma, o que o sociólogo procura principalmente não é a ordem em que aparecem diversos fatos e sim o que há de “típico” nesses fatos e qual a influência que possam exercer atualmente nos diversos tipos de conduta (AZEVEDO, 1964, p.124).

Outra característica que esta parte do manual salienta, refere-se à importância do método no trabalho sociológico. Baseado no pensamento durkhemiano, o autor reforça a objetividade da análise do social. Outros autores são muitos citados, entre eles destacam-se: Lester F. Ward e G. Tarde.

A quarta parte do manual intitulada *As escolas sociológicas do ponto de vista do método* são apresentadas diferentes métodos no estudo das ciências sociais, em específico da sociologia. Dentre os métodos apresentados encontram-se: o dedutivo matemático, o método psicológico, o método de observação monográfico, a obra metodológica de E. Durkheim, além de um panorama atual para a época sobre o problema metodológico. Além da ênfase em apresentar Durkheim como o responsável pela elevação da sociologia à ciência, Fernando de Azevedo cita outros autores que contribuíram para a elaboração de metodologias no estudo dos fatos sociais. Entre eles, destacam-se: Le Play, K. Menger e Wieser, Vilfredo Pareto, Lester Ward, e outros autores ligados ao grupo do “L’Année Sociologique” (AZEVEDO, 1964, p.210).

Em *As escolas do ponto de vista da explicação dos fatos sociais*, última parte do manual, Azevedo apresenta uma série de autores e correntes teóricas que são utilizados para explicar os problemas sociais. Além disso, é realizado um esforço do autor para apresentar as correntes de pensamento sociológico atual para a época. Dessa forma, é realizado um levantamento dos principais autores alemães (Ferdinand Toennies, Georg Simmel, Max Weber, Franz Oppenheimer, Karl Mannheim, etc) e norte-americanos (Lester Frank Ward, William Graham Sumner, William Thomas, Franklin Giddings, Pitirim A. Sorokin, etc).

Por fim, no apêndice do manual intitulado *A sociologia na América Latina e, particularmente, no Brasil*, Fernando de Azevedo faz um levantamento histórico da institucionalização da sociologia na Argentina, no México, no Peru, no Chile e demais países Hispano-Americanos. No entanto, sua principal atenção é para o Brasil, onde realiza uma abordagem histórica sobre o ensino e as pesquisas desenvolvidas até então.

Fernando de Azevedo foi desde o princípio muito elogiado pelos seus colegas estrangeiros, como fez questão de apresentar nas orelhas do manual. Levy-Strauss, Paul Arbousse-Bastide, C. Bouglé estão entre estes autores que impuseram uma ótima impressão a escrita do autor. Dessa forma, Levy-Strauss ressalta:

Eu considero os vossos “Princípios” como um dos melhores tratados de sociologia existentes na hora atual. Nenhum, em todo o caso, manifesta mais do que êle o cuidado constante de dar um lugar a tôdas as concepções, até às mais recentes, ainda ignoradas do público. Apreciei também profundamente vosso esforço tão bem sucedido para dar da sociologia uma vista total, compreendendo mesmo os seus aspectos mais técnicos: sociologia matemática e sociologia cultural” [...] “Graças a vós, podemos agora, com tôda a segurança, pôr nas mãos dos estudantes um livro sólido e documentado que substitui vantajosamente manuais franceses ou americanos” (LEVY-STRAUSS, in: AZEVEDO, 1964).

A forma como o manual é apresentado, sem favorecer nenhuma corrente teórica é aplaudida pelo elogio de autores que Fernando de Azevedo imprimiu nas orelhas desse manual. “Esta escrito com grande liberdade de espírito e de julgamento” assinala Paul Arbousse-Bastide. Este elogio com a forma que Azevedo escreve o manual dá a compreender que havia na época, outros manuais de sociologia, como a sociologia cristã, que não agradavam os intelectuais ligados a USP. Tanto Levy-Strauss quanto Arbousse-Bastide eram docentes da USP nesse período e já haviam adquirido suficiente capital social e cultural passíveis de serem captados pelas publicações de Fernando de Azevedo. Mais do que reconhecimento, estes escritos demarcavam a configuração do campo acadêmico, na medida em que delimita o espaço em que a “*verdadeira*” sociologia era produzida.

O único autor que não fazia parte do time estrangeiro e fugia a regra do campo acadêmico foi Gilberto Freyre, que escreveu o seguinte elogio ao livro:

Acabo de adquirir os seus “Princípios de Sociologia”, e desde anteontem não leio outra coisa. Nesta carta quero simplesmente dizer-lhe que estou encantado com o seu trabalho. Agora, sim, temos uma boa introdução à sociologia geral escrita, do princípio ao fim, sob o ponto de vista brasileiro, sem entretanto resvalar para qualquer preocupação de mesianismo sociológico que deformasse o caráter científico do livro. Quando digo ponto de vista brasileiro e com relação aos exemplares de processos e formas sociais e às sugestões para a aplicação do método de análise e de pesquisa. E quando digo caráter científico, é dentro dos limites sociológicos que vêm tão honestamente fixados no seu livro (FREYRE, in: AZEVEDO, 1964)

Ao analisar o manual de Fernando de Azevedo percebem-se diversas características que não se encontram nos manuais de Amaral Fontoura vistos neste capítulo. Dentre elas, destaca-se, como já foi assinalada pelos autores acima: o carácter de “neutralidade” que o autor apresenta às variadas correntes teóricas, não fazendo com que determinado pensamento se sobressaísse sobre os demais. A segunda característica refere-se ao esforço do autor por apresentar uma bibliografia atual e internacional que contemplasse estudos de vários países, principalmente dos Estados Unidos, Europa e América Latina. Também é importante dar ênfase no que se refere à metodologia, bem como, sua notável inspiração em Émile

Durkheim. Outra característica de Azevedo é a pouca referência aos autores brasileiros, pois nas páginas de *Princípios de Sociologia* apenas Gilberto Freire, Delgado de Carvalho e Florestan Fernandes são destacados. Por outro lado, há um certo consenso entre os autores no que se refere a uma educação prática. Pois tanto os manuais de Fernando de Azevedo quanto os de Amaral Fontoura possuem no final de cada capítulo uma série de questões e propostas de pesquisas de campo.

3.2.2 Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacional e de suas relações com outros fenômenos sociais

O presente manual teve sua primeira publicação em 1940, porém a edição que este estudo analisa é datada de 1958, quando o manual atingiu sua 5ª edição. Fernando de Azevedo dedica o manual a Antonio Candido, Egon Schaden, Florestan Fernandes e Lourival Gomes Machado “que, com suas contribuições de alto nível, no domínio dos estudos teóricos e no das pesquisas, têm feito viver e progredir a sociologia e a antropologia no Brasil” (AZEVEDO, 1958 [*dedicatória*]). O manual publicado pela Editora Melhoramentos possui uma dimensão de 24x17cm e contém 324 páginas divididos em 21 capítulos distribuídos em quatro partes. Além do prefácio da 2ª edição, conta com uma longa introdução intitulada *O que é sociologia e o que é sociologia educacional?*

Assim como em *Princípios de Sociologia*, *Sociologia Educacional* traz destacado em suas orelhas enaltecimentos de autores como Roger Bastide, Emilio Willems, Gilberto Freyre, Hermes Lima, René Hubert e Nelson Werneck Sodré. Entre essas congratulações encontram-se palavras de destaque como: “rigoroso espírito científico”, “neutralidade que transmite Fernando de Azevedo”. Conforme esses autores, ao abordar as diversas correntes teóricas “sem se deixar prender por nenhuma”, Fernando de Azevedo se destacava enquanto sociólogo brasileiro, como salientam Roger Bastide e Gilberto Freyre respectivamente (AZEVEDO, 1958).

No prefácio do manual Fernando de Azevedo ressalta a repercussão que seu manual de *Sociologia Educacional* alcançou na América Latina, enfatizando a qualidade do seu conteúdo. “Nos países hispano-americanos em que nosso livro, traduzido para o espanhol e já em duas edições, teve desde 1942 larga divulgação e o melhor acolhimento, não se publicou, na matéria, qualquer trabalho de real valor [...]” (AZEVEDO, 1958, p.3). O autor também destaca os trabalhos que surgem nos Estados Unidos, aqueles ligados aos estudos de Margaret Mead, Ruth Benedict, Neal Miller, John Dollard, Willard Waller e etc. Mas o que realmente

prende o autor nesta parte inicial do manual é o objetivo que imprime para a sociologia educacional.

Conforme Azevedo não é possível considerar como objeto da sociologia educacional somente o que está no interior da escola, pois assim, as outras instituições sociais, como a família estariam fora da análise dessa disciplina.

A sociologia educacional tem, pois, por objeto, a nosso ver, o estudo tanto desses processos, das instituições e sistemas escolares, e da interdependência que existe entre estrutura e organização social, de um lado, e os processos educativos, de outro, quanto das teorias e doutrinas pedagógicas (AZEVEDO, 1958, p.7)

Na introdução denominada *O que é sociologia e o que é sociologia educacional?* o autor faz um levantamento histórico sobre o surgimento da sociologia e sociologia educacional. Para o autor, a educação seria um dos campos mais ricos em matéria de pesquisa. Assim, defini a sociologia educacional diferentemente da concepção norte-americana. “A concepção de ‘sociologia educacional’, ainda predominante entre os americanos, diverge profundamente de nosso ver, sob dois aspectos. Ela tem em primeiro lugar, um caráter essencialmente descritivo e pragmático [...]” e em segundo lugar, “[...] os autores americanos, na sua maioria, entendem por sociologia educacional o estudo da sociologia geral com aplicações à educação [...]” (AZEVEDO, 1958, p.26-27). Para o autor, a sociologia educacional “[...] enquanto ciência pura e especulativa que é, descreve e explica o que é e o que tem sido [...] diferentemente da pedagogia que procura determinar o que deve ser” (AZEVEDO, 1958, p.29).

Em seguida, Fernando de Azevedo faz uma distinção entre a sociologia educacional e outras disciplinas como a história da educação e a ciência da educação. Uma das principais inspirações do autor é certamente a teoria de Émile Durkheim, que para ele é o precursor da sociologia educacional. Nesse sentido, uma das funções que a sociologia educacional deveria desempenhar na escola, estava ligada ao despertar de um sentido crítico dos professores no que se refere aos problemas educacionais.

Não há dúvida que a inserção do ensino sociológico no quadro das disciplinas de um curso de formação profissional tem antes de tudo o objetivo de subministrar à preparação dos futuros professôres uma base científica mais sólida, de lhes fornecer meios de atingir a uma compreensão mais ampla e completa dos fatos e dos problemas educacionais e, ao mesmo tempo, alargar-lhes o espírito, despertar-lhes o sentido crítico, levando-os a conhecer “o maior número possível de fatos sociais racionalmente coordenados”, ou, ao menos, verificáveis e coordenáveis (AZEVEDO, 1958, p.34).

Em *A educação, fenômeno social*, primeira parte do manual, Fernando de Azevedo demonstra que a educação não ocorre somente na escola, mas também em outros espaços sociais, como por exemplo: família, igreja, clubes, etc. Ou seja, em qualquer ambiente social em que o indivíduo esteja inserido, ele está a todo o momento sendo educado, desde que uma geração mais velha esteja agindo sobre outra mais nova.

Ora, a educação não é feita somente pelos pais e pelos mestres, mas ainda pelos adultos em geral, que cercam as crianças e os adolescentes (pois são as gerações adultas que exercem ação sobre as gerações jovens), e pelos companheiros mais velhos, já “iniciados” na vida dos adultos; e não somente na família e na escola, mas na igreja na oficina, na caserna e no teatro, e por todos os meios de transmissão de idéias e de sugestões, pela palavra, pela imagem e pelo exemplo (AZEVEDO, 1958, p. 83).

Na segunda parte do manual intitulada *As origens e a evolução da escola* são apresentadas algumas ideias referentes ao desenvolvimento da escola enquanto instituição social responsável pela educação na sociedade contemporânea. Fernando de Azevedo procura mostrar como a educação na antiguidade estava ligada ao grupo familiar e a outras instituições sociais como a Igreja. Para o autor, a educação é uma função essencial para a vida em comunidade, mas foi com a divisão do trabalho que “[...] se foi progressivamente concentrando nas mãos de funcionários especiais” (AZEVEDO, 1958, p.122). Dessa forma, surgiu o grupo profissional pedagógico, com uma função específica diferente dos grupos pedagógicos tradicionais, ou seja, a família e a Igreja (AZEVEDO, 1958, p.123).

Dessa forma, no decorrer desta parte do manual, Azevedo coloca algumas questões pertinentes para pensar o advento da escola moderna como aquela especializada em uma atividade única: a educação. Se antes, a família e os grupos religiosos desempenhavam este papel, a especialização do trabalho e o desenvolvimento de uma *sociedade moderna* fez com que essa tarefa fosse relegada aos grupos pedagógicos. Assim, o autor defende uma escola pública e laica, desvinculada dos grupos religiosos. “E não repetem todos os partidos, [...] que aquele que se apoderou da escola, tem nas mãos a sociedade inteira?” (AZEVEDO, 1958, p.141).

Os sistemas escolares, terceira parte do manual, traz para a discussão questões amplas sobre os diferentes níveis de ensino: primário, secundário e superior. É novamente visível a preocupação do autor em conceber a educação como uma função desvinculada de interesses privados e políticos. Conforme o autor “[...] a luta dos partidos para a conquista da Universidade e a sua utilização como ‘instrumento político’, ter-se-á o quadro completo das dificuldades com que tem de arrostar, no mundo atual, para assegurar a sua existência e os

seus progressos (AZEVEDO, 1958, p.227). Esta crítica possivelmente pode estar atrelada as disputas entre Católicos e Liberais a partir da década de 1930, e, que levou entre outras ao fechamento da Universidade do Distrito Federal em 1939, conforme visto no capítulo anterior.

Na última parte do manual, intitulada *Os problemas sociais pedagógicos*, Fernando de Azevedo volta a destacar a importância da educação como uma tarefa eminentemente pública, sendo assim, tarefa do Estado. Entretanto aponta para o papel das iniciativas privadas.

Mas, por maior que seja a ação do Estado, em matéria educacional, não se pode deixar de reconhecer, conforme já lembrei em outros livros²⁴, o papel das iniciativas privadas e como essas duas formas (pública e particular) de atividades educacionais seguiram até hoje os seus destinos paralelos. É fácil, de fato, verificar não somente a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino e educação, mas também o fato de que as condições favoráveis à eclosão e ao desenvolvimento dos sistemas educacionais públicos são muitas vezes as mesmas que influenciam sobre o nascimento e o impulso dos focos de atividades livres, no ensino (AZEVEDO, 1958, p.261).

Fernando de Azevedo teve sua principal influência teórica em Émile Durkheim, sendo que outras perspectivas se fazem presentes no manual, como a corrente educacional norte-americana de John Dewey e a francesa de Marcel Mauss.

Tanto os manuais de Amaral Fontoura como os de Fernando de Azevedo tiveram grande repercussão no Brasil, (ver quadro 01, abaixo). O manual de *Sociologia Educacional* de Amaral Fontoura foi um sucesso de vendas, pois conseguiu alcançar diversas edições e um expressivo número de exemplares vendidos. Por sua vez, o manual de Fernando de Azevedo superou todas as expectativas, tendo grande repercussão, sendo inclusive vertido para o espanhol pela casa editora Fondo de Cultura do México, que de acordo com o autor já tinha alcançado três edições em 1954.

Os manuais de Amaral Fontoura em especial o manual de *Sociologia Educacional*, desperta muitas questões. Entre elas está a vinculação da sociologia a uma corrente de pensamento católico conservador e, ao mesmo tempo, a uma concepção renovadora da educação. Em passagens já destacadas dos manuais analisados, o autor declarava uma necessidade de renovação dos métodos pedagógicos, inclusive a coleção de que o manual *Sociologia Educacional* faz parte está entre os livros da Coleção *Escola viva*. Porém,

²⁴ AZEVEDO, Fernando. A Educação e seus Problemas: política de educação. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

diferentemente do grupo dos Renovadores, o autor diz fazer parte de uma concepção renovadora da educação diferente da que se vincula a corrente dos pensadores Escolanovistas.

Dessa forma, estes manuais estão marcados por uma *modernização conservadora*, ou seja, renovam-se os métodos, com a utilização de inquéritos, pesquisa, saídas de campo, entrevistas, etc, porém, o ideal da moral cristã não se abala. Em outras palavras, as ideias conservadoras da Igreja Católica não são de forma alguma postas em dúvida. Assim, a concepção da família tradicional, da educação ligada a Igreja Católica, da existência do Deus cristão, do combate ao comunismo e de tudo que ponha em dúvida a existência da Igreja são combatidos. Portanto, fica claro que existe uma tentativa de renovação dos métodos educacionais, sem necessariamente se fazer presente uma mudança de pensamento. Essa concepção pode ter sido uma estratégia de *renovação* da Igreja diante das correntes pedagógicas modernas que entraram no país a partir do início do século XX.

Quadro 01: Dados gerais dos manuais analisados

Manual/autor	Edições/ano		Editora	Público alvo
Programa de Sociologia – Afro do Amaral Fontoura	1ª ed.1940; 2ª ed.1941;	3ªed.1943; 4ªed.1944.	Ed.Globo (Porto Alegre)	Escolas secundárias
Sociologia Educacional – Afro do Amaral Fontoura	1ªed.1951 2ªed.1953 3ªed.1954 4ªed.1956 5ªed.1957 6ªed.1959 7ªed.1960 8ªed.1962 9ªed.1963 10ªed.1964	11ªed.1964 12ªed.1965 13ªed.1965 14ªed.1966 15ªed.1966 16ªed.1966 17ªed.1967 18ªed.1967 19ªed.1969 20ªed.1969 21ªed.1971	Ed.Aurora (Coleção Escola Viva)	Escolas Normais e Faculdades de Educação
Princípios de Sociologia: Pequena introdução ao estudo de Sociologia Geral – Fernando de Azevedo	1ªed.1935 2ªed.1936 3ªed.1939 4ªed.1944 5ªed.1951 6ªed.1954	7ª ed.1956 8ª ed.1958 9ª ed.1964 10ªed.1973	Editora Nacional Editora Melhoramentos Editora Duas cidades	Faculdades e Escolas Normais
Sociologia Educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais	1ªed.1940 2ªed.1951 3ªed.1954 4ªed. [s.d] 5ªed. 1958	México 1ª ed. 1942 2ª ed. [s.d] 3ª ed. 1954	Editora Nacional Editora Melhoramentos Editora Fondo de Cultura/ México	Escolas Normais e Institutos Superiores de Educação

Fonte: Fontoura (1944; 1971); Azevedo (1958; 1973); Meucci, (2000)

Entre os principais autores citados por Amaral Fontoura destacam-se aqueles ligados ao pensamento católico. Entre esses, (conforme quadro 02), estavam entre suas referências: Alceu Amoroso Lima, Jacques Maritain, Leonel Franca e Everardo Backheuser. Porém, Fontoura também utiliza autores ligados ao pensamento da Escola Nova, tais como: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Este dado é relevante na medida em que apresenta a ideia de sociologia apresentada pelo autor. Apesar de ter uma forte ligação com os preceitos da sociologia cristã, tenta ao mesmo tempo fazer uma conciliação desta com as concepções educacionais dos Renovadores. Apesar de criticar os Renovadores, no que se referem a laicidade do ensino, Fontoura irá utilizar dessas ideias para construir uma concepção de *Educação Renovada*. Este conceito, nas palavras do autor seria o ideal, na medida em que aproveitaria os métodos propostos pelos Renovadores sem abandonar a moral educacional cristã.

Quadro 02: Análise teórica dos manuais

Manual/autor	Principais autores citados	Corrente teórica
Programa de Sociologia (1944) – Afro do Amaral Fontoura	Alceu Amoroso Lima; August Comte; Émile Durkheim; Fernando de Azevedo; Carneiro Leão; Sorokin; Le Play; Leonel Franca, Pio XI, etc	Sociologia Cristã e Educação Renovada
Sociologia Educacional (1957) – Afro do Amaral Fontoura	Alceu Amoroso Lima; Jacques Maritain; Leonel Franca; Raymond Murray; Everardo Backheuser; Teobaldo Miranda dos Santos; Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, etc.	Sociologia Cristã e Educação Renovada
Princípios de Sociologia: (1964) – Fernando de Azevedo	Émile Durkheim; Gabriel Tarde; Maurice Halbwachs; Bouglé; Vilfredo Pareto; Geoge Simmel; etc.	Escola Francesa de Sociologia – Émile Durkheim
Sociologia Educacional: (1958) – Fernando de Azevedo	Émile Durkheim; John Dewey; Herbert Spencer; Marcel Mauss.	Escola Francesa de Sociologia– Émile Durkheim; Marcel Mauss.

Fonte: Azevedo (1958; 1964); Fontoura (1944; 1957).

Os manuais de sociologia de Fernando e Azevedo destacam-se pela referência aos estudos sociológicos internacionais disponíveis até então. Obras em diversas línguas, como o alemão, francês, inglês, italiano e espanhol estão presentes nos manuais analisados. Este dado, demonstra a atualidade das pesquisas internacionais a disposição do autor. Desse modo, um fato que chama atenção é o contexto institucional onde são produzidas tais obras, pois Fernando de Azevedo enquanto sociólogo ligado ao modelo científico da USP, tende a

acompanhar a produção internacional ligada a própria constituição da sociologia científica, com inspiração em Émile Durkheim e a teoria funcionalista. Desse modo, não é de se admirar que sua obra *Sociologia Educacional* tenha sido internacionalizada, passando a ser publicada no México, logo após a primeira edição no Brasil.

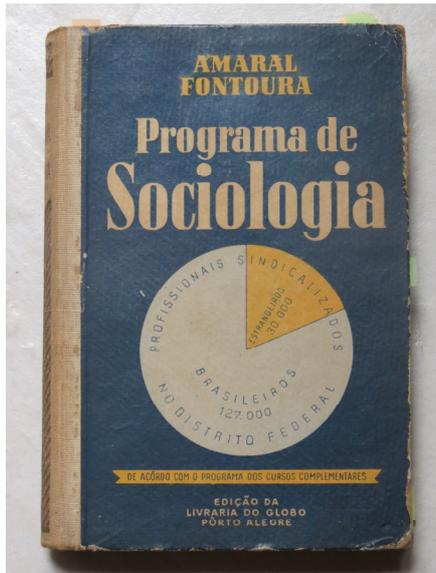


Figura 01 – Programa de Sociologia de Amaral Fontoura (1944).
Fonte: arquivo pessoal

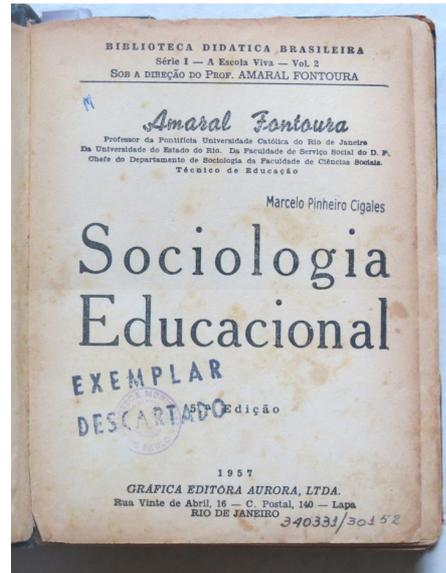


Figura 02 – Sociologia Educacional de Amaral Fontoura (1957).
Fonte: arquivo pessoal

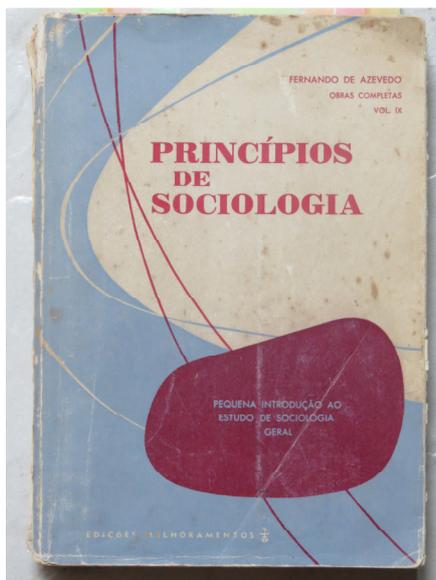


Figura 03 – Princípios de Sociologia de Fernando de Azevedo (1964).
Fonte: arquivo pessoal

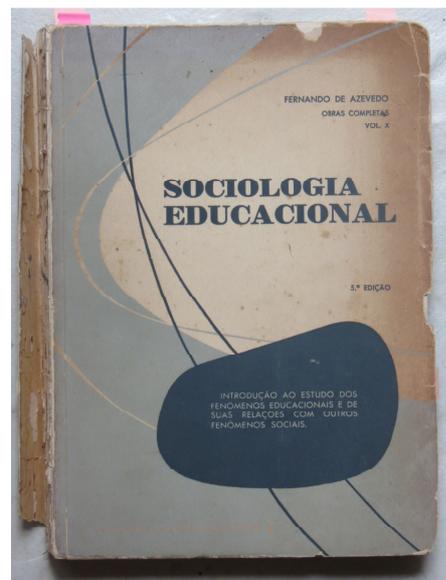


Figura 04 – Sociologia Educacional de Fernando de Azevedo (1958).
Fonte: arquivo pessoal

A pluralidade de concepções vistas no decorrer da análise dos manuais de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo, refletem a maneira como a sociologia foi institucionalizada no Brasil. Enquanto, Fontoura produzia manuais didáticos que representavam as concepções da sociologia cristã, neste caso com adaptações de temas para uma *Educação Renovada*. Fernando de Azevedo, estava a frente de outra concepção sociológica, que prezava pela cientificidade enraizado pela tradição positivista e funcionalista. Pode-se dizer que não houve um confronto entre os dois autores, como ocorreu entre Tristão de Athayde e Fernando de Azevedo nos anos 1930. O que houve foi uma adaptação por parte de Amaral Fontoura, que possivelmente visava um mercado editorial para o livro didático de sociologia na época. Visto que direcionou seus trabalhos para os três níveis de ensino: educação secundária, ensino superior e escola normal. O sucesso editorial desses trabalhos podem estar ligados ao modo com que Fontoura escreveu os manuais, privilegiando uma forma didática e de certa maneira mais acessível ao público escolar, já que os manuais de Fernando de Azevedo foram escritos com maior rigor acadêmico e portanto, destinado a um público especializado.

4. A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL NO INTERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO CATÓLICA DE ENSINO

As pesquisas sobre a história do ensino da sociologia no Rio Grande do Sul ainda são incipientes, visto a longa trajetória da disciplina na educação brasileira. Os principais trabalhos históricos sobre a sociologia foram produzidos no interior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Entre eles destacam-se os artigos *O desenvolvimento da sociologia no Rio Grande do Sul e a cooperação acadêmica Brasil e Alemanha e Experiências Regionais de institucionalização do ensino e da pesquisa em Sociologia: A experiência da UFRGS* de Enno Liedke Filho e Clarissa Baeta Neves, respectivamente (MONTEIRO, 2006). Outros trabalhos também podem ser elencados aqui e se referem a momentos anteriores a este período, como é o caso do capítulo organizado por Laudelino Medeiros, o primeiro catedrático da sociologia na UFRGS, que tinha por base descrever a situação das Ciências Sociais nesse Estado²⁵ (MEDEIROS, 1955, p.107-11).

Lorena Madruga Monteiro na dissertação *A estratégia dos Católicos na conquista da Sociologia na UFRGS (1940-1970)*, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFRGS em 2006, descreve a trajetória de Laudelino Medeiros junto à cátedra de Sociologia nessa universidade. A partir desse estudo, Monteiro (2006) analisa as lutas em torno da institucionalização da Sociologia na UFRGS, que só se concretizou a partir de 1959 (MONTEIRO, 2006, p.125).

Recentemente, em 2013, foi organizado por Mauro Meirelles, Leandro Raizer e Heloiza Helena o livro *O ensino da sociologia no Rio Grande do Sul* que traz uma série de artigos para discutir o ensino da disciplina no estado. Desse modo, destaca-se que quase todos os trabalhos são advindos da UFRGS e tem como foco o ensino superior, sem falar neste último destinado aos professores e alunos envolvidos com o ensino da disciplina.

Nesse sentido, são quase inexistentes as pesquisas que relacionam o ensino da sociologia na escola normal. Dentre a bibliografia acima citada foi encontrado apenas uma seção elaborada junto ao I seminário de Sociologia organizado junto a Faculdade de Filosofia da UFRGS em 1957. A seção de estudos intitulada *O ensino de sociologia na escola normal* foi apresentada por Eva Nicolaiewaky (MONTEIRO, 2006, p.113). E conforme Monteiro

²⁵ Esse capítulo encontra-se no interior de um dos primeiros livros publicados pela CAPES, sob a coordenação de Luiz Aguiar Costa Pinto e Edison Carneiro, destinados ao estudo da situação das Ciências Sociais no Brasil, publicado em 1955. O livro está dividido em duas partes, a primeira organizada por Costa Pinto, ressalta os estudos sociais e as mudanças sociais no Brasil, bem como as principais tendências e campos de interesse. A segunda, sob a coordenação de Edison Carneiro, traz informações sobre os Centros Regionais de ensino e pesquisa do Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul.

(2006, p.113), demonstrava as principais preocupações dos representantes da sociologia gaúcha na época.

Os desafios eram muitos no que tange ao ensino da sociologia na escola normal do Rio Grande do Sul nesse período. Primeiro, porque não havia um curso superior de sociologia no estado até 1959, fazendo com que os professores recorressem aos seus próprios conhecimentos para dar conta dos conteúdos dessa disciplina. Segundo, que o livro didático pode ter sido o grande aliado desses professores, pois como foi visto no capítulo III, traziam diversos exercícios e propostas de atividades como saídas de campo e inquéritos a serem realizados pelos(as) estudantes.

Este capítulo se ocupa de analisar como se estruturou o ensino da sociologia educacional no interior do curso normal no Colégio São José de Pelotas. A intenção é relacionar contexto nacional em que a sociologia foi produzida contrastando com as informações obtidas sobre a disciplina nessa instituição. Portanto, conhecer os professores, programas, livros didáticos utilizados e conteúdos cobrados em provas e exames são essenciais nessa tarefa. A partir desses aspectos, espera-se conhecer a concepção de sociologia inculcada nas disciplinas escolares produzidas no interior dessa escola confessional, especialmente na modalidade da escola normal, responsável pela formação dos professores primários no período.

A seguir é realizada uma breve apresentação histórica da cidade de Pelotas, bem como da criação do Colégio São José, a fim de situar essa instituição de ensino confessional ao qual a disciplina de sociologia educacional esteve presente entre as décadas de 1940 e 1970, enquanto parte do curso normal. Em seguida realiza-se um estudo acerca dos professores, exames, programas e principais livros didáticos utilizados para o ensino da disciplina.

4.1 O Colégio São José de Pelotas

A cidade de Pelotas está localizada na região sul do estado do Rio Grande do Sul, a aproximadamente 250 quilômetros da capital Porto Alegre. Sua fundação data do século XVIII, quando as charqueadas tornaram-se a principal atividade econômica da região. Os primeiros sinais de urbanização ocorrem no início do século XIX. Conforme Arriada (1994, p.87) em “7 de julho de 1812, era criada a freguesia de Pelotas, que inicialmente chamou-se São Francisco de Paula.”

Com o passar dos anos a freguesia se transformou em vila e posteriormente surgiu a cidade, como retrata Arriada (1994),

Nos primeiros anos da década de trinta do século XIX, a Vila de São Francisco de Paula, contendo em seu território há muito tempo várias fábricas de charquear, criava condições para o desenvolvimento de zonas adjacentes, como a região do São Gonçalo, Costa, Dunas e Retiro, no Arroio Pelotas, impulsionando, desse modo uma posterior concentração na parte mais elevada da ondulação do São Gonçalo, onde se localizou o sítio urbano (ARRIADA, 1994, p.117-118).

As primeiras escolas da cidade de Pelotas surgiram na passagem do século XIX para o XX quando o município vivia a expansão do capitalismo e concomitantemente com a emergência de uma elite advinda do charque. Essa riqueza oriunda das charqueadas propiciou a construção de vários prédios, como a “Santa Casa de Misericórdia, Teatro Sete de Abril, Biblioteca Pública, Intendência Municipal, belos palacetes de charqueadores, e diversos prédios com finalidade educativa, caso do prédio do Ginásio Pelotense, do Ginásio Gonzaga, e do Colégio São José”. Essas instituições educacionais ofereciam o curso secundário e normal na época e já foi objeto de estudo de alguns pesquisadores (AMARAL, 1999; 2003; ARRIADA, 2008; SANTOS, 2012).

O Colégio São José foi criado em 1910²⁶, quando um grupo de Irmãs da Ordem de São José de Chambéry se estabeleceu na cidade (SANTOS, 2012, p.99), com a ajuda do Intendente Municipal José Barbosa Gonçalves e do Bispo de Pelotas, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leon (ARRIADA, 2008, p.108).

De acordo com documentos do Bispado, da Intendência de Pelotas e do próprio Colégio, bem como de anúncios em periódicos locais, a fundação do São José veio preencher uma lacuna de instituições educativas neste município, tendo em vista a acentuada expansão do contingente populacional - e, conseqüentemente, de meninas a serem escolarizadas - em virtude da crescente urbanização de Pelotas (SANTOS, 2012, p.98-99).

Como ressaltam Arriada (2008, p.109) e Santos (2012, p.99), com base no Relatório Municipal de 1911, Pelotas vivia neste período um elevado crescimento econômico. Isso refletia na educação, visto que em 1911 existiam no município 43 escolas públicas estaduais com 2.007 alunos, 10 escolas públicas municipais urbanas com 294 alunos, quatro escolas públicas rurais com 156 alunos, 45 escolas particulares urbanas e suburbanas com 2.054 alunos, e, 41 escolas rurais particulares com 1.102 alunos. No total existiam 143 escolas para 5.613 alunos.

²⁶ Conforme Miceli (2009, p. 62), neste mesmo ano no Rio Grande do Sul, três novas Dioceses foram inauguradas nas cidades de Pelotas, Uruguaiana e Santa Maria. O que demonstra a preocupação da Igreja em aumentar seu domínio dado à desvantagem desta, desde a Proclamação da República que levou sua separação com o Estado.

O grupo de Irmãs que chegou a Pelotas em 1910 era composto pela Madre Superiora Saint Maurice Richermoz, professora Maria Alice Rellier, professora Saint Jean Marquis Ract, professora Lydia Nicolini e a cozinheira Albinia Desordi. Algumas podem ser visualizadas na figura 05.



Figura 05 – Grupo de Irmãs fundadoras do Colégio São José
Fonte: Santos (2012).

Nos primeiros anos o Colégio São José não dispunha de local próprio. Conforme analisa Arriada (2008, p.109) “não possuindo um prédio próprio para o funcionamento da instituição, o Intendente Municipal, José Barbosa Gonçalves cede provisoriamente uma propriedade sua, no intuito do funcionamento da escola [...]” Assim, no início o colégio funcionou em um estabelecimento localizado na Rua 15 de novembro esquina Gomes Carneiro, local hoje considerado próximo do centro da cidade.

Os estabelecimentos da instituição só foram construídos algum tempo depois em 1916 e se mantém até os dias de hoje na Rua Félix da Cunha, nº 400, (ver figura 06, abaixo). A construção do prédio respondia as demandas e exigências da época, como salienta Arriada e Santos (2010). Dessa forma, “o novo prédio demarcava claramente uma ostentação de superioridade, perpetuando uma ‘áurea’ de poder” (ARRIADA e SANTOS, 2010, p.6).



Figura 06 - Colégio São José em 1915
Fonte: Arriada (2008).

Tendo um crescimento expressivo em relação ao número de matrículas, em 1927 o Colégio consegue a equiparação com as Escolas Complementares do Estado. Em 1936, como observa Arriada (2008, p.113) “devido a diversas demandas, o Colégio sofre uma ampliação, sendo construída toda uma nova ala na Rua Três de Maio, onde em 1937, passa a funcionar o Curso Ginásial”. Assim, em 1940, é construído um auditório e uma ampla capela.

Nos diplomas expedidos as concluintes do complementar constavam o seguinte:

[...] da escola complementar São José equiparada as Escolas complementares do Estado, pelo Decreto N° 3927 de 5 de dezembro de 1927, de acordo com o artigo 110 do Regulamento do Ensino Normal do Rio Grande do Sul, aprovado pelo Decreto n° 4277 de 13 de março de 1929 [...] confere o Diploma de Aluna Mestra.” (ATOS LEGAIS ATÉ 1999).

Conforme o quadro 03, o curso complementar começa suas atividades nos anos de 1930, quando a escola já ultrapassa 300 alunos matriculados. Em seguida é a vez do curso normal, que inicia suas atividades a partir de 1942, contando com 40 alunas matriculadas naquele ano. Após a construção do prédio em 1916, houve um gradativo aumento de alunos. Nesse mesmo ano o número de estudantes é de 183, quase a metade se comparado com o ano anterior, demonstrando assim que também existia na época uma forte demanda pelas vagas da instituição escolar.

Quadro 03: Número de aluno do Colégio São José de 1910-1974

Ano	Primário	Complem.	Ginásio	Normal	
1910	117				
1911	114				
1912	121				
1913	109				
1914	110				
1915	100				
1916	183				
1917	233				
1918	275				
1919	264				
1920	257				
1921	262				
1922	255				
1923	273				
1924	318				
1925	340				
1926	330				
1927	301				
1928	322				
1929	271				
1930	264	15			
1931	323	23			
1932	326	41			
1933	333	42			
1934	367	58			
1935	352	55			
1936	405	72			
1937	461	68			
1938	-	55			
1939	368	44	94		
1940	410	29	138		
1941	397	13	172		
1942	306			200	40
1943	342				40
1944	-				50
1945	-				59
1946	358			273	70
1947	406			317	70
1948	463			340	60
1949	376			360	81
1950	353			347	81
1951	361			316	83
1952	310			326	86
1953	248			350	155
1954	377			394	219
1955	566			436	221
1956	608			513	178
1957	592			536	93
1958	408			551	157
1959	497			583	150
1960	417			591	137
1961	473			587	140
1962	434			598	176
1963	483			547	164
1964	600			476	198
1965	610			449	183
1966	676			450	206
1967	688			490	258
1968	695			516	251
1969	630			542	263
1970	626			556	194
1971	647			59?	201
1972	705			407	119
1973	863			281	54
1974	908				25

Fonte: Secretaria Colégio São José - (ATOS LEGAIS ATÉ 1999.

O curso normal no Colégio São José de Pelotas, quando criado em 1942, já respondia ao modelo proposto por Afrânio Peixoto em 1917, que dividiu a escola normal em dois ciclos: um preparatório e outro profissional, “o que acabou por dualizar a formação de professores, na maioria dos estados brasileiros, possibilitando, por um lado, a expansão das escolas normais compatíveis com as possibilidades da época e das peculiaridades regionais” (ANGOLA, 2008, p.54).

Dado que a instituição era destinada a educação das moças, a criação do curso normal vinha ao encontro do processo conhecido como *feminização do magistério*²⁷ que marcou, mesmo com algumas vozes contrárias, as primeiras décadas do século XX (ARRIADA, 2008, p.120).

Justificadora de uma aptidão natural para lidar com as crianças, surgia uma possibilidade real de mercado de trabalho, tanto para as jovens oriundas de uma camada social mais baixa, como aquelas advindas das famílias mais abastadas. Dentro desse contexto, é engendrado um discurso que valoriza características tidas como da mulher: tolerância, docilidade, paciência, amorosidade, etc. Não apenas os positivistas reforçaram essas características, como a própria Igreja Católica as ressaltava. Isso em parte redundou numa imagem das professoras como trabalhadoras servis, castas, dedicadas, gentis, a contrapartida foi, baixos salários, carreira desprestigiada e submissão ao domínio masculino (ARRIADA, 2008, p.120).

Neste modelo educacional a mulher estava condicionada a uma educação voltada para o lar e os trabalhos domésticos, sendo que a própria escola e suas disciplinas escolares atendiam a este fim. É comum encontrar nessa época disciplinas especializadas nessa tarefa, como: solfejo, higiene e puericultura, música e canto, economia doméstica, corte e costura, etc. Porém, com a modernidade e o avanço das ideias liberais, vislumbrava-se um novo espaço de atuação para as mulheres. Neste sentido, a sociologia no interior das instituições católicas possivelmente proporcionava discussões sobre essas transformações, porém arraigada pelo conservadorismo da Igreja Católica.

A partir de um histórico escolar do curso normal da década de 1950 (Figura 07) observa-se a distribuição das disciplinas escolares no interior desse curso. As disciplinas de sociologia e sociologia educacional estão presentes no currículo em conjunto com mais 19 disciplinas nesse período. No total, contabilizam-se 21 disciplinas gerais e especializadas.

²⁷ Sobre esse movimento ver Tambara (1998).

COLÉGIO SÃO JOSÉ - Escola de 1.ª e 2.ª Graus
Mantido pela Soc. Caritativo-Literária São José
C.G.C. 88632773/0014-56
Reconhecido - Decr. Fed. 231481/47 - D.O. 27-07-47
Port. ISES 1/71 - D.O. 06-10-71
Port. IEC 24061/72 - D.O. 24-01-72
Reorganizado Port. SEC 24339/79 - D.O. 19-11-79
Rua Félix da Cunha, 400 - Fone 22-2092 - Ca. Postal 186
96100 - PELOTAS - RS

HISTÓRICO ESCOLAR
CURSO NORMAL - 2º CICLO

Aluna: MARIA DILMA IRIGONHÉ PRIETTO
Nascida a 21 de novembro de 1937, em Pelotas - RS
filha de Waldemar Fernandes Prietto e Francisca Irigonhê Prietto

<u>DISCIPLINAS</u>	<u>1ª Série</u> 1954	<u>2ª Série</u> 1955	<u>3ª Série</u> 1956
Português.....	71,33	70,25	79,33
Literatura.....	-	74,33	76,33
Matemática.....	76,00	-	-
Estatística aplicada à Educação....	-	75,00	-
Biologia Geral.....	84,33	-	-
Biologia Educacional.....	-	91,00	-
Física e Química.....	62,00	-	-
Higiene e Puericultura.....	-	-	88,00
Anatomia e Fisiologia.....	90,00	-	-
Higiene e Educação Sanitária.....	-	92,00	-
História e Filosofia da Educação...	-	-	83,33
Iniciação à Educação.....	84,00	-	-
Psicologia Geral.....	73,00	-	-
Psicologia Educacional.....	-	82,00	84,00
Sociologia Geral.....	-	77,33	-
Sociologia Educacional.....	-	-	81,33
Didática e Prática Educ. Primária...	-	74,00	78,00
Desenho e Artes Aplicadas.....	84,00	84,00	89,00
Música e Canto.....	97,00	92,00	88,00
Educação Física e Jogos.....	73,33	91,00	94,00
Religião.....	82,33	75,33	93,33

OBSERVAÇÕES:-Curso nas três séries neste Estabelecimento de Ensino.
- Recebeu o Diploma de Professora Primária em dezembro de 1956.

Pelotas, 6 de janeiro de 1983

L. Bavaresco
Lourdes Bavaresco
Secretária - Reg. MEC 7450

Enelita Lazzari
Enelita Lazzari - Vice-Diretora
Aut.nº 22/82

Figura 07 – Histórico escolar do curso normal de 1956
Fonte: Secretaria do Colégio São José (ATOS LEGAIS ATÉ 1999)

O curso, dividido em três anos, era distribuído da seguinte forma: no primeiro ano constavam as disciplinas de português, matemática, biologia geral, física e química, anatomia e fisiologia, iniciação à educação, psicologia geral, desenho e artes aplicadas, música e canto, educação física e jogos e religião. O segundo ano era composto de português, literatura, estatística aplicada à educação, biologia educacional, higiene e educação sanitária, psicologia educacional, sociologia geral, didática e prática educacional primária, desenho e artes

aplicadas, música e canto, educação física, jogos e religião. E por fim, no último ano, pelas disciplinas de português, literatura, higiene e puericultura, história e filosofia da educação, psicologia educacional, sociologia educacional, didática e prática da educação primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, educação física e jogos, e, religião. As disciplinas que mais estão presentes na grade curricular do curso são português, desenho e artes aplicadas, música e canto, educação física, jogos e religião.

Assim como a biologia e a psicologia, a sociologia foi dividida em duas matérias, uma geral e outra específica. O objetivo da disciplina nesse período, conforme plano geral da disciplina, era “levar ao estudo dos problemas reais com que se defronta a escola e dos elementos mais significativos durante o período escolar” (PLANO GERAL 1958 - BOLETINS MENSIS DO CURSO NORMAL DE 1943-1973).

Esta informação mostra uma preocupação em relação ao papel da disciplina nessa modalidade de ensino, ou seja, reforçar o estudo dos problemas em que a escola se defrontava. Desse modo, a disciplina era compreendida como uma estratégia de resolução de problemas internos a escola. Porém, algumas questões são pertinentes para se pensar esta questão. Principalmente no que se refere ao conhecimento dos docentes responsáveis por ministrar a disciplina bem como saber quais conteúdos eram abordados nesse processo.

4.2 A sociologia educacional na escola normal (1946-1971)

4.2.1 Professores(as)

Conforme a documentação analisada junto ao arquivo escolar do Colégio São José, tudo indica que o primeiro docente responsável pela disciplina de sociologia foi a irmã Luiza Inês em 1945. Porém, a disciplina de sociologia educacional surgirá um ano depois em 1946, onde então constam os nomes de Alvacir Faria Collares e a Irmã Maria Aimée enquanto docentes responsáveis por essa disciplina na escola normal.

Alvacir Faria Collares iniciou suas atividades no Colégio São José em 1943, conforme destaca o livro comemorativo dos 50 anos dessa instituição.

Em 1943, um professor jovem e de reconhecido talento, começou a lecionar no São José. E em todos êsses anos, inúmeras têm sido as alunas do Dr. Alvacyr de Faria Collares, que jamais puderam esquecer o mestre ilustrado, inteligente e profundo, que sabe dar as suas aulas não só o interêsse despertado pela sua vasta cultura, mas também, e quanto, na realidade, a sábia orientação de sua alma bem formada nos mais sólidos princípios cristãos (O SÃO JOSÉ, 1960, p.35).

Alvacir Collares participou ativamente da Associação Católica de Professores e Cultura Social – ACPCS, nas décadas de 1930 e 1940 em Pelotas. Sua religiosidade e defesa dos pressupostos de uma educação cristã ficam claros no discurso proferido em 1960 e impresso no livro comemorativo dos 50 anos do Colégio São José de Pelotas.

Há meio século vem o Colégio São José aprimorando os rumos da verdadeira educação – da educação cristã – a milhares de pelotenses e de gaúchas, muitíssimas das quais, no dia de hoje, mães, continuam a viver e a espalhar os mesmos exemplos de amor à causa do próximo que aprenderam a cultivar com as boas irmãs do São José, entre êstes muros que, tantas vezes parecendo um oásis em meio de lutas aguerridas, constituíram sempre um convite à meditação, ao cultivo das mais belas e ricas qualidades d’alma que são o encanto da vida, quando em tudo mais a vida parece sem encantos. [...] Em momentos de revolta surda, de ataques rudes como o por que passamos em momentos como êste em que um grupo de adversários da fé tramam o conluio dos eternos incontestados contra a escola cristã sob o argumento aspecioso de que nela as classes e as fortunas se discriminam em oposição aos princípios democráticos [...] (O SÃO JOSÉ, 1960, p.13-14).

Conforme analisado por Leon e Amaral (2010), Collares também foi professor da Faculdade de Direito da UFPel e escreveu na década de 1970 *Itinerário para o encontro*, uma espécie de pensamentos reunidos e distribuídos pelos dias da semana.

Pensamentos de cada dia. Simples. Curso. Fiéis à verdade, porém, como roteiro para fundamentar uma filosofia de vida, Escritos “currente calamo”, frutos de muita leitura. A seara do desejo insatisfeito de cultivar a inteligência. Não sei os que são meus, sei apenas que devo aos homens humildes mais do que os sábios, devo aos simples de pensamento o melhor que neles vai. Mas devo primeiro a Deus – a Cristo e à Senhora Medianeira – a graça de poder escrevê-los, dia por dia, hora por hora. As vezes saem fluente; outras são torturados pela inspiração que tarda. São pedaços do coração que se dá. São lampejos, embora humildes, do espírito que mais ama do que sabe, da consciência que se abre a evocação do alto. [...] Procuram a fidelidade ao Evangelho. Querem ser a completa adesão ao verbo. E sujeitos com honras, galhardia, com liberdade e filial dedicação, à cátedra de Roma. Humanismo total e responsável (COLLARES, 1978, [prefácio]).

Este exemplar encontrado junto ao Arquivo da Biblioteca *José Júlio de Albuquerque Barros* da Faculdade de Direito da UFPel, continha uma dedicatória ao professor Silvino Lopes, também professor de sociologia do Colégio São José em 1959. Na dedicatória Alvacir Collares afirma o seguinte: “Silvino, um dos mais inteligentes, ex-discípulos, amigo, e mestre que hoje espalha mais saber e exemplos que por ventura possa ter recebido. A singela admiração. Em 30/11/78” (COLLARES, 1978, [Arquivo da Faculdade de Direito/UFPel]). Esse dado demonstra a intimidade e amizade entre os dois professores que possivelmente ocorria em função das relações dentro do campo acadêmico que estavam inseridos.

Cabe lembrar que o nome da biblioteca acima citada faz homenagem a um professor da Faculdade de Direito, que também consta como professor de sociologia do curso normal do Colégio São José em 1949. Portanto, os três professores lecionaram tanto na Faculdade de Direito da UFPel quanto no curso normal do Colégio São José. Porém em diferentes momentos como pode ser visto no Quadro 04.

José Júlio de Albuquerque Barros foi um dos fundadores da Faculdade de Direito da UFPel, tendo também atuado como professor e diretor do Colégio Pelotense em 1914. As primeiras informações sobre sua passagem na Faculdade de Direito constam nas Atas da Congregação de 1914 a 1947. Conforme esse documento, Albuquerque Barros concorreu à direção dessa instituição de ensino para a gestão de 1914 a 1917. Porém não conseguiu se eleger, o que só ocorreria anos depois no início dos anos 1920 (LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO, ATA Nº 14, 1914-1947). Ainda conforme os registros disponíveis junto a Faculdade de Direito/UFPel, tudo indica que Albuquerque Barros ocupou lugar de destaque nessa instituição como professor, vice-diretor e diretor. Conforme o atual Diretor da Faculdade de Direito, professor Alexandre Gastal²⁸, Albuquerque Barros doou diversas mobílias que hoje abrigam livros e materiais junto a essa Faculdade.

Outro professor de sociologia do Colégio São José foi o Monsenhor José Antonio de Queiroz, que consta nos registros como docente de sociologia em 1953. Nascido em 1904 na cidade de Barbalha, Ceará, veio desde cedo para Pelotas, onde se destacou enquanto clérigo. Foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas – UCPel, onde lecionou as disciplinas de Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Também atuou como diretor dessa Faculdade em sua primeira gestão entre os anos de 1956 a 1958. Queiroz faleceu em 1959 na cidade do Rio Grande, em viagem de visita a sua terra natal (POERSCH, 1970). Nesse mesmo ano, Silvino Joaquim Lopes Neto²⁹ surge enquanto professor de sociologia do curso normal do Colégio São José. Conforme Corrêa e Oliveira (2012), Silvino iniciou sua carreira docente aos 18 anos lecionando língua portuguesa no Colégio Gonzaga, mesmo local onde, segundo ele, fez sua formação secundária. “Posteriormente, cursou paralelamente os cursos de Direito e Licenciatura em Filosofia, ambos oferecidos pela Universidade Católica de Pelotas” (CORRÊA, OLIVEIRA, 2012, p.5).

Após sua formatura, foi contratado pelo município de Pelotas para lecionar Filosofia e Literatura. Em 1955 foi professor de Filosofia no Colégio Municipal Pelotense, mas a partir

²⁸ Conversa informal com Alexandre Gastal no dia 01 de abril de 2014.

²⁹ As principais informações sobre Silvino Lopes foram coletadas junto a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, onde foi professor por vários anos. E também em uma conversa informal com Silvino Lopes pelo telefone no dia 25 de março de 2014.

do início dos anos 1960 pediu demissão para dedicar-se a livre-docência na área do Direito (CORRÊA, OLIVEIRA, 2012). Data dessa época sua saída do Colégio São José, pois segundo Silvino Lopes, lecionou sociologia nessa escola por três anos, tendo iniciado suas atividades em 1959. Em 1966 foi Paraninfo da turma de formandos da Faculdade de Direito da UFPel e seu nome consta em vários outros quadros de formaturas como professor homenageado. De 1970 a 1974 foi diretor do Instituto de Sociologia e Política – ISP da UFPel. Atualmente, reside na cidade de Porto Alegre onde possui escritório de Advogacia.

Conforme a documentação analisada, o professor que substituiu Silvino no Colégio São José foi o padre Raul Domingues Farina, que consta como responsável pela disciplina a partir de 1961. Raul Farina foi aluno de Silvino Lopes na Faculdade de Direito entre as décadas de 1950 e 1960. Conforme os registros da Faculdade de Direito da UFPel, Raul Farina cursou a cadeira de Direito Constitucional em 1960, obtendo uma média de 7,8 (PORTARIA DE APROVAÇÃO, 1960). Possivelmente nesse mesmo ano, o padre Farina havia concluído seus estudos junto a essa instituição, pois em 1961 já constava na lista de professores de sociologia no Colégio São José.

Desse modo, Farina iniciou sua carreira de professor junto ao curso normal do Colégio São José, para em seguida ingressar como coordenador e professor do curso de Comunicação Social da UCPel, onde também atuou como radialista e jornalista (POERSCH, 1970). Conforme a edição comemorativa do 10^a aniversário dessa instituição de ensino, Farina realizou um curso no Equador, na cidade de Quito, promovido pelo CIESPAL - Centro Inter Americano de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina. Farina se destacou enquanto professor e radialista dessa instituição de ensino superior católica nesse mesmo período.



Figura 08 – Professor Alvacir Faria de Collares
Fonte: O SÃO JOSÉ (1960).

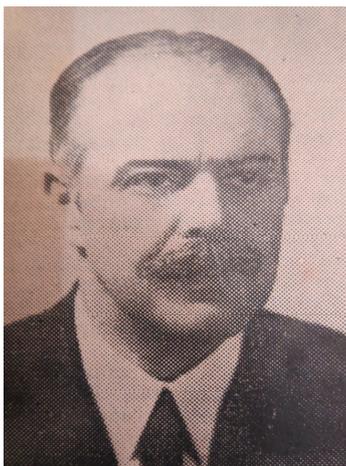


Figura 09 – Professor J. J. de Albuquerque Barros
Fonte: O SÃO JOSÉ (1960).



Figura 10 – Professor Silvino Lopes Neto (1966)
Fonte: Faculdade Direito/ UFPel.



Figura 11 – Padre Raul Domingos Farina.
Fonte: Poersch (1970).

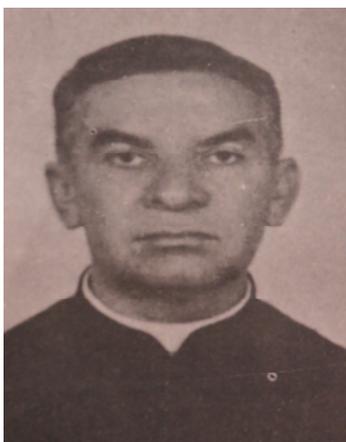


Figura 12 – Monsenhor José Antonio de Queiroz
Fonte: Poersch (1970).

Em relação a estes professores é necessário fazer algumas observações. A primeira refere-se à ligação da maioria deles com a Faculdade de Direito da UFPel e posteriormente com a Faculdade de Filosofia da UCPel. Como no Rio Grande do Sul o primeiro curso de sociologia só se concretizou em 1959, é provável que os primeiros professores de sociologia a ministrarem a disciplina no interior da escola normal não possuíssem formação na área. Dessa forma, esse espaço foi preenchido, no caso do Colégio São José, por professores ou egressos da Faculdade de Direito e Filosofia. Este dado é importante para contrastar com a institucionalização da sociologia nas demais regiões do Brasil. Apesar da sociologia ter surgido com forte vínculo junto as escolas normais, os professores responsáveis pelo seu ensino não possuíam formação na área de sociologia. Nesse caso, assim como os demais

países da América Latina, o Brasil teve que buscar nas Faculdades de Direito os primeiros professores responsáveis pelo ensino da disciplina de sociologia.

A segunda observação é referente à forte ligação desses docentes com as premissas da Igreja Católica. Dos cinco professores, dois eram clérigos e dois defendiam a partir de seus discursos e práticas as concepções da educação cristã. Apenas Silvino Lopes escapa dessa afirmação, porém sua mãe era conhecida por sua devoção e atuação junto aos espaços da Igreja em Pelotas³⁰, o que pode ter influenciado sua atuação enquanto professor nessa instituição.

Quadro 04 – Professores de Sociologia do Colégio São José (1945-1961)

Ano	Nome do professor	Nome da disciplina	Outras infor.
1945	Irmã Luiza Inês	Sociologia	2º ano
1946	Irmã Maria Aimée	Sociologia	
	Profº Drº Alvacir F. Collares	Psicologia e Sociologia	12 h
1947	Irmã Maria Aimée	Sociologia	
1949	Irmã. Maria Dolores	Sociologia	3ª do Normal
	Drº J.J. Albuquerque Barros	Sociologia	Abril 3h
1950	Irmã Luiza Antonieta	Sociologia	Normal
	Irmã Maria Dolores	Sociologia	Normal
1951	Irmã Maria Dolores	Sociologia	
1952	Irmã Maria Aimée	Sociologia	
	Irmã Maria Dolores	Sociologia	
1953	Profª Marie Medeiros	Sociologia	
	Mons. Antonio de Queiros	Sociologia	
1958	Irmã Jandira M.	Sociologia	3ª Normal
1959	Silvino Lopes Neto	Fundamentos Sociológicos	2º Normal
1960	Pe. Raul Farina	Sociologia	DCP 1ª.
1961			

Fonte: Relação do Corpo Docente 1946-1959; Boletins Mensais do curso normal de 1943-1973.

³⁰ Informação obtida junto à conversa informal com Silvino Lopes, dia 25 de março de 2014.

Dos 11 professores listados no quadro acima, cinco eram homens e seis mulheres, dos quais sete eram ligados ao clérigo: Irmã Luiza Inês, Irmã Maria Aimée, Irmã Luiza Antonieta, Irmã Maria Dolores, Irmã Jandira, Monsenhor Antonio de Queiroz e o Padre Raul Farina, e o restante composto pelos professores Alvacir Collares, Albuquerque Barros, Silvino Lopes e Marie Medeiros. É importante ressaltar que poucas informações foram encontradas sobre as professoras da instituição. Um dos fatores dessa causa está atrelado à prática de troca de nome, pois naquela época era prática na vida religiosa e no interior da Igreja Católica esse costume. Conforme relato de uma irmã da congregação, isso significava despojamento total do mundo e um renascer para uma vida nova. Um exemplo disso continua ainda hoje com relação ao Papa, porém esse tem a liberdade de escolher como será chamado. As irmãs não tinham tal liberdade, visto que eram suas superiores que lhe atribuíam determinado nome. A troca do nome está fundamentada na Bíblia na carta aos Filipenses no capítulo 2, versículo 5 ao 11³¹. Desse modo, as Irmãs Luiza Inês, Maria Aimée, Luiza Antonieta e Maria Dolores, chamavam-se na verdade, Angela Judith Mascarello, Josephine Guillot, Dalila Miotto e Dosalina Miotto, respectivamente.

A Irmã Maria Aimée (Josephine Guillot) era francesa e retornou a sua terra natal em 1955. Provavelmente existia um fluxo contínuo de professores entre os países da Europa e América Latina, dado que a Igreja Católica possui congregações em diversas partes dos dois continentes. É provável que a Irmã Maria Aimée tivesse alguma formação (normal ou superior) na França, provavelmente influenciada pela corrente da sociologia cristã. Quando chegou a Pelotas destinaram-lhe a disciplina de sociologia, já que consta como professora em diversos períodos, em 1946, 1947 e 1952. Josephine Guillot tinha em torno de 50 anos nesse período, visto que seu ano de nascimento deu-se em 1895.

A única informação sobre as Irmãs Luiza Inês (Angela Judith Mascarello) e Luiza Antonieta (Dalila Miotto) é de que a primeira nasceu em 1901 e faleceu em 1995. E a segunda nasceu em 1919 e faleceu em 1993. Já a Irmã Maria Dolores (Dosalina Miotto) que nasceu em 1921 ainda é viva, hoje com 93 anos. Reside atualmente na cidade de Vacaria, interior do Rio Grande do Sul.

³¹ De sorte que haja em vós o mesmo sentimento que houve também em Cristo Jesus. Que, sendo em forma de Deus, não teve por usurpação ser igual a Deus. Mas esvaziou-se a si mesmo, tomando a forma de servo, fazendo-se semelhante aos homens. E, achado na forma de homem, humilhou-se a si mesmo, sendo obediente até à morte, e morte de cruz. Por isso, também Deus o exaltou soberanamente, e lhe deu um nome que é sobre todo o nome. Para que ao nome de Jesus se dobre todo o joelho dos que estão nos céus, e na terra, e debaixo da terra, E toda a língua confesse que Jesus Cristo é o Senhor, para glória de Deus Pai. (FILIPENSES 2:5-11). Disponível em <<http://www.bibliaonline.com.br/acf/fp/2>>. Acesso em 20 de abril de 2014.

Não foi encontrado demais informação sobre as professoras que atuaram nesse período com a disciplina de sociologia no Colégio São José de Pelotas. Este dado é importante para se pensar o lugar da mulher, enquanto professora, nesse momento da história da profissão no Brasil. Há, dessa forma, uma desvantagem das mulheres no mercado de trabalho, pois os documentos pesquisados (Livro comemorativo da escola, jornais, revistas, etc.) contêm diversas informações sobre os professores, porém raras informações sobre as mulheres. Percebe-se que faz parte da época atribuir destaque aos homens, pois assim como visto no capítulo três, o próprio manual de sociologia de Amaral Fontoura concebia o lugar da mulher como sendo do cuidado com as coisas do lar. Nesse sentido, por mais que fosse expressivo o número de mulheres trabalhando como professoras, poucas são as informações delas enquanto profissionais inseridas no mercado de trabalho. Também é importante ressaltar que era parte das práticas religiosas da Igreja Católica cuidar a exposição pública da mulher, principalmente aquelas ligadas à congregação, como alunas e freiras.

4.2.2 Provas e exames

Tristão de Athayde, Everardo Backeuser e o Padre Leonel Franca são os autores mais citados na relação de conteúdos dos exames de sociologia em 1946, conforme os quadros 05, 06 e 07. Estes autores são conhecidos pelo forte vínculo com a Igreja Católica. Athayde, como visto anteriormente, foi um dos precursores da sociologia cristã no Brasil. Já Everardo Backeuser e Leonel Franca, tiveram papel de destaque na criação da Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal - APCDF, que posteriormente se transformaria na Confederação Católica Brasileira de Educação - CCBE (STRANG, 2008).

Além desses autores percebe-se a partir da análise dos conteúdos dos exames da disciplina de sociologia educacional em 1946 uma série de temas referente às questões gerais como: família, religião, importância do matrimônio, escola. E também sobre questões ligadas ao conceito de sociologia, como: divisão da sociologia, definição da sociologia educacional, métodos empregados em sociologia, etc.

A partir do quadro 05, pode-se observar que uma série de conteúdos se referia à defesa de uma educação ligada aos pressupostos da Igreja Católica. Como, por exemplo, no primeiro tópico onde são evidenciadas as palavras de Everardo Backeuser: “É impossível educar e ensinar sem uma certa orientação religiosa” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947). Outra característica é a defesa da autoridade na escola, pois segundo o conteúdo: “A autoridade é instituída para o bem dos indivíduos e da coletividade. Logo, a autoridade na escola, é

necessária” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947). Isso vem ao encontro de uma série de afirmações que em conjunto com outras passagens dos conteúdos tais como “em nossa época devemos, mais do que nunca, ocupar-nos dos operários e filhos de operários” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947), representa a preocupação da Igreja com a efervescência das ideias do comunismo, que ganhavam corpo no Brasil naquele período. Dessa forma, trabalhar com os operários e se preocupar com a educação dos filhos destes, eram de fato importantes para a Igreja, visto que sua existência estaria abalada, caso as ideias comunistas se estabelecessem no Brasil.

Outra preocupação da disciplina de sociologia na época é evidenciada na passagem que afirma: “não devemos confundir nacionalismo e patriotismo.” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947). O cuidado em desenvolver o sentido pátrio nos estudantes já fazia parte da gestão de Gustavo Capanema, enquanto ministro da educação, como salienta Schwartzman, Bomeny e Costa (2000). Conforme Capanema: “deve-se apontar sempre o que a disciplina visa a dar ao aluno de um modo geral, e de modo especial o que ela deve fazer para educá-lo para a Pátria” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.13). Nesse período o nacionalismo era visto como algo ruim, dado sua ligação ao Partido nacional-socialista e as ideias de Hitler. Assim, os conteúdos da disciplina destacavam a diferença entre as duas concepções, questionando ainda “não devemos confundi-las. Concorda? Porque?” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947).

Quadro 05 – Conteúdo da 2ª prova parcial de Sociologia de 1946

- Disse Everardo Backeuser: “É impossível educar e ensinar sem uma certa orientação religiosa”. Explique porque.
- Trabalho, dever político, vida em sociedade, patriotismo, defesa da pátria, corpo, inteligência, piedade, sentimento do belo, sentimento místico, coragem. Escolher, na lista acima, o termo sobre o qual recai o objeto da educação apresentada abaixo: Física...intelectual...moral...artística...religiosa...cívica...profissional...social...militar.
- Em nossa época devemos, mais do que nunca, ocupar-nos dos operários e filhos de operários. Qual será a causa?
- “Falsa associação, falsa educação:” Justifique esta assertiva, exemplificando.
- Não devemos confundir nacionalismo e patriotismo. Concorda? Porque?
- A autoridade é instituída para o bem dos indivíduos e da coletividade. Logo, a autoridade na escola, é necessária. Que lhe parece? Justifique.
- Em todo o país bem organizado há liberdade e obrigatoriedade de ensino. Como poderemos aproximar esses dois pontos contrários?

Fonte: Relatório Normal - 1946 e 1947

Por meio da análise do quadro 06, referente a primeira prova parcial de Sociologia de 1946, percebe-se que há um destaque para os temas referentes a família, a escola e a Igreja.

Entre os conteúdos presentes, destaca-se a frase do Padre Leonel Franca “A educação interior das almas é a condição indispensável da organização externa da sociedade” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947). Cabe lembrar que nesse período “a educação rigorosamente científica, imbuída da neutralidade religiosa proposta pelas escolas públicas de educação laica, era bastante questionada pela Igreja” (LEON, AMARAL, 2010, p.185). Nesse sentido o jornal católico pelotense *A palavra* publicou em 1932 um artigo do Padre Leonel Franca que vinha ao encontro dessa concepção de que a escola não deveria estar desligada das concepções cristãs. Esta assertiva valia tanto para a escola quanto para a sociedade em geral.

O laicismo pedagógico é a mutilação do homem; é a separação entre a instrução e a educação; a descontinuidade entre o lar e a escola; o dualismo entre a consciência religiosa do homem e a consciência social do cidadão. A instrução fica decapitada do que lhe constitui a coroa indispensável depois de lhe ter servido de fundamento insubstituível. Durante todo o período de formação da criança, a escola leiga ou neutra não atinge o que há de mais essencial e profundo no homem: a consciência ([*A Palavra*, 16 out. 1932] apud LEON; AMARAL, 2010, p.185).

Em outras passagens do quadro 06, fica evidente a preocupação dos responsáveis pela disciplina em inculcar esse sentido religioso no seu conteúdo. Assim questões como: “Qual o papel da família na educação religiosa dos filhos? (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947) estão constantemente presentes nas provas e exames de sociologia educacional da escola normal do Colégio São José.

Quadro 06 – Conteúdo da 1ª prova parcial de Sociologia 1946

- Para que exista uma sociedade será suficiente que as pessoas falem a mesma língua e obedeçam as mesmas leis? Porque?
- A escola democrática deve ser uma miniatura da sociedade. Formule 5 deveres e 5 direitos do aluno, considerado como “cidadão” da escola.
- “A educação interior das almas é a condição indispensável da organização externa da sociedade.” Comente este pensamento do Padre Leonel Franca.
- Sublinhe a resposta certa: As alterações notadas nos objetivos da Educação são causadas a) Por alterações nos pontos de vista dos educadores; b) por alterações nos interesses dos educandos.
- A é o melhor ambiente de educação direta. Complete (Família - Escola - Igreja)
- Qual o papel da família na educação religiosa dos filhos?

Fonte: Relatório Normal - 1946 e 1947

A relação de conteúdos para o primeiro exame geral de sociologia de 1946 é mais extensa em número de questões e apresenta um maior número de citação de autores, tais como: Jacques Maritain, Hovre, Dupendoup, Von Humboldt e o já referido Tristão de

Athayde. Estes autores possivelmente estão entre os nomes citados no interior dos manuais de sociologia que os professores utilizavam para lecionar a disciplina na década de 1940 no Colégio. Jacques Maritain foi um destacado filósofo francês ligado às ideias da Igreja Católica que influenciou o pensamento de Tristão de Athayde no Brasil.

Há diversas passagens, (ver quadro 07, abaixo) referentes a estes autores na relação de conteúdos para o exame geral de sociologia em 1946. “Em que consiste, segundo o filósofo Jacques Maritain, o homem indivíduo e pessoa?” Logo adiante ressalta outro pensador. “Disse Von Humboldt: Deveis primeiro inculcar na juventude tudo quanto pretendeis ver imperar na sociedade. Concorda? Porque?” Ainda neste mesmo programa surgem questões referentes a relação com a Filosofia e Pedagogia, referenciando outro pensador. “No seu livro Filosofia Pedagógica De Hovre escreve... (Falando na interdependência entre Filosofia e Pedagogia)... Qual o objetivo da educação cristã?” E por último, mais dois autores são descritos na relação dos exames. “Qual é, segundo Dupendoup, o fim da obra educativa. Diz Tristão de Athayde, ‘a sociedade tem uma realidade natural e um destino espiritual’. Explique” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947).

Em nenhum momento são retratados autores como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber ou autores brasileiros que se destacavam no período, como Gilberto Freire, Fernando de Azevedo, Pontes de Miranda e Delgado de Carvalho. Parece que as primeiras referências da sociologia na escola normal do Colégio São José buscam destacar a corrente francesa católica e principalmente os brasileiros ligados aos ideais da Igreja Católica, como o Padre Leonel Franca, Tristão de Athayde e Everardo Backeuser.

Há, todavia, uma temática presente nesta relação de conteúdos para o exame que ainda não havia se destacado: a preocupação em determinar o que é a sociologia educacional e quais seus métodos de pesquisa. Essa característica fica evidente nas questões: “A sociologia é denominada de etinologia híbrida. Concorda? Por quê? O conceito de Sociologia foi sempre o mesmo? Qual deve ser o fim da sociologia? A sociologia pertence às ciências especulativas ou normativas?” E também nas questões: “Qual o objetivo da moral em relação à ciência social? Em que consiste a Sociologia Educacional? Quais são as diversas seções em quem se divide a Sociologia Educacional? Que é método e quais são métodos geralmente empregados em sociologia?” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947).

Alguns destes tópicos sobre a definição da sociologia enquanto ciência e sua metodologia são facilmente detectadas nos manuais produzidos pela corrente católica nesse mesmo período. O Padre Alcionilio Bruzzi Alves da Silva em Introdução à Sociologia, de 1941, traz o seguinte comentário no início do livro: “Sociologia é um termo híbrido creado,

com muito mau gosto, mas com felicidade, por Augusto Comte” (SILVA, 1941, p.9). Em Preparação à Sociologia, Tristão de Athayde também dá início ao manual ressaltando que Augusto Comte “a colocou no ápice das ciências, antes que a moral fosse definitivamente construída, dando-lhe uma importância que até então não possuía e lhe pôs o nome que fez fortuna e tão bem lhe cabe, apesar do seu hibridismo etimológico [...]” (ATHAYDE, 1942, p.7). Há, portanto, uma aproximação desses conteúdos com o que os manuais de sociologia da corrente católica apresentavam no período.

Quadro 07 - Relação de conteúdos para 1ª exame geral de Sociologia 1946

- A sociologia é denominada de etinologia híbrida. Concorda? Porque?
- Em que consiste, segundo o filósofo francês Jacques Maritain, o homem indivíduo e pessoa? - O conceito de Sociologia foi sempre o mesmo? - Qual deve ser o fim da sociologia? - A sociologia pertence às ciências especulativas ou normativas?
- qual o objetivo da moral em relação à ciência social?
- pela autoridade de que são investidas, como devemos hierarquizar as leis?
- que é sociedade e quais são as suas prerrogativas?
- em que consiste a Sociologia Educacional?
- Disse Von Humboldt: “Deveis primeiro inculcar na juventude tudo quanto pretendeis ver imperar na sociedade.” Concorda? Porque? - É, a Educação um processo social?
- Quais são as diversas seções em quem se divide a Sociologia Educacional?
- No seu livro “Filosofia Pedagógica” de Hovre escreve... (Falando na interdependência entre Filosofia e Pedagogia)... - Qual o objetivo da educação cristã?
- que é método e quais são métodos geralmente empregados em sociologia?
- conceito naturalista pedagógico - conceito corrente - Em que consiste o individualismo? - Em que consiste o socialismo pedagógico?
- Devemos ardorosamente amar a nossa pátria. Porque então trouxe o nacionalismo tanto infelicidade? - Qual é, segundo Dupendoup, o fim da obra educativa.
- Diz Tristão de Athayde, “a sociedade tem uma realidade natural e um destino espiritual. Explique. - Quais são os direitos e deveres do homem na sociedade?
- Em que consiste, para o homem, o direito de viver e trabalhar?
- O homem pode comunicar aos seus semelhantes os produtos dos seus estudos, e do seu trabalho porque a direção dos espíritos não pertence ao Estado. Está certo... errado? porque? - Em que consiste a liberdade de consciência.
- Critique eugenia no ponto de vista social e moral.
- A família teve em todos os tempos a mesma concepção.
- Quais são os elementos da família sociológica?
- a família deve ser una e estável. Porque? - Qual é a teoria do Evolucionismo, falando na família. - Em que consiste o patriarcado e o matriarcado sociológico?
- Uma vez que o matrimônio se efectuou, quem pode dissolvê-lo?
- Quais são as principais vantagens de um lar bem organizado?
- Qual deveria ser o ambiente de eleição para educação infantil? - Diferencie contrato de Sacramento matrimonial. - É vantajoso o divórcio, porque? - Que entende por feminismo? pode ser aceito? - Quais são as personagens que no Brasil mais se empenharam para abolição da escravatura? - Em que consiste o justo salário? - A quem pertence o direito de educar? Porque? - Poderá a escola substituir o direito de educar? Porque? - Pode, o Estado subtrair a criança aos cuidados dos pais?

Fonte: Relatório Normal - 1946 e 1947

A partir do conteúdo requerido no exame de sociologia de 1947, observa-se que a disciplina destaca tópicos que estavam em consonância com as pautas da Igreja e com as premissas de Gustavo Capanema e de sua política educacional. A divisão de papéis entre homem e mulher e a submissão desta ao trabalho doméstico são questões que permeiam estes conteúdos. Dessa forma, destacam-se as seguintes questões: “O feminismo integral é pernicioso à sociedade. Comente e justifique. O cristianismo dignificou a situação da mulher. Concorda? Por quê?” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947). Como foi analisado no capítulo anterior, alguns manuais como os de Amaral Fontoura, já traziam em suas páginas assuntos relacionados a estas questões. Para Fontoura (1944, p.158), o feminismo integral é pernicioso, pois “leva a mulher a concorrer em todo o terreno com o homem, tomando muitas vezes o emprego de um chefe de família”. Estes temas são recorrentes nos manuais de Amaral Fontoura. Assim, é provável que o docente responsável pela disciplina na época, possivelmente a irmã Maria Aimée ou Alvacir Collares, utilizavam os manuais desse autor nas aulas de sociologia educacional.

Em linhas gerais Schwartman, Bomeny e Costa (2000) retratam a situação da mulher nesse período.

O tratamento especial que Capanema reserva às mulheres se desdobraria em dois planos. Por um lado, haveria que proteger a família; por outro, haveria que dar à mulher uma educação adequada ao seu papel familiar. Os diversos projetos e propostas elaborados com este objetivo mostram certa evolução, que vai desde uma divisão extrema de papéis entre os sexos até uma atitude mais conciliatória, que chega até mesmo a aceitar, em 1942, a co-educação, ainda que de forma excepcional. Foi uma evolução provocada, acima de tudo, pela força dos fatos. (SCHWARTMAN, BOMENY E COSTA, 2000, p.123).

Ainda conforme Schwartman, Bomeny e Costa (2000, p.126), a partir da Reforma de Capanema a “sociologia educacional trataria de ensinar o papel da família, da Igreja e do Estado na educação; a crise, o salário, a mulher no trabalho, seus problemas, causas e soluções para o pauperismo”.

De certa forma a modernidade trouxe a possibilidade das mulheres pensarem sobre seus direitos, como o voto, trabalho fora do lar e até mesmo independência financeira e prestígio social. Embora na década de 1940 esse movimento fosse ainda tímido, comparado com os dias atuais. Porém, essas concepções de certa maneira balançavam com os ideais católicos a respeito da família e do papel da mulher na sociedade. E tais problemas são relegados aos conteúdos de sociologia. Nesse sentido, a disciplina era vista como um espaço

legítimo para trabalhar essas questões, pois era concebida como espaço de resolução dos problemas sociais.

Quadro 08 – Conteúdo do exame final de Sociologia de 1947

- “A família é obra da sociedade”. Concorda? Porque?
- O feminismo integral é pernicioso à sociedade. Comente e justifique.
- Complete, escolhendo uma das palavras entre “parentes”
- a) A é o melhor ambiente de educação direta (família, escola).
- b) O coração da pátria é (interior-litoral).
- c) O povo não constitui nação. (Judeu - Suisso)
- d) O cristianismo dignificou a situação da mulher. Concorda? Porque?
- Cite dois direitos e dois deveres da pessoa humana.
- Para que exista uma sociedade é suficiente morar sob o mesmo teto e falar a mesma língua? Porque?

Fonte: Relatório Normal - 1946 e 1947

Adiante, percebe-se na referida relação de conteúdos para o exame de sociologia de 1947 (quadro 07, abaixo), uma ênfase para os conteúdos voltados a discutir questões sobre o comunismo, educação familiar e educação religiosa, etc. Estes temas se repetem em vários conteúdos destinados aos exames da disciplina no período, visto que a disciplina de sociologia era locus privilegiado para discutir tais questões. Ou seja, a sociologia e os manuais produzidos pela corrente católica tinham como objetivos “condenar a racionalização do mundo e reafirmar a função da Igreja na manutenção do bem-estar social” (MEUCCI, 2000, p.72).

Estes temas agregados a outros como: “condenação do progresso, do individualismo, do comunismo, instruções acerca do modo ideal de relação entre o Estado e a Igreja, defesa da família e da religião católica [...]” (MEUCCI, 2000, p.72) são comuns tanto nos manuais quanto nos conteúdos dos exames da disciplina. Dessa forma, questões como: “Porque os próprios intelectuais não escaparam ao erro comunista?” (RELATÓRIO NORMAL, 1946; 1947) enfatizavam a posição da Igreja e do próprio Estado no combate a essas ideias que circulavam no país nesse período. Possivelmente os intelectuais que o conteúdo do exame se refere eram aqueles contrários às concepções da Igreja, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Dessa forma, a disciplina no interior dessa instituição de ensino estava destinada a inculcar valores e concepções ideológicas que assegurassem a legitimidade da Igreja enquanto instituição responsável pela salvação espiritual, moral e ética das futuras gerações. Não havia, nesse sentido, um sentido crítico ou contestador atribuído a disciplina. Dado a estreita ligação

e amizade de Gustavo Capanema, ministro da educação, com Alceu Amoroso Lima, um dos principais representantes leigos da Igreja Católica, é possível pensar que as configurações da disciplina fossem as mesmas nas instituições públicas. Porém, esta é apenas uma hipótese que poderá ser levantada em futuras pesquisas, pois se faz necessário investigar os conteúdos da disciplina nas escolas públicas não confessionais para saber se houve um alinhamento dessas concepções.

Quadro 09 – Conteúdo do exame de Sociologia de 1947

- Qual deve ser a finalidade precípua do ensino secundário? Será a preparação para os exames vestibulares das escolas superiores?
 - Porque os próprios intelectuais não escaparam ao erro comunista?
 - Interpretar a frase: “o declínio do patriotismo é devido ao declínio da religião.
 - Coelho Neto disse: ... lema que define a liberdade”
 - Sublinhar o certo: O núcleo das sociedades é a raça, a natureza, a pessoa, o indivíduo.
 - A vida moderna impede a família de educar. Quais as causas de desinteresse na educação dos filhos? Essa decadência é mal sem remédio? porque?
 - Se Deus é a última fonte dos direitos e liberdades, qual é a próxima? Porque?
 - No Brasil, no ano de 1936 houve 589 213 mortes e entraram 34 677 imigrantes.
- Encontrar o crescimento vegetativo.

Fonte: Relatório Normal - 1946 e 1947

Por meio da análise dos conteúdos requisitados nos exames da disciplina de sociologia educacional entre 1946 e 1947 na escola normal do Colégio São José destacam-se algumas questões. A primeira é referente à aproximação desses conteúdos com os manuais de sociologia produzidos na época por autores ligados a concepção da sociologia cristã, tais como Tristão de Athayde, Leonel Franca e Amaral Fontoura. A segunda questão refere-se ao sentido acrítico que a disciplina exercia nesse período, o que não é representativo de um cenário geral, mas de um espaço específico caracterizado pelo poder da Igreja Católica.

Ao considerar que neste momento alguns cursos de sociologia já haviam se constituído no Brasil, como o da USP e da ELSP, com diversos professores brasileiros e estrangeiros de renome na área, fica evidente, que em nenhum momento os conteúdos de provas e exames analisados fazem referência a estes autores. Isto ocorre possivelmente pelo fato de que a sociologia no currículo da escola normal confessional não possuía um caráter propriamente científico e contestador. Para compreender este modelo de sociologia é preciso se orientar pelo caráter cristão, em que o grupo católico formulou sua base. O pensamento católico regido pela moral da Igreja procurou formular uma sociologia que respondesse aos anseios dessa instituição. Portanto, os intelectuais destinados a pensar essa sociologia estariam em um

campo (espaço simbólico) em que a contestação dessas ideias seria inviável. Nesse sentido, os conteúdos das provas e exames espelhados nos manuais de sociologia católicos, estavam preocupados em estabelecer conceitos e normas que visavam incutir os preceitos dessa instituição a qual se vinculava. E, ao mesmo tempo, combater as ideias contrárias a essa concepção.

Dessa forma, compreende-se a ausência de autores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho no interior desses conteúdos. Pois esses autores representavam outras concepções que deveriam, portanto, ser combatidas, assim como o comunismo, o divórcio, a educação laica, o feminismo integral, etc. Desse modo, a sociologia proposta por Tristão de Athayde e seguida nos primeiros anos do curso normal era uma sociologia finalista e integral. Tendo por “objetivo os fatos sociais e por fim o progresso coletivo” (ATHAYDE, 1932, p.83). Nesse sentido, esta sociologia visava um fim prático que seria a recristianização da sociedade³². Mas até que ponto estes conteúdos persistem? Será que nas décadas seguintes, há uma sequência desses temas e autores? Para tentar compreender estas questões serão analisados a seguir três programas da disciplina entre o final da década de 1950 e início de 1960 dessa instituição de ensino.

4.2.3 Programas e manuais

Dos três programas da disciplina de sociologia educacional encontrado junto ao arquivo escolar do Colégio São José de Pelotas, apenas um pertencia ao professor Silvino Lopes, datado de 1959. Os demais eram do professor e Padre Raul Farina datados de 1960 e 1961, respectivamente (ver quadros 10, 11 e 12).

O programa da disciplina de 1959 (Quadro 10, abaixo) continha no cabeçalho algumas informações sobre a disciplina e o professor responsável, neste caso, Silvino Lopes. Em seguida apresenta os objetivos gerais e objetivos específicos, a programação, as atividades e por último a bibliografia. Nos objetivos gerais é destacado que estes seriam os mesmos do plano geral. Possivelmente existia um programa geral e programas elaborados para períodos menores, como trimestres ou semestres.

São destacados cinco objetivos específicos nesse programa de curso. Os dois primeiros referem-se ao próprio surgimento e legitimidade da sociologia enquanto ciência. Pois ressaltavam “a) dar as educandas uma base sólida quanto às noções fundamentais da

³² Esta proposta da sociologia cristã consta nos trabalhos de Meucci (2000) que pesquisou sobre os primeiros manuais e cursos de sociologia no Brasil, e Monteiro (2006) que investigou a constituição do curso de sociologia na UFRGS, e sua primeira cátedra ocupada por Laudelino Medeiros, seguidor das premissas da sociologia cristã.

sociologia, e, b) mostrar na realidade, a importância e a atualidade da sociologia como ciência prática”. Os três últimos objetivos específicos destacam a praticidade e utilidade da sociologia enquanto disciplina para a resolução de problemas sociais. Assim almejava-se com a disciplina “c) [...] a integração no ambiente social, d) [...] desaparecimento dos preconceitos racionais”. Além disso, o último objetivo é o que mais reforça a maneira como a sociologia era ativa, pois visava “e) apresentar ao vivo o problema dos grupos sociais [...] apontando soluções para a problemática dos desnivelamentos mais acentuados” (BOLETINS MENSIS DO CURSO NORMAL DE 1943-1973).

O programa possui uma extensa lista de conteúdos que abordavam: o surgimento da sociedade, desenvolvimento da sociologia, fatos sociais, ecologia e antropologia social, relação entre indivíduo e família, Estado e governo, lei e elementos de proteção. Conteúdos que deveriam ser ministrados a partir de uma metodologia diversificada, pois se destacam para além da aula-expositiva: palestras, debates, seminários, estudos dirigidos, pesquisas, questionários e trabalho de campo.

O programa de sociologia de 1959 não apresenta o título dos manuais utilizados, apenas o nome dos autores. Ao todo são listados uma série de nove: a) Murray; b) A. Fontoura; c) Carneiro Leão; d) Donald Pierson; e) Pontes de Miranda; f) Djacir Menezes, g) Leonel Franca; h) Passage; i) Jaspers. É provável que Silvino Lopes tenha se referido aos seguintes títulos: a) Introdução à Sociologia de Raymond W. Murray; b) Sociologia Educacional de Amaral Fontoura; c) Fundamentos de Sociologia de Carneiro Leão; d) Teoria e Pesquisa em Sociologia de Donald Pierson; e) Introdução à Sociologia Geral de Pontes de Miranda; f) Princípios de Sociologia de Djacir de Menezes; g) Noções de História da Filosofia de Leonel Franca; h) Noções de Sociologia de Henry du Passage; e, i) Manual de Filosofia de Ludgero Jaspers.

Quadro 10 - Plano de curso de Sociologia de 1959

Divisão: Fundamentos da educação Unidade: Fundamentos sociológicos Professor: Silvino Lopes Netto
I - Objetivos Gerais: os do plano geral
II - Objetivos específicos: a) dar às educandas uma base sólida quanto às noções fundamentais da sociologia; b) mostrar na realidade, a importância e a atualidade da sociologia como ciência prática; c) facilitar, pelo alcance científico, na matéria, a integração no ambiente social. d) promover a compreensão sempre maior da necessidade de ajustes sociais e do desaparecimento dos preconceitos racionais; e) apresentar ao vivo o problema dos grupos sociais e dos níveis diversos das camadas sociais, apontando soluções para a problemática dos desnivelamentos mais acentuados.
III - Programação a) Sociedade. Conceito - Teorias sobre o aparecimento das sociedades humanas. b) A evolução do estudo da organização social- os principais marcos desse processo evolutivo. c) A sociologia - conceito - objeto - métodos - posição no quadro das ciências - Importância e atualidade. d) Fatos sociais - Elementos básicos da sociedade. e) Grupos sociais - As classes e os níveis. f) Ecologia - Antropologia social e o meio. g) Relação entre indivíduo e família. h) O estado - governo - sua legitimidade e necessidade. Organização poderes - sua competência. i) A lei - Elementos de proteção - coação. j) Indivíduo- família - Estado - relações e dependência.
IV- Atividades 1) Aulas de exposição; 2) Palestras; 3) Debates; 4) Seminários; 5) Estudos dirigidos; 6) Pesquisas; 7) Questionários; 8) Trabalhos de campo.
Bibliografia Murray - A. Fontoura - Carneiro Leão - Donald Pierson - Pontes de Miranda - Djacir Menezes - Leonel Franca - Passage - Jarpers.

Fonte: Boletins mensais do curso normal de 1943-1973

O Programa de sociologia de 1961 (Quadro 11) traz especificado no cabeçalho informações sobre o período de duração do planejamento e o nome do professor responsável, neste caso Raul Farina. De início, o programa especifica os objetivos gerais da disciplina de sociologia educacional que são “situar a normalista, futura professora, dentro do mundo atual, elevando-a a sair de sua vida individual e a se interessar pelo que acontece: na escola, na sua cidade, no Brasil, no mundo” (BOLETINS MENSAIS DO CURSO NORMAL DE 1943; 1973).

Por sua vez, os objetivos específicos do programa estão divididos em duas partes. A primeira busca despertar “a consciência para os problemas humanos dos diversos grupos sociais na futura professora e o desejo de contribuir para a solução dos mesmos”, bem como “levar a normalista a compreender que o bem comum visa a realização da pessoa humana (no plano natural e sobrenatural) e a comunidade humana (família, escola, meio profissional, nação, etc).” A segunda, destaca a compreensão da normalista sobre o estudo da sociologia e dos grupos sociais e propõe “levar a normalista a compreender a importância da educação, em qualquer sociedade, como processo necessário e útil para a adaptação do indivíduo no meio em que vive” (BOLETINS MENSIS DO CURSO NORMAL DE 1943-1973).

No conteúdo programático são destacados oito temas. Entre eles estão o conceito de sociologia geral e educacional, o homem e a sociedade, o fato social (tipos), o isolamento, o controle e opinião pública, o direito da pessoa humana e da sociedade, o feminismo e os grupos sociais: família, escola, Estado, Igreja, etc. Estes conteúdos são distintos dos apresentados por Silvino Lopes em 1959, pois destacam temas similares aos encontrados nos manuais da corrente da sociologia cristã. Ao buscar as referências dos manuais didáticos deste plano de 1960, observa-se que o Padre Raul Domingues utilizava dois manuais de Amaral Fontoura: Introdução à Sociologia e Sociologia Educacional, além dos manuais de Carneiro Leão: Elementos de Sociologia Educacional, e, de Delgado de Carvalho: Elementos de Sociologia Educacional, bem como artigos de jornais e revistas que não são especificados. Mas, possivelmente eram utilizados os jornais produzidos pela Igreja Católica em Pelotas, com destaque para o periódico pelotense “A Palavra”.

Este periódico, conforme analisa Amaral (2007, p.157), surge em 1912 em formato quinzenal e foi editado ininterruptamente até 1959, pois era considerado como “órgão oficial de divulgação e propagação do catolicismo na diocese”. Ainda, conforme a autora, tinha por objetivo trazer informações religiosas e sociais a nível nacional e internacional, e, era visto como defensor das causas cristãs, pois combatia as doutrinas contrárias a Igreja Católica.

Nesse sentido, Amaral (2007) observa que:

Dos muitos assuntos que mereciam a preocupação da Igreja, a educação era um tema recorrente em todos os números do periódico católico. Dentro do processo de romanização, a Igreja Católica, no que dizia respeito à “educação cristã”, apresentava diretrizes extremamente coercitivas, determinando uma série de procedimentos a seus fiéis. Especificamente no que tange à educação escolar, obrigava-os a enviar seus filhos a escolas católicas e era categoricamente contrária ao ensino ministrado em escolas de ensino laico ou sob orientação de outras religiões (AMARAL, 2007, p.158).

Os procedimentos didáticos do programa de 1961 merecem atenção não somente pela pluralidade de atividades que propõem, como “aula de informação, exposição, estudos dirigidos, conferências ou palestras, questionários, leitura para documentar-se, discussão e debates, relatórios de visitas, etc” (BOLETINS MENSAIS DO CURSO NORMAL DE 1943-1973), mas também porque representam a preocupação da instituição em relação à modernização das metodologias de ensino. Isso ocorreu em outras instituições escolares da cidade de Pelotas, como no Colégio Anglicano Santa Margarida estudado por Bica (2006) e Bica e Tambara (2008). Pode-se considerar que essa modernização ocorre em praticamente todo o território nacional e atinge a maioria das instituições educacionais confessionais no período.

Quadro 11 - Plano de curso de Sociologia de 1961

Duração: 1º semestre do ano Sociologia Educacional Professor: Pe. Raul Domingos Farina
Objetivos do Plano de Coordenação: - situar a Normalista, futura professora, dentro do mundo atual, elevando-a a sair de sua vida individual e a se interessar pelo que acontece; - na sua escola; - na sua cidade; - no Brasil; - no mundo.
Objetivos específicos: a) levar a normalista a compreender que o bem comum visa a realização da: - pessoal humana (plano natural e sobrenatural); - comunidade humana (família, escola, meio profissional, nação, etc); b) despertar a consciência para os problemas humanos dos diversos grupos sociais na futura professora e o desejo de contribuir para a solução dos mesmos. Mostrar - que o homem está integrado em grupos sociais e faz parte de um todo; - que cada um de nós tem uma contribuição a dar para a realização do bem comum; - que os homens se associam em vista de um fim determinado: o bem comum. Objetivos específicos: 1) iniciar a normalista no estudo de sociologia e dos diversos grupos sociais; 2) levar a normalista a compreender a importância da educação, em qualquer sociedade, como processo necessário e útil para a adaptação do indivíduo no meio em que vive.
Conteúdo programático: 1) Conceito de sociologia geral e educacional; 2) O homem e a sociedade; 3) Fato social (tipos); 4) Isolamento; 5) Controle e opinião pública; 6) Direitos da pessoa humana e da sociedade; 7) Feminismo; 8) Grupos sociais: Família, escola, estado, igreja, etc.
Procedimentos didáticos: - aulas de informação, exposição ----- Estudo Dirigido; - conferências ou palestras ----- questionários; - leitura para documentar-se ----- discussão e debates; - apresentação de problema para solução individual e em grupo ----- relatório de visitas e trabalhos realizados.
Bibliografia: 1) Amaral Fontoura - Introdução à sociologia; 2) Amaral Fontoura - Sociologia Educacional; 3) Artigos de Jornal e Revistas; 4) Delgado - Elementos de Sociologia Educacional; 5) Carneiro Leão- Fundamentos de Sociologia

Fonte: Boletins mensais do curso normal de 1943-1973

O programa de sociologia educacional de 1962 (Quadro 12) também tinha como professor responsável o Padre Raul Domingues Farina. Apesar da estrutura do programa ser muito parecida com a no ano anterior, alguns tópicos apresentam modificações. O objetivo geral é dividido em duas partes, a primeira tinha por objetivo “levar a normalista a compreender que o bem comum visa à realização da pessoa humana (plano natural e sobrenatural), da comunidade humana (família, escola, meio profissional, nação, etc.)” A segunda visava “despertar a consciência para os problemas humanos dos diversos grupos sociais na futura professora primária e o desejo de contribuir para a solução deles” (BOLETINS MENSAIS DO CURSO NORMAL DE 1943-1973). Os objetivos específicos continuam os mesmos da última parte do programa anterior, assim como os conteúdos programáticos.

Em relação aos procedimentos didáticos há um novo tópico: “visitas a obras assistenciais educacionais” (BOLETINS MENSAIS DO CURSO NORMAL DE 1943-1973). De certa forma, esses procedimentos didáticos correspondiam ao processo de modernização em que as instituições educacionais confessionais tiveram que se adaptar. No caso da Igreja Católica esse processo fica mais evidente na produção de manuais de sociologia, com destaque para Amaral Fontoura, como foi visto no capítulo anterior. Pois Fontoura (1944, 1957) criou o conceito de Escola Renovada em oposição a Escola Nova, como visto no capítulo anterior.

Baseado em metodologias atrativas como saídas de campo, questionários e pesquisas sociais, Fontoura (1944, 1957)³³ traz para o centro da discussão uma educação em que o professor não seja um mero repetidor de ideias, mas que estas sejam discutidas, dialogadas em aula com os alunos e nesse sentido os estudantes deveriam participar ativamente da aula.

Em vez de um professor dar de presente aos alunos o assunto da aula, isto é, a ciência já pronta e mastigada, somente para o jovem ouvir, decorar e repetir, em vez disso deve o mestre fazer com que os alunos descubram por si mesmos, raciocinem, trabalhem com a cabeça. O papel do professor não deve ser fornecer aulas, fornecer pontos já prontos, mas ao contrário, levar os alunos a fazerem os pontos, mediante seu esforço, sob a orientação do mestre. O essencial é o trabalho pessoal do aluno: é que o educando participe ativamente da aula (FONTOURA, 1957, p.28).

Há uma conformidade com os programas da disciplina com esses pressupostos de Amaral Fontoura, porém uma questão deve ser ressaltada: até que ponto essas discussões

³³ É importante salientar que Fontoura não é o único autor a propor inquéritos, questionários e saídas de campo. Outros autores, como analisa Meucci (2000), também possuem propostas similares em seus manuais, como Fernando de Azevedo e Neson Omega, contudo Fontoura é o único da corrente cristã a inovar nesse sentido.

foram realizadas? Será que os estudantes tinham condições de questionar tais pressupostos ou trazer ideias contrárias? A mudança de metodologia acarretaria uma mudança de posição da disciplina? São inúmeras as questões que se fazem presentes ao analisar esta série de documentos referentes à disciplina nesse período.

A metodologia de aula proposta por Amaral Fontoura e os procedimentos didáticos dos programas da disciplina apresentados são reflexos de um modelo de educação tradicional que era visto como ultrapassado, dado as transformações da modernidade que chegam ao Brasil e afetam a educação por meio da literatura internacional e das reformas de ensino em grande parte inspiradas nos modelos franceses e norte-americanos. Desse modo as instituições de ensino, até mesmo as mais tradicionais, tiveram que modificar seus modelos educacionais – ou adequar seu discurso – para garantir a continuidade de suas atividades.

Nesse sentido, as instituições iniciaram uma valorização das práticas extraclasse, como saídas de campo, excursões e inquéritos a serem realizados pelos estudantes. E quando ocorriam, eram divulgados nos meios de comunicação. O livro comemorativo do São José, produzido para celebrar o cinquentenário da instituição, trouxe impresso informações sobre essas atividades. Em uma nota intitulada “algumas notícias sobre a excursão do 3º ano normal” é destacado a importância das excursões para a formação das normalistas. Desse modo, o livro destaca: “O curso normal procura educar integralmente a futura professora, proporcionando-lhe oportunidade para alargar seus conhecimentos e sentir mais de perto os problemas reais” (O SÃO JOSÉ, 1960, p.134).

Além dos manuais citados no programa anterior, Raul Farina destaca mais três autores em sua bibliografia: O homem e a comunidade, de Delgado de Carvalho; Sociologia tomo I e II, de Gilberto Freire; e, Manuscritos, de Monsenhor José António de Queiroz. Em relação aos manuais citados nos programas da disciplina, observa-se uma diversidade em relação aos títulos e autores. Apesar de destacarem-se os principais nomes da disciplina nesse período como Gilberto Freire, Carneiro Leão, Delgado de Carvalho e o próprio Amaral Fontoura, nomes como o de Fernando de Azevedo não constam nas referências do programa. Talvez pelo fato de que este autor fosse considerado impróprio para uso no interior das instituições católicas de ensino, visto suas concepções contrárias aos interesses da Igreja.

Gilberto Freire, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho exerceram papel importante para o desenvolvimento das pesquisas e ensino da sociologia, como visto nos capítulos anteriores. Porém, cabe ressaltar que nenhum desses autores esteve em confronto direto com os interesses da Igreja, como fez Fernando de Azevedo.

Quadro 12 - Plano do curso de sociologia de 1962

<p>Divisão: Fundamentos Sociologia Educacional Professor: Pe. Raul Farina</p>
<p>Objetivo Geral</p> <p>a) levar a normalista a compreender que o bem comum visa a realização da: - Pessoa humana (plano natural e sobrenatural) - da comunidade humana (família, escola, meio profissional, nação, etc.) b) despertar a consciência para os problemas humanos dos diversos grupos sociais na futura professora primária e o desejo de contribuir para a solução deles.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>a) iniciar a normalista no estudo da sociologia e dos diversos grupos sociais; b) levar a normalista a compreender a importância da educação, em qualquer sociedade, como processo necessário e útil para a adaptação do indivíduo ao meio em que vive.</p>
<p>Conteúdo programático</p> <p>1. Conceito de sociologia geral e educacional; 2. O homem e a sociedade; 3. Fato social; 4. Isolamento; 5. Controle e opinião pública; 6. Direitos da pessoa humana e da sociedade; 7. Feminismo; 8. Grupos sociais: família, escola, estado, igreja, etc.</p>
<p>Procedimentos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - aulas de informação, exposição; - visitas a obras assistenciais educacionais; - conferências ou palestras; - apresentação de problemas para a solução individual e em grupo; - leitura para documentar-se; - estudos dirigidos; - pesquisas; - questionários; - relatórios de visitas e trabalhos realizados; - discussão e debates.
<p>Atividades previstas</p> <p>Discussões em grupo: confronto dos dados colhidos pelas alunas; visitas às instituições sociais da comunidade urbana. Aproveitar os relatórios, documentos e contribuições do II Seminário de Sociologia Sul-riograndense.</p> <p>Observações nas classes do curso Primário, buscando como se expressam pelo aperfeiçoamento da arte infantil e desenhos os fundamentos sociológicos.</p> <p>Participação de Concertos musicais, filmes educativos, óperas, peças teatrais, cine-forum, testes sociais, exposições de arte e Escolas de Belas Artes.</p>
<p>Bibliografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amaral Fontoura - Sociologia Educacional. - Delgado - O homem e a Comunidade. - Fontoura- Introdução a sociologia. - Delgado de Carvalho - Elementos de Sociologia Educacional. - Carneiro Leão - Fundamentos de Sociologia. - Gilberto Freyre - Sociologia Tomo I e II. - Manuscritos de Monsenhor José António de Queiroz.

Fonte: Boletins mensais do curso normal de 1943-1973

Ao analisar os livros de sociologia presentes na biblioteca Comendador Carlos Assumpção do Colégio São José de Pelotas, foi encontrado uma série de manuais destinados

ao ensino da sociologia, em sua maioria voltados a sociologia cristã. Também foram localizados, conforme apêndice C, dois manuais de sociologia de Fernando de Azevedo: *Princípios de Sociologia* e *Sociologia Educacional*. Porém, não se sabe a data de ingresso desses manuais na escola, o que impossibilita relacioná-los com o período estudado.

Um fato que chama a atenção é a origem editorial dos manuais, pois a maioria dos títulos encontrados foi impressa pela editora Agir. Existem poucos trabalhos sobre a história dessa editora e de uma maneira geral das editoras que publicavam o livro didático de sociologia no Brasil. As editoras Agir e Melhoramentos são as que mais possuem livros destinados a sociologia no rol dos manuais levantados junto a colégio pesquisado. Há todavia, uma diversidade de outras editoras como Civilização Brasileira, José Olímpio, Globo, Nacional, Duas Cidades, etc.

A Editora Artes Gráficas Indústrias Reunidas – AGIR, foi fundada por Alceu Amoroso Lima em 1944 (MONTEIRO, 1992, p.225) e foi responsável por significativa parte dos manuais didáticos católicos, inclusive os destinados a discutí-la enquanto ciência e disciplina escolar. Tanto na biblioteca quanto nos programas da disciplina foram encontrados diversos títulos impressos por essa editora, tais como: *Itinerário de Marx à Cristo* de Ignace Lepp; *Introdução à Sociologia* do Padre Fernando Bastos de Ávila; *Liberdade e determinismo: a orientação da vida humana* e *Polêmica: ensino religioso e ensino médio* do Padre Leonel Franca; *Rumos da Educação* de Jacques Maritain; *A nova classe: uma análise do sistema comunista* de Milovac Djilas; *Neo-capitalismo, socialismo, e Introdução à Sociologia* do Padre Fernando Bastos de Ávila.

Como demonstrou Miceli (2009) a Igreja Católica buscou se fortalecer após sua separação com o Estado no final do século XIX. Assim, houve a criação de dioceses em diversos estados brasileiros. No campo educacional, a criação de diversas escolas para atender ao ensino primário, secundário e normal foi reflexo da expansão dessa instituição. Assim como a produção dos manuais escolares, o investimento em editoras representou um avanço para esta instituição que poderia abastecer suas entidades educacionais com materiais didáticos produzido por seus próprios intelectuais.

A disciplina de sociologia apesar de não ocupar uma carga horária elevada na grade curricular do curso normal, se constituiu como uma disciplina de destaque por diversos motivos. O primeiro, refere-se ao capital cultural e social em que os docentes responsáveis pela disciplina detinham no espaço específico analisado por este estudo. José Júlio de Albuquerque Barros chegou a ser prefeito de Pelotas, enquanto Monsenhor José Antonio de Queiros ocupou cargo importante em meio a Diocese da cidade, e, Alvacir Faria Collares foi

diretor e professor da Faculdade de Direito. Apesar de alguns professores, tais como Padre Raul Farina e Silvino Lopes terem ministrado essa disciplina no início de suas carreiras, mais tarde adquiriram importantes posições junto a seus círculos sociais. É provável que as professoras também fossem referência junto aos espaços sociais que ocupavam³⁴. De maneira geral, esses personagens detinham uma relação de proximidade, respondendo a mesma lógica no interior do campo ao qual estavam inseridos.

A disciplina de sociologia teve por objetivo transpor conteúdos que afirmassem a importância da Igreja nos assuntos referentes a Família, a Educação e ao Estado. Tanto os programas, quanto os conteúdos de provas e exames apontam para a relevância de uma educação cristã. Neste sentido, a disciplina tinha um papel fundamental na reconstrução do poder da instituição que vinha perdendo força desde sua separação com o Estado e portanto, era responsável pela consolidação de um *habitus* que agisse em conformidade com essas ideias.

Os documentos educacionais destacados por este trabalho compõem uma rica fonte de pesquisa para os interessados no estudo da história da disciplina no Brasil. Longe de esgotar as possibilidades de análise desse material, esta pesquisa espera auxiliar em investigações futuras sobre o estudo histórico e sociológico desta disciplina, assim como de suas nuances e entraves diante de currículos educacionais normatizados pelo poder de grupos sociais com interesses divergentes, onde as disciplinas escolares (assim como todo o sistema de ensino) representavam um papel importante na construção de sociedades voltadas aos seus anseios.

³⁴ No caso das professoras é importante salientar que social e historicamente os homens ocupam uma posição de domínio e superioridade em relação as mulheres. Tal como afirma Bourdieu (2014, p. 103-104) “O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à Família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas, é na família que se impõem a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajés, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. Ela age, além disso, de maneira mais indireta, sobre as estruturas históricas do inconsciente, por meio sobretudo da simbólica dos textos sagrados, da liturgia e até do espaço e do tempo religiosos (marcado pela correspondência entre a estrutura do ano litúrgico e a do ano agrário). [...] Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias hierárquias, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” – ou, mais próximas da inquietação mítica original, “ressecantes”), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A institucionalização da sociologia no ensino brasileiro ocorreu de forma lenta e gradual entre os diferentes níveis educacionais. Enquanto na educação secundária a disciplina se caracterizou pela intermitência da obrigatoriedade, imposta pelas reformas e pelos decretos educacionais, no ensino superior e na escola normal, esse processo foi distinto. Apesar de ambas estarem sob a égide da legislação, a escola secundária respondia a outra lógica de intervenção: a formação humanística em detrimento da profissionalização da escola normal e do ensino superior.

Embora a história da sociologia nos ensinos secundário e superior conte com diversas pesquisas que se consolidaram no campo da história da disciplina, esse cenário não é o mesmo em relação à escola normal. Ainda são exceções os trabalhos voltados à pesquisa da trajetória histórica das disciplinas (sociologia geral, sociologia educacional) que ocuparam o currículo, por um período significativo, nessa modalidade de ensino. Isso se deve, provavelmente, ao retorno do caráter obrigatório da sociologia na educação básica após a Lei nº. 11.684, de 2008, que mobilizou uma série de instituições sociais em torno do ensino da disciplina.

Esta pesquisa tentou contribuir com a discussão sobre as especificidades da sociologia educacional no interior de uma instituição de ensino católica. O intuito foi correlacionar o cenário específico do ensino dessa disciplina e os acontecimentos que marcaram o panorama geral da educação brasileira. Nesse sentido, a disputa entre católicos e liberais foi um dos tópicos fundamentais dessa análise, uma vez que esses grupos concorreram fortemente no campo educacional da primeira metade do século XX no Brasil.

A Igreja, assumindo uma postura de defesa em relação aos ideais da modernidade, vislumbrou novas formas de pensar a educação, a família e o papel da mulher na sociedade. Em certos momentos, a entidade adequou seus discursos, o que refletiu sua posição diante das novas práticas e metodologias escolares. Essa medida foi uma forma de não perder espaço para outras instituições privadas que já modernizavam as práticas de ensino.

Cabe lembrar que a disputa entre católicos e liberais em torno da legitimação de ideias e espaços no campo educacional provocou uma série de iniciativas que perpassam a trajetória histórica da sociologia no Brasil. Esses impasses podem ser vistos através da influência da corrente católica no fechamento da Universidade do Distrito Federal nos anos de 1930, um dos empreendimentos de cunho liberal traçados por Anísio Teixeira. Nesse sentido, no decorrer da história da educação no Brasil, a sociologia enquanto disciplina escolar esteve sob domínio desses grupos que incorporaram uma *carapuça* em torno de seus objetivos e anseios. Assim, houve uma sociologia cristã, presente nos manuais e nas disciplinas escolares com definições claras e com objetivos delimitados, contrária a ideais que diferissem do pensamento da Igreja Católica. Esse modelo de sociologia não buscava uma resposta crítica e científica nos moldes da universidade, pois respondia aos problemas sociais conforme um tipo de sociedade idealizada pela instituição ao qual estava vinculado.

Esse fato é mais evidente ao analisar os manuais de sociologia de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. O manual deste se vinculou a uma série de projetos institucionais que visava à modernização da sociedade brasileira e inspirou-se, em grande parte, pelo modelo científico no qual a primeira universidade brasileira queria se assentar. O manual daquele, por sua vez, aderiu, desde o início, às concepções cristãs da disciplina e baseou-se em seu principal representante no Brasil: Alceu Amoroso Lima. Assim, Amaral Fontoura conseguiu reunir as concepções modernas da educação e os pressupostos da sociologia cristã. Talvez a isto se deva o sucesso editorial desses manuais: neles, embora se hajam mudado os métodos de ensino, o conteúdo conservador e acrítico da disciplina manteve-se, pronto para abastecer um grande número de instituições de ensino católicas.

A sociologia educacional, enquanto disciplina escolar, era tratada, de um lado, como o estudo dos problemas referentes à educação; de outro, como uma ferramenta de intervenção com um fim prático: a resolução de problemas sociais. Nesse caso, a disciplina teria uma função ideológica para a Igreja: a recristianização da sociedade. No entanto, essas concepções sociológicas tenderam a desaparecer à medida que houve avanços oriundos de pesquisas realizadas nas Faculdades de Ciências Sociais/Sociologia. No Brasil, o modelo científico de sociologia produziu-se nas universidades (com destaque para a USP) e alinhou-se com as

teorias e com as metodologias importadas dos Estados Unidos e da Europa. Portanto, a sociologia cristã, possivelmente, não tenha se destacado para além dos manuais escolares e dos espaços de formação sob o poder da Igreja Católica.

A sociologia educacional no interior da escola normal do Colégio São José de Pelotas era ministrada por professores clérigos e de forte ligação com os pressupostos cristãos. Sem formação na área, os docentes analisados eram advindos das Faculdades de Direito e Filosofia existentes na época. O conteúdo dos exames de 1946 e 1947 indica que, no início da disciplina, os manuais da corrente católica de sociologia eram os mais utilizados. A partir da análise dos programas de 1950 e 1960, observa-se a utilização de outros manuais, porém não se incluem, nessa lista, os produzidos por Fernando de Azevedo. A escolha dos manuais para a disciplina pode ter sido reflexo da instituição escolar, a qual controlava os livros permitidos dentro dela. É possível pensar, além disso, que o docente responsável por ministrar a disciplina também fazia essa seleção. Uma vez que os docentes eram, em sua maioria, fortemente ligados aos pressupostos da Igreja Católica, seria difícil que utilizassem livros e manuais produzidos por autores que fossem contrários às premissas católicas.

Foi possível perceber que, na disciplina de sociologia educacional no interior do curso normal do Colégio São José, existia uma forte preocupação em trabalhar questões relativas a transformações sociais que afetavam o cenário nacional. Assim, a família, o Estado, a Igreja, o matrimônio, a educação religiosa, a moral, o patriotismo etc. são temas que perspassam muito dos conteúdos da disciplina nesse período. Portanto, mais que tentar responder a tais questões, a disciplina objetivava legitimar o *habitus* que a Igreja Católica desejava inculcar no interior dessas instituições de ensino.

Por fim, em alusão a uma das epígrafes desta dissertação, salienta-se que “de fato, a análise das trajetórias e da produção dos intelectuais [...]”, neste caso, acrescentada ao estudo da história do ensino da sociologia educacional, uma disciplina escolar, “[...] traz sempre certo sabor de escritos incompletos, quando não beirando avaliações redutoras, pouco matizadas, por vezes indignadas, ou extremamente condescentes e acrílicas” (ARRUDA, 1995, p.109). Nesse sentido, longe de esgotar as possibilidades de trabalhar o tema, espera-se que este estudo tenha contribuído para a abertura de novos horizontes de pesquisa, visto que existem outros tópicos ainda em aberto, tais como: (a) os manuais didáticos de sociologia estrangeiros; (b) a sociologia em meio às instituições confessionais (católica, anglicana, protestante) de ensino (secundário, normal e superior); (c) o ensino da sociologia nas escolas normais públicas nesse período e sua distinção com as de caráter confessional; (d) a história do mercado editorial para o livro didático de sociologia.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Uma trajetória histórica da sociologia no Brasil.

1882 - Propostas Parlamentares de inclusão da disciplina de sociologia, realizada por Rui Barbosa;

1890/1897 - Reforma de Benjamim Constant (disciplina legalmente obrigatória, mas a legislação não foi posta em prática).

1925 - Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz inclui a sociologia nas Escolas Normais e na Escola Secundária.

1926 - Delgado de Carvalho assume a cadeira de Sociologia no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, antes dele a disciplina era ministrada por Adrien Delprech.

1928 - A Sociologia passa a constar nos currículos dos cursos Normais de Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e em Pernambuco, onde foi ministrada por Giberto Freyre.

1931 - Reforma Francisco Campos reforça o ensino da disciplina no segundo ciclo do Ensino Secundário. Sendo obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.

1933 - Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

1934 - Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e catedrático de Sociologia.

1935 - Introdução da disciplina sociologia no curso Normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.

1935 - Anísio Teixeira com apoio do governo municipal do Rio de Janeiro cria a Universidade do Distrito Federal.

1939 - Alceu Amoroso Lima com apoio do Ministro Capanema inicia o fechamento da Universidade do Distrito Federal

1939 - Criação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

1942 - A Reforma Gustavo Capanema retira a obrigatoriedade da disciplina dos cursos secundários.

1946 - Com o Decreto-Lei n. 8.530, a Sociologia Geral passa a constar na grade curricular da Escola Normal como opcional e a Sociologia da Educação com caráter obrigatório.

1949 - No Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária.

1949 - Gilberto Freyre cria o Instituto Joaquim Nabuco de Estudos e investigação social sobre a região nordeste do Brasil.

1955 - No Congresso Nacional de Sociologia, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino médio.

1961 - Lei n.º 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o retorno da Sociologia aos cursos secundários regulares (Científicos e Clássico).

1962 - O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.

1971 - Lei n.º 5.692, de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho torna obrigatória a profissionalização do Ensino Médio. A Sociologia deixa de constar como disciplina obrigatória do Curso Normal.

1982 – Lei 7.044 de 18 de outubro que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

1983 - Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

1986 – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

1989 – A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia. No Rio Grande do Sul, apesar de existir a lei, a disciplina não é ofertada nas escolas.

1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

1997 – A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia;

1998 – Parecer nº 15 de 1º de junho com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

2000 – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de 2 horas-aula.

2005 – É criado o Grupo de Trabalho junto ao Congresso Brasileiro de Sociologia - CBS. (A partir desse encontro é criado um encontro nacional sobre o Ensino da Sociologia, que a partir de 2012 em sua terceira edição, ocorreu separadamente do CBS).

2008 – Sancionada a Lei 11. 830 – A sociologia e a filosofia voltam a serem obrigatórias no currículo da Educação Básica no Brasil.

2011- A Universidade Estadual de Londrina criou o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio.

2012 - A FUNDAJ criou o Mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio.

2013 - Criação da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais³⁵.

2014 – Cresce significativamente o número de eventos e dossiês especializados na temática do ensino da sociologia no país.

³⁵ Cronologia realizada através da leitura de diversos autores: SANTOS (2004); CARVALHO (2004); CARDOSO, TAMBARA, (2010); DAROS, M; NASCIMENTO, C; DANIEL, L. (2000); MACHADO (1987); MEUCCI, (2000); SILVA, (2010); SOARES (2012); FRESTON (1989).

APÊNDICE B: Sumário dos manuais de Sociologia Educacional analisados

Afro do Amaral Fontoura	
Sociologia Educacional 5.^a ed. [1^a ed. 1951]	
Obras de Amaral	
Fontoura.....	5
Dedicatória.....	7
Índice das Pesquisas Sociais	
sugeridas.....	17
Apresentando a Biblioteca Didática	
Pedagógica.....	19
Programa de Sociologia Educacional do instituto de Educação da capital da República, com a indicação das páginas deste livro que tratam dos respectivos assuntos	
.....	23
Introdução	
a) Didática da Sociologia Educacional	27
1) Aprender a ensinar. 2) O ensino da Sociologia deve estar fortemente ligado à vida. 3) Participação ativa do aluno na aula. 4) É indispensável um fichário. 5) Constituição de um álbum ou pasta. 6) As visitas e a Pesquisa Social. 7) Como realizar a Pesquisa Social. 8) Um exemplo de Pesquisa Social abrangendo toda comunidade. 9) Inquérito sobre a situação do ensino no Brasil.	
b) Sociologia da vida infantil	37
1) Primeiros passos na vida social. 2) O exibicionismo. 3) O drama: primeira grande atividade social. 4) Orientação dos instintos. 5) Vida social e afetividade. 6) O jogo como remédio. 7) Socialização da escola.	
Unidade I – Fundamentos sociológicos da educação	
Capítulo I – Estudo do homem e sua posição na sociedade.....	41
1) O homem não vive só. 2) Formação dos grupos sociais. 3) A sociedade e os grupos sociais. 4) Seus elementos constitutivos. 5) Caracteres das sociedades humanas. 6) Classificação dos grupamentos. 7) Tópicos para debate em classe e para trabalho individual. 8) Leituras complementares.	
Capítulo II- A sociologia Geral e as Sociologias Especiais	57
1) Conceito de Sociologia. 2) Objeto da Sociologia. 3) Sua divisão. 4) Sociologia Geral e especial, pura e aplicada. 5) O método em Sociologia. 6) Tópicos para debate em classe e para trabalho individual. 7) Leituras complementares.	
Capítulo III – O fato social o progresso social	63
1) Caracteres do fato social. 2) A interação e o processo social. 3) Mobilidade social. 4) A pirâmide social. 5) Ajustamento e desajustamento sociais. Acomodação. Assimilação. Concorrência e conflito. 6) Controle Social. 7) O papel da liderança. 8) Formação da Opinião Pública. 9) Os fatores culturais. 10) Tópicos para debate em classe. 11) Leituras complementares.	
Capítulo IV – Estudo da comunidade	77

1) Caracteres da comunidade. 2) Diferença entre comunidades e sociedade. 3) Comunidades urbanas e rurais. 4) As comunidades rurais brasileiras. 5) 1.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR: Caracterização da sua comunidade. 6) 2.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR: Caracterização do “status” da mulher na sua comunidade. 7) Tópicos para o debate. 8) Leituras complementares.

Capítulo V – Sociologia Educacional95

1) Conceitos de Sociologia Educacional. 2) Seu objeto. 3) Os vários conceitos de Educação. 4) Integração social. 5) A Sociologia Educacional no quadro das ciências educacional. 6) Importância da Sociologia para o educador. 7) Tópicos para debate. 8) Leituras complementares.

Unidade II – As instituições Sociais e a Educação

Capítulo VI – A Família e a Educação103

1) Conceito de Família. 2) Evolução histórica da família. 3) A família e a crise do mundo moderno. 4) A família como primeiro educador. 5) A família como número democrático e segurança da nacionalidade. 6) 3.^aPESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 7) Tópicos para debate. 8) Leituras complementares.

Capítulo VII – A Igreja e a Educação113

1) A religião e a educação através dos tempos. 2) relações entre o poder espiritual e o temporal. 3) A religião na Constituição Brasileira. 5) Educação Religiosa no Brasil. 6) 4.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 7) Tópicos para debate em classe. 8) Leituras complementares.

Capítulo VIII – O Estado e a Educação125

1) Conceito de Estado. 2) Funções do Estado. 3) A função educativa do Estado. 4) Totalitarismo e Democracia. 5) Liberdade de ensino e monopólio. 6) Centralização e descentralização. 7) O Estado e a educação no Brasil. 8) Leis Orgânicas do Ensino. 9) 5.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 10) Leituras complementares.

Capítulo IX – O trabalho, a recreação e a educação137

1) Conceito de trabalho. 2) Função social e moral do trabalho. 3) Função psicológica do trabalho. 4) O trabalho e a educação. 5) Educação para o trabalho. 6) Escola e Trabalho. 7) Os trabalhos manuais na escola. 8) Ensino profissional. 9) Orientação profissional. 10) O comércio como instituição social. 11) A propaganda comercial e sua influência na vida da comunidade. 12) A recreação e sua função educativa. 13) Organização da Recreação. 14) 6.^a. PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 15) Tópicos para debate em classe. 16) Leituras complementares.

Capítulo X – A escola e a Educação149

1) Instrução e Educação. 2) A escola e a formação da personalidade. 3) As estruturas formadoras da personalidade e a educação. 4) A educação ou é integral ou não é educação. 5) A finalidade da escola e sua deturpação. 6) Multiplicidade da vida escolar. 7) 7.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 8) Tópicos para debate em classe. 9) Leituras complementares.

Unidade III – O processo educativo

Capítulo XI – Evolução dos processos educativos; da ação privada à ação pública

.....161
 1) A educação nas sociedades primitivas. 2) Na Antiguidade. 3) Na Idade Média. 4) Na Idade Moderna. 5) Tópicos para debate em classe. 6) Leituras complementares.

Capítulo XII – A Educação como processo social geral167
 1) A educação como processo de transmissão da cultura social. 2) A educação como processo de reconstrução da experiência social. 3) Educação é vida. 4) Outros aspectos da educação como processo social. 5) A reconstrução da experiência e a escola ativa. 6) Tradição e renovação: a luta entre “velhos” e “novos”. 7) Tópicos para debate em classe. 8) Leituras complementares.

Capítulo XIII – Influência dos sistemas sociais sobre o sistema educacional179
 1) Política e educação são inseparáveis. 2) Educação comunista. 3) Educação totalitária. 4) Educação democrática. 5) As “formações da juventude” e seus perigos. 6) Tópicos para debate em classe. 7) Leituras complementares.

Unidade IV – Funções sociais da escola

Capítulo XIV – A socialização do indivíduo187
 1) Os dois sentidos da educação. 2) Articulação da escola com a comunidade. 3) Ajustamento e desajustamento sociais. 4) Orientação Educacional e Serviço Social Escolar. 5) Tópicos para debate em classe. 6) Leituras complementares.

Capítulo XV – A escola e os ideias de seu tempo195
 1) A escola e o progresso. 2) A escola e a civilização em mudança. 3) A escola e a liberdade. 4) A escola e a democracia. 5) 8.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 6) Tópicos para debate em classe. 7) Leituras complementares.

Capítulo XVI – A disciplina, o prêmio e o castigo como problemas sociais 205
 1) A evolução do conceito de disciplina. a) Fase autoritária: 65 castigos por dia É proibido olhar para os lados e apontar ... A criança se torna um autônomo. b) Fase psicológica: Disciplina interna, auto-disciplina; A disciplina como consequência do interesse; c) Fase social: Formação de uma “consciência social” no aluno. Autonomia escolar. Disciplina é o encaminhamento para a liberdade e para o Bem. 3) Disciplina como resultante do ajustamento: a) na família; b) na escola. 5) Inspectores de alunos e professores orientadores. 6) Vantagens e desvantagens do prêmio. 7) Vantagens e desvantagens do castigo. 8) Que tipos de castigo e prêmio seriam permissíveis? 9) PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 10) Tópicos para debate em classe. 11) Leituras complementares.

Capítulo XVII – Função social da escola nos vários níveis e ramos de ensino.....231
 1) Função social da escola pré-primária. 2) Idem da escola primária. 3) Idem da escola secundária. 4) Idem da Universidade. 5) Idem da Educação pedagógica. 6) Idem da Educação supletiva e da Educação de Adultos. 7) Idem da Educação Emendativa. 8) 10.^a PESQUISA SOCIAL A REALZIAR. 9) Tópicos para debate em classe. 10) Leituras complementares.

Unidade V – Organização Social da Escola

Capítulo XVIII – A escola da comunidade e a comunidade da escola243
 1) A escola como sociedade em miniatura. 2) Necessidade da escola “ir” à comunidade. 3) Necessidade da escola “particular” da vida social. 4) O professor como “líder social”. 5) A

comunidade da escola. 6) Participação do aluno na vida da escola. 7) 11.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 8) Tópicos para debate em classe. 9) Leituras complementares.

Capítulo XIX – Organização social da escola.....255

1) Diferença entre escola urbana e escola rural. 2) O cultural lag existente entre a zona urbana e a rural. 3) A escola Rural como centro social da comunidade. 4) O professor rural como líder social. 5) Algumas notáveis experiências brasileiras. 6) 12.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 7) Tópicos para debate em classe. 8) Leituras complementares.

Capítulo XX – Importância social das atividades extracurriculares269

1) Nem só a escola educa. 2) Instituições sociais de finalidade cultural: Bibliotecas, Museos, Expedições, Teatros, Associações diversas – e sua função social. 3) Articulações da escola com essas instituições. 4) A imprensa a serviço da educação. 5) O rádio a serviço da educação. 6) O cinema a serviço da educação. 7) a televisão a serviço da educação. 8) Uma experiência brasileira: as atividades extracurriculares no Colégio Pedro II. 9) 13.^a e 14.^a PESQUISAS SOCIAIS A REALIZAR. 10) Tópicos para o debate. 11) Leituras complementares.

Capítulo XXI – Instituições sociais da escola e sua importância.....283

1) Conceito de Instituições Sociais da Escola e sua classificação. 2) Os Clubes Escolares (de Leitura de História, Literários, etc.) 3) O Jornal Escolar. 4) O Teatro escolar. 5) O cinema escolar. 6) O Centro Cívico. 7) O Clube Agrícola. 8) O Pelotão de Saúde. 9) O Círculo de Pais e Professores. 10) A Caixa Escolar. 11) 15.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 12) Tópicos para debate em classe. 13) Leituras complementares.

Capítulo XXII – Os métodos socializadores de ensino131

1) Conceito de “método socializado”. 2) O método de “Centros de Interesse” . 3) O “método de projetos” . 4) O trabalho em equipes. 5) Outros métodos socializados de ensino. 6) 16.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 7) Tópicos para debate em classe. 8) Leituras complementares.

Capítulo XXIII – Objetivos sociológicos das várias matérias309

1) Objetivos sociológicos da educação física e dos esportes na escola. 2) Objetivos sociológicos da educação artística e do ensino profissional. 3) Objetivos sociais de cada uma das matérias: linguagem, Matemática, Ciências, etc. 4) 17.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 5) Tópicos para debate em classe. 6) Leituras complementares.

Capítulo XXIV – Cooperação da escola com as outras instituições sociais da comunidade..317

1) Cooperação da escola com a família. 2) Com os grupos profissionais. 3) Com a Igreja. 4) Com os outros grupos sociais. 5) Com a política. 6) Educação social: preparação do aluno para viver na comunidade. 7) 18.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 8) Tópicos para debate em classe. 9) Leituras complementares.

Capítulo XXV – Ação social da escola.....327

1) Conceito de Ação Social. 2) De que forma pode a escola trabalhar em favor das instituições de assistência social da comunidade? 3) De que forma pode a escola prestar, ela própria, assistência social? 4) 19.^a PESQUISA SOCIAL A REALIZAR. 5) Tópicos para debate em classe. 6) Leituras complementares.

Capítulo XXVI – Filosofia social e ciência social.....337

1) Evolução dos estudos sociais: da Filosofia Social à Ciência Social. 2) O método nas ciências. 3) O método em Sociologia. 4) Análise do fato social com contribuição para a Ciência da Educação. 5) Subsídios reais e concretos para a Filosofia da Educação.

Inquérito Nacional: “Situação do Ensino no Brasil”.....349
 Vocabulário de Sociologia.....357

Fernando de Azevedo

Sociologia Educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 5ª ed. 1958 [1ª ed. 1940]

Prefácio da 2.ª edição.....1
 Introdução.....11

O que é sociologia e o que é sociologia educacional

I- A sociologia, ciência natural com objeto específico – Os dois princípios que tomou por base para se constituir em ciência. – A delimitação do campo sociológico. – A diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais. – A sociologia e as ciências sociais particulares. – II – A natureza sociológica dos fenômenos de educação. – Os fatos sociais pedagógicos. – A sociologia educacional. – A concepção americana. – O ponto de vista da escola sociológica francesa. – A sociologia educacional, a história da educação e a história das doutrinas pedagógicas. – III – A educação em função da estrutura ou das formas de vida social. – O conhecimento da sociologia, necessário ao educador. – A sociologia educacional, uma das bases científicas das profissões ligadas à educação. – A sua utilidade pedagógica direta. – o seu grande interesse sociológica.

Parte Primeira: A educação, Fenômeno Social

Capítulo I - O indivíduo e o social41
 O homem, animal social. – As faculdades específicas do homem. – A sua capacidade de organização social. – A linguagem e a técnica. – O indivíduo e a hereditariedade. – A natureza biopsicológica e a natureza social. – O indivíduo e a sociedade. – Sêres de naturezas diferentes. – O indivíduo e a vida social. – A noção de personalidade. – O problema das relações entre o indivíduo e a sociedade. – O indivíduo, - produto social. – A consciência o “eu” ou de si mesmo e a consciência do “nós” ou consciência social. – O predomínio da consciência social nos pequenos grupos. – a sociedade e a sua própria, distinta da natureza individual.

Capítulo II – A coesão social e a tradição51
 A coesão social. – A consciência do espaço e do território social. – A noção de “totalidade” do grupo ou a consciência da comunidade que êle forma. – O apêgo ao solo. – As sociedades, segundo sua densidade e seu grau de organizações. – A coesão social nas sociedades primitivas. – As instituições sociais. – Disciplina e autoridade. – Transmissão da coesão social. – A tradição e a imitação. – O elemento tradicional e o elemento individual. – Os fatos que perpetuam a continuidade necessária entre os tempos da vida social. – O estudo do fenômeno geral da tradição entre uma sociedade dada. – Espécies de tradições. – A tradição puramente social. – As espécies conscientes de tradições. – A “memória coletiva”. – A transmissão das tradições – A educação.

Capítulo III- A integração do indivíduo no grupo61
 O apêgo aos grupos sociais. – os grupos primários. – A família, a comunidade e os grupos de jogos. – A formação e a expansão dos ideais coletivos. – As sociedades pequenas e homogêneas. – O imediatismo do contato pessoal direto. – Comunidade e sociedade. – A solidariedade mecânica ou por semelhança e a solidariedade orgânica ou por diferença. – F. Tönnies e E. Durkheim. – Os grupos secundários. – A variedade de grupos em que vive o homem, nas sociedades modernas. – A integração e desintegração. – As épocas em que a sociedade desintegrada atrai menos fortemente a si as vontades particulares. – Os fatores permanentes e temporários de integração. – A máquina e a maior subordinação do homem ao meio social.

Capítulo IV – A natureza sociológica do fenômeno de educação.....71
 A concepção sociológica do fenômeno da educação. – A educação, fato social, suscetível de observação e tratamento científico. – As características do fato social pedagógico. – A coexistência, no interior das sociedades, de três gerações. – A “distância social” que separa as gerações. – o conflito das gerações jovens, para adaptá-las a si mesmas, e, em consequência, ao meio físico e social”. – Processo de transmissão e reconstrução da experiência social. – As influências mediatas e imediatas. – A educação, como ação difusa e inintencional. – A educação intencional e sistemática. – Os ideais sociais e os ideais humanos. – Dualismo aparentemente irreduzível. – A educação, em função do meio e do tempo.

Capítulo V – A educação, um processo social geral.....83
 A educação, um processo social geral. – A pluralidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades. – A cultura estudada como um “todo”. – A explicação dos fatos sociais por sua “função”, pelas relações recíprocas que têm no sistema e pelas relações que tem esse sistema com o meio físico. – A teoria estruturalista (o estudo das instituições, Durkheim) e a tendência funcionalista (Malinowski). – A iniciação, interpretada como uma morte e uma renascença. – O sentido sociológico desse mito. – Todas as espécies de meios são encarregadas de “fabricar” o mesmo homem. – A função educacional exercida de maneira difusa pela sociedade no conjunto de suas forças e instituições. – A educação sistemática dada nas escolas. – A variedade das instituições encarregadas da educação e a diversidade do funcionamento destas instituições.

Capítulo VI – A educação nas sociedades primitivas93
 A mentalidade primitiva. – Primitivos e civilizados. Os caracteres da vida social entre os primitivos. – Sociedades de volume restrito e de uma fraca densidade. – A complexidade de organização social em alguns povos primitivos. – A estratificação social segundo a idade. – O domínio dos velhos. – Psicologia social excessivamente estável e conservadora. – A transmissão dos valores e dos juízos coletivos. – Ausência de educação sistemática. – O papel da estratificação da sociedade. – As sociedades secretas e os ritos de iniciação. – As suas funções educadoras. – A concentração social e a pressão do meio social “total”. – A distância social entre crianças e adultos. – A participação direta na vida social. – Imitação e sugestão. – A educação em estado difuso. – A educação geral. – As educações especiais de ordem e moral.

Parte Segunda – As origens e a evolução da escola

Capítulo I – A família e a educação111

As formas primitivas da família. – A família, um agrupamento de trabalho. – Funções econômicas da família antiga. – A gens romana, um grupo quase completo: um pequeno Estado. – A perda progressiva de algumas de suas funções. – A família patriarcal na sociedade colonial e no império. – A evolução e as atribuições da família nos tempos modernos. – A família e a função educacional. – A lei de divisão do trabalho e a especialização de funções. – A participação da mulher nas atividades econômicas. – A complexidade crescente da função educacional. – O tipo da família conjugal. – Concentração, não enfraquecimento da sociedade familiar. – A família, foco da vida efetiva e agrupamento moral. – A primeira escola da criança. – O problema das relações entre a família e a escola.

Capítulo II – O grupo profissional pedagógico.....121

A divisão da sociedade em grupos e classes distintas. – A formação de grupos profissionais. – O grupo especificamente pedagógico. – Professores ou mestres, agentes especiais de educação. – A categoria social, denominada impropriamente “classe” dos intelectuais. – O gênio pedagógico. – O “tipo social” do educador profissional e seus caracteres principais. – A complexidade dos sistemas escolares e a especialização decorrente dentro do grupo profissional pedagógico. – A profissão do educador e a sua posição na hierarquia interprofissional. – Hierarquia intraprofissional. – Os problemas postos pela formação de grupos profissionais especializados. – Instrução e educação. – O hiato entre a família e a escola. – Associações de pais e mestres. – A associação profissional, - uma necessidade moral essencial.

Capítulo III – Escola, - uma instituição social133

A ação educativa difusa nas outras funções da vida social. – A escola e o problema de suas origens – Os antecedentes e as forças criadoras. – A escola, uma instituição social. – Campo específico de educação. – A variedade de formas que revestem as organizações escolares. – As formas corporativas da escola, na Idade Média. – A evolução das instituições escolares. – As formas corporativas da escola, na Idade Média. – A evolução das instituições escolares. – A escola, instituições solidária com o conjunto das instituições sociais, domésticas, políticas, econômicas e religiosas. – A diversidade de “tipos” de escolas. – As escolas especiais. – A equação entre a pressão do meio escolar e a da atmosfera social geral. – A educação institucionalizada pode criar distâncias e conflitos sociais? – A escola, como instituição normal do país e expressão da consciência nacional. – As instituições escolares e sua importância nos tempos modernos.

Capítulo IV – A rotina na educação, formadores e reformadores 145

A tradição e a sua força coercitiva. – As sociedades, ainda as mais avançadas, terrivelmente rotineiras. – O papel da rotina na vida social. – A noção do equilíbrio social. – As rupturas de equilíbrio e as crises sociais. – O restabelecimento do equilíbrio graças às invenções da técnica industrial e social. – A rotina na educação. – Os fatos de inovação, de constância dos inovadores e de resitência e inovações. – As idéias novas e o papel das individualidades. – As idéias tecnológicas e não tecnológicas. – Constância e rotina podem ser fatos de indivíduos, e inovação e revolução, obras de grupos e subgrupos. – Os períodos orgânicos e os períodos críticos e os tipos sociais de educadores que lhe correspondem. – O tipo de formador. – Os precursores. – Os períodos de crise social. – Reformadores sociais e reformadores da educação.

Capítulo V – A educação e o progresso159

A idéia de uma evolução única, linear e ilimitada. – As evoluções múltiplas, especiais, limitadas. – Os fatos e os mecanismos da evolução. – A evolução e progresso. – O progresso é

mais normal que a estagnação? – As transformações técnicas e econômicas da civilização, pelo homem, das forças naturais. – A máquina e a renovação dos métodos de produção. – A mecanização moderna e suas consequências sociais, políticas, econômicas e pedagógicas. – Época de crise e de transição. – Revisão de valores e das relações do homem com o meio físico e social. – Educação para uma civilização em mudança? – A educação, - um processo de transmissão de tradições. – Como e dentro de que limites a escola pode ser um fator de transformação social.

Parte Terceira – Os sistemas escolares

Capítulo I – Os sistemas escolares.....177

Escola e sociedade. – A organização e o processo social. A educação intuitiva ou escolar em função da estrutura das sociedades. – A coordenação e subordinação das escolas em “sistemas”. – O que se entende por “sistema educativo”. – A correspondência entre os sistemas sociais escolares e o sistema social geral. – Processo de integração e de diferenciação. – Diversificação de funções à base de um ideal comum. – As três grandes seções na estrutura dos sistemas escolares. – A variedade das necessidades das classes e dos grupos sociais que coexistem no interior da sociedade. – Educação comum e educações especiais. – A complexidade dos sistemas escolares, decorrente da complexidade das sociedades modernas. – Os sistemas escolares públicos.

Capítulo II – A educação e as classes sociais189

A idéia de classe social. – Classes e castas. – A educação nas sociedades de castas (sistemas hindu e feudal). – O sistema educacional na cavalaria. – Classes e profissões. – A barreira e o nível. – A educação nas sociedades de classes. – A escola e a classe governante. – Classes sociais e atitudes revolucionárias. – O papel das classes médias nas sociedades modernas. – Educação para uma democracia. – O acesso das diversas classes aos estudos. – A questão da escola única. – Uma nova hierarquia ou uma nova distinção de classes? – Classes e elites. – A formação das elites.

Capítulo III – A complexidade e a crise em educação.....205

O desenvolvimento das sociedades e a divisão do trabalho social. – As transformações econômicas e o progresso científico e técnico, fatores de especialização. – Suas consequências pedagógicas. – A decomposição em “especialidades” (funções especiais) das diversas operações que levam a termo a educação do indivíduo. – A perda da consciência da obra total da educação. – A formação de grupos e órgãos especializados. – Concorrendo a um “conjunto” que escapa a cada um deles. – Massas e minorias. – A “invasão vertical das massas” e o abaixamento do nível das minorias. – A redução progressiva da zona do ensino geral ou comum em benefício da especialização. – Escolas técnicas e politécnicas versus “humanidades” e Universidade. – O homem, o trabalho e a profissão. – A cultura e a especialização, profissional ou científica.

Capítulo IV – Organização dos sistemas escolares217

A organização dos sistemas escolares públicos. – Centralização e descentralização. – A extensão dos serviços de ensino e os problemas decorrentes de organização, direção e controle técnico. – A variedade das “necessidades específicas” dos grupos e dos habitats e o que há de mais “genérico” nos interesses da nação. – Variedades de sistemas e de tipos de escola e unidade fundamental de espírito e de estrutura. – O problema das relações entre os ensinos de diversos graus. – Problemas especiais. – O ensino técnico e profissional. – O maquinismo e o

mundo do trabalho. – A mobilidade e a flutuação das profissões nas sociedades novas. – O ensino médio geral ou ensino secundário. – Ainda a questão das “humanidades clássicas”. – O problema universitário e a crise das elites. – Especialização e cultura.

Parte Quarta – Os problemas sociais pedagógicos

Capítulo I – As cidades e os campos e os problemas de educação.....237

As cidades nas civilizações antigas. – A origem e a formação das cidades modernas. – As cidades, focos de progresso. – O papel unificador das cidades. – Os grandes centros urbanos da civilização industrial. – A cidade estudada nos seus bairros. – As cidades e os campos. – As comunidades rurais. – Problemas de relações e influências entre a população urbanas e rurais. – Os fenômenos de movimento e de fixação. – A tendência crescente de agregação urbana. – Civilização e urbanização. – Os campos “urbanizados”. – A complexidade do problema da educação rural. – Problema fundamentalmente demográfico. – A educação rural e uma política geral de melhoramentos rurais.

Capítulo II – O Estado e a Educação.....253

A origem do poder político. – O Estado, sociedade politicamente organizada. – O velho conflito entre a liberdade e a autoridade. – As novas formas do Estado. – O alargamento das funções do Estado. – Distinção entre “público” e “privado”. – A educação, uma função eminentemente pública. – A função do Estado em matéria de educação. – Formas e objetos do ensino público. – O Estado e a organização da escola para fins políticos. – A educação nos Estados democráticos e totalitários. – Concorrência educacional ou concorrência política? – Os Estados modernos e os problemas de educação e cultura. – As pesquisas científicas na categoria das administrações do Estado.

Capítulo III – Política e Educação.....267

A noção sociológica do “político”. – Os grupos sociais políticos. – As lutas políticas e a sucessão normal dos partidos no poder. – Regime democrático (multipartidário) e regime totalitário (unipartidário). – A noção de interesse geral. – A preponderância dos interesses particularistas sobre o interesse geral e a crise dos partidos. – A mediocridade das elites dirigentes. – A interferência da política na educação. – Política geral e política da educação. – A educação. – A educação, “meio de exercer poder sobre os indivíduos ou meio de concorrer ao seu progresso? – Política de educação e técnica. – O fenômeno da revolução. – Revolução e educação.

Capítulo IV – O problema dos fins em educação.....281

O problema dos fins em educação. – Filosofia e política de educação. – Uma distinção fundamental. – Os sistemas filosóficos e as doutrinas pedagógicas que deles derivam. – As suas relações com as particularidades étnicas e a estrutura social de cada povo. – A representação de um ideal à imagem do que, numa sociedade determinada, se modelam as novas gerações. – Teorias e instituições. – A variedade de concepção de tipo humano, e, portanto, do ideal pedagógico nas sociedades históricas. – A cada época corresponde uma concepção da vida e do homem, que constitui o ideal dos adultos. – A pesquisa do “conteúdo real” desse ideal pelo método sociológico. – Os três planos de uma política de educação. – Humanismo e nacionalismo. – Fins mais gerais e abstratos, mas nem por isto menos “coletivos” na essência. – A crise de “ideais” em educação.

Capítulo V – A escola, o patriotismo e a unidade nacional297

A idéia de pátria através dos séculos. – As comunidades humanas de uma pátria e o sentimento de pátria. – Conceito e definição de patriotismo. – A idéia de nação e a consciência nacional. – A formação da consciência, da coesão e da unidade nacional. – O papel da escola na unificação nacional. – A língua vernáculo. – o instrumento de unificação nacional. – A geografia e a história. –O problema das colônias estrangeiras. – A consciência nacional e a formação de sentimentos de solidariedade mais larga que transbordam o quadro das pátrias. – A consciência nacional e a consciência universal e humana. As humanidades.

Capítulo VI – A opinião pública e a educação.....311

A opinião pública e o seu conceito. – A multidão e o público. – Seus caracteres comuns e suas diferenças específicas. – A transformação do povo num “público”. – Os meios modernos que atuam nessa transformação. – A imprensa, o cinema e o rádio. – O maquinismo e a maior dependência do homem em relação ao meio social. – A tendência do Estado a controlar os fatores da opinião pública e os seus meios de ação. – A opinião pública e as democracias. – Quanto mais a estrutura de um governo dá força à opinião pública, tanto mais é essencial que ele seja esclarecida. – A opinião pública, meio de controle social. – A opinião pública e a escola. – O papel saliente que lhe cabe na educação. – As reformas educacionais e os movimentos de opinião.

Bibliografia geral323

Fonte: Fontoura (1957); Azevedo (1958)

APÊNDICE C – Livros de sociologia encontrados na Biblioteca Comendador Carlos Assunção (Colégio São José de Pelotas).

Autor	Livro	Editora	Edição/Ano
Ignace Lepp	Itinerário de Marx a Cristo	Agir	2ª ed. 1960
Padre Fernando Bastos de Ávila	Introdução à Sociologia	Agir	3ª ed. 1967
Kurt Schilling	História das Ideias Sociais: Indivíduo, comunidade e sociedade	Zahar	1966
Fernando de Azevedo	Sociologia Educacional	Melhoramentos	4ª ed.
Robert Maciver	A Democracia e os problemas econômicos	Civilização Brasileira	1955
Delgado de Carvalho	Elementos de Sociologia Educacional	Editores Nacionais	1950
Roger Garaudy	Do anátema ao diálogo: um marxista dirige-se ao concílio	Paz e Terra	1966
Zuzanne Labin	Em cima da Hora	Record	1963
	Dicionário de Sociologia	Globo	1967
Padre Leonel Franca	Liberdade e determinismo: a orientação da vida humana	Agir	1954
Padre Leonel Franca	Polêmicas: Ensino Religioso e Ensino Médio problemas de deontologia médica: relíquias de uma polêmica	Agir	2ª ed. 1953
Émile Durkheim	Educação e Sociologia	Melhoramentos	6ª ed.
Gilberto Freyre	Sociologia: Introdução ao estudo de seus princípios	José Olympio	1945
Salim Sedeh	Princípios de Sociologia: Pequena introdução geral contendo a matéria do Programa das Escolas Normais	Miclalany	1963
Gabriel Galache	Síntese de doutrina social	Loyola	1963
Dionizio Aranzadi; Carlos Giner	Manual de formação para a juventude	Loyola	1962
Jean Labbens	A sociologia religiosa	Flamboyant	1962
Jacques Maritain	Rumos da Educação	Agir	1959
Milovan Djilas	A nova Classe: uma análise do sistema comunista	Agir	1958
Amaral Fontoura	Sociologia Educacional	Aurora	24ª ed.
Fernando de Azevedo	Princípios de Sociologia	Melhoramentos	9ª ed.
Carneiro Leão	Fundamentos de Sociologia	Melhoramentos	
Fernando de Azevedo	Novos caminhos e novos fins	Melhoramentos	3ª ed.
P.C. Beltrão	Sociologia da Família	Voices	1970

	contemporânea		
Geraldo Beltrão	Noções de Sociologia Geral: (Para as cadeiras de Curso Pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil)	Editora do Brasil	1955
Paulo Doutor de Gusmão	Teorias Sociológicas	Fundo de Cultura	1962
Padre Fernando Bastos de Ávila	Neo-capitalismo, Socialismo, solidarismo	Agir	1963
Émilio Garrastazu Médici	Nova consciência de Brasil	Imprensa Nacional	1970
Gilberto Freyre	Ordem e Progresso	José Olympio	1959
Donald Pierson	Teoria e Pesquisa em Sociologia	Melhoramentos	4ª ed. 1955
Fernando de Azevedo	A cultura brasileira . tomo I	Melhoramentos	3ª ed.1958
Monsenhor Arruda Câmara	A família e o divórcio		1951
Nicholas Timasheff	Teoria Sociológica	Zahar	1960
Padre Fernando Bastos de Ávila	Introdução à Sociologia	Agir	1981
Padre Guilherme Boing	Sociologia Cristã. Vol II	Vozes	1939
Alain Birou	Sociologia e Religião	Duas Cidades	1962
Monsenhor Pedro Anísio	Sociologia Evolucionista e Sociologia Cristã	Teone	1955
Theobaldo Miranda dos Santos	Noções de Sociologia Educacional	Editora Nacional	7ª ed. 1958
A.S. Makarenko	O socialismo e a educação dos filhos	Biblioteca Pedagógica	1956

Fonte: Biblioteca Comendador Carlos Assumpção
(Colégio São José – Pelotas).

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE DE PELOTAS. Pelotas: Oficina Tip. do Diário Popular, 1913. Disponível em <<http://www2.ufpel.edu.br/iad/memoriagraficadepelotas/almanaque%201913/>>. Acesso em fevereiro de 2014.

_____. Pelotas: Oficina Tip. do Diário Popular, 1915. Disponível em <<http://www2.ufpel.edu.br/iad/memoriagraficadepelotas/Almanaque%201915/>>. Acesso em fevereiro de 2014.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

AMARAL, Giana Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a maçonaria**: uma fase da história da educação e Pelotas: Pelotas, Seiva/UFPel, 1999.

_____. **Gatos Pelados X Galinhas Gordas**: Desdobramentos da Educação Laica e da Educação Católica na cidade de Pelotas. (décadas de 1930 a 1960). Porto Alegre, 2003. (Tese de Doutorado).

_____. O periódico católico pelotense “A palavra”: aspectos sobre a Igreja Católica e a educação nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 153 - 171, julho/dezembro 2007. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1786/1668>>. Acesso em 20 de março de 2014.

ANGOLA, Angélica Acácia Ayres. **Política para formação de professores**: a escola normal pública de 1999 a 2003. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

ARAÚJO F. M. DE B., ALVES, E.M. & CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**. v.1, n.1, jan-jun 2009.

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19. p. 119-136. Jan-abr, 2009.

ARRIADA, Eduardo. **Pelotas: gênese e desenvolvimento urbano (1780-1835)**. Pelotas: Armazém Literário, 1994.

_____. O olhar de Deus: a educação das meninas no Colégio São José de Pelotas. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Orgs.). **Instituições Formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Volume 2. Pelotas: Editada da Universidade de Federal de Pelotas, 2008.

ARRIADA, Eduardo; SANTOS, Rita de Cássia Grecco. “Pura, dura e segura”: a vida das pensionistas do Colégio São José de Pelotas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 5, p. 63-77, jul./dez. 2010.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a “escola paulista”. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

ATHAYDE, Tristão de. [Alceu Amoroso Lima]. **Preparação à Sociologia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1942.

ATOS LEGAIS ATÉ 1999. **Colégio São José**. Arquivos da Secretária. Pelotas.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro; Melhoramentos, 1958.

_____. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília: Editôra Universidade de Brasília, 1963.

_____. **Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral**. 9. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964.

_____. **História de minha vida**. Rio: Livraria José Olympio Editora, 1971.

_____. **Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro; Melhoramentos, 1973.

_____. O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil: problemas e orientações. In: BARREIRA, César (org.). **A sociologia no Tempo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-31.

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BARROS, José D’Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BERSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, Michael (org.). **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Open University Set Book, 1971.

BICCA, Alessandro Carvalho. **Ginásio Santa Margarida**: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana na cidade de Pelotas. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, UFPel, 2006.

_____; TAMBARA, Elomar. Santa Margarida: o antigo educandário diocesano: uma narrativa e um último olhar sobre uma instituição escolar de Pelotas. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Editora da UFPel, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOLETINS CURSO NORMAL [1943-1973]. 1 volume. **Colégio São José**: Arquivo Escolar. Pelotas.

BOLETINS DE INFORMAÇÃO [1956-1955]. 1 volume. **Colégio São José**: Arquivo Escolar. Pelotas.

BOLETINS DE INFORMAÇÃO [1956-1961]. 1 volume. **Colégio São José**: Arquivo Escolar. Pelotas.

BOMENY, Helena. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONATO, N. M. da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 193-220, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Editora Marco Zero. Rio de Janeiro, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denise Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. [Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli]. 7. ed. São Paulo, 2011.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O Poder Simbólico**. 16. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **A dominação masculina**. 12. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

BOUTHOU, G. **História da Sociologia**. 4. ed. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora DIFEL, 1976.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, p. 9142. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>>. Acesso em 14 de Janeiro de 2013.

BRASIL. Decreto n.º 16.782^a de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensin primário, organiza o Departamento Nacional de ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. **Revista HSTEDBR**. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> . Acesso em 02 de janeiro de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 de março de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**. Seção 1. p. 116, 4 de janeiro de 1946. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 23 de junho de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, Brasília, DISTRITO FEDERAL: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Publicado dia 27 de dezembro de 1961. Brasília. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em 15 de maio de 2013.

BRASIL. Lei n. 5. 692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Bases e Diretrizes para a educação primária e secundária e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Publicado dia 12 de agosto de 1971. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 13 de maio de 2013.

BRASIL. Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v, p. 455, 1991. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18159.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

CADERNOS CEDES N. 27. **Sociologia e Educação: diálogo ou ruptura**. São Paulo: Papirus, 1992.

CANDIDO, Antonio. **A sociologia no Brasil**. Tempo Social. V.18, n.1, 2006.

CARDOSO, Sergio Ricardo Pereira; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. A formação docente “não formal” em Pelotas: a contribuição da Associação Sul Rio-Grandense de professores. In: **Instituições Formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Volume 4. Editora da UFPel. Pelotas. P. 99-137, 2010.

CARVALHO, Delgado de. **Elementos de Sociologia Educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

_____. **Práticas de Sociologia**. Porto Alegre: Editora Globo, 1939.

CASSAB, Mariana. A produção em história das disciplinas escolas pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 23, p. 225-251, 2010.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et ali. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológico**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo, McGraw do Brasil, 1983.

CHACON, Vamireh. **História das Idéias Sociológicas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHERVEL, André. La historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educacion**, n. 295, 1991, p. 59-111.

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. 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, 2014. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>>. Acesso em março de 2014.

_____. Quem forma os professores de sociologia da educação básica? Uma análise sobre a formação e atuação do corpo docente no curso de Ciências Sociais/UFPel. **Revista**

Inter-Legere, nº. 13, (Dossiê formação de professores em Ciências Sociais. P. 178-201, 2013. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/es08.pdf>>. Acesso em: 03 de setembro de 2013.

_____; ARRIADA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia no Brasil: 1882-1942. **Perspectivas Sociais**. v.1, n.1, p. 86-100, 2013.

CORCUFF, Phillippe. **As novas sociologias**. 2. ed. Sintra: Vral, 2001.

CORRÊA, Leticia Maria Passos; OLIVEIRA, Neiva Afonso. O ensino de filosofia no Colégio Municipal Pelotense: Período anterior ao golpe militar de 1964. Anais IV Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências. Santa Maria, UFSM, 21 a 23 de maio de 2013.

CORSETTI, Berenice; LUCHESE, Terciane. **A educação e a Instrução na Província do Rio Grande do Sul** [453-485]. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHEIDER, Omar. (Org.). Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 -1889). Vitória, 2011.

COSTA, Marcio; SILVA, Graziella Moraes Dias da. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14. **Revista Brasileira de educação**. Nº 22. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Sociedade no Brasil**. BIB: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n.11, p.7-24, 1981.

_____. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado? In: **Cadernos Cedes: Sociologia da Educação: diálogo ou ruptura**, São Paulo: Papirus, 27, p. 9-22, 1992.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção Educação Universitária).

DALABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário**. Educação, Porto Alegre, v.32, n.2, p. 185-191. mai/ago: 2009.

DAROS, M; NASCIMENTO, C; DANIEL, L. A sociologia na formação dos professores catarinenses. In: **23ª Reunião anual da AMPED**. Caxambu, MG. 2000. Disponível em <168.96.200.17/ar/libros/amped/#gt14>. Acesso em 22 de outubro de 2012.

DIAS DA SILVA, Graziella Moraes. **Sociologia da sociologia da educação: Caminhos e Desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10. ed. Trad. De Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS, v. 4, n.o. 10, abril de 1959. **Contribuições de um "symposium" sobre "Ciência Social e a Educação"**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, p. 89-90.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

_____. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, Maria de Loutes de Albuquerque. **Universidade do distrito Federal (1935-39): uma utopia vetada?** *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro: SBPc, v. 21, n. 125, p. 69-73, nov./dez. 1996.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

_____. **A sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. Sociologia da educação como sociologia especial. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. (orgs.). **Educação e Sociedade.** 11. ed. São Paulo: ed. Nacional, 1983.

FERREIRA, Pinto. **Sociologia.** 2 tomos. Rio de Janeiro: José Konfino: 1955.

FILHO, Alberto Venâncio. Fernando de Azevedo: um humanista na educação. **Revista da Faculdade de Educação, USP.** São Paulo. v, 20. n. 1/2 Jan – dez. Volume Especial, p. 30-51. 1994.

FILHO, L.M; GONÇALVES, I.A; VIDAL, D.G; PAULILO, A.L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. v.30. n. 1. p. 139-159, 2004.

FONTOURA, Amaral. **Programa da Sociologia.** 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.

_____. **Sociologia Educacional.** 5. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.

_____. **Introdução à Sociologia.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1961.

_____. **Sociologia Educacional.** 21. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1971

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação,** nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

_____. **Escola e cultura.** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e realidade,** nº 21, p. 187-198. Porto Alegre, UFRGS, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: explicação das Normas da ABNT.** 16ª edição. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

GANDINI, Raquel. Intelectuais, Estado e Educação 1944-195: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIOLO, Jaime. A Instrução [449-489]. In: PICOLLO, Helga; PADOIN, Maria Medianeira (Direção). **História Geral do Rio Grande do Sul**. Império. Volume 2. Passo Fundo: Méritos, 2006.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

GONZALEZ, Wânia R. C. A educação sobre a luz da teoria sociologia Weberiana. Mini-curso. **AMPED**, Caxambu, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/minicursos25.htm>>. Acesso em 10 de maio de 2012.

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

GOUVEIA, A. J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social**, São Paulo, v.1, n.1, p.71-79, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUELFÍ, Wanireley Pedroso. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. 2001. 205 p. Dissertação (Mestrado em educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

HANDEFAS, Anita. O Estado da Arte do ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere** (UFRN), v. 1, p. 386-400, 2011.

_____; MAIÇARA, Julia Polessa (orgs). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HENRIQUE, Vera. Educação e Ciências Sociais no Brasil: possíveis relações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.103, p.81-99, mar. 1998.

IANNI, Octávio. **Sociologia da sociologia Latino-Americana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

INSTITUTO JACQUES MARITAIN DO BRASIL. Disponível em <<http://www.maritain.org.br/>>. Acesso em março de 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001.

JUNIOR, M. S; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 391-408. Set/dez, 2005.

KEITH, Jenkins. **A História repensada**. Tradução de Mário Vilela. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

LEÃO, Carneiro. **Fundamentos de Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LECLERCQ, Jacques. **Introduction a la Sociologie**. [s. l]: [s. e.], 1948.

LEMME, Paschoal. **Memórias 3**. São Paulo: Cortez, 1988.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: **Iniciação a prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEON, Adriana Duarte; AMARAL, Giana Lange do. Associação Sul Rio-Grandense de Professores e Associação Católica de Professores: Apontamentos sobre a organização do professorado nas décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº. 3, p. 169-195, 2010.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

LIVRO DE ATA DA CONGREGAÇÃO 1970. Arquivo. 1 volume. **Arquivo da Faculdade de Direito**. UFPel. Pelotas.

LIVRO DE ATA DA CONGREGAÇÃO, 1914 -1947. 1 volume. **Arquivo da Faculdade de Direito**. UFPel. Pelotas.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social**: Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens Qualitativas: São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Celso de Souza (1987). O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In: **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 13, nº 1, p.115-142. 1987.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Revista SÍSIFO**, n. 1, dez, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=1&p=6>>. Acesso em março de 2014.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas. In: TABORDA, O; RANZI (orgs). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 141-170.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

_____. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. 2. ed. 1984. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>>. Acesso em: março de 2014.

MASSI, Fernanda. Franceses e norte-americanos nas Ciências Sociais brasileira 1930-1960. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

MEDEIROS, Laudelino. Rio Grande do Sul. In: PINTO, Luiz Aguiar Costa; CARNEIRO, Edson (Orgs.). **As ciências sociais no Brasil**. Série Estudos e Ensaio. Rio de Janeiro: CAPES, 1955.

MEKSENAS, Paulo. **O ensino de Sociologia na Escola Secundária**. In: UDESC. Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Leituras & Imagens. Florianópolis: UDESC, 1995. p 67-79.

MENEZES, Djacir. **Princípios de Sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1934.

MEREJÉ, Rodrigues de. **Sociologia Geral**. São Paulo: Editorial Paulista São Paulo, 1933.

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.

_____. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. **Estudos de Sociologia**. São Paulo. v.6, n.10, p. 121-157, 2001.

_____. A experiência docente de Gilberto Freyre na escola normal de Pernambuco (1929-1930). **Cadernos CRH**, Salvador, v. 18, n. 44. p. 207-214. 2005.

_____. **Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico**. 2006. 319 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

_____. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: Primeiros Manuais Didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, v.12, n.1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

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

_____. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

_____. **A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

MONTEIRO, Lorena Madruga. **A estratégia dos católicos na conquista da sociologia na UFRGS (1940-1970)**. Dissertação de mestrado. 198 p. Programa de Pós-graduação em Ciência Política. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

_____. A cultura escolar católica da cadeira de sociologia nos primórdios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n.115, p. 453-469, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de sociologia: entre balanço e o relato. **Tempo Social**, 2003.

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

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material escolar, 1976.

NETO, N. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Melhoramento, 1988.

NETTO, Antonio de Miranda, et ali. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FVG, 1986.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sergio. (Org.). **O que ler na Ciência Social no Brasil 1970-2002**. São Paulo: Sumaré, 2002, V. IV, p. 351-437.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OFÍCIOS, DECRETOS, PORTARIAS. [1956-1961].1 volume. **Arquivo escolar**. Colégio São José. Pelotas.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. **Inter-legere (UFRN)**, v. s/v, p. 25-39, 2011.

_____. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum: Education**, v. 35, n. 2, 2013.

_____. Foreword to the Thematic Section: Teaching Sociology: new themes and international experiences. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 11-16, 2014.

OLIVEIRA, Lippi. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

PEREZ, Cilmara Ferrari. **A formação sociológica das normalistas nas décadas de 20 e 30**. 2002. 208 p. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2002.

PESAVENTO, S. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

PESSANHA, E. C; DANIEL, M. E. B; MENEGATTO, M.A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. n, 27. p. 57-69, 2004.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIERSON, Donald. **Teoria e Pesquisa em Sociologia**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Caderno de pesquisa**, n.114. p. 179-195, nov., 2001.

PINTO, Luiz Aguiar Costa; CARNEIRO, Edson (Orgs.). **As ciências sociais no Brasil**. Série Estudos e Ensaios. Rio de Janeiro: CAPES, 1955.

PLANO DE CURSO. [1958-1962]. 2 volumes. Colégio São José: **Arquivo Escolar**. Pelotas.

PONTES, Heloísa. Retratos do Brasil: Editores, Editoras e “Coleção Brasileira” nas Décadas de 30, 40 e 50. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

POERSCH, Jacob Léo. **Universidade Católica de Pelotas 1960-1970**. Edição comemorativa do 10^a aniversário. Pelotas: UCPel, 1970.

PORTARIA DE APROVAÇÃO 1960. **Arquivo Faculdade de Direito UFPel**. Sala da Direção, 2º Andar. Pelotas.

RAMOS, Guerreiro. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1958.

RELAÇÃO CORPO DOCENTE. [1946 -1959]. 1 volume. Colégio São José: **Arquivo Esolar**. Pelotas.

RELATÓRIO ESCOLA NORMAL. [1942-1962]. 7 volumes. Colégio São José: **Arquivo escolar**. Pelotas.

RELATÓRIO SÃO JOSÉ. [1942-1961]. 1 volume. Colégio São José: **Arquivo escolar**. Pelotas.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa I**. Campinas: Papyrus, 1994.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Antimanual do mau historiador**: ou como se fazer uma boa história crítica. Londrina: EDUEL, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SANTOS, Mário. A Sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais** - Ano V, Brasília, 2001.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Filosofia da educação**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1954.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. 142 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

SÁ-SILA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, Volume I, jul., 2009.

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

SCHARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Alcionílio Bruzzi Alves da. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 1942.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O problema da objetividade e subjetividade nas teorias sociais clássicas e contemporâneas: um debate necessário. **Rev. Mediações**. Londrina, v1, n2, p. 21-26, jul. dez, 1996. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/9377/8105>>. Acesso em 15 de novembro de 2013.

_____. **Das Fronteiras entre Ciência e Educação Escolar**: As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002). 2006, 311p. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da 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.18, n.2, p. 407-427. 2007.

_____. FERREIRA, Carolina Branco de Castro; PÊRA, Karina de Souza. O ensino das ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação

de 1940 a 2001. In: CARVALHO, Cesar Augusto de (Org.). **A sociologia no ensino médio uma experiência**. Londrina: EDUEL, 2010.

_____. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. In: Coleção Explorando o Ensino. Volume. 15 Coordenação Amaury César Moraes Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Jefferson da Costa. **O ensino da sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. 2009. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **A identidade Profissional dos Primeiros Professores de Sociologia do Colégio Pedro II**. 3ª Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. CD-ROM.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **O saber e o credo: os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940)**. ANAIS do V Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/58.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.

TAMBARA, Elomar. **A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. 1991. Universidade do Rio Grande do Sul. (tese de doutorado). Porto Alegre, novembro de 1991.

_____. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **Revista História da Educação**. Pelotas, n. 3. p. 35-57, abril de 1998.

_____. **Introdução à história da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Editora Universitária, 2000.

_____. Educação e Positivismo no Brasil [166-178]. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol II: século XIX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>> [Data de consulta: 20 / marzo / 2014].

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ave Maria, 1972.

TRINDADE, Héglio (org.). **As Ciências Sociais na América Latina em perspectiva comparada (1930-2005)**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

_____. **Ciências Sociais no Brasil: Diálogos com mestres e discípulos**. Brasília: Anpocs; Líber, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira História da Educação**, n. 18, p. 173-208, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas**. 322 f. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FAGED, 1996.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. IN: COHN, Gabriel. (org.) **Weber: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

WRIGHT MILSS, Charles. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.

YOUNG, Michael (org.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Open University Set Book, 1971.