



MAPEANDO VELHOS INTERESSES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA: DOS PARECERES DE RUI BARBOSA (1882-83) À REFORMA CAPANEMA (1942)

Renan De Oliveira Rodrigues¹

RESUMO

Neste artigo, busca-se mapear alguns dos interesses sobre a educação escolar e a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no currículo, dos pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capanema (1942). A obrigatoriedade da Sociologia, bem como o seu sentido, constituiu um dos fios de uma trama complexa que envolveu a reorganização estatal, a reestruturação social, política e econômica, a redefinição do papel dos intelectuais, a influência da Igreja Católica e dos militares etc. No período tratado, os interesses acerca da educação escolar fizeram movimentar-se novos e velhos atores, com o objetivo de influenciar a consciência dos jovens através das instituições de ensino. Entender esses diversos interesses pode nos ajudar em como olhamos para as políticas sobre a educação hoje. Isso, sem perder de vista que escolarizar é um ato político e que a forma e o conteúdo da educação escolar dialogam diretamente com as correlações de força, com as disputas, na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Reformas educacionais. Educação escolar.

MAPPING OLD INTERESTS ON SCHOOL EDUCATION THROUGH THE HISTORY OF THE DISCIPLINE SOCIOLOGY: FROM THE OPINIONS OF RUI BARBOSA (1882-83) TO THE CAPANEMA REFORMATION (1942)

ABSTRACT

This article seeks to map some of the interests about high school education and the obligatoriness of the discipline Sociology in the curriculum, from the opinions of Rui Barbosa (1882-83) to the Capanema's Reformation (1942). The obligatoriness of Sociology, as well as its meaning, was one of the threads of a complex plot that involved state reorganization, social, political and economic restructuring, redefinition of the role of the intellectuals, influence of the Catholic Church and the military etc. In the period treated here, the interests about school

¹ Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: renanbsj@hotmail.com

education caused new and old actors to move in order to influence the consciousness of young people through educational institutions. Understanding these diverse interests can help us in how we look at policies on education today. This, without losing sight of the fact that schooling is a political act and that the form and content of school education dialogues directly with the correlations of force, with disputes, in society.

Keywords: Sociology teaching. Educational reforms. School education.

Introdução

Neste artigo, busca-se mapear alguns dos interesses sobre a educação escolar e a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no currículo. A obrigatoriedade da Sociologia e os sentidos a ela atribuídos constituem os fios de uma trama complexa que põe em relação essa disciplina e as forças sociais de cada período abordado. No caso, eram tempos de transição, de disputa entre interesses diversos – dos quais destacamos os da intelectualidade, da Igreja, das classes dirigentes, dos governantes, dos militares etc. – e de conflitos. O campo da educação escolar (cultural) se tornou central nesse processo de transição, pois através dele se buscava estabelecer a legitimidade de novas hegemonias políticas, econômicas e sociais. O que não ocorreria sem resistência de forças diversas, velhas e novas. Parte-se ainda do entendimento de que a história da disciplina Sociologia nos auxilia na compreensão do mundo social e que escolarizar é fundamentalmente um ato político.

Devemos ter em mente que a história da educação escolar brasileira até os limites do período aqui tratado (1942, ano da Reforma Capanema) era uma história de interdições – destacadamente para pobres, negros e mulheres –, que selecionava através de diversas maneiras² quem poderia ou não ter acesso a ela e com que qualidade e para tal ou qual fim. Nesse sentido,

² Quando da criação do Colégio Pedro II (em 1837), por exemplo, temos que “para ingressar no Colégio, os candidatos passavam por um rigoroso exame de admissão, que levava em consideração a idade, o mérito adquirido e habilidades inatas. Durante o período imperial, o ensino no Colégio não era gratuito — os alunos admitidos pagavam honorário do ensino prestado, que se caracterizava por matrícula anual e pensões trimestrais” (Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%Adodo-imperial.html>>. Acesso em 01 de julho de 2018). O Ingresso de meninas no Colégio Pedro II só se deu a partir de 1922, mas possuíam entrada (não sem resistência) na educação Normal desde o século XIX. A forte presença da Igreja se mostra também na Escola Normal da Corte, de 1880, na qual tínhamos que o ingresso dependia de um atestado de moralidade fornecido pelo pároco da região de onde provinha o candidato. Haviam também interdições às pessoas negras, mesmo após o fim da escravidão. “Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma ‘aparente’ democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 71). Um dos efeitos dessa interdição foi a criação de escolas pelos próprios negros, desde o período do Império. E ainda, “os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito. [...] o espaço escolar cumpre em relação ao negro uma dupla função: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação.” (CRUZ, 2005, p. 29).

as disputas e as reformas tratadas neste artigo buscavam majoritariamente alcançar uma parcela já privilegiada da população. Bom não perder de vista que o controle e o monopólio do discurso sobre o mundo social constitui parte importantíssima das relações de poder e de dominação na sociedade, daí a importância de se olhar para o Estado³, para as políticas feitas através dele e para seus representantes. Temos ainda que tal controle e monopólio são disputados/questionados por forças sociais diversas, mais ou menos dotadas das condições para impor suas vontades, e que isso afetou consistentemente os sentidos atribuídos à Sociologia na educação escolar.

Nos Pareceres de Rui Barbosa e na Reforma Benjamin Constant

A Sociologia como disciplina escolar nos leva inicialmente ao final do século XIX – quando o país passava por mudanças estruturais –, com os Pareces de Rui Barbosa (1882-83) e com a Reforma promovida por Benjamin Constant (1890). Foram iniciativas que não lograram muito sucesso. O jurista Rui Barbosa visava atingir os cursos superiores de Direito, já o engenheiro e militar Benjamin Constant não poderia ir muito além do Colégio Pedro II (Ginásio Nacional), dada a autonomia dos estados (eram tempos da “política dos governadores”). Vale frisar que a presença da Sociologia no Colégio Pedro II poderia gerar influência sobre outras instituições escolares, privadas e estaduais, dado o caráter do Colégio servir como parâmetro/modelo a ser seguido pelas outras instituições.

De Rui Barbosa chama atenção o interesse no ensino laico – ele chegava mesmo a defender a exclusão da cadeira de Direito Eclesiástico das faculdades de direito – e a orientação liberal. Para Rui Barbosa era importante *instruir* a população, pois identificava na ignorância popular a servilidade e a miséria, uma ameaça à existência constitucional (VENANCIO FILHO, 2007). A proposta de Rui Barbosa pela implementação da Sociologia em todos os níveis de ensino não chegou sequer a ser discutidas no Parlamento.

O ingresso da Sociologia no Brasil tratou-se ainda de uma recepção das ideias europeias, dada a prática comum da *intelligentsia* brasileira de importar teorias desenvolvidas na Europa (CIGALES, 2014) – o mesmo se deu com as teorias do evolucionismo e do darwnismo social,

³ Partindo da obra *Sobre o Estado*, de Pierre Bourdieu (2014), temos que na disputa pelo controle do discurso (destacadamente entre representantes do campo religioso, do Direito, dos intelectuais) da realidade social o Estado se torna um caminho de fundamental importância, afinal, “o Estado é o lugar de onde se diz o oficial” (p. 93). Além de instrumento de coerção, o Estado produz e reproduz consenso, regula e disciplina moralmente, concentra os mais variados tipos de capital, se faz universal e monopolizador. Mesmo assim não podemos entender o Estado como um bloco homogêneo, dado que nele se comportam interesses diferentes. Há ainda uma estreita relação entre poder e Estado, de forma que “um dos princípios unificadores do campo do poder é que as pessoas que dele fazem parte lutam pelo poder sobre o Estado” (p. 267). Por sua vez, “o sistema escolar é uma instituição formidável para incorporar o oficial” (p. 70), com a capacidade de produzir comportamentos (sistemáticos), de unificar estruturas mentais, de estruturar memórias etc. Dessa forma, temos na cultura concentrada pelo Estado um instrumento de legitimação e de dominação (p. 220).

por exemplo. Também foi marcante no final do século XIX a influência positivista inspirada na obra de Auguste Comte, apesar das interpretações correntes nessas terras não serem das mais fiéis a tal obra.

O positivista⁴ Benjamin Constant buscou estabelecer uma unidade moral da pátria. Durante o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891), Constant assumiu o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos – que havia sido idealizado por Rui Barbosa. A Reforma Benjamin Constant regulamentou a instrução primária e secundária do Distrito Federal. No conteúdo do curso da Escola Normal e do secundário passou-se a ter a disciplina “Sociologia e Moral”, objetivando uma formação que contribuísse com a pátria e que correspondesse às transformações que se passavam (SEKI e MACHADO, 2008). A disciplina “Sociologia e Moral” foi excluída na Reforma Epitácio Pessoa, em 1901. Comumente se atribui o insucesso da inclusão da disciplina por Constant, mas é preciso ter em vista que em algumas províncias a disciplina mostrou fôlego, como, por exemplo, a partir de 1892, no Ateneu Sergipense⁵ (ALVES e COSTA, 2006), na província de Sergipe, terra de Sílvio Romero e Tobias Barreto.

Reforma João Luiz Alves: contexto e desdobramentos

Segundo Marcela Gomes, “o quadro educacional formado na virada do século XIX para o século XX contou com poucos investimentos por parte do Estado” (GOMES, 2016, p 28-29). Inclusive, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, foi descentralizadora e estabeleceu que a educação básica fosse de responsabilidade dos estados e municípios. A falta de investimento do Estado fez com que boa parte das instituições escolares fosse dominada pelas redes privadas, destacadamente pela Igreja Católica (DALLABRIDA, 2009, p. 186); enquanto no contexto europeu começava a se associar a construção do Estado-Nação com a montagem de sistemas públicos de educação: “na França, por exemplo, a escola passa a ser

⁴ A título de curiosidade, a primeira sociedade positivista no Brasil foi fundada em 1876, por Oliveira Guimarães, professor de matemática no Colégio Pedro II.

⁵ “No entanto, em Sergipe, a sociologia não é introduzida como disciplina específica. Pelo contrário, a cadeira que se institui no Atheneu Sergipense no século XIX foi intitulada de 'sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio'. [...] os conteúdos dessa disciplina voltam-se para a civilidade, a moralidade, o respeito à ordem, o civismo, a responsabilidade moral, a política-social, a formas de governo, a importância da família e do Estado, além de muitas noções de direito, ou seja, pautam-se nas ideias da ciência positivista, principalmente na instauração da razão para a busca da ordem social” (ALVES e COSTA, 2006, p. 35). Vale destacar a importância dada pelos governantes locais em ter uma instituição de ensino do porte do Atheneu: “A preocupação em Sergipe, como em outras províncias do Brasil no século XIX, concentrava-se na criação de uma instituição que pudesse agregar as novas gerações de lideranças políticas e demais membros da burocracia, reunindo em um só local as matérias exigidas nos exames preparatórios para o ingresso nas Academias do Império, de modo que seus filhos não mais necessitassem sair dos limites do seu 'torrão natal' – nas palavras de um relatório do período – para estudar em outros locais” (*ibidem*, p. 36).

vista como empreendimento da construção nacional, cuja responsabilidade estava ligada ao Estado francês” (GOMES, 2016, p. 30). No Brasil, “nas primeiras décadas do século XX, não havia uma política pública de educação voltada para uma cultura de nacionalismo” (GUIMARÃES, 2007, p. 96 *apud* GOMES, 2016, p. 38). Os projetos nesse sentido foram insipientes até a década de 1920.

Na década de 1920 as contestações contra o regime oligárquico hegemônico cresciam em ritmo acelerado, de tal forma que no final dessa década os abalos já eram fortes. Nesse ínterim, o ano de 1922 foi emblemático – culturalmente e no despertar de “novas” forças políticas. Nos anos seguintes continuaram a surgir “novas” forças, principalmente questionando a oligarquia paulista e buscando arregimentar e mobilizar a juventude. A década de 1920 foi “de efervescência mobilizadora”, na qual “a educação reencontrará o papel de protagonista nos ideais da nação” (BOMENY, 2011, p. 185). Nela tivemos ainda o movimento da educação nova, cujos pioneiros “fizeram da universalização do direito à educação pública, laica, obrigatória e gratuita, a bandeira do ideal democrático, republicano e moderno” (*ibidem*). Outro evento importante foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, “que abrigou inúmeros debates sobre modelos vigentes na Europa e nos EUA, de onde retiraram inspiração os construtores de políticas públicas voltadas à educação no Brasil” (SARANDY, 2007, p. 82). A ABE chegou a fazer em 1927 uma Conferência com o título: *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*.

A educação estava ligada com o aprimoramento moral dos indivíduos, de forma a introduzir neles as virtudes consideradas necessárias para a vida cívica, para o desenvolvimento da sociedade. Era amplamente difundida e compartilhada a crença na capacidade da educação em formar mentes e moldar a sociedade, sua capacidade “civilizatória”. A Sociologia não escapou a tais interesses e propósitos. A fraca consistência que a disciplina apresentava permitiu inclusive com que ela fosse moldada conforme interesses diversos.

A Sociologia ganhava força com a argumentação cientificista, sendo a ciência que permitiria conhecer e intervir na realidade. As ideias de progresso e da construção de uma identidade nacional permeavam o contexto da época. E mais,

[...] para vários intelectuais responsáveis pela sistematização da sociologia no Brasil, a ignorância das massas, assim como o despreparo das futuras elites dirigentes do país foram as principais causas apontadas para o fracasso da República. Era preciso então reformar as bases educacionais, o que passaria necessariamente por promover um ensino conectado à realidade brasileira (SANTOS, 2004 *apud* HANDIFAS *et al*, 2012, p. 86).

A Reforma João Luiz Alves (também conhecida como Lei/Reforma Rocha Vaz), de 1925, tornou a Sociologia obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Essa Reforma colocou a

Sociologia no currículo de ensino do Colégio Pedro II⁶. Em 1928 a disciplina passou a fazer parte do currículo das escolas normais no Rio de Janeiro e em Pernambuco. A presença da disciplina tinha como uma de suas funções despertar nos jovens o espírito investigativo e o interesse pelos problemas sociais que o país enfrentava. Nas palavras de Simone Meucci, “a Sociologia foi depositária da tarefa de dizer o que é a realidade social oferecendo, com isso, uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade” (MEUCCI, 2015, p. 252), sendo que “a institucionalização da Sociologia na escola foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira do período” (*ibidem*), podendo até mesmo ser identificada como um “projeto consensual de elites tradicionais” (*ibidem*, p. 256).

Inicialmente, os professores eram advogados, médicos e engenheiros. Os próprios autores dos primeiros manuais de sociologia foram pessoas de formações diversas. Temos ainda que a presença da Sociologia em sala de aula é anterior aos cursos de formação de professores na disciplina⁷.

A Reforma de 1925 excluiu o Ensino Religioso das escolas públicas, mesmo com a resistência dos deputados e senadores católicos. Era o governo de Artur Bernardes (1922-1926), que realizou grande esforço para manter o controle ideológico sobre as instituições⁸. Mas, no estado de Minas Gerais, por exemplo, o ensino de catecismo nas escolas estaduais foi mantido. À época o secretário do Interior e Justiça, que cuidava dos assuntos referentes à educação em Minas Gerais, era Francisco Campos, personagem de grande importância nos debates educacionais do segundo quarto do século XX.

A Reforma João Luiz Alves (Rocha Vaz) criou o Departamento Nacional de Ensino, “órgão cuja função seria regulamentar e fiscalizar o ensino secundário e superior” (MEUCCI, 2015, p. 252). O decreto de 1925 “buscava, sofrivelmente, constituir, se não um sistema nacional

⁶ Para Wanirley Pedrosa Guelfi (2001), nos anos iniciais da obrigatoriedade da disciplina no Colégio Pedro II se encontrava uma dificuldade em definir as especificidades da Sociologia, em seu método e objeto de estudo. O Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, alterou o programa da disciplina. Segundo Guelfi (2001) “Comparando-se o programa de 1925 com o de 1929, percebe-se que esse foi pensado e organizado com mais objetividade, quanto aos conteúdos específicos da Sociologia. Essa diferença retrata avanços nos estudos sociológicos no país. Nesse programa [de 1929], predominaram conteúdos mais próximos e contemporâneos, identificando-se uma preocupação com os problemas nacionais” (GUELFY, 2001, p. 83).

⁷ “Por ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa *distinção* [no sentido dado por Bourdieu] entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia). Mas talvez a razão ainda mais forte para essa separação é dada pelas características básicas dos cursos superiores: formação de quadros para a burocracia estatal e privada ou formação de pesquisadores, sempre amesquinhando a formação de professores” (MORAES, 2011, p. 363 – grifo do autor).

⁸ Artur Bernardes enfrentou conturbações desde o princípio, agiu de maneira conservadora e autoritária, buscou interferir nos estados e fortalecer o executivo nacional, enfrentou ainda forte insatisfação popular decorrente de uma grave crise financeira e acabou agindo de maneira a reprimir as agitações sociais que surgiam no país. As informações sobre a trajetória e as atuações de Artur Bernardes foram consultadas em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/artur-da-silva-bernardes> <Visualizado em 10 de julho de 2018>.

de ensino, um conteúdo estável e uma estrutura administrativa regular para o ensino secundário e superior em todo o país” (*ibidem*), além de significar um esforço na nacionalização de certos conteúdos – não só a Sociologia se tornou parte do currículo como também as disciplinas Instrução Moral e Cívica, Corografia do Brasil, História do Brasil e Literatura Brasileira. Os reformadores buscavam através da educação superar os males que afligiam a nação, tendo como grandes responsáveis pelo fracasso da República a falta de preparo das elites nacionais e a “ignorância” das massas.

A década de 1920 chegou ao seu fim com sucessivas crises, destacadamente a da economia agrário-exportadora, que por sua vez desgastava e conduzia ao esgotamento o pacto oligárquico que conformava a base do poder político da época (a “salvação” seria um remanejamento desse pacto). O fracasso da República Velha também recaía sobre o modelo liberal e o sentimento de antiliberalismo era forte. O golpe que conduziu Vargas à presidência do país e as consequentes mudanças estruturais vindouras, como o crescimento do processo de industrialização e a reorganização de forma mais racionalizada do funcionalismo público, por exemplo, trouxeram novos atores e um novo modo de vida para o cenário nacional.

Sobre a institucionalização da Sociologia e o contexto que surgiria na década de 1930 antecipamos que:

Com o fim da República Velha em 1930 e a criação da Assembleia Nacional Constituinte, que organizaria as bases para a criação da nova Constituição, os grupos mais fortes com maior “capital social,” “econômico” e “cultural” conseguem colocar suas pautas e reivindicações no campo educacional. Pode-se considerar que a disciplina de sociologia fez parte deste cenário de euforia e disputa em torno da legitimação de espaços e ideias. Primeiro, porque se constituía como uma disciplina explicativa, e, portanto, os intelectuais ligados a cada um dos grupos, pensavam que seria possível através dela encontrar a solução dos problemas sociais, econômicos e culturais. Segundo porque a sociologia era uma ciência que não possuía forma definida no campo científico, o que facilitava sua vinculação a qualquer ideal ou cosmovisão de mundo. Assim tanto católicos quanto reformadores possuíam autoridade na explicação dos problemas baseados na “*sciencia sociológica*” (CIGALES, 2014, p. 61 [grifos do original]).

É fundamental termos em mente que o processo de institucionalização da Sociologia é complexo e dialoga diretamente com o desenvolvimento de esforços anteriores de construir uma narrativa sobre o país e de como transformá-lo, isso, de cima para baixo. A Sociologia seria uma forma específica de esforço, dada a sua condição de ciência moderna – o que já tem um valor em si, dado que um dos objetivos era “ser moderno” (SARANDY, 2000) –, junto a todos os pressupostos que se agrega a esse status – destacadamente os que tratavam da ruptura com o passado arcaico/atrasado.

Reforma Francisco Campos: contexto e desdobramentos

A década de 1930 começa com Getúlio Vargas na presidência do país. Logo no começo

do governo provisório foi feito um grande esforço para racionalizar a administração pública. Foram empreendidos esforços para *modernizar* o ensino (o que deu uma amplitude como ainda não havia sido vista ao discurso educacional), de forma que se correspondesse com as novas formas especializadas de conhecimento. Associava-se, então, educação e modernidade. O governo liderado por Vargas enfrentou uma série de dificuldades econômicas, mas também políticas, destacadamente as promovidas pelas forças que haviam sido derrotadas no processo que o conduziu à presidência do país (a chamada Revolução Constitucionalista, de 1932, em São Paulo é um bom exemplo de momento crítico), o que acentuava a necessidade de empenho na luta pela legitimidade do seu governo e convergiu no golpe que inaugurou o período conhecido por Estado Novo.

Das primeiras intervenções no campo da educação destacamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública⁹ (Decreto 19.042, de 14 de novembro de 1930), o estabelecimento das bases para a criação de universidades no país (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931) e a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931), que dividiu o ensino secundário em dois níveis: o fundamental (3 anos) e o complementar (2 anos), que preparava para os exames de admissão no ensino superior (Direito, Engenharia, Arquitetura, Odontologia, Farmácia e Medicina).

Segundo Norberto Dallabrida, a Reforma Francisco Campos representou um ponto de inflexão na educação escolar brasileira e “tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias” (DALLABRIDA, 2009, p. 186). Buscava-se ainda alinhar o modelo educacional do Brasil ao dos países Ocidentais tidos como mais desenvolvidos. Havia também o interesse de se imprimir uma perspectiva escolanovista. A Reforma Francisco Campos permitiu “a liberdade de instituir estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção do Ministério da Educação e Saúde Pública”, o que “provocou um crescimento do ensino secundário em todo o território nacional, que começou a deixar de ser ‘um luxo aristocrático’ – como se dizia no início do século XX – e passou, muito lentamente, a atingir as classes médias” (*ibidem*, p. 188).

Segundo o próprio ministro Francisco Campos, a respeito da educação escolar secundária:

A sua finalidade exclusiva não há-de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao

⁹ À época se buscava a vitalização do povo através da saúde e da higiene. Eram muitas as campanhas em torno da saúde pública do povo, que por sua vez era tomado como uma massa inculta e doente, produto da mestiçagem, despreparada para a vida democrática, mas, enquanto massa, moldável (SARANDY, 2007, p. 83-84).

invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes. (CAMPOS, 1933, p. 6 *apud* DALLABRIDA, 2009, p. 189).

A Reforma feita por Francisco Campos manteve a Sociologia como disciplina obrigatória, confirmando a esperança depositada nela, só que agora em escala nacional. Inicialmente a Sociologia foi uma disciplina “obrigatória apenas para os candidatos ao ensino superior”, ou seja, para uma “parcela privilegiada da elite que faria ensino superior e que teria o monopólio do discurso sobre o social” (MEUCCI, 2015, p. 254). No mais, ela “foi também uma disciplina normativa, prescritiva de noções de civilidade, civismo e até higienismo” e “ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade” (*ibidem*). Por essa citação, nota-se a influência da obra do sociólogo Émile Durkheim, que, vale constar, se deu sobre os autores dos primeiros manuais de Sociologia e também sobre reformadores como Francisco Campos.

Sobre os setores que desejavam a obrigatoriedade da disciplina, destacou Meucci (2015):

Não é possível, porém, deixar de reconhecer que a Sociologia foi reclamada por diferentes elites cujos horizontes ideológicos eram, por vezes, bastante distintos. Ora burocratas autoritários, ora educadores liberais americanistas e até humanistas conservadores pareciam aspirar pela rotinização do conhecimento sociológico para decifrar a sociedade, reorganizar o Estado ou justificar o Estado e prescrever a ordem social (MEUCCI, 2015, p. 254).

A Reforma realizada por Campos excluiu a disciplina Instrução Moral e Cívica, ao passo que incluiu a disciplina de Educação Religiosa. Essa postura fazia parte de um entrelaçamento entre o Governo Provisório e a Igreja Católica¹⁰. Em correspondência com Amaro Lanari, em 1931, Francisco Campos destacou sua atuação a favor da Igreja Católica ao longo de sua vida política, bem como a necessidade da Constituição reconhecer a religião católica como a maioria dos Brasileiros (BOMENY *et al*, 2000, p. 62).

O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 “facultou o oferecimento, nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal, da instrução religiosa” (CUNHA, 2007, p. 288). Foi uma vitória para a Igreja Católica, que no ano seguinte fundou a Liga Eleitoral Católica (LEC), objetivando “alistar, organizar e instruir os eleitores, em todo o país, bem como canalizar seus votos para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja e promettessem defendê-lo na Assembleia Constituinte que viria a ser formada” (*ibidem*). A Igreja

¹⁰ De 1925 até o tempo presente tivemos: Entre 1925 e 1931 ensino exclusivo de Educação Moral e Cívica (EMC); de 1931 a 1937 ensino exclusivo de Ensino Religioso (ER); de 1937 a 1946 ER paralelo à EMC; de 1946 a 1961 ER exclusivo; e de 1961 a 1993 ER convergente com EMC (MONTEZ, 2015). Segundo Gabriela Montez (2015, p. 26), “tal ‘sintonia oscilante’ entre as duas disciplinas reconfigura-se em uma espécie de fusão no período de 1969 a 1993, com a vinculação entre o ensino cívico e a moral religiosa [uma vinculação implícita ao cristianismo]. Esta afinidade entre civismo e religiosidade constrói-se a partir da Doutrina da Segurança Nacional (DSN) [criada nos anos 1950] da Escola Superior de Guerra [...]”.

Católica teve sucesso em seus planos e a maioria dos candidatos apoiados pela LEC acabou eleita. A Constituição de 1934 promulgou um artigo no qual “as escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais eram obrigadas a oferecê-lo [Ensino Religioso], pois tal ensino constituiria ‘matéria dos horários’” (*ibidem*, p. 289).

A década de 1930 significou também uma expansão do “mercado do livro”, do campo editorial (os veículos de comunicação e a atuação da imprensa também ganharam notoriedade no período abordado neste trabalho). O que permitiu tanto a produção dos manuais e livros didáticos de Sociologia, quanto de romances (engajados politicamente). Sendo esse, mais um nicho a ser ocupado pelos intelectuais – muitos deles eram herdeiros da elite agroexportadora, que passavam a reproduzir sua condição dominante através da educação (do campo cultural) –, que segundo Sérgio Miceli, ocupavam principalmente três setores: 1. as organizações partidárias e as instituições culturais; 2. o “mercado do livro” e; 3. o serviço público (MICELI, 1979).

Na década de 1930 começou-se a produzir manuais didáticos de sociologia. Eles ocuparam papel fundamental na institucionalização da disciplina. Segundo Simone Meucci (2001), os autores pioneiros dos manuais entendiam que a Sociologia era uma disciplina que permitia o registro da nacionalidade. E mais, uma das premissas da maioria dos autores dos manuais era de que o Brasil possuía “um baixo grau de evolução intelectual”, se tratando de “um país inculto e atrasado” (MEUCCI, 2001, p. 138). Cabia à educação preparar a população para a modernidade. Nos manuais temos ainda a forte presença da ideologia do progresso, na qual a sociedade industrializada era vista como sua expressão máxima. Pouco se tratou sobre a população negra e a sua integração à sociedade (o que sugere que esses autores lidavam *dramaticamente* com as teorias raciais das décadas anteriores). Mas, muito se tratou sobre a grande presença de imigrantes e a necessidade deles assimilarem a cultura nacional. Essa integração também deveria ocorrer com os homens do campo. Por fim, Meucci (2001) destaca que uma das vertentes da influência francesas na sociologia da época se ligou aos intelectuais cristãos, “ao movimento de Reação Católica” (*ibidem*, p. 126), constituindo uma “sociologia cristã” – com destaque à influência de pensadores conservadores católicos como Le Play e Jacques Maritain sobre autores brasileiros como Alceu Amoroso Lima, Severino Sombra, Francisca Peters, dentre outros. É necessário destacar o papel e a influência de Alceu Amoroso Lima na Educação; ele, que foi, inclusive, conselheiro de Gustavo Capanema¹¹.

Os interesses sobre a produção dos manuais, a educação do povo e a formação das elites procediam de diversos setores. Segundo Sarandy (2007, p. 79-80):

¹¹“Empossado no Ministério [da Educação e Saúde Pública], Capanema teria em Alceu Amoroso Lima seu principal conselheiro, que indicaria nomes, vetaria outros, proporia leis e trataria de dar conteúdo às principais iniciativas do ministro. A lealdade de Capanema a seu mentor se manteria tanto quanto possível inalterada nos próximos onze anos de ministério” (BOMENY *et al*, 2000, p. 66).

O projeto era a remodelação do Brasil e, para isso, se acreditava na promessa da ciência como orientadora fiel e na educação como estratégia. Os conflitos envolviam grupos ligados à Igreja, movimento operário, os integralistas, setores tradicionalistas ligados à oligarquia dominante, militares, setores da burguesia industrial, profissionais liberais e assim por diante; em relação aos autores dos manuais didáticos, esses conflitos se localizaram principalmente entre o grupo dos intelectuais católicos e os que se alinhavam a uma concepção laica de educação; ou se distribuíam em diversos embates entre os defensores de uma formação bacharelesca e cunhada nas humanidades e letras e aqueles que viam na formação científica a adequação do homem às transformações do tempo presente.

Temos ainda que em 1933 passamos a ter o curso de ciências sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) e no ano seguinte na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), núcleo básico da Universidade de São Paulo (USP); em 1935 foi a vez da Universidade do Distrito Federal. Segundo Amaury Moraes (2011), mobilizando Fernando Limongi, o intuito de ter um curso de Sociologia na ELSP visava a formação de quadros para a administração pública e privada, já na FFCL se voltava para os “altos estudos”, definindo-se pela pesquisa. Em ambos os cursos é forte a presença de europeus, principalmente na USP, e de americanos, principalmente na ELSP, entre os primeiros mestres.

Francisco Campos: Democracia, Autoridade e Educação

Nessa seção, o foco é o estadista e “homem-forte” de Vargas, Francisco Campos. A partir das suas concepções podemos compreender melhor os debates da época e a ideologia de sustentação do Estado Novo.

Francisco Campos (1891-1968) foi advogado e jurista, formou-se na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Foi secretário do Interior e Justiça em Minas Gerais e articulou junto ao movimento que deu origem ao golpe que conduziu Vargas à presidência. Campos compartilhava do sentimento antiliberal e chegava mesmo a colher argumentos dos regimes fascistas que despontavam na Itália e na Alemanha em suas críticas ao liberalismo. Também criticava veementemente o socialismo e afastava a ideia de luta de classes, elegendo, em 1937, quando redigiu junto a um corpo de juristas a Constituição Federal do Estado Novo, os socialistas – principalmente aqueles pertencentes ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) – como inimigos da Nação.

Da dissertação de mestrado intitulada *“Democracia”, “Autoridade” e “Educação”: A construção do pensamento político-jurídico de Francisco Campos e a Constituição de 1937*, de Iani Panait (2018), que enquadrou Campos na linha do conservadorismo reformista¹², podemos tirar uma importante

¹²“O intelectual mineiro [Francisco Campos] deve ser classificado numa chave de ‘conservadorismo reformista’. Isto porque Francisco Campos não apresenta saudosismo para com o passado imperial ibérico, mas sim pelo fato de

reflexão sobre o esforço do político/jurista mineiro em articular os conceitos de Democracia, Autoridade e Educação.

Desde jovem Francisco Campos defendeu o atrelamento da Democracia com as noções de Autoridade e de Educação. Campos transformou a democracia num “conceito jurídico indeterminado”, esvaziado semanticamente, de forma a retirar dela todo o conteúdo liberal (PANAIT, 2018, p. 56). O político mineiro abordava os processos democráticos utilizados como métodos de cooptação/manipulação de uma maioria conduzida a escolher de modo irracional suas preferências (CAMPOS, 2001, p. 31):

Para Campos a democracia liberal (representativa) era antiquada, produtora de instabilidade e demasiadamente conflituosa. A integração nacional não viria sob essa forma, mas sim pela vontade do povo, que poderia ser encarnada na figura de um líder, como se passava na Alemanha e na Itália. Para o jurista mineiro, a democracia liberal servia à competição entre partidos, não sendo capaz de gerar uma nação una e indivisível, pelo contrário. Por isso a unidade nacional só poderia vir através de uma democracia autoritária.

Na ideia de Campos, a estrutura multipartidária do Brasil exerceu papel fundamental na perda da identidade política, tendo em vista que os partidos, na visão do jurista mineiro, pensavam somente em seu grupo privado e não nos anseios do povo brasileiro (PANAIT, 2018, p. 122).

A democracia autoritária pautada por Campos se assentava mais na igualdade de condições para a população e na soberania nacional do que no método de escolha dos governantes, afinal, o voto não atenuaria a distância entre os governantes e o povo.

Campos preconizava a formação de uma ‘democracia substancial’, em contraposição à ‘democracia formal’ querida pelos liberais. Por democracia substancial se entende um governo construído a partir da cultura do povo, que se apresenta como um governo para o povo, em oposição ao ‘governo do povo’, que era a característica da democracia sufragista (PANAIT, 2018, p. 69).

A nova cultura política buscada por Campo tinha no centro o princípio de autoridade, mas não uma autoridade comum, o momento histórico impunha a necessidade de um “uso despótico da autoridade (a autoridade paterna), através da força de maneira unilateral, para que o Brasil chegasse a níveis de desenvolvimento” (PANAIT, 2018, p. 53). A autoridade que trata Campos e que Panait chamou de “autoridade-autoritária” – como forma de mostrar que se tratava da acentuação do já forte autoritarismo presente no país – impunha o Poder Executivo sobre os demais e deveria agir como princípio organizador da Nação.

Sua conceitualização de autoridade se opunha à democracia liberal, fortemente apegada a processos e procedimentos, excessivamente idealista, sendo uma “democracia formal”, imposta.

desejar uma ruptura para com o modelo de gestão da República Velha, fundando um novo estado pautado no que ele entendia por ‘Autoridade’” (PANAIT, 2018, p.35). A opinião do autor diverge da presente na obra “Tempos de Capanema”, que tem a autoria de Helena Bomeny, Simon Schwartzman e Vanda Maria Costa, na qual Campos está enquadrado como pertencente a linha fascista.

Diferentemente do que tratava por democracia substancial, que surge da cultura e da vontade popular, de uma vontade coletiva que pode ser expressa através da figura do líder (no caso, Vargas teria encarnado a vontade das massas). “Para Campos, a educação fazia esse papel de integração [da vontade do povo com o governante], alijando da realidade política a necessidade de uma democracia sufragista parlamentar” (PANAIT, 2018, p. 54).

Nesse sentido, a educação teria o papel de integrar os conceitos de autoridade-autoritária e democracia. Segundo Campos, a educação “teria força de um instituto de direito público, ou seja, seria o instrumento capaz de orientar politicamente a população, preparando mentes e corações para a política do século XX” (PANAIT, 2018: 155). Segundo Iani Panait (2018), a educação serviria então como “condição de procedibilidade entre Democracia e Autoridade” (*ibidem*, p. 72). Através da educação coletiva se fomentaria o espírito nacional e mais, seria através dela que se formaria o espírito democrático de respeito à autoridade. A educação formaria o aspecto subjetivo da condição necessária de assimilação da autoridade e do modelo democrático defendido por Campos:

Ao passo que o Direito atuava na ordem técnico-estrutural da organização social, a educação atuava numa busca pela paz social, pela formação interna da vontade das pessoas. Era a dimensão subjetiva da política autoritária (PANAIT, 2018, p. 100-101).

Francisco Campos saiu da pasta da educação nacional em 1932, sendo que a partir de 1933 se tornou consultor-geral da República. Em 1935 substituiu Anísio Teixeira na secretaria da educação do Distrito Federal e em 1937 foi nomeado para a pasta do Ministério da Justiça, na qual ficou até 1942. Ficara na Educação nacional um rastro de sua ideologia política, seguida, em grau diverso, a partir de 1934 por Gustavo Capanema.

Tempos de Gustavo Capanema e o Estado Novo

Gustavo Capanema (1900-1985) bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais – na mesma faculdade que Francisco Campos –, em 1924. Como mencionado anteriormente, a trajetória da vida política de Capanema dialoga grandemente com a trajetória de Campos. Do final da década de 1920 e início da de 1930 ambos compartilharam pautas e lutas, de tal forma que na primeira vinda de Capanema para o Rio de Janeiro, ele ficou hospedado na casa de Campos. Criaram juntos com Amaro Lanari a Legião de Outubro (que possuía caráter fascistizante), em 1931. Temos que Francisco Campos foi uma espécie de mentor político de Capanema. Em 1934 o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a ter como ministro Gustavo Capanema, que representava em certo grau uma continuidade de seu iniciador na vida política. Novamente Capanema assumia uma posição que Campos recém ocupara – o mesmo já havia acontecido na Secretaria do Interior e Justiça de Minas Gerais. A relação entre esses políticos mineiros sofreu

abalos quando do processo de eleição para formar o Congresso Constituinte de 1934 (BOMENY *et al*, 2000). A partir desse momento Capanema e Campos se transformaram em adversários políticos.

Gustavo Capanema permaneceu por 11 anos como ministro da educação e “agregou em torno de si uma linhagem de homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes” (BOMENY, 1999, p. 137). Muitos dos quais opositores às correntes católicas conservadoras que agiam sobre a educação e o ensino de sociologia – em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” já havia gerado o rompimento entre os renovadores da Escola Nova e os grupos católicos, os anos seguintes foram de intensa disputa ideológica (CIGALES, 2014). Sobre o ministério formado por Gustavo Capanema, e o seu caráter por vezes aparentemente contraditório, temos que

Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39). [...] Foi, ainda, o ministério que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil (BOMENY, 1999, p. 137).

O ano de 1935 foi conturbado: tivemos a formação da Aliança Nacional Libertadora, o levante tenentista de 1935, greves operárias etc. Reconhecendo nesse período uma fase de transição, Capanema via na educação um instrumento que deveria servir à Nação, seguindo preceitos morais e valores determinados de forma patriótica (HORTA, 2010). Nesse período Capanema buscava ampliar o campo de atuação do Ministério – o que implicaria na ampliação de seus poderes –, chegando mesmo a propor que a pasta fosse transformada em Ministério da Cultura. Destacou que a palavra cultura (nacional) abarcaria de maneira integral a formação do cidadão brasileiro – sua proposta não foi aceita por Vargas, mas em 1938 logrou sucesso na criação do Conselho Nacional de Cultura (Decreto-lei nº 526, de 01/07/1938).

Em maio de 1937 a reforma educacional passou pela elaboração de um Plano Nacional de Educação, encaminhado pelo Conselho Nacional de Educação. No plano, assumido por Capanema:

[...] o preparo das elites teve prioridade sobre a alfabetização intensiva das massas. O ensino primário sequer foi tocado. O ministro estava convencido de que com verdadeiras elites se resolveria não somente o problema do ensino primário, mas o da mobilização de elementos capazes de “movimentar, desenvolver, dirigir e aperfeiçoar todo o mecanismo de nossa civilização” (BOMENY, 1999, p. 139).

Essas elites comporiam o corpo técnico do país, delas sairiam especialistas em todos os ramos da atividade humana. Mas, o Plano foi interrompido em novembro de 1937. Começava o Estado Novo, cujo um dos focos era o de se formar o “homem novo”. Nesse contexto, o regime autoritário de Vargas fincava ainda mais esforços sobre a educação na busca da consolidação da dimensão político-ideológica do regime. A partir de novembro de 1937 se tornava cada vez mais forte a associação entre educação e segurança nacional. Segundo Helena Maria Bomeny (1999),

não é por outra razão, me parece, que o Exército, a quem pertence o monopólio da segurança nacional, interveio incisivamente nas questões relativas à educação sempre e quando esteve em questão a manutenção dos regimes autoritários no Brasil (BOMENY, 1999, p. 141).

A política educacional a partir do golpe de 1937 que estabeleceu o Estado Novo contou com ativa participação do exército. Bom frisar que foi Francisco Campos, junto a uma equipe de juristas-revisores, quem redigiu a Constituição que fundamentará o Estado Novo. Carta considerada por Campos como democrática¹³.

Vale trazer luz novamente à disputa entre Francisco Campos e Gustavo Capanema. Para Campos a educação era uma questão chave para a difusão dos ideais do Estado Novo. Ele criticava que até então a pasta vinha sendo conduzida com fundo liberal e que o atual ministro, Capanema, não poderia seguir o projeto político que se buscava fundar. Campos, inclusive, voltou sua atenção e esforço para por na pasta a figura de Plínio Salgado, com o qual vinha estabelecendo relação desde 1935 – era um contato não apenas entre dois personagens, mas entre o governo Vargas e a Ação Integralista Brasileira (AIB). A aproximação do governo com a AIB se findou pouco após o golpe de 10 de novembro de 1937. Capanema, que não possuía certeza sobre sua permanência como ministro, também agiu de forma a demonstrar sua capacidade de permanecer no cargo e para tanto buscou “reorientar a ação do Ministério de Educação e Saúde no sentido de sua adequação ao caráter fortemente centralizador e autoritário do novo regime” (HORTA, 2010, p. 32). Capanema se debruçou, a título de exemplo, em propostas como a nacionalização das escolas primárias estrangeiras, questão considerada de segurança nacional, e na formação e disciplinamento do corpo docente do ensino primário, dado que os professores deveriam cumprir a função de disciplinar, subordinar e enquadrar o alunado no pensamento do Estado.

Ainda valiam os ideais da Revolução de 1930, da construção da nacionalidade e da valorização da brasilidade. A atenção sobre a educação valeu até mesmo a preocupação do Ministro de Guerra, o general Eurico Gaspar Dutra. No jogo das estratégias, no Estado Novo, os militares buscavam políticas de *mobilização controlada* da população. Buscava-se o enraizamento do “espírito militar” – dos quais o próprio ministro destacava a disciplina, a hierarquia, a solidariedade, o culto ao civismo, a subordinação moral, o aperfeiçoamento físico – na população. Esse projeto não existiu sem resistência, que vieram de professores, educadores e publicistas. Outro motivo da intervenção do exército na política educacional era o de se construir barreiras

¹³ Destacamos um trecho da dissertação de Iani Panait (2018, p. 117) sobre tal ponto: “Wendel Cintra (2013), em sua tese doutoral no IESP, abre um dilema para interpretar o fato de Campos chamar a Carta de 37 de ‘democrática’. Para o professor, ou era fruto de um discurso ideológico ou uma espécie de argumento tático para legitimar o Golpe do Estado Novo. Prefiro expandir esse espectro e observar essa postura de Campos - e também de Azevedo Amaral – como uma forma de disputar a opinião pública, de modo a constituir, politicamente, a forma na qual o interlocutor interpreta o conceito de democracia, afastando-se os liberais e aproximando-se dos autoritários”.

eficazes contra a propagação de ideologias consideradas perigosas à nacionalidade (BOMENY, 1999).

Voltava a ganhar força as críticas ao liberalismo, sob a argumentação, no campo da educação, de que conduziria a um individualismo desagregador, conflitivo. Buscava-se criar um Estado totalitário, a fim de se substituir o Estado liberal-democrático. No contexto europeu o totalitarismo também ganhava cada vez mais força e fazia-se crer que era em si um imperativo dos tempos modernos.

Nesse período buscou-se arregimentar militarmente a juventude. Surgiu então, de dentro do Ministério da Justiça, cujo ministro era Francisco Campos (de 1937 a 1942), o projeto de Organização Nacional da Juventude. A ideia era formar uma organização paramilitar, aos moldes do que se passava na Alemanha e na Itália. O projeto da Organização Nacional da Juventude fracassou com a entrada de Capanema em cena, propondo um movimento chamado Juventude Brasileira – que se formalizou através do Decreto-lei nº 2.072 de 2 de março de 1940.

Era forte a presença da Igreja Católica, inclusive boa parte das escolas privadas era confessional, e com o tempo as elites dirigentes perceberam que sem aliança com a Igreja Católica seus esforços institucionais correriam risco. Para Bomeny (1999)

Uma política ofensiva e agressiva do Estado contra a Igreja teria como consequência a reação da população em defesa de seu sentimento religioso e da liberdade de preservação da prática religiosa tão familiar. A habilidade consistia exatamente em preservar o projeto nacionalista não ferindo o ideário expansionista da Igreja católica (BOMENY, 1999, p. 161).

Já do lado da Igreja, se mostrava interessante manter relação pacífica com o Estado, dessa forma ela poderia influenciar em outras reformas em curso e ampliar seu espaço de atuação mais facilmente. A Reforma de 1937 tornou o Ensino Religioso facultativo novamente; ainda estava presente, embora menos forte do que na Constituição de 1934.

Capanema, pouco antes da reforma da educação em abril de 1942, recebera educadores de prestígio para obter deles pareceres acerca de tal reforma. São emblemáticos para o tema deste artigo os pareceres de representantes da Igreja Católica que se opõem à presença da disciplina Sociologia no Ensino Secundário. Vale trazer dois desses pareceres, presentes na obra de José Baía Horta (2010), o primeiro do padre jesuíta Arlindo Vieira:

A sociologia, introduzida na França, outrora, por fins sectários, não faz parte dos programas de ensino secundário da Europa. É matéria de um curso superior. Aqui, essa experiência no curso complementar foi desastrosa. Em quase todos os cursos de colégios leigos, essa disciplina se converteu em cátedra de propaganda subversiva. Disso temos pleno conhecimento, mediante as notas de aula que nos foram apresentadas por nossos antigos alunos e outros. Os pobres rapazes, sem maturidade intelectual para ajuizar do valor das doutrinas de mestres sem consciência, facilmente se deixam levar por essas tiradas de pura demagogia. Seria, pois, conveniente, suprimir essa disciplina do curso secundário (p. 38).

E o segundo, de Alceu Amoroso Lima, conselheiro de Capanema desde 1934: “Sugiro ainda, de modo veemente, a supressão da cadeira de *sociologia*, que em hipótese alguma, deve ser

cadeira do curso secundário e apenas do curso superior” (p. 39 – grifo do autor).

O grau de influência de tais personagens sobre Capanema não é possível mensurar, o que temos é que na Reforma da Educação de 1942, conhecida como Reforma Capanema, a disciplina Sociologia foi suprimida do ensino secundário.

Reforma Capanema e o fim da obrigatoriedade da Sociologia nas escolas

A Sociologia na educação secundária seguia seu curso, tendendo mais para o objetivo de controle social (sua concepção conservadora) do que para a emancipação e formação crítica (MORAES, 2011, p. 367). A sua obrigatoriedade, tanto na escola secundária quanto na normal, se encerrou em 1942, com a Reforma Capanema. Essa Reforma redefiniu o ensino secundário, dividindo-o em dois segmentos: ginásial e colegial, com duração de 4 e 3 anos, respectivamente. O colegial, por sua vez, apresentava dois formatos que o estudante poderia escolher: o clássico, mais voltado para as humanidades, e o científico, mais voltado para as carreiras superiores técnico-científicas. A orientação era voltada para servir como cursos preparatórios para o ensino superior. Mas, não se perdia de vista a formação voltada para o sentido patriótico e a preocupação moral.

A Reforma Capanema transferiu a Sociologia dos cursos normal e secundário para a universidade. Foi uma Reforma “que logrou enfraquecer os debates acerca da modernização da sociedade brasileira por meio da educação” (SARANDY, 2007, p. 75). Segundo Flávio Sarandy (2007, p.73), a transferência da Sociologia de forma exclusiva para a universidade gerou um “insulamento academicista” da disciplina, que foi consolidado pelo regime militar pouco mais de duas décadas depois (a partir de 1964), afastando a Sociologia dos debates públicos e tentando – aqui Sarandy se apoia em Manuel Palácios da Cunha e Melo – encerrar os intelectuais na lógica carreirista da atividade intelectual acadêmica.

Amaury Moraes (2011, p. 364) nos propõe duas interpretações possíveis para a exclusão da Sociologia. A primeira, de cunho ideológico¹⁴, relacionada ao autoritarismo do governo de Vargas e a resistência frente as ciências modernas, por exemplo. A segunda, é a de que a Sociologia ainda não tinha ganhado legitimidade suficiente para figurar como uma ciência, logo, não cumpria os requisitos suficientes para se enquadrar seja no clássico seja no científico. Segundo Moraes:

¹⁴“Pela leitura do Decreto n. 4.244/1942, não fica clara a orientação político-ideológica da Reforma e somente a partir de certas observações – por exemplo, de Costa Pinto (1949) – fica-se com a impressão de que o caráter da exclusão da Sociologia do currículo secundário atendia a razões ideológicas. Mas é de se questionar se, de ambos os lados – os que são contra e os que são a favor da presença da Sociologia –, não há mesmo certo *parti-pris* ideológico ou no mínimo preconceitos recíprocos” (MORAES, 2011, p. 364).

[...] 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 [...] (MORAES, 2011, p. 365).

Sua posição questiona os argumentos de que a Sociologia seria incluída ou excluída do currículo conforme mais ou menos democrático o governo/regime em questão. Afinal, ela foi incluída num dos governos mais autoritários da Primeira República, o de Artur Bernardes (1922-1926), e excluída três meses após o regime de Vargas romper com o Eixo, em 1942. No mais, a disciplina não retornou quando do retorno de um período mais democrático (1946-1964).

Simone Meucci (2015) destaca que “é notável o fato de que o conhecimento sociológico escolar tenha se tornado dispensável exatamente no momento dos primeiros sinais de esgotamento do pacto que deu origem ao Estado Novo [...]” (MEUCCI, 2015, p. 254). A autora aponta ainda que devemos considerar que “a Sociologia escolar teve grande êxito relacionado à crise do pacto republicano e à aspiração por uma organização nacional antiliberal” e que “o esgotamento desses fundamentos logo nos primeiros anos da década de 1940 fez com que ela desaparecesse da escola” (*ibidem*).

Em diálogo com o exposto por Amaury Moraes sobre a saída da Sociologia do ensino secundário, Simone Meucci (2015) acrescenta:

Por isso, podemos ao menos formular a hipótese de que, nesse momento, a Sociologia se viu, paradoxalmente, objeto de representações contraditórias: por um lado, seu passado escolar a condenava pelo que tinha de antidemocrática, e, por outro, sua atualidade acadêmica reconhecia sua contribuição (não obstante difícil) para a democratização. Esse fenômeno pode ter favorecido para que não se constituíssem, no período, agentes capazes de protagonizar sua reintrodução no ensino secundário (MEUCCI, 2015, p. 255).

A Sociologia escolar hoje possui sentido diferente do período abordado neste artigo. Para Simone Meucci, a Sociologia escolar deixou de ser um projeto das elites, “que se apropriavam das escolas e monopolizavam ali uma explicação da vida social” e um “aparato discursivo de um regime autoritário” (MEUCCI, 2015, p. 258-259), para se tornar parte de “uma experiência democrática que, paulatinamente, delineia uma nova concepção curricular que pretende reconhecer novos agentes” (*ibidem*, p. 259). O que permite “rigorosamente dizer que a Sociologia é agora uma disciplina escolar nova” (*ibidem*). Isso pode ser visto através de quem são os atores sociais que lutaram pela obrigatoriedade da disciplina nos diferentes períodos.

Considerações Finais

O esforço presente neste artigo em mapear os diversos interesses sobre a educação básica, destacando a implicância desses interesses sobre a disciplina Sociologia, se dá ainda com o

objetivo de melhor entender o tempo presente. Em contexto de Reforma Educacional se faz necessário buscar mapear as diferentes forças que agem não apenas para reestruturar o sistema educacional, mas também que agem sobre as disciplinas especificamente – estando as disciplinas que compõem as ciências humanas mais suscetíveis, posto o caráter mais direto de construção de narrativa sobre o mundo social. O passado é nosso aliado para compreender o presente.

Espera-se que os elementos abordados neste artigo ajudem a melhor compreender quais eram algumas das forças sociais que disputaram o campo educacional e a hegemonia da narrativa do mundo social – se utilizando largamente do Estado para obter tais fins. Com o tempo passado muitas das correlações de forças que vimos aqui foram modificadas, ganharam outra forma/roupagem ou são produtos mesmo de novos dilemas. Tivemos continuidades e rupturas, afinal, a sociedade possui caráter dinâmico, apesar da permanência de elementos inerentes a estrutura social brasileira. Mas permanece a disputa sobre/pela consciência da população, destacadamente da juventude. Para isso, são utilizadas diferentes estratégias, de conteúdos diversos, que podem muitas vezes convergir.

No período analisado neste artigo, vimos que a Sociologia foi disputada e constantemente se buscou instrumentalizá-la, principalmente por conta da falta de maturidade da disciplina. Hoje, já amadurecida, se tornou mais difícil a sua instrumentalização, o que pode gerar consequências – exclusão, “insulamento” na universidade, mudança no currículo, fim da obrigatoriedade, rotulação de disciplina aparelhada ideológica e/ou partidariamente etc –, ainda mais se se viver um avanço conservador e autoritário de grandes proporções – movimentos desse tipo normalmente buscam construir suas narrativas e silenciar (por maneiras diversas) as narrativas concorrentes. Isso mostra, em certo grau, o caráter de disciplina capaz de afetar as estruturas sociais (minimamente que seja), também mostra quais os interesses/projetos dos setores dominantes sobre a educação básica.

É importante destacar que a escola pública (de nível secundário, principalmente) veio e vêm sofrendo inúmeras modificações. Ela já não é mais o lugar das elites e vive as consequências de sua popularização. O currículo escolar, as exigências sobre a formação dos professores, o seu próprio objetivo, também vêm se modificando e estão em disputa. Como vimos, tais disputas não chegam a ser novidade. Permanece, inclusive, a assimetria na correlação de forças, sendo as mudanças realizadas verticalmente, de cima para baixo, apesar de um crescente de organizações de profissionais da educação em associações, sindicatos e outras formas de organização coletiva nas últimas décadas – a atuação dos estudantes e de outras coletividades que tensionam pela ampliação da democracia deve ser destacada também. Faz-se, então, de profunda importância que tenhamos mobilizações diversas a fim de reduzir a assimetria nessa disputa e, quem sabe, construir as mudanças de baixo para cima.

Referências

ALVES, Eva Maria; COSTA, Patrícia Rosalba. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). Em: Revista brasileira de história da educação, nº 12, pp. 31-52, jul./dez. 2006.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. Em: Cadernos Pagu (27), pp. 213-254, jul./dez. 2006.

BOMENY, Helena; SCHWARTZMAN, Simon; COSTA, Vanda. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, pp: 53-68, 2000.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. Em: Repensando o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, pp: 137-166, 1999.

_____. Moral, bons costumes e limites à participação cívica. Em: Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 9, ago/dez, pp. 181-192, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de Junho de 2018.

CAMPOS, Francisco. O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, pp. 11-70, 2001.

CIGALES, Marcelo. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectivas de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. Em: Revista Café com Sociologia, vol. 03, nº01, pp. 49-67, 2014.

CRUZ, Mariléia. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pp: 21-34, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. Em: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, pp. 285-302, maio/ago. 2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Em: Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp. 185-191, maio/ago. 2009.

GOMES, Marcela Moraes. A circulação internacional de Delgado de Carvalho e a construção da disciplina de História (1930-1945). Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Programa de Pós-Graduação em História,

Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro, pp. 13-42, maio de 2016.

GUELFY, Wanirley Pedroso. A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942. Dissertação (mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, pp: 57-95, 2001.

HANDEFAS, Anitra; SOUZA, Aline; FRANÇA, Thays. A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. Em: Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro. Organizado por André de Figueiredo, Luiz Fernandes de Oliveira e Nalayne Mendonça Pinto. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, pp. 83-95, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. Em: Estudos de Sociologia, v.6, n.10, pp. 121-158, 2001.

_____. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, nº 3, pp. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MICELI, Sérgio. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945). Rio de Janeiro, DIFEL/Difusão Editorial S.A., 1979.

MONTEZ, Gabriela. Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 10-131, 2015.

MORAES, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Em: Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, pp. 359-382, set.-dez. 2011.

PANAIT, Iani. “Democracia”, “Autoridade” e “Educação”: A construção do pensamento político-jurídico de Francisco Campos e a Constituição de 1937. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio, 2018.

SANTOS, Mário Bispo dos. A sociologia no contexto das Reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org). Sociologia e ensino em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 131-180, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O debate acerca do Ensino de Sociologia no Secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e Modernidade no Pensamento Educacional Brasileiro. Em: Revista Mediações, Londrina, v. 12, nº 01, pp. 67-92, Jan/Jun. 2007.

SEKI, Ariella Lúcia Sachertt; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Disciplina de Instrução Moral e Cívica na Reforma Educacional de Benjamin Constante de 1890. Trabalho apresentado na VIII jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos_eixos.html#1> . Acesso em: 14 de junho de 2018.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. Em: História da

Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Pp. 65-78. 2005.

VENANCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareces de Educação de Rui Barbosa. Em: Estudos Avançados 21 (61), pp. 267-276, 2007.

Recebido em: 28 de setembro de 2018

Aceito em: 06 de dezembro de 2018

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

RODRIGUES, Renan de Oliveira. Mapeando velhos interesses sobre a educação escolar através da história da disciplina Sociologia: dos pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capanema (1942). Revista Cadernos da CABECS, vol. 02, n. 02, p. 9-30, 2018.