



DOCUMENTOS

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA, DE COSTA PINTO: e notas contextuais

Vinícius **C**arvalho **L**ima¹
Marcelo **P**inheiro **C**igales

PINTO, Luiz de Aguiar Costa, 1920-2002. **O Ensino da sociologia na escola secundaria** / Luiz de Aguiar Costa Pinto. -- Rio de Janeiro : Faculdade Nacional de Filosofia, 1947.

Notas Contextuais dos Editores

Luiz Aguiar Costa Pinto (1920-2002), formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. Nos anos 1950, participou de diversos projetos coletivos de pesquisa, como os estudos da Unesco sobre relações raciais no Brasil. Foi o primeiro diretor do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais (CLAPCS) e ocupou, por quatro anos, a vice-presidência da International Sociological Association (ISA). Na FNFfi, Costa Pinto participa dos esforços de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil empreendidos no segundo quartel do século XX. É um dos fundadores do Centro de Estudos Sociais e da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, esta última uma iniciativa do antropólogo Arthur Ramos, que cumpriu papel decisivo na trajetória do sociólogo. Após se formar, torna-se, em 1942, professor assistente do

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: viniciuscarvalho.es@gmail.com

² Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

francês Jacques Lambert, titular da cadeira de Sociologia e, sob influência deste, publica seus primeiros trabalhos.

O texto que agora reeditamos e republicamos se refere a versão integral do documento apresentado pelo autor em 1947 na ocasião do concurso para livre-docente da FNFfi, quando defendeu a tese sobre *o ensino de Sociologia na escola secundária*³. Republicamos agora a tese, na sua integralidade, respeitando o formato em parágrafos e notas de rodapé, foi transcrita para o formato digital⁴, já que o documento original datilografado e mimeografado e só estava à disposição fisicamente na Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcellos, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Destacamos que o manuscrito é um olhar inédito sobre a disciplina de Sociologia no Brasil, que foi obrigatório entre 1925 e 1942 nas escolas que ofereciam o ensino secundário do país. Isto porque Costa Pinto recupera os sentidos, a partir de sua análise, que levaram a exclusão da disciplina dos currículos e bancos escolares em 1942. Seu objetivo principal é mostrar a importância e as valências da presença da disciplina na escola.

De início traz sua concepção sobre a escola como um lugar que não se destinaria apenas a inculcar técnicas, habilidades específicas, mas formar os jovens⁵ de maneira aprofundada e completa. Nisto se baseia na tese sua crítica ao ensino de moral e cívica, vigente pós Reforma Capanema, que concebe o funcionamento e a análise da sociedade de maneira estática ao invés de olhar para seus processos dinâmicos.

O ensino de sociologia, seria na escola, portanto, o incentivo à criação de uma percepção e de um olhar para os problemas existentes na sociedade brasileira de forma a romper com interpretação vigente sobre estes problemas tal como enxergados pela classe social dominante brasileira. Nos convida, portanto, pensar a educação como ação de

³ Nota biográfica da Sociedade Brasileira de Sociologia sobre Luiz Aguiar Costa Pinto <<https://sbsociologia.com.br/project/luiz-de-aguiar-costa-pinto/>>. Acesso em 31 de janeiro de 2024.

⁴ Mais algumas notas de edição: salientamos que o texto foi adequado às normas vigentes da língua portuguesa, considerando principalmente a grafia atual de algumas palavras. As notas foram realocadas ao longo do texto para facilitar a leitura (as notas originais estavam compiladas ao final do texto da tese). Também de forma a tornar a leitura mais agradável, o que o autor destacava de modo sublinhado no texto original foi transformado em itálico na transcrição para o formato digital.

⁵ Demarcamos também o ineditismo na abordagem uso do termo, categoria e conceito *adolescente* antes da década de 1960 – onde o conceito foi consagrado. Ineditismo porque já identifica o indivíduo nessa fase da vida como alguém inserido num processo de desenvolvimento e integração social, com adensamento dos seus processos de socialização. Além disso, identifica o papel da escola nesse processo, - onde a sociologia apareceria como disciplina fundamental - o que revela o nível da sua angústia com a não presença da disciplina no currículo escolar.

rompimento com os aspectos anticientíficos⁶ incentivados na escola das décadas de 1930 e 1940 e que foram utilizados como justificativa para exclusão da Sociologia.

O autor caracteriza o currículo da Sociologia presente até 1942 na escola básica como “normativo, apologético, enciclopédico”, buscando romper com a ideia do ensino de Sociologia como prescritor de valores sociais e morais, propondo em seu lugar um ensino da disciplina que funcionasse como elemento reflexivo. Isto porque, esse programa prescritivo e enciclopédico revelava na sua concepção atraso frente aos estudos sociológicos produzidos até aquele momento⁷ e tornava a exclusão da Sociologia da escola uma das expressões desta desconexão.

Durante a leitura da tese é evidente o comprometimento de seu autor com a presença da disciplina na escola e das relações destas com o campo da educação, afinal se a escola e a educação produzem a sociedade - mexendo com o processo de socialização dos adolescentes - a Sociologia deveria estar dentro dela, disputando e reconstruindo os valores dominantes. Nessa disputa, Costa Pinto nos aponta que é necessário um olhar dedicado sobre o papel que o ensino de Sociologia assumiu nas reformas educacionais brasileiras entre 1925-1942 para a identificação de como a disciplina esteve na escola e repensar a sua presença e construção curricular. Uma contribuição original nesse sentido, é a identificação que junto com a nomenclatura Sociologia foram excluídas também (e devem retornar) da escola, as próprias Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política).

Costa Pinto nos mostra que, contraditoriamente, todos os motivos da exclusão da disciplina demonstram a necessidade de sua presença no currículo escolar. Deixa evidente também que o objetivo do ensino de Sociologia na escola passa ao largo de formar adolescentes sociólogos no secundário, mas tornar as informações e conhecimentos científicos sobre a vida social “como pontos de partida e como materiais para gerar e elaborar no educando atitudes, estados de espírito e formas de comportamento capazes de dar um caráter ativo e consciente à sua participação e integração na sociedade e na cultura”, e, que não é desejável ensinar ao jovem estudante secundarista *o que pensar*, o essencial e ensiná-lo *como pensar*.

Neste sentido, embora outros textos sejam mais conhecidos - como as conferências de Florestan Fernandes e Octavio Ianni no I Congresso Brasileiro de Sociologia de 1954 - a tese

⁶ Costa Pinto deixa evidente ao longo da tese sua frustração com os rumos antidemocráticos do país, que levaram a ascensão de políticas conservadoras que culminaram na produção de um sentido conservador e anticientífico sobre a escola e a educação - onde o ensino de sociologia não mais cabia.

⁷ É notável sua aproximação, como é perceptível ao longo da tese, com os estudos da sociologia e da educação norte americana do período.

de Costa Pinto, por ser anterior a esse debate, se constitui numa importante fonte documental para quem se dedica à pesquisa do ensino de Sociologia no país. Além de uma perspectiva crítica do que era a educação e do papel que cumpriria o ensino de Sociologia no ensino secundário, o autor faz um primeiro levantamento histórico de como a disciplina era mencionada pelos documentos legais naquele período, levantando hipóteses importantes sobre a retirada da disciplina a partir de 1942 com a Reforma Capanema.

Com a publicização deste texto, buscamos ampliar as bibliografias históricas do ensino de Sociologia entre nós, possibilitando que mais estudantes de licenciaturas e professores da educação básica possam conhecer a rica trajetória histórica da Sociologia escolar no Brasil. Convidamos, portanto, a leitura da tese “O Ensino da sociologia na escola secundaria” (1947).

Nota Preliminar do Autor

O regimento interno da Faculdade de Filosofia, que veio regulamentar a docência livre nessa Escola, foi publicado dias antes de terminar o prazo por ele mesmo estabelecido para o encerramento das inscrições. A prorrogação deste prazo por quatro meses, louvável como medida de justiça, não pode diminuir a exiguidade do tempo deixado aos candidatos para prepararem o concurso.

Por esta razão, entre outras a fundamental, apresentamos como tese de concurso à docência livre de Sociologia da Faculdade de Filosofia – onde formamos nossa cultura e onde exercemos nossa atividade docente – em lugar de um fact-finding do tipo clássico, que exigiria tempo e verbas inexistentes, um conjunto de proposições metodológicas sobre o ensino de nossa disciplina na escola secundária, onde estão presentes pontos de vista pessoais, e que servirão de base de partida para o debate.

Ao assunto escolhido temos dedicado nossa preocupação desde os tempos de estudante: teórica e praticamente interessados no problema, acompanhamos sua evolução a cada dia, e, embora procurando sempre observar suas relações com a situação social do país, jamais perdemos qualquer oportunidade de lutar pelo ensino da ciência do homem, da sociedade e da cultura à juventude das escolas secundárias do Brasil, convencidos de que, na natureza como na sociedade, conhecer a realidade objetiva é o primeiro passo para sua transformação consciente. Ainda há pouco tempo, respondendo a um inquérito internacional promovido pela “Society for Psychological Studies of Social Issues”, sugerimos aos cientistas sociais do mundo inteiro o estudo do problema como um dos temas a que se deveriam dedicar, tendo a grata satisfação de ver nossa sugestão destacada dentre as muitas recebidas. (cf. *The Journal of Social Issues*, Vol. III, Nº 1, Winter 1947, pág. 45).

Tivemos interesse, por outro lado, em versar matéria, em nossa tese, que incursionasse nos campos quer da sociologia geral, quer da sociologia educacional, de modo a atender à pluralidade de disciplinas que compõem a cadeira de Sociologia. Finalmente, o desejo constante de ligar nossa atividade científica à vida que rola lá por fora, incitou-nos a escolher um tema cuja discussão no ambiente universitário contribui, diretamente, para iluminar os caminhos da renovação educacional de que o país carece.

Excusamo-nos pela apresentação mimeografada deste trabalho; entretanto, dentro dos estreitos limites do prazo de inscrição e no atual estado da indústria gráfica no Brasil – seria

pura ingenuidade sonhar sequer com uma tese impressa. A edição mimeografada, por outro lado, obrigou certa economia de espaço, dificuldades de revisão e errata, citações na última página, redução das indicações bibliográficas ao mínimo indispensável e outros senões inevitáveis.

Aos que nos auxiliaram na preocupação material desta tese, ou cedendo o mimeógrafo, ou fazendo-o funcionar – renovamos aqui nossos sinceríssimos agradecimentos, muito especialmente à Professora Yvette Costa Pinto que se encarregou de datilografar os originais, com a paciência e a dedicação de sempre.

1. PROPOSIÇÕES GERAIS

I – A educação é um processo social, aquele pelo qual a sociedade transmite às gerações novas seu patrimônio de cultura – técnicas e informações, habilidades específicas e formas de comportamento, valores e normas, perspectivas e aspirações, ideias e ideais. Nesse processo a sociedade e a cultura se perpetuam através das gerações sucessivas e os indivíduos se integram, por sua vez, no estado cultural e na organização social.

A educação, como função e como processo, corresponde a escola, como instituição ou órgão dentro do qual se desenrola, formal e sistematicamente, a socialização da personalidade. A sociedade, como um todo, cria uma “atmosfera educativa” dentro da qual a educação, mesmo fora de seu ambiente específico que é a escola, está em permanente processo; a escola, porém, é a agência que foi engendrada pela sociedade, quando atingiu certo grau de complexidade e de especialização de funções, para realizar a tarefa de transmitir o legado cultural.

Como toda instituição, a escola é cristalização da vida social: em sua estrutura material e sua organização cultural, seus objetivos, seus fins nos meios de que dispões para atingi-los e nas relações que existem, em cada sociedade, entre a escola e as diversas instituições sociais, está retratado, por inteiro, o estado social e o padrão de cultura.

II – As ideias e os valores dominantes em qualquer sistema de educação vem a ser as ideias e os valores dominantes na sociedade; tanto quanto predomina, na sociedade, o sistema de valores dos grupos e classes que ocupam posição dominante em cada tipo de organização social da produção. No direito, como na filosofia, no pensamento político assim como na

educação – em suma, na ideologia⁸ - os valores centrais e dirigentes, impostos pela força das situações estabelecidas, refletem, de modo mais ou menos direto, a estrutura da sociedade.

Daí resulta o fato das crises dos sistemas de educação exprimirem, em regra, crises dos sistemas de valores dominantes – as quais ocorrem toda vez que os fatores de controle social procuram, por todos os meios, e além de suas potencialidades, resistir aos fatores de mudança social, que operam, incoercivelmente, na economia, na sociedade e na cultura. Vistos desse modo podem ser encarados como algo mais do que mera coincidência os anseios de volta ao passado com que, nas eras de crise, os controles dominantes procuram restabelecer os valores tradicionais, pois que só no passado, nesses momentos de transformações aceleradas, é que encontram a relativa estabilidade e o equilíbrio cuja perturbação constitui, precisamente, a crise.

III – Nesses momentos, então, é que, no setor da educação, se procura estreitar e reduzir ainda mais os limites daquelas esferas de conhecimento que o Professor Wirth denominou “áreas proibidas” ou “pensamentos perigosos”. Surgem as racionalizações e as justificações ideológicas mais complexas em defesa das teses que predominam; na realidade, porém, o que se verifica é a multiplicação, em torno das questões que estão no centro das áreas proibidas de pensamento, das barreiras, das proibições, dos tabus – a proporção que a discussão dos temas e das teses, implícitas ou explícitas, que elas encerram, vem a ser a discussão da própria ordem social e dos seus fundamentos.

Isto pode ocorrer em setores do conhecimento os mais desligados, na aparência, da ordem social em questão. A morte de Sócrates, a pressão sobre Galileu, o ridículo lançado sobre Colombo nos mosteiros espanhóis – e tantos e tantos outros exemplos... – são mais do que episódios individuais: são demonstrações históricas do ponto a que pode chegar a ideologia de uma ordem social no impedir o emprego da razão como instrumento de sua transformação.

As ciências sociais que, por definição, têm como escopo fundamental a aplicação de método científico ao estudo das relações humanas, tornam-se, nesses momentos, vítimas singularmente prediletas dessas restrições e tabus. É o que parece ser confirmado, mais uma

⁸ Usamos aqui a expressão no seu significado técnico, tal como aparece em Dempf, Schelen, Mannheim, Weber e Marx. O professor E. Willems sintetiza o conceito do seguinte modo: “ideia ou sistema de ideias destinado a encobrir uma realidade social, cujo conhecimento exato poderia acarretar prejuízos morais ou materiais a determinado grupo ou classe dominante”, Cf. “A Emancipação Econômica das Colônias Germânicas no Brasil”, “Revista de Imigração e Colonização”, Ano III, nº 1, Abril de 1942, pg. 83, nota 14. Além dos originais dos autores supracitados, vd. Robert Merton, “Sociology of Knowledge”, in XXth. Century Sociology (1945), ed. G. Gurvitch and W. Moore, pgs. 366-405, para um resumo das teorias recentes sobre o problema.

vez, pela análise objetiva da eliminação da sociologia do currículo da escola secundária brasileira.

IV – O sistema educacional de uma sociedade, já foi dito, reflete, como um todo, a estrutura social e seu padrão de valores. Dentro do próprio sistema educacional, porém, opera-se uma certa divisão de trabalho, de modo que cada nível ou grau de ensino ganha objetivos específicos e tarefas próprias a cumprir. Diz-se, escola do adolescente⁹.

Nessa fase, o organismo e a personalidade do educando atingem um período crítico no processo de desenvolvimento; é um período de marginalidades e ambivalências psicológicas; de transição biológica; é o momento do choque entre as influências da família e as influências de outras esferas sociais mais largas no regular e dirigir o comportamento individual. A escola secundária, dentro de um sistema de educação, tem por tarefa agir sobre o educando numa fase essencialmente plástica e crítica de seu crescimento e de sua formação mental.

Importa, entretanto, ressaltar que o educando, na adolescência, está também numa fase decisiva de sua integração social, de sua participação na vida cívico-social da sua comunidade. A curiosidade e o interesse do educando voltam-se, desse modo, não só para o funcionamento do seu organismo, que lhe oferece, nessa fase de transição, aspectos novos e surpreendentes; não apenas para o interior de sua própria personalidade, que lhe parece nova com o despertar de outras emoções, sentimentos, tendências e desejos até então não revelados - volta-se, também, para o mundo que o cerca, para o ambiente físico e social em que vive, para a natureza e a sociedade.

Cabe, então, à escola do adolescente, não só transmitir conhecimentos, mas também formar personalidades completas - e a personalidade não será completa se não houver a preocupação de dar ao educando noções objetivas, noções científicas, sobre as esferas da vida da comunidade em que ele vai participando progressivamente em razão mesmo das mudanças de status que o crescimento impõe. Dar ao educando informações científicas sobre o funcionamento da sociedade em que se integra é fornecer-lhe os materiais com que há de

⁹ Sobre a sociologia da adolescência, vd. os trabalhos seguintes: "Sociological Research in Adolescence", *The American Journal of Sociology*, XLII; nº 1, July, 1936, com a colaboração de vários sociólogos; R. Linton, "Age and Sex Categories"; T. Parson, "Age and Sex in the Social Structure of the United States"; L. Cottrell, "The Adjustment of the Individual to his Age and Sex Roles" - todos na "*American Sociological Review*", vol. 7, nº 5, Oct. 1942. Sobre o problema do ajustamento social da infância e da adolescência de classes sociais diferentes, vd. o artigo de E. Reuter, "Algunos Intereses Comunes de la Sociología y de la Dirección Educativa", in *Revista Mexicana de Sociología*, V, nº 1. 1943, pg. 7 e ss.; Allinson Davis and R. J. Havighurst. "Social Class and Color Differences in Child-Rearing", "*The Journal of American Sociology*", LI, nº 4, Jan. 1946, pg. 305 e ss.; M. Ericson, "Child-Rearing and Social Status", id., LII, nº 3, Nov. 1946, pg. 190 e ss.

construir sua consciência cívica e social, seu sistema de valores, concepção do mundo e filosofia de vida. É procurar atingir, portanto, o grande objetivo da obra educativa.

V – O sistema de educação que excluir, deliberadamente, do currículo da escola secundária, uma disciplina que tenha por tarefa específica dar noções científicas sobre as bases, a organização, os processos, os produtos e a transformação da vida social – não evita, de nenhum modo, que o adolescente adquira essas noções sobre o funcionamento da sociedade: consegue apenas que elas sejam, em regra, falsas e mal adquiridas. De fato, em toda e qualquer escola secundária, seja qual for o seu currículo, pela natureza particular dos que compõem o seu pessoal docente e pela posição da escola secundária nos sistemas de educação - poder-se-á dizer que se realiza mal tudo o que se pretende bem realizar com o estudo da sociologia neste grau de ensino.

Em verdade, por definição, e por menos consciente que esteja disso, à escola secundária não incumbe apenas instruir, ensinar técnicas, habilidades específicas, dar informações e conhecimentos. Compete-lhe, ao lado daquela tarefa, formar personalidades completas, transmitindo ideais e sentimentos, rasgando horizontes e perspectivas à mentalidade do jovem, gerando-lhe hábitos, formas de comportamento e atitudes socialmente úteis e desejáveis.

VI – É ponto pacífico na discussão especializada que não deve haver, no currículo da escola secundária, uma disciplina dedicada ao objetivo de ensinar diretamente formas socialmente úteis de comportamento: hoje, a "instrução moral e cívica" de outros tempos, é peça de museu pedagógico. De fato, seria preciso haver uma sociedade com seu sistema de valores perfeitamente simétrico, harmônico, uniforme e, acima de tudo, permanente e estável - algo bem diverso do que ocorre em nossa sociedade contemporânea - para fornecer à escola um padrão "moral e cívico" suficientemente válido para não desajustar, ao invés ajustar, às novas gerações. O mundo paroquial, familiar, primário em que isso seria possível não tem existência real.

Hoje só é possível criar no adolescente consciência cívica e social por dois meios: a) um meio espontâneo, que é e "atmosfera educativa" criada pela sociedade em torno do adolescente, não só na escola mas em todas as esferas de vida social e b) pelo ensino de noções objetivas sobre a estrutura da vida social, que forneça ao adolescente informações corretas sobre os mecanismos sociais e que faça desse conhecimento o ponto de partida para a formação daqueles hábitos e atitudes socialmente úteis e desejáveis. No primeiro caso é a

própria organização social, diretamente, quem educa; no segundo, a escola assume, como uma de suas tarefas específicas, dar ao educando os elementos intelectuais de uma cidadania consciente. Estes dois meios não se excluem, completam-se; a bem dizer, não se compreendem separados.

VII – O adolescente, como ser social - cuja participação na sociedade aumenta na razão direta de seu crescimento - na família, na própria escola, no grupo de recreio, nas horas de lazer, nas suas leituras, em todo e qualquer momento de sua vida está envolvido em situações e problemas sociais. Seu próprio crescimento é uma sucessão de “ritos de passagem”. Por mil solicitações e estímulos, internos e externos; por todas as vias e pelos mais variados motivos – sua existência, como jovem e como ser social, é uma contínua alteração de status e uma permanente participação em esferas sociais as mais diversas. Ele pertence a uma família; não raro trabalha; tem, ou aspira ter uma profissão; lê jornais e revistas, gosta de literatura, cinema e esportes; frequenta clubes e associações; geralmente aceita e frequenta cultos e ritos religiosos; seu comportamento regula-se por normas éticas cuja presença sente, cuja natureza nem sempre compreende, contra as quais, muitas vezes, se rebela. O governo, os partidos políticos, a vida econômica, os costumes, as relações internacionais, as instituições são realidades dentro das quais vive mergulhado; e o adolescente percebe, não raro de modo nebuloso, que suas aspirações, sua formação, seu futuro dependem do funcionamento desse mecanismo que é a estrutura de sua comunidade e da sociedade como um todo.

A cultura e os valores sociais penetram toda sua vida e sua personalidade; mais que isso, uma e outra são resultados plasmados pela vida social. Não há meio, portanto, de se evitar a presença das situações e dos problemas da sociedade e da cultura na vida do adolescente.

VIII – A verdade, entretanto, é que a sociedade e a cultura, suas situações e seus problemas, não exercem apenas uma ação de presença na vida do adolescente; antes, elas aparecem aos seus olhos, em toda sua complexidade, sob a forma de dilemas, de alternativas, de ambivalências - que constituem o material com que plasmam as atitudes, o comportamento, a mentalidade.

O que importa, desse modo, é informar objetivamente sobre os fenômenos sociais e fazer desse conhecimento objetivo a base da integração e da participação consciente na organização social. Todo trabalho de socialização da personalidade realizado pela escola

secundária abandona, desse modo, qualquer possibilidade de se fazer de maneira completa, sistemática e inteligente se não inclui, nos níveis mais adiantados do ensino médio, como disciplina fundamental, o estudo científico dos aspectos elementares e básicos da organização social.

IX - O sistema de educação, sociologicamente encarado, tem por função transmitir os valores sociais sancionados pela ordem estabelecida e dominante: é aí que estão as raízes das concepções que se opõem ao ensino das ciências sociais na escola secundária.

A escola secundária brasileira - pelo seu grau de inacessibilidade às grandes massas, pelo modo como se articula com outros graus de ensino, pelo status e formação de seu pessoal docente, pelo sistema de valores que inspirou sua "Lei orgânica" - reflete, de modo expressivo, a estrutura da sociedade no Brasil. E abandonando aqui a análise de outros aspectos que reforçam o mesmo ponto de vista - se tomarmos a questão do ensino da sociologia como um teste, diremos que esse teste retrata, com fidelidade, a ideologia dos que fizeram e inspiraram a reforma do ensino ora em vigor.

Em verdade, como afirmamos, a educação, sociologicamente entendida, é a ação sistemática e conscientemente exercida pela sociedade sobre a sociedade mesma, visando a integração das novas gerações à cultura existente e a expansão dos fatores potenciais de aperfeiçoamento que a cultura contém no momento e no estado considerado. Esse processo, de certo modo espontâneo, posto que existente mesmo em comunidades e culturas pouco desenvolvidas - assume, nas sociedades mais complexas, a forma de sistema, orgânico e organizado, cujas ideias centrais, expressas e impostas por legislação especial, indicam sempre o estado ou a condição a que os dirigentes de uma estrutura social pretendem reduzi-la ou transformá-la, pois cristalizada nas normas que regulam o sistema educacional está presente e visível a ideologia que o inspira e que é, em suma, a maneira como os grupos condutores consideram a organização social, e a opinião que fazem sobre o processo de sua continuidade e de sua mutabilidade.

X - Quem à luz dessas premissas analisar a legislação do ensino secundário vigente neste país e houver acompanhado com atenção as situações sociais que a engendraram - verificará sem sombra de dúvida, que em todo o sistema há uma linha visível de espírito anticientífico. Esta verificação, porém, torna-se ainda mais evidente e expressiva quando observamos a constância e coerência da legislação contra a extensão do espírito de análise científica dos fenômenos da natureza física aos fenômenos da organização social. A

animadversão da legislação vigente ao ensino das ciências sociais é um dos seus característicos centrais - e aos olhos de quem está afeito ao estudo das relações entre as ideias e as estruturas sociais isto parece significar muito mais do que mera coincidência.

Entre o processo educativo *stricto sensu* e o processo social como um todo as interdependências são estreitas; elas se fazem ainda mais evidentes, porém, ao nosso ver, quando a relação que observamos se refere à vontade maior ou menor acaso revelada pelos dirigentes da política educacional de fazerem do ensino um meio de aperfeiçoamento social pelo esclarecimento e discussão, sistematicamente feitos na escola, dos fenômenos sociais. Se restringir o ensino científico, em geral, já é indicação valiosa sobre a ideologia de um sistema de educação - eliminar da escola secundária, como foi feito, disciplinas que têm por escopo o estudo objetivo da realidade social, é mais do que uma indicação: afigura-se uma prova de que a difusão de noções científicas sobre a organização econômica, social, política e cultural, é menosprezada como objeto de instrução e quase temida como instrumento de educação.

XI - E note-se que essa instrução e essa educação recebidas na escola secundária brasileira são dadas a fração mínima de nossa juventude, aquela de status social mais elevado, de onde saem as individualidades condutoras", na expressão da Lei Orgânica. Basta dizer que, em 1945, a Sra. Lúcia Magalhães, então diretora da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação, informava que existiam 200.000 alunos matriculados nas escolas secundárias do país; na mesma época, segundo os cálculos censitários, os adolescentes brasileiros - assim considerados os jovens de 10 a 19 anos - passavam de 9 milhões¹⁰.

Se a "crise do ensino" no Brasil é, no fundamental, a nossa crise social refletida no sistema de educação; se essa educação secundária só é proporcionada às futuras "elites" - daí se pode concluir, numa interpretação sociológica e sem forçar a realidade, que a crise do ensino das ciências sociais indica, de modo particular, que os valores dominantes na sociedade e na educação e que inspiraram aquela reforma do ensino adotam, para aquela crise, concepções e soluções que excluem, mesmo para os "condutores", a hipótese de uma participação consciente do homem no processo social, que é o último e supremo objetivo das ciências do homem, da sociedade e da cultura.

XII - Força é reconhecer que a eliminação do ensino da sociologia na escola secundária brasileira, consumada pela chamada "Lei Orgânica do Ensino Secundário", em

¹⁰ Vd. a publicação "Estabelecimentos de Ensino Secundário", (M.E.S., Serviço de Documentação, 1945). Prefácio de Lúcia Magalhães, e a "Sinopse do Censo Demográfico "(1943), publicação do I.B.G.E.

vigor, e que constitui, do ponto de vista em que nós colocamos, um dos seus traços mais fortemente antidemocráticos - representa, de certo modo, a culminação de uma ordem de fatos e circunstâncias, umas de ordem social, outras de ordem cultural, que teriam de terminar, forçosamente, nesse resultado.

Analisando as sucessivas reformas de ensino operadas no Brasil, durante o período republicano, concluímos que a eliminação radical da reforma de 1942 era o fim lógico das tendências que operavam tanto na sociedade quanto na educação, conduzindo a esse desfecho.

Aliás, desde o fim do Império, nos famosos pareceres de Ruy, encontramos indicações capazes de esclarecer o rumo futuro da questão. Para Ruy as Ciências Sociais deviam começar a ser ensinadas desde a escola primária, "no mais elevado grau do ensino primário", como dizia ele, e à disciplina cuja criação sugeria dava o nome de "noções de economia política", completada por outra de "noções de leis da vida social" em outra série do curso¹¹. Releve-se ao autor do memorável parecer a justificação profundamente infeliz e sectariamente conservadora que faz da inclusão das ciências sociais na escola primária e secundária. Destaque-se, porém, que ante o problema ele não agiu como avestruz; antes multiplicou, em suas propostas, a criação de cursos de ciências sociais. No curso secundário pedia a cadeira de "Elementos de Sociologia" e nos cursos superiores de ciências jurídicas, em lugar do ensino do direito natural e do direito eclesiástico, pedia, mais uma vez, uma cadeira de Sociologia que, diga-se de passagem, até hoje faz falta no currículo das escolas de direito.

XIII – A reforma Benjamin Constant (1891); exclui da escola primária a "instrução moral e cívica" - a qual deve ser a preocupação constante de todos os professores, como diz a lei - e inclui "noções de direito pátrio e economia política"¹². Na escola secundária, obedecendo à concepção Comtiana da hierarquização das ciências, cria-se, no sétimo e último ano, a cadeira de "Sociologia e Moral", e noções de economia e direito. No primeiro semestre seriam dadas a economia e o direito, no segundo Sociologia e Moral. Em 1897, a lei que aprova o novo regulamento do Ginásio Nacional exclui a sociologia da escola secundária. O currículo fora dividido em dois: o "clássico" e o "realista", e no sétimo ano do primeiro currículo, em lugar da Sociologia, criava-se a cadeira de "História da Filosofia”.

¹¹ "Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior" - Pareceres da Comissão de Instrução Pública – Relator, Ruy Barbosa. Tipografia Nacional (1883). Vd. especialmente o § 10, pg. 210 e ss. sobre o ensino das ciências sociais.

¹² As fontes utilizadas sobre o ensino no período republicano foram: Primitivo Moacyr, *A Instrução e a República*, 7 volumes (datas diversas); a coleção dos "Documentos Parlamentares" (Instrução Pública), diversos volumes Campos Bicudo, *O Ensino Secundário no Brasil e sua Atual Legislação*, (datas e volumes diversos).

A reforma Rivadávia Correia (1911) criava, na sexta série do curso secundário, a cadeira de "Instrução Cívica e Noções de Direito"; eram dispensados, porém, os exames dessa matéria.

A reforma Carlos Maximiliano (1915), que concebia a escola secundária como escola de preparação aos exames vestibulares, visava fazer adequação de seu currículo às exigências da entrada nas escolas superiores; e como nenhuma delas exigia o exame de sociologia, esta era abolida da escola secundária. Criava-se no Colégio Pedro II um curso facultativo de "Elementos de Psicologia, Lógica e História da Filosofia" necessário ao exame vestibular de direito. O parecer da comissão parlamentar que se manifestou sobre o projeto sugeriu que essa cadeira se tornasse obrigatória.

A reforma Rocha Vaz (1925) estabelecia na primeira série do curso ginásial o ensino de "Instrução Moral e Cívica" e na sexta série o de Sociologia. A sexta série não era indispensável para ingresso em escolas superiores e era feita pelos interessados em obter o diploma de "bacharel em Ciências e Letras". Em 1929 o currículo foi alterado passando a "Instrução Moral e Cívica" para a quinta série. A Sociologia mantinha-se no sexto ano e neste eram criados cursos complementares de preparação às escolas superiores, inclusive o de Geografia (Social e Econômica), que preparavam para os exames vestibulares.

Neste mesmo ano de 1929, na Conferência Nacional de Educação reunida em São Paulo, a Associação Brasileira de Educação apresentou um projeto de reforma de ensino em que se criavam no curso-tronco e nos ramos de letras, de ciências e no técnico cursos de ciências sociais/sociologia, noções de direito usual, etnografia, antropologia e questões sociais.

XIV – Depois da revolução de 1930, a Reforma Campos (1931) ampliou o ensino da Sociologia no grau superior da escola secundária. Na exposição de motivos que acompanhou a lei 19.890 encontram-se, claramente expressas, as razões que justificavam essa ampliação, ligada, como toda a reforma, "ao espírito e aos princípios em nome dos quais a revolução ascendeu ao poder".

Reconhecia-se que o "homem mais capaz, nas atuais condições do mundo contemporâneo, não é aquele que dispõe de um repositório de respostas aprendidas na escola para um grande número de questões que, ele pensa, lhe serão propostas pela vida real, mas aquele em cujo espírito a educação houver construído um sistema de hábitos e de tipos definidos e precisos de reação, de modo que as situações novas que lhe criar a vida possam ser rápida e seguramente elaboradas no sentido de soluções concretas e adequadas".

A adequação desse princípio aos estudos sociais é explícita. Assim prossegue, adiante, à exposição: "Da mesma forma no que se refere às exigências que a democracia faz à educação. De nada valerá, como até agora, criar no curso secundário uma cadeira de educação moral, cívica ou política. Será mais uma oportunidade de transmitir noções e conceitos acabados, envolvidos em fórmulas verbais. Serão aquisições de caráter puramente formal, sem nenhuma consistência com o texto da experiência do estudante e portanto, destituída de qualquer influência sobre sua atitude ou seu comportamento". E adiante continua: "Só aprendemos o que praticamos. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia".

XV - A Sociologia - e no curso pré-jurídico, a Economia política e a Estatística - incluía-se na segunda parte do curso secundário, em todas as três seções em que este se dividia, como cadeira comum a todos. E esta circunstância não era acidental; correspondia a um princípio esposado pela legislação posado pela legislação, como se depreende do texto: "Para não levar, porém, muito longe a especialização, haverá matérias comuns às três seções destinadas à cultura geral, terreno necessário a aproximação dos homens cujos rumos profissionais já tendem a distanciar".

Daí se depreende que a inclusão do estado dos fenômenos sociais em todas as seções do curso complementar correspondeu à preocupação de estabelecer não só um terreno de aproximação na formação dos futuros diplomados pelas escolas superiores – mas também determinou-se que esse “terreno comum de aproximação” estivesse na participação consciente de todos na vida social, através do conhecimento de fatos e doutrinas a ela referentes. Era explícito, portanto, o reconhecimento do interesse básico – cultural, cívico e científico – do estudo da sociologia na escola secundária, o que significou, por outro lado, um dos acertos técnicos e um dos característicos princípios democráticos da reforma Campos.

XVI - A esse reconhecimento, porém, não correspondeu, lamentavelmente, uma concepção justa, ou ao menos atual, sobre o que é a sociologia como ciência - seu campo de estudos, seus métodos de trabalho, seus conceitos fundamentais, seus progressos mais recentes e as aquisições modernas da didática da sociologia. O programa organizado para a disciplina e posto em vigor pela reforma Campos tem merecido críticas por motivos diversos: pela intolerância de sua inspiração filosófica, pela atitude anti-durkheimiana, arbitrária e descabida que espousa, pela exagerada extensão, pelo seu caráter enciclopédico...

Acreditamos, porém, que ele era acima de tudo, um programa que desconhecia o estado a que chegara, no momento em que foi feito, o progresso dos estudos sociológicos.

Como já tivemos oportunidade de afirmar noutra parte, o programa era menos um programa do que um conjunto de tópicos para dissertações mais ou menos filosóficas, em que as teses aprovadas por seu autor deviam ser a todo transe comprovadas pelo professor. É o que se depreende de tópicos como estes: "Origem do homem segundo o Gênesis" (IX); "Contestação da inexistência da propriedade privada, entre os povos primitivos" (XII); "A monogamia como forma primitiva de família" (IX). Por essas e outras formulações bem se pode presumir o que pretendia o programa que se dissesse no desenvolvimento de outros pontos como estes: "Religião natural e religião revelada" (XIII); "Direitos e deveres recíprocos dos cônjuges, dos pais e dos filhos" (XVIII); "Liberdade e determinismo" (XXIII); "Ensino religioso e laicismo" (XLI); "A ciência dos costumes de Lévy-Bruhl e a crítica de Simon Deploige" (XV), etc, etc...

Tratava-se de um programa normativo, apologético, enciclopédico e, por todas essas razões, anacrônico, pois revelava peregrina ignorância dos problemas, dos conceitos, dos campos de estudo e dos métodos de pesquisa elaborados pela sociologia em seu desenvolvimento de quase um século. O programa nos serviu para desservir os objetivos do ensino da sociologia na escola secundária; pena é que se não fizesse acompanhar, como o das outras disciplinas, de instruções metodológicas sobre os objetivos e os métodos de ensino da cadeira, onde haveriam de ressaltar, por certo, as contradições entre o programa e o espírito da lei que o decretou.

XVII - Esta era a posição da sociologia no currículo da escola secundária brasileira - quando seu ensino foi excluído pela reforma Capanema (1942), sendo esta eliminação um dos aspectos básicos do recuo que aquela reforma representou. De outro lado, esta exclusão significava, ao mesmo tempo, - a) o fracasso da inspiração normativa do programa e b) a vitória das teses democráticas contidas na exposição de motivos da reforma de 1931. A exclusão do ensino da sociologia da escola secundária era, ao nosso ver, a melhor expressão das contradições teóricas e práticas da nova lei.

XVIII – A escola secundária, tal como se estabelece na lei de 1942, destina-se a dar preparação geral que sirva de base a estudos mais elevados de formação especial - e, entretanto, deixa de levar em conta que em todos, ou quase todos os ramos do ensino superior desenvolvem-se estudos que exigem, como base, noções de sociologia destina-se, ainda, a

acentuar no adolescente a consciência patriótica - e, se exclui de sua formação o conhecimento científico da realidade social, é que aceita uma noção mística e fanática de patriotismo que dispensa a análise objetiva dos problemas sociais do país: pretende, mais ainda, desenvolver a consciência humanística do educando - e parece só reconhecer um humanismo clássico e estático, esquecendo, como já foi dito, que o humanismo moderno se fundamenta no conhecimento do Homem, da Natureza, do Trabalho e da Sociedade; destina-se, finalmente, a formar a personalidade integral do adolescente - e deixa entretanto de ser integral exatamente porque não se preocupa em dar ao adolescente noções fundamentais sobre os mecanismos da vida associativa dos quais resultam, precisamente, a personalidade e a própria condição humana¹³.

XIX - A eliminação do ensino das ciências sociais não foi, evidentemente, um fenômeno isolado, desligado de tudo mais que ocorria na estrutura e na ideologia da sociedade brasileira. Foi antes um capítulo, um capítulo apenas, mas bem expressivo, da implantação no país do regime de 10 de Novembro¹⁴. Assim é que a ausência da sociologia e da economia política na escola secundária não significava que o adolescente deixava de receber noções estereotipadas sobre o que o regime julgava que devia ser a organização nacional e, dentro dele, o comportamento da juventude. Na própria Lei Orgânica, em toda a legislação que pretendeu arregimentar a chamada, e fracassada, "juventude brasileira", em todas as manifestações internas e externas estabelecidas pelas leis do ensino - encontram-se os modos escolhidos para suprir, na escola secundária, o estudo objetivo das ciências sociais por meios e processos que visavam substituir o hábito de pensar serena e cientificamente sobre a vida social por uma excitação artificial da mentalidade do adolescente e uma exaltação hipertrofiada do que chamavam "culto patriótico", visando desenvolver os "atributos fortes da vontade" para criar "individualidades condutoras" e coisas que tais de inspiração bem conhecida; tudo isso completado, na sociedade como um todo e na vida cultural em particular, pelo funcionamento de um aparelho de compressão e de deformação, em que a força, aliada

¹³ Vd, o Artº I, §§ 1, 2 e 3 da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

¹⁴ Nota dos editores: Costa Pinto faz referência ao golpe que instituiu por oito anos o regime do Estado Novo em 10 de novembro de 1937. O Estado Novo foi um período autoritário da história do Brasil que ocorreu entre 1937 e 1945, durante o governo do presidente Getúlio Vargas. Instaurado por meio de um golpe de Estado, esse regime caracterizou-se pela centralização do poder, censura à imprensa, repressão política e controle rigoroso sobre as atividades sociais e culturais. Vargas justificou a implantação do Estado Novo como uma resposta aos desafios e instabilidades políticas da época, buscando consolidar um governo forte e centralizado para promover o desenvolvimento econômico e a estabilidade interna. Durante esse período, houve um controle rígido sobre a oposição política, resultando em uma limitação significativa das liberdades individuais e democráticas. O Estado Novo chegou ao fim em 1945, com a queda de Getúlio Vargas e a restauração do sistema democrático no país.

ao emprego dirigido das técnicas de propaganda, procurava sufocar, dentro ou fora da escola, o estudo objetivo e a discussão científica dos problemas do homem, da sociedade e da cultura.

Disso resultou não apenas o sacrifício do ensino das ciências sociais para os adolescentes; resultou, também, o sacrifício dos cursos superiores de ciências sociais das Faculdades de Filosofia, que visavam principalmente, preparar professores para aquelas disciplinas do ensino médio; contribuiu para obstar a participação da juventude na formação de uma opinião pública esclarecida; criou condições para a (re)barbarização do espírito patriótico e cívico no Brasil; desestimulou o interesse cultural e o espírito de investigação científica em torno dos problemas da sociologia brasileira - o que tudo foi feito sob o protesto dos interessados e dos entendidos que viam claramente o significado da medida e de suas repercussões.

2. PROPOSIÇÕES FINAIS

XX – A verdade, entretanto, é que a sociologia tem, no currículo da escola secundária, o seu lugar claro e definido. Para compreendê-lo é preciso ter em mente, em primeiro lugar, a noção exata dos objetivos e da função social da escola secundária - que do começo indicamos sumariamente - e, em segundo lugar, o que é de importância fundamental, é preciso saber o que é sociologia.

Se é menos difícil para qualquer educador compreender a primeira noção, a segunda é um problema para sociólogos debaterem como especialistas, estabelecida, é claro, a preliminar de que sobre o assunto ainda existe larga margem para discrepâncias de posições metodológicas. Nossa opinião sobre o escopo científico da sociologia, além do que já temos registrado noutros lugares, e aplicado em quase dez anos de atividade docente¹⁵, ressalta do que a seguir dissermos sobre o que julgamos deva ser a disciplina incluída no currículo da escola secundária.

XXI - Entendemos que o currículo da escola secundária exige uma disciplina que, sem tender à especialização exagerada, que seria indesejável e prematura neste nível, tenha por objetivos: 1) dar conhecimentos positivos e estabelecer conceitos fundamentais sobre a vida social, suas bases, sua organização, seus processos e seus produtos; 2) tomar essas informações e conhecimentos científicos sobre a vida social como pontos de partida e como

¹⁵ Vd, especialmente "Sociologia e Mudança Social", conferência pronunciada na S.B.A.E, a ser publicada no número 4, vol. IX, da Revista "Sociologia".

materiais para gerar e elaborar no educando atitudes, estados de espírito e formas de comportamento capazes de dar um caráter ativo e consciente à sua participação e integração na sociedade e na cultura.

Nessa tarefa, entre outros, dois grandes obstáculos se apresentam, ambos decorrentes de falsas concepções sobre a natureza científica da sociologia: o primeiro é o preconceito acadêmico, que consiste em dar às questões um tratamento formal e distante, criando na mente do estudante estereótipos e conceitos ossificados, que os impedirão de ver os fenômenos sociais em sua relatividade no tempo e no espaço; b) o segundo é o preconceito normativo que consiste em dar ao ensino da sociologia um caráter de pregação reformista, utópica e balofa, ou de exposição de regras de bem viver, o que trai seu escopo científico e, resulta, quase sempre, numa fantástica “sopa eclética” de meia ciência, endoutrinação filosófica e propaganda sectária.

A sociologia acadêmica, em sua incapacidade de ver o presente como algo histórico e mutável, acaba infalivelmente tomando-se uma mistificação da realidade pelo anseio de defender e justificar a todo transe o que é e o que existe; a sociologia normativa, utópica ou conservadora, igualmente resulta em mistificação do que está sendo pela busca, em que se perde, do que deve ser – e que goza, da fatal propriedade de jamais vir a ser...

XXII - O ensino de sociologia que se subordinar a qualquer um desses pontos de vista apresentará sempre o erro básico de pretender ensinar ao estudante o que pensar, quando o essencial é ensinar-lhe como pensar - treinando-lhe a capacidade de observar e analisar, com método rigorosamente científico, as situações sociais complexas e cambiantes que existem em torno dele e das quais participa.

Somente assim poder-se-á evitar, no ensino da sociologia, a presença, tão frequente nos estudos acadêmicos, deste abismo imenso que separa o que se ensina do que se vive. Só assim, por outro lado, pode o ensino da sociologia apresentar o maior mérito que ele deve ter aos olhos do estudante e que é, segundo considera o Professor Stuart Queen, "make sense"¹⁶,

¹⁶ Vd. Education for Citizen Responsibilities - por um grupo de professores americanos, especialmente o capítulo de L. Allen Cook and Stuart Queen, "The Pole of Sociology", pg. 105 e ss. Vd. também D. Victoroff et D. Gilles, Guide de l'Étudiant de Sociologie et Morale (1941); o artigo de R. Aron et C. Bouglé, "La Sociologie", (pg. 3 e ss.) in Les Sciences Sociales en France, Enseignement et Recherche, (1937); e as diversas comunicações sobre o ensino da sociologia em vários países apresentadas à Conferência Internacional de Ciências Sociais, in Les Convergences des Sciences sociales et l'Esprit International, (1938). Vd. Também os pontos de vista críticos de H.D. Langford, Education and the Social Conflict, (1936), e de R.S. Lynd, Knowledge for what?, 4º ed., (1945). Um manual prático sobre a motivação no ensino secundário das ciências sociais encontra-se em "A Teaching Guide for the Social Studies", (1941), publicado pela Associação dos Professores de Estudos Sociais da cidade de New-York.

não dando motivos para que o aluno imagine perdido o tempo que dedicou, em sua formação, ao estudo científico das relações humanas.

XXIII - Do mesmo modo, há que se evitar o erro de limitar o estudo de sociedade, na escola secundária, apenas à análise de seus aspectos patológicos, como é tão difundido nas escolas secundárias norte-americanas, onde a iniciação nas ciências sociais, com frequência, se faz por tais estudos¹⁷.

A apresentação, ao adolescente, apenas do anormal, do extraordinário e do dramático – desagregação da família, divórcio, criminalidade, infância abandonada, suicídio, desajustamentos, etc – não somente é antipedagógica mas também conduz, quase infalivelmente, à discussão em torno de terapêuticas e soluções caritativas, mais ou menos ingênuas, superficiais e pedantes, que visam curar os "desvios" e as "anormalidades" sociais e que geralmente não são nem desvios nem anormalidades, mas apenas produtos normais do próprio funcionamento dos padrões dominantes de organização social.

O que precisa ser estudado são os processos de produção e reprodução da vida humana associativa; as relações humanas tais como se processam no plano material e no plano mental; as formas institucionais que essas relações assumem em cada tipo de organização econômica e cultural. O essencial é desenvolver no estudante a capacidade de analisar e compreender a vida social como parte da realidade objetiva, na qual ele vai interferir como sujeito e não apenas sofrer a ação como objeto. O fundamental é capacitá-lo, por meio do estudo objetivo dos processos sociais básicos, a tomar consciência do processo histórico geral de transformação da sociedade que ocorre em seu redor e do qual deve participar como *socius* consciente.

XXIV - Para isso o ensino da sociologia não há que temer a análise franca, aberta e objetiva de nenhum setor ou aspecto da vida social, procurando seguir a recomendação de Paul Fauconnet nos seus "Conseils Aux Étudiants de Sociologie et Morale": "Sortir des livres, se mêler à la vie, relier les études scolaires aux réflexions que provoque la vie sociale, à laquelle on est mêlé, cela est excellent. Il y a surtout un effort à faire pour transposer, en

¹⁷ Vd., além da bibliografia citada na nota anterior, os artigos de R. Kennedy and R.J.R. Kennedy, "Sociology in American Colleges"; L.C. Devianey and E. S. Johnson, "General Introductory Courses in Social Sciences"; J.L. Woodward "The Survey Courses In Social Sciences"; J.L. Woodward "The Survey Courses In Social Sciences An Appraisal"• todos in "American Sociological Review", vol. VII, nº 5, cet 1942, Lh Bernard, "The Teaching of Sociology in the United States in the Past Fifty Years", In "The Journal of American Sociology", L, nº 6, May, 1945, pg. 534 e ss.; L. Dexter, "Teaching Social Sciences as a Set of Skills, "American Sociological Review", vol. XI, nº 2, April, 1946, pg. 146 e ss.; J.T. Landis, "The Sociology Curriculum and Teacher Training", id., vol. XII, nº 1, Feb. 1947, pg. 113 e ss.

termes sociologiques, les questions habituellement débattues. L'essentiel, pour nous, n'est pas de tenter une application de la sociologie à la politique, mais de nourrir la sociologie par l'observation et l'analyse des faits politiques et sociaux auxquels, nous sommes mêlés"¹⁸.

A aplicação dessa regra fundamental de método talvez não encontre, em nosso tempo, nenhuma oportunidade mais feliz do que no estudo dos problemas da sociedade internacional em que o mundo se integra e da compreensão dos quais depende a paz e o progresso da civilização. Ainda que se façam reservas aos pontos de vista da carta da UNESCO segundo a qual "se a guerra começa na mente dos homens, é na mente dos homens que a paz deve ser construída" - o ensino das ciências sociais na escola secundária deve ter em vista contribuir, na formação dos hábitos e dos estados de espírito da juventude para o entendimento entre as nações, para a análise das causas das guerras, para a crítica de toda espécie de etnocentrismo e para a formação de um espírito internacional¹⁹.

XXV - Nessas tarefas todas as ciências sociais concorrem de modo harmônico: a economia, o direito, a ciência política, a antropologia, a etnologia, a demografia, a ecologia humana, a história social, a geografia humana, a psicologia... Cada uma explora seu setor particular de estudos não mais com espírito artesanal mas com a noção da interdependência e da interpenetração dos seus campos - que, entre todas, pode ser saudada como a mais salutar e vigorosa tendência metodológica das ciências sociais do nosso tempo.

De todas, a preocupação comum - e esse é o escopo do ensino da sociologia na escola secundária - é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que já não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural.

XXVI – A educação que quiser ser o que já foi chamado "anticipatory treatment", cuidando do jovem como futuro cidadão - deve ter no ensino das ciências sociais na escola secundária um instrumento básico para atingir aquele objetivo. Socializar o adolescente, dar-

¹⁸ Citado por Victoroff e Gilles, *ibid.*, pg. 3. Tradução dos editores: "sair dos livros, envolver-se na vida, vincular os estudos escolares às reflexões provocadas pela vida social, em que estamos envolvidos, é excelente. Acima de tudo, há um esforço a fazer para transpor, para termos sociológicos, as questões essenciais, para nós, não é tentar uma aplicação da sociologia à política, mas nutrir a sociologia através da observação e análise dos fatos políticos e sociais em que estamos envolvidos".

¹⁹ Vd. sobre o assunto os artigos de "The Journal of Social Issues", vol. III, nº 1

lhe formação integral, torná-lo um ser ajustado, ensinar-lhe técnicas e habilidades específicas, transmitir-lhe ideais e perspectivas - tudo isso, por definição, bem ou mal, queira ou não, é o que faz toda educação. Fa-lo-á de modo consciente e democrático aquela educação que der à juventude, através do conhecimento objetivo do funcionamento da vida social; os meios dela mesma também participar, de modo ativo, na obra de receber, desenvolver e transmitir ao futuro o patrimônio cultural da humanidade.

Especialmente quando a organização social em que vivemos revela, de modo cada vez mais flagrante, profunda desarmonia entre o progresso material e o progresso social - cabe à sociologia, no que estiver ao alcance do método científico, estudar as causas dessa demora cultural e contribuir, no que for possível, de modo positivo, para o estabelecimento das condições necessárias a uma transformação consciente e planificada da sociedade humana.

Evidentemente do estudo das ciências sociais não se deve esperar milagres; é fácil mesmo demonstrar que os milagreiros de toda espécie até prefeririam que tais ciências não existissem, nem florescessem. Entretanto, não discrepa do mais puro, facundo e autêntico realismo, reconhecer que o objetivo supremo das ciências sociais nas palavras admiráveis do Professor Ralph Linton – “é compreender a natureza do homem e das forças que agem na sociedade. Com esta compreensão virá a possibilidade de controle; e a humanidade poderá, pela primeira vez em seu milhão de anos de existência, modelar deliberadamente e inteligentemente seu futuro. Sem esta compreensão nenhuma reconstrução sólida e duradoura da sociedade será possível”.

“A conquista da sociedade será o maior triunfo da carreira humana”²⁰.

Recebido em: 11 de fevereiro de 2024.

Aceito em: 19 de fevereiro de 2024.

²⁰ R. Linton, O Homem: uma introdução à antropologia, trad. (1943), pg. 521.