



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DISSERTAÇÃO

**CAMINHOS DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA:
EXPLORANDO SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA POR
ALGUNS PENSADORES BRASILEIROS**

TAINNÁ MICHAELI DO AMARAL

**RIO DE
JANEIRO 2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**CAMINHOS DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA:
EXPLORANDO SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA POR ALGUNS
PENSADORES BRASILEIROS**

TAINNÁ MICHAELI DO AMARAL

Sob a Orientação do Professor Dr.

Marco Antonio Perruso

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no
programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

RIO DE JANEIRO

JULHO DE 2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

TAINNÁ MICHAELI DO AMARAL

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de Concentração em Ciências Sociais.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/07/2024

Documento assinado digitalmente
 **MARCO ANTONIO PERRUSO**
Data: 12/08/2024 14:12:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARCO ANTONIO PERRUSO (UFRRJ - Presidente) - ORIENTADOR

Documento assinado digitalmente
 **NALAYNE MENDONCA PINTO**
Data: 07/08/2024 08:37:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

NALAYNE MENDONCA PINTO (UFRRJ - Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE PEREIRA DA COSTA DOURADO**
Data: 12/08/2024 12:31:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**SIMONE PEREIRA DA COSTA DOURADO (UEM - Examinadora Externa à
Instituição)**



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca Central / Seção de
Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Amaral, Tainná Michaeli do, 1994-
A485c Caminhos da sociologia na escola: explorando
sentidos do ensino de sociologia por alguns
pensadores brasileiros / Tainná Michaeli do Amaral. -
Rio de Janeiro, 2024.
99 f.: il.
Orientador: Marco Antonio Perruso.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, PPGCS, 2024.
1. intelectuais. 2. pensamento social brasileiro.
3. ensino de sociologia. 4. Sociologia escolar. I. Perruso,
Marco Antonio, 1969-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PPGCS
III. Título.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a minha vida espiritual, meus Orixás, meus guias, minha casa de umbanda, por sempre renovar minhas energias e me oferecer força nos momentos que eu precisei. Além de me proteger de todo o turbilhão de acontecimentos desde o início da pandemia, sempre estive amparada e consegui seguir em frente. Quero agradecer também ao meu orientador Marco Antonio, por sempre acreditar na minha capacidade e me auxiliar quando eu estava quase desistindo, acredito verdadeiramente que não teria concluído essa dissertação sem ele. Junto com isso agradeço também a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao PPGCS, aonde quer que eu vá com a minha carreira, eu sempre reforço que minha vivência como ruralina e formação nesse instituto colaborou imensamente com a minha excelência profissional. Agradeço ao meu marido Marcio, minha mãe Ana, minhas amigas Sabrina, Paula e Rebeca por me incentivarem a finalizar o mestrado e pela paciência com as minhas reclamações. Também agradeço aos meus amigos do D&D, Rafael, Guilherme, Thallys e Matheus pelas conversas e pelas aventuras, me ajudaram muitas vezes e talvez eles nem tenham ideia disso. Não tenho ordem de agradecimentos, todos estão em primeiro lugar no meu coração, já que tudo isso faz parte de uma pessoa que eu sou hoje, e uma pessoa que eu amei construir.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO: A sociologia escolar é uma temática de significativo impacto dentro da educação brasileira, sua permanência no sistema básico de ensino brasileiro é fruto de bastante debate, principalmente nos espaços profissionais e sindicais da sociologia. O presente trabalho busca apresentar alguns posicionamentos de pensadores brasileiros que participaram da discussão do tema entre as décadas de 1950 e 1980, visando compreender os diferentes sentidos da sociologia escolar oferecidos por esses pensadores. Esses sentidos foram investigados por meio da análise das obras de determinados pensadores historicamente relevantes para essa temática em conjunto com trabalhos de estudiosos contemporâneos dedicados ao tema do ensino de sociologia. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, debruçada sobre as elaborações e reflexões desses pensadores. Os sentidos da sociologia escolar foram analisados no contexto do debate teórico do campo das ideias e intelectuais, utilizando as conceituações paradigmáticas de alguns autores clássicos nesse tema. Assim, foi possível chegar a apontamentos sobre a relação dos sentidos da sociologia escolar criados por esses pensadores com suas filiações a certas correntes do pensamento social e político brasileiro. Em conclusão, verificaram-se os sentidos formulados por esses pensadores, entendendo que eles não só relacionam-se fortemente com seus ideais de modernização e cidadania, mas também que sugerem papéis específicos para esses sentidos, tais como desenvolver a sociologia como ciência, emancipar o indivíduo e incentivar a participação política na sociedade com um viés crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia escolar; ensino de sociologia; pensamento social brasileiro; intelectuais.

ABSTRACT: School sociology is a topic of significant impact within Brazilian education, and its permanence in the Brazilian basic education system has been a subject of much debate, especially in professional and union spaces of sociology. This work aims to present some positions of Brazilian thinkers who participated in the discussion of the theme between the 1950s and 1980s, seeking to understand the different meanings of school sociology offered by these thinkers. These meanings were investigated through the analysis of the works of historically relevant thinkers on this topic, along with contemporary scholars dedicated to the teaching of sociology. The methodology used was bibliographical research, focused on the elaborations and reflections of these thinkers. The meanings of school sociology were analyzed in the context of the theoretical debate in the field of ideas and intellectuals, using the paradigmatic conceptualizations of some classic authors on this topic. Thus, it was possible to arrive at observations about the relationship between the meanings of school sociology created by these thinkers and their affiliations with certain currents of Brazilian social-political thought. In conclusion, the meanings formulated by these thinkers were verified, understanding that they are not only strongly related to their ideals of modernization and citizenship but also suggest specific roles for these meanings, such as developing sociology as a science, emancipating the individual, and encouraging political participation in society with a critical bias.

KEYWORDS: School sociology; teaching of sociology; Brazilian social thought; intellectuals.



Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1- JORNADA HISTÓRICA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL	13
CAPÍTULO 2 - RETOMANDO E APROFUNDANDO A BIBLIOGRAFIA SOBRE A SOCIOLOGIA ESCOLAR BRASILEIRA	22
2.2 MODERNIZAÇÃO <i>VERSUS</i> NORMATIZAÇÃO	23
2.1 ASPECTOS DA PERMANÊNCIA (OU NÃO) DA SOCIOLOGIA ESCOLAR	34
CAPÍTULO 3- PENSADORES BRASILEIROS: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA	46
3.1 FERNANDO AZEVEDO	47
3.2 FLORESTAN FERNANDES	57
3.3 GUERREIRO RAMOS	69
3.4 OCTAVIO IANNI	74
3.5 CONSIDERAÇÕES E QUADRO COMPARATIVO	80
CAPÍTULO 4- ABORDAGENS TEÓRICAS RELATIVAS A INTELECTUAIS	85
4.1 ANTONIO GRAMSCI E KARL MANNHEIM	85
4.2 THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER	89
4.3 MICHAEL BURAWOY	91
4.4 CORRELAÇÕES TEÓRICAS COM O OBJETO DA PESQUISA	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a redação desta dissertação, reflito sobre a trajetória que me levou ao tema do ensino de sociologia. Durante meu percurso de formação como cientista social, e mesmo ao longo dos anos de mestrado, sempre fui instada a considerar a afinidade com meu objeto de estudo. A imersão no pensamento social e político brasileiro tem sido uma constante em minha jornada como pesquisadora, desde o interesse inicial por disciplinas afins até a escolha de orientadores e o desenvolvimento de artigos e trabalhos que orbitavam em torno dessa temática.

No entanto, o ensino de sociologia frequentemente emergia como uma questão latente sempre que eu retomava minhas atividades de pesquisa. Após enfrentar significativos desafios ao longo desses anos - incluindo a pandemia, obrigações profissionais e questões de saúde - cada vez que superava um obstáculo e reassumia minha trajetória acadêmica, o ensino de sociologia me instigava a uma reflexão pessoal.

A resposta inicial foi imediata: como socióloga, sinto a necessidade de defender não apenas o meu espaço, mas também o dos meus colegas no mercado de trabalho. Além disso, é crucial participar ativamente do debate sobre a manutenção da sociologia nas escolas, visto como um dever cívico que visa o desenvolvimento social dos jovens, proporcionando-lhes o conhecimento das temáticas científicas da disciplina e fomentando o senso crítico.

Embora seja uma motivação relevante, essa justificativa não se mostrava suficiente para atender plenamente às minhas próprias exigências. Mesmo assim, foi dessa justificativa que desenvolvi o meu trabalho monográfico. Na minha monografia, busquei investigar a relação entre o pensamento social e político brasileiro e o ensino de sociologia, analisando as obras de determinados intelectuais da primeira metade do século XX. Procurei compreender como esses intelectuais percebiam a importância da disciplina no ensino básico, quais posições defendiam e de que maneira contribuíram para sua configuração.

Para embasar teoricamente meu trabalho, estabeleci uma conexão inicial com a perspectiva de Antonio Gramsci sobre os intelectuais. Utilizei a conceituação gramsciana apresentada em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (1949), na qual os intelectuais são identificados como uma camada social pertencente a um grupo específico, encarregada de

produzir hegemonia e defender os interesses de seu grupo social de origem ou adoção. Gramsci salienta ainda que os papéis desempenhados por esses intelectuais estão profundamente entrelaçados com os processos históricos que influenciam a execução de suas funções. Essa abordagem permitiu-me compreender que a relação entre o pensamento social e político e a formação do ensino de sociologia era tangível, desde que fosse devidamente contextualizada e analisada em profundidade.

A elaboração deste trabalho monográfico esteve estruturada em três capítulos distintos: o primeiro destinou-se a uma introdução abrangente sobre o papel da sociologia como disciplina e ciência no contexto brasileiro. Nesse sentido, estabeleci uma comparação entre a inserção da sociologia no ensino básico do Brasil e da França, além de explorar o fenômeno do "Insulamento acadêmico" como uma abordagem para compreender as razões pelas quais a sociologia não desfruta do mesmo prestígio que outras disciplinas das ciências humanas no currículo do ensino médio (PERRUSO; PINTO, 2012). No segundo capítulo, foi traçada uma jornada histórica da sociologia escolar no Brasil, desde sua origem em 1882 até sua última reformulação em 2008, destacando seus principais marcos e protagonistas.

Por fim, o terceiro capítulo dedicou-se à análise de trechos das obras de importantes intelectuais que contribuíram para o desenvolvimento do ensino de sociologia na primeira metade do século XX. Todo esse material foi recolhido a partir de trabalhos de estudiosos contemporâneos que abordam a sociologia escolar. Foram examinadas as avaliações e perspectivas sobre o ensino de sociologia propostas por esses intelectuais. Os pensadores selecionados foram Fernando Azevedo, Antonio Candido, Florestan Fernandes, Luiz Costa Pinto e Octavio Ianni, juntamente com os precursores Sílvio Romero e Tobias Barreto.

Após uma análise aprofundada, a conclusão alcançada em meu trabalho monográfico confirma inicialmente a estreita relação entre o processo histórico e os intelectuais, com referência à presença - ou ausência - do ensino de sociologia ao longo da história. Além disso, durante a elaboração do trabalho, tornou-se evidente que a concepção de Gramsci sobre os intelectuais como um grupo social que defende os interesses de sua classe encontra ressonância na relação dos intelectuais brasileiros com o ensino de sociologia. Contudo, observou-se que, mais do que apenas advogar pelas demandas de sua classe, os intelectuais também promoviam suas concepções teórico-ideológicas, alinhadas aos seus projetos políticos.

A mesma motivação para minha dedicação ao estudo do ensino de sociologia no sistema básico de ensino permeou também as atividades de pesquisa durante meu projeto de mestrado. Inicialmente, o projeto proposto buscava uma ampliação das questões abordadas em minha monografia, visando obter resultados mais sólidos e abrangentes sobre a temática. Uma das primeiras medidas escolhidas para atingir esse objetivo foi a expansão do escopo temporal para incluir os intelectuais que analisaram e avaliaram o ensino de sociologia ao longo do século XX, uma lacuna identificada como necessária. Conforme evidenciado em minha pesquisa anterior, o contexto do pensamento social e político até meados do século XX exerceu considerável influência nas percepções desses intelectuais sobre o ensino de sociologia. Foi possível discernir as influências das correntes teórico-ideológicas nacionalistas e, em menor medida, liberais.

Com uma extensão desse arcabouço histórico, foi possível investigar como questões que emergiram com maior frequência em outras décadas foram interpretadas por esses intelectuais e, por conseguinte, como moldaram as concepções desses mesmos intelectuais sobre o ensino de sociologia. Nesse sentido, uma abordagem viável para o projeto de pesquisa seria estender o período analisado até a década de 1980, permitindo a observação de como outros intelectuais, ou até mesmo os mesmos das décadas anteriores, avaliavam o ensino de sociologia à luz das temáticas e influências da época. Vale ressaltar que durante as décadas de 1970 e 1980, surgiram demandas advindas de movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores, constituindo um marco significativo para o pensamento social e político brasileiro, assim como para as ciências sociais de maneira mais ampla.

Para além da extensão temporal das décadas analisadas, outro aspecto que foi considerado relevante para o projeto de pesquisa foi a utilização das obras originais dos intelectuais objeto de estudo. Em meu trabalho monográfico, vali-me de artigos escritos por estudiosos que abordavam o ensino de sociologia ou o pensamento social e político, neles foram apresentados recortes das obras dos intelectuais relevantes para o ensino de sociologia até a década de 1950. Nesse sentido, na pesquisa conduzida durante o mestrado, busquei acessar as obras originais desses intelectuais selecionados, visando identificar possíveis mudanças nas avaliações ou informações adicionais que não puderam ser obtidas nas fontes consultadas para a elaboração da monografia.

Por fim, o projeto incorporou a necessidade de estabelecer um embasamento teórico mais robusto e consistente para esta pesquisa. Como observado no trabalho monográfico, os intelectuais brasileiros dialogavam com o ensino de sociologia por meio do pensamento social e político, ou seja, por meio de suas próprias convicções ideológicas e teóricas. Com o intuito de aprofundar esse panorama, planejei explorar as formulações teóricas de três autores de relevância para a sociologia dos intelectuais: Antonio Gramsci, Karl Mannheim e Michael Burawoy. Esses três autores - Burawoy influenciado pelos dois primeiros - oferecem categorizações e interpretações sobre a interação dos intelectuais com o contexto histórico e sua significância.

Concluí o plano inicial da pesquisa destacando que o principal propósito da dissertação seria contribuir para as discussões sobre a relação do pensamento social e político e o ensino de sociologia, interface que é pouco investigada. Pretendia-se também fortalecer o debate iniciado no trabalho monográfico, consolidando as questões e reflexões identificadas, além de gerar novas indicações pertinentes para o campo das ciências sociais.

À medida que avançava na pesquisa, explorando as distintas perspectivas dos pensadores, os contextos históricos e as interações com as esferas sociais, políticas e culturais, tornou-se evidente que o ensino de sociologia no ensino básico transcende em muito a mera contribuição para o mercado de trabalho dos sociólogos e a formação de jovens como cidadãos. Em relação aos diversos intelectuais mencionados neste estudo, identificamos uma variedade de interpretações e correlações que suscitam uma série de questionamentos profundos, em vez de fornecer respostas definitivas.

Ao elaborar este estudo, pude constatar que meu genuíno interesse em abordar a temática do ensino de sociologia no sistema básico de educação brasileira, à luz dos pensadores sociais e políticos do país, reside principalmente em compreender os diversos interesses, benefícios e problemas associados à sociologia escolar.

Embora reconheça a importância da pesquisa de mestrado para meu desenvolvimento como pesquisadora, inevitavelmente deparei-me com desafios em relação ao projeto inicial da dissertação. Questões relacionadas à disponibilidade de tempo e à dificuldade de acesso ao material bibliográfico necessário constituíram obstáculos significativos, limitando minha capacidade de incorporar as obras desejadas ao debate.

Podemos considerar que essa dificuldade não se restringiu apenas aos fatores mencionados anteriormente, mas também à própria limitação do objeto de estudo. Um exemplo elucidativo é o seguinte: meu intento inicial consistia em estender o período temporal abordado na monografia, incorporando autores que produziram entre as décadas de 1950 e 1980. Todavia, deparei-me com um desafio significativo ao tentar concretizar esse objetivo. A escassez de debates contínuos sobre o tema do ensino de sociologia após a década de 1950 foi notável. Muitos dos estudiosos abordados neste trabalho indicam uma lacuna substancial na produção acadêmica sobre o ensino de sociologia, tanto no âmbito do ensino básico quanto no ensino superior.

Uma outra dificuldade enfrentada consistiu na localização dos livros e artigos dos pensadores da década de 1950. Apesar dos esforços empreendidos em diversas bibliotecas e em colaboração com colegas de pesquisa, o número de artigos e livros encontrados para a realização da análise bibliográfica foi reduzido. Esse cenário pode ser atribuído não apenas à limitação de tempo decorrente dos problemas previamente mencionados, mas também sugere uma negligência por parte das instituições em relação à temática em questão. Além disso, destaca-se que muitos dos livros encontrados sobre sociologia escolar, como manuais de ensino de sociologia, abordavam de forma limitada os aspectos que identifiquei como relevantes para a minha pesquisa.

Apesar dos desafios e dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, foi possível extrair reflexões pertinentes, e o trabalho acabou por adotar uma direção ligeiramente distinta do projeto de mestrado, embora ainda referida ao debate ao qual se propunha abordar. Devido às limitações, não foi possível chegar a estabelecer uma relação direta entre a ação dos pensadores sociais e políticos brasileiros e a inserção ou não da sociologia no sistema básico escolar, mas foi viável aprofundar a compreensão das interpretações de alguns pensadores, além de distinguir as diferentes reflexões e proposições por eles oferecidas.

Para o melhor entendimento do trabalho, o primeiro capítulo tratou de revisar a trajetória da sociologia escolar no sistema educacional brasileiro. Foram apontados os agentes públicos e suas decisões políticas em relação a permanência ou não da disciplina no ensino básico, e também alguns acontecimentos históricos que influenciaram essa trajetória. Esse capítulo proporciona um entendimento sobre quais foram os passos que a sociologia escolar

tomou durante diferentes momentos da história, bem como auxilia na compreensão das reflexões posteriores dos pensadores e estudiosos por mim mobilizados.

No segundo capítulo, foram delineadas as contribuições de diversos estudiosos contemporâneos cujas análises se voltaram para os pensadores da época, destacando suas reflexões, enfoques e distinções entre aqueles que abordaram o ensino de sociologia sob uma perspectiva de crítica sociológica e aqueles que se dedicaram à criação de manuais de ensino da disciplina. Com isso, essa parte do trabalho busca consolidar o mapeamento das obras que colaboram com a temática no qual ele trabalha, apresentando um estado da arte a respeito do tema. Esse capítulo é importante para o entendimento do que será abordado posteriormente, dentro da relação entre ensino de sociologia e o pensamento social e político brasileiro.

No terceiro capítulo, foi abordado o objeto da dissertação, as perspectivas sobre o ensino de sociologia por meio da análise de quatro renomados pensadores sociais brasileiros: Fernando Azevedo, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos e Octavio Ianni. Embora o número de pensadores seja reduzido em comparação ao meu trabalho monográfico anterior, foi possível examinar diretamente as obras desses intelectuais, o que permitiu uma investigação mais aprofundada de cada uma de suas análises.

Por fim, no quarto capítulo, as fontes e a bibliografia trabalhadas nos capítulos anteriores foram submetidas a um tratamento teórico, com vistas a compreender as diferentes abordagens dos intelectuais em questão. Consistiu no exame teórico das seguintes obras: *Os intelectuais e a organização da cultura* (1949), de Antonio Gramsci; *Ideologia e Utopia* (1929), de Karl Mannheim; *Dialética do esclarecimento* (1947), de Theodor Adorno & Max Horkheimer, adicionada depois da apresentação do projeto de mestrado; e, por fim, *Por uma sociologia pública* (2004), de Michael Burawoy. Esse empenho sobre as referências teóricas relativas aos intelectuais e sua relação com a sociedade foi fundamental para a compreensão dos sentidos da sociologia escolar, investigando de que maneira os intelectuais contribuem para a compreensão dos desafios e benefícios da sociologia escolar sob certos ângulos sociais, culturais e políticos.

Foi possível concluir, ao final desse trabalho, que os intelectuais brasileiros persistem em interpretar a sociologia escolar à luz de suas convicções, sejam elas de natureza teórica ou ideológica, dentro do papel de criação da sociologia como disciplina. Os estudiosos

colaboraram com suas obras e pesquisas seguindo o direcionamento acadêmico de investigação da trajetória do ensino de sociologia, para essa percepção. Além disso, foi possível perceber também que os sentidos dados à sociologia por esses pensadores sociais brasileiros eram formulados através de objetivos práticos para a disciplina. Esses objetivos eram desde promover a propagação da sociologia como ciência ou desenvolver a crítica ao senso comum ou a estrutura social.

CAPÍTULO 1 - JORNADA HISTÓRICA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

A Sociologia emergiu no contexto do debate sobre o sistema educacional básico em 1882, quando foi inicialmente proposta como disciplina para o ciclo básico pelo Deputado Rui Barbosa. Barbosa, uma figura proeminente no cenário político do Império, além de ser um defensor do federalismo, abolicionismo e promoção dos direitos individuais, também foi um pioneiro da Escola Nova e desempenhou um papel ativo na política educacional do país. Apesar de sua influência e de seus esforços pela reforma geral do ensino, a Sociologia ainda não foi incorporada ao sistema educacional. Posteriormente, Barbosa sugeriu a inclusão da disciplina Sociologia no currículo do ensino secundário, com a denominação de "Elementos de Sociologia", a ser precedida pelas disciplinas "Noções de Economia Política" e "Noções de Vida Social" (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 42).

Após esse período, em 1891, durante a Primeira República, ocorreu a Reforma educacional liderada por Benjamin Constant. Constant, um ex-militar profundamente influenciado pelo positivismo, concebeu uma reforma educacional que visava romper com os paradigmas do Império, propondo um sistema de ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito. Nesse contexto, a Sociologia ressurgiu como disciplina, agora sob a denominação de "sociologia e moral", a ser ministrada no sétimo e último ano do Ensino Secundário. Segundo os autores, essa disciplina foi concebida como "uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores no ideário do positivismo de Comte" (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 42). Apesar de sua elaboração cuidadosa e de seus objetivos bem definidos, a disciplina não foi incluída no currículo nacional antes de uma nova reforma ser instaurada.

A desconsideração da Sociologia ocorreu em 1901, durante a Reforma Epitácio Pessoa. Uma peculiaridade dessa transição é que, segundo as propostas delineadas pelos seus

idealizadores, a visão da Reforma Epitácio não era tão divergente da reforma anterior, liderada por Benjamin Constant em 1891. A nova reforma ainda tinha como meta transcender o modelo educacional vigente desde o período Imperial e preparar os estudantes para o ensino superior, embora enfatizasse a liberdade de ensino e buscasse promover uma igualdade entre as escolas públicas e privadas. No entanto, apesar das semelhanças, a Reforma Epitácio Pessoa optou por excluir a Sociologia da proposta de currículo obrigatório, mesmo ela já tendo uma nomenclatura e objetivo definidos desde a última estrutura educacional estabelecida.

A reintrodução da Sociologia no sistema educacional de nível básico só ocorreu em 1925, por meio da Reforma Educacional liderada pelo Ministro Rocha Vaz. Nesse contexto, é importante destacar alguns elementos significativos: desde o final do século XIX, a Escola Nova vinha exercendo uma influência marcante sobre as concepções educacionais, enquanto as reformas educacionais têm buscado romper com os métodos de ensino conservadores. No entanto, a Reforma do Ministro Rocha Vaz não aderiu aos princípios da Escola Nova, optando por reforçar um ensino de cunho moralista, como evidenciado pela introdução da disciplina "Moral e Cívica" nesse período.

A Sociologia foi integrada ao contexto de preparação dos estudantes para o ensino superior dentro do panorama educacional proposto pela reforma. Essa reforma propôs a abolição dos exames preparatórios parcelados e a extensão do curso ginásial para seis anos de duração, tornando-o obrigatório. Durante esse período, os alunos tinham a oportunidade de cursar Sociologia como disciplina eletiva, a qual não era obrigatória para a conclusão do ensino médio. No entanto, ao optar por realizar essa disciplina, o aluno poderia se candidatar aos cursos de ensino superior e, ao concluir o curso ginásial, receberia o título de bacharel em Ciências Sociais e Letras.

Em 1928, a disciplina de Sociologia emergiu de maneira mais concreta no âmbito educacional de ciclo básico através da reforma conduzida por Fernando Azevedo, um dos proeminentes intelectuais envolvidos no debate sobre a sociologia na escola. Esta reforma, embora tenha sido implementada no Distrito Federal, teve um impacto significativo nos estados brasileiros. Além de propor grandes planos para a construção de edifícios escolares e a instituição do ensino técnico profissional, Azevedo visava preparar as gerações para os desafios da vida social contemporânea. Essa iniciativa também abrangeu instituições de

prestígio, como o Colégio Pedro II e o Instituto de Educação Caetano de Campos, localizados em outros estados. As disciplinas de "Sociologia Geral" e "Sociologia da Educação", introduzidas por Azevedo, posteriormente seriam oficializadas em nível nacional com a reforma explicada a seguir.

Com a instauração da Nova República, conhecida como Era Vargas, em 1931, Francisco Campos, um advogado que ocupou diversas posições políticas e que se destacou por suas posições antiliberais e sua oposição aos tenentes que desafiaram o governo federal, assumiu o Ministério da Educação e Saúde. Sua atuação política anteriormente incluiu um envolvimento ativo em questões educacionais. Como Ministro, Campos propôs e implementou uma Reforma Educacional alinhada aos objetivos delineados por Vargas em seu governo, que buscava fortalecer o poder federal, centralizando a política e a economia. Consequentemente, o sistema educacional passou a ser regido por leis federais. Esta reforma manteve a sociologia como disciplina preparatória para o ensino superior, tornando-a obrigatória em todo o território nacional.

Este período indica um marco significativo na institucionalização da sociologia. De acordo com os autores, durante o período de 1931 a 1941, a sociologia tornou-se uma presença constante na vida dos estudantes que aspiravam ao ensino superior, sendo obrigatória em todo o território nacional. Embora o processo de institucionalização da sociologia tenha tido início desde o final do século XIX, este período testemunhou um aumento nas demandas e debates em torno da disciplina. Além disso, foi durante esta década que ocorreu o "processo de institucionalização *strictu sensu*" (FREITAS; FRANÇA, 2016, p.43), conforme destacado por pelos autores, que envolveu o estabelecimento de instituições de ensino superior e cursos de graduação específicos em sociologia.

Dentro desse período, como é destacado no artigo aqui citado, diversos marcos importantes contribuíram para o desenvolvimento da disciplina. Em 1936, se formaram os primeiros profissionais com formação em sociologia dentro do território brasileiro. Isso foi crucial para a consolidação e disseminação da sociologia como uma disciplina universitária e uma atividade socialmente reconhecida, tanto em termos de produção teórica quanto de pesquisa e aplicação. Além disso, foram estabelecidas instituições de graduação e pós-graduação, como a Escola Livre de Sociologia e Política no Rio de Janeiro em 1933, a

Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia em 1934, e a Universidade do Distrito Federal em 1935.

Essas novas instituições impulsionaram a produção científica no campo da sociologia e das ciências sociais em geral, contando com a contribuição de professores estrangeiros nesse processo. Como resultado, uma nova geração de sociólogos foi formada nesse período. Podemos afirmar que a década de 30 desempenhou um papel fundamental na definição do que a sociologia é hoje, já que grandes nomes da disciplina, como Florestan Fernandes e Antônio Cândido, foram formados nessa época (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 44).

Após o impulso significativo que a disciplina recebeu na década de 1930, ela foi novamente retirada do currículo do ensino básico na década seguinte. Nesse período, o Brasil estava sob o governo autoritário de Vargas, e em 1942 o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, implementou uma reforma educacional que ficou conhecida por seu nome. O Ministro tinha objetivos bem específicos para essa reforma, conforme detalhado no livro *Tempos de Capanema* (1984), escrito por Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa.

Capanema acreditava que a educação deveria ser direcionada para o desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diferentes papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Nesse contexto, a sociologia deixou de fazer parte dos planos educacionais do Estado, mesmo com Vargas como líder, e não foi mais incluída como disciplina obrigatória. A relação entre as diferentes faces do governo Vargas, tanto constitucional quanto autoritária, e sua influência na educação e no ensino de sociologia, constituem uma temática de grande interesse e que requer um estudo mais aprofundado.

Dentro desse contexto, é importante destacar outro objetivo da Reforma Capanema: a desvinculação entre o Ensino Básico e o Ensino Superior. Pode-se inferir que a retirada da sociologia do currículo esteve relacionada a esse propósito, uma vez que anteriormente ela desempenhava o papel de disciplina de transição entre o ensino secundário e a graduação. Com a implementação da reforma, a sociologia perdeu seu status de disciplina autônoma, e parte de seus conteúdos passaram a ser incorporados à proposta curricular de Filosofia, especificamente no 3º ano do curso clássico (FREITAS; FRANÇA, 2016, p.44).

Mesmo durante o período de redemocratização após o Estado Novo, a sociologia não retorna ao currículo do ensino básico. Esse intervalo é marcado por um amplo debate sobre o assunto, com diversos pensadores da época escrevendo e participando de fóruns acadêmicos entre os anos de 1946 e 1964, inclusive é justamente nesse momento da história em que a maioria dos intelectuais aqui debatidos estão inseridos.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases no dia 20 de dezembro, ainda sem a inclusão da sociologia como disciplina obrigatória no ensino básico. Durante grande parte desse período, os cursos e instituições de ensino superior voltados para disciplinas como Filosofia, Letras e Ciências Sociais experimentaram uma expansão significativa. Isso culminou na consolidação da sociologia nos currículos acadêmicos, seja integrando-se a disciplinas de Ciências Sociais ou até mesmo ganhando cursos específicos em algumas instituições. Esse reconhecimento da sociologia como uma ciência autônoma também levou à valorização dos sociólogos, com muitos deles tendo suas obras reconhecidas no cenário científico internacional.

Antes que os debates sobre o ensino da sociologia pudessem se consolidar, o ano de 1964 marca a instauração de um novo regime através do Golpe Militar, trazendo significativas transformações sociais e políticas para o país. Essas mudanças reverberaram nos ideais pedagógicos do Estado, agora priorizando reformas no sistema educacional que direcionavam os alunos para uma formação profissionalizante imediata, o que implicava não apenas na exclusão dos conteúdos sociológicos, mas também na retirada das disciplinas das ciências humanas em geral. A reforma educacional promovida pela Ditadura Militar foi oficializada em 1968, e observando essa trajetória, torna-se evidente que a sociologia já não fazia parte do currículo obrigatório desde 1942. Este fato é enfatizado por estudiosos da sociologia no ensino básico, e a associação entre a retirada da disciplina do ensino fundamental e o período da ditadura militar é frequentemente estabelecida, dada a perseguição enfrentada pelos sociólogos ao longo desse regime autoritário.

Entretanto, na verdade, o impacto da Reforma de 1968 foi além da retirada das disciplinas de ciências humanas em geral. Suas mudanças mais substanciais foram relacionadas aos investimentos na educação e à obrigatoriedade de inclusão dos alunos no sistema educacional. Essa reforma revogou a exigência do governo estadual de destinar um investimento mínimo para a educação e introduziu a possibilidade de os pais retirarem seus

filhos da escola caso comprovassem não ter renda suficiente para mantê-los na escola, tornando assim o ensino não obrigatório. Além disso, a reforma privilegiou o ensino privado em detrimento do ensino público, estabelecendo que o Estado deveria priorizar investimentos em bolsas para escolas privadas em vez de promover o ensino público e gratuito. Em suma, esses aspectos evidenciam que, mais do que exercer controle sobre os conteúdos das disciplinas escolares, a ditadura militar promoveu um enfraquecimento significativo do acesso à educação e dos investimentos estatais nessa área.

É interessante notar as nuances do impacto da década de 1960 no Brasil, e aqui cito novamente os autores Freitas e França, que evidencia as diversas formas pelas quais o regime autoritário militar interveio no país:

“Apesar do fechamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em 1964 pelo Regime Militar e das cassações de cientistas sociais na USP em 1969, assim como do impacto negativo da repressão aos universitários e das condenações ao exercício profissional, a sociologia experimentou uma razoável expansão institucional dos cursos de pós-graduação criados e consolidados como centros de ensino e pesquisa, particularmente após a Reforma Universitária de 1969. Mesmo diante do regime autoritário instaurado, houve um aumento no número de graduações em sociologia e ciências sociais.” (FREITAS, FRANÇA, 2016, p. 45)

Embora o governo militar não tenha retirado diretamente o ensino de sociologia, para reforçar a proibição desses conteúdos, lançou um decreto que eliminava os conteúdos sociológicos do ensino básico. O Decreto-Lei nº 869 de 1968, além de remover esses conteúdos, instituiu disciplinas para substituí-los. Essas disciplinas receberam a nomenclatura de “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB) e reintroduziram a disciplina de “Educação Moral e Cívica”.

Posteriormente, no ano de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, que representou um desmantelamento da estrutura do sistema educacional estabelecido desde a Reforma Capanema (FREITAS, FRANÇA. 2016 p. 45), reforçando a exclusão de conteúdos sociológicos do currículo escolar. Esse evento ocorreu anos antes do fim do Regime Militar, com a exclusão e as alterações na antiga estrutura educacional ocorreu a necessidade de

intensificação do debate sobre a inclusão da sociologia no sistema básico de ensino. Assim, o período dos anos 1970 no Brasil foi marcado por significativas mudanças nos âmbitos social e político, o que naturalmente demandou transformações no sistema educacional.

A partir de 1985 com o fim da ditadura e o início do período democrático, iniciaram-se campanhas entre sociólogos, seja via sindicato ou associação de professores, com o intuito de reintroduzir a sociologia como disciplina no ensino básico. Esses movimentos foram percebidos de maneiras distintas em todo o território nacional, com a sociologia ganhando espaço na educação básica em diferentes momentos e formas, variando de acordo com os Estados e cidades brasileiras. A consolidação da disciplina também pode ter sido impulsionada por uma demanda social da época:

“Maciel (1986) mostra que na década de 1970 e 1980, os cientistas sociais começaram a aparecer cada vez mais na televisão e na grande imprensa, como também participar de associações, partidos políticos, e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nos espaços e na mídia visava atender demandas de um público interessado em compreender temas como os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina. Essas atuações dos cientistas sociais contribuem para a consolidação nessas novas prioridades temáticas.” (FREITAS; FRANÇA. 2016, p.46)

Assim, as transformações ocorridas no Brasil desde o fim da Ditadura Militar levaram à necessidade de abordar os conteúdos das ciências sociais, incluindo a sociologia, para uma compreensão mais ampla do contexto nacional pela própria população, o que reforçou a demanda pelo retorno da disciplina ao ensino básico de educação.

Ainda observado no trabalho citado, observamos que na década de 1980 surgiram transformações significativas no reconhecimento da sociologia não apenas como uma ferramenta de análise social, mas também como uma profissão. Em 1980, a profissão de sociólogo foi oficialmente reconhecida pela Lei 6.888. No entanto, como destacam os autores, apesar do reconhecimento legal, a regulamentação da profissão só ocorreu quatro anos depois, por meio do Decreto 89.531/84. "A lei assegura o exercício da Profissão de Sociólogo aos Bacharéis em sociologia, sociologia e política ou ciências sociais, também

diplomados até a data de lei" (BRASIL, 1980 *apud* FREITAS; FRANÇA, 2016, p.46). No mesmo ano, ocorreu o V Congresso Nacional de Sociólogos, onde surgiu um embate entre bacharéis e licenciados. Houve uma proposta de extinção dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, pois os estatutos de sindicatos e da federação dos sociólogos argumentavam que os formados em licenciatura em ciências sociais e sociologia não estavam aptos para assumir trabalhos de pesquisa, o que os tornava inadequados para serem considerados sociólogos.

Nesse contexto de transformações na estrutura educacional brasileira, destacam-se a Lei Federal nº 7.044/82 e a Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nº 262/83, que abriram espaço para a introdução de novos e diversificados conteúdos no currículo escolar. Conforme destacado por Freitas e França em seu artigo, "abriu-se a possibilidade de inclusão da sociologia no então 2º grau como disciplina no currículo escolar. Isso proporcionou a inclusão gradativa da disciplina no 2º grau e a atuação de licenciados junto às escolas" (FREITAS; FRANÇA, 2016, p.47). Essas mudanças representaram um marco significativo para a consolidação da sociologia como disciplina no ensino básico, permitindo sua inserção progressiva e a contribuição dos profissionais formados na área para o ambiente escolar.

Durante esse período, a sociologia foi gradualmente integrada ao currículo de maneiras diversas. Em 1986, a Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação trouxe a disciplina de Filosofia para a grade curricular do segundo grau. Na elaboração dos conteúdos, abriu-se a possibilidade de incluir o conteúdo sociológico na parte diversificada do currículo. Embora ainda não tenha sido estabelecida como disciplina obrigatória em âmbito nacional, a sociologia já havia retornado aos currículos básicos do ensino básico em São Paulo e no Distrito Federal desde 1996 (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 47). Esse movimento demonstra uma crescente aceitação e reconhecimento da importância da sociologia no contexto educacional, mesmo que de forma gradual e em diferentes regiões do país.

Finalmente, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro, na qual, como explicado pelos autores do artigo, o art. 36, inciso III, estabeleceu que "o aluno deveria dominar, ao final do ensino médio, os conhecimentos de sociologia" (Brasil, 1996). No entanto, essa resolução não foi suficiente para confirmar a sociologia como disciplina obrigatória em todo o país, pois era possível

interpretar de várias maneiras esse inciso. Uma das interpretações possíveis é que não é necessariamente obrigatório que exista uma disciplina exclusiva na grade curricular para ensinar os conteúdos sociológicos, mas sim que o aluno deva dominá-los, podendo ser trabalhados em diferentes disciplinas.

Por fim, após várias campanhas e mobilizações dos profissionais da área, a Lei nº 11.684, de junho de 2008, tornou obrigatória a sociologia como disciplina do Ensino Médio, encerrando um intervalo de 40 anos desde a última vez em que seu conteúdo foi elaborado em uma sala de aula de ensino básico. Essa conquista representou um marco significativo no reconhecimento e na valorização da sociologia como parte fundamental do currículo escolar brasileiro.

Infelizmente, essa não foi a última batalha enfrentada pela sociologia no contexto educacional brasileiro. A reforma do ensino médio realizada em 2019 e aprovada durante a gestão do presidente Michel Temer criou um modelo de currículo em que os alunos têm 11 disciplinas e podem escolher entre quatro áreas de conhecimento. Disciplinas como filosofia, sociologia e história estão ausentes do itinerário formativo "Corpo, Saúde e Linguagem", enquanto aqueles que optam pelo itinerário "Cultura em Movimento" perdem disciplinas como física, química e biologia.

Essa proposta de flexibilização tem consequências diretas na acentuação das diferenças sociais, uma vez que escolas particulares podem manter um currículo completo para alunos das classes mais abastadas. Além disso, essa proposta pode precarizar o trabalho docente, já que escolas públicas podem optar por não seguir determinados itinerários, tornando mais escassas algumas disciplinas que não são do interesse da unidade escolar. Isso afeta diretamente a autonomia dos professores e limita seu campo de atuação.

Atualmente, essa flexibilização ainda não foi plenamente implementada, mas já suscita preocupações no campo da educação nacional. Esses conflitos reforçam a importância de debater os sentidos do ensino de sociologia no Brasil, pois é através desse conjunto de informações que se contribui para a discussão e a defesa do ensino de sociologia no sistema básico de educação.

CAPÍTULO 2 - RETOMANDO E APROFUNDANDO A BIBLIOGRAFIA SOBRE A SOCIOLOGIA ESCOLAR BRASILEIRA

Dentro da temática do ensino de sociologia destacam-se diversos artigos, dissertações e teses produzidas nos últimos anos. Apesar do ensino de sociologia algumas vezes ser considerado como pouco procurado pelos pesquisadores das ciências sociais, já são quase 30 anos de mapeamento de produções sobre o tema. Existem grupos de pesquisa que se dedicam a catalogar as produções específicas desse tema, sites como *Café com sociologia*¹ e iniciativas acadêmicas como o projeto de extensão da UFRJ, o LABES.² Essas plataformas construíram repositórios importantes para o desenvolvimento do ensino de sociologia e continuidade das pesquisas sobre esse tema. Existe uma gama considerável de pesquisadores que se dedicam a investigar diferentes vertentes sobre o ensino de sociologia, tudo isso colabora para destacar o ensino de sociologia como uma área de pesquisa significativa.

Com base nas obras desses pesquisadores, podemos identificar os diferentes sentidos da sociologia escolar desenvolvidos pelos pensadores sociais e políticos, além de utilizar as próprias análises desses estudiosos e suas categorizações desses sentidos como instrumentos de pesquisa e reflexão para compreender o ensino de sociologia. Com esse propósito em mente, este capítulo propõe-se a explorar as contribuições desses estudiosos que se mostram relevantes para os objetivos desta dissertação.

Este capítulo estabelece um recorte de obras relevantes que relacionam o ensino de sociologia com o pensamento social e político brasileiro, organizando um estado da arte de acordo com as condições da pesquisa. Através de um levantamento das produções acadêmicas relevantes, busca-se mapear os alguns elementos e fatores relacionados ao ensino de sociologia propostas pelos pensadores. Embora alguns dos estudiosos já tenham sido abordados em meu trabalho monográfico, o propósito deste mapeamento não se limita à simples coleta de referências dessas obras sobre os pensadores do ensino de sociologia. Mais do que isso, busca-se compreender as diferentes interpretações e perspectivas apresentadas por estudiosos encontrados.

1 - O blog é voltado a professores e alunos e publica materiais diversos que servem para uso em sala de aula, inclusive há disponibilização de vídeos, planos de aula, atividades, dinâmicas, resenhas de livros, e outros conteúdos <https://cafecomsociologia.com/sobre-nos/>

2 - O Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes é um espaço para professores, estudantes e pesquisadores terem acesso ao material disponível sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica <http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php?no=404>

Os estudos relevantes considerados dentro desse recorte foram os seguintes: *Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos* (2007) de Nise Jinkings; *Institucionalização da sociologia no Brasil: Primeiros manuais e cursos* (2011) de Simone Meucci; de Amaury Cesar Moraes: *Ensino de sociologia: Periodização e campanha para obrigatoriedade* (2011). Também considerei: de Roberta dos Reis Neuhold: *A sociologia como disciplina escolar em debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia* (2008); e por fim o artigo *Sobre a Sociologia no Ensino Médio e uma experiência de Licenciatura em Ciências Sociais* (2012) de Marco Antonio Perruso e Nalayne Mendonça Pinto.

Este pequeno mas significativo conjunto de publicações certamente proporcionou uma variedade de interpretações acerca do ensino de sociologia, em diálogo com as reflexões de pensadores sociais e políticos que se debruçaram sobre essa temática sob diferentes perspectivas. A articulação dessas diversas obras permite uma compreensão mais abrangente da relação entre o pensamento social e político brasileiro e a sociologia enquanto disciplina do ensino básico, e possibilitou a interpretação de duas vertentes norteadoras dos estudiosos: modernização *versus* normatização e permanência da sociologia no sistema básico educacional brasileiro.

A vertente de modernização *versus* normatização foca nos apontamentos sobre o sentido da sociologia escolar, e a vertente da permanência mapeia os julgamentos dos pensadores sobre a questão. Tais julgamentos muitas vezes retomam os sentidos do ensino de sociologia, com destaque para o tema de modernização. Além disso, esse levantamento oferece um panorama maior sobre os sentidos da sociologia escolar formulados por esses pensadores, e contribui para a análise do objeto de estudo desta dissertação: a relação entre ensino de sociologia e pensamento social e político brasileiro.

2.2 MODERNIZAÇÃO *VERSUS* NORMATIZAÇÃO

Simone Meucci escreveu um dos livros mais relevantes para o debate sobre o tema aqui debatido, ajuda a compreender os intuitos de modernização e normatização do ensino de sociologia por parte de alguns pensadores. Intitulado *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos* (2011), no qual realiza uma análise da construção desse campo por meio de diversas perspectivas. Inicialmente concebido como uma dissertação de

mestrado, o trabalho se baseia em pesquisas realizadas entre 1998 e 1999, culminando na sua posterior publicação como livro.

No capítulo três de sua obra, Simone Meucci examina as expectativas delineadas por autores de manuais didáticos no início da década de 1920. Essas expectativas estavam centradas na potencial contribuição da sociologia para a formação dos alunos nos cursos complementares e normais. Em um contexto de transformações significativas da época, a educação é destacada como elemento crucial para o progresso social no Brasil (MEUCCI, 2011, p. 63). A autora argumenta que as mudanças no sistema educacional eram percebidas como reformas tanto sociais quanto intelectuais na nação.

Com base nesse panorama, Meucci estabelece como objetivo do capítulo três de seu livro a análise dos livros didáticos publicados entre 1930 e 1940, com o propósito de investigar como os autores procuraram formular e atender às expectativas em relação à contribuição da sociologia como disciplina formadora. A autora destaca que essa expectativa foi moldada por diretrizes liberais e conservadoras, manifestando-se em diferentes modalidades: às vezes sob uma perspectiva científica, outras vezes sob uma perspectiva normativa, com conteúdos que abordavam aspectos civilizatórios, cívicos e religiosos. Essa dualidade é crucial para uma compreensão abrangente dos significados atribuídos à sociologia.

Esse reconhecimento da sociologia como peça fundamental teve um momento precursor importante: o reconhecimento pelos educadores. A inclusão da sociologia nos currículos dos cursos normais foi motivada pela valorização dos pensadores da época que viam na educação um papel formador essencial. Isso implicou na necessidade de os educadores romperem com a "tradição bacharelesca" (MEUCCI, 2011, p. 65) e adotarem novos elementos visando a modernização da nação. Essa nova abordagem trouxe maior cientificidade e pragmatismo para os cursos de formação de professores naquele período.

Essa mesma tendência teve um impacto significativo nos cursos normais da época, onde a sociologia foi considerada essencial por contribuir para a profissão do educador, visto como detentor de um conjunto específico de conhecimentos científicos necessários para a prática educativa. Foi estabelecido que o conhecimento sociológico era crucial para que a ação educativa alcançasse seus objetivos, que incluíam harmonizar aspirações individuais e

grupais e estruturar o trabalho nacional. Meucci busca demonstrar que a sociologia conferia aos educadores e à prática educativa o poder de organizar a sociedade de maneira simultânea.

A análise de Meucci sobre a interpretação da sociologia nesse período envolve a análise de diversas perspectivas de diferentes autores, que consideravam a abordagem sociológica como enriquecedora e capaz de renovar a educação. Por exemplo, segundo Delgado de Carvalho, a sociologia “retiraria a educação do estado pré-científico, estabelecendo-a sobre fundamentos experimentais” (CARVALHO, 1940 *apud* MEUCCI, 2011. p. 66). Mais adiante, a autora recorda a declaração de Nelson Omegna, que afirmou que, “a escola precisa viver com a criança, descortinando-lhe panoramas da vida real, e despertando na criança certas disposições e criando certos hábitos morais e sociais para a vida em sociedade” (OMEGNA, 1934 *apud* MEUCCI, 2011. p. 66). Meucci conclui, com base nessas duas interpretações, que o objetivo do educador era transformar os indivíduos em membros eficazes e úteis para a nação.

Nesse contexto, a sociologia escolar emergia como uma ferramenta indispensável para os educadores, conforme o debate da época indicava que somente com a orientação sociológica os educadores poderiam atuar como agentes capazes de facilitar um “feliz acordo” entre as necessidades da nação e as habilidades dos indivíduos e grupos sociais. Mais adiante, a autora observa que, “a compreensão acerca da tarefa dos educadores e, por conseguinte, a expectativa depositada na sociologia nas escolas de formação de professores, tem sua origem na noção de que o Brasil era um país inconcluso. Ou seja, não tinha sido efetivamente completada” (MEUCCI, 2011. p. 68). Com base nesse fundamento, a sociologia foi vista como uma aliada na definição e resolução de problemas sociais característicos de países em desenvolvimento, não apenas adaptando influências externas, mas também promovendo a “integração da população aos valores da nação” (MEUCCI, 2011. p.68).

Até este ponto do capítulo, foi observado como a sociologia escolar era interpretada na época. Em seguida, é iniciado o debate sobre as perspectivas inseridas nos livros didáticos sobre essa disciplina e como essas perspectivas seriam transmitidas aos alunos. Meucci destaca que havia um esforço concentrado para transmitir aos alunos a importância das pesquisas sociológicas, especialmente nos livros didáticos voltados para os cursos normais,

que visavam a formação de professores. Ela também observa que, conforme apontado por Fernando Limongi, foi a demanda das escolas normais que sustentou os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos primeiros anos da Universidade de São Paulo. Meucci complementa: “Nesse sentido, podemos sugerir que a institucionalização da sociologia nos cursos de formação dos professores da década de 1920 e 1930 cumpriu o papel de dar sentido social à disciplina e de fecundar talentos para a pesquisa social e a carreira acadêmica.” (MEUCCI, 2011. p.74)

Mas como esse debate se estende para a inserção da sociologia em todo o ensino secundário? Até então, a autora explicou qual era a expectativa da disciplina em relação à construção do sistema educacional e à consolidação da sociologia como ciência, o que posteriormente refletiu na expansão da aplicação da sociologia por todo o sistema escolar. Essa expansão teve início no fenômeno que ocorreu entre as décadas de 1930 e 1940, quando emergiram debates sobre inovações no sistema educacional relacionadas à busca por modernização. Meucci demonstra que esses debates e mudanças estão vinculados às novas exigências da vida moderna, conforme entendido por essa camada de pensadores. Ela conclui:

“De acordo com essa concepção, entendia-se que seria fundamental estender o acesso ao conhecimento científico aos alunos dos cursos secundários. A ciência deveria ser, segundo empolgados educadores, acessível aos ‘brasileiros médios’, e não apenas restrita aos especialistas. Ciência e modernidade figuravam quase como sinônimos.” (MEUCCI, 2011, p. 75.)

Segundo a necessidade de inovação e introdução de conhecimento científico para o brasileiro médio, conforme proposto pelos pensadores da época, a sociologia escolar emerge como essencial para essa missão. Meucci destaca a afirmação de Carneiro Leão: “nenhuma disciplina se afigura mais importante e mais útil nos cursos secundários do que a sociologia” (LEÃO, 1958, apud MEUCCI, 2011. p.76). Dessa forma, fica evidente que os primeiros teóricos que sistematizaram o conhecimento científico sociológico acreditavam que o realismo científico da sociologia poderia contribuir significativamente para o estabelecimento do bem-estar social, começando pela resolução dos problemas sociais.

Outra função atribuída à sociologia escolar pelos pensadores da época era estabelecer padrões cívicos para os estudantes. Meucci ressalta neste capítulo a perspectiva de Delgado de Carvalho, que via o estudo das ciências sociais como um meio de despertar o senso de responsabilidade e ética. Além disso, havia uma terceira motivação para esses pensadores considerarem a sociologia como essencial para o ensino secundário em geral: fomentar o amor à pátria. Esta concepção nacionalista era uma ideologia predominante entre os intelectuais da época, que acreditavam que o conhecimento e a análise dos elementos sociais brasileiros poderiam promover um sentimento de civismo.

A autora prossegue refletindo que, embora esses autores buscassem melhorar a formação do indivíduo na sociedade brasileira, é crucial destacar que apenas uma parcela extremamente restrita da população tinha acesso aos cursos secundários na época. Portanto, o conceito de "brasileiro médio" dos autores não representava uma parte significativa da população. Além disso, outra problemática encontrada nos livros dos pensadores mencionados era a ausência de propostas de pesquisa sociológica para os alunos, apesar de seu apoio ao desenvolvimento dessa temática no contexto escolar.

Analizando as obras de autores como Delgado de Carvalho, Amaral Fontoura, Rodrigues Merêje e Djalmar Menezes, Meucci observa a ausência de debates sobre metodologia de pesquisa social, apesar da ênfase que esses autores dão à importância da ciência. A autora explica que isso pode ser atribuído à falta de experiência dos pensadores da época, que, como educadores, não tinham o costume de realizar pesquisas através da sociologia científica. Além disso, um outro obstáculo enfrentado por esses autores na elaboração do conteúdo foi a necessidade de alinhar as temáticas abordadas nos livros didáticos com os conteúdos exigidos nos vestibulares, dado que o ensino secundário estava diretamente ligado à preparação dos alunos para o ensino superior. Isso se tornava problemático porque os temas cobrados nos vestibulares muitas vezes contradiziam as inovações propostas para o sistema educacional, ainda baseadas na tradição e no enfoque livresco da educação.

Outra categoria de pensadores da época, abordada por Meucci em seu livro, compreende os autores de livros didáticos católicos que desenvolveram guias e manuais para o ensino de sociologia. É crucial destacar que esses guias foram concebidos especificamente para escolas católicas particulares, com o objetivo de reformular as bases institucionais católicas após a proclamação da República e a laicização do Estado, influenciando diretamente a oferta de instituições de ensino religioso.

Nesse movimento, muitos intelectuais pioneiros da Escola Nova entraram em conflito, pois suas ideias e objetivos eram contrários aos princípios estabelecidos pela Igreja Católica. Os manuais de ensino de sociologia elaborados pelos intelectuais católicos tinham como propósito vincular "fundamentos racionais aos seus princípios teológicos de divisão do mundo social" (MEUCCI, 2011. p. 89). Para uma compreensão mais profunda dessa camada de intelectuais da época e suas influências no ensino de sociologia, Meucci analisa alguns dos principais pensadores desse movimento, como Alceu Amoroso de Lima, Francisca Peeters e Amaral Fontoura.

Dentro da análise desses diferentes autores, a autora identifica elementos significativos relacionados à compreensão cristã do ensino de sociologia. Um dos primeiros elementos, observado na obra de Alceu Amoroso de Lima, é a não consideração da sociologia como uma ciência completa e exata, permitindo que fosse discutida em contextos além do positivismo dominante na época e possibilitando sua associação com princípios cristãos. Além disso, ao relacionar as reflexões de outros autores mencionados, Meucci conclui que outro elemento presente nessas análises é a caracterização da sociologia cristã como uma disciplina que promove o ideal católico de indivíduo e sociedade.

A reflexão que a autora levanta a partir desses pontos é que a sociologia cristã não apenas perpetuava o ideário cristão, mas também impunha uma ordem social fundamentada em princípios religiosos. Essa reflexão é ainda reforçada pela ausência de debates e estímulos à pesquisa sociológica na maioria dos livros analisados. Meucci finaliza sua análise dessa forma:

“Os livros de Sociologia Cristã podem ser compreendidos como resultado de uma reação à transformação da sociedade que, supostamente,

parecia pôr em risco o ideário católico. As elaborações sociológicas presentes nesses compêndios didáticos fundamentam-se portanto, como não podia deixar de ser, em disputas concretas relativas à manutenção da Igreja no sistema de ensino num período em que ‘ação educativa era vista como recurso de poder’. Os livros de sociologia se tornam, portanto, veículos de expressão de um debate político sobre a natureza da sociedade da educação” (MEUCCI 2011. p.94)

Todas essas questões ainda estão presentes no debate atual sobre o ensino de sociologia. Além disso, revisitar as motivações e aplicações desses autores nos traz elementos importantes para redefinir o significado da sociologia hoje: se ainda percebemos o sistema educacional, o papel do professor e o ensino de sociologia da mesma maneira. Essas investigações são fundamentais para reconstruir os fundamentos da sociologia naquela época e como eles foram desenvolvidos até o momento atual. O livro de Meucci também se destaca por proporcionar uma compreensão do contexto histórico em que esse debate se intensificou e como a sociologia como disciplina ganhou reconhecimento através das perspectivas educacionais da época.

Também para colaborar com essa vertente, o trabalho de Nise Jinkings, intitulado *Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos* (2007), busca trazer elementos essenciais para analisar os desafios enfrentados pelas ciências sociais na esfera do ensino. Esses elementos são formados pelo mapeamento das particularidades e das condições do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras de nível médio. A obra aborda o lugar da Sociologia no sistema educacional do país, suas potencialidades educativas e os dilemas enfrentados desde sua institucionalização como disciplina científica na década de 1930.

Dentro da construção do trabalho, podemos inicialmente identificar o papel atribuído à Sociologia pela autora: ”pode-se dizer que a Sociologia é uma ciência que tem a singularidade de se questionar o tempo todo, repensando princípios explicativos e teorias, produzindo novas interpretações da vida social, recriando polêmicas e embates metodológicos.” (JINKINGS, 2007. p. 114). Para a autora, a Sociologia enfrenta constantemente desafios teóricos e metodológicos intrínsecos ao seu objeto de estudo: a realidade social em constante movimento. Esse objeto, vivo, contraditório e em contínua

transformação, torna-se mais complexo à medida que novas configurações e possibilidades da vida em sociedade se desenvolvem.

Dentro dessas reflexões, observamos que os trabalhos elaborados na última década têm se inspirado significativamente nas vertentes debatidas no início da década de 1980, representadas anteriormente por Octavio Ianni. Apesar de referenciar Ianni em outras ocasiões ao longo deste trabalho, a conexão com os estudos do autor torna-se especialmente evidente neste parágrafo de Jinkings:

“São muitos os cientistas sociais que buscam apreender a natureza e o significado das mudanças em curso. Múltiplas interpretações dos movimentos que constituem a sociedade capitalista contemporânea fazem florescer distintas perspectivas e teorias, que se empenham na sua explicação e compreensão. Conceitos e expressões como “globalização”, “neoliberalismo”, “contra-revolução liberal-conservadora”, “mundialização financeira”, “aldeia global”, “modernidade-mundo”, “mundo virtual”, “reestruturação produtiva”, “qualidade total”, aparecem nos estudos e debates sobre as novas configurações do capitalismo e os processos compreendidos nas formas de sociabilidade engendradas. Aspectos como a intensa mobilidade e concentração do capital, os processos de liberalização econômica e de desregulamentação financeira, a mudança veloz das condições técnicas e sociais da produção, a nova divisão internacional do trabalho e a formação de blocos geoeconômicos e geopolíticos, o desenvolvimento vertiginoso da comunicação eletrônica e a constituição de uma cultura de massa em âmbito mundial são retratados nas análises e formulações sobre os sentidos e a dinâmica destes movimentos.” (JINKINGS, 2077. p. 114)

Após sintetizar a sociologia na contemporaneidade, Jinkings inicia a revisão de diferentes aspectos da relação entre sociologia e educação ao longo da história do Brasil. Essa análise requer a consulta aos pensadores sociais que se posicionaram sobre o assunto. A autora destaca que foi com o objetivo de contribuir para dismantelar as ideias que sustentavam a ordem patrimonialista e escravocrata que a Sociologia foi introduzida nos cursos voltados à formação de educadores do ensino básico no final do século XIX, sob a

influência das ideias positivistas de Auguste Comte. Naquele contexto, os estudos sociológicos associaram a Sociologia à moral e procuraram promover uma nova mentalidade orientada para as "ciências positivas", conforme Fernando Azevedo (1964).

A partir dessa linha de pensamento, destaca-se o posicionamento de Florestan Fernandes, no qual a autora afirma que ele considerava uma das funções mais importantes do ensino das Ciências Sociais nas escolas e universidades brasileiras da metade do século XX a capacitação dos jovens estudantes para uma participação consciente na vida social e política. Nessa perspectiva, as ciências sociais promovem uma compreensão abrangente do mundo social e contribuem para a formação do "novo tipo de homem" exigido pela sociedade da época.

Dentro do trabalho de Jinkings, encontramos alguns insights do pensamento de Florestan Fernandes na segunda fase de sua vida, que difere de quando ele iniciou o debate no I Congresso de Sociologia em 1954. Ele apresenta novas perspectivas em seus trabalhos de 1980, nos quais argumenta que a integração da Sociologia no sistema sócio-cultural brasileiro ocorre em meio a transformações simultâneas na estrutura social e na organização da cultura, que alteram o antigo sistema institucional e ao mesmo tempo criam novas instituições. Nessa abordagem, há uma clara consciência do elemento "movimento", que se tornou proeminente nos anos 80.

O artigo *Sobre a sociologia no ensino médio e uma experiência de Licenciatura em Ciências Sociais (2012)*, escrito por Marco Antonio Perruso e Nalayne Mendonça Pinto, foi elaborado em um período crucial para a reestruturação do ensino de sociologia no Brasil. Em 2012, a sociologia contava apenas alguns anos desde sua inclusão no sistema educacional básico brasileiro, ocorrida em 2008. Esse momento representa um período de intenso debate sobre o assunto, marcado pela revisão e pela retomada das discussões sobre os elementos essenciais para a metodologia de ensino dessa disciplina.

Considerando esses aspectos, os autores abordaram duas questões essenciais no artigo sobre o ensino de ciências sociais. Primeiramente, discutiram a influência da sociologia científica francesa desenvolvida nas universidades do país no século XIX e seu impacto na institucionalização da sociologia no Brasil. Em seguida, levantaram um debate sobre as questões pedagógicas envolvidas no ensino de ciências sociais nos cursos de licenciatura,

explorando as experiências dos projetos NEPES aplicados na UFRRJ. Para este trabalho, focaremos apenas no primeiro aspecto do artigo, utilizando-o como base histórica para o desenvolvimento da disciplina no contexto brasileiro.

Perruso e Pinto iniciam sua discussão no artigo abordando o projeto sociológico de Émile Durkheim e sua significância tanto para o estabelecimento da disciplina na França quanto para seu desenvolvimento no Brasil. Os autores contextualizam que após a devastadora derrota na Guerra Franco-Prussiana de 1870, a sociedade francesa priorizou o desenvolvimento científico como um meio essencial para compreender e moldar a sociedade moderna. Esse enfoque foi ainda mais fortalecido após a Revolução Francesa, que aboliu referências religiosas e buscava estabelecer parâmetros fundamentados na ciência e na razão.

O resultado de todas essas transformações foi um Estado Francês que passou a priorizar o sistema educacional, investindo significativamente na inserção de disciplinas como sociologia e pedagogia nos currículos obrigatórios. Essa nova visão estatal também influenciou professores e universidades, que passaram a ocupar posições privilegiadas no planejamento das prioridades e ações políticas do Estado.

Tudo isso naturalmente resultou na priorização e no refinamento da sociologia no campo escolar, dado que sua função está intimamente ligada ao aspecto educacional, sendo seu desenvolvimento completamente dependente dos referenciais pedagógicos. Em outras palavras “para efetivar uma performance social significativa, a sociologia dependia da Educação, da pedagogia, dependia do ensino, enfim, pois apenas sob este prisma ela chegaria a ser fator de socialização para alguns grupos de indivíduos em escala massiva” (PERRUSO; PINTO, 2012. p. 193).

Assim, a sociologia nasce e se consolida na França como uma disciplina interligada a outros campos educacionais, como geografia, psicologia, história e pedagogia, conforme destacado pelos autores ao mencionar que Durkheim definiu a sociologia como uma disciplina capaz de “prestar serviços a outras disciplinas” (PERRUSO; PINTO, 2012. p. 194). Nesse contexto, Perruso e Pinto concluem que é inevitável considerar o ensino de sociologia e ciências sociais como mediado pela educação. Eles enfatizam que “Sem essa mediação pedagógica é impossível à sociologia cumprir sua missão de socializar - familiarizar,

capacitar - os indivíduos nos conhecimentos necessários à vida social na modernidade”
(PERRUSO; PINTO, 2012. p. 195)

No Brasil, como apontado pelos autores e reiterado ao longo deste trabalho, a sociologia teve seu início no ensino secundário, desempenhando um papel crucial e fundamentando sua importância na capacidade formativa dentro do contexto educacional. Perruso e Pinto destacam que esse início desencadeou um fenômeno denominado "Insulamento acadêmico" no país. A institucionalização da sociologia no ensino superior brasileiro só se concretizou em 1933, após muitos anos de presença no ensino secundário. Esse processo de institucionalização foi impulsionado pelo movimento escolanovista, que buscava modernizar e romper com o tradicionalismo oligárquico vigente.

O projeto sociológico durkheimiano foi amplamente adotado pelos intelectuais, mas, conforme os autores demonstram, sua permanência no Brasil foi breve. Devido à natureza intrinsecamente ligada da sociologia com a educação, muitos intelectuais não sustentaram a institucionalização nos mesmos moldes iniciais por muito tempo. Alguns, como Fernando Azevedo, argumentavam que essa conexão enfraquecia o caráter científico da sociologia. Isso resultou no surgimento do fenômeno conhecido como "Insulamento acadêmico", no qual, embora os debates sobre o ensino de sociologia fossem visíveis nas décadas de 1940 e 1950, tornaram-se progressivamente menos frequentes nas décadas seguintes, até quase desaparecerem.

No campo acadêmico, os debates sobre o ensino da sociologia, tanto no nível secundário quanto superior, eram escassos até a transição entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse período, embora as movimentações sociais fossem significativas e numerosas, a discussão sobre o ensino de sociologia não encontrava espaço nos ambientes acadêmicos, sendo retomada predominantemente por meio dos movimentos sindicais e profissionais.

O resgate histórico realizado pelos autores assume grande importância para compreender o desenvolvimento recente da sociologia como disciplina e ciência. Essa análise revela as ações e consequências que moldaram o status atual da sociologia em diversos campos de atuação. Perruso e Pinto destacam que a superação do "Insulamento acadêmico" foi crucial para revitalizar o debate acadêmico sobre o ensino de sociologia. Eles argumentam

ainda que a sociologia escolar desempenha um papel fundamental ao promover a valorização da sociologia como ciência, através de sua difusão e familiarização no ambiente escolar. Isso fortalece a conexão entre a esfera acadêmica e a profissional, especialmente entre os professores do ensino médio.

2.1 ASPECTOS DA PERMANÊNCIA (OU NÃO) DA SOCIOLOGIA ESCOLAR

O estudo conduzido por Roberta dos Reis Neuhold, intitulado *A sociologia como disciplina escolar em debate no I Congresso Brasileiro de Sociologia (2008)*, levanta um conteúdo importante para essa vertente do estudo sobre o ensino de sociologia. O trabalho propõe uma análise do campo científico a partir da revisão bibliográfica dos anais do referido Congresso. O objetivo primordial é investigar as influências que contribuíram para a constituição da sociologia como disciplina escolar, destacando a importância desse período histórico na consolidação da sociologia tanto como ciência quanto como profissão no contexto brasileiro.

Neuhold enfatiza que a década de 1930 marcou um período em que intelectuais se dedicaram à construção dos fundamentos da sociologia na sociedade brasileira, percebendo-a como uma ferramenta essencial para moldar uma nova identidade nacional no século XX. Esses esforços culminaram em intensos debates que ecoam até os dias atuais no âmbito do ensino de sociologia.

Além de reconhecer a relevância desse momento histórico, a autora busca resgatar aspectos do Congresso que eventualmente tenham sido negligenciados. Por exemplo, a discussão liderada por Florestan Fernandes sobre o ensino de sociologia no ensino básico recebeu considerável atenção e foi objeto de debate em diversas instâncias. Neuhold sugere que outros discursos sobre essa temática, proferidos por autores como Fernando Azevedo, Antonio Candido, Oracy Nogueira e Guerreiro Ramos, possam ter sido subestimados.

Antes de adentrar nos posicionamentos desses autores, Neuhold oferece uma contextualização mais detalhada sobre o I Congresso de Sociologia no Brasil, destacando os elementos que o cercaram e explicando sua relevância para o campo da sociologia brasileira.

Entre esses elementos, destaca-se a escolha de São Paulo como sede do evento, o que reflete a importância da disciplina para os estudiosos da cidade. Ela explica:

“Depois da derrota de São Paulo no movimento constitucionalista de 1932, setores da classe média, dos cafeicultores e industriais empenharam-se em criar uma nova elite capaz de alçar o Estado de São Paulo a um outro patamar na cena política nacional (LIMONGI, 2001a, p. 135-136). A Sociologia não passou incólume a esses esforços, até porque emergia envolta na ideia de formulação de conceitos aplicáveis à vida em sociedade, sem a forte carga bacharelesca característica dos cursos de Direito (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 1997). Daí, por exemplo, o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia ter integrado a agenda comemorativa do 4º Centenário da Cidade de São Paulo e, inclusive, ser aberto pelo então governador, Lucas Nogueira Garcez” (NEUHOLD, 2017., p.7)

O momento histórico revelou-se propício para a realização do Congresso em São Paulo, o que evidencia as circunstâncias em que os interesses das classes dominantes se encontravam na segunda metade do século XX, ressaltando a sociologia como ciência formadora e promotora da estrutura social. A composição dos participantes do Congresso também é um aspecto relevante a ser considerado. A lista de congressistas totalizou 151 pessoas, entre indivíduos e entidades, incluindo 23 professores catedráticos designados pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa participação expressiva de representantes do meio educacional evidencia a importância atribuída à sociologia no âmbito educacional, assim como a perspectiva do Estado sobre o papel crucial da Educação Básica.

Diante desse contexto, Neuhold resgata os discursos proferidos durante o I Congresso de Sociologia que abordaram a questão do ensino de sociologia nas escolas. Apesar da observação de Florestan Fernandes de que o tema não despertava grande interesse no meio intelectual naquela época, a autora destaca que houve várias menções à temática durante o evento, inclusive no discurso de abertura.

Fernando Azevedo, segundo a interpretação da autora, demonstrava claramente sua insatisfação com a qualidade do ensino básico em geral, enfatizando a necessidade de uma formação sólida e consistente que capacitasse os alunos a reagirem eficazmente contra a

tendência ao amadorismo e à improvisação. Para Azevedo, a precariedade do ensino básico representava um sério obstáculo para o ensino superior, tornando imprescindível aprimorar a formação para preparar os jovens para a prática científica.

Nesse sentido, a autora sugere que, embora reconhecesse a necessidade dos sociólogos em convencer o Estado sobre a importância do ensino básico, as preocupações de Azevedo estavam mais voltadas para resolver o problema do interesse e da preparação para a vida científica de maneira geral, em vez de se concentrar nas condições específicas do ensino. Isso lança luz sobre a relação do autor com o ensino de sociologia no sistema básico de ensino, a autora reflete:

“(…) mas a posição do presidente da SBS era dúbia sobre o seu ensino na escola. Durante o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, ele chegou a defender e a criticar a inclusão da Sociologia no meio escolar. Por um lado, nos debates sobre a comunicação de Florestan Fernandes, indicou que um dos problemas do ensino secundário era justamente a quantidade excessiva de disciplinas e que, portanto, os congressistas não deveriam trabalhar para aumentá-las quantitativamente e sim para reformar o ensino. No discurso de encerramento, ponderou que, dada a complexidade da Sociologia no Brasil, “o grau insuficiente de sistematização dos conhecimentos sociológicos no estado atual” e os consequentes riscos de deturpá-los, talvez fosse melhor priorizar as ciências físicas e experimentais no ensino secundário, essas sim “já constituídas e mais avançadas” (AZEVEDO, 1955b, p. 64). Por outro lado, também julgava que o ensino das Ciências Sociais no nível superior seria favorecido se desde cedo a Sociologia compusesse a formação dos alunos.” (NEUHOLD, 2017. p. 11)

A autora caracteriza Fernando Azevedo como um autor que não tomou uma posição definitiva sobre o ensino de sociologia na escola. Na verdade, o que ele delineou em sua apresentação no Congresso foi sua perspectiva em relação ao sistema educacional como um todo. Para Azevedo, os sociólogos poderiam optar por manter a estrutura existente do ensino básico ou, alternativamente, buscar alterar e radicalizar essa estrutura e seus propósitos. A autora conclui sua reflexão:

“De qualquer forma, a posição dúbia de Fernando Azevedo sobre o ensino de Sociologia não destoava de sua postura intelectual e política em outras ocasiões. Convém pontuar que o educador e sociólogo foi descrito por seu aluno Antonio Candido (1987 *apud* CUNHA, 1994, p.140) como um personagem contraditório – “se não entendermos a contradição, não entenderemos Fernando Azevedo” – que conseguia denominar-se socialista e, ao mesmo tempo desconfiar do pensamento marxista ou mesmo apoiar movimentos renovadores fundados na democracia (como a Escola Nova) enquanto simpatizava com a reforma educacional de um governo autoritário como o do Estado Novo (SAVIANI, 2010,, p. 210)” (NEUHOLD, 2017. p. 12)

Dando continuidade no contexto da análise da autora, percebe-se o impacto da abordagem de Florestan Fernandes. Sua intenção foi abordar diretamente a questão do ensino de sociologia no sistema educacional básico, argumentando sobre a dicotomia entre o modelo tradicional do ensino secundário, que mantinha a "persistência da velha mentalidade educacional e a influência dos círculos sociais que a sustentavam", e um modelo ideal de escola, alinhado aos anseios de uma sociedade em busca de modernização, no qual o ensino de sociologia teria uma relevância inquestionável.

A autora destaca um aspecto crucial ao revisar a participação de Florestan Fernandes no Congresso: sua comunicação ocorreu durante o que a estudiosa Bárbara Freitag (FREITAG, 1987, *apud* NEUHOLD, 2017. p.13) denominou de "Primeira Fase" de Fernandes, na qual ele desempenhava o papel de "acadêmico-reformista". Isso contrasta significativamente com suas fases posteriores, identificadas como "político-revolucionárias", que surgiram a partir do final da década de 1960. A autora sugere que essas duas fases distintas de Florestan apresentaram perspectivas divergentes em relação ao ensino de sociologia na educação básica:

“A ortodoxia científica, a institucionalização da Sociologia como disciplina acadêmica e um ideal de reformismo associado ao pensamento liberal marcaram o “jovem Florestan”; já o intelectual maduro caracterizou-se pela “crítica aos padrões contemporâneos de profissionalização e institucionalização das Ciências Sociais”, pelo radicalismo político (assentado na crença na revolução socialista) e, inclusive, pela ruptura com

muitas das convicções da fase anterior, como a da neutralidade científica.”
(NEUHOLD, 2017. p. 13)

Nesse sentido, a análise revela que o jovem Florestan Fernandes percebia uma lacuna no papel desempenhado pela sociologia no sistema educacional básico, argumentando que a disciplina não contextualizava adequadamente os alunos diante dos desafios que enfrentariam no futuro, seja como professores em escolas primárias, em diversas comunidades, ou ao desempenhar papéis sociais além do âmbito pedagógico, mas com implicações educativas. No entanto, ele se posicionou a favor da inclusão da sociologia no currículo escolar, concordando com a noção de que o ensino dessa disciplina proporciona uma "preparação educativa" capaz de promover escolhas racionais e engajar os jovens nas atividades políticas próprias dos Estados modernos.

Diante desse entendimento sobre a importância do ensino de sociologia e seu lugar no sistema educacional básico, Neuhold conclui com uma reflexão sobre o impacto da intervenção de Florestan Fernandes no I Congresso de Sociologia:

“A comunicação de Florestan Fernandes tornou-se base para a formulação de uma das cinco moções aprovadas em assembleia, no último dia do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. Segundo os registros contidos nos anais do evento (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 28-30), a moção e resolução considerava o “valor da comunicação apresentada pelo Prof. Florestan Fernandes e das diversas opiniões expressas pelos srs. congressistas sobre a inclusão da Sociologia no ensino secundário do país”. Também se justificava por outros acontecimentos, como a decisão do Congresso de Sociologia do Paraná de defender a criação da cadeira de Sociologia como disciplina optativa dos cursos científicos e clássicos do ensino secundário; e o trâmite, na Câmara dos Deputados, de um projeto de reforma do ensino secundário, provavelmente em alusão à lei nacional de diretrizes e bases da educação. Decidiu-se que as sugestões de Florestan Fernandes seriam objeto de discussão nas seções regionais da Sociedade Brasileira de Sociologia. A comunicação completa e os debates dela decorrentes seriam encaminhados à Câmara dos Deputados para formalizar as contribuições dos sociólogos ao debate nacional sobre a reforma do ensino.” (NEUHOLD, 2017. p. 18)

Posteriormente a isso, a autora inicia uma análise das menções ao ensino de sociologia feitas por diversos autores durante o Congresso. Um dos primeiros mencionados é Oracy Nogueira, que abordou questões gerais relativas ao ensino da disciplina, associando-as ao desenvolvimento incipiente do pensamento sociológico no Brasil. Seu enfoque principal foi o ensino superior, embora tenha citado as escolas normais de forma pontual, com o objetivo de fornecer um contexto mais amplo.

Outro autor que se dedicou a discutir o ensino de sociologia no ensino superior foi Pedro Bessa. A autora observa que, diferentemente de Nogueira, Bessa conseguiu refletir mais profundamente sobre a sociologia escolar. Ele conseguiu mapear de forma mais detalhada as origens da sociologia no sistema básico de educação, traçando a trajetória histórica da disciplina no sistema escolar de Minas Gerais. Esse mapeamento permitiu importantes considerações sobre a relação entre a sociologia escolar e a sociologia acadêmica da época.

Antonio Candido, por sua vez, direcionou sua abordagem não ao ensino de sociologia no ensino básico ou superior, mas sim à pesquisa sociológica na vertente da sociologia da educação. Sua intenção era refletir sobre essa temática sem reduzi-la a considerações meramente pedagógicas ou filosóficas. Para Candido, a Sociologia da Educação não deveria ser limitada ao estudo da escola, embora este pudesse servir como um eixo orientador dos estudos sociológicos sobre a educação. Inserida na formação de professores, a Sociologia proporcionaria ferramentas para a compreensão tanto da estrutura interna da escola quanto de sua posição na estrutura social.

A autora faz uma ressalva significativa sobre o posicionamento de Antonio Candido em relação à sociologia escolar. Durante o mencionado Symposium sobre o Ensino de Sociologia, ocorrido cinco anos antes do I Congresso de Sociologia, Candido posicionou-se contrariamente à inclusão da Sociologia no ensino secundário. Ele argumentava que a disciplina estava "bem colocada" nas escolas normais, pois "seria útil ao educador na apreciação do meio social e de todos os problemas de ajustamento do educando" (CANDIDO, 1949 *apud* NEUHOLD, 2017. p. 20). Em relação ao ensino secundário, contudo, além de já possuir uma carga excessiva de disciplinas, deveria concentrar-se em conhecimentos filosóficos, geográficos e históricos, que seriam realmente indispensáveis à

formação de um jovem secundarista e à compreensão subsequente dos conteúdos sociológicos.

A partir dessa coletânea de posicionamentos, a autora aborda os debates subsequentes às apresentações dos congressistas. A apresentação de Florestan Fernandes suscitou discussões sobre a inclusão da sociologia no ensino básico, uma vez que, no momento do Congresso, a disciplina não integrava o currículo. Os debates prolongaram-se por dois dias, sem alcançar um consenso quanto à conveniência de incluir a Sociologia no ensino secundário.

Apesar de a maioria dos congressistas apoiar a medida de inserção da Sociologia no currículo, ainda havia uma parcela significativa que se posicionava contra. Um dos posicionamentos negativos mais relevantes foi o de Guerreiro Ramos, que argumentou que a sociedade brasileira não estava em condições de permitir o ensino da Sociologia por dois motivos. Primeiro, a disciplina era "alienada da realidade nacional", refletindo apenas sobre problemas de outros países. Segundo, mesmo que essa condição fosse superada, não havia especialistas em número suficiente para assegurar o "ensino proveitoso da Sociologia".

Outro posicionamento negativo importante foi o de Lucila Hermann, que questionou a influência da disciplina na formação da personalidade do jovem brasileiro: "A disciplina não viria aumentar a inquietação natural do adolescente, em virtude da perspectiva relativista que oferece?" Neuhold também relembra que Fernando Azevedo se posicionou negativamente, argumentando que o ensino brasileiro era "informativo, enciclopédico e superficial" (NEUHOLD, 2017. p. 22). Segundo Azevedo, a inserção da Sociologia no sistema básico educacional representaria mais um problema do que uma solução, pois aumentaria o número de disciplinas sem resolver as deficiências estruturais do ensino.

O último congressista a se posicionar negativamente foi Lourival Gomes Machado. Para ele, não era razoável esperar que a disciplina de Sociologia fosse utilizada para a inovação e modernização das estruturas sociais, mas sim para fins de conservação das estruturas sociais tradicionais. Todos esses autores foram contestados por diferentes congressistas, mas não foi possível alcançar um consenso ou encontrar uma solução para as demandas apresentadas nos debates finais.

Como consideração final, ao reunir todas essas perspectivas, verificou-se que a opinião da intelectualidade não foi unânime quanto à pertinência de incluir (ou manter) a Sociologia no ensino secundário, embora houvesse um relativo consenso sobre sua presença nas escolas normais.

Em resumo, os trabalhos apresentados no I Congresso Brasileiro de Sociologia problematizam tanto as funções universais e científicas do ensino da Sociologia quanto às concepções de ensino e as funções específicas dessa disciplina no currículo escolar. As discussões oscilaram, notadamente, entre os argumentos a favor e contra o ensino da Sociologia na escola, em um momento em que a disciplina se concretizava-se academicamente, o sistema escolar necessitava de transformações e o Congresso Nacional debatia a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Neste trabalho é possível verificar os posicionamentos dos pensadores em relação a inserção ou não da sociologia como disciplina do ensino básico brasileiro, e os diferentes acontecimentos que levaram esse debate ocorrer no I Congresso de Sociologia. É uma vertente do estudo sobre a jornada da sociologia escolar que nos auxilia a compreender a relação social e política entre os pensadores e o reflexo desses elementos nos debates da época.

O artigo *Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade (2011)* de Amaury Moraes torna-se relevante para nossa discussão devido ao seu foco no objeto de estudo, que são as cronologias e as interpretações dos eventos sobre a permanência, ao longo da jornada histórica da Sociologia como disciplina escolar. O autor argumenta que a interpretação predominante sobre a presença ou ausência da Sociologia no currículo do ensino médio está relacionada a contextos ideologicamente marcados: em períodos democráticos, a disciplina está presente; em períodos autoritários, está ausente. No entanto, ao investigar mais profundamente essas determinações, o autor depara-se com reflexões ideológicas sobre os marcos históricos.

Para exemplificar essa percepção, o autor menciona o marco inicial da Sociologia como disciplina escolar no Brasil. A primeira data confirmada desse marco encontrada pelo autor, é a reforma de Benjamin Constant em 1891. Porém o autor identifica que essa reforma não foi efetivamente implementada devido a desentendimentos entre o marechal-presidente e

o então ministro da cultura, Benjamim Constant, que faleceu antes que sua reforma fosse aprovada.

Posteriormente, com estudos mais aprofundados, Moraes verificou que os estudiosos estabeleceram outro marco para o início da disciplina: um projeto de inserção da Sociologia criado por Rui Barbosa entre 1882 e 1883. Novamente, Moraes destaca que o parecer elaborado por Barbosa não foi implementado, e o ensino de Sociologia não foi efetivamente iniciado em nenhuma instituição federal. A dificuldade em determinar esse marco decorre da autonomia dos Estados em relação a essas reformas, o que levou ao adiamento desta data.

O que é definitivo é o surgimento do ensino de Sociologia em diferentes momentos, inicialmente através das escolas nos cursos complementares ou preparatórios e no curso normal, voltado para a formação de professores primários. Nessas origens, o ensino de Sociologia possuía tanto um caráter cientificista quanto uma expectativa cívica e redentorista. É importante ressaltar que essa expansão do ensino de Sociologia ocorreu na falta de cursos específicos para a formação de professores de Sociologia, sendo comum a presença de profissionais como advogados, médicos e engenheiros para suprir essa lacuna.

Moraes identifica que o surgimento da Sociologia dentro do ensino secundário foi formativo para a sociologia brasileira, pois estabeleceu uma distinção entre a sociologia no ensino superior e no ensino básico. Com a sociologia acadêmica surgindo posteriormente, é compreensível que a defesa do campo científico frequentemente se fundamenta na diferenciação em relação à sociologia escolar. Essa observação é crucial para entender como os intelectuais da época, que buscavam estabelecer os fundamentos da sociologia como ciência e valorizar seu espaço no ensino superior, muitas vezes procuravam se distanciar do ensino secundário.

Mesmo considerando essa dualidade, o autor ainda pondera sobre a falta de argumentação definitiva e concreta, tanto a favor quanto contra a inclusão da Sociologia no currículo básico educacional. Desde o início das discussões, o caminho da Sociologia como ciência ainda era nebuloso, carecendo de um grau suficiente de sistematização do conhecimento necessário. Moraes relaciona essa falta de organização da disciplina como a motivação mais evidente daqueles que eram contra sua inclusão, em vez de uma motivação puramente ideológica, como pode ser identificado neste parágrafo:

“Retomando o argumento: entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos. Assim, enquanto o clássico era uma forma de manter ou não contrariar interesses humanistas, a inovação representada pelo científico já indicava uma guinada na concepção curricular, que tardiamente trazia para a educação a modernização, marca dos anos de 1920 e 1930 no Brasil, projeto sempre perseguido...” (MORAES, 2011. p. 365)

O argumento explorado por Moraes oferece uma abordagem para compreender a crítica dos estudiosos sobre o ensino de Sociologia através de uma perspectiva ideológica. O trabalho do autor evidencia que há uma tendência na análise da trajetória do ensino de Sociologia que focaliza problemas externos à disciplina, enquanto há também questões internas ao campo que precisam ser consideradas ao se discutir a inclusão da Sociologia no currículo educacional. Além disso, ao longo do texto, o autor apresenta mais argumentos que reforçam essa perspectiva:

“Por outro lado, se aceita e se reforça uma possível caracterização ideológica da disciplina, ignorando as tensões internas às Ciências Sociais e à ciência Sociologia, e mesmo da disciplina escolar que, até os anos 1940, tendia mais para uma concepção conservadora, de controle social, do que de emancipação e crítica. Com isso, há uma tendência de se pensar a disciplina Sociologia – a escolha de conteúdos, por exemplo – a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa – por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências – é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria. Reforçam-se assim elementos que dão azo à crítica conservadora ao dizer que o ensino de Sociologia visa, antes de tudo, a

manipulação dos alunos, na verdade não existindo propriamente ensino, senão doutrinação.” (MORAES, 2011. p. 365)

O autor argumenta que ao discutir o ensino de Sociologia no sistema educacional básico, não se pode negligenciar as construções burocráticas e as relações políticas além do campo ideológico. Para ilustrar essa ideia, o autor menciona a tramitação política da inclusão da Sociologia no ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996: O deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR) iniciou na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, propondo alterar o artigo 36 da LDB para explicitar que Filosofia e Sociologia deveriam ser disciplinas obrigatórias no ensino médio (Moraes, 2011, p. 369). O projeto foi aprovado em todas as instâncias, mas acabou sendo vetado pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Diante desse cenário, Moraes questiona:

“Como entender o sentido do veto nesse contexto de interpretação da intermitência da disciplina no ensino médio? Observando os argumentos marcadamente ideológicos presentes numa certa tradição dos debates, fica difícil admitir que o sentido seria ainda aquele de identificação da disciplina com uma perspectiva de esquerda, socialista, doutrinadora etc., em que pese tenham aparecido na imprensa muitos exemplares de críticas baseadas em tais argumentos. Mas, por um lado, estávamos em um regime reconhecidamente democrático, com governo eleito, liberdade de opinião, poderes funcionando etc., nada que justificasse se dizer que o ensino de Sociologia pudesse ameaçar os poderes constituídos a partir de uma subversão dos valores, manipulação dos jovens, entre outros. Aqui, como em relação à Reforma Capanema de 1942, parece-nos que o que orientou a exclusão da disciplina pelas DCNEM e o veto presidencial decorreu muito mais do contexto burocrático educacional.” (MORAES, 2011. p. 371)

Assim, o autor reforça sua perspectiva de que não havia motivos ideológicos para o veto do presidente à inserção da Sociologia conforme solicitada no projeto de lei, visto que anos depois o projeto foi aprovado. O argumento de Moraes sugere que essas discordâncias em relação ao ensino da Sociologia no contexto escolar exigem um aprofundamento não apenas nos pontos de vista ideológicos, mas também nas disputas burocráticas envolvidas na constituição de um sistema de ensino.

Mas ao longo do trabalho, Amaury Moraes também contribui revisando os significados da Sociologia escolar para diversos pensadores sociais. Ao analisar os anos de campanha pelo ensino de Sociologia de 1998 a 2008, ele examina alguns posicionamentos que considera relevantes para o contexto atual, revisitando até mesmo a década de 1950, quando importantes posicionamentos foram estabelecidos.

Primeiramente, ele revisa a posição de Antonio Candido no Symposium organizado pela Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em 1949. Naquela ocasião, durante a reforma Capanema no Brasil, Candido expressou seu apoio à inclusão da Sociologia no ensino normal, mas não no ensino secundário. Moraes observa que esse posicionamento é peculiar em comparação aos outros, pois Candido justificava sua posição contrária à Sociologia no ensino secundário devido ao excesso de disciplinas, ao passo que via a Sociologia como benéfica para o curso normal, considerando-a relevante para a formação dos professores.

Segundo a perspectiva de Moraes, considerando o aspecto não ideológico na construção da disciplina, é possível entender que Antonio Candido tinha seu posicionamento baseado não tanto no potencial formativo individual da Sociologia, mas sim no desenvolvimento da disciplina em si. Naquela época, cursos específicos para a formação de professores de Sociologia ainda não estavam estabelecidos, o que poderia justificar o desejo de Candido por professores com conhecimento na área da Sociologia para contribuir com o desenvolvimento da disciplina.

Dando continuidade, Moraes relata sucintamente sobre o embate de ideias entre Fernando Azevedo e Florestan Fernandes no I Congresso de Sociologia em 1954. Durante o evento, Florestan Fernandes defendeu o ensino da Sociologia nas escolas devido ao seu potencial formativo e modernizador da sociedade. Em contrapartida, Moraes inclui a crítica de Fernando Azevedo a essa proposta, argumentando que o sistema educacional básico não estava preparado para a Sociologia, o que poderia resultar na distorção dos ensinamentos e no uso inadequado da disciplina, contrário aos objetivos científicos. Por fim, Fernandes reiterou que seria necessário reformar o sistema educacional para que ele desempenhasse seu papel de transformação social rumo à modernidade, viabilizando assim a inclusão da Sociologia no currículo escolar.

Moraes conclui seu estudo observando que após o fervoroso debate sobre o ensino de Sociologia na década de 1950, houve uma diminuição significativa no interesse acadêmico pelo tema nas décadas seguintes, levando a uma relativa estagnação das discussões. Mesmo o próprio autor viu-se compelido a reavivar o debate e abordar novamente esse tópico, dado que os esforços em prol da Sociologia nas escolas estavam sendo predominantemente conduzidos por sociólogos não-acadêmicos.

No final, em 2008, quando finalmente foram aprovados os projetos de lei para a implementação, Moraes esclarece que a motivação para pleitear a obrigatoriedade baseava-se no interesse manifestado por Florestan Fernandes em 1954: contribuir para a formação dos jovens e modificar a estrutura do sistema educacional, especialmente o currículo. Assim, pode-se afirmar que os autores da década de 1950 continuam sendo os fundamentos da Sociologia escolar no que diz respeito ao sentido da disciplina, mas ainda não houve inovação no debate contemporâneo sobre a disciplina desde sua última inclusão.

As obras aqui debatidas, separadas por duas vertentes norteadoras, colaboram com a expansão de interpretações sobre os sentidos do ensino de sociologia. Diferentes elementos foram ressaltados, que nos ajudam a entender melhor os pensadores sociais e políticos em relação ao ensino de sociologia no período histórico determinado, além de contribuir com informações complementares para o debate. Todos esses tópicos foram ressaltados em conjunto com as perspectivas intelectuais dos pensadores sociais, ao final do capítulo quatro.

CAPÍTULO 3 - PENSADORES BRASILEIROS: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, são abordadas as obras dos pensadores sociais e políticos que desempenharam papéis significativos no debate sobre o ensino de sociologia. É relevante destacar, mais uma vez, que o método adotado para esta dissertação foi a análise das obras originais desses pensadores sociais selecionados. No entanto, devido às limitações previamente mencionadas na introdução, o número de obras analisadas foi limitado aos

autores mencionados a seguir. É importante observar que, nos períodos compreendidos entre as décadas de 1950 e 1980, durante os quais as obras abordadas neste capítulo foram produzidas, existem outros autores relevantes para a temática, embora não sejam mencionados aqui.

Também ressalto que a década de 1980 é marcada por uma retomada do interesse no ensino de sociologia por parte do campo acadêmico, e assim existem muitas obras a serem comentadas a partir desse período até as décadas seguintes de 1990 e 2000. Porém o recorte utilizado neste trabalho será apenas do início dos anos 1980, ainda em comparativo com os pensadores das décadas anteriores, visando a evolução desse pensamento até a retomada das publicações.

3.1 FERNANDO AZEVEDO

Fernando Azevedo, nascido em 1884 no Estado de Minas Gerais, destaca-se como um dos autores que mais profundamente se dedicou à temática da educação, conforme mencionado anteriormente. Sua trajetória inclui ocupações de relevância no campo educacional, como o cargo de professor no Instituto Caetano de Campos e a posição de diretor em instituições públicas do Estado de São Paulo a partir de 1933. Além disso, exerceu funções importantes, como a presidência da Associação Brasileira de Educação em 1940, e ocupou o cargo de secretário da Educação do Estado de São Paulo, além de ter sido diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais.

Fernando Azevedo emerge como um proeminente representante dos intelectuais da década de 1930, particularmente no âmbito da sociologia aplicada ao ensino. Seus ideais serviram como referência para os sociólogos da época, destacando-se sua afinidade com a teoria durkheimiana, que exerceu considerável influência no desenvolvimento da sociologia brasileira, tanto como disciplina acadêmica quanto como componente do ensino.

No artigo intitulado *O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil: problemas e orientações*, Fernando Azevedo propõe uma análise crítica sobre diversos aspectos da sociologia brasileira, durante o emblemático I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954,

uma das principais ênfases do autor recai sobre o ensino da sociologia. Através de seu discurso, Azevedo destaca a importância do debate e da cientificidade no processo de aprofundamento dos temas sociológicos e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Contudo, ele ressalta que nenhum desses temas supera em relevância o debate e a pesquisa acerca do ensino de sociologia. (p. 33)

É crucial salientar que o propósito do artigo de Azevedo era abordar e identificar as questões pertinentes à qualidade do ensino de sociologia no nível superior. O autor observa que, durante o período do Congresso, as cadeiras de antropologia e sociologia ocupavam 150 vagas em institutos universitários e 120 em escolas normais. No entanto, Azevedo argumenta que esse aumento quantitativo na oferta de educação no Brasil não necessariamente se traduzia em um avanço qualitativo dos conhecimentos sociológicos nem na consolidação da disciplina no âmbito científico.

Uma observação adicional de relevância reside no fato de que, embora o foco de Fernando Azevedo em seu discurso tenha sido o ensino de sociologia no nível superior, suas concepções e análises também se revelaram significativas para o debate acerca do ensino de sociologia no nível básico. Tal constatação é corroborada por destacados estudiosos da temática, como Simone Meucci em diferentes citações em seu livro (MEUCCI, 2011).

No contexto do artigo, Fernando Azevedo enumera os desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino de sociologia no período em que apresenta seu discurso. Inicialmente, ele aborda a perspectiva da disciplina em relação ao seu nível de cientificidade, observando que conceber a sociologia meramente como uma forma de "Filosofia social, socialismo ou serviço social" (AZEVEDO, 1954. p. 34) ou, inversamente, como uma ciência completamente estabelecida e definida, pode ser prejudicial. Em outras palavras, Azevedo aponta para a dicotomia presente na percepção da sociologia na época, entre uma visão filosófica que não busca produzir conhecimento científico, mas sim reflexões morais e ideológicas, e uma visão científica já estabelecida, que negligencia a necessidade de metodologias e do desenvolvimento de fundamentos teóricos.

O autor sustentava a perspectiva de que ambos os extremos eram "igualmente perigosos" (AZEVEDO, 1954. p. 34), uma vez que, em ambas as interpretações, a ausência de rigor e a avaliação do progresso de seus métodos poderiam resultar na formação da

sociologia moderna em um "estado de espírito analógico" (AZEVEDO, 1954. p. 35). Nesse sentido, o caminho delineado por Azevedo em seu artigo implica na busca por essa avaliação do progresso, revisitando as conquistas até então alcançadas e suas respectivas problemáticas, a fim de delinear o percurso necessário para atingir o critério de uma ciência concreta.

Ao contrário do que possa ser presumido, Azevedo não menosprezava de forma alguma o progresso da sociologia até aquele momento. Ele reconhecia que as contribuições dos pensadores oriundos da França, Alemanha, Inglaterra e de outras origens foram cruciais para a consolidação da sociologia como uma "ciência positiva e indutiva", avançando em direção a sua "forma verdadeiramente científica" (AZEVEDO, 1954. p. 35). No entanto, o autor expressava a ideia de que essa forma final ainda estava em processo de desenvolvimento, ressaltando a importância de considerar certos pontos de reflexão, como pode ser observado no trecho mencionado:

“(...) considerá-la (sociologia) como uma ciência já suficientemente constituída para que possa estabelecer o acordo sobre todo o seu aparato conceptual, de fundamentos, e de seu equipamento metodológico, assim como o de sua terminologia científica, vai uma grande distância que não se pode vencer senão a poder de esforços aturados e de metódicas atividades científicas de várias gerações. (AZEVEDO, 1954. p.35)

Nesse sentido, Azevedo inicia a apresentação de uma possível abordagem para os problemas identificados, destacando que as lacunas em termos terminológicos e metodológicos devem ser suprimidas por meio da prática científica em si, sendo exercitadas metodicamente ao longo de várias gerações, progressivamente aprimorando a prática científica no campo da sociologia. Além disso, é possível interpretar a razão pela qual foi atribuído uma relevância para o ensino básico de sociologia dentro deste artigo, visto que sua inclusão também contribui para a prática científica em diferentes contextos e gerações, desempenhando um papel crucial na construção dessa base sólida.

Azevedo identifica como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo ensino e pesquisa em ciências sociais a ausência de uma "terminologia consagrada e universalmente válida" (AZEVEDO, 1954. p. 35), mesmo diante da existência, até o momento da publicação, de uma produção teórica substancial. Esta lacuna é atribuída à falta de

sistematização dos termos e conceitos desenvolvidos no âmbito da sociologia, ressaltando a necessidade de avançar nessa perspectiva para facilitar e garantir uma transmissão mais eficaz e precisa dos conhecimentos científicos sociológicos. Tal argumento é elucidado pela seguinte citação do autor:

“Embora a literatura sociológica já disponha de alguns glossários científicos, em italiano, inglês, alemão e português, nem são construídos sobre a base de colaboração e de consultas que permitem pela história crítica de verbetes, encontrar neles a solução de certos problemas terminológicos, nem são eles tão completos e precisos que suprimam ou atenuem a necessidade, senão urgência, de elaborar para a sociologia um desses dicionários críticos, multilíngues que definam com o rigor, em cada língua, termos tornados quase técnicos e as variações semânticas por que passaram. Ciência jovem é a menor, entre essas deficiências, não é, por certo, a de um vocabulário preciso sobre o qual especialistas tenham chegado a pôr-se mais de acordo” (AZEVEDO, 1954. p.36)

Azevedo categoriza esse desafio como uma questão interna da sociologia. No entanto, o autor vai além ao ressaltar a presença de problemas externos à disciplina, os quais podem ser identificados na "mentalidade e tradições históricas de um país" (AZEVEDO, 1954. p. 36). Para fundamentar sua perspectiva sobre essa problemática, o autor recorre à reflexão de Rocha Lima sobre a interação entre mentalidade científica e o contexto em que ela se insere. Rocha Lima argumenta que o nível de apoio disponível no ambiente para a prática científica influencia diretamente o desenvolvimento e a disseminação do "espírito científico" (AZEVEDO, 1954.p. 36). Dessa forma, Azevedo ilustra esse ponto com o seguinte exemplo:

A indiferença, a incompreensão e mesmo a hostilidade do meio ambiente, que se exprimem em relação a cultura em geral e, particularmente, às ciências, pelas intromissões políticas e pelo descaso das administrações, tanto nos velhos processos burocráticos como nas próprias esferas do ensino, em que raramente as preocupações como a carreira e as vantagens pessoais tomam o lugar às ambições puramente científicas, são tais e tamanhas, tão inveteradas e ainda terrivelmente tão bloqueadoras do verdadeiro espírito acadêmico (...)” (AZEVEDO, 1954. p.36)

A crítica apresentada tanto por Fernando Azevedo quanto por Rocha Lima aborda a influência negativa que uma tradição política e cultural pode exercer sobre a prática científica. Essa influência é considerada um obstáculo externo para o ensino de sociologia, uma vez que o ambiente acadêmico tende a promover uma mentalidade caracterizada pela "tradição secular de erudição livresca, de cultura literária e retórica" (AZEVEDO, 1954. p. 37), além de estar sujeito ao interesse político em retardar o desenvolvimento do conhecimento científico, ou mesmo à falta de interesse e à satisfação com um conhecimento superficial.

Um aspecto adicional mencionado por Azevedo é que esse ambiente tradicional, que não favorece a construção de um conhecimento científico consistente, também exerce uma influência corrosiva sobre os próprios cientistas. A busca por posições e status elevados por meio da identidade de intelectual cria uma prática elitista que tende a desviar os pesquisadores da verdadeira essência da ciência. Esse comportamento, conforme definido por Azevedo, é antitético à verdadeira carreira científica, cujo único objetivo deve ser a busca por um elevado teor de produção intelectual (AZEVEDO, 1954.p.37).

A solução para essa problemática externa é delineada nos parágrafos subsequentes, nos quais se argumenta que a produção de conhecimento intelectual deve ser conduzida de forma isolada. Isso é comparado à imagem do sábio solitário, frequentemente idealizado na imaginação da sociedade em relação aos cientistas, destacando a necessidade de uma prática científica que se distancie das influências indevidas oriundas da política, economia e outras esferas externas. Em outras palavras, é preciso evitar a influência direta dos contemporâneos, que muitas vezes podem introduzir elementos negativos provenientes do ambiente circundante.

Apesar dessa crítica fundamentada, é necessário reconhecer que a concretização desse ambiente de isolamento para os pesquisadores demanda um apoio social e estatal substancial, como mencionado pelo autor:

Se, pois, as condições sociais, econômicas e políticas, assim como o tipo de organização do ensino no País, não concedam ao especialista, pelo regime de vida ao que o condenam, a possibilidade de alcançar, com a segurança material, esse grau de concentração de espírito e de seguir livremente as

exigências do seu trabalho científico, isto é, uma inteira liberdade de criação, adeus! Ensino de alto nível; adeus! Sociologia; adeus! Esperança de progresso a ciência.” (AZEVEDO, 1954. p. 38).

Neste ponto, podemos estabelecer uma correlação entre o conceito de papel intelectual e as teorias pertinentes à matéria. Fernando Azevedo argumenta que os intelectuais, para desempenhar eficazmente suas funções, devem ser capazes de se distanciar do ambiente social geral, embora ainda dependam do apoio e das interações proporcionadas por esse meio. No entanto, torna-se evidente que, para além do suporte material e social e da oportunidade de isolamento, a formação do pesquisador é igualmente influenciada pela sua educação prévia, uma preocupação que também é abordada pelo autor.

Conforme destacado anteriormente, o discurso de Azevedo estava primariamente voltado para o ensino de sociologia no nível superior, no entanto, seus entendimentos foram pertinentes para o ensino básico devido à sua concepção de educação continuada. Para o autor, a qualidade do ensino fundamental representava uma das raízes dos problemas enfrentados pelo ensino de sociologia na época. Isso se devia ao fato de que o ensino básico era configurado de maneira análoga ao ensino superior, caracterizado por um rápido crescimento quantitativo, mas carente do compromisso necessário com a qualidade. Tal situação desencadeou uma série de desafios listados por Azevedo, incluindo deficiências em instalações, equipamentos técnicos e corpo docente, resultando em um declínio acentuado na qualidade do ensino (AZEVEDO, 1954.p. 39).

Para Azevedo, essa questão representava um dilema significativo, pois o ensino básico constituía a base fundamental da educação continuada e nutria o ethos indispensável para os futuros pesquisadores, como evidenciado na seguinte passagem: “Não é possível elevar a um alto nível o ensino superior em qualquer tipo de especialização, profissional ou intelectual, sem as sólidas fundações de uma educação secundária que vise antes de tudo a formação do espírito” (AZEVEDO, 1954. p.39).

Neste contexto, percebemos que o desafio enfrentado para o desenvolvimento do ensino de sociologia não se restringe meramente ao conteúdo, à capacidade de transmissão do conhecimento ou a uma metodologia pedagógica inadequada, como delineado pelo autor. Trata-se, também, do papel cultural desempenhado pelo ensino básico, no qual é cultivado o

"espírito" essencial para a produção científica e, conseqüentemente, para o avanço da sociologia enquanto disciplina científica. Esta observação é claramente ressaltada pelo autor, que enfatiza que a solução para os problemas do ensino básico não reside exclusivamente na melhoria da qualidade do ensino, mas sim em uma abordagem abrangente que inclua uma orientação voltada para esses objetivos essenciais.

A solução apresentada por ele é a necessidade do interesse do Estado no ensino básico, interesse esse que seja visando um desenvolvimento dos jovens para o saber científico. Azevedo ressalta que é necessário que os atuais pesquisadores façam o que é de alcance para que o governo se interesse por essas ações, e justificasse com a seguinte passagem:

“(...) ensino secundário que não predominem ou avultam os estudos científicos, no que têm de fundamental, no seu espírito e nos seus métodos, e não se encarem eles como a base sólida em que possamos estabelecer as especializações ulteriores. Ainda que se considere que a função do ensino secundário, que é um ensino geral ou ensino de cultura, é eminentemente formativa e deve visar, sobretudo, à “educação geral dos espírito” já não é possível hoje desconhecer ou subestimar o papel que, ao lado dos estudos literários, desempenham os estudos científicos nessa formação. É por esses estudos exatos e precisos, ‘em que se adquirem o gosto da evidência e o desprezo por falsas claridades’(...)” (AZEVEDO, 1954. p.41).

Mas a frente, ele relaciona essa justificativa com as ciências sociais:

“É fácil, pois, compreender, em toda a sua extensão, o que, para os institutos superiores e, especialmente, para o estudo das ciências sociais, será o ensino secundário organizado na base de um ‘ensino submetido a todo um conjunto de regras precisas e severas que delas façam um exercício de verdadeira ascese intelectual’” (AZEVEDO, 1954. p. 41)

Para Azevedo, é evidente que o ensino básico desempenha um papel crucial na formação integral do indivíduo, destacando-se a importância de uma estrutura educacional que prepara adequadamente os estudantes e futuros pesquisadores para o ensino superior.

Esta concepção reflete uma perspectiva compartilhada por muitos intelectuais da época, que direcionavam suas atenções prioritariamente ao ensino básico, visto como um meio fundamental para moldar uma sociedade alinhada às suas respectivas ideologias nacionais. Ainda em relação ao interesse de Azevedo pelo papel do ensino básico, o autor reconhece o potencial significativo da sociologia dentro desse currículo educacional.

Ao defender a primazia da qualidade do ensino básico, Azevedo considera a sociologia como uma disciplina de destaque para contribuir com esse propósito. Essa interpretação ressoa em várias análises de pensadores sociais e políticos sobre o assunto. Na década de 1950, a sociologia foi percebida como uma disciplina particularmente adequada para influenciar o ensino básico e para efetivar a qualidade necessária a fim de cumprir sua missão na formação do "espírito científico". Apesar desse reconhecimento, Fernando Azevedo ressalva:

“Confesso porém, que, dada a complexidade de nossa ciência e grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos da deturpação a que ainda está exposto o seu ensino a nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário, às ciências físicas experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, cujo o papel na educação geral dos espíritos se exerceria mais facilmente pela compreensão de leis essenciais que governam a natureza e pela explicação do mais simples desses fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance dos adolescentes.” (AZEVEDO, 1954. p.42)

O pensamento de Fernando Azevedo destaca claramente que o cultivo do espírito essencial para o avanço das ciências, incluindo o ensino de sociologia, é predominantemente influenciado pelo conhecimento científico. Embora ele reconheça a importância do ambiente cultural e de uma formação adequada para atender a essas necessidades, sua principal ênfase recai sobre a educação científica. Azevedo considera as ciências físicas e exatas como uma base sólida e até mesmo essencial para o progresso das ciências sociais.

É possível afirmar com convicção que o pensamento científico desempenha um papel fundamental no discurso de Fernando Azevedo, direcionado à construção de um sistema

educacional e, por consequência, de uma nação próspera, alinhada às expectativas dos intelectuais da época. Essa perspectiva científica está intrinsecamente relacionada à educação brasileira, abrangendo tanto o ensino superior quanto o ensino básico, como indicado por suas orientações:

“Enquanto não nos convencemos de que não há educação barata, como não há guerra barata, não é possível erguer no País esse ‘arcabouço cultural’, essa poderosa armadura científica, de tamanha importância, como assinala Rocha Lima, e de tão alto significado, nas nações modernas, que aquela que o organizou solidamente e chegou um dia a possuí-lo, ainda que venha a ser ‘despojada de suas riquezas’ e de suas forças econômicas e militares, como a Alemanha, em consequência de uma guerra, pode refazer-se da catástrofe e reerguer-se rapidamente de seus escombros” (AZEVEDO, 1954. p.45)

A esperança que o autor nutre em seu discurso durante o Congresso reside na disseminação da defesa do pensamento científico entre os pesquisadores e professores da época. Mais do que isso, há uma evidente tentativa de persuadir autoridades governamentais e instituições estatais a adotarem essa perspectiva. A relação entre o poder da educação e a formação de uma sociedade e Estado capazes de alcançar o status de nação moderna é concebida como uma solução para os problemas elencados em seu discurso.

Apesar disso, quase ao final de seu artigo, é possível identificar algumas ressalvas quanto à relação entre educação e Estado. O autor advoga, como também é perceptível na parte em que ele argumenta sobre a necessidade de isolamento do cientista, pela independência e liberdade das universidades. Ele sugere que quando alcançarmos um estágio no qual os interesses econômicos e políticos não interferirem na prática científica, atingiremos o ápice do espírito necessário.

Contudo, o autor reconhece que essa independência não é viável em conjunto com o apoio do Estado e o reconhecimento dos governos quanto ao poder do conhecimento científico. É evidente que o financiamento e a organização estatal da educação estarão sujeitos a interferências recorrentes; assim, a limitação e organização da prática científica será o possível resultado de uma maior participação e preocupação do Estado com a educação. Essa inquietação é manifestada no parágrafo subsequente:

“Não há de fato perigo maior, especialmente para o desenvolvimento das ciências sociais, do que a submissão, sem restrições, das universidades ao Estado que, como um rolo compressor, tende a tudo uniformizar e nivelar por baixo, modelando segundo único padrão os institutos universitários, conduzindo a um terrível ‘simplificação dos tipos humanos que compensa a complicação dos organismo coletivos’ e, que é pior ainda montando guarda, em nome de qualquer doutrina oficial, à porta do ensino e no campo das pesquisas” (AZEVEDO, 1954. p. 46).

Apesar das preocupações levantadas, o autor pondera sobre as preferências por universidades que sejam independentes e distintas entre si. No entanto, ele não oferece nenhuma solução concreta para as dificuldades decorrentes das limitações estatais e da influência adversa do ambiente sobre a ciência. O que se evidencia ao final de seu discurso é uma tendência dos pesquisadores, e até mesmo dos seres humanos em geral, em admirar o que é diferente, e a propensão à colaboração e diferenciação, que proporcionam um ambiente propício à reflexão e combatem esses problemas, dizendo:

“No fundo, apesar de todo o egocentrismo humano que tantas vezes toca às raias do narcisismo, o que nos outros amamos e admiramos é menos aquilo que se assemelham a nós do que aquilo em que nós se diversificam, menos os pontos de contacto do que os de diferença, que, distinguimos os indivíduos. Marcam-lhes a personalidade, sem, no entanto, separá-las. E, além de ser “perfeitamente compatível com a conservação do caráter próprio o aprender a admirar virtudes alheias” é certo que só nos tornamos melhores quando admiramos” (AZEVEDO, 1954. p. 47.)

Por fim, o autor acredita que é imprescindível evidenciar e debater continuamente esses problemas. No entanto, ele sustenta a convicção de que a disciplina e a prática científica prevalecerão. Mesmo diante da falta de apoio governamental ou da organização necessária, haverá sempre os recursos essenciais, especialmente as “fabricadas por operários fiéis aos seus princípios e a esses ideais” (AZEVEDO, 1954. p. 48), para que a sociologia prospere como disciplina acadêmica e como ciência. Essas são as considerações finais de Fernando Azevedo.

3.2 FLORESTAN FERNANDES

Florestan Fernandes, nascido em São Paulo em 22 de julho de 1920, emerge de uma origem modesta, filho de mãe solteira, empregada doméstica. Com o apoio de sua madrinha, conseguiu perseguir seus estudos, graduando-se em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), sendo um dos primeiros sociólogos formados no Brasil. Além de sua atuação acadêmica, Fernandes desempenhou um papel significativo na esfera política, contribuindo para a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e ocupando cargos em diversas instituições educacionais. Sua trajetória como deputado federal e sua prolífica produção de artigos e trabalhos abordando diversas temáticas consolidam sua posição como uma das figuras mais importantes da sociologia brasileira.

Também apresentado no I Congresso de Sociologia em 1954, ao abordar a questão da inserção da sociologia no ensino básico de maneira mais direta e investigativa, o artigo de Florestan Fernandes, intitulado *O ensino da sociologia na escola secundária brasileira*, inicia-se ao destacar a insuficiência das justificativas anteriormente apresentadas para tal debate. A consideração da demanda profissional e da inserção no mercado de trabalho dos pesquisadores e docentes da época não se mostrava viável dentro do contexto brasileiro.

O autor sustenta que tal direcionamento é pertinente, uma vez que tornar a sociologia uma disciplina obrigatória no currículo da escola básica poderia abrir portas que até então permaneciam fechadas no mercado de trabalho, além de possibilitar que fosse equiparada em importância às outras disciplinas científicas. No entanto, mesmo diante dessa síntese, Fernandes adverte que adotar essa perspectiva representa um caminho perigoso, uma vez que vincular o aproveitamento das pesquisas sociológicas à mão de obra especializada pode desviar essa produção científica de sua verdadeira funcionalidade.

É relevante observar que, logo no início de seu artigo, o autor descarta uma das justificativas frequentemente encontradas nos discursos contemporâneos sobre a inclusão da sociologia no currículo do ensino médio. É característico da nossa época contemporânea que haja uma maior preocupação efetiva com o mercado de trabalho dos cientistas sociais, apesar da existência evidente de diversos argumentos diferentes em defesa dessa inclusão. Essa

revisão crítica realizada por nós de autores como Florestan Fernandes torna-se fundamental para a reavaliação dessas justificativas e para uma reflexão atualizada sobre o ensino de sociologia, a fim de evitar a adoção de pontos de vista baseados em concepções simplistas influenciadas pelas relações sociais de produção capitalista.

Dentro de sua análise crítica das justificativas previamente oferecidas, Florestan Fernandes explora a possibilidade de considerar o ensino de sociologia como um meio de fomentar o desenvolvimento da disciplina sociológica e da pesquisa científica. O autor destaca que essa abordagem do ensino da sociologia na escola tende a se concentrar na formulação de estruturas educacionais destinadas a moldar os jovens, com vistas a facilitar a transição das sociedades para novas configurações de comportamento humano. (FERNANDES, 1954. p.90)

A interpretação de Florestan Fernandes sobre essa perspectiva é afirmativa quanto à capacidade da sociologia de funcionar como uma disciplina catalisadora da transição do comportamento humano. No entanto, ao concluir a introdução de seu artigo, ele destaca que o papel da disciplina está mais relacionado à crítica e ao desapego das orientações tradicionais, especialmente quando a configuração da sociedade já não se mostra benéfica, do que à manutenção dos dogmas estabelecidos. Essa ideia é expressa de forma mais clara em suas próprias palavras:

“As implicações desse ponto de vista foram condensadas por Mannheim sob uma epígrafe - 'do costume às ciências sociais' e formuladas de uma maneira vigorosa, com as seguintes palavras: 'Enquanto o costume e a tradição operam, a ciência social é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias'

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. “ (FERNANDES, 1954. p.90.)

As ciências sociais emergem como resposta a uma necessidade social, originando-se das experiências dos indivíduos inseridos na sociedade que não mais percebem harmonia em suas relações sociais. Nesse contexto, Florestan Fernandes concebe o papel da sociologia escolar como uma crítica à estrutura social estabelecida, o que justifica sua relevância em ser disseminada para todas as classes e gerações. Com isso iremos passar mais profundamente por essa visão da sociologia escolar de Florestan Fernandes, e seus diferentes apontamentos.

Na sequência de seu artigo, o autor explora os temas mais difundidos no contexto brasileiro. Ele inicia o debate sugerindo que essa discussão pode ter início com a consideração dos temas universais da sociologia e sua consolidação como disciplina, uma necessidade amplamente reconhecida por diversos autores na década de 1950. Um dos primeiros temas abordados por Florestan Fernandes é a constatação de que "Em todas as sociedades modernas, afetadas pela formação ou expansão da economia capitalista, tais questões se apresentam inevitavelmente" (FERNANDES, 1954. p. 91).

A influência da dinâmica capitalista na estrutura e nas relações sociais foi abordada de maneira pioneira aqui no Brasil, reconhecendo nela a oportunidade de implementar práticas educacionais distintas para preparar as gerações futuras diante dessas mudanças e rupturas constantes. Esse cenário apresentava um terreno fértil para a inserção da sociologia como disciplina preponderante na preparação para tais transformações. Entretanto, Florestan Fernandes destaca, com base nas perspectivas de Emílio Willems, algumas problemáticas inerentes a essa interpretação. A primeira problemática se apresenta no parágrafo:

“No que concerne à função geral do ensino das ciências sociais *em um sistema educacional que o comportasse*, o ponto em que insiste é o relativo às condições de vida política nas sociedades democráticas. Elas exigem *capacidade pronta de escolha e de ajustamento rápido a situações extremamente instáveis*, o que torna necessário um adestramento educacional prévio para o exercício contínuo do espírito crítico com base no conhecimento histórico-sociológico do meio ambiente.” (FERNANDES, 1954. p.91.) (Grifos meus)

Neste contexto, observamos que para a sociologia escolar desempenhar seu papel de facilitadora na compreensão das contínuas transformações sociais, era essencial que tanto o

sistema educacional se alinhasse a essa disciplina quanto ela e o sistema fossem constantemente ajustados, evitando uma estrutura rígida e inflexível. O que Fernandes sustenta nessa perspectiva é que a sociologia não apenas necessita de um ambiente educacional propício para sua atuação, mas também deve adaptar seus métodos de ensino às mudanças sociais em curso.

Esses dilemas permanecem relevantes até os dias atuais. É possível identificar desafios relacionados às contínuas mudanças tecnológicas e à abordagem de temas e problemas relativamente recentes em nosso cotidiano educacional. Além disso, observa-se que a estrutura escolar muitas vezes restringe a capacidade analítica da sociologia e a afasta dos objetivos de crítica e reflexão que buscamos alcançar.

A segunda problemática abordada por Florestan Fernandes diz respeito à tentativa de utilizar a sociologia como meio para promover uma maior uniformidade sociocultural na sociedade e facilitar a integração social mínima nas diversas aglomerações regionais (FERNANDES, 1954. p. 92). O autor reúne uma série de observações de diversos estudiosos sobre essa perspectiva, mas sua principal dificuldade em relação a essa abordagem é a falta de uniformidade de atuação, uma vez que alguns autores se referem ao ensino básico, enquanto outros se concentram no ensino superior.

Apesar da dificuldade de sintetizar essas interpretações, Fernandes afirmou alguns segmentos norteadores dessas interpretações sobre o ensino de sociologia: munir o aluno de ferramentas de análise objetiva da realidade social; sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa entender o seu tempo e normas, podendo eles assim, delinear a sua atividade social; oferecer-lhes ideias básicas e operativas capazes de dar ao estudante um panorama não estático nem dramático da visão social; prover importantes contribuições sobre as relações humanas para facilitar o entendimento e a tolerância, assim suavizando os conflitos entre os sujeitos; Ensinar sobre racionalização do comportamento humano, compreensão do que é indivíduo e natureza e consciência do que é a natureza humana, de modo que possa acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos um grau de controle sobre ela; Implementar a compreensão do indivíduo e o desenvolvimento das ciências que dele se envolvem.

Refletindo sobre essas interpretações, Florestan Fernandes então reflete que, antes, os ajustamentos sociais eram frequentemente baseados em relações pessoais próximas e em normas estabelecidas pela tradição. No entanto, o autor argumenta que, nas sociedades modernas, esses ajustamentos estão cada vez mais sendo substituídos por adaptações baseadas em interesses situacionais e convicções que são influenciadas por movimentos sociais em constante mudança ou por propaganda.

Fernandes então aponta para a necessidade de proteger a liberdade e a segurança dos indivíduos nesse contexto. Para fazer isso, ele sugere que uma preparação educacional adequada é necessária. Essa preparação educativa deve capacitar os indivíduos a fazerem escolhas de forma racional e informada, para que possam navegar efetivamente em um mundo onde os ajustamentos sociais estão mais relacionados a situações contextuais e influências externas do que a normas tradicionais ou relacionamentos pessoais.

No prosseguimento da análise, o autor revisita uma das questões mencionadas anteriormente, referente à interação entre a sociologia escolar e o sistema educacional. Segundo o autor, essa questão está intimamente ligada às dificuldades de elaborar uma temática de ensino que promova a liberdade e a segurança do indivíduo. O autor observa que a instabilidade da sociologia e sua variação no contexto educacional derivam da dependência de condições ideológicas específicas para sua permanência.

O autor pondera que essa dinâmica entre a sociologia e o sistema educacional se manifesta na discrepância entre as percepções da sociologia como componente educacional e a função delineada pelas diretrizes educacionais para os professores de sociologia. Em outras palavras, o sistema, abalado e muitas vezes restritivo em relação à sociologia, é influenciado por um programa vigente que tende a limitar o papel educativo dos professores de sociologia. Fernandes argumenta que esse comportamento do sistema escolar resulta em um corpo discente que carece de uma compreensão ativa dos desafios presentes e futuros, sem consciência dos "diferentes tipos de comunidades, nas quais precisarão viver, desempenhando papéis sociais fora do campo pedagógico mais de alcance educativo" (FERNANDES, 1954. p.94)

Neste ponto, o autor destaca uma consideração crucial para o debate: a relevância do ensino básico para o progresso social. Ao abordar as disparidades entre a compreensão do

conteúdo e a postura dos professores influenciada pelas ideologias predominantes, Fernandes faz referência a uma série de autores - alguns dos quais serão mencionados neste trabalho - que discutem o ensino de sociologia. A partir desse contexto, ele sublinha a lamentável omissão de um tema em particular na maioria dessas discussões: o potencial formativo do ensino básico para o indivíduo. Podemos examinar mais detidamente suas considerações:

“O ensino secundário é formado por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão. Entre o ensino de teorias em conflito ou de orientações dogmáticas na sociologia e 'os estudos verticais de uma sociedade dada', Arbousse-Bastide preferia os segundos, por abrirem aos jovens caminhos mais frutíferos de conhecimento da realidade social.” (FERNANDES, 1954. p.95) .

O propósito primordial do ensino secundário não deve ser simplesmente a acumulação de conhecimento enciclopédico, mas sim a formação do espírito dos estudantes que o recebem. Em outras palavras, Fernandes está argumentando que o objetivo principal do ensino secundário não deve ser apenas transmitir uma vasta quantidade de informações, mas sim desenvolver a capacidade dos alunos de pensar criticamente, analisar problemas e compreender o mundo ao seu redor.

Ao discutir a escolha entre ensinar teorias em conflito ou orientações dogmáticas na sociologia, o autor menciona a preferência por "estudos verticais de uma sociedade dada". Isso significa que, é necessário uma abordagem que permita aos alunos explorar em profundidade a realidade social de uma determinada sociedade, em vez de apenas aprender teorias ou dogmas sociológicos de forma superficial. Essa abordagem, segundo o autor, oferece aos jovens uma compreensão mais rica e significativa da realidade social em que vivem, permitindo-lhes explorar caminhos mais fecundos de conhecimento e compreensão.

Na conclusão dessa parte do artigo, o autor fala sobre o embate entre os pesquisadores da época sobre a inserção da sociologia ou não. Ele define esse embate como bem definido, onde ambos os grupos apresentam as suas justificativas para defender um lado, mas apesar disso, Fernandes critica a falta de embasamento para essas decisões. O autor relata que “a

justificação de ambas as espécies de decisões é feita no plano das ideias, e das convicções de ordem geral, ninguém tentou fundamentar sociologicamente as razões da própria opinião" (FERNANDES. 1954. p. 96), com exceção de Costa Pinto. Sendo assim Florestan Fernandes conclui:

"Nesse ponto, somos levados a supor que seria de maior conveniência que se situasse sociologicamente o problema e se procurasse refletir sobre as possibilidades da introdução da sociologia no ensino secundário brasileiros à luz de argumentos fornecidos pela própria análise sociológica. Talvez se possam apontar algumas limitações em tal orientação. Questões dessa complexidade nunca devem ser consideradas em termos estritos de dados obtidos através de uma disciplina científica; além disso, o caminho para os princípios gerais, dos quais dependem a própria organização de um sistema e a posição que dentro dele devem ocupar as diversas matérias ensinadas, deve ficar o mais possível livre, pois cabe à filosofia da educação e à política educacional estabelecê-los e pô-los em prática. De qualquer modo, os dados oferecidos pela reflexão sociológica constituem, no caso, os mais legítimos pontos de partida para as decisões que precisam ser tomadas nessa esfera da política e da administração" (FERNANDES, 1954. p.96.)

É evidente que Florestan Fernandes considera que a pesquisa sociológica deve ser considerada dentro da fundamentação de perspectivas sobre o ensino de sociologia do sistema básico de educação, mas também destaca algumas limitações dessa abordagem. Ele ressalta que questões complexas como essa não devem ser consideradas apenas com base nos dados de uma disciplina científica específica, como a sociologia. Em vez disso, o autor argumenta que o processo decisório deve ser mais amplo e incluir a filosofia da educação e a política educacional. Isso implica que a decisão de introduzir a sociologia no ensino secundário deve ser tomada levando em consideração uma variedade de perspectivas e princípios educacionais mais amplos.

Com essas considerações em mente, o autor adentra a segunda parte de seu artigo apresentando concepções sobre análises sociológicas potenciais, abrindo espaço para interpretações acerca das investigações concernentes à implementação do ensino de sociologia nas escolas brasileiras. O autor sugere que, para avaliar as perspectivas de inovação em um determinado sistema, é imperativo que o sociólogo inicie sua análise pela

estrutura já estabelecida, isto é, o sistema em funcionamento para o qual se almeja uma intervenção inovadora.

Após essa fase preliminar de análise, Fernandes postula a necessidade de um aprofundamento, estabelecendo uma conexão entre o sistema em estudo e as condições socioculturais que o permeiam. Ele então propõe a aplicação hipotética da inovação e a antecipação dos possíveis efeitos, com o intuito de avaliar a potencial integração e determinar se o sistema permanecerá inalterado ou será modificado. O autor reconhece que esse método de pesquisa não pode ser estritamente seguido, mas almeja servir como uma fonte de inspiração para futuras análises, até que tal procedimento se torne viável.

A partir dessa introdução, Fernandes inicia a sua análise sociológica sobre o ensino de sociologia no sistema educacional básico brasileiro. Começando pelo sistema:

“O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. Por sua natureza e por seus fins, tem sido descrito como uma 'ensino aquisitivo', de caráter humanístico-literário, de extensão enciclopédica e de ação propedêutica, mais preso à tradição acadêmica herdada do passado, que às necessidades intelectuais impostas pelo presente.” (FERNANDES, 1954. p. 97)

Apesar dessa delimitação, o autor destaca que análises sociológicas anteriores, como a conduzida por Fernando Azevedo, identificaram contradições dentro desse sistema educacional. Ainda que o sistema almeje tal objetivo, ele ainda não logrou romper com a antiga mentalidade e os interesses ultraconservadores. Nesse sentido, o autor prossegue:

"A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de 'educação estática', que visa unicamente a conservação da ordem social. É claro que essa posição nasce da própria função por ele desempenhada no sistema educacional geral e será mantida enquanto este não for alterado como um todo, em sua estrutura e em seus fins. Doutro lado, também parece evidente que a persistência da velha mentalidade educacional e a influência dos círculos sociais que a

sustêm se explicam, sociologicamente, pelo fato das tradições e de instituições sociais como a família ou a igreja manterem ainda uma parte considerável de sua atividade educativa." (FERNANDES, 1954. p.98)

Com base nos resultados de sua proposta analítica, o autor destaca a inabilidade do ensino médio de desempenhar um papel relevante no desenvolvimento social, resultando em uma incapacidade de fornecer uma "educação dinâmica". Essa reflexão conduz a uma percepção inevitável para o autor: dado o estado do ensino na época, o sistema educacional não oferece um ambiente propício para que as ciências sociais possam desempenhar um papel significativo na implementação de mudanças.

Por meio dessa análise, Florestan Fernandes identifica que, dada a falta de espaço no sistema educacional para a inclusão das ciências sociais, a única justificativa aparente para sua presença no ensino médio é a preparação para o ensino superior. O autor sugere que essa razão não pode ser considerada suficiente por si só, pois seria necessário que todos os campos do ensino superior demandam uma compreensão profunda de conhecimentos científicos, e conseqüentemente precisam das ciências sociais. Esse critério foi frequentemente invocado para justificar a inserção da sociologia no currículo do ensino médio.

Aqui, o autor produz uma síntese do problema apresentado:

"Os critérios fornecidos pela tradição jurídico-literária ou pela noção vulgar corrente de que os rudimentos de física, química, e biologia capacitam os alunos para qualquer aprendizagem ulterior no campo das 'ciências' excluem toda possibilidade de solução racional. Quando esta puder ser atingida, graças à transformação da mentalidade dominante no trato dos problemas pedagógicos, então ruirá a própria concepção de ensino secundário 'aquisitivo' e 'enciclopédico', deixando de existir as razões que poderiam aconselhar a introdução das ciências sociais no currículo do ensino médio, com fundamento, nas exigências do ensino superior" (FERNANDES, 1954.p.99)

Em outras palavras, a necessidade de incluir as ciências sociais no ensino médio era no momento baseada na inadequação da abordagem educacional existente. No entanto, uma vez que a mentalidade pedagógica mude para uma abordagem mais racional e eficaz, as

ciências sociais não seriam mais consideradas necessárias para complementar as deficiências do sistema educacional. Essa abordagem leva o autor a identificar o problema sob uma perspectiva distinta: o sistema educacional brasileiro se adapta às condições sociais predominantes nas comunidades em que está inserido?

Relacionando com as análises vistas nesse capítulo, o autor reflete que é evidente que o sistema educacional tradicional foi quase inalterado ao passar dos anos, mesmo com diferentes ações na tentativa de modernizar o Brasil através do ensino e da prática científica. Como o autor orienta: “Em outras palavras, a conservação do caráter aquisitivo, enciclopédico e propedêutico do ensino de grau médio, se explica pela conservação do caráter jurídico-profissional do ensino superior.” (FERNANDES, 1954. p.100). Podemos inferir que há um interesse social em manter os métodos de ensino no modelo tradicional, o qual é direcionado pelas exigências profissionais estipuladas pelo ensino superior. No entanto, Florestan Fernandes faz uma ressalva a esse respeito:

"Contudo, mesmo que as tendências atuais de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro se ampliassem, de modo a incluir nele todas as possibilidades de adestramento profissional pela escola e a satisfazer quaisquer exigências de seleção racional de mão de obra especializada ou técnica, ainda se poderia dizer que tal sistema não corresponderia às necessidades gerais do meio social ambiente. As condições peculiares de formação não poderá operar como 'instrumento consciente de progresso social' enquanto não for organizado tendo em vista essas condições - seja para corrigir os seus efeitos negativos, seja para alterá-las em um sentido socialmente construtivo - e as funções dinâmicas da escola, em qualquer dos seus níveis, nas comunidades brasileiras rurais ou urbanas." (FERNANDES, 1954. p.101)

Ou seja, mesmo que o sistema educacional brasileiro se expanda para incluir treinamento profissional e atenda às demandas por mão de obra especializada ou técnica, ainda assim não estaria totalmente adequado às necessidades gerais da sociedade. As condições específicas de formação do sistema educacional não podem funcionar como um instrumento consciente de progresso social a menos que sejam organizadas levando em consideração essas condições. Isso implica que o sistema educacional precisa ser estruturado

de maneira a corrigir os efeitos negativos das condições sociais existentes ou a alterá-las de forma socialmente construtiva.

Além disso, o autor destaca que as funções dinâmicas da escola, em todos os níveis, tanto nas comunidades rurais quanto urbanas do Brasil, devem ser consideradas. Isso significa que a escola deve desempenhar um papel ativo na promoção do progresso social, seja corrigindo as disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais, seja contribuindo para o desenvolvimento social em geral. Dentro dessa perspectiva que Fernandes identifica um sólido campo de discussão sobre a inserção da sociologia no ensino básico brasileiro, Há determinadas exigências gerais, intrínsecas à vida social nas sociedades civilizadas contemporâneas, que justificam a inclusão das ciências sociais no currículo do ensino secundário (FERNANDES, 1954. p.101).

Fernandes esclarece que essa percepção não é compartilhada de forma unânime entre os estudiosos do assunto, pois essa justificativa é considerada secundária pela maioria dos especialistas. Apesar da escassez de evidências empíricas para essa justificativa, o autor fornece um exemplo ilustrativo de como essa necessidade se manifesta na sociedade. Fernandes explana sobre como a ausência desse poder educacional resultou em uma falta de compreensão sobre o impacto das ações governamentais em todas as camadas sociais. Ele observa que isso ocorreu principalmente devido à condição da época, que limitava o acesso de grande parte da população aos seus papéis políticos e sociais, resultando em uma carência de "adestramento político" que nenhuma instituição, incluindo os partidos políticos, se encarregou de suprir aos cidadãos.

Com isso, Florestan Fernandes reflete:

"Embora a escola não esteja acima do entrechoque dos interesses econômicos e das lutas políticas, é claro que ela poderia ter desempenhado um papel construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos, contribuindo para criar uma ética de responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder" (FERNANDES, 1954. p.103)

Em sequência a essa ponderação, o autor incorpora à discussão o papel das ciências sociais nesse contexto e como elas poderiam impactar o ensino básico:

"Quanto à escola secundária brasileira, não é difícil perceber-se qual seria a contribuição das ciências sociais para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres dos cidadãos. Em um país diferenciado demográfica, econômica, cultural e socialmente, um adestramento adequado, vivo e construído através de experiências concretas, sobre as condições materiais e morais de existência, constitui um meio por excelência de socialização. A questão está em não por os alunos diante de 'entidades', de 'ideias abstratas' ou do 'homem em geral'. O Brasil contém um número suficiente de populações para que o ensino possa progredir, gradualmente, dos dados do senso comum para as noções gerais e as construções comparativas" (FERNANDES, 1954. p.104)

O conceito proposto por Florestan Fernandes é caracterizado como distante de uma abordagem sociológica pragmática, fundada em conceitos e ideias que são definidos por perspectivas estranhas ao contexto brasileiro. O autor argumenta que as ciências sociais desempenham um papel crucial no ensino que visa a libertação e a crítica do indivíduo, desde que se afastem das abordagens tradicionais e enciclopédicas, e se aproximem das temáticas que são mais relevantes para a população, incorporando a análise sociológica aos contextos vivenciados pela população.

A partir disso, Florestan Fernandes caminha para a conclusão da sua perspectiva do ensino de sociologia:

"Duas consequências decorrem dessa exposição sumária. Primeiro, a inclusão da sociologia no currículo da escola secundária brasileira é possível. Mantendo-se as condições atuais do sistema educacional brasileiro: com fundamento nas exigências da diversificação do ensino superior. (...)Ou, alterando-se as condições atuais do sistema educacional brasileiro, em sua estrutura, em seu funcionamento na conveniência prática de reforçar os processos de socialização operantes na sociedade brasileira" (FERNANDES, 1954. p.104)

Apesar de demonstrar em seu artigo a segunda opção seria a solução ideal para “um fator consciente ou racional de progresso social” (FERNANDES, 1954. p.104), Fernandes orienta que independentemente da razão para incluir as ciências sociais no currículo do ensino médio, é impraticável manter técnicas pedagógicas antiquadas. Isso sugere a necessidade de atualizar os métodos de ensino para melhor adequá-los ao ensino das ciências sociais.

O autor sugere que a introdução de inovações no currículo do ensino médio no Brasil adquire uma nova importância quando se considera a influência construtiva da educação pelas ciências sociais em um país em desenvolvimento como o Brasil. Isso implica que as ciências sociais podem desempenhar um papel crucial na formação de uma consciência crítica e na preparação das gerações futuras para lidar com problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais de forma racional e eficaz.

3.3 GUERREIRO RAMOS

Alberto Guerreiro Ramos, destacado sociólogo brasileiro das décadas de 1950 e 1960, desenvolveu pesquisas e produziu vasta literatura sobre diversas temáticas, incluindo relações raciais, teoria sociológica e política nacionalista. Como deputado pelo Partido Trabalhista Brasileiro, teve seu mandato cassado pela ditadura instaurada em 1964. Guerreiro Ramos também desempenhou funções em órgãos públicos, como o Departamento Nacional da Criança e o DASP, e teve uma participação ativa no Teatro Experimental do Negro e no Instituto Superior de Estudos Brasileiros. A partir de 1966, estabeleceu-se nos Estados Unidos, onde lecionou na University of Southern California até seu falecimento em 1982.

A contribuição de Guerreiro Ramos ao debate sobre o ensino de sociologia no Brasil é evidenciada em sua obra *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, publicada pela primeira vez em 1957. No capítulo intitulado "O Ensino de Sociologia no Brasil: Um Caso de Geração Espontânea?", o autor apresenta considerações relevantes sobre sua perspectiva a respeito do ensino de sociologia no Brasil e na América Latina. Sua inserção nessa temática foi motivada por uma recomendação submetida no plenário do II Congresso Latino-americano de

Sociologia, que visava organizar o ensino de sociologia em todo o território latino-americano. Embora a recomendação não tenha sido aprovada, Guerreiro Ramos decidiu concentrar seus esforços nesse tema para contribuir significativamente para a discussão.

Uma das primeiras ressalvas de Guerreiro Ramos quanto à implementação do ensino de sociologia em todo o território latino-americano refere-se à normatização do ensino. Segundo o autor, os conhecimentos sociológicos devem ser fundamentados em fatores reais, e não em um "ideal respeitável" (RAMOS, 1995. p. 122). Esse argumento contrasta com o movimento ideológico da época, afastando a sociologia de um caráter normativo para a sociedade. Guerreiro Ramos conclui que, até aquele momento, não existiam condições adequadas para o ensino de sociologia em grande escala no Brasil ou em qualquer outro país da América Latina. Com essa conclusão, o autor alerta para o perigo representado pela proliferação e expansão das cadeiras de sociologia que ocorriam na época, tanto no Brasil quanto em outros países latino-americanos.

O interessante dessa perspectiva é que Guerreiro Ramos considera a sociologia uma ciência viável e desenvolvida no Brasil, mas não seu ensino, conforme podemos verificar no parágrafo a seguir:

“Não hesito em afirmar que, no Brasil, pelo menos, país da América Latina em que, segundo o depoimento de muitos especialistas norte-americanos e europeus, os estudos sociológicos estão mais desenvolvidos, o ensino da matéria, via de regra, carece de funcionalidade, pois que não cria no educando comportamentos operativos vinculados à sua vida comunitária, não estimula a autonomia mental do aprendiz. Não se tem conseguido no Brasil, na medida do desejável, formar especialistas aptos a fazer uso sociológico da sociologia.” (RAMOS, 1995. p. 122.)

Mais adiante, o autor expõe suas perspectivas sobre a prática da sociologia, evidenciando sua divergência entre a prática e o ensino da sociologia. Guerreiro Ramos observa que a sociologia brasileira, naquele momento, estava avançando em direção à concretização do saber científico, mas ainda não estava preparada para ser ensinada, diferentemente do que outros autores da época acreditavam. Essa diferença pode ser explicada pela discordância de Guerreiro Ramos em relação à perspectiva escolanovista

predominante, que buscava romper com a tradição e promover uma normatização e idealização da sociedade e da nação. A seguir, apresenta-se o que o autor considerava como sendo a sociologia:

“Todo verdadeiro saber sociológico tem sido elaborado de modo pedestre, por meio de enlaçamento, às vezes penoso, do pensamento do sociólogo com os fatos de que participa. Não pode haver efetiva sociologia sem sincero, profundo envolvimento da cotidianidade do pensamento permanentemente em vigília. Não há geração espontânea da sociologia. Em toda parte onde ela é genuína, foi elaborada mediante processo cooperativo e cumulativo.” (RAMOS, 1995. p.123.)

Logo em seguida esse recorte, Guerreiro Ramos explica como isso afeta o ensino de sociologia:

“Vejo no ensino da sociologia no Brasil uma carência fatal: a ausência de compromisso entre o professor e o conteúdo do que leciona, e entre esse conteúdo e as necessidades comunitárias. Isto parece ser proveniente de várias circunstâncias. Uma delas consiste em que os nossos autores de compêndios não têm, salvo raríssimas exceções, experiência vivida dos problemas e assuntos de que tratam. Seus textos escolares não são propriamente fruto de meditação de assuntos. Resultam com frequência, de glosas, paralelos, pastiches e de transições de obras estrangeiras. Julgo que essas deficiências da maioria dos nossos livros escolares se explicam pelas próprias condições objetivas do país.” (RAMOS, 1995. p.123.)

Guerreiro Ramos acreditava que a sociologia era uma disciplina desenvolvida a partir de experiências enraizadas no cotidiano da sociedade. Em razão dessa perspectiva, ele considerava inviável o ensino da disciplina no contexto da época. Conforme observado ao longo do trabalho, muitos autores se inspiravam na tentativa de transformar e alterar a realidade social, em vez de basear-se nos elementos já existentes. Por esse motivo, Guerreiro Ramos não confiava na capacidade de avançar com o ensino da sociologia e considerava perigosa a disseminação indiscriminada do conteúdo sociológico.

Dando continuidade ao debate, Guerreiro Ramos reflete sobre a forma como o ensino de sociologia estava sendo implementado no momento de sua publicação. O autor conclui que a organização do ensino de sociologia no Brasil "não resultou de um processo gradual de amadurecimento de uma experiência pedagógica" (RAMOS, 1995. p. 124), o que, para ele, revela a realidade do sistema educacional brasileiro como simétrico e artificial. Esse crescimento não orgânico e não espontâneo levou ao fato de que, na época, o Brasil possuía mais cátedras de sociologia do que qualquer país europeu. Esse fato é preocupante para Guerreiro Ramos, pois, em sua perspectiva, havia uma grande disseminação do conteúdo sociológico concomitante a uma significativa escassez de tradição de pensamento sociológico no país.

Guerreiro Ramos também explica a ausência dessa tradição de pensamento sociológico. Ele considera que, no início da instituição do ensino de sociologia, na década de 1930, havia apenas dois sociólogos que ele julgava capazes de ensinar uma "visão sociológica amadurecida" (RAMOS, 1995. p. 125): Oliveira Viana e Pontes de Miranda. Ambos os autores realizaram seleções e análises de elementos sociais brasileiros, o que Guerreiro Ramos considera um marco do pensamento sociológico. Apesar da importância desses autores, Guerreiro Ramos destaca que nenhum dos dois foi considerado na constituição do ensino de sociologia no Brasil.

Assim, o autor considera que toda essa problemática e ausência de uma tradição sociológica no Brasil gera uma consequência direta nos estudiosos de sociologia: o hábito de adotar métodos, teorias e processos de forma literal, sem que sejam efetivamente transmitidos e absorvidos. Dessa forma, os conhecimentos sociológicos não são assimilados "metabolicamente", crítica Guerreiro Ramos (RAMOS, 1995. p. 126). Mas por que isso aconteceu? O autor explica sua visão no parágrafo a seguir:

“Aqueles duas direções que estavam esboçadas na evolução da sociologia no Brasil e das quais são representativos Oliveira Viana e Pontes de Miranda, foram perturbadas por uma desastrosa e imprevidente política educacional, que, de um dia para o outro, tornou possível um surto de catedráticos da referida disciplina, os quais não estando preparados para os novos encargos e não tendo meditação sobre os assuntos sociológicos,

tiveram de improvisar para atender as tarefas didáticas que lhe eram cometidas” (RAMOS, 1995. p.127.)

Para Guerreiro Ramos, a intervenção política e o interesse na sociologia como meio de cumprir uma agenda nacional interferiram negativamente no desenvolvimento orgânico da disciplina no campo educacional. O autor critica a implementação do ensino de sociologia no país sem um sólido embasamento pedagógico, o que levanta sérias ressalvas quanto à sua eficácia real (RAMOS, 1995. p. 127). Considerando todas essas questões, Guerreiro Ramos conclui que a implementação da recomendação apresentada no plenário do II Congresso Latino-americano de Sociologia não seria viável, pois resultaria inevitavelmente em situações semelhantes às observadas no Brasil naquela época.

Para ilustrar melhor suas ressalvas e suas perspectivas sobre o ensino de sociologia, Guerreiro Ramos nos dá um exemplo no final deste capítulo:

“ ...Ouvi, no norte, vários professores de química e geografia compararem a cor de certos líquidos com a de cereja, ou de certas formas geográficas com uma pêra. E eu ficava sem saber bem a cor e a forma, porque nunca tinha visto, até menino taludo, nem cereja nem pêra. Depois vim a saber que a cereja tem a cor de mulungu, de buriti e de outras frutas nordestinas, e que a pêra tem a forma parecida com um abacate. Mas, convenhamos, como ficava ridículo dizer, em aula, que um líquido tinha a cor de mulungu, ou um acidente geográfico, a forma de um abacate...” (RAMOS, 1995. p.128)

Esse exemplo expressa a convicção do autor de que o ensino deve estar intimamente ligado à realidade regional em que é aplicado, e que essa competência pedagógica não pode ser alcançada por meio de uma disseminação generalizada do conhecimento. Guerreiro Ramos conclui que o ensino de sociologia deve ser projetado para capacitar os alunos com autonomia e compreensão das diversas condições sociais, o que só pode ser alcançado por meio de um conteúdo "pragmático e dinâmico", evitando as abordagens que transformam a sociologia em objeto de culto e doutrinação (RAMOS, 1995. p. 128).

3.4 OCTAVIO IANNI

Octavio Ianni, nascido em 1926 no Estado de São Paulo, é reconhecido como uma figura proeminente no campo das ciências sociais no Brasil. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) em 1944, dedicou-se ao estudo da sociologia e à docência ao longo de sua carreira. Inicialmente, atuou como assistente na cadeira de Sociologia I na USP, então ocupada por Florestan Fernandes, o que explica a influência do autor nas obras de Ianni. Seu principal foco de pesquisa centrou-se nas disparidades sociais, buscando compreendê-las e propor soluções. Integrante da chamada Escola de Sociologia Paulista, Ianni contribuiu significativamente para o debate sobre o preconceito racial no Brasil, além de desenvolver estudos sobre economia e desenvolvimento. Sua carreira acadêmica foi interrompida pelo regime militar, que o aposentou compulsoriamente por meio do AI-5.

A perspectiva de Octavio Ianni será baseada no artigo *O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus*, esse trabalho foi construído a partir de uma palestra realizada pelo pesquisador na Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP/SP), em 1985. É nítido que o momento histórico no qual falamos aqui é bem diferente dos outros autores citados, essa diferença vai ser pertinente para a ampliação dos sentidos da sociologia escolar aqui tratados.

Como fica orientado no resumo do artigo, essa palestra foi proferida no auge da retomada do debate sobre a sociologia escolar. Isso deixa claro que, o momento que poderemos verificar nas perspectivas desse autor é sobre uma perspectiva das ciências sociais escolares já elaboradas, o que faz com que essas interpretações sejam diferentes dos outros autores, e ainda mais, os problemas aqui citados serão diferentes.

O propósito da palestra de Ianni foi destacar alguns problemas e oferecer sugestões que lhe surgiram ao longo de sua trajetória como professor de ciências sociais. Ao contrário de outros autores, Ianni não se limitou a discutir o ensino da sociologia, mas sim o que ele considera como o conjunto das ciências sociais: Sociologia, Geografia, Ciência Política, Antropologia, Filosofia e História. A justificativa para essa abordagem conjunta das ciências sociais pode ser encontrada na seguinte citação:

“Na verdade, todo o economista tem um pouco a ver com a política; o sociólogo com a economia e assim por diante. É difícil encontrar uma contribuição de um cientista social ou uma discussão de Sociologia, Antropologia, Geografia, Psicologia, História que não implique necessariamente conhecimentos advindos de outros campos no âmbito das Ciências Sociais. Isto é um dado de fato e não constitui um obstáculo, mas uma vantagem. É um privilégio para o cientista social, quer seja o sociólogo, o antropólogo, o psicólogo ou o historiador, poder lidar com uma problemática complexa e desafiadora como o fato social.” (IANNI, 2011. p. 328)

O primeiro desafio destacado por Ianni para os professores de ciências sociais reside na tarefa de relacionar os novos conteúdos a serem apresentados com o conhecimento prévio que os alunos trazem de suas experiências vivenciais. Segundo Ianni, é inegável que os alunos ingressam na sala de aula de ciências sociais com algum nível de familiaridade com as questões da disciplina. Embora isso possa facilitar a exposição dos conteúdos, também implica que os alunos já internalizaram certas palavras ou conceitos que estão ligados a pontos de vista específicos. Com isso o autor pondera:

“Aí está um desafio fundamental para todo professor de Ciências Sociais: o de se defrontar com o reconhecimento de que o aluno já dispõe, o que não deixa de ser uma vantagem e, ao mesmo tempo, uma limitação. O problema do índio, por exemplo, é fundamental, mas não nos termos que vem sendo habitualmente colocado. A mesma ressalva pode ser feita à interpretação que vem sendo dada aos mais diferentes temas: o escravo, Tiradentes, o governo, etc.” (IANNI, 2011. p. 329)

Esse desafio reflete na constante necessidade do professor de ciências sociais a trabalhar com o senso comum de muitas vezes o seu próprio objeto de estudo. É fundamental, como orienta Ianni, que ocorra um trabalho e ao mesmo tempo o desenvolvimento de uma visão crítica sobre esse senso comum. Aqui concluímos que, na perspectiva de Ianni, o trabalho das ciências sociais é realizado através da crítica, um pensamento de acordo com os embates do ensino de sociologia nos anos 80, bem diferente das preocupações que cercaram seus precursores da década de 50. Ianni evidenciava que “O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio

de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais” (IANNI, 2011. p. 329)

Mas adiante, podemos verificar uma interpretação de Octavio Ianni sobre as ciências sociais:

“As Ciências Sociais, disciplinas que possuem ressonâncias épicas e dramáticas, oferecem um objeto de estudo vivo, criando cotidianamente desafios para os que trabalham nesse campo. Muitos de nós, ao fazermos a leitura de um fato social, no caso, a escravatura, que é um fato pretérito, nos emocionamos com impressões e emoções muito especiais.” (IANNI, 2011. p. 330)

Novamente podemos diferenciar essa concepção de ensino das ciências sociais em relação ao que foi debatido em décadas anteriores. Essa perspectiva de um objetivo vivo, onde o professor precisa enxergar algo não voltado para a cientificidade da disciplina, mas sim para leituras mais realistas e atuais da sociedade evidenciam uma grande diferença desse momento de retomada da discussão sobre o ensino das ciências sociais. Ianni define como o ofício do professor de ciências sociais não é só trabalhar com os fatos sociais diante de si mas também aqueles fatos internalizados nos contextos culturais e sociais no qual aluno e professor vivem.

Apesar de entender como deve funcionar essa relação de ensino, Ianni apresenta um novo desafio dentro do debate: de que maneira prática isso é trabalhado para cumprir a produção de conhecimento científico? Para responder essa questão é apresentada uma das soluções características da época do debate, os movimentos sociais:

“Ainda que se circunscreva e concentre a análise do fato social em certos momentos, é preciso apanhar o movimento do social. Aí está a chave para o trabalho crítico sobre o conhecimento prévio que o aluno tem, a chave para o próprio trabalho crítico que se desenvolve e a chave para o conhecimento novo que está sendo produzido.

O “norte” do trabalho crítico é que tudo é movimento, transformação. Ainda que as coisas pareçam paradas, elas estão gestando a modificação. Às vezes,

o movimento não é claro, não é visível, não é transparente, mas está acontecendo. Outras vezes, o movimento é muito abrupto, forte e visível, por exemplo, num processo eleitoral, numa greve, num golpe de Estado, numa revolução. Não há dúvida de que os acontecimentos citados são nítida e limpidamente de transformação. Como é que acontece a greve? Através de um processo de gestação, que consiste na análise das condições de trabalho, dos níveis salariais, das elevações dos preços dos gêneros alimentícios, dos transportes e da atuação da assistência médica; enfim, é todo um trabalho intelectual que os trabalhadores realizam e que resulta na greve. Assim, gerada durante meses e anos, finalmente ela se precipita e se apresenta num certo contexto. (IANNI, 2011. p. 331)

Ianni então expõe que é realmente difícil definir um norte específico, mas que por mais que possam ter diferentes interpretações de por onde iniciar essa análise, é essencial que os professores de ciências sociais reconheçam que o social é o movimento (IANNI, 2011. p.331). É preciso entender que tudo é social e o social é movimento, que o segredo para o pensamento científico é identificar os movimentos em diferentes circunstâncias, em todos os momentos inclusive dentro da sala de aula. O mais importante também é assimilar que até o próprio professor pode ser alterado no contexto de sala de aula, tudo é modificação. Ianni justifica isso com a seguinte declaração:

“Dessa forma, trabalhar os fatos sociais, no sentido lato, como movimento, é uma maneira de recuperar a historicidade do social, evitando-se a “naturalização”. E isto é fundamental em todas as Ciências Sociais. O que ocorre com as noções de senso comum é que elas são clichês, estereótipos, que levam de contrabando a ideia de que os fatos são “naturais” e que as coisas acontecem inevitavelmente, por razões totalmente alheias ao campo social. Portanto, uma maneira de evitar a “naturalização” do social é reconhecer que o social é movimento.” (IANNI, 2011. p. 332)

Assim, o resultado desse trabalho do ensino de ciências sociais é que, necessariamente, a realização da aula produz uma crítica do conhecimento prévio do aluno - aqueles sentidos comuns produzidos por perspectivas conhecidas por sua origem - em conjunto com uma crítica até mesmo do conhecimento que o professor tem. Todo esse trabalho intelectual constrói novas interpretações, conceitos, e noções, Ianni descreve isso como um

real resgate do movimento, já que relaciona as temáticas como "vida, como atividade como relações" (IANNI, 2011. p.333)

Apesar de seguir a ideia do movimento, Ianni nos apresenta uma nova problemática: existe a necessidade de determinar relações, processos e estruturas que acompanham o objeto, mesmo que ele seja visado através do movimento. Alguns conceitos inerentes, mesmo com o trabalho intelectual definido somente pelo movimento da vida social dos sujeitos, isso porque mesmo em sociedades e vivências diferentes, há acontecimentos que não deixam de existir como comer, dormir trabalhar (IANNI, 2011. p.334). O autor explica:

“Quer dizer que há determinações fundamentais na constituição da vida social que podem ser resgatadas, conforme o tema que estamos trabalhando. Se discutirmos o bóia-fria, o índio ou a escravidão, detalharemos as condições sob as quais as pessoas vivem, trabalham e como esse trabalho implica uma distribuição do produto de uma determinada forma.” (IANNI, 2011. p. 334.)

Aqui Ianni expressa o trabalho como um dos elementos que podem nortear o ensino das ciências sociais, isso se justifica porque o trabalho é algo que precisa ser desvendado em todas as sociedades pelas ciências sociais. O conceito de trabalho aqui identificado por Ianni não é a relação de troca de força de trabalho ou atividade de subsistência, ele define esse trabalho como a atividade material e espiritual que todos desempenham cotidianamente (IANNI, 2011. p.334). O trabalho está presente em tudo na perspectiva social pois é algo inerente à natureza humana, segundo Ianni, pois envolve objetivos e valores.

Definindo esses dois elementos, Ianni também identifica um terceiro:

“Vamos, agora, inserir o terceiro elemento de descoberta da vida social. O primeiro é o movimento, o segundo é o trabalho e o terceiro é sempre alguma consciência, alguma ideia ou algum compromisso espiritual no seu sentido mais lato; às vezes, é mesmo intelectual, às vezes, é religioso e, às vezes, é simplesmente político. Há os mais diferentes valores e ideias envolvidos na organização da vida social e que são fundamentais na compreensão das relações sociais” (IANNI, 2011 p. 332)

Para exemplificar esse terceiro elemento, o autor oferece uma ideia de trabalho para desenvolver com alunos onde pode ser verificada a relação desse terceiro elemento. O objetivo deste trabalho é a crítica científica do real, e não somente a crítica das temáticas com norteamientos ideológicos e abstratos. Um dos exemplos citados é o desenvolvimento da temática “trabalho livre”:

“A discussão do trabalho livre permite estudar a nova forma de organização do urbano, pondo em questão o negro, o índio, o imigrante, a cafeicultura e até a indústria. São temas que resgatam a interdisciplinaridade dos vários campos das Ciências Sociais. A discussão deste tema cria a oportunidade de um trabalho crítico sobre noções de senso comum. Deve ser uma revelação para os estudantes – e para o professor também – descobrir que há uma parte da sociedade que não trabalha, que é “parasita”. A palavra é forte, mas há uma parte da sociedade que não trabalha, literalmente; vive do trabalho alheio, fazendo com que a outra grande parcela viva em péssimas condições. Enfim, é um tema extremamente rico que coloca a questão das classes sociais” (IANNI, 2011. p. 336.)

Ianni demonstra diversos tipos de abordagens para diferentes temas, mas seu objetivo não é concretizar o processo de ensino das ciências sociais, e sim a demonstrar que é possível trabalhar com um tema, levantar elementos científicos necessários e ainda sim manter o pensamento livre tanto do aluno quanto do professor em metodologias na sala de aula.

Por fim, o autor retorna ao papel do professor e da escola, e como a interpretação desses símbolos é norteadora do processo do ensino de ciências sociais. Primeiramente o questionamento à noção tradicional de que o professor é uma autoridade inquestionável na sala de aula. Ele começa apontando que na sociedade existe um consenso de que o professor é visto como uma autoridade, um ser privilegiado, e um intelectual que merece respeito, pois se supõe que ele sabe o que vai ensinar.

No entanto, Ianni argumenta que essa noção é altamente contestável. Ele questiona por que o professor é considerado uma autoridade, sugerindo que essa percepção é baseada no suposto monopólio do conhecimento que o professor detém. Essa suposta autoridade é atribuída ao professor pelo fato de que ele tem o controle do discurso na sala de aula e acesso

aos instrumentos do conhecimento, como giz, apagador e quadro-negro. Ele então propõe que o monopólio do conhecimento, do discurso e do espetáculo do professor pode ser quebrado através de um trabalho democrático com a classe. Isso sugere que a relação entre professor e alunos deve ser baseada na colaboração, na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e no compartilhamento de poder na sala de aula.

E como se efetiva essa democratização? Ianni reconhece que todos os sujeitos da escola, aluno, diretores, pais fazem parte da relação de democratização, mas o professor tem um papel fundamental nessa colaboração:

“Mas há um elemento fundamental para esse processo de democratização da escola. Trata-se do desempenho do professor. Se colocar os meios do saber e o próprio saber à disposição de todos, para que todos possam participar desta realização, estará superando resquícios autoritários de uma determinada situação de ensino e estará desenvolvendo valores, atitudes e sentimentos democráticos, evitando que as pessoas se inibam, que os estudantes tenham constrangimentos ao falar. Isso não é só um problema pedagógico, é um problema político, de democracia.” (IANNI, 2011. p. 338)

No discurso de Octavio Ianni, observamos uma abordagem em que o ensino das ciências sociais é percebido como uma ferramenta política voltada para a desconstrução e o desenvolvimento social. Isso contrasta com as perspectivas de outros pensadores da década de 1950, os quais enfatizavam não apenas o ensino dos temas abordados pelas ciências sociais, mas também a prática científica em si como geradora desses efeitos no ethos social, catalisando o progresso.

3.5 CONSIDERAÇÕES E QUADRO COMPARATIVO

Para aprimorar as considerações sobre o objeto desta dissertação, vamos retornar aos apontamentos feitos no capítulo dois: no livro de Meucci, junto com o artigo elaborado por Perruso e Pinto, assim podemos entender como era vista e vivida pelos pensadores a questão do ensino de sociologia na época. Meucci relembra que nas décadas onde os primeiros manuais de sociologia foram elaborados a educação era colocada como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do Brasil. Já no trabalho de Perruso e Pinto verificamos

a concepção francesa da relação entre educação e progresso, e como isso influenciou o mesmo entendimento em solo brasileiro. Era esse o panorama da sociologia escolar brasileira da época onde a maioria dos pensadores aqui debatidos está inserida, essas informações levantadas pelos estudiosos nos fazem compreender os dilemas que foram encontrados na sociologia escolar por esses pensadores.

No trabalho de Jinkings, tivemos um vislumbre de como os pensadores reagiram ao panorama da sociologia escolar da época: Fernando Azevedo ainda relacionado aos objetivos positivistas e Florestan Fernandes, na capacitação e participação consciente da vida social. Outra contribuição da autora no debate aqui sugerido é a comparação entre as duas fases de Florestan Fernandes: ela aponta que o autor teve no início da sua carreira uma perspectiva mais normativa, e na sua segunda fase, a partir dos anos 1980, visa mais as transformações sociais e a organização da cultura. Apesar de não termos a possibilidade de aprofundamento nesse tópico, foi importante verificar essa questão, já que isso aproxima a segunda fase de Fernandes à perspectiva de Ianni. Isso nos auxiliou a nortear com mais embasamento o sentido da sociologia no pensamento brasileiro da década de 1980, esse mesmo aspecto também é ressaltado no artigo de Neuhold.

Já ressaltamos aqui que o trabalho de Perruso e Pinto nos ajuda a entender a influência do campo pedagógico em relação ao ensino de sociologia, porém esse artigo também nos ajuda a compreender como essa influência foi recebida e desenvolvida pelos pensadores aqui debatidos. Fernando Azevedo é visto aqui como contrário a essa relação, e é uma dos representantes da concepção que pressupõe uma distância da sociologia em relação à pedagogia como fundamental para o desenvolvimento da sociologia científica.

No artigo de Neuhold podemos entender mais acentuadamente o posicionamento dos autores sobre a permanência do ensino de sociologia. Já era possível compreender que Azevedo era contra a sociologia escolar, e Florestan a favor, além das motivações atreladas ao rompimento com a tradição e objetivando a modernização. Porém esse artigo nos localiza em diferentes panoramas da época dos pensadores, demonstrando posicionamentos de outros participantes do I Congresso de Sociologia Brasileira. Além disso também percebemos a reação da comunidade acadêmica a esses posicionamentos.

Já o trabalho de Moraes nos apresenta pontos importantes a serem considerados quando ressaltamos essas reflexões e produzimos análises sobre essa temática: precisamos evitar tendências de atrelar a permanência de sociologia escolar no sistema de ensino a fatores externos. O que se faz necessário para o tema é entender discussões que ocorriam internamente na constituição da disciplina entre seus elaboradores, não podendo ignorar as perspectivas individuais, bem como as relações políticas e as questões burocráticas desse campo.

Moraes inclusive relembra o embate entre Fernando Azevedo e Florestan Fernandes onde os dois discordavam sobre a inserção da sociologia no ensino básico, e como essas considerações dos autores foram utilizados na formulação da disciplina em 2008, já que entre as décadas de 1950 e 1980 tivemos uma estagnação no debate. Isso reforça a importância desse período e desses pensadores para o desenvolvimento da temática.

Como última observação em relação aos estudiosos, foi percebida uma ausência das ideias de Guerreiro Ramos entre as citações e referências das investigações aqui citadas. Compreendo que o trabalho aqui realizado não foi um levantamento exaustivo de todos os estudiosos que remetem à temática, porém chama atenção a pouca visibilidade da perspectiva intelectual desse autor que participou ativamente do debate na mesma época dos demais, que são citados recorrentemente. Para realmente entender essa ausência, demandaria de uma análise mais profunda e extensa, que não cabe dentro da presente investigação.

O conjunto desses apontamentos dos estudiosos em relação às análises dos pensadores sobre a temática nos possibilita algumas interpretações. É evidente a relevância de todos os autores, além disso, lembrando a jornada histórica do ensino de sociologia no primeiro capítulo, é possível notar algumas referências aos sentidos encontrados aqui pelos pensadores mencionados. O autor que mais se destaca nessa percepção é Fernando Azevedo, observa-se que ele considera a sociologia como uma disciplina adequada para a preparação para o ensino superior. Além disso, no primeiro capítulo dessa dissertação, verifica-se que suas reformas educacionais incorporaram a sociologia conforme suas perspectivas para a sociologia escolar.

As reflexões de Azevedo vão além desse papel atribuído à sociologia escolar. Ele também considera que o sentido do ensino de sociologia está atrelado à sua cientificidade, à sua capacidade de proporcionar debate e pesquisa. Azevedo se posicionava contra a inserção

da disciplina justamente porque considerava o sistema educacional e a estrutura da sociologia escolar inadequados para esse propósito. Considerando o que foi estudado sobre o autor neste trabalho, Azevedo sustentava essas opiniões devido à sua relação com a sociologia durkheimiana e seus objetivos de desenvolver a sociologia conforme os padrões franceses.

Essa concepção de Azevedo é oposta ao sentido que Guerreiro Ramos estabelece em suas ideias. Enquanto Azevedo buscava uma sistematização de conceitos baseada em sociologias internacionais, Guerreiro Ramos identificava que a sociologia brasileira naquele momento ainda não estava preparada para criar essa sistematização.

Outro aspecto relevante na perspectiva de Fernando Azevedo sobre o ensino de sociologia era a sua capacidade normatizadora. O ensino de sociologia era importante para capacitar os alunos por meio da cientificidade, possibilitando a modernização da sociedade brasileira. É interessante perceber que essa concepção aproxima Azevedo da visão de Florestan Fernandes, que também enxergava o ensino de sociologia como uma ferramenta para a modernização, mas através da emancipação do indivíduo, proporcionando-lhe capacidade de pensamento crítico e transformação social. Isso contrasta com o entendimento de Guerreiro Ramos, que acreditava na emancipação através do desenvolvimento gradual da disciplina conforme o conhecimento regional, em vez de um rompimento com o conhecimento tradicional.

Os três autores compreendiam a sociologia como uma ciência em desenvolvimento no Brasil, o que motivava os debates sobre essa temática. Guerreiro Ramos identificava que o desenvolvimento da ciência era essencial antes do ensino para alcançar a real capacidade do ensino de sociologia. Ele reconhecia que a sociologia no Brasil e na América Latina estava no caminho certo, mas o ensino estava muito mais atrelado a uma agenda política do que ao verdadeiro sentido que deveria ter.

Florestan Fernandes, por outro lado, valorizava o ensino de sociologia no sistema básico, mesmo que ainda não consolidado. Ele considerava que o sentido do ensino de sociologia é emancipador, tal como Guerreiro Ramos, mas diferia ao valorizar a modernização e o rompimento com o tradicional para alcançar essa emancipação. Fernandes ressaltava a necessidade de criticar a estrutura social estabelecida com base nas experiências dos indivíduos. No entanto, Fernandes também via a necessidade de um ensino homogêneo

de sociologia, considerando que todas as sociedades modernas enfrentavam fenômenos similares, tornando essencial oferecer ferramentas para os indivíduos lidarem com essas mudanças, o que implicava uma necessidade normativa da disciplina.

Essa normatização era a principal crítica de Guerreiro Ramos ao ensino de sociologia. Ele acreditava que não havia um ideal a ser atingido, como expressavam Azevedo e Fernandes, mas que o conhecimento deveria ser transmitido com base em fatores reais. Essa visão não se limitava à sociologia escolar, mas também ao ensino superior. Guerreiro Ramos considerava que, na época, a sociologia não estava suficientemente desenvolvida para atingir esse objetivo, tornando a prática do ensino inadequada.

Para concluir este capítulo, abordamos a concepção de Octavio Ianni sobre o ensino de sociologia, desenvolvida algumas décadas depois, como forma de detectar o desenvolvimento dessas ideias e seu reflexo nas gerações posteriores. Ianni não via a possibilidade de refletir sobre o ensino de sociologia separado de outras esferas das ciências sociais, o que difere dos autores anteriores e da ideia principal de Fernando Azevedo de emancipar a sociologia das outras disciplinas por meio do ensino.

Outro ponto relevante nas reflexões de Ianni é a tentativa de correlacionar o ensino da sociologia com a vivência e visão de mundo dos alunos, o que se relaciona com as ideias de Guerreiro Ramos. No entanto, Ianni destaca a dificuldade pedagógica de implementar essa abordagem na sociologia escolar, enfatizando também as dificuldades de lidar com a visão de mundo do próprio professor. Portanto, o sentido atribuído ao ensino de sociologia por Ianni está relacionado com a crítica constante ao senso comum, levando à criação de elementos norteadores para a prática do ensino sem desconsiderar a cientificidade.

Assim, podemos observar que os quatro autores se aproximam ou divergem em diferentes momentos de suas interpretações sobre o sentido do ensino de sociologia. Esses momentos de proximidade e distanciamento contribuíram para o desenvolvimento do debate e das percepções desses sentidos ao longo do tempo. Para concluir e evidenciar mais esses pontos, apresentamos a seguir um quadro comparativo desses sentidos.

Sentidos do ensino de sociologia - Pensadores



CAPÍTULO 4: ABORDAGENS TEÓRICAS RELATIVAS A INTELLECTUAIS

A análise em torno do objeto de pesquisa aqui estabelecido está pautada na discussão teórica referida aos intelectuais e sua relação com a sociedade, assim se faz necessário um levantamento teórico sobre algumas destas perspectivas teóricas. A preocupação inicial deste trabalho é compreender como os pensadores sociais e políticos brasileiros estabelecem o sentido do ensino de sociologia, e para auxiliar esse entendimento, esse capítulo recorta teorias sobre a relação dos intelectuais com a sociedade, permitindo uma melhor contextualização sociológica sobre o próprio ensino de sociologia.

4.1 ANTONIO GRAMSCI E KARL MANNHEIM

Antonio Gramsci e Karl Mannheim são grandes representantes de paradigmas teóricos relativos aos intelectuais, ambos representando correntes opostas sobre a temática. A reflexão desses dois autores em conjunto é pertinente para o entendimento de suas ideias devido à possibilidade de verificar as oposições entre suas teorias. Como são autores pioneiros no tema, torna-se mais inteligível observar as reflexões dos teóricos posteriores.

O livro *Intelectuais e a Organização da Cultura* (1949) de Antonio Gramsci é uma coletânea de escritos do autor que aborda o papel dos intelectuais na organização da cultura e na luta pela transformação social. O autor defende que os intelectuais têm um papel fundamental na luta política e social, pois são responsáveis por produzir, difundir e organizar ideias e valores que moldam a cultura e influenciam as práticas sociais. Ele argumenta que os intelectuais não são apenas especialistas em áreas específicas do conhecimento, mas também têm um papel político na definição dos rumos da sociedade.

Gramsci também analisa a relação entre os intelectuais e a classe dominante, argumentando que os intelectuais podem atuar tanto como agentes de manutenção da hegemonia da classe dominante, como também como agentes de transformação e subversão da ordem existente. Ele defende que os intelectuais devem se engajar na luta pela transformação social, buscando criar novos valores e ideias que possam desafiar a hegemonia da classe dominante e promover a justiça social.

Segundo Antonio Gramsci, os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais são duas categorias distintas de intelectuais que desempenham papéis diferentes na organização da cultura e na luta pela transformação social. Os intelectuais tradicionais são aqueles que pertencem às classes dominantes ou que se identificam com elas. Eles tendem a reproduzir e reforçar as ideias e valores da classe dominante, atuando como agentes de manutenção da hegemonia e da estabilidade social. Esses intelectuais são formados nas universidades e instituições acadêmicas convencionais e são reconhecidos por suas contribuições ao conhecimento em suas áreas de atuação.

Já os intelectuais orgânicos são aqueles que surgem das classes subalternas e são capazes de articular as demandas e necessidades dessas classes na luta pela transformação social. Eles são formados a partir das lutas e movimentos sociais e populares, e sua legitimidade advém do contato direto com as demandas e anseios dessas classes. Esses intelectuais têm a capacidade de elaborar teorias e práticas que expressam as demandas das classes subalternas e de mobilizar essas classes em torno de projetos de transformação social.

Gramsci defende que os intelectuais orgânicos são fundamentais na luta contra a hegemonia da classe dominante, pois são capazes de articular os interesses e demandas das classes subalternas e de produzir novas ideias e valores que possam desafiar a ordem

estabelecida. Ele acredita que os intelectuais orgânicos devem trabalhar em conjunto com as massas populares para construir uma nova cultura e uma nova ordem social.

Gramsci argumenta que a sociedade é formada por duas esferas interdependentes: a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil é composta pelas instituições e organizações sociais que não têm poder político formal, como as igrejas, as escolas, os sindicatos, as organizações comunitárias, entre outras. Já a sociedade política é formada pelos partidos políticos, pelo Estado e pelas instituições jurídicas e coercitivas. Os intelectuais se relacionam com essas sociedades através da hegemonia, Gramsci argumenta que os intelectuais têm o potencial de desempenhar um papel transformador na sociedade ao buscar construir uma nova hegemonia, ou seja, um conjunto de ideias e valores alternativos que possam desafiar a hegemonia da classe dominante. Isso implica em uma ação intelectual e política na sociedade civil e na sociedade política para mobilizar as massas populares e construir uma nova visão de mundo e uma nova ordem social mais justa e igualitária.

Sendo assim, para Gramsci, os intelectuais afetam o desenvolvimento histórico da sociedade por meio da elaboração e disseminação de ideias e valores que influenciam a cultura e as formas de organização social. Ele acreditava que os intelectuais têm a responsabilidade de se engajar na luta pela transformação social e de construir uma nova ordem social, mais justa e igualitária.

Ideologia e Utopia (1929) é uma obra seminal escrita pelo sociólogo húngaro Karl Mannheim. O livro apresenta uma análise profunda das ideologias e utopias que permeiam a sociedade moderna. O autor começa por examinar o conceito de ideologia, que ele define como uma forma de pensamento que reflete as condições materiais e sociais de uma determinada época. Ele argumenta que as ideologias são sistemas de crenças que servem para justificar e perpetuar as relações de poder existentes na sociedade. Porém, Mannheim também reconhece que as ideologias podem conter elementos de verdade e que podem ser usadas como ferramentas para a compreensão e transformação da sociedade.

Além disso, Mannheim discute o papel das utopias na sociedade moderna. Ele define utopia como uma visão idealizada do futuro que contrasta com as condições presentes na sociedade. Mannheim argumenta que as utopias desempenham um papel importante na vida social, pois inspiram as pessoas a imaginar e lutar por um mundo melhor. No entanto, ele

adverte que as utopias também podem ser perigosas quando são usadas para justificar a opressão e a violência.

Ao longo do livro, Mannheim examina diversas ideologias e utopias que surgiram ao longo da história, incluindo o liberalismo, o conservadorismo, o marxismo e o nacionalismo. Ele analisa como essas ideologias influenciaram a política, a cultura e a sociedade e como elas foram usadas para legitimar ou contestar as estruturas de poder existentes. Dentro dessa análise, Mannheim estabelece sua interpretação sobre os intelectuais: Ele argumenta que os intelectuais são influenciados pelas condições sociais e históricas em que vivem, e que suas perspectivas são moldadas por suas experiências e pertencimentos de classe.

Mannheim reconhece que os intelectuais podem ter uma visão privilegiada da sociedade, mas também podem estar sujeitos a distorções ideológicas. Ele destaca que os intelectuais podem pertencer a diferentes grupos sociais e ter interesses diversos, o que influencia suas análises e interpretações da realidade. Além disso, Mannheim discute a existência de "posições sociais flutuantes" entre os intelectuais, ou seja, situações em que eles não estão diretamente ligados a uma classe social específica e podem adotar diferentes perspectivas dependendo do contexto.

A partir dessa interpretação de posições sociais flutuantes que Mannheim inicia o seu conceito de *intelligentsia*. Esse é um conceito que se refere aos grupos de intelectuais e pessoas com formação educacional superior que desempenham um papel significativo na produção e disseminação de ideias na sociedade. Esses indivíduos muitas vezes ocupam posições de influência em áreas como a política, a cultura, a educação e a mídia.

No entanto, Mannheim enfatiza que os intelectuais, a *intelligentsia*, não podem se desvincular completamente de suas origens sociais e que devem buscar estar cientes de suas próprias perspectivas e interesses ao analisar a sociedade. Ele argumenta que os intelectuais devem buscar uma visão mais ampla e objetiva da sociedade, superando as limitações ideológicas e contribuindo para o avanço do conhecimento e da compreensão social.

Embora ambos os autores sejam contemporâneos, ao compará-los, é possível observar uma dualidade na interpretação da relação entre intelectuais e sociedade. Gramsci destaca a influência das classes e outros grupos sociais como uma força atrativa, inevitável para os

intelectuais, enquanto Mannheim enfatiza o papel ativo dos intelectuais em suas afiliações sociais (QUINTANA; PERRUSO, 219. p. 174). Isso implica que Gramsci postula que os intelectuais advogam por determinadas condições em prol do domínio de classe, mesmo que não façam parte dessa classe, enquanto Mannheim caracteriza esse interesse como ação ativa do intelectual ao estabelecer filiações sociais com os grupos.

4.2 THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER

Dialética do Esclarecimento (1947), escrito por Theodor Adorno e Max Horkheimer, é uma obra da vertente da Escola de Frankfurt que examina criticamente a racionalidade ocidental e suas consequências na sociedade moderna. Neste trabalho, os autores exploram como a busca pelo esclarecimento, entendido como o domínio da natureza e da sociedade pela razão instrumental, resultou em formas de dominação e alienação que ameaçam a liberdade e a autonomia individuais.

O livro argumenta que a racionalidade instrumental, ao se tornar a força motriz por trás do progresso tecnológico e econômico, transformou-se em um instrumento de dominação. A busca incessante pelo controle da natureza e pela eficiência na produção levou à instrumentalização das relações sociais, transformando os indivíduos em meros objetos de um sistema impessoal e desumanizador.

Adorno e Horkheimer analisam como a indústria cultural, representada principalmente pela mídia de massa, contribui para a disseminação dessa racionalidade instrumental ao homogeneizar e padronizar a cultura, criando uma falsa sensação de liberdade e escolha. Eles argumentam que a cultura de massa não apenas reflete, mas também reforça as estruturas de poder existentes, perpetuando assim a dominação e a alienação.

No entanto, Adorno e Horkheimer não desistem da possibilidade de resistência e transformação. Eles sugerem que a crítica e a reflexão podem oferecer uma alternativa à dominação totalitária da razão, permitindo que os indivíduos recuperem sua autonomia e capacidade de agência. Ao questionar os pressupostos da racionalidade instrumental e explorar as contradições inerentes ao sistema, os indivíduos podem abrir caminho para uma forma mais autêntica de esclarecimento, baseada na reflexão crítica e na busca da verdadeira liberdade humana.

Segundo os Adorno e Horkheimer, o intelectual é uma figura ambígua na sociedade moderna. Por um lado, ele é um crítico da cultura e da política dominantes, capaz de denunciar as injustiças e as opressões presentes na sociedade. Por outro lado, ele também é parte da estrutura de poder e dominação, já que sua posição de privilégio e sua expertise o colocam em uma posição de poder em relação àqueles que não têm acesso ao conhecimento especializado.

De acordo com eles, o intelectual se tornou um elemento integrado e funcional à sociedade de consumo, atuando como um especialista que oferece soluções para os problemas criados pela própria sociedade. Em vez de questionar as estruturas e as relações sociais que geram esses problemas, o intelectual é reduzido a um "técnico" que se limita a solucionar problemas específicos, sem questionar a lógica da sociedade como um todo.

Assim, Adorno e Horkheimer argumentam que o intelectual contribui para a manutenção do status quo, ao se limitar a uma posição de especialista e ao não questionar a lógica e as estruturas sociais que geram as desigualdades e as opressões. Além disso, Adorno e Horkheimer alertam para o risco de que o intelectual se torne um mero propagandista da ideologia dominante, ao adotar uma posição neutra e apolítica e ao se limitar a reproduzir os discursos hegemônicos.

Um outro ponto levantado pelos autores que deve ser ressaltado é a afirmação de que a cultura de massa e a indústria cultural, em grande parte, substituíram o papel do intelectual, tornando-se os principais produtores e disseminadores de ideias e valores na sociedade. Eles argumentam que a cultura de massa tem um efeito homogeneizante na sociedade, produzindo uma mentalidade conformista que torna difícil a resistência e a mudança social.

Adorno e Horkheimer, então, defendem a importância do intelectual crítico e comprometido com a transformação social, que não se limita a produzir conhecimentos especializados, mas que busca dialogar com outros setores da sociedade e com os movimentos sociais. Para eles, o intelectual deve ser capaz de articular uma crítica radical à sociedade e de propor alternativas para transformá-la. O intelectual deve estar ciente de suas contradições e buscar superá-las através de uma reflexão crítica sobre sua própria posição e sobre a sociedade como um todo. Isso significa questionar as próprias bases da racionalidade

instrumental e da cultura de massa, que muitas vezes são responsáveis pela reprodução da dominação e da opressão.

Em suma, o papel do intelectual segundo Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento* é o de ser um crítico da cultura e da política dominantes e de se engajar com a sociedade na luta por uma transformação social radical. No entanto, para cumprir esse papel, o intelectual precisa estar ciente das contradições de sua própria posição e buscar superá-las através de uma reflexão crítica sobre a sociedade.

4.3 MICHAEL BURAWOY

O texto *Por uma sociologia Pública (2004)* de Michael Burawoy traz reflexões importantes sobre o papel da sociologia na sociedade contemporânea. A partir da crítica aos limites da sociologia acadêmica, o autor propõe uma sociologia pública que seja engajada com as questões sociais e que dialogue com outros setores da sociedade.

Em primeiro lugar, Burawoy aponta que a sociologia acadêmica muitas vezes se limita a produzir conhecimentos especializados que são acessíveis apenas a uma elite intelectual, distanciando-se das questões cotidianas e práticas que afetam a vida das pessoas. Essa falta de engajamento com a sociedade torna a sociologia pouco relevante para a maioria das pessoas e contribui para sua marginalização.

Para superar esses limites, o autor defende a necessidade de uma sociologia pública que dialogue com outros setores da sociedade e que tenha um compromisso com a transformação social. Essa sociologia pública seria capaz de produzir conhecimentos relevantes para a resolução de problemas sociais concretos e seria mais acessível ao público em geral. Além disso, a sociologia pública teria um papel importante na defesa da democracia e dos direitos humanos, uma vez que seria capaz de denunciar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade e de propor alternativas para transformá-la. Nesse sentido, a sociologia pública seria um instrumento de resistência e de luta contra as opressões e exclusões sociais.

Continuando, mesmo após essa afirmação, o autor reconhece que a sociologia pública ainda não está disseminada pelo mundo acadêmico e que isso tem um motivo: A sociologia pública não está de acordo com o desenvolvimento do mundo atual. Ele explica:

“Se a sucessão das gerações políticas e a mudança de conteúdo da sociologia são uma perna da tesoura, a outra perna, que se move na direção oposta, é o mundo que nós estudamos. Ainda que a retórica da liberdade e da igualdade se intensifique, os sociólogos têm documentado um aprofundamento contínuo da desigualdade e dominação.” (BURAWOY, 2006. p.13)

Ele continua:

“Toda essa relação oposta faz com que as instituições que desenvolvem a ciência, tenham mudado seus objetivos e corrompido a ciência, como será possível manter o foco da sociologia em combate as desigualdades, se é o Estado e o Mercado que financiam e apoiam o desenvolvimento educacional, e por fim estabelecem normas e procedimentos que andam de acordo com seus próprios limites?. Por isso o paradoxo: a crescente distância entre o ethos sociológico e o mundo que nós estudamos inspira a demanda e, simultaneamente, cria obstáculos à sociologia pública. Como devemos proceder?” (BURAWOY, 2006. p.14)

A partir disso, para que a sociologia pública se torne uma realidade, é preciso que os sociólogos estejam dispostos a sair de sua zona de conforto e a se engajar com a sociedade. Isso implica em repensar as formas de produção do conhecimento sociológico e em estabelecer novas formas de diálogo com os movimentos sociais e com outros setores da sociedade.

Assim, podemos interpretar o papel do intelectual para Michael Burawoy como o de um agente engajado com a sociedade, que busca se envolver em ações concretas para transformá-la, em vez de se limitar à produção de conhecimentos especializados para um público acadêmico restrito. O intelectual público deve ser capaz de dialogar com a sociedade e de se engajar em projetos que visem a promoção da justiça social e da democracia,

contribuindo para uma sociologia mais relevante e mais engajada com os problemas da sociedade contemporânea.

4.4 CORRELAÇÕES TEÓRICAS COM O OBJETO DA PESQUISA

Sob a perspectiva de Gramsci, analisando os intelectuais que pensaram o ensino de sociologia, estudados nesse trabalho, podemos identificar Fernando Azevedo como um intelectual tradicional, já que suas concepções sobre o ensino de sociologia eram atreladas aos interesses políticos do Estado, e da formulação de nação das classes dominantes. Ainda que desejando o rompimento com as tradições coloniais, ele se referenciava a critérios relacionados ao liberalismo e ao capitalismo vigente à época no Brasil. Já Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos e Octavio Ianni podem ser classificados como intelectuais orgânicos, buscando emancipação e desenvolvimento de pensamento crítico dos indivíduos.

Porém quando consideramos o conceito de *intelligentsia* de Mannheim mudamos relativamente a categorização. Esse conceito criado por Mannheim tem forte relação com as concepções de Florestan Fernandes e Fernando Azevedo relativas ao papel do sociólogo na sociedade, visando um distanciamento das outras esferas como a política ou a cultura de modo a poder atingir a cientificidade. Assim, esses dois pensadores, dependendo da perspectiva teórica, podem ter visões similares ou divergentes.

Já as reflexões de Theodor Adorno e Max Horkheimer associam o papel do intelectual na sociedade contemporânea à crítica e transformação da mesma, mas ressaltam a necessidade de estarem cientes dos limites e das contradições de sua própria posição. Esse também é um elemento que se verifica nas formulações de Florestan Fernandes e Octavio Ianni. Mais alinhados às concepções da Escola de Frankfurt, estes dois autores reconhecem que, sem a devida estrutura para o exercício do papel do intelectual, este pode servir apenas para a manutenção da indústria cultural. Sem a crítica, o intelectual não passa de uma ferramenta técnica para aperfeiçoar os elementos sociais sem transformá-los. Tal questão pode remeter à discussão de Guerreiro Ramos sobre a temática do ensino de sociologia em territórios latinos, onde o autor considera que a aplicação da sociologia, sem a devida formação e crítica da disciplina, só serve para cumprir a agenda política estabelecida.

Por fim, revisamos sumariamente a teorização de Burawoy. Devido às suas conceituações serem bastante posteriores aos dos outros teóricos aqui trabalhados, elas se relacionam bastante com os sentidos do ensino de sociologia em Octavio Ianni. As reflexões que atrelam a necessidade de construção da ciência junto às comunidades e seus públicos conversam com os elementos norteadores que Ianni estabelece em seu trabalho. Daí a necessidade de se vincular a diferentes setores sociais e visões de mundo, com o objetivo de produzir insumos para o debate e a crítica social, além de relacionar o sentido da sociologia à participação política e à emancipação do estudante. Em resumo, a teoria de Burawoy se relaciona fortemente com o papel do ensino da sociologia em Guerreiro Ramos e em Octavio Ianni. Visa-se a relação com outras dimensões sociais e culturais para o desenvolvimento da disciplina, além de possuir um objetivo crítico e emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos conteúdos aqui ressaltados, foi possível proporcionar uma contextualização relevante sobre a temática do ensino de sociologia sob a luz do pensamento social e político brasileiro. O conjunto de debates sobre a jornada histórica da disciplina, as perspectivas de estudiosos e as diferentes vertentes possíveis de análise sobre o tema, acrescidas de certas possibilidades teóricas, constroem uma base proeminente para o estudo dos sentidos do ensino de sociologia por parte dos pensadores sociais e políticos. É evidente que esse trabalho não pôde abordar exaustivamente todos os tópicos relevantes para esse tema, porém as conclusões ressaltadas dentro dos tópicos propostos se tornam passíveis de produzir insumos e reflexões coerentes, de modo a colaborar com o desenvolvimento do ensino de sociologia na perspectiva do pensamento brasileiro.

Foi possível verificar os diferentes sentidos concebidos pelos pensadores, além de identificar o elemento prático que cada um deles assumia para o ensino de sociologia no sistema básico da educação. Também podemos verificar as relações dos pensadores com as vertentes teóricas relativas aos intelectuais, assimilando os sentidos do ensino de sociologia aos papéis dos autores como intelectuais na sociedade brasileira. Por fim, também foi possível revisitar investigações de estudiosos contemporâneos, e perceber o impacto desses pensadores das décadas de 1950 a 1980 no desenvolvimento do ensino de sociologia e nesse debate na contemporaneidade.

A partir desses elementos, algumas reflexões emergem de forma clara. Primeiramente, observa-se que a percepção sobre o propósito do ensino de sociologia foi orientada pela consolidação da sociologia científica, um aspecto visível em todas as obras e estudos analisados. Contudo, se focarmos em Ianni, percebe-se que o debate por ele conduzido segue um critério orientador distinto. No momento em que Ianni aborda o ensino de sociologia, a disciplina já estava viva há tempos no sistema educacional, tanto no nível superior quanto no básico, proporcionando um arcabouço específico para sua compreensão. Aqui quando estabelecemos que sociologia escolar estava viva, significa que desde 1920 a disciplina está sendo modelada e remodelada por diferentes políticas públicas, sejam elas federais ou estaduais. Apesar dessa instabilidade, esse processo criou sentidos e gerou concepções diversas, não permitindo à disciplina desenvolver-se adequadamente em conjunto com o sistema escolar.

O que se pretende destacar nesse contexto é que investigar as múltiplas influências sobre o sentido da sociologia permite concluir que a concepção contemporânea da disciplina está diretamente vinculada ao ensino sociológico estruturado na década de 1950, onde os debates do ensino de sociologia escolar foram evidenciados mais concretamente. Isso ressalta as determinações relativas ao pensamento social e político brasileiro, uma vez que houve uma seleção orientadora de quais filiações intelectuais seriam referências nessa temática, moldando o desenvolvimento dessas concepções.

Fernando Azevedo e Florestan Fernandes desempenharam um papel significativo no debate sobre o ensino de sociologia. Azevedo, em particular, teve participação na implementação de políticas públicas educacionais, com propostas baseadas em sua concepção do ensino de sociologia sendo aprovadas pelo Estado. Isso nos leva a ponderar sobre o que poderia ter sido diferente caso outros pensadores tivessem sido considerados na formulação desses fundamentos do ensino sociológico.

Ademais, é imperativo considerar as relações políticas e sociais que orientam as concepções de sentido da sociologia. Ao longo da trajetória histórica da disciplina, evidencia-se um jogo de interesses em diversos momentos, especialmente na inspiração de padrões internacionais para a sociologia. Portanto, o material coletado nesta dissertação contribui para a afirmação dessas relações, permitindo confirmar os posicionamentos dos autores em relação à permanência da sociologia no ensino básico. Fernando Azevedo e

Guerreiro Ramos eram contrários à inserção, enquanto Florestan Fernandes era a favor. Com relação à perspectiva de Ianni, compreende-se que esse debate já não fazia parte de sua geração; com a consolidação da sociologia, ele não emergia com o debate sobre a inserção ou não da sociologia escolar, mas sim sobre como esse ensino deveria ser conduzido.

Apesar disso, como vimos no capítulo três, os sentidos da sociologia escolar são concebidos de maneiras diferentes por esses autores. Concluo então na direção de que o ensino de sociologia teve influência maior de Azevedo e Fernandes, não por acaso os autores mais citados pelos estudiosos, e tal fato levou com que o desenvolvimento da disciplina seguisse tons normativos. O que nos leva a pensar de que forma alterarmos a dinâmica do ensino de sociologia contemporaneamente, caso o seu desenvolvimento não estivesse alinhado com esse pensamento, e seguisse, por exemplo, os aspectos elencados por Guerreiro Ramos, orientados através de tradições regionais e dinâmicas mais realistas. Entendo que não podemos alterar o passado, mas essas análises seguem pertinentes para uma maior compreensão do tema e para persistirmos na tarefa de construir um incremento significativo na prática do ensino de sociologia e em sua consolidação no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AZEVEDO, Fernando de. **O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil: problemas e orientações (I Congresso Brasileiro de Sociologia no Brasil em 1954)**. In: BARREIRA, César (Org.). *A sociologia no tempo: memória, imaginação e utopia*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 32-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BURAWOY, Michael. **Por uma sociologia pública**. *Política & Trabalho*, n. 25, p 9-50, out 2006.

FERNANDES, Florestan. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira.** In: Sociedade Brasileira de Sociologia (Org.). Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia 1954. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1995, p. 89-107.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. **História da sociologia e de sua inserção no ensino médio.** Movimentação, v 3, n. 5, p 39-55, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.

GUMIERO, Rafael; ZAMBELO, Aline. **A educação como eixo da modernização do Brasil nos anos 1930: a disputa entre nacionalistas, Igreja e Escola Nova.** Em Tese, v. 14, n. 1, p 63-84, jan/jun, 2017.

IANNI, Octavio. **O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos.** Mediações, v 12, n. 1, p.113- 130, 2007.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia.** 1. ed. São Paulo: Zahar, 1972.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos.** São Paulo: Hucitec, 2011.

MICHAELI, Tainná. **Pensamento brasileiro e sociologia na escola: relacionando pensadores brasileiros e a inserção do ensino de sociologia no ensino médio.** Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFRRJ. Seropédica, 47p, 2020.

MORAES, Amaury Cesar. **Ensino de sociologia: periodização e campanha para obrigatoriedade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **A sociologia como disciplina escolar em debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia.** Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais, 1(2), 05–26. 2008. Recuperado de <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/90>

PERRUSO, Marco Antonio; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sobre a Sociologia no Ensino Médio e uma experiência de Licenciatura em Ciências Sociais.** In: FIGUEIREDO, André Videira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne Mendonça. (Org.). **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro.** 1ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v. 1, p. 191-211

QUINTANA, Ana Carolina. **Em defesa de uma sociologia pública: diálogos entre a escola e a academia.** Tese (Mestrado em Ciências sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFRRJ. Seropédica, 156p, 2016.

QUINTANA, Ana Carolina; PERRUSO, Marco Antonio. **Gramsci e Mannheim: conceitos clássicos sobre intelectuais.** Teoria e cultura, v. 14, n. 2, p 168-183, dez 2019.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Ed. USP/Paz e Terra, 1984.