

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925 – 1941)

**JEFFERSON DA COSTA SOARES**

Rio de Janeiro  
março/ 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925 – 1941)

**JEFFERSON DA COSTA SOARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro  
(Presidente da Banca)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rangel Tura

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro  
março / 2009

# Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação “O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)”

Orientada pelo (a): **Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

## *MESTRE EM EDUCAÇÃO*

Rio de Janeiro, 20 de março de 2009

**Banca Examinadora:**

Presidente:

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Márcia Serra Ferreira**

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Rangel Tura**

## FICHA CATALOGRÁFICA

S676

Soares, Jefferson da Costa.

O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941) /  
Jefferson da Costa Soares. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.  
139f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2009.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

1.Sociologia - Estudo e ensino. 2. Currículo - Avaliação. 3.  
Colégio Pedro II - Estudo e ensino. I. Monteiro, Ana Maria  
Ferreira da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

CDD: 375

*Ao meu querido Avô,  
Antônio Landim da Costa*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais **Rita Mariana Costa Soares e Severino do Ramo Soares**, pessoas simples e trabalhadoras que me ensinaram a perseverar e a lutar sempre.

À minha querida irmã **Débora Costa Soares** por sua tão importante presença em todos os momentos da minha vida!

À minha orientadora Professora Dra. **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**, que merece um destaque especial: como se sabe, é um privilégio sem conta ser orientado por uma intelectual de seu porte, ainda mais raro quando à competência de ofício se alia sensibilidade e acolhimento. Sua confiança e reconhecimento balizaram meu percurso, pelo que sou imensamente grato.

Aos Professores Doutores **Renato José de Oliveira, Márcia Serra Ferreira, Libânia Nacif Xavier, Carmem Teresa Gabriel Anhorn, Ludmila Thomé de Andrade, Ana Maria Villela Cavaliere, Luís Antônio Cunha, Ana Lúcia Cunha Fernandes, Roberto Leher** e demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro por sua contribuição, dedicação e amizade.

À Professora **Luciane Maria Quintanilha Falcão**, por suas valiosas orientações na graduação, as quais ultrapassaram os limites da academia. Aos poucos fui percebendo que ela é rigorosa sim, cobra e cumpre todas as obrigações relativas ao trabalho acadêmico, mas com ela percebi também que é possível desfrutar da vida, me conhecer melhor, respeitar meus limites e ser mais feliz. Sua delicadeza e gentileza em me ouvir todas as vezes que precisei, fosse ou não para falar sobre trabalhos e pesquisas, foram fundamentais neste momento da minha vida. Obrigado por me incentivar a cursar o mestrado.

Aos Professores **Suely Souza de Almeida** (*in memoriam*), **Marcelo Correa e Castro, Eliana de Amorim Moura, Lilia Guimarães Pougy, Maria Lidia Souza da Silveira**

e **Mariléia Porfírio** com quem tive o privilégio de trabalhar no Centro de Filosofia e Ciências Humanas e no Centro de Referência de Mulheres da Maré Carminha Rosa, unidade do NEPP-DH.

À Professora **Anita Handfas** por sua generosidade, grandes contribuições e por tudo que me ensinou na licenciatura.

Aos professores e funcionários do Colégio Pedro II e do seu Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM), especialmente ao professor **Geraldo** e a funcionária **Elizabeth** –, tornando possível a investigação aqui realizada.

À **Fernanda Monsores** por contribuir com fontes importantes para a realização desta pesquisa.

Sou devedor dos amigos que me acompanham desde a graduação no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ: **Amaury Barros de Freitas, André Luis Coelho, Rodrigo Thomé Torres, Leonardo de Amorim Thury, Marcelo Báfica Coelho, Thiago Hastenreiter, Paula Câmara da Silva e Mariana Milão**. Dos colegas do grupo de pesquisa, com quem dialoguei e aprendi muito: **Ana Paula Marinho, Ana Paula Taveira, Beatriz Boclin, Fernando Penna, Elisa Prestes Massena, Regina Bortolini, Patrícia Bastos de Azevedo, Anita de Sá e Benevides Braga Delmas e Laura Zac**. Também sou grato aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, **Murilo Mariano Vilaça e Edmur Paranhos** pelas boas discussões travadas dentro e fora da sala de aula.

Agradeço também à **Patrícia Coelho de Velasco**, por acreditar em mim, mais do que ninguém, por ter paciência e me compreender quando mais precisei, por estar sempre presente e por todo apoio e carinho.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**, pela bolsa de mestrado, fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

*“... o ensino da Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1980, p. 105-106).*

SOARES, Jefferson da Costa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925 – 1941)**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma análise sócio-histórica da disciplina escolar Sociologia, no período de 1925 a 1941, no Colégio Pedro II, primeira instituição de ensino secundário no Brasil a introduzir o ensino da Sociologia em seu currículo. O principal referencial teórico adotado foi a tradição inglesa da História das Disciplinas Escolares no contexto das teorias críticas do campo do Currículo, referenciada na obra de Ivor Goodson, que entende currículo como um processo político, social e que, portanto, não é possível entendê-lo como conhecimento puro, descontextualizado. Trata-se de uma investigação de cunho interdisciplinar, que busca dialogar com contribuições oriundas de pesquisas já realizadas sobre o ensino de Sociologia, a História da Educação e o Campo do Currículo. A metodologia utilizada foi a análise documental das diferentes fontes do período estudado, com destaque para aquelas do acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II e para dois manuais didáticos para o ensino de Sociologia, publicados no período estudado e elaborados por Delgado de Carvalho, primeiro catedrático efetivo da disciplina. Foi possível analisar as propostas iniciais para o ensino de Sociologia no Brasil; a construção do currículo da disciplina escolar Sociologia no Colégio Pedro II, relacionando-a com os contextos interno e externo; e caracterizar a proposta para o ensino de Sociologia no Colégio Pedro II, nas obras analisadas de Delgado de Carvalho, que expressam uma preocupação em relacionar o estudo da disciplina com os problemas da sociedade brasileira da época.

Palavras-chave: Currículo, História das Disciplinas Escolares, Ensino de Sociologia.

## **ABSTRACT**

The main objective of this study is to develop a socio-historical analysis of the construction process of the school discipline Sociology between 1925 and 1941, at Colégio Pedro II, the first institution in secondary education in Brazil to introduce Sociology in its curriculum. The main theoretical referential adopted is the English tradition of the history of school subjects in the context of the curriculum field theories, based in Ivor Goodson's work, who understands curriculum as a political and social process and that, consequently, it is not possible to study and analyze it as pure knowledge, without consideration of context. Therefore, it is an interdisciplinary investigation, in which the dialogue with contributions that come from researches which are already accomplished on Sociology teaching, History of Education and Curriculum Field is established. The methodology used included documental analysis of different sources of the studied period, with emphasis on those related to Colégio Pedro II, under custody of its Documentation and Memory Center, and of two manuals for Sociology teaching, published in the period studied, written by Delgado de Carvalho, the first effective professor of the discipline. It was possible to examine the initial proposals for Sociology teaching in Brazil, the construction of its curriculum at Colégio Pedro II, linking it to the internal and external contexts, and to characterize the proposal for the Sociology teaching at Colégio Pedro II, in the analyzed Delgado de Carvalho's works, which express a concern to relate the study of the discipline with the problems of the Brazilian society at the time.

Key words: Curriculum, History of School Subjects, Sociology Teaching

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> _____	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – Construção do Objeto de pesquisa</b> _____	<b>17</b>
1.1) Objetivos e Problema de Pesquisa _____	17
1.2) Quadro Teórico _____	18
1.2.1) Ivor Goodson e o Campo do Currículo _____	18
1.2.2) História das Disciplinas Escolares _____	20
1.2.3) Estudo de uma Instituição Específica _____	25
1.2.4) Pesquisas sobre a História das Disciplinas Escolares e Ensino de Sociologia no Brasil _____	27
1.3) Metodologia _____	30
<b>CAPÍTULO II – O Colégio Pedro II no Contexto das Reformas (1925-1941)</b> _____	<b>36</b>
2.1) Sociedade, Estado e Educação: Reforma Rocha Vaz _____	38
2.2) O Colégio Pedro II: Cátedras e a Congregação na Reforma Rocha Vaz _____	48
2.3) Sociedade, Estado e Educação: Reforma Francisco Campos _____	52
2.4) O Colégio Pedro II: Cátedras e a Congregação na Reforma Francisco Campos _____	58
<b>CAPÍTULO III – A História da Disciplina Sociologia no Brasil no Contexto das Reformas Educacionais</b> _____	<b>61</b>
3.1) Precursores do Pensamento Social no Brasil _____	61
3.2) A Disciplina Sociologia no Brasil: Breve Histórico _____	67
3.3) A Sociologia na Reforma Benjamin Constant _____	68
3.3) A Sociologia na Reforma Rocha Vaz _____	70
3.4) A Sociologia na Reforma Francisco Campos _____	73
3.5) Reforma Gustavo Capanema _____	78
3.5.1) Período de Alijamento _____	79
3.5.2) Período de Re-introdução da Sociologia no Ensino Médio _____	81
<b>CAPÍTULO IV – Delgado de Carvalho e a Sociologia no Colégio Pedro II</b> _____	<b>85</b>
4.1) Delgado de Carvalho: Vida e Obra _____	85
4.2) Programas de Sociologia _____	90
4.3) Sociologia: Summários do Curso do Sexto Anno (1933) _____	95
4.4) Práticas de Sociologia (1937) _____	104
<b>Considerações Finais</b> _____	<b>109</b>
<b>Referências</b> _____	<b>114</b>
<b>Anexos</b> _____	<b>124</b>

## **Introdução**

O ensino de Sociologia e sua importância no currículo do ensino médio têm sido temáticas pouco exploradas no contexto acadêmico, tendo em vista que ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos nessa área. Tal fato pode colaborar para que os conhecimentos sobre o ensino de Sociologia sejam bastante limitados no Brasil. Percebi a relevância do problema ao pesquisar trabalhos, dissertações e teses na área e descobrir a ausência de discussões que focalizem a perspectiva da História do currículo. As questões em torno da disciplina Sociologia no ensino médio estavam presentes desde quando cursei a disciplina como aluno no Colégio Pedro II, perpassando pelo bacharelado e licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ganhando ainda mais força quando cursei, ainda como aluno especial, a disciplina Teorias de Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação UFRJ, ministrada no primeiro semestre de 2006 pelas Professoras Doutoras Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, minha orientadora nesta pesquisa, Carmem Teresa Gabriel Anhorn e Marcia Serra Ferreira. Este curso desempenhou um papel crucial na definição do campo ao qual passei a dedicar meus esforços reflexivos, tendo em vista que, ao ter contato com a bibliografia do curso, pude desenvolver um “olhar” particular sobre o campo do Currículo, principalmente sobre a História das Disciplinas Escolares.

Esta pesquisa, vinculada ao Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem origem em inquietações oriundas de experiências vividas na prática de ensino, ainda como licenciando da disciplina Sociologia em uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, quando percebia certa incompreensão e pouca valorização, por parte dos alunos, dos objetivos dessa disciplina nos currículos do ensino médio, fato que contribuía para uma falta de compromisso com a disciplina e, conseqüentemente, uma baixa adesão às atividades propostas. Sentimentos

de desmotivação e desestímulo dos alunos passaram a provocar reflexões sobre a realidade da disciplina Sociologia, sua história e sua posição frente às outras disciplinas.

Segundo Lopes (2002, p.43), um estudo em perspectiva histórica contribui para a compreensão de processos de desenvolvimento e consolidação de uma disciplina escolar ou áreas de conhecimento, tendo por base a forma como se desenvolvem em instituições específicas. Nesse sentido, este trabalho vincula-se às chamadas “Teorias Críticas”, onde a dimensão do poder se faz presente e um posicionamento crítico frente ao currículo é assumido. Trata-se, portanto, de um tipo de trabalho que valoriza certo alargamento conceitual e metodológico da história em que a tentativa de compreender o cotidiano de determinadas instituições ganha relevo. Lopes (2002, p.46) afirma que estes trabalhos também estão articulados às análises sobre a constituição do conhecimento escolar. Segundo Goodson (1997, p.24), o trabalho empreendido pelos sociólogos do conhecimento na definição de programas de pesquisa sobre o conhecimento escolar conduziu à valorização da investigação histórica. A seleção cultural do que pode e não pode, deve e não deve ser ensinado, tem repercussões sociais e políticas sobre a formação das novas gerações e da cidadania. A Sociologia pode, deve ser ensinada no currículo da Educação Básica?

O ensino de Sociologia no Brasil tem sido objeto de grandes disputas. Alguns grupos defendem o ensino da disciplina, outros, contrários, acham que a Sociologia deve ficar restrita ao meio acadêmico. Trata-se de uma disciplina que além de imbricada com forte dimensão política, foi introduzida no ensino secundário em 1925<sup>1</sup>, permaneceu até 1942, quando foi retirada dos currículos, retornou gradativamente no início dos anos 1980 e hoje é objeto de uma lei que torna seu ensino obrigatório. Nesse sentido, vivemos tempos de grandes debates sobre o sentido da Sociologia no ensino médio, de luta por sua inclusão, sobre a necessidade de firmar ou não uma identidade e um currículo mínimo para a disciplina, livros didáticos e

---

<sup>1</sup> A primeira tentativa de inserir a disciplina Sociologia no ensino secundário ocorreu com a Reforma Benjamin Constant de 1890, que não chegou a entrar em vigor conforme será explicado no Capítulo III desta dissertação.

sobre seu passado, presente e futuro. Além da justificativa que se tornou “chavão” - formar o cidadão crítico – entendemos que existem outros objetivos para o ensino desta disciplina: contribuir para a formação do jovem brasileiro, seja através da sistematização de debates em torno de temas importantes ou oferecendo a reconstrução ou desconstrução de modos de pensar; compreender elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam modos de ser de uma sociedade, grupo social ou comunidade.

A opção pela investigação da história da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II, considerado “padrão” na época, se justifica por se tratar da primeira instituição de ensino secundário a adotar em 1925, a Sociologia como disciplina obrigatória em seu currículo, pela possibilidade de encontrar fontes documentais, já que o Colégio conta com um arquivo organizado, o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM)<sup>2</sup>, e por ter sido ex-aluno desta instituição, onde cursei a disciplina<sup>3</sup>.

Através de levantamento realizado em bancos de teses e dissertações de instituições como CAPES, UNICAMP, USP, UFRJ e UERJ, não encontrei estudos sobre a história da disciplina Sociologia, que adotem o mesmo enfoque de minha pesquisa: história da disciplina escolar Sociologia, no Colégio Pedro II, no período de 1925 a 1941<sup>4</sup>. No atual momento, em

---

<sup>2</sup> O NUDOM é um núcleo institucional de pesquisa interdepartamental cuja meta é resgatar, organizar e divulgar o acervo manuscrito, iconográfico e documental da História e Memória do Colégio Pedro II, aberto a pesquisadores do próprio Pedro II e de outras instituições nacionais e internacionais. O acervo documental e histórico do NUDOM inclui: Atas da Congregação; Anuários; Compêndios (Livros Didáticos); Decretos / Leis; Livros de Exames; Livros de Concursos para a Cátedra; Livros de Matrículas; Livros de Ocorrências Disciplinares; Livros de Registros; Memória Histórica (Obras de professores e ex-alunos; Obras de referência que tenham o Colégio Pedro II como objeto de pesquisa); Periódicos: Internato/ Símbolo/ Studia (Registro acadêmico de professores e alunos); Planos de Estudo e Programas de Ensino, Relatórios e Regulamentos; Teses de Concursos (Concursos públicos de professores catedráticos e substitutos desde o séc. XIX e produção acadêmica atual de professores, funcionários e ex-alunos); Restauração básica de fotos e documentos.

<sup>3</sup> Cabe ressaltar aqui, que a primeira proposta apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ foi a de adotar como recorte temporal o período considerado como o de “re-introdução” da disciplina e da reconstrução de seu currículo no Colégio Pedro II, que vai de 1993 aos dias atuais. Contudo, em função da impossibilidade de adotar esse recorte de maneira descontextualizada dos períodos de institucionalização e de alijamento da disciplina no Brasil, e em função das considerações feitas pela banca no exame de projeto, optei por estudar o período de 1925 a 1941.

<sup>4</sup> Foram encontrados trabalhos sobre o Ensino de Sociologia com focos diferentes do adotado nesta pesquisa e que serão objeto de análise mais adiante, no item “Pesquisas sobre a História das disciplinas escolares e ensino de sociologia no Brasil”.

que a Sociologia se torna novamente disciplina obrigatória em todas as escolas de ensino médio, consideramos que resgatar o esforço feito por intelectuais como Delgado de Carvalho<sup>5</sup> no processo de institucionalização da disciplina, pode-se configurar em contribuição relevante.

Assim, apresentamos, no Capítulo I, os objetivos (1.1) deste estudo e o recorte adotado, bem como os referenciais teóricos (1.2) com os quais tentaremos dialogar, as fontes analisadas e a metodologia de análise (1.3). Buscamos situar esta investigação num campo teórico específico e também apresentar um conjunto de investigações já existentes sobre o tema ou que possam contribuir para esta pesquisa.

No Capítulo II, intitulado “O Colégio Pedro II no Contexto das Reformas (1925-1941)”, com base na análise de fontes documentais e em pesquisas já produzidas na e sobre a instituição, desenvolvemos um breve histórico do Colégio Pedro II e das reformas da educação que ocorreram no período de 1925-1941, marcos importantes também no que diz respeito à disciplina Sociologia.

No Capítulo III, “A História da Disciplina Sociologia no Brasil no Contexto das Reformas”, apresentamos inicialmente um breve histórico da vida e obra dos intelectuais considerados precursores do pensamento social brasileiro. Num segundo momento, a disciplina Sociologia é analisada principalmente no contexto das reformas da educação, realizadas na 1ª República, considerando, além das Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos, as propostas das Reformas Benjamin Constant e Gustavo Capanema.

No Capítulo IV, “Delgado de Carvalho e a Sociologia no Colégio Pedro II”, apresentamos aspectos da vida e obra deste que foi o primeiro catedrático efetivo de Sociologia do Colégio Pedro II, que desempenhou papel estratégico na construção histórica desta disciplina. Por fim, analisamos os programas de 1926 e 1929, aprovados pela

---

<sup>5</sup> Delgado de Carvalho foi o primeiro catedrático efetivo de Sociologia no Colégio Pedro II, cuja vida e obra serão analisadas no capítulo IV desta dissertação.

Congregação do Colégio Pedro II e os manuais didáticos<sup>6</sup> “Sociologia - Summarios do Curso do Sexto Anno” (1933) e “Práticas de Sociologia” (1937) de Delgado de Carvalho, para identificar quais conteúdos foram selecionados, que fatores explicam a inclusão de certos conteúdos e não de outros e identificar as fontes de inspiração para essa seleção cultural relativa à disciplina Sociologia.

---

<sup>6</sup> Esses manuais didáticos são obras raras, sendo que “Sociologia - Summarios do Curso do Sexto Anno” (1933) foi encontrada na biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro e “Práticas de Sociologia” (1937), através de contato estabelecido no I Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, realizado na mesma universidade, em setembro de 2008. As capas desses manuais constam respectivamente dos (ANEXOS 1 e 2) desta dissertação.

## Capítulo I

### Objetivos e Problema de Pesquisa

O objeto desta pesquisa é a História da Disciplina Escolar Sociologia e seu contexto no Colégio Pedro II no período de 1925 a 1941, em razão da pouca produção sobre o tema e para que se amplie a discussão acadêmica, já que se trata de uma pesquisa nunca antes realizada e que adota referenciais teóricos das teorias críticas do currículo. Cabe ressaltar que o Colégio Pedro II era considerado referência para o país neste período e que foi a primeira instituição a adotar o ensino da disciplina Sociologia. Três questões nortearam este trabalho, constituindo assim, meu problema de pesquisa: a) Por que a disciplina Sociologia foi inserida no currículo do Colégio Pedro II em 1925? b) Por que a disciplina Sociologia encontrou nesse mesmo período e neste Colégio, as condições para sua implementação? c) Que Sociologia era ensinada no período supracitado? Nas duas primeiras questões, faço referências às condições ou fatores que permitiram a sua institucionalização naquele determinado momento histórico. Na última, refiro-me aos conteúdos da disciplina e às implicações decorrentes de sua seleção.

Nesse sentido, busco como objetivo geral, desenvolver uma análise sócio-histórica do currículo da disciplina escolar Sociologia e de seu processo de construção entre 1925 e 1941, no Colégio Pedro II. Como objetivos específicos nesta pesquisa, busco:

- 1) Analisar as propostas iniciais a favor do ensino de Sociologia na escola secundária no Brasil;
- 2) Analisar, no período supracitado, a construção do currículo da disciplina escolar Sociologia no Colégio Pedro II nas relações com o contexto interno e externo<sup>7</sup>;

---

<sup>7</sup> Este modelo de análise combina elementos das questões internas (comunidade disciplinar de Sociologia) e externas (Políticas de Estado, nos Movimentos Sociais mais amplos e outras comunidades), pois as comunidades disciplinares e os grupos externos não apenas compartilham idéias, interesses e objetivos comuns, mas também

- 3) Identificar os conteúdos selecionados no período e no Colégio Pedro II;
- 4) Caracterizar a proposta para o ensino da disciplina escolar Sociologia no Colégio Pedro II, na obra de Delgado de Carvalho;
- 5) Identificar as mudanças curriculares ocorridas no período;
- 6) Identificar quais as concepções predominantes e que disputas possibilitaram mudanças curriculares;

### **Quadro Teórico**

Nesta pesquisa dialogamos tanto com curriculistas, quanto com historiadores da educação e com pesquisadores que refletem sobre o ensino e história da disciplina escolar Sociologia no Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, meus principais interlocutores foram principalmente, o historiador do currículo Goodson (1990, 1995, 1997, 1999, 2001); Ferreira (2005) e Penna (2008), estudiosos do currículo que também desenvolveram suas pesquisas no Colégio Pedro II; Bispo (2003), Meucci (2000) e Sarandy (2004), pesquisadores da história e ensino da disciplina escolar Sociologia no Brasil; Andrade (1999), Nagle (1974), Massunaga (1989), Polon (2004) e Romanelli (1987), na tentativa de reconstruir a história do Colégio Pedro II no contexto das reformas educacionais no período estudado.

### **Ivor Goodson e o Campo do Currículo**

A origem do campo do currículo, propriamente dito, ocorre em países de língua inglesa – Inglaterra e Estados Unidos. O campo teve origem nos Estados Unidos na virada do século XIX para o XX graças a uma nova preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. A obra considerada de inauguração do

---

geram conflitos que, segundo o autor, acabam produzindo uma grande estabilidade nos currículos escolares. Goodson (1996 e 1997)

campo é “O Currículo” (1918), de Franklin Bobbit. Na década de setenta os estudos curriculares passaram por um momento de renovação, com o movimento de reconceitualização nos Estados Unidos e a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra (MOREIRA & SILVA, 2002).

Optei por adotar como principal referencial teórico, a tradição inglesa da História das Disciplinas Escolares, ligada ao Campo do Currículo e referenciada na obra de Ivor Goodson (1990, 1995, 1997, 1999, 2001), um dos autores que muito tem influenciado as pesquisas em História das Disciplinas Escolares no Brasil e que reflete sobre esse campo a partir do referencial da sociologia e da história do currículo.

Faz-se necessário, portanto, abordar brevemente a contribuição de Ivor Goodson para a história do currículo, tendo em vista que a vasta obra do autor, produzida desde o início dos anos 1980 aos dias atuais, influenciou a escolha deste objeto de pesquisa. Contudo, mesmo inseridos na sua produção sobre currículo, a qual dedicou grande parte de suas reflexões, não interessam aqui todos os aspectos trabalhados pelo autor.

A obra de Ivor Goodson pode ser dividida em três linhas principais: currículo (estudado numa perspectiva histórica), história de vida de professores (ou *life politics*), e aprendizado ou política educacional. Penna (2008), ao resgatar a trajetória acadêmica de Goodson, afirma que enquanto aluno do curso primário, Goodson sentia falta de abordagem nas aulas das questões que o angustiavam e sobre a realidade na qual ele estava inserido e que esta situação teria se agravado quando “Goodson foi aprovado com mérito e começou a freqüentar uma escola secundária tradicional (“Grammar School”), com uma abordagem mais tradicional voltada para a classe média, enquanto seus amigos estudariam numa escola secundária moderna, voltada para conhecimentos práticos e direcionada à classe operária”.

Seus questionamentos com relação ao currículo e às matérias<sup>8</sup> escolares aumentaram, na medida em que concebia o conteúdo como “esquisito e enfadonho” e as próprias formas de transmissão e de estruturação faziam com que a sua escolarização fosse percebida como o aprendizado de uma segunda língua.

Conforme Penna (2008), após ter sido reprovado em várias matérias, um de seus professores insistiu para que Goodson retornasse à escola e concluísse sua escolarização, conselho que ele acabou seguindo, mesmo com a persistência de suas inquietações. Goodson prosseguiu seus estudos graduando-se em História Econômica e concluindo um doutorado sobre “Imigrantes Irlandeses na Inglaterra da Era Vitoriana”, mas abandonou a carreira acadêmica e, devido a contato com textos de Bernstein e Sugarman, decidiu voltar-se para as bem equipadas e inovadoras Escolas Integradas (“Comprehensive Schools”), planejadas para unificar a experiência educacional antes dividida em duas instituições. Goodson foi então para o “Institute of Education”, onde se formou professor, sendo orientado por Brian Davies e Basil Bernstein e começou a entrar em contato com a Sociologia da Educação Inglesa. Depois de se formar, passou a ministrar aulas nessas Escolas Integradas.

### **História das Disciplinas Escolares**

Goodson (1990, 1995, 1997, 1999, 2001) aproximou-se da História das Disciplinas Escolares quando ainda era tutorado por Bernstein e Davies, no final da década de 1960, no mesmo período em que obteve contato com os escritos que mais tarde se tornariam a conhecida obra “Knowledge and Control” (YOUNG, 1971). A partir de então, bastante influenciado por sua própria história de vida, já que era filho de pais operários, mas principalmente por suas leituras e tutorias onde se interessava pela investigação de “como

---

<sup>8</sup> Goodson (1995, p.120) não utiliza o termo “Disciplina”, e sim, “Matéria Escolar”, analisando como se constituem e são definidas, pois considera o termo “Disciplina” como uma forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica. Para o caso das escolas primárias e secundárias, utiliza o termo “Matéria Escolar”.

uma sociedade seleciona, classifica, distribui e transmite o seu conhecimento educacional e a relacionar isso com questões de poder e de controle social” (GOODSON, 2001, p. 87) e, considerando que a disciplina escolar mantém-se hegemônica como veículo de transmissão desse conhecimento, Goodson procura compreender os problemas da educação de massa e buscar possibilidades para resolução destes no estudo sistemático das disciplinas escolares. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de desenvolvimento de um campo de estudo que transformasse as disciplinas em objetos centrais de investigação. O ponto de partida consistiria em procurar as origens da escolarização, enquanto construção social, e analisar as razões da emergência e da institucionalização das disciplinas escolares (GOODSON, 2001, p.49).

Goodson se dedicou ao campo de pesquisa em História das Disciplinas Escolares, entendendo que este tem sido explicado a partir de uma perspectiva sociológica e outra filosófica. A perspectiva sociológica entende “a educação na sociedade capitalista como um instrumento da classe dominante” (GOODSON, 1990, p.230). Assim sendo, os saberes escolares são selecionados pelos grupos dominantes, inculcando a ideologia destes. Um dos trabalhos mais influentes, que na visão de Goodson, materializou sob a forma de vários artigos esse pensamento, é o supracitado livro organizado em 1971, por Michael Young, com a colaboração de Basil Bernstein, Michael Apple, Pierre Bourdieu, entre outros. Nesses artigos a idéia central é que a análise das questões que subjazem à seleção e à organização do conhecimento pela classe dominante pode fazer emergir aspectos sociológicos e políticos importantes sobre o currículo. Goodson não se contrapõe a essas afirmações, mas argumenta que faltaria a estas uma análise “do processo pelo qual os grupos dominantes indeterminados exercem controle sobre grupos presumivelmente subordinados na definição do conhecimento escolar” (GOODSON, 1990, p. 232). É basicamente este argumento - a defesa da pesquisa do “processo” pelo qual os conteúdos são selecionados - que fará com que Goodson passe a

considerar fundamental nas abordagens sociológicas o estudo da história, tanto do currículo, quanto das disciplinas escolares.

A outra perspectiva de análise identificada por Goodson, no campo da história das disciplinas escolares, é a filosófica, que precedeu e se opõe à perspectiva sociológica e cujos principais representantes são Paul Hirst e Richard Peters. De acordo com essa perspectiva, “a disciplina intelectual é criada e sistematicamente definida por uma comunidade de estudiosos, normalmente trabalhando num departamento universitário, e é então ‘traduzida’ para uso como uma matéria escolar” (GOODSON, 1990, p. 233). Goodson afirma que essa concepção das matérias escolares como traduções das disciplinas acadêmicas é a mais aceita, tanto por professores quanto pela sociedade em geral. No entanto, o autor considera que essa visão hegemônica pode ser desconstruída se o processo histórico de surgimento e evolução das disciplinas escolares for analisado.

Nesse sentido, Goodson argumenta que, focalizando a história social das disciplinas escolares, percebe-se primeiramente que o contexto escolar difere do contexto universitário, portanto, há que se considerar fatores também diferentes que interferem na construção de uma disciplina, em um contexto ou em outro. Todavia, o argumento principal de Goodson em defesa do estudo da história social das disciplinas escolares, diz respeito a resultados de pesquisas suas e de outros pesquisadores (LAYTON, 1973), as quais evidenciam que algumas matérias escolares, não só não se originaram de uma disciplina acadêmica, como, inclusive, as precederam cronologicamente. Cabe ressaltar, que o exemplo citado por Goodson é o da Geografia, na Inglaterra. No caso brasileiro, podemos citar a Sociologia, que primeiro se estabelece como disciplina escolar em meados da década de 1920, para depois se tornar uma disciplina acadêmica.

Tentarei, ao longo dessa pesquisa, desenvolver uma leitura da construção social da disciplina Sociologia no ensino secundário brasileiro, baseando-me também na Sociologia do

Currículo, porém, não somente a partir de uma macro-teoria, mas sim, essencialmente a partir da análise do processo de construção dessa história em uma determinada instituição de uma região brasileira. Goodson ressalta a falta de análises desses processos, referindo-se à carência de pesquisas empíricas. O autor critica as análises que se dão somente a partir da teorização macro-sociológica, defendendo que é muito diferente “estudar grupos sociais em ação em instâncias históricas particulares” (GOODSON, 1990, p.232).

Tendo em vista a compreensão sobre a importância dos estudos históricos do currículo, Goodson pesquisou a história de várias disciplinas escolares na Grã-Bretanha, chegando a algumas conclusões gerais sobre o processo de construção das disciplinas escolares inglesas. Tais conclusões são as seguintes:

...as disciplinas não são entidades monolíticas mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso, influenciam o rumo das mudanças. Em segundo lugar, o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até à definição da disciplina como ‘acadêmica’, com ligações aos especialistas universitários. Em terceiro lugar, o debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios (GOODSON, 2001, p. 101).

A concepção de “disciplina escolar” inovadora defendida por Goodson é a de que as disciplinas escolares são construções sociais resultantes das opções dos sujeitos envolvidos com seu ensino e do “jogo” político relacional entre o currículo das escolas, o que é feito e desenvolvido nas mesmas e a necessidade de formação dos professores<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Atualmente, vários autores ampliam os debates sobre “disciplinas escolares”, envolvendo também, discussões sobre “conhecimento escolar”. Nessa perspectiva podemos citar os trabalhos de Gabriel (2002, 2003, 2004) e Monteiro (2002, 2003, 2007).

As Teorias críticas<sup>10</sup> do currículo discutem como a definição do que é ensinado contribui para mudanças na sociedade ou para a manutenção da desigualdade, o que revela um componente político importante. O termo crítico em educação faz referências à dimensão do poder. Quando a disciplina não é questionada, ou seja, sua presença nos currículos é vista de forma naturalizada, a possibilidade de mudanças no currículo contribuírem para transformações na sociedade é inexistente. Assim, torna-se necessário desnaturalizar o currículo, sair das teorias tradicionais e assumir que o que é ensinado interfere na manutenção do *status quo*. Entender essa dinâmica permite a identificação de permanências e mudanças e isso contribui para identificar o que é necessário mudar para transformar a sociedade.

Essa perspectiva valoriza a escola, pois ela é entendida como espaço onde pode ocorrer a reprodução de desigualdades, mas também como um espaço a partir do qual mudanças também podem acontecer. A contribuição das teorias críticas está no fornecimento de instrumentos para a desnaturalização do currículo.

Goodson não é um indivíduo que luta por essa perspectiva isoladamente, mas está inserido no campo do currículo e faz parte de um conjunto de autores que trabalham nessa mesma linha, entre eles, Michael Young (1971 e 2000), Henry Giroux (1983, 1992, 1997), Michael Apple (1989) e Peter McLaren (1997).

---

<sup>10</sup> Segundo Silva (2000), as teorias críticas surgem a partir dos anos 1960, colocando em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Esse autor destaca diversos movimentos em todo o mundo que contribuíram para a produção da literatura educacional e para a construção de novas concepções educacionais, quais sejam: o “movimento de reconceptualização” nos Estados Unidos; a “Nova Sociologia da Educação”, na Inglaterra; um movimento amparado na obra de Paulo Freire no Brasil; e na França, um movimento amparado nos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Silva (2000) aponta que as teorias críticas colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais e desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, podendo ser caracterizadas por teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical, onde o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. Amparada por uma matriz estrutural de pensamento, fundamenta suas análises em uma economia política do poder e em uma determinação econômica dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, aspectos como conhecimento, ideologia e poder e as relações entre educação e economia ganham centralidade, segundo o autor.

Esta pesquisa está situada, portanto, em um quadro teórico, que segundo autores como Moreira (2008), Ferreira (2005), Monteiro (2002, 2003), Gabriel (2002, 2003, 2004), Lopes & Macedo (2002) e Lopes (2005), vem caracterizando os estudos no campo do currículo no Brasil e em outros países. Na tentativa de compreender esses processos de seleção, assim como as influências que exercem movimentos no currículo de Sociologia do Colégio Pedro II, no período estudado, venho me filiando às contribuições das teorias críticas.

### **Estudo de uma instituição específica**

Existe uma tendência em pesquisas realizadas por autores como Ferreira (2005); Lopes e Mello (2004) e Penna (2008), de que as investigações relativas à História das Disciplinas Escolares ocorram preferencialmente numa instituição específica, para que se possa analisar com maior profundidade todos os elementos que fazem parte da construção de uma disciplina escolar em um período determinado.

Ferreira e Penna contribuíram diretamente para esta pesquisa, por utilizarem a mesma perspectiva teórica (Goodson) e por analisarem a mesma instituição específica que defini, embora num recorte temporal distinto. Ferreira (2005) segue a proposta de Santos (1990), que aponta a existência de fatores internos e externos à “área disciplinar” que interferem nas mudanças curriculares. O peso da influência destes fatores pode variar de acordo com a situação da área disciplinar em questão e do contexto no qual ela está inserida. Estes fatores devem ser analisados de forma interligada. No entanto, Ferreira vai além da proposta de Santos, destacando a importância dos fatores institucionais, que mediatizam tanto os fatores internos quanto externos às comunidades disciplinares.

Neste sentido, permaneço defendendo a construção de um modelo de análise que associe aspectos internos e externos aos diferentes grupos disciplinares. Argumento, entretanto, que as disciplinas escolares não sofrem influência apenas destes aspectos, conforme afirma Santos

(1990), mas também de questões de ordem institucional. Tais questões, que mediatizam tanto aspectos internos às comunidades disciplinares quanto aspectos externos a elas – como aqueles ligados à estrutura sócio-educacional e ao contexto cultural mais amplo –, podem ser compreendidos de dois modos distintos. (FERREIRA, 2005, p. 22)

Segundo Penna (2008), Ferreira segue um caminho muito similar a este proposto por Goodson, embora este último não explicita a importância de instituições específicas nas suas reflexões teóricas mais gerais. No entanto, em algumas das suas pesquisas, o autor analisa instituições determinadas, como no caso da sua pesquisa, publicada no livro em co-autoria com Christopher Anstead intitulado *Through the Schoolhouse Door* (1993) e outros artigos derivados desta obra, na qual ele estuda uma escola canadense chamada atualmente de *Beal School*.

Numa tentativa de síntese, é possível afirmar que Goodson considera que as pesquisas em instâncias históricas particulares sobre o currículo e sobre como se origina e se desenvolve uma disciplina escolar, podem permitir uma outra compreensão da História da Educação. Para este autor, a história do currículo corresponde a um paradigma alargado para a História da Educação. A citação abaixo esclarece a concepção de Goodson com relação à ação dos grupos disciplinares e os padrões de estruturação

Os perigos em apresentar um caso tão específico são claros: ele pode ser lido como uma história de um “grande homem” (um gênero moribundo) ou uma mudança curricular interna específica de uma escola. Nada poderia estar mais distante da verdade: esta é uma história de agência e estrutura. Esta história é, portanto, parte de nossa história mais ampla e parte de um horizonte social mais amplo e deve ser lida contra este pano de fundo deste comentário e ponto de vista mais geral. Mas, se esta história está relacionada a comentários e contextos mais amplos, assim também estão os atores contemporâneos relacionados a definições e direções mais amplas. Em certo sentido, esta é uma perspectiva de como a mudança curricular interna às escolas é mediada por atores educacionais que utilizam retóricas e reformas que emanam da sociedade mais ampla para perseguir seus objetivos dentro do seu local de trabalho e da sua localidade. As perspectivas esquerdistas da escolarização constantemente vêem o Estado, a burocracia ou a indústria como ‘grupos de interesse dominantes’ que legislam reformas para a escola. Mas, esta dominação raramente alcança além da porta da escola – atrás da

qual a mudança escolar é mediada. (GOODSON & ANSTEAD<sup>11</sup>, *apud* PENNA 2008a, p. 37)

Lopes e Mello afirmam que uma disciplina escolar tem relações com o contexto sócio-cultural e político-econômico mais amplo, mas tem sua gênese em uma instituição específica, desenvolvida por atores sociais com determinadas histórias de vida, capazes de mediar as relações macro em um contexto particular (LOPES e MELLO, 2004, p.3).

Entendo com Lopes, que focalizar a história de uma disciplina escolar em uma instituição específica significa avançar em relação a interpretações de que as instituições escolares incorporam homoganeamente as orientações curriculares oficiais e não-oficiais do contexto sócio-educacional mais amplo (LOPES, 2000, p.63).

### **Pesquisas sobre a História das Disciplinas Escolares e Ensino de Sociologia no Brasil**

Apesar da temática ainda ser pouco explorada no meio acadêmico, o que também pode ser resultado das dificuldades enfrentadas e que impedem ou limitam a reflexão dos professores sobre suas práticas, existem trabalhos que trazem grande contribuição para o presente estudo, como a tese de Ferreira (2005) intitulada “A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)”. Apesar de estudar a matéria escolar Ciências e adotar um recorte temporal distinto, as décadas de 60 e 70 do século XX, seu trabalho traz uma grande contribuição por ser um trabalho que também se inscreve no campo do currículo, utilizando como principal teórico Ivor Goodson e abordando uma instituição específica. Seu trabalho apresenta uma discussão teórica sobre a história das disciplinas e uma revisão completa dos trabalhos recentes neste campo. Cabe ressaltar também a grande contribuição de “Sob o Nome e a Capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro II e a construção do seu

---

<sup>11</sup> GOODSON, I. F. & ANSTED, C. *Through the Schoolhouse Door*. 1993.

currículo” de Penna (2008), cujo objeto de estudo foi a construção social do currículo do Colégio de Pedro II, desde a sua fundação em 1837 até 1843 quando os primeiros alunos se formaram, recebendo o título de Bacharel em Letras. O principal referencial teórico adotado pelo autor foi a proposta de Ivor Goodson para o estudo da história do currículo. Os trabalhos de Penna e Ferreira fazem parte da tradição de pesquisas, envolvendo a história do currículo e das matérias escolares em instituições específicas, associadas ao Núcleo de Estudos do Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC – UFRJ).

Um outro trabalho chave para a presente pesquisa é o de Alves e Costa (2006), um estudo sobre a gênese da cadeira Sociologia no Brasil, a finalidade de sua inserção no ensino secundário, os conteúdos abordados, conhecimentos necessários para os candidatos a professor dessa cadeira e a institucionalização da disciplina em Sergipe desde as primeiras iniciativas no ano de 1892, ao ser criada como “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”. Em “Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925)”, Alves e Costa dialogam permanentemente com historiadores do currículo e das disciplinas escolares como Gasparello, Chervel e Goodson.

Existem algumas dissertações de mestrado que interessam diretamente ao debate sobre a Sociologia no ensino médio. Além do trabalho de Simone Meucci (2000) “A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos”, no qual a autora analisou os primeiros manuais de Sociologia para os cursos normais e secundários que surgiram no Brasil, com o interesse voltado para o processo de institucionalização da Sociologia enquanto ciência em nossa sociedade, outras três dissertações tomaram como objetivo analisar o que os sociólogos vêm pensando e propondo como – ou fazendo da – Sociologia enquanto disciplina do ensino secundário ou médio. Essas dissertações são “A Sociologia na escola secundária. Uma questão das ciências sociais no Brasil – anos 40 e 50”, de Adriano Carneiro Giglio (1999), “A Sociologia no ensino médio: o que pensam os

professores da rede pública do Distrito Federal”, de Mário Bispo dos Santos (2003), e “... E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio”, de Erlando da Silva Rêses (2004).

Sarandy (2004) buscou delinear o que se tem proposto para o ensino de Sociologia no ensino médio a partir de uma análise interpretativa de quatro entre os manuais didáticos de Sociologia para o ensino médio, publicados a partir da década de 1980, no Brasil. Descreve e analisa a estrutura, as principais idéias e a lógica que ordena e orienta os textos dos manuais investigados e sistematiza a produção acadêmica anterior.

A dissertação de Takagi (2007) é um levantamento documental sobre o ensino de Sociologia objetivando compreender as relações que podem ser estabelecidas entre as diferentes fontes do ensino de Sociologia: as propostas curriculares elaboradas pelo poder público nacional e paulista, os livros didáticos, os planos de ensino elaborados pelos alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (1999 a 2004) e relatórios de estágios dos alunos de metodologia de ensino em Ciências Sociais.

Coan (2006) analisa a categoria trabalho à luz da perspectiva marxista e seu entendimento no campo da educação, particularmente a abordagem feita nos livros didáticos, paradidáticos e outros materiais utilizados para o ensino de Sociologia no ensino médio. Pode-se concluir que a temática aqui apresentada, não tem sido objeto de muitas pesquisas, seja nos cursos de Pós-Graduação em Educação, seja nos cursos de Ciências Sociais. Certamente, uma das razões para isso é o fato da disciplina Sociologia não figurar sempre nos currículos das escolas de ensino médio.

Por fim, Souza (2008) analisa a partir de teses, dissertações, artigos, Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia, o discurso de defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio no período de 1996 a 2007.

Portanto, não encontrei entre esses autores, estudos que fizessem uma abordagem da construção histórica do currículo de Sociologia.

## **Metodologia**

Esta pesquisa que focaliza a história da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II é de cunho sócio-histórico, realizada com base em análise documental das diferentes fontes primárias encontradas no NUDOM, na legislação sobre o sistema educacional do período e em duas obras de Delgado de Carvalho, professor-catedrático deste Colégio, que teve papel decisivo na implantação da disciplina. Estes documentos, que foram produzidos na época correspondente ao recorte temporal desta pesquisa, permitiram o acesso ao currículo pré-ativo ou prescritivo, ou seja, às decisões tomadas sobre o que deveria ser ensinado. Goodson (1997) afirma que deve haver uma valorização da “definição pré-ativa” do currículo porque esta oferece um quadro de referências e de percepção da tradição, mas não como um modelo que deva ser seguido. O currículo pré-ativo se trata de uma fonte privilegiada de pesquisa nos casos de um passado mais remoto.

Realizei uma análise que inseriu os fatos históricos numa perspectiva relacional e contextual, não elaborando uma mera narrativa cronológica, identificando os atores envolvidos no processo de implementação da disciplina Sociologia e da elaboração de seu currículo.

A importância da interpretação das fontes, na pesquisa que desenvolvemos, pode ser bem justificada com base em Le Goff (2003), quando o autor afirma que “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 2003, p.525)”.

A compreensão de pesquisa histórica adotada neste trabalho consiste em considerar que a História, assim como outras Ciências, não é neutra – ou seja, parte-se do entendimento de que os registros não sobrevivem por mero acaso, mas estão condicionados a inúmeros fatores, os quais podem favorecer a existência de uma determinada fonte, em detrimento de outra, assim como estão também condicionados às escolhas e às interpretações daqueles que as interpretam.

Especificamente em relação às fontes, considerou-se neste trabalho a compreensão ampliada da noção de “documento”. Essa compreensão é diferente daquela concebida pela escola positivista, na qual um documento era, sobretudo, um texto escrito – um registro que materializava a “prova” incontestável. Essa noção começa a se modificar a partir da perspectiva da Nova História<sup>12</sup>, nos anos 1930, quando a noção de documento começou a se ampliar, ou seja, não só os textos escritos são considerados documentos, mas também outros tipos de registros. Essa ampliação da compreensão de documento continua e atinge seu ápice nos anos sessenta do século XX, quando há uma revolução dessa compreensão, que é tanto quantitativa – documento passa a ser “tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel” (FEBVRE, *apud* LE GOFF, 2003, p. 530), quanto qualitativa - a história deixa de privilegiar somente os grandes acontecimentos e grandes personagens e passa a se interessar pela história de personagens comuns. Com isso, o documento não estará mais materializado somente em textos escritos, preservados nos arquivos oficiais, mas também nas falas, nas memórias, nas fotografias, nas imagens, nos registros pessoais, entre outros.

---

<sup>12</sup> No contexto de criação da Revista dos Annales, a qual se manifestava contra a escola metódica positivista nos anos trinta do século XX, surge a Nova História, a qual representa uma mudança de paradigma na compreensão do que é a ciência História. Burke assim a define: Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a Nova História está mais preocupada com a análise das estruturas (BURKE, 1992, p. 12).

Além da ampliação da noção de documento, a Nova História e os Annales contribuíram ainda para construção de uma perspectiva de análise mais crítica dos documentos, na qual estes passam a ser considerados monumentos<sup>13</sup>. Isso significa que, assim como os monumentos estão ligados ao poder de perpetuação de determinados feitos da humanidade, os documentos também estão. Essa é a razão para que Le Goff afirme que “documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente” (LE GOFF, 2003, p. 535).

Nesse sentido, compreendendo que todo documento é também monumento, uma vez que resultam de ações de uma sociedade, com o objetivo de resguardar para o futuro determinadas imagens de si própria, Le Goff (2003) sugere que se trabalhe com a pesquisa histórica no sentido de desmontar esses monumentos, através da análise crítica do contexto histórico onde estes foram produzidos. Essa perspectiva cria condições para que se possa trabalhar com documentos curriculares antes não valorizados, como provas, programas e livros didáticos. Justamente por não serem valorizados, muitos desses documentos que poderiam contribuir para esta pesquisa não foram localizados ou encontrados em péssimo estado de conservação.

Partindo dessa compreensão mais ampla sobre pesquisa histórica e, trazendo o foco, gradativamente, para a pesquisa em História da Educação, pesquisa em História do Currículo e, finalmente para a pesquisa em História das Disciplinas Escolares, o que tem caracterizado as duas últimas é o olhar para as singularidades, para o cotidiano das instituições de ensino,

---

<sup>13</sup> De acordo com Le Goff (2003), etimologicamente, *monumentum*, vem do verbo “monere”, que significa “fazer recordar”. Assim, *o monumentum* é um sinal do passado, tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. O termo *documentum*, derivado de “docere”, que significa “ensinar”, evoluiu para o significado de “prova”. Com a escola positivista do fim do século XIX o termo documento passa a representar “prova histórica”.

bem como para os sujeitos que materializam o currículo e, por conseguinte as disciplinas, sem, no entanto, perder de vista as interações daqueles com as dimensões macro sociais. Assim, pudemos identificar as dinâmicas que possibilitaram a inclusão da Sociologia, a seleção de alguns conteúdos e não outros, o que certamente teve repercussões na formação dos estudantes que a cursaram.

O caminho percorrido durante o levantamento das fontes é composto por inúmeras pequenas histórias, que não podem ser consideradas “menos importantes” ou como “tempo perdido”. Iniciei o levantamento pelo Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II. As primeiras visitas ao NUDOM foram de reconhecimento espacial e das formas como são organizados, guardados e manipulados os documentos que busco analisar. Na primeira etapa, meu objetivo foi encontrar fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa. Não houve a preocupação com a análise propriamente dita, que seria núcleo do trabalho subsequente, com a organização do material. Nesse momento, o que importava era a obtenção de informações advindas dos documentos supracitados.

Após esta fase, realizei a primeira organização do material, aguardando o momento em que se tornaria indispensável olhar para o conjunto de documentos produzidos na própria época, de forma analítica, buscando averiguar como poderia proceder para torná-lo inteligível, de acordo com os objetivos de minha investigação. Todos os documentos foram arquivados em pastas ao mesmo tempo em que dava prosseguimento à coleta. O critério estabelecido para tal organização era o tipo de fonte documental. Cabe ressaltar que alguns dos documentos não podiam ser xerocados, mas sim fotografados.

Os primeiros documentos com os quais tive contato, não esperando que cada um dos mesmos me levasse a uma verdade absoluta, foram livros de atas da Congregação do Colégio Pedro II, livro de inscrição de candidatos em concursos abertos para professor do Colégio,

uma tese sobre Sociologia apresentada por um dos candidatos<sup>14</sup>, anuários, relatórios elaborados pelos então Diretores do Externato do Colégio Pedro II e apresentados ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Ensino e ao Ministro da Educação e Saúde Públicas (ANEXO 3), Programas de Sociologia dos anos de 1926 e 1929 e os textos das Reformas Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A) e Francisco Campos (Decreto nº 19.890 e nº 21.241)<sup>15</sup>. Esses documentos podiam oferecer informações sobre os atores e grupos em disputa.

Procuramos também, investigar se existiam livros didáticos de Sociologia utilizados no Colégio Pedro II, no período de 1925 a 1941. No NUDOM não foi possível encontrá-los. Contudo, localizei na biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um único exemplar dos “Summarios do Curso do Sexto Anno” de 1931, onde Delgado de Carvalho reuniu notas e sumários de aulas dadas aos alunos do Colégio Pedro II, pois ainda não existia nenhum compêndio de Sociologia. Este livro, que há quase vinte anos ocupava lugar na referida biblioteca, nunca havia sido emprestado, tal fato pode ser reflexo da falta de interesse pelo tema. Encontrei também, a obra “Práticas de Sociologia<sup>16</sup>” do mesmo autor. Ambos os livros podem ser vistos como “documentos monumentalizados” em que tendências dominantes, muitas vezes em conflito entre si e que participaram de suas elaborações podem ser observadas ou descobertas. Segundo Abreu e Gomes (mimeo, s.d.) os livros didáticos são a expressão de uma complexa história de concepção e produção, e refletem, portanto, os diversos campos de influência existentes no momento histórico em questão.

---

<sup>14</sup> LACERDA, Romão Cortes. O equilíbrio da produção no organismo social. Rio de Janeiro. 1926, 80p. Tese (Livre Docência) - Colégio Pedro II, 1926. (ANEXO 4)

<sup>15</sup> Disponíveis em <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>

<sup>16</sup> Esta obra foi encontrada através de contato estabelecido com a Professora Fernanda Monsorens durante o I Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, realizado em setembro de 2008, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os estudos baseados em documentos como material primordial, procuram extrair deles indícios, que articulados, são organizados e interpretados segundo os objetivos da investigação proposta. Trata-se, portanto, de um processo de “garimpagem”; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, “extraídos” das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça. Tive o cuidado em verificar a autenticidade desses documentos, em confirmar se eles eram documentos contemporâneos ao fato que descreviam, se transmitiam um olhar original sobre o que realmente aconteceu, além de mantidos tal como foram produzidos e não adulterados. Procurei também, fazer algumas comparações entre documentos diferentes para identificar diferentes versões e perspectivas sobre o tema.

Cabe ressaltar que documentos importantes como alguns programas de Sociologia, relatório do período em que Delgado de Carvalho foi diretor do Externato do Colégio Pedro II e livros didáticos de Sociologia adotados, não foram encontrados.

Mesmo com as faltas, a documentação encontrada possibilitou o levantamento de informações e indícios que serão apresentados e analisados nos capítulos a seguir.

## Capítulo II

### O Colégio Pedro II no Contexto das Reformas de Ensino (1925-1941)

Iniciamos este capítulo desenvolvendo uma breve análise histórica do Colégio Pedro II, instituição utilizada como referência para a realização desta pesquisa, por seu estreito vínculo aos órgãos responsáveis pela definição das políticas públicas educacionais para o país não só no período estudado, mas desde a fase imperial brasileira, quando recebeu a designação de “Colégio Padrão” em vários momentos, e por se tratar da primeira instituição brasileira de ensino a adotar a Sociologia como disciplina escolar obrigatória no ensino secundário<sup>17</sup>.

O Colégio Pedro II<sup>18</sup> foi fundado em 2 de dezembro de 1837 (data de nascimento do Imperador Dom Pedro II) por um decreto expedido pelo então regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos. Trata-se da primeira instituição de ensino secundário criada no período entre a Independência e a República. Seu programa de estudos serviu de modelo para outros estabelecimentos de ensino criados posteriormente. Segundo Fernando de Azevedo, em “A Cultura Brasileira” (1958), o Colégio Pedro II foi desde as suas origens um grande Colégio de humanidades. O mesmo autor analisa a criação e o desenvolvimento desta instituição como sendo resultado de uma política educacional mais voltada para a preparação de uma elite do que para a educação do povo. Os planos de estudos do Colégio eram de forte influência européia, inspirados nos liceus franceses, o que caracterizava uma educação de tipo aristocrático. Em 1857, o Colégio foi dividido em duas seções: Internato e Externato. O Colégio Pedro II, apesar de sua história profundamente vinculada à Monarquia, após período

---

<sup>17</sup> Informação disponível no site do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. No capítulo III, será feita uma análise mais detalhada a esse respeito.

<sup>18</sup> As informações sobre a história do Colégio Pedro II foram obtidas com base nos trabalhos de Andrade (1999), Massunaga (1989), Ferreira (2005) e Penna (2008).

de breve crise com a Proclamação da República, conforme Nunes (2000, p. 44), teve seu nome mudado para Ginásio Nacional, mas conseguiu manter posição de destaque no cenário educacional pelo menos até os anos 1970. Hoje, após completar 172 anos de existência, o Colégio Pedro II se apresenta como um colégio público de qualidade reconhecida.

Segundo Penna (2008), no contexto de sua criação, o ingresso no Colégio se dava a partir de 10 ou 11 anos, desde que os candidatos dispusessem de conhecimento de leitura e escrita correta, noções elementares de gramática da língua portuguesa e da doutrina cristã, resolução das quatro operações fundamentais da aritmética e aplicação do sistema decimal de pesos e medidas. O sistema previa exames de admissão e promocionais. Admitiam-se alunos para o externato e internato (pensionistas vindos de outras cidades), pagantes, em sua maioria. Este ensino gradual (seriado) e regular (por oposição às aulas avulsas preparatórias para o ingresso no ensino superior) visava à formação clássica e integral. Polon (2004) e Penna (2008) identificaram mudanças no currículo original do Colégio no período Imperial. Segundo Polon (2004, p.85), este currículo original, que teria sofrido quatorze mudanças até o final do período imperial, era composto pelas seguintes disciplinas: Grego e Latim, Francês e Inglês, Gramática Latina e Nacional, História, Geografia, Filosofia (retórica e poética), Aritmética, Álgebra e Geometria, Ciências Físicas, Desenho e Música. Trata-se de um currículo que possuía uma marca fortemente humanística no ensino, onde a disciplina Latim possuía grande peso, figurando com maior carga horária. Havia professores catedráticos<sup>19</sup> e professores substitutos, mas a Sociologia, objeto de nosso interesse não fazia parte do currículo.

Com a República, verifica-se que o Colégio Pedro II passa a ter que se enquadrar nas orientações decorrentes das várias reformas então realizadas, entre elas as Reformas Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano

---

<sup>19</sup> A Relação de Professores-Catedráticos do Colégio Pedro II no período de 1925 a 1941 consta do (ANEXO 5) desta dissertação.

(1915). O Colégio, que possuía o ensino caracterizadamente humanístico no período imperial, é o primeiro a introduzir o ensino da Sociologia em 1925, disciplina fortemente marcada pelo caráter de cientificidade, influência do Positivismo.

### **Sociedade, Estado e Educação: Reforma Rocha Vaz**

No ano de 1925, ocorreu a reforma que incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória no ensino secundário. Nagle (1974, 340), afirma em nota que a presença da Sociologia no currículo constituiu inovação muito significativa, pois a década de 1920 no domínio do “pensamento social brasileiro”, caracterizou-se pela forte impregnação das preocupações de natureza “sociológica”. Neste mesmo sentido, segundo o autor, devia ser interpretada a inclusão da disciplina Sociologia nos cursos secundários. A Reforma de 1925 é identificada por Thetis Nunes (1962) como Reforma Rocha Vaz, por Nagle<sup>20</sup> (1974) como João Luiz Alves e por Andrade (1999) como Luiz Alves<sup>21</sup>/ Rocha Vaz<sup>22</sup>. Para além da questão das prerrogativas quanto à “autoria” desta reforma, esses pesquisadores se aproximam em suas análises ao afirmarem que a expectativa em relação a essa lei era a de que o governo definitivamente se encaminhasse no sentido de fazer com que o ensino secundário não ficasse restrito à função de preparar para o ensino superior, mas assumisse princípios e organização que permitissem transformar este nível de ensino numa instituição “aberta à formação dos adolescentes” (NAGLE 1974, p.148). Thetis Nunes<sup>23</sup> (1962, p.101) confirma esta idéia

---

<sup>20</sup> NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária Ltda, São Paulo, 1974.

<sup>21</sup> Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Artur Bernardes e que em 1924, foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal

<sup>22</sup> Presidente do Conselho Nacional de Ensino

<sup>23</sup> NUNES, Maria Thetis. Ensino Secundário e Sociedade Brasileira. Instituto Superior de Estudos Brasileiros Textos Brasileiros de Pedagogia, Estado da Guanabara, 1962.

quando extrai do texto da lei a seguinte expectativa quanto ao secundário: “Além de base indispensável para a matrícula nos cursos superiores, (o secundário) deve ser um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo”.

A partir daqui, os autores variam suas análises sobre esta última etapa da República Velha. Thetis Nunes (1962, p.100) opta por focar aspectos relacionados à sociedade dos anos 20, constituída de forma bem diferente do que na época da Proclamação, sobretudo pela ocorrência da primeira grande guerra mundial (1914 a 1918), afirmando que, se por um lado, este fato provocou a paralisação do comércio internacional, em contrapartida impulsionou a duplicação do parque industrial nacional. Com isso, a autora discorrerá sobre a população, na faixa dos 30 milhões de habitantes, dos quais 300.000 eram operários, e sobre o crescimento das cidades e da massa proletária, para afirmar que esse quadro contribuiu para ampliar a consciência de alguns setores da sociedade sobre os problemas nacionais. Como exemplo, a autora cita a atuação dos intelectuais que participaram da Semana de Arte Moderna<sup>24</sup> de 1922 bem como as agitações políticas que marcaram a década de 20 no país, como a fundação do Partido Comunista e o Tenentismo. Nesse contexto, informa-nos Thetis Nunes, que chegam os ecos das reformas educacionais em curso no mundo do pós-guerra: Itália, Inglaterra, França e até mesmo a União Soviética pós-revolução de 1917. Dentre elas, as inspiradas em Dewey e seus seguidores predominaram por “procurar adaptar a educação às transformações que se processavam devido ao desenvolvimento das máquinas e do capitalismo”(THETIS NUNES, 1962, p.101).

Complementando a análise de Thetis Nunes, Jorge Nagle (1974) afirma, por sua vez, que, durante a Primeira República, o país apresentava uma tendência a sofrer alterações em suas bases como decorrência da retomada intensa e sistemática dos princípios do liberalismo

---

<sup>24</sup> Jorge Nagle (1974, p. 83 e 84), ao abordar o Movimento Modernista, cita Mário de Andrade, que afirmava que a força do Modernismo contribuiu para o desenvolvimento da Sociologia, da História Social, da Teoria Educacional e da Teoria Política. Cabe ressaltar que a Sociologia é entendida neste caso, como saber de referência.

presentes desde o final do período colonial. Foi o início, segundo ele, de uma nova fase do capitalismo que, por desenvolver-se de forma diferente entre as regiões, gerou, desde então, a idéia de “dois brasis”. Tudo isso provocou transformações no setor cultural que, aos poucos, pela mudança de hábitos e pensamentos, favoreceram a discussão de questões ligadas à escolarização dos brasileiros, que começava a ser entendida como condição de efetivação de um processo civilizatório consoante com o que se observava em nações “desenvolvidas”. Nas palavras de Nagle (1974, p.99 e 100):

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

A conseqüência desta “mudança de mentalidade” teria sido o aparecimento de amplas discussões e freqüentes reformas da escolarização, demonstrando preocupações em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Nesse contexto, surgiram, segundo Nagle (1974, p. 102), “técnicos em escolarização” com formação e perspectivas bem diferentes dos grandes intelectuais e homens públicos que até então se dedicavam, entre outras coisas, à função “educadora”. De todo modo, na década de 20, se manteve a bandeira de luta da década anterior contra o analfabetismo que, de acordo com o censo de 1920, atingia cerca de 80% da população brasileira. Certamente, um obstáculo para um país que pretendia ingressar na rota da

“moderna civilização”, próximos que se encontravam os governantes das comemorações do primeiro centenário da independência.

Naquela época, a alfabetização era vista como o primeiro passo a ser dado rumo à modificação desta situação e considerava-se mais democrático ensinar a ler, a escrever e a contar, do que investir numa educação “mais ampla” como se pretendia para o secundário, por atender a uma minoria. Apesar disso, algumas questões relacionadas ao ensino secundário e técnico profissional tiveram que ser discutidas, pelo impacto que provocou o confronto entre a incipiente mão-de-obra nacional e a estrangeira, disponível em quantidade no Brasil naquele momento histórico, devido à intensificação da imigração. O sentimento nacionalista contribuía para enfatizar também a vocação do Brasil para uma maior inserção no modelo produtivo das grandes nações, devido ao reconhecimento da gama de recursos aqui existentes. Ainda segundo Nagle (1974, p.115 e 116), dados levantados pelo recenseamento nos anos 1920 indicavam que “o homem precisava estar armado para poder utilizar os recursos que a natureza lhe oferecia”. Isso remetia diretamente à demanda apresentada pela indústria emergente, bem como à crítica ao ensino “livresco e abstrato”. Com isso, o esforço de ampliar quantitativa e qualitativamente a escola primária “integral”, bem como o de disseminar o ensino técnico-profissional, representam os dois principais núcleos de preocupação daquela época. Reconhecia-se, no entanto, que profissionalizar a escola primária e disseminar o técnico-profissional não deveria significar, segundo o autor, uma forma de restrição às possibilidades de uma escolarização mais “formadora”, visto que os padrões dominantes na escola secundária existente, até então, aumentavam a distância entre “os quadros de formação da elite e os de formação do povo”.

As discussões consideradas mais consistentes sobre a escola secundária brasileira teriam sido, na visão de Nagle (1974, p.118), as realizadas a partir do “Inquérito” dirigido por Fernando de Azevedo em 1925 e da III Conferência Nacional da Educação de 1929,

organizada pela ABE – Associação Brasileira de Educação, fundada naquela década, que propôs como reflexão temas ligados à finalidade e identidade do segmento. O novo padrão que se procurou introduzir na escola secundária, a partir de então, foi o da “humanidade científica”, considerado mais adequado às exigências do mundo contemporâneo do que a “humanidade literária ou clássica”, que tanto serviu aos padrões de ilustração do passado. Por humanidade científica entendia-se:

“... a base pela qual se procura desenvolver, disciplinar e apurar a percepção externa, a atenção, o juízo, o raciocínio, a comparação, a generalização, as operações intelectuais, em suma, mais necessárias à observação perspicaz, ao estudo paciente e à interpretação exata dos fenômenos da natureza, à experimentação cuidadosa, à análise, à crítica e à contraprova dos resultados obtidos nessa aplicação rigorosa do método objetivo” (NAGLE, 1974, p.119)

Em torno desse núcleo é que vai se definir o “otimismo pedagógico”<sup>25</sup> no domínio do ensino secundário, em conjugação com as letras modernas e, em certo grau, com as letras clássicas. A formação científica se transforma no mais “rico, vigoroso e atual” padrão de ensino e cultura. Iniciam-se, assim, as primeiras tentativas de articulação ou fusão desse ramo de ensino com os demais, bem como as campanhas a favor de sua democratização. A “nova escola secundária” começa a ser vista também como tarefa do Estado e não da iniciativa privada, embora se reconhecesse que as reformas propostas pelos governos estaduais e federal acabavam atingindo apenas a parte mais “evoluída” do Brasil. Um aspecto que, de certa forma, se relacionava ao alcance dessas reformas, é que os Estados as processavam nos níveis primário e normal, enquanto que a União se mantinha moderada em relação ao ensino secundário e superior. Tal estado de coisas, esclarece Nagle (*apud* Polon 2004, p.98), limitava

---

<sup>25</sup> Expressão cunhada por Nagle, juntamente com “entusiasmo pela educação”. “Otimismo Pedagógico” está relacionado ao pensamento dos Escolanovistas e à melhora da escola e da sociedade através da cientificidade na Pedagogia. Em outras palavras, o “otimismo pedagógico” assume a perspectiva de que a escolarização poderia se reduzir a encaminhamentos pedagógicos internos à escola. “Entusiasmo pela Educação” também faz referência a melhorias do Brasil através da educação, mas de uma forma mais genérica. Na visão de Jorge Nagle, o “entusiasmo pela educação” expressa a crença na potencialidade da educação escolar como irradiação do progresso e da civilização.

bastante a possibilidade de atingir resultados nos padrões de ensino e cultura, pelo fato de que esta forma de organização provocou a separação dos sistemas escolares, gerando dois conjuntos de instituições.

Segundo Nagle (1974, p.141), a Reforma Rocha Vaz foi a medida mais ampla da União na 1ª República, reorganizando vários aspectos do sistema escolar brasileiro, pois, no decreto, figuram dispositivos que interessam ao ensino primário, secundário e superior, além daqueles que se referem à administração escolar. O autor afirma que no início dos anos 1920, o Ministro da Justiça apontava a necessidade de reformulação da Instrução Pública e, com isso, a reorganização do Colégio Pedro II, mudando a situação considerada pelo Ministro, de “simples curso de preparatórios” e adotando um sistema de exames por grupos de disciplinas, propondo o re-estabelecimento do curso de bacharelado em ciências e letras e a instituição de uma escola Normal Superior, Federal, para a formação de professores secundários. Tais apontamentos feitos pelo Ministro da Justiça, também perpassavam pela criação do Departamento Nacional de Instrução, a transformação do Conselho Superior do Ensino em Conselho Nacional de Instrução e a remodelação do serviço de fiscalização federal.

A necessidade de novos padrões culturais e pedagógicos para a superação do conceito preparatório do ensino secundário foi reconhecida no IV Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária, realizado de setembro a outubro de 1922. No ano de 1923, a lei orçamentária permitiu a reorganização da instrução secundária e superior e a reformulação da administração federal de ensino. Nesse contexto, o novo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, João Luís Alves, provoca, segundo Nagle (1974, p.141 e 142), um movimento de opinião pública, com a intenção de receber sugestões para o projeto de reforma preparado por Ramiz Galvão, então presidente do Conselho Superior de Ensino. Esse projeto instituiu um sistema de exames por série ou ano escolar para os estudantes não-matriculados no Colégio Pedro II ou nos ginásios estaduais equiparados. Do ponto de vista administrativo, este projeto

tratou da criação do Departamento Nacional de Instrução de Ensino e Conselhos correlatos. Participando deste movimento de idéias, o legislativo criou, entre outras coisas, um “Fundo Especial para o Desenvolvimento da Educação Secundária”, a ser utilizado pelo Governo Federal. Por todas essas ações, o texto deixa claro que a reorganização da escola secundária foi também uma das medidas da reforma. Apesar das proposições legais, o ensino secundário permaneceu, segundo Nagle (*apud* Polon 2004, p. 99), reduzido a um simples curso de passagem para o ensino superior, sem condições de realizar as funções propedêuticas satisfatoriamente. Isso teria se dado porque, até aquele momento, o governo federal havia se interessado apenas por manter “estabelecimentos-padrão” que servissem de modelo para as demais escolas secundárias do país. Os estados também mantinham apenas um ginásio em suas capitais. Diante da falta de vagas, a iniciativa privada praticamente assumiu a responsabilidade por ministrar este nível de ensino, perpetuando o caráter preparatório às carreiras de maior prestígio. Com isso, o secundário, destinado a formar “a elite pensante do país”, manteve em seus planos de estudos as disciplinas tradicionais, com predominância dos estudos literários sobre os científicos, fundando-se, segundo Nagle (1974, p.147 e 148), nos princípios de uma “cultura geral intelectualista e enciclopédica; desinteressada e aristocrática”. O currículo do secundário se manteve, portanto, constituído de disciplinas fechadas em si mesmas, com programas extensos e sobrecarregados de nomenclaturas, informações e bibliografias, denotando seu caráter essencialmente teórico, que deixou à margem do sistema, naquele período histórico, 90% dos adolescentes do país.

Outra proposta inovadora foi o plano de seis anos de estudos. Na época, contradizendo o parecer do próprio Conselho Superior de Ensino e da Congregação do Colégio Pedro II favorável ao re-estabelecimento do bacharelado em ciências e letras, este projeto propôs um curso secundário integral, com todas as disciplinas obrigatórias. Com a publicação do trabalho de Galvão e de outros como o de Azevedo Sodré, que propunha a criação do fundo especial

para o desenvolvimento da educação secundária, surgem opiniões de todos os pontos do país. A instrução Pública é organizada e o Ministro da Justiça, na exposição dos motivos que acompanhou a Reforma Rocha Vaz, afirma que não teve “o vaidoso e reprovável intuito de renovações radicais, na vã esperança de fazer surgir, como ao toque de vara mágica, uma organização capaz de transformar por si só, em benefícios de sabedoria e de cultura os males e defeitos da instrução pública entre nós” Nagle (1974, p.142). A Reforma de 1925 é apresentada como resultado de amplo debate, mas na opinião de Jorge Nagle (1974, p.149) o Decreto 16.782-A prendeu-se de modo particular a medidas moralizadoras, como a implantação generalizada de um ensino ginásial, seriado, aspecto bastante ressaltado, com frequência obrigatória e o alargamento das funções normativas e fiscalizadoras da União quanto à instrução secundária em todo país, que constituíram os aspectos fundamentais da nova lei do ensino. O autor considera que a reforma fracassou ao tentar retirar da escola secundária a sua organização de ensino ginásial e de ensino preparatórios, pois o que se observava era o desejo de um preparo rápido e cada vez mais superficial nas matérias que habilitavam para a matrícula nos cursos superiores, o que não poderia nem deveria ser o objetivo do ensino secundário. Em primeiro lugar, conforme a Reforma Rocha Vaz, o ensino secundário deveria ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que fosse a profissão a que o indivíduo se dedicasse.

Muitas normas de 1925 foram imediatamente combatidas por parte das famílias e estudantes justamente pela dificuldade de se deixar de pensar no ensino secundário como mecanismo de ascensão social e, em muitos momentos, o Governo foi forçado a recuar, mas a Reforma Rocha Vaz, segundo Nagle, preparou a definitiva implantação do ensino secundário como um curso regular, capaz de preencher funções mais amplas do que a de preparação fragmentária aos cursos superiores, proposta esta que se consolidou com as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Em 1929, o Decreto 18.564 modifica a

seriação do curso secundário, por proposta do Colégio Pedro II. Esta modificação serviu de base para instituir o “Curso Complementar” que foi depois incorporado na Reforma Francisco Campos no início da Nova República em 1931, visando à adaptação da escola a uma educação “funcional”, apropriada a um Brasil que inaugurava mais uma etapa diferenciada em sua evolução.

Na opinião de Andrade<sup>26</sup> (*apud* Polon, 2004, p.102), a educação praticada nas primeiras décadas do século XX, durante a República Velha, denota que a instrução continuou a ser concebida como um importante instrumento de manutenção do Estado e de formação da identidade da Nação. Depois da reforma não consolidada de Constant, o Colégio Pedro II permaneceu na esfera federal como “colégio padrão” nos projetos políticos veiculados pelas reformas de ensino, embora tenha passado por um período de crise institucional pelo esvaziamento de sua função.

Massunaga<sup>27</sup> (1989, p.105), no entanto, informa que, durante toda a 1ª República, o Colégio manteve a incumbência de dirigir e realizar os exames preparatórios do Distrito Federal, “atribuição que lhe é reservada em virtude da condição de colégio padrão” que, se por um lado gerava um ônus pelo excesso de trabalho decorrente do tratamento, em várias etapas (àquela altura cerca de dez mil candidatas já se apresentavam a cada ano em busca de uma vaga), por outro lado, possibilitava a manutenção de regalias a seus alunos ou de outros estabelecimentos equiparados, pelo menos até a intervenção de Rivadávia Correia, reforma de 1911. Afora este “detalhe”, a identidade do Colégio Pedro II durante a 1ª República permaneceria, na opinião da autora, da mesma forma que no Império, um “padronato” ideal,

---

<sup>26</sup> ANDRADE, Vera Maria Cabana de Queiroz – Colégio Pedro II – Um lugar de memória – Tese defendida junto ao Programa de Pós-graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, 1999.

<sup>27</sup> MASSUNAGA, Magda Rigoud Pantoja – O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro (1930-1961), Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da UFRJ, 1989.

via de regra criticado por políticos e autoridades educacionais, dentre eles, Dunshee de Abranches que ocupou o cargo de diretor geral em 1904. Nas palavras deste Diretor:

“A triste verdade é que todo o edifício fundamental de nossa instrução secundária assenta atualmente sobre esta trípole fatídica: o mau ensino do Ginásio Nacional, o péssimo ensino dos institutos equiparados e o nulo ensino revelado pelos mercadores avulsos de exames parcelados de preparatórios”. (MASSUNAGA, 1989, p.114)

Voltando à opinião de Andrade (*op.cit*, 2004, p.103), o número excessivo de reformas poderia ser entendido, segundo ela, como “falta de consenso entre as diretrizes políticas educacionais e de uma indefinição quanto à finalidade desejada para a instrução secundária: preparação específica para os cursos superiores ou formação cultural geral”.

Entretanto, sobre este mesmo conjunto de reformas educacionais promovidas até o final da Primeira República, dentre elas as Reformas Benjamin Constant (1890), que propõe pela primeira vez a disciplina Sociologia no ensino secundário, Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925), Jorge Nagle (1974) manifesta uma opinião diferente ao afirmar que as mesmas não conseguiram alterar o “núcleo central” do problema que, para ele, se expressa na dualidade que caracteriza este segmento de ensino, pelo simples fato de que esta dualidade é estrutural; ou seja, é uma dualidade que está na base da sociedade, perpetuando, portanto, as forças sociais que lhe serviram de sustentáculo. Nesse sentido, as mudanças “internas” que eram propostas à ordenação desta escola secundária serviram apenas para conservar os padrões existentes. Nas palavras do autor: Conclusão

“Diminuir a importância de determinadas disciplinas, introduzir outras, estabelecer a seriação, aumentar a duração do curso e outras questões da mesma ordem não poderiam constituir recursos para a modificação da natureza dessa escola” [...] Da imagem romântica da realidade, muitas idealizações de uma estrutura para a escola secundária, não poderia dar resultado diferente daquele que vinha sendo alcançado”.

Massunaga (1989) considera que, além da equiparação, não houve outros avanços reais para o ensino secundário na 1ª República. A equiparação foi idealizada como meio de se uniformizar o ensino secundário no país a partir de um certo padrão de qualidade. Concedida aos colégios seguidores dos planos de ensino do Colégio Pedro II, concede a regalia da habilitação aos cursos superiores mediante aprovação nos exames realizados nos próprios colégios, não havendo, portanto, necessidade de prestar exames no Colégio-modelo. Para a autora, o governo sempre mostrou má vontade em conceder o benefício da equiparação aos estabelecimentos particulares. Aqui, cabe ressaltar que no contexto da Reforma Rocha Vaz, o Colégio Pedro II figura como modelo de organização didático-pedagógica e administrativa, e somente os estabelecimentos públicos estaduais poderiam obter a equiparação.

### **O Colégio Pedro II: Cátedras e a Congregação na Reforma Rocha Vaz<sup>28</sup>**

A Congregação do Colégio Pedro II era formada pelos Catedráticos e por professores do Internato e Externato. As reuniões da Congregação eram convocadas e presididas pelo Diretor ou substituto legal. Revezavam-se na presidência, em anos alternados, os Diretores do Internato e do Externato, escolhidos por livre nomeação do Presidente da República. Segundo a Reforma Rocha Vaz, no Colégio Pedro II, o Internato e o Externato, deveriam ter, cada um, um diretor, um vice-diretor e um secretário. A convocação da Congregação podia ser provocada também mediante requerimento de dois terços dos respectivos membros. A Congregação deliberava com a presença da metade e mais um de seus membros em exercício e a ela cabia a aprovação dos programas, a eleição por maioria de votos das comissões examinadoras dos concursos, assistir as defesas de tese e provas orais nos concursos, conferir prêmios instituídos pelo Governo, modificar a seriação das matérias do curso, mediante dois

---

<sup>28</sup> As informações a respeito das cátedras e da congregação foram obtidas através do Decreto nº 16.782-A, Reforma Rocha Vaz. Disponível em <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>

terços dos votos dos membros em exercício e aprovação do governo, pra se tornar efetiva, entre outras atribuições.

O catedrático era aquele que estudou e se especializou em uma determinada área do conhecimento, embora também conhecesse bem as demais disciplinas e poderia ser examinador de qualquer uma delas. Para ser catedrático, era necessário que o candidato fizesse um exame de cátedra e defendesse alguma idéia inovadora no seu campo, além de ter obras científicas publicadas na sua especialidade e ser nomeado pelo ministro. A Cátedra era vitalícia. O catedrático era quem regia sua cadeira, e para seu auxílio, havia o regente interino e o professor substituto. O catedrático também podia ser auxiliado por um repetidor, espécie de auxiliar didático. Já o cargo de livre-docente era ocupado por um professor, não catedrático, que ministrava aulas sob orientação do catedrático responsável pela disciplina. Um professor substituto também podia ser nomeado pelo diretor para a participação em bancas examinadoras quando o catedrático, por algum motivo, não pudesse comparecer a elas.

O professor catedrático, segundo a Reforma Rocha Vaz, devia orientar o ensino das matérias que constituem a sua cadeira; lecionar na sua totalidade as matérias, que constituem o programa da mesma; apresentar, para que fosse estudado e julgado pela congregação, antes da abertura das aulas, o programa da disciplina a ser ministrada; providenciar todos os meios que estivessem ao seu alcance, para que o ensino, sob sua responsabilidade, fosse o mais “eficiente” possível; tomar parte nas comissões de exames do curso, de defesa de tese e de concursos para o preenchimento de vagas de docentes; submeter, durante o ano letivo, os alunos aos trabalhos práticos, nos termos estabelecidos no regulamento e no respectivo regimento interno; tomar parte nas congregações; comunicar ao diretor e à Congregação as dificuldades que encontrasse para a execução dos trabalhos de seu curso, indicando as suas causas e meios de resolvê-las; redigir as instruções a serem observadas pelos docentes-livres, quando fizessem cursos nos gabinetes, podendo estabelecer nessas instruções, a reserva de

uma parte dos mesmos e da respectiva aparelhagem para o seu uso privativo; indicar os chefes de curso, que deveriam substituí-lo nas suas faltas ou impedimentos até três meses; escolher todo o pessoal de serviço privativo da sua cadeira, propondo sua nomeação ao diretor ou a permuta com o de outra cadeira, de acordo com o respectivo professor; suspender e dispensar, por um ou dois períodos qualquer auxiliar do ensino de sua cadeira, comunicando imediatamente o ato ao diretor; dispor, como julgar necessário ao ensino, da verba orçamentária de pronto pagamento, que lhe coubesse, apresentando ao diretor, no fim de cada período letivo, a escrituração das despesas realizadas, feitas em livro previamente rubricado pelo mesmo diretor, ao qual seriam entregues os documentos comprobatórios dos gastos feitos; e, finalmente, fiscalizar a freqüência dos respectivos alunos, na forma estabelecida no regimento interno.

Podiam se inscrever no concurso para professor catedrático docentes-livres da cadeira vaga, os professores catedráticos e substitutos de outras cadeiras, os docentes-livres, professores catedráticos e substitutos de outras escolas oficiais ou equiparadas e o profissional diplomado que comprovasse ter idade inferior a quarenta anos e justificasse, com títulos ou trabalhos de valor, a sua inscrição no concurso, a juízo da congregação. No Colégio Pedro II era indispensável também, que o candidato tivesse curso completo de humanidades ou diploma de escola superior. O candidato devia apresentar duas teses sobre a matéria e sua defesa perante a congregação, realizar uma prova prática, quando fosse o caso, sobre um assunto sorteado na ocasião e outra prova oral de caráter didático, durante 50 minutos, com pontos sorteados com um dia de antecedência, dentre os de uma lista aprovada pela congregação. Todas as provas eram públicas e era considerado habilitado aquele que atingisse a média final 7. Se nenhum candidato satisfizesse as condições supracitadas, o diretor devia comunicar o fato ao Governo por meio do Departamento Nacional de Ensino, solicitando a contratação no país ou no exterior, de um profissional de reconhecida

‘competência’ para reger cadeira. Pelo prazo de dois anos, quando fosse aberto novo concurso.

Segundo os Artigos 43, 44, 45 e 46 da Reforma Rocha Vaz, os programas de ensino dos cursos secundário e superior deviam ser formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário que haviam obtido a equiparação a ele, após o cumprimento de uma série de formalidades. As escolas equiparadas deviam adotar, sem nenhuma modificação, a seriação de matérias estabelecidas para o Colégio Pedro II, cabendo-lhes apenas a elaboração de programas próprios. Esses programas deviam ser submetidos à aprovação antes da abertura dos cursos em cada ano e quando o catedrático não apresentasse o programa, a Congregação podia adotar o do ano anterior ou o de outro estabelecimento de ensino. Os programas deveriam ser organizados de modo a poder ser lecionada toda a matéria do ano letivo e ter em vista, sempre que possível, as aplicações práticas da matéria ensinada.

O ensino secundário, segundo a Reforma Rocha Vaz, era entendido como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreendendo um conjunto de estudos com a duração de 6 anos. No sexto ano, de acordo com esta reforma, era oferecida a disciplina Sociologia, ocupando uma cadeira e ensinada mediante o número de horas, por semana, que fosse fixado no regimento interno. Ao estudante que fizesse o curso do sexto ano e fosse aprovado em todas as matérias que o constituem, era conferido o grau de bacharel em ciências e letras. O candidato ao vestibular devia apresentar certificado de aprovação nas matérias do quinto ano do curso secundário emitido pelo Colégio Pedro II ou institutos equiparados, mas aquele que cursasse o sexto ano tinha preferência na matrícula, independente da ordem de classificação. Portanto, o sexto ano do ensino secundário, no qual a Sociologia foi inserida, conferia aos alunos que o concluísse, um privilégio.

## **Sociedade, Estado e Educação: A Reforma Francisco Campos**

A promulgação da Reforma Francisco Campos (Decretos nº 19.890 e nº 21.241) ocorre num contexto de transformações sociais, políticas e econômicas em andamento no Brasil, que geraram diversas crises, sendo que a mais aguda culminou na Revolução de 1930, que depôs o presidente Washington Luiz e colocou Getúlio Vargas no poder. As características econômicas brasileiras apontadas por Basbaum<sup>29</sup> (*apud* Massunaga 1989, p.41 e 42) até os anos 1930 são a aceleração do ritmo de crescimento dos elementos capitalistas, evidenciada pelo aumento dos investimentos na indústria, cuja produção é destinada ao mercado interno constituído por população urbana; crescimento da produção pelo desenvolvimento industrial, mas as condições de vida no campo eram péssimas, sendo que milhares de habitantes que nele viviam, não constituíam o mercado interno necessário à crescente produção industrial e agrícola; burguesia proveniente em grande parte de atividades agrícolas, baseadas na propriedade de terra e cujos lucros originam-se da sua exploração e exportação do café. Essa estrutura se agrava num período de crise do capitalismo mundial, aguçada pela crise do café e de outros produtos de exportação, de onde decorre a queda geral de negócios, baixos salários, desemprego, evasão rural com conseqüente concentração de desempregados nas cidades. É nesse quadro geral que a Revolução de 1930 ocorre. Cabe ressaltar o aumento da urbanização do país. Nessa época, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife já eram cidades importantes. O ensino secundário, regulamentado desde 1925 pela Reforma Rocha Vaz, que pretendia estabelecer o ensino seriado com frequência obrigatória – dentro de uma concepção mais formativa do que preparatória ao ensino superior – e também aumentar as funções normativas e fiscalizadoras da União, era visto e procurado como instrumento para manutenção e melhoria da posição

---

<sup>29</sup> BASBAUM, Leôncio. História sincera da República: de 1930 a 1960. 5ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega.

social, como aponta Romanelli (1995). Contudo, segundo Massunaga (1989), tais medidas não chegaram a ser implementadas plenamente, em virtude da enorme resistência da clientela do ensino secundário.

“Pode-se dizer que o Colégio Pedro II tem, até certo ponto, dentro das suas modestas possibilidades orçamentárias, conseguido manter a eficiência do seu ensino à altura dos seus foros de estabelecimento secundário modelo”. (GUIMARÃES ROXO, 1930, p.37)

A crescente quantidade de candidatos ao exame de admissão, o aumento de matrículas que podem ser explicados pelo aumento da população urbana e pelo reconhecimento da importância do ensino secundário e pela própria tradição do Colégio Pedro II, de bom ensino e cobrando as menores taxas contribuíram para que nos anos de 1932 e 1933, o Colégio passasse a abrir as chamadas turmas suplementares e designar professores estranhos ao Colégio, a partir da indicação do Catedrático. O Ministro da Educação aprova ainda em 3 de junho de 1933 o projeto de criação do curso noturno. Assim, o número de turmas do Externato aumenta de 28 em 1932, para 37 em 1933, o que implicou num aumento de 490 alunos<sup>30</sup>. Como o número total de alunos é de 1947, o número médio de alunos por turma é 52 nesse momento, o que certamente gerou dificuldades no trabalho didático-pedagógico e contrariou as normas do Departamento Nacional de Ensino, que estabelecia como número máximo 40 alunos, mas o aumento do número de matrículas passou a ser imperativo. O aumento do corpo discente agravava também o problema das instalações insatisfatórias do Colégio, principalmente no Externato, onde também ocorriam condições insatisfatórias em termos higiênicos e pedagógicos, além de falta de iluminação e arejamento nas salas e da falta de espaço para recreio e práticas esportivas. Tais problemas foram reconhecidos, mas o

---

<sup>30</sup> Dados obtidos com base em: DODSWORTH, Henrique. Relatório: 1932-1933 – Colégio Pedro II – Externato. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde pública, 1933.

projeto de reconstrução de novas instalações reunindo Internato e Externato num mesmo local, bem como o projeto de transferência provisória do externato para o prédio do Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha, idéia de 1942, acabaram não implementados por falta de verbas. O Colégio continuou nas instalações na Avenida Marechal Floriano, tentando melhorar suas condições através de obras e reformas espaçadas. Em 1934 houve uma tentativa de passar o Colégio para a esfera municipal, mas contando com o apoio da imprensa, o movimento organizado pelo Colégio sai vitorioso e assim permanece o Pedro II na esfera Federal. No contexto das festividades realizadas para comemorar o seu primeiro centenário, em 1937, o Colégio aparece revigorado e prestigiado.

Com relação à Revolução de 1930, de imediato, no dia 11 de novembro de 1930, o Colégio Pedro II foi afetado pelos acontecimentos, tendo seus exames adiados e parte das instalações físicas do Externato, transformadas em quartel provisório para batalhões trazidos ao Rio de Janeiro pelo movimento. Em menos de um mês, mudou-se a direção do Colégio e adiou-se a formatura dos bacharéis, restabelecendo-se a normalidade apenas em 1932, quando se inicia a execução da nova reforma do ensino. Vargas permaneceu por 15 anos no poder, compreendendo um período mais estável (1930 a 1937) e um período de ditadura ou “Estado Novo” (1937 a 1945), durante o qual o estadista praticou uma política de intervenção crescente no desenvolvimento econômico, envolvendo desde a implantação de indústrias de base (como a Siderúrgica de Volta Redonda e a Companhia Vale do Rio Doce), investimentos em infra-estrutura (como estradas de rodagem, navegação costeira, construção de hidrelétricas), a criação de órgãos destinados à proteção e desenvolvimento do setor primário (Instituto do Açúcar e do Alcool, Conselho Nacional do Café, Institutos do Cacau, do Pinho, do Mate e do Sal, com o intuito de dar crédito a pequenos produtores), a regulamentação da exploração de recursos minerais (Código de Minas, Código das Águas, etc.), deixando para o

setor privado a tarefa de implantar a indústria do consumo no país. Para a historiadora Otaíza Romanelli<sup>31</sup> (*apud* Polon 2004, p.105):

“É difícil chegar-se a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de previdência social e sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses da classe trabalhadora”.

Thetis Nunes (1962, p. 105) afirma que, desde os anos 30, tornam-se mais nítidas as divisões entre classes sociais no país, e que se a educação para uma classe privilegiada já não era compatível com o estágio do desenvolvimento econômico, a educação secundária era o ponto onde este desequilíbrio se dava de forma mais nítida. Com vistas à “ajustar” essa situação, a revolução de 1930 criou novos órgãos administrativos, dentre eles o Ministério da Educação. O primeiro ministro foi Francisco Campos que, através dos decretos 19.851<sup>32</sup>, 19.852<sup>33</sup> de 11 de abril, e 19.890<sup>34</sup> de 18 de abril de 1931, pretendeu dar novo rumo ao ensino secundário e superior. A Reforma Francisco Campos, que ainda conservava para o Colégio Pedro II o padronato em relação ao ensino secundário do país, conferindo-lhe posição privilegiada, foi promulgada em momento de grande efervescência no setor educacional,

---

<sup>31</sup> Romanelli, Otaíza – História da Educação no Brasil – Edt. Vozes, Petropolis, 1995-17ª edição.

<sup>32</sup> Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931  
Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário  
Disponível em: <[www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)>

<sup>33</sup> Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931  
Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <[www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)>

<sup>34</sup> Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931  
Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <[www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)>

sobretudo pela ação dos “Pioneiros da Educação” que preparavam o lançamento de seu “Manifesto por uma Educação Nova”. Neste manifesto, eminentes educadores nacionais procuraram reunir as aspirações do momento e propor caminhos para a educação, de forma que a mesma fosse mais adaptada às demandas que se faziam presentes naquela época, considerando-se as transformações em curso nos padrões de relacionamento social e no mundo do trabalho. A luta, portanto, se dava em defesa de escolas públicas, laicas, em condições de dar efetividade ao pressuposto da obrigatoriedade para todos, de forma que os alunos tivessem uma educação “integral” e facilitadora do acesso - sem privilégios -, ao ensino secundário e superior. Neste contexto, Francisco Campos vem propor uma função “mais ampla” ao ensino médio. Nas palavras do ministro:

“..a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas. Prossegue afirmando : A finalidade exclusiva do ensino secundário 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, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras”. (THETIS NUNES, 1962, p.108)<sup>35</sup>.

Com base nesses princípios, o secundário foi dividido entre “Curso ginásial” e “Curso complementar”. O Curso Complementar, de dois anos, tinha o caráter de especialização e era subdividido em pré-jurídico (preparatório às faculdades de Direito), pré-médico (preparatório

---

<sup>35</sup> THETIS NUNES, Maria. Ensino Secundário e Sociedade Brasileira. Instituto Superior de Estudos Brasileiros Textos Brasileiros de Pedagogia, Estado da Guanabara, 1962.

às faculdades de Ciências Médicas - Medicina, Odontologia e Farmácia) e pré-politécnico (para os candidatos à carreira de Engenharia e Arquitetura).

Segundo Polon (2004, p.107 e 108) nos anos posteriores a 1930, houve um aumento significativo de alunos no curso ginásial e complementar, seguidos de altas taxas de evasão e reprovação, mostrando que a reforma de 1931 não estava devidamente sintonizada com a qualidade da formação dos professores (nem sempre preparados para executar as indicações da reforma), nem com as condições dos alunos que cresciam em número de matrícula neste segmento de ensino, mas vindos de áreas rurais, acompanhando o movimento das famílias em direção ao crescimento da industrialização que se processava nas cidades. Dos alunos ingressos no período de 1933 a 1938, por exemplo, apenas 45% em média obtinham o certificado de conclusão do curso ginásial, sendo que, nos cursos complementares, havia variações muito discrepantes de um ano para outro. Na avaliação de Thetis Nunes (1962, p.111), estes desajustes teriam levado, em 1941, o novo Ministro da Educação Gustavo Capanema, a propor a reforma do ensino secundário mais uma vez.

Romanelli (*apud* Polon, 2004, p.108), no entanto, complementa as informações disponibilizadas por Thetis Nunes sobre a Reforma de Francisco Campos, dizendo que se a mesma teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, ao estabelecer definitivamente um currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos e a exigência de sua conclusão para ingresso no curso superior, a equiparação de todos os colégios oficiais e colégios particulares (mediante criação da estrutura e do sistema de inspeção) ao Colégio Pedro II, o currículo “enciclopédico”, aliado a um sistema de avaliação “extremamente rígido, exigente e exagerado”, fez com que a seletividade fosse a tônica. Conforme registrado nesta passagem:

A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, a aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a

cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. (op.cit: 137).

Daí decorre a tese de Romanelli (1987) de que, através de dispositivos legais que estimulam um sistema de avaliação como este, a ação legal do governo realiza o controle da expansão do ensino, de certa forma já iniciado, quando se estabelece de forma centralizada a definição dos conteúdos a serem estudados em cada grau de ensino, independente do contexto em que a ação pedagógica se realiza. As mudanças que viriam em decorrência da chamada Reforma Capanema, instituída pela Lei Orgânica 4244/42 não seriam, na sua opinião, portanto, apenas consequência dos “desajustes” que poderiam estar gerando o fracasso, como interpretou Thetis Nunes, mas decorrência da situação política do Brasil que, desde o estabelecimento da ditadura do Estado Novo, em 1937, havia conseguido silenciar (ou pelo menos desmobilizar) o movimento dos Pioneiros da Educação e fazer do preceito institucional “educação como dever do estado”, uma mera ação supletiva, conforme redação da nova Constituição:

**À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.**

### **O Colégio Pedro II: Cátedras e a Congregação na Reforma Francisco Campos**

A Reforma Francisco Campos (Decretos nº 19.890 e nº 21.241), de 1931, determinou que o ensino secundário, que compreendia dois cursos seriados: fundamental e complementar, fosse ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. O curso complementar era obrigatório para os candidatos à matrícula em institutos de ensino superior e deveria ser feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais. O curso complementar compreendia várias disciplinas, entre elas, a

Sociologia, disciplina obrigatória na segunda série para os candidatos aos cursos jurídico, medicina e engenharia e arquitetura. A Reforma Campos determinou também, que os programas de ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, fossem expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo Ministro e à qual eram submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II. Tais programas deveriam ser organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino da matéria nele contida. Enquanto não houvesse número suficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras<sup>36</sup>, com o exercício no magistério em estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção oficial, eram mantidos anexos aos institutos superiores oficiais ou equiparados, os respectivos cursos complementares, com programas idênticos aos do Colégio Pedro II. Além dos professores catedráticos, nomeados por decreto do Governo Federal e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras mediante concurso de provas e títulos, o Colégio Pedro II passou a contar com professores contratados, para orientação e fiscalização do ensino de línguas vivas, música e educação física; e auxiliares de ensino. A livre-docência, categoria criada ainda na Reforma Rivadávia Correia, de 1911, foi extinta.

Os professores catedráticos seriam escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mediante concurso de provas e títulos e enquanto não houvesse diplomados por essa instituição, o cargo de professor no Colégio seria provido por concurso, nas condições estabelecidas para escolha dos catedráticos dos institutos de ensino superior.

Quanto à admissão ao curso Secundário, enquanto os exames seriam realizados perante uma banca de professores do próprio Colégio, nos outros estabelecimentos sob o regime de inspeção ou equiparados, a banca trabalharia sob fiscalização do estabelecimento, o

---

<sup>36</sup> Segundo Amaral e Oliveira (2008, p.125), a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada pela Reforma Francisco Campos, nunca foi implantada.

que revela a confiança depositada no Colégio Pedro II. A idéia de estabelecê-lo como Colégio-padrão, está associada ao propósito de fixação de uma certa unidade em relação ao ensino ministrado no país. Massunaga (1989, p.121) considera que a unificação do ensino secundário é possível nessa época em função do baixo número de unidades escolares existentes: em 1932, não chega a 400 a quantidade desses estabelecimentos de ensino no Brasil. Segundo a autora, esse número mais do que duplica, oito anos depois.

Ao realizar a análise específica do período, de 1930 a 1937, ano do centenário do Colégio Pedro II, Andrade (*apud* Polon 2004, p.104) considera este, como um período de tentativa de resgate da identidade e prestígio do Colégio Pedro II em função das atribuições colocadas pelo Estado em face da nova conjuntura, muito embora, no período que se sucedeu ao golpe de Vargas, esta condição tenha sido absolutamente “descartada”<sup>37</sup>.

No que se refere à Sociologia verifica-se que esta disciplina foi legitimada pela Reforma Francisco Campos, integrando a grade curricular dos cursos complementares de Direito com 4 tempos semanais, de Medicina, Farmácia e Odontologia e de Engenharia, Arquitetura e Química Industrial com 3 tempos semanais e fazendo parte do exame vestibular (ANEXO 6).

Sobre esse período, Massunaga (*apud* Polon 2004, p.113) enfatizará que o Colégio Pedro II perde sua função de colégio padrão a partir de 1937, pelo fato da “filosofia pedagógica” da lei orgânica de 1942 estar inserida “no âmbito da construção e preservação de toda uma nova ordem político e social que se desejava implantar”, sendo que o caráter ideológico da ditadura Vargas implicava a centralização do poder e das decisões.

---

<sup>37</sup> Sobre esse assunto ver:

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

## **Capítulo III - A História da Disciplina Escolar Sociologia no Brasil no Contexto das Reformas Educacionais**

### **Precusores do Pensamento Social no Brasil**

Iniciamos este capítulo apresentando autores considerados os precusores do pensamento social no Brasil, através de um breve resumo de suas trajetórias e pensamentos, o que julgamos não ser tarefa fácil tendo em vista a grandiosidade de suas obras.

Alguns autores podem ser considerados precusores do pensamento social no Brasil, por influência direta dos primeiros sociólogos estrangeiros e pela preocupação em analisar o processo social brasileiro de maneira abrangente. Dentre eles podemos citar Sílvia Romero, Alberto Torres, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna. Meucci (2000), que estudou os primeiros manuais didáticos de Sociologia, afirma que embora na maioria desses livros inexistissem discussões profundas sobre o pensamento social no Brasil, os primeiros sistematizadores do conhecimento sociológico foram fortemente influenciados pelos autores brasileiros Alberto Torres, com seus ensaios políticos, e Oliveira Vianna. Esses pensadores sociais brasileiros contribuíram para o desenvolvimento de alguns temas específicos relacionados à realidade brasileira, principalmente acerca do lugar das populações rurais no projeto de organização da sociedade. Dos quatro autores mencionados, apresentamos um pequeno resumo da vida e obra de Sílvia Romero, Alberto Torres e Oliveira Vianna, autores que em nossa visão, tiveram maior influência na definição da Sociologia a ser ensinada.

### **Silvio Romero (1851-1914)**

Silvio Romero<sup>38</sup> ingressou aos dezessete anos na Faculdade de Direito de Recife, onde conheceu mestres como Tobias Barreto. Formou-se bacharel em Direito no ano de 1873. Transferiu-se para a Capital Federal, onde fixou residência em 1879 e teve uma atuação expressiva na formação universitária do campo jurídico na cidade. Em 1880 fez concurso para a cadeira de Filosofia do Colégio Imperial Pedro II, tendo defendido, nessa oportunidade, a tese intitulada “Da interpretação filosófica na evolução dos fatos históricos”, sendo aprovado e nomeado professor. Junto a Machado de Assis, participou da fundação da Academia Brasileira de Letras, tendo ocupado a cadeira que tem como patrono Hipólito da Costa. Em vários de seus escritos Silvio Romero deixou clara a inspiração de seu método na Sociologia de Le Play. O método monográfico da escola de Le Play, complementado com a assimilação que do mesmo fez Silvio Romero, teve influência significativa na obra de Oliveira Vianna e Euclides da Cunha, notadamente nos seus estudos de Sociologia do Direito.

O encontro com Alberto Torres (em 1914), quando o autor já era bacharel em Direito, bem como o estudo dos sociólogos americanos, vieram aprofundar a herança recebida de Silvio Romero e Euclides da Cunha. Grande foi a repercussão que teve, na Sociologia brasileira, a adoção do método monográfico lepleyano e a crítica efetivada por Silvio Romero ao monocausalismo em ciências sociais. É evidente que, como homem da sua época, Silvio Romero deixou-se influenciar pelo espírito do século, o positivismo evolucionista spenceriano.

---

<sup>38</sup> As informações biográficas de Silvio Romero foram encontradas no site da Academia Brasileira de Letras, da qual foi membro fundador:  
[www.academia.org.br](http://www.academia.org.br)

### **Alberto Torres (1865-1919)**

Alberto Torres, depois de cursar Direito em Recife<sup>39</sup>, ocupou cargos públicos e administrativos no Rio de Janeiro<sup>40</sup>. Faleceu no auge de sua produção intelectual. Suas obras “O Problema Nacional Brasileiro” e “A Organização Nacional”, escritos em 1914, são sínteses dos problemas nacionais, diferentemente da proposta de Manoel Bonfim, que estendeu o enfoque à América latina.

Alberto Torres abordou o Brasil, sem culpabilizar a colonização portuguesa. Segundo o autor, nosso “erro” estaria na desordem política e administrativa, imaturidade e irresponsabilidade dos governantes com a implantação de modelos construídos fora do país. Torres (1978) defendia que a valorização sentimental da realidade nacional devia ser almejada e conhecida. Assim, a classe governante deveria nacionalizar-se, firmar o compromisso e conhecer a nacionalidade. O autor entendia que as nações européias estavam há muito tempo construídas historicamente, assim, laços foram criados e valores foram passados de pais para filhos. Houve, nesses casos, uma reprodução espontânea pelas culturas nacionais. Raízes, fidelidades e valores foram colocados à prova, criando identidades nacionais. Trata-se, portanto, de um processo espontâneo.

No Brasil, essa elaboração da nacionalidade era um processo recente. Para Torres, o sentimento nacional não podia ficar a cargo da esfera privada e da espontaneidade. O Estado devia assumir essa função, educar as massas, definir prioridades em todas as esferas para

---

<sup>39</sup> A “Escola do Recife” representou papel vanguardista no final do século XIX, quando passa a debater os temas básicos da cultura humana. Os debates acirrados que foram travados no clima intelectual da Faculdade de Direito do Recife acerca das novas temáticas no campo do conhecimento científico e filosófico, principalmente por Tobias Barreto e Silvio Romero, entre outros intelectuais da época, estavam vinculados às condições histórico-culturais de seu tempo, refletindo o surto científico europeu ocorrido no século XIX e estreitamente correlacionado com o processo de industrialização e expansão da economia capitalista que varria o ocidente impondo novas idéias, novos hábitos e mudanças na velha ordem. A Escola de Direito de Recife foi um movimento intelectual que surgiu em contraposição às idéias positivistas que impregnavam os ideais da época e pode ser considerada como o marco importante para o início da história da Sociologia em Pernambuco. (PAIM, 1996)

<sup>40</sup> Disponível em: < [www.cpdoc.fgv.br/nav\\_historia/htm/biografias/ev\\_bio\\_albertotorres.htm](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/biografias/ev_bio_albertotorres.htm)>

construir essa nacionalidade. Mas como a classe política voltava-se para os dólares da exportação do café, não podíamos contar com essa classe para esse plano de construção da nacionalidade. O autor entendia que somente os intelectuais podiam levar esse projeto adiante, uma vez que a Guerra de Canudos teria mostrado que não havia povo. Alberto Torres falava na diversidade de climas, na extensão dos solos do território e na elite descompromissada que estava preocupada com as idéias abstratas da Revolução Francesa.

Alberto Torres acrescenta a Manoel Bonfim a interpretação de que a realidade brasileira devia ser redescoberta e de que nosso país carecia de organização em vários níveis (economia, educação, trabalho e principalmente político administrativo). A Constituição de 1891 é vítima de sua crítica, pois não teria nascido da nossa prática e sim da implantação e cópias de outras experiências estrangeiras.

Existia, na opinião de Torres (1978), um Brasil real e um Brasil artificial, o das instituições políticas implantadas. Essa noção de “dois Brasis” também aparece em “Os Sertões” de Euclides da Cunha. O primeiro como um Brasil institucional, formal, legal e geograficamente urbano e litoral. O segundo como um Brasil real, natural, orgânico e rural.

### **Oliveira Vianna (1883-1951)**

Francisco José de Oliveira Vianna<sup>41</sup> foi discípulo de Alberto Torres, suas obras expressam leituras contemporâneas, mas diferentes. Alberto Torres inspirou Oliveira Vianna, embora este não tenha encontrado naquele a metodologia para analisar a sociedade brasileira, e sim, em Silvio Romero. Suas principais obras são “Populações Meridionais do Brasil, sendo o 1º volume de 1918 e a 2ª edição de 1920, em que o autor se volta para os séculos XVI, XVII e XVIII, o 2º volume é lançado em 1953, depois de sua morte; “Evolução do Povo

---

<sup>41</sup> As informações biográficas de Oliveira Vianna foram obtidas com base nas obras mencionadas do autor e no site da Academia Brasileira de Letras ([www.academia.org.br](http://www.academia.org.br)), onde ocupou a cadeira de número 8.

Brasileiro (1923)”, “O Ocaso do Império (1925)”, “O Idealismo da Constituição (1927)”, “Problemas de Política Objetiva (1930)”, “Raça e Assimilação (1932)” e “Instituições Políticas Brasileiras (1949)”.

Ao longo de sua extensa obra, Oliveira Vianna analisou algumas das causas do nosso insucesso democrático. Ele apontava como o fundamental condicionante do nosso fracasso democrático a importação de idéias e instituições para uma realidade (a brasileira) muito diferente daquela em que foram originalmente concebidas, e suas possíveis conseqüências. Era o “idealismo utópico” dos liberais sempre em oposição ao “idealismo orgânico” dos conservadores.

Em “O Idealismo da Constituição” (1939), Oliveira Vianna mostrou que o nosso sistema educacional foi eminentemente planejado e executado segundo o modelo europeu, já que tanto no ensino elementar quanto no ensino superior, a responsabilidade era quase que unicamente das instituições religiosas, principalmente dos jesuítas. Ao invés de aprender a lida do campo, o herdeiro do grande latifúndio aprendia filosofia européia. Vianna afirmava que esses jovens ainda aqui no Brasil estavam longe da objetividade e da realidade efetiva do país. Isto se acentuava ainda mais quando boa parte deles iria completar seus estudos nas tradicionais cátedras européias do Porto e de Lisboa. Assim, esta elite nacional, responsável pela construção da nova ordem brasileira, segundo Vianna, “se caracterizava pela origem extra-nacional da sua cultura”, de modo que o imprescindível contato com a realidade brasileira não aconteceu, contato este que era fundamental para a formação do idealismo orgânico, e não utópico, nas mentes dos nossos futuros dirigentes.

E foram estes homens alheios à nossa realidade, que guiaram o nosso movimento emancipacionista rumo à independência política e idealizaram a nossa organização constitucional. Graças ao idealismo utópico, tivemos nossas instituições políticas importadas das novas democracias européia e americana, e não concebidas segundo a nossa realidade. Em

nossa formação tivemos a falta do idealismo orgânico que se orienta pela observação do povo e do meio (algo que só foi praticado em escala incipiente pelos políticos conservadores). Uma vez que essas idéias utópicas eram impossíveis de não germinarem no Brasil, todas as gerações seguintes prosseguiram com o mesmo itinerário.

Vianna afirma que os idealistas utópicos brasileiros, ao conceber uma nova Constituição para o povo brasileiro, um povo novo e ainda em formação, quiseram que na mesma, tivéssemos instituições e um aparelhamento político sofisticado, concebidos para uma realidade européia que constava de séculos de experiência e maturidade, o oposto da nossa. Era preciso que nossas classes políticas e dirigentes “se apresentassem dotadas de uma alta educação cívica e política”.

Já o Brasil era um grande emaranhado de realidades distintas em um vasto território, com um povoamento dispersivo e com falta dos fatores de integração social e política. Devido a isso, nosso espírito local não podia se constituir como na aristocracia inglesa, consciente dos seus direitos e de suas liberdades. Da mesma forma, os princípios liberais do “self-government” ou da autonomia local não podiam se estabelecer em uma sociedade dominada pelos clãs parentais. Se não havia sociabilidade horizontal nos clãs parentais, significa que não se estabeleciam aqueles vínculos de sociabilidade comunitária que Oliveira Vianna via existirem nas comunidades aldeãs européias e na Nova Inglaterra, que se tornaram a base da noção de “self-government” e da noção de “cidadania”. A sociabilidade que existia era vertical, do subalterno com seu senhor. Mais tarde, esses clãs parentais se transformaram em clãs eleitorais para se adaptar a nova realidade imposta pelo sufrágio, porém não houve modificações, já que a lógica da dominação e da hierarquia continuaram tão fortes quanto antes. Nesse contexto, não havia o cidadão, e se não havia o cidadão, a idéia de democracia participativa vai por água abaixo. Essas instituições importadas vão funcionar de acordo com a lógica das relações do Brasil, e não segundo a qual foram concebidas.

Assim, o “povo-massa” se submeteu de forma contínua a uma elite de donos de terra. Se nosso sistema partidário era dominado por clãs parentais ausentes de ideologia, mas que se chocavam em sanguinolentas disputas pelo poder, é puro idealismo supor que formas de representação política importadas de uma outra realidade se encaixassem aqui e modificassem o “*status quo*”, não por defeitos em suas concepções, mas por não se adaptarem ao nosso contexto. Não havia como garantir esse rol de direitos, pois no Brasil tínhamos leis que pegam e que não pegam.

Muitas dessas idéias dos considerados precursores do pensamento social brasileiro estarão presentes nos programas e nos livros de Delgado de Carvalho, fontes documentais que serão analisadas no capítulo IV desta pesquisa.

### **A Disciplina Sociologia no Brasil: Breve Histórico<sup>42</sup>**

Conforme Goodson (1990 e 1995), as disciplinas e conteúdos escolares são estruturados e inseridos no currículo de acordo com os interesses dominantes daqueles que detém o poder na sociedade. Nesse sentido, é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa do currículo, indicando quais concepções de ensino estão estreitamente vinculadas às idéias e necessidades de cada momento histórico. O conhecimento sobre tais formas pelas quais as disciplinas foram definidas pode propiciar, segundo o autor, entendimentos novos e consistentes sobre aspectos do trabalho escolar e na sala de aula.

As primeiras iniciativas para o ensino de Sociologia no Brasil podem ser encontradas ainda no século XIX. Segundo Bispo (2003) a história da disciplina Sociologia pode ser dividida em três períodos: (1891 a 1941) período de institucionalização da disciplina no

---

<sup>42</sup> Para apoiar a escrita deste histórico, consideramos útil analisar, trabalhos acadêmicos específicos sobre a história da disciplina Sociologia já existentes como os de Villas Bôas (1998), Giglio (1999), Bispo (2003), Rêses (2004), Meucci (2000) e Sarandy (2004).

ensino secundário; (1942 a 1981) o período marcado por sua ausência como disciplina obrigatória neste nível de ensino, e (1982 até os dias atuais) quando a Sociologia é re-inserida gradativamente no então 2º grau, atualmente ensino médio.

Cabe ressaltar que a Sociologia no Brasil esteve presente primeiramente na educação secundária e posteriormente na educação superior. Ao contrário do que se deu nos países hispano-americanos em que o ensino da Sociologia começou, em geral, nas Faculdades de Direito (de Ciências Jurídicas e Sociais ou Jurídicas e Políticas), foi pelo Colégio Pedro II e pelas Escolas Normais, do Distrito Federal, Recife e São Paulo, que se iniciou no Brasil, penetrando somente em 1933, no ensino superior, pela Escola Livre de Sociologia e Política. De acordo com Goodson (*apud* Lopes e Macedo, 2002, p.79), “...a consolidação de uma disciplina no currículo tende a envolver uma orientação inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica...”

Contudo, para Rêses (2004, p.6), a disciplina teria sido proposta ainda no Império, em 1882, a partir de um projeto para a re-estruturação do ensino no Brasil, de autoria do então Deputado Rui Barbosa. O projeto incluía a Sociologia como disciplina do curso secundário com a denominação “Elementos de Sociologia” e no primário como “Noções de Vida Social”.

### **A Sociologia na Reforma Benjamin Constant**

Segundo trabalhos como os de Bispo e Rêses, Benjamin Constant propôs em 1890, na reforma de ensino que levava o seu nome, a introdução da Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos superior e secundário, porém a reforma não chegou a entrar em vigor em função da morte do autor. Benjamin Constant, que era Ministro da Instrução Pública, buscava implementar idéias educacionais do grupo que tomou o poder em 1889 com a Proclamação da República, dentre as quais, a laicização dos currículos de todos os níveis

escolares. No caso do ensino secundário, a proposta era de um curso de formação de adolescentes e não de preparação para o ensino superior. Nesse sentido, o Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, estabelecia medidas que objetivavam: eliminar os exames parcelares preparatórios que possibilitavam aos alunos não matriculados em escolas oficiais receberem certificados de estudos secundários da União; instituir exames finais para as disciplinas concluídas, exames de suficiência para disciplinas que teriam continuidade no ano seguinte e exames de madureza ao final do curso, para verificar se o aluno tinha cultura intelectual para ingressar em cursos superiores; e organizar o curso tendo como eixo curricular as disciplinas científicas. Dessa forma, no currículo estabelecido pela Reforma Benjamin Constant, a disciplina central seria: nos 1º, 2º e 3º anos, a Matemática; no 4º ano, a Astronomia; no 5º ano, a Física e a Química; 6º ano, a Biologia e no 7º ano, a Sociologia, como síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores.

Bispo (2003) ressalta que o mentor da reforma de 1891, Benjamin Constant, foi um dos elaboradores do ideal positivista do grupo militar responsável pela instauração da República. Acreditava-se, com base nas leis da evolução social construídas por Augusto Comte<sup>43</sup>, que a ordem republicana nascente seria de caráter científico em contraposição à ordem imperial de natureza teológica. Em outras palavras, a sociedade anterior teria sido sustentada intelectual e moralmente pelas idéias advindas da teologia e da metafísica, ao passo que a nova sociedade deveria ser organizada em função das leis descobertas pelas

---

<sup>43</sup> Considerado o pai da Sociologia, Auguste Comte, através de sua filosofia chamada Positivismo, nega que a explicação dos fenômenos naturais, assim como sociais, provenha de um só princípio. A visão positiva dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos (Deus ou natureza) e torna-se pesquisa de suas leis, vistas como relações abstratas e constantes entre fenômenos observáveis. Tendo por método dois critérios, o histórico e o sistemático, outras ciências abstratas antes da Sociologia, segundo Comte, haviam atingido a positividade: a Matemática, Astronomia, a Física, a Química e a Biologia. Assim como nestas ciências, em sua nova ciência chamada de *física social* e posteriormente Sociologia, Comte usaria da observação, da experimentação, da comparação, da classificação e da filiação histórica como método para a obtenção dos dados reais. Comte afirmou que os fenômenos sociais podem ser percebidos como os outros fenômenos da natureza, ou seja, como obedecendo a leis gerais.

ciências. Nessa perspectiva, baseando-se em Cunha (1987), Bispo assinala que para a construção da República, seria fundamental na reforma educacional, retirar do currículo qualquer resquício da fase metafísica e teológica, como a filosofia e o ensino religioso e incluir as disciplinas científicas, tendo como eixo a hierarquia das ciências proposta por Comte<sup>44</sup>. Assim, segundo Massunaga (1989, p.28), os princípios orientadores da Reforma Benjamin Constant foram a liberdade e a laicidade do ensino, e a valorização das ciências no currículo, onde a Sociologia figuraria no patamar mais elevado dos estudos. Já no plano pedagógico, sua medida de maior importância foi a equiparação dos Liceus ao Colégio Pedro II. Ainda conforme a autora, a reforma abrange toda a instrução pública, desde a primária à secundária do Distrito Federal até os ensinos superior, artístico e técnico em todo território nacional.

Sem nunca ter sido ofertada e sem que houvesse resistências, a Sociologia foi retirada do currículo pela Reforma Epitácio Pessoa, de 1901 (Rêses, 2004, p. 7).

A Reforma Benjamin Constant, como foi dito anteriormente, não chegou a ser implementada, mas segundo Bispo (2003), suas concepções relativas ao papel da ciência, da Sociologia e da educação no desenvolvimento do país foram retomadas e atualizadas cerca de 30 anos depois, em um contexto político e econômico marcado por mudanças e em um contexto intelectual impregnado de questões de natureza “sociológica”.

### **A Sociologia na Reforma Rocha Vaz**

A Reforma Rocha Vaz introduziu, em 1925 a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário. Segundo Bispo, essa Reforma teve motivações semelhantes às da Reforma Benjamin Constant, especialmente, relacionadas à constituição da identidade do

---

<sup>44</sup> CUNHA, Luiz Antonio. Educação e sociedade no Brasil. In: BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico nº 11 a nº 14 – ANPOCS: o que se deve ler em Ciências Sociais. São Paulo, Cortez, 1987. p. 12

ensino secundário como momento de formação de adolescentes. Por isso, uma das principais inovações estabelecidas no Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925 é adoção do regime seriado de seis anos, no qual, a matrícula numa série era condicionada a aprovação na série anterior. Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, primeira escola de ensino secundário no Brasil a introduzir o ensino da Sociologia em sua grade curricular. Inserida no currículo da 6ª série ginásial, era cursada por aqueles interessados em obter o diploma de “Bacharel em Ciências e Letras”. Sobre a origem do ensino regular de Sociologia, escreve Fernando de Azevedo:

“Mas a verdade é que esta iniciativa (...) surgiu de educadores e reformadores que viam nos estudos científicos da sociedade o ponto de partida e a base sólida para transformações racionais das instituições e dos sistemas escolares, em sua estrutura e finalidades.”  
(AZEVEDO, *apud* Villas Boas, mimeo s.d., p.6)<sup>45</sup>

Segundo Carvalho, em 1928, a Sociologia passa a constar dos currículos dos cursos normais de estados como São Paulo (introduzida por Fernando de Azevedo), Rio de Janeiro (resultado da iniciativa de Delgado de Carvalho) e Pernambuco, onde foi ministrada por Gilberto Freyre, no Ginásio Pernambucano de Recife. Carneiro Leão também contribuiu para a introdução da disciplina em Pernambuco. Essas iniciativas parecem indicar a formação daquilo que Goodson (1997) define como “comunidade disciplinar”, grupos que podem ou não compartilhar concepções e interesses comuns, se apropriar de determinados padrões de

---

<sup>45</sup> Segundo Villas Boas, certamente nem todos concordam com Fernando de Azevedo sobre a importância de se contar esta história de origem do ensino da Sociologia. Costa Pinto (1947), ao escrever em 1947 sua tese de livre docência de Sociologia, intitulada “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária”, critica a Reforma Capanema, que a retirou do ensino secundário, e defende a importância da disciplina para a formação da juventude nas escolas. A discussão sobre as origens do ensino da Sociologia não interessa a Florestan Fernandes (1955), que apresenta no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, comunicação sobre a relevância do ensino da matéria nas escolas. Esses autores se preocupam mais com a ênfase das justificativas para o retorno da Sociologia aos currículos escolares. Ambos são defensores do ensino de Sociologia no ensino secundário.

professores, de estudantes, de temáticas e de atividades de ensino, os quais foram socialmente produzidos e legitimados pelos sistemas educacionais. Segundo Goodson (1997, 44), a comunidade disciplinar deve ser vista, como um “movimento social” incluindo uma gama variável de “missões” ou “tradições” distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos e facções. A importância dessas facções varia consideravelmente ao longo do tempo. Tal como acontece com as profissões ou as associações, os grupos organizados em torno de disciplinas escolares desenvolvem-se freqüentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre o currículo, recursos, recrutamento e formação. É necessário considerar a competição dos grupos disciplinares pelos recursos e influência, como uma parte de um conjunto muito mais vasto de influências culturais.

Tais intelectuais, que buscavam construir um diagnóstico da realidade social brasileira que explicasse os motivos do fracasso da República, concluíram que o maior problema do país estava centrado na ignorância das massas e especialmente no despreparo intelectual das elites dirigentes. Para esse grupo, tal situação era resultado de um ensino restrito a poucos, verbalista, sem conexão com a realidade brasileira, baseado em métodos pedagógicos carentes de fundamentação científica e ancorado numa concepção de conhecimento humanista tradicional, na qual, os conteúdos escolares são praticamente imutáveis. Essas críticas foram sistematizadas e ampliadas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Conforme Thetis Nunes (1962, p.107 e 108), o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentado ao povo e ao governo”, publicado em 1932 e assinado pelos mais eminentes educadores nacionais procurou condensar as aspirações do momento e adaptar a educação às transformações que aqui se processavam. Como bem sintetiza Fernando de Azevedo, no Manifesto de 1932, “a defesa do princípio da laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização do ensino secundário e do ensino técnico e profissional e a criação de Universidades e institutos de alta cultura, constituíram alguns dos pontos capitais do Manifesto, que visava principalmente tornar efetiva a obrigatoriedade escolar e criar ou estabelecer para as crianças, o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso sem privilégios, ao ensino secundário e superior...” Assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Desse modo, Meucci (2000) assinala que a rigor, pode-se afirmar que esses intelectuais foram “os responsáveis pela introdução da Sociologia no ensino secundário e normal e pela mobilização favorável à fundação dos cursos superiores de ciências sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal”. Ainda conforme a autora, depois da institucionalização da Sociologia no sistema escolar, esses intelectuais exerceram o magistério da disciplina. Meucci observa que na concepção educacional renovada desses pensadores, a Sociologia contribuiria para a formação de jovens com a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais, que imbuídos de um caráter científico e prático conduziram as transformações da realidade brasileira.

### **A Sociologia na Reforma Francisco Campos**

Conforme Bispo (2003), a estrutura curricular do ensino secundário foi modificada na Reforma coordenada pelo ministro Francisco Campos em 1931. Tal reforma estava relacionada com o projeto administrativo mais centralizador instalado com a Revolução de 30. Dessa forma, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e o Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932 do Governo Provisório Revolucionário estabeleciam pela primeira vez uma reforma de abrangência nacional. Cabe lembrar que durante o período da chamada Primeira República, em função da Constituição de 1891, as reformas educacionais anteriormente citadas somente podiam atingir o sistema de ensino do Distrito Federal. Para as demais unidades da federação, elas apenas serviam como modelo. A Reforma Francisco Campos retomou as preocupações das reformas inconclusas de Benjamin Constant e de Rocha Vaz em relação à identidade da educação secundária. Justamente por esse motivo, ela, conforme Romanelli<sup>47</sup> teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, ao estabelecer os estudos

---

<sup>47</sup> ROMANELLI, Otaíza. História da educação brasileira (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1987. p. 135.

seriados para todo o país, frequência obrigatória, normas para admissão do corpo docente, um sistema de inspeção federal vinculado ao Departamento Nacional de Educação e a divisão do ensino secundário em um ciclo fundamental de cinco anos com objetivo de oferecer formação básica geral dos adolescentes e em um ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura. Todavia, Massunaga (1989) levanta o que considera aspectos negativos da Reforma, como o “enciclopedismo do currículo”, rígido sistema de avaliação e a obrigatoriedade do exame de admissão para ingresso no curso, exame onde eram exigidos conhecimentos não fornecidos pela escola primária.

A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares pela Reforma Francisco Campos. Assim, ela se estabelece na educação secundária, não como um componente da formação geral dos adolescentes, mas sim, como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de advogados, médicos, engenheiros e arquitetos (cursos complementares) e professores (curso normal).

Segundo Romanelli (1987, p.146), do ponto de vista dos signatários do Manifesto de 1932, a Educação era entendida como problema social. A Sociologia deveria formar o “espírito crítico” para dar conta dos problemas sociais. Conforme Sarandy (2004), o ideário educacional renovador apresentado no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, foi reproduzido posteriormente por Costa Pinto e Florestan Fernandes, em que, democracia, ciência e educação não se dissociariam de um projeto modernizador da sociedade e do Estado brasileiro e no qual a Sociologia (o ensino desta) ocuparia lugar privilegiado.

Segundo Nagle (1974, p.340), no início dos anos 1930, o pensamento social era cada vez mais desenvolvido nos meios intelectuais, seja entre jornalistas e escritores, como por políticos e acadêmicos. O autor afirma que nas palavras de Mário de Andrade, a Sociologia poderia ser considerada “a arte de salvar rapidamente o Brasil”. Nesse contexto intelectual

impregnado de questões de natureza “sociológica”, ocorre o processo de institucionalização da Sociologia nos currículos da educação secundária, e que fora iniciado em meados da década de 1920.

O objetivo mais amplo era que a Sociologia ajudasse na constituição de um novo ambiente intelectual diferente daquele marcado pelo bacharelismo, pelo pensamento formal, pela cultura geral e vaga, onde, era possível se discutir os mais variados fenômenos sociais sem nenhuma proposta de intervenção na realidade (Meucci *apud* Bispo, 2003). Nesse sentido, tratava-se de um projeto de constituição de uma nova elite dirigente. Projeto no qual, a Sociologia teria um papel fundamental. Por isso a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, visto que eram nesses cursos que se iniciava a formação dos futuros advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores.

Em síntese, “a contribuição esperada da Sociologia no sistema educacional fora, sobretudo o auxílio na formação de uma nova tradição intelectual. Nestes termos, podemos dizer, a Sociologia se constituiu no meio intelectual como disciplina que se opôs à tradição bacharelesca” (Meucci *apud* Bispo, 2003).

Simone Meucci<sup>48</sup> (2000, p.19 e 20) ressalta que nessa perspectiva de conhecimento, os intelectuais já citados, definiam a Sociologia, como um conhecimento especializado, produzido pela evidência dos fatos, comprometido com a constituição da nação. Essa concepção pragmática da Sociologia, enquanto ciência, implicava em desdobramentos para o seu ensino. Com base nessa concepção e nos princípios da escola nova, a proposta era de um ensino de Sociologia que evitasse aulas expositivas, método típico da formação tradicional e erudita. No lugar da preleção formal e abstrata, a sugestão era o desenvolvimento de atividades focadas nos alunos como, seminários, debates, pesquisas sobre as questões sociais brasileiras. Nessa perspectiva metodológica, caberia aos professores de Sociologia a tarefa de

---

<sup>48</sup> MEUCCI, Simoni. A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado (UNICAMP), Campinas, 2000. p.19.

disciplinar os alunos, torná-los aptos para consultar bibliografias complementares, auxiliá-los no desenvolvimento de trabalhos de campo, na aplicação de questionários e inquéritos sociais e na reunião de dados inéditos.

A Sociologia, portanto, se institucionaliza no ensino secundário ancorada numa concepção pragmática de ciência e educação, todavia, ao que parece, a prática dos professores, especialmente nos cursos complementares, não refletia essa concepção.

Para explicar as razões de justamente o ensino de Sociologia, que fora institucionalizado como ferramenta fundamental na luta contra aquela tradição, reproduzir os procedimentos didáticos da tradição pedagógica bacharelesca, Meucci (2000) destaca dentre outros, dois fatores que teriam contribuído para essa situação. O primeiro fator estaria relacionado à debilidade das orientações pedagógicas referentes à pesquisa sociológica. Os textos didáticos sobre os temas direcionados ao ensino secundário eram vagos e imprecisos.

A autora lembra que nesse período, ainda não tínhamos um ambiente institucional, ou seja, instituições de pesquisa sociais e cursos superiores de ciências sociais consolidados que favorecessem os estudos de métodos e técnicas. Assim, a pretensão do desenvolvimento de atividades de pesquisa que colocassem os alunos secundaristas em contato com a realidade social estava prejudicada. Outro fator era a própria natureza dos cursos complementares. Tais cursos na verdade eram preparatórios para os vestibulares e conseqüentemente, o ensino de Sociologia deveria estar atrelado a esse fim. A autora observa que a prova de Sociologia desses exames exigia dos alunos basicamente duas habilidades, expressão verbal e memorização de conceitos. Deste modo, o conhecimento sociológico servia naquele momento, sobretudo para ilustrar a formação dos futuros profissionais liberais.

Em síntese, para Meucci, a prática de ensino da Sociologia no período em questão fundamentou-se mais na tradição bacharelesca do que no pensamento renovador daqueles que lutaram pela sua institucionalização.

De acordo com Lejeune Carvalho (2005), com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), da Universidade de São Paulo<sup>49</sup> (1934), da Universidade do Distrito Federal (1934) e da Universidade Federal do Paraná (1938) respectivamente, inicia-se, através das Faculdades de Filosofia, a formação de professores para a educação básica, definindo-se então o espaço de atuação dos sociólogos, sendo estes professores ou profissionais atuando nas estruturas governamentais. Neste período, segundo o mesmo autor, a Sociologia brasileira recebe o aporte de cientistas estrangeiros, como Roger Bastide, Donald Pierson, Radcliff-Brown, Lévi-Strauss, vindos da Europa e dos Estados Unidos, países onde a disciplina já estava consolidada. Segundo Botelho e Villas Bôas (2008, p. 6 e 7) o primeiro curso de Ciências Sociais do Rio de Janeiro, funcionou na antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) da Universidade do Brasil e foi criado em 1939, reconhecido pelo decreto Lei 1190 de 04/04/1939 e publicado no Diário Oficial da União em 06/04/1939. Quando a FNFI desmembrou-se em institutos e faculdades em função do seu crescimento, as Ciências Sociais passaram a fazer parte do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, criado em 1967.

A decretação do Estado Novo em 1937 de caráter ditatorial significou na esfera do Governo Vargas, um aumento da força do pensamento católico conservador em detrimento do pensamento escolanovista. Bispo (2003) ressalta que a reforma educacional iniciada em 1942, coordenada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, refletiu essa nova correlação de forças.

---

<sup>49</sup> A Universidade de São Paulo contava com Fernando de Azevedo como primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia.

## A Reforma Capanema

A Reforma Capanema, de 1942, ao extinguir os cursos complementares, foi responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no curso secundário. A disciplina permaneceu figurando apenas no curso “normal” como Sociologia Educacional e nas Faculdades de Filosofia, de Pedagogia e de Ciências Sociais. Meucci (2000, p. 74) esclarece em nota:

“...não foi à toa que a retirada da Sociologia do currículo dos cursos complementares das escolas secundárias, ocorrida em 1942, sob a Reforma Capanema, causou um impacto, inicialmente negativo, sobre os cursos de ciências sociais oferecidos pelas universidades e faculdades. Até então dedicadas quase totalmente ao ensino e com o desenvolvimento ainda débil da pesquisa científica, as ciências sociais brasileiras foram submetidas a uma redefinição dentro do sistema intelectual e da relação entre o desenvolvimento do ensino e da pesquisa científica. O impacto da retirada da Sociologia dos cursos secundários exigiu novo re-direcionamento dos cursos acadêmicos antes voltados particularmente para a preparação de professores mais do que pesquisadores propriamente ditos. (...) O impacto da retirada da disciplina Sociologia dos cursos médios é um tema que merece análise mais aprofundada que, entretanto, não cabe nos limites deste trabalho”.

A Reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou por quase trinta anos. Conforme este decreto, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O período do ginásio seria de 4 anos organizado em um só curso. O período do colegial seria de 3 anos, com a oferta de dois cursos paralelos: o curso científico com uma formação marcada pelos estudos das ciências e o curso clássico destinado à formação intelectual, por isso, a acentuação na aquisição dos conhecimentos filosóficos e nos estudos de letras antigas. A conclusão de um dos dois cursos possibilitava o acesso, mediante vestibular, a qualquer curso superior.

Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para as carreiras superiores de direito, medicina e engenharia. Uma das conseqüências do fim desses cursos foi a eliminação da disciplina Sociologia, que na perspectiva apresentada pela Reforma Capanema, desempenhava uma função mais preparatória do que formativa. Nessa Reforma então, a Sociologia deixa de ser obrigatória e alguns dos seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico. Segundo Goodson (1997, 52) a aceitação da disciplina permanece até o momento em que é desvalorizada por contradições insustentáveis em outros níveis, ou por importantes mudanças paradigmáticas, mudanças organizacionais ou mudanças nas exigências dos grupos externos. Uma vez estabelecido, este sistema cria forças poderosas para a estabilidade e para a conservação. Neste sentido, consideramos que a retirada da obrigatoriedade da disciplina Sociologia no curso secundário, com o fim dos cursos complementares, ocorreu em função de tais tipos de mudanças mencionadas por Goodson.

### **Período de Alijamento**

Segundo Bispo (2003), podemos citar como marcos importantes na luta pelo ensino de Sociologia no curso secundário, no período em que a Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória (1942-1982), a defesa do retorno da disciplina aos currículos das escolas secundárias por Antônio Cândido, no Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia”, em 1949; a discussão de Fernandes sobre as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário, no Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo de 1954; a aprovação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país,

que manteve a divisão do ensino secundário em dois ciclos estabelecida pela Reforma Capanema. Conforme Oliveira e Jardim<sup>50</sup>, a LDB de 1961 não garantiu a reintrodução da disciplina, embora a Sociologia passasse a figurar como componente optativo no curso colegial, dentre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes também podendo ser de caráter geral ou específico (Sociologia de...); a publicação de “Os novos currículos para o ensino médio” em 1962 pelo Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação, onde constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas (a Sociologia não constava em nenhum dos três conjuntos); a Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético; a Reforma Jarbas Passarinho de 1971 (Lei nº 5.692 de agosto) que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio e retira a Sociologia como disciplina obrigatória do curso normal.

Percebe-se, portanto, que a disciplina Sociologia não teve ao longo de sua história uma presença regular no ensino secundário. Segundo Handfas (2005, p. 4 e 5), não podemos identificar o ensino da Sociologia apenas pela sua presença ou ausência na forma de disciplina nas grades curriculares, isso porque os seus conteúdos podem ter sido trabalhados durante todo esse tempo por outras disciplinas, como a História e a Geografia; tal entendimento serve para distinguirmos a Sociologia enquanto “saber de referência” da Sociologia como “conhecimento escolar”.

---

<sup>50</sup> OLIVEIRA, O. F. e JARDIM, A. de P. O Retorno da Sociologia no Ensino Médio No Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! In. *Perspectiva Sociológica*, Revista Eletrônica do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, Ano 1, n. 2, nov./2008, mai 2009. ISSN 1983-0076. Disponível em: <[www.cp2.g12.br/uas/se/departamentos/sociologia/perspectiva\\_sociologica/frameset.htm](http://www.cp2.g12.br/uas/se/departamentos/sociologia/perspectiva_sociologica/frameset.htm)> acesso em: 18/01/2009.

Assim, podemos verificar que a Sociologia foi retirada do currículo do ensino secundário em 1942 e não como muitos pensam de maneira equivocada, por medida autoritária tomada durante o Regime Militar que assumiu o poder em 1964. Segundo Sarandy (2004) o que o Regime Militar teria provocado foi a desarticulação do debate acadêmico ocorrido nos anos 1930 e 1940. Durante a ditadura militar, nas palavras do autor, “o campo das ciências sociais experimentou um insulamento acadêmico, obviamente relacionado às ações do governo golpista, mas também devido ao re-direcionamento dos interesses e reorganização no próprio campo, insulamento que provocou o desinteresse pela Sociologia como disciplina viável no ensino secundário e lançou ao esquecimento o debate das décadas anteriores”.

### **Período de Re-inserção**

Retirada dos currículos do ensino secundários em 1942, a Sociologia teve um período de gradativa re-inserção no Ensino Médio a partir de 1982 e os dias atuais. Bispo (2003) destaca como marcos importantes deste período, a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982 que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio; a mobilização promovida pela Associação dos Sociólogos de São Paulo em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro de 1983; a re-inserção nos currículos das escolas de São Paulo em 1984 e nos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal em 1986, em Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro em 1989. No mesmo ano, as constituintes mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia; nos primeiros anos da década de 1990, a Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II, tendo à frente o professor Wilson Choeri, restabeleceu a Sociologia em sua grade curricular, restaurando,

assim, o ensino da Sociologia no Ensino Médio<sup>51</sup> na instituição que fora pioneira em 1925; em 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 20 de dezembro, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania; a Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia em 1997; a aprovação do Parecer nº 15 de 1º de junho de 1998 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais, os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; o lançamento em 1999, pelo Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política; o aparecimento, em 2000, da Sociologia como disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio, com carga semanal de 2 horas-aula no novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal.

Em 2001, o projeto de lei (nº 3.178-B, de 1997) de autoria do deputado Padre Roque Zimmerman (Partido dos Trabalhadores do Paraná) que garantiria a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio já aprovado pela Câmara e pelo Senado, foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. As razões do veto foram publicadas no Diário Oficial da União de 9 de outubro de 2001: a proposta acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores; e não haveria licenciados suficientes para atender às demandas das escolas, caso fosse aprovada.

Cabe ressaltar que o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 é ambíguo<sup>52</sup>. De acordo com a LDBEN, o aluno deveria apresentar conhecimentos de Sociologia necessários para o exercício da cidadania, mas o documento não é claro quanto à

---

<sup>51</sup> Informação retirada do site do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II - [www.cp2.g12.br/uas/se/departamentos/sociologia/index.aspx](http://www.cp2.g12.br/uas/se/departamentos/sociologia/index.aspx)

<sup>52</sup> § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:  
III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania

seleção desses conhecimentos e nem se estes serão apresentados aos alunos em disciplinas específicas. Para Mota (2005), as razões do veto destoavam das recomendações da LDB. Primeiro, porque a composição das áreas de conhecimento não implicaria aumento da carga horária semanal ou anual. Os componentes curriculares poderiam ser reorganizados dentro do tempo previsto. Em segundo lugar, quanto aos professores, a lei determina um tempo para que se habilitem em curso superior. No que se refere à demanda das escolas, não é possível afirmar a falta de profissionais, pois, como as escolas têm autonomia para determinar o tempo e a forma de organização de cada componente curricular, não se sabe de antemão as horas que seriam necessárias e destinadas à Sociologia.

Por fim, após mais de um século desde a primeira proposta que tornava a disciplina obrigatória, o ensino da Sociologia passa a ser obrigatório no ensino médio em todo o Brasil. É o que determina a Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esta Resolução obedece à aprovação do PARECER CNE/CEB nº: 38/2006, que determina que seja implantada a Sociologia nas mais de 25 mil escolas de Ensino Médio do país.

O Senado Federal aprovou em 8 de maio de 2008 o projeto de lei da Câmara que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e torna as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias no ensino médio. Para entrar em vigor, a lei ainda dependia da sanção do Presidente da República. O Presidente da República em exercício, José Alencar, sancionou a lei que torna a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no ensino médio no dia 2 de junho do mesmo ano.

Certamente, a Sociologia, uma das mais “jóvens” disciplinas escolares, precisará de todo o apoio, seja governamental ou de entidades e instituições sociais, para superar as dificuldades e desafios que serão colocados nos próximos anos.

No próximo capítulo, nos voltaremos para a análise detalhada dos programas de Sociologia encontrados, que foram produzidos na década de 1920 e de alguns manuais didáticos elaborados por Delgado de Carvalho, produzidos para o ensino da disciplina na década de 1930 e endereçados a seus alunos do Colégio Pedro II. Antes, porém, consideramos importante analisar a trajetória de vida e obra deste autor, personagem proeminente por suas contribuições em diversas áreas do conhecimento e por participar da elaboração e implementação de reformas educacionais importantes no período estudado.

## Capítulo IV - Delgado de Carvalho e a Sociologia no Colégio Pedro II

### Delgado de Carvalho: Vida e Obra

Não é possível investigar a história da disciplina Sociologia entre 1925 e 1941 no Colégio Pedro II, sem fazer referências a Carlos Miguel Delgado de Carvalho<sup>53</sup>, primeiro Catedrático de Sociologia desta instituição de mais de 170 anos de existência. Delgado de Carvalho nasceu em 1884 na capital francesa, em razão do seu pai ser diplomata. Era filho de Carlos Dias Delgado de Carvalho e de Lydia Tourinho, falecida dias após seu nascimento. Seu pai pertencia a uma família ligada à alta burocracia do Império brasileiro, o que certamente facilitou o acesso a cargos como o de Secretário de Legação do Império. Delgado de Carvalho iniciou seus estudos na Inglaterra e foi morar em Lyon, França, após o segundo casamento de seu pai, onde estudou dos onze aos dezoito anos no Externato Dominicano. Alistou-se no exército francês, mas desistiu da carreira militar ao contrair tifo.

Bacharelou-se em Letras em 1905 pela Universidade de Lyon. Em seguida teria ingressado na Universidade de Lausanne, Suíça, no curso de Direito, mas não encontrei indícios que permitam afirmar que Delgado de Carvalho tenha concluído este curso. Ao mesmo tempo, estudou História da Civilização, vindo a concluir seus estudos na “École de Sciences Politiques de Paris”. Estudou também, Ciências Sociais na “London School of Economics”. Em vista de sua educação européia, falava inglês, francês e alemão. Aprendeu o português apenas em 1906, quando voltou ao Brasil, pois seu pai foi destituído do cargo com o advento da República.

---

<sup>53</sup> As informações sobre a biografia de Delgado de Carvalho foram obtidas com base: na revista “Cirrus” - O despertar da Climatologia no Brasil. 12ª EDIÇÃO Revista da União Nacional dos Estudiosos em Meteorologia (UNEMET) PP 45 – 52. Disponível em: <[www.unemet.org.br/cirrus/edicoes/por/ed12/memoria\\_cirrus12.pdf](http://www.unemet.org.br/cirrus/edicoes/por/ed12/memoria_cirrus12.pdf)> acesso em 09/09/2008; na Documentação encontrada no NUDOM e na dissertação de Reznik (1992).

Em 1920, sua dedicação à docência se intensifica, principalmente no Colégio Pedro II, onde ministrou aulas de Inglês, Geografia e Sociologia. Tudo começou em outubro do mesmo ano, quando Delgado de Carvalho se inscreveu em um concurso para professor substituto de inglês, classificando-se em primeiro lugar, com uma dissertação sobre o tema “Esboço Histórico da Origem da Língua Inglesa”. Foi nomeado em 23 de dezembro de 1920 e tomou posse do cargo no dia 28 do mesmo mês e ano. Foi promovido a Professor Catedrático em 24 de setembro de 1924, em substituição a Carlos Américo dos Santos. Neste mesmo ano, Delgado de Carvalho foi membro-fundador e primeiro presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE), onde estreitou laços de amizade e trabalho com outros intelectuais que pensavam a educação brasileira, especialmente com Anísio Teixeira.

Em 21 de novembro de 1927 foi transferido da cátedra de Inglês para a de Sociologia, que estava ocupada interinamente pelo professor substituto Adrien Delpech<sup>54</sup>, que foi promovido a Catedrático de Francês do Internato do Colégio Pedro II em 5 de dezembro de 1927.

Cabe ressaltar que na ata do dia 28 de agosto de 1925, do Livro de Atas da Congregação (1925-1934), é apresentada uma moção assinada por vários professores catedráticos, entre as quais consta a de Delgado de Carvalho. Nesta moção, a Congregação do Colégio Pedro II sugere ao Governo da República, o aproveitamento na cadeira recém criada de Sociologia, do professor Adrien Delpech, uma vez que fora habilitado, por unanimidade de votos, em um concurso<sup>55</sup> realizado nas dependências do Colégio e no qual dissertara sobre a

---

<sup>54</sup> O professor Adrien Delpech era belga, nascido no ano de 1867. Fez seus estudos de todos os níveis em Paris. No ano de 1892, aos 25 anos de idade, chegou ao Brasil, onde se estabeleceu definitivamente. No Rio de Janeiro ingressou no Colégio Pedro II, em seguida no Instituto de Educação e na Escola Nacional de Música, lecionando Francês e Arte. De grande cultura humanística, foi professor de várias disciplinas, inclusive Literatura Brasileira, pela qual nutria especial predileção. Conhecia profundamente toda a produção literária de Machado de Assis, traduzindo algumas obras machadianas para a Língua Francesa. Era também escritor e jornalista, com publicações na Imprensa do Rio de Janeiro.

<sup>55</sup> Não foi possível encontrar no livro de Concursos para Professores do Colégio Pedro II, referências sobre abertura de processo seletivo para Professores de Sociologia, pois este livro teve muitas páginas arrancadas. Contudo, ao encontrar a tese apresentada por Romão Cortes Lacerda, intitulada “O Equilíbrio da Produção

“Lógica da Sociologia”. Contudo, a Comissão de Docência julgou que apesar dos méritos intelectuais de Delpech, a Congregação não podia de forma legal, fazer tal sugestão e que caberia ao Congresso Nacional fazer justiça à proficiência de Delpech provendo-o às funções de catedrático, mas em uma cadeira onde seu “talento” pudesse ser condignamente aproveitado. Adrien Delpech, foi designado para reger a cadeira de Sociologia interinamente em 6 de abril de 1926, e chegou a fazer indicações de livros para as aulas de Sociologia, como revela a ata da reunião de 29 de abril de 1926, mesma reunião em que foi aprovado o primeiro programa de Sociologia.

Delpech era substituto de Francês e um dos únicos substitutos do Colégio que não teve acesso à posição de catedrático, em consequência do Decreto 16.782-A (Reforma Rocha Vaz). No relatório<sup>56</sup> concernente aos anos letivos de 1925 e 1926, escrito pelo Diretor do Externato, Euclides de Medeiros Guimarães Roxo e apresentado ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Ensino, são feitas referências sobre a maneira como Delpech vinha desempenhando as funções da cátedra de Sociologia. Antes, Delpech era professor substituto, uma classe extinta pela lei de ensino que vigorava. Então, o Diretor do Externato, nas suas considerações, lembra ao Governo da conveniência do provimento efetivo de Delpech na cadeira de Sociologia, já que isso representaria também uma economia aos cofres da Nação, pois desapareceria a rubrica necessária ao pagamento do professor-substituto de Francês.

Os fatos acima descritos podem nos levar às interpretações de que Delgado de Carvalho não teria sido o único protagonista da história da disciplina Sociologia no período de sua institucionalização no Colégio Pedro II e que, a princípio, não era intenção de Delgado de

---

Social”, apresentada para concurso de livre docente de Sociologia do Colégio Pedro II em 30 de setembro de 1926, e os Relatórios concernentes aos anos de 1925 e 1926, pude confirmar a existência do concurso.

<sup>56</sup> GUIMARÃES ROXO, Euclides de Medeiros. Relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do departamento Nacional do Ensino pelo Professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Diretor do Externato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 1928. Disponível no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

Carvalho se tornar Catedrático de Sociologia, uma vez que sua assinatura constava na moção que indicava o nome de Delpech para ocupar a cátedra da referida disciplina.

O Governo Provisório é instaurado e Getúlio Vargas está no poder. Euclides Roxo era ligado à República Velha, publicamente contra Revolução. A ata da sessão de 20 de dezembro de 1930 traz a informação de que Delgado de Carvalho está na Presidência da Congregação (ANEXO 7). Portanto, Roxo não era mais o Presidente. Não foi possível encontrar em atas explicações a esse respeito, mas Tavares (2002), ao consultar o Arquivo Pessoal de Euclides Roxo, encontrou indícios de que Roxo teria colocado o cargo à disposição do Governo Provisório. O Ministro, então, nomeia o Vice-diretor do Internato, Delgado de Carvalho para o Externato e pede-lhe que indique um nome para dirigir o Internato. Delgado de Carvalho indica o próprio Euclides Roxo, justificando a indicação pela competência e credibilidade. O Ministro aceita a indicação e Roxo passa a dirigir o Internato em 10 de dezembro de 1930, conforme o Decreto 19.398 de 8 de dezembro de 1930, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro Francisco Campos. Durante os anos de 1930 e 1931, Delgado de Carvalho foi diretor do Externato do Colégio Pedro II, tendo deixado a direção em 28 de novembro de 1931. Segundo os relatórios concernentes aos anos de 1932 e 1933, redigidos pelo então Diretor do Externato Henrique Dodsworth, Delgado de Carvalho tinha solicitado e obtido exoneração, mas por decreto do Chefe do Governo Provisório da República, Delgado de Carvalho foi nomeado no dia 23 de novembro de 1931, Vice-Diretor do Externato.

Na reunião da Congregação de 30 de janeiro de 1932, o Professor Euclides Roxo propôs que fosse inserido em ata um voto de reconhecimento e louvor a Delgado de Carvalho por ter prestado relevantes serviços ao Colégio Pedro II, durante sua atuação como Diretor do Externato. Colocada em votação, essa proposta foi objeto de forte debate. O Professor catedrático e militante anarquista José Oiticica, votou contra a proposta e o Professor Lafayette Rodrigues Pereira afirmou que a proposta não foi feliz. Roxo discordou das

referências feitas à administração de Delgado de Carvalho e justificou os elogios ao colega, mas vários professores discordaram dos conceitos emitidos pelo Professor Euclides Roxo. Outros professores catedráticos se retiraram do recinto e o Diretor Henrique Dodsworth afirmou que por falta de número, deixou de votar a proposta. Mesmo assim, o Professor Accioli declarou nunca haver assistido a nenhum ato de indisciplina e que daria seu voto à moção de Euclides Roxo, por entender que Delgado de Carvalho foi um bom diretor. Esse episódio envolvendo Delgado de Carvalho pode contribuir para entender a dinâmica interna e a configuração dos grupos em disputa nas deliberações.

Outro episódio envolvendo Delgado de Carvalho na mesma reunião ocorreu quando o Professor Othelo Reis comunica ter recebido uma circular de Delgado de Carvalho sobre a “semana anti-alcoolica” na qualidade de Diretor do Gabinete de Educação. Reis, alegando desconhecer a existência deste cargo na administração do Colégio Pedro II, responde a Delgado de Carvalho sobre o não cumprimento da medida mencionada na referida circular. Então, o Presidente da Congregação responde a Reis que Delgado de Carvalho foi designado pelo Ministro Francisco Campos para dirigir o Gabinete de Educação do Colégio. Othelo insistiu no propósito de desconhecer a existência do cargo ocupado por Delgado de Carvalho, alegando que os cargos deveriam ser criados por lei e não mediante avisos ou cartas enviadas por ministros, como se verificava naquele caso.

Embora não tivéssemos como obter maiores informações sobre esse episódio, na ata desta reunião, foi possível encontrar indícios de contradições, discordâncias e de que Delgado de Carvalho possuía desafetos. Contudo, esses fatos precisariam de maiores investigações.

No período de 1925 a 1930, Delgado de Carvalho trabalhou com maior proximidade dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que também assinou. Segundo Reznik (1992), Delgado de Carvalho participou ativamente das discussões das Reformas Francisco Campos, de 1931 e Capanema, de 1942.

Delgado de Carvalho também ocupou cargos importantes no Conselho Nacional de Educação e no Instituto de Pesquisas Educacionais na década de 1930. Dedicou-se ao ensino de Sociologia também na Escola Normal (depois Instituto de Educação). Em 1936, após a fundação da Universidade do Distrito Federal, torna-se catedrático de História Contemporânea e, a partir de 1939, de História Moderna e Contemporânea da antiga Universidade do Brasil (depois Universidade Federal do Rio de Janeiro). Permaneceu como professor e publicou várias obras até os anos 1970. Faleceu em 3 de outubro de 1980, aos 96 anos.

Voltadas para o ensino de Sociologia, fazem parte de sua produção as obras: “Sociologia” (1931), “Sociologia Educacional” (1933), “Sociologia e Educação” (1934), “Sociologia Experimental” (1934), “Práticas de Sociologia” (1937), “Didática das Ciências Sociais” (1949), “Textos de Sociologia Educacional” (1951), “Introdução Metodológica aos Estudos Sociais” (1957). Essas cinco primeiras obras consagram Delgado de Carvalho como um dos maiores divulgadores do conhecimento sociológico dos anos 1930. O autor também publicou inúmeras obras nos campos da história, da geografia, organização social e política brasileira e relações internacionais.

### **Os Programas de Sociologia**

Através dos Relatórios<sup>57</sup> concernentes aos anos de 1925 e 1926 constatamos que a Sociologia, como disciplina do 6º ano, era ministrada as segundas, quartas e sextas-feiras, no horário de 12:30 às 13:20. Em 29 de abril de 1926 foi aprovado o primeiro programa de Sociologia.

---

<sup>57</sup> Não foram encontrados no núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II relatórios concernentes aos anos de 1930 e 1931, período em que Delgado de Carvalho foi Diretor do Externato. O mesmo ocorreu para o período de 1934 a 1937.

Conforme a ata da Reunião da Congregação de 26 de março de 1927, o programa de Sociologia foi aprovado sem discussão. O mesmo teria ocorrido com o programa de 1928, segundo ata de 27 de março do mesmo ano. Em 14 de novembro de 1929, a comissão de ensino deu parecer de aprovação ao programa apresentado por Delgado de Carvalho para o ano de 1930, que em quase nada diferia do anterior acompanhado das respectivas “instruções”<sup>58</sup>. Em 1927, os 3 alunos inscritos no sexto ano só freqüentaram as aulas durante o mês de abril.

Os Programas de Sociologia localizados foram os dos anos letivos de 1926 e 1929 (ANEXO 8). Tais programas estão inseridos, portanto, no contexto da Reforma Rocha Vaz. É claro que não podemos afirmar que todos os conteúdos desses programas foram devidamente trabalhados, nem como o foram, pois a presença do pesquisador em sala de aula, que permite a observação e análise das aulas do currículo em ação, por razões óbvias, não foi possível de ser realizada. Assim, diante dessa impossibilidade, os programas de ensino ganham maior importância, pois permitem identificar o que estava proposto para a Sociologia. Em outras palavras, nosso desafio é entender a concepção de Sociologia que está subjacente nesses documentos.

Goodson (1997, p.20), entende que a importância do currículo escrito está na definição das racionalidades e da retórica da disciplina. Na concepção de Goodson sobre a história do currículo e das matérias escolares, o mais importante para uma nova matéria escolar obter sucesso, seria o desenvolvimento e manutenção de retóricas legitimadoras que garantissem o apoio automático a atividades corretamente classificadas. A importância destas retóricas seria tão grande, que dependeria mais delas o sucesso das novas propostas curriculares do que até dos resultados práticos apresentados. Diante desta importância tão grande, Goodson (1996, p.139 e 140) afirma que a missão central dos grupos curriculares seria o desenvolvimento

---

<sup>58</sup> Não foi possível identificar o significado do termo “Instruções” na referida ata de reunião da Congregação do Colégio Pedro II

destas retóricas. Com relação ao currículo escrito, segundo Goodson (1997, p.20), este “proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação”. Goodson salienta que o currículo escrito – nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas possuem um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, por que estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira. Goodson afirma que o currículo escrito fixa freqüentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas freqüentemente). O estudo do currículo escrito facilita, segundo Goodson (1997, p.21) a compreensão do modo como as influências e interesses ativos intervêm no nível pré-ativo e que esta compreensão promove o nosso conhecimento relativamente aos valores e objetivos representados na educação e ao modo como a definição pré-ativa, não obstante as variações individuais e locais, pode fixar parâmetros para a realização e negociação interativas na sala de aula e na escola.

O Programa do ano de 1926 é extenso, e está dividido em duas partes: a primeira intitulada “Sociologia Theorica” e a segunda, “Fontes Históricas da Sociologia”. A primeira parte, por sua vez, é subdividida em nove tópicos a seguir: Definição e limites; Métodos da Sociologia; Sophismas e erros; Constituição da família; Formação das sociedades; O Estado; Misticismo das coletividades; Trabalho, propriedade e riqueza e Sistemas sociológicos. Já a segunda parte, consta de onze tópicos sendo: Formação e evolução da civilização mediterrânea; Caracteres da civilização grega; A civilização romana; O advento do Cristianismo; A Idade Média e o regime feudal; Causas da Renascença; O século XVIII e o

encyclopedismo; Revolução econômica do século XIX, A crise de 1914; Canalização da civilização mediterrânea na América Latina e Originalidade da formação brasileira.

Portanto, embora intitulada “Fontes Históricas da Sociologia”, está inserida na segunda parte do programa de 1926, uma “História das Civilizações”. Nesse programa, encontramos uma abordagem que mescla conhecimentos históricos e sociológicos, que não contemplavam as questões sociais daquela atualidade. O programa apresenta objetos de estudo da Sociologia a partir da construção da História das Civilizações, o que já não constava no programa de 1929. Parece-nos que a História das Civilizações era uma forma de contextualização, para que os alunos compreendessem como surgiram instituições como a família, a educação, as organizações políticas, o direito, as religiões, as cidades, os processos de colonização, entre outros temas.

Cabe ressaltar que, se pela Reforma Rocha Vaz, era atribuída ao professor Catedrático do Colégio Pedro II, a função de elaborar e apresentar à Congregação o respectivo programa, é grande a possibilidade do programa de Sociologia para o ano de 1926 ter sido elaborado por Adrien Delpech, catedrático interino no referido momento histórico<sup>59</sup>.

O Programa de 1929, mais básico, é subdividido em cinco tópicos: As teorias sociológicas; As Sociedades humanas; A psicologia social; As instituições e, por fim, os Problemas sociais contemporâneos. Trata-se, portanto, de um programa que apresenta primeiramente a Ciência, seus métodos, a sociedade e o Estado, e depois propõe trabalhar a Sociologia focada na preocupação de apresentar os problemas sociais contemporâneos, enquadrá-los na ordem social e entendê-los. A proposta apresentada por Delgado de Carvalho nesse programa parece ser a de analisar os problemas contemporâneos como miséria, alcoolismo, desemprego, crime, saúde pública, migrações urbanas e o que seriam os indivíduos “anormaes”, “retardados” e “defeituosos” na perspectiva sociológica. Outro fato

---

<sup>59</sup> Não encontrei documentos que comprovem que Adrien Delpech teria elaborado o programa de 1926.

que merece destaque é a indicação no programa do livro de Blackmar e Gillin<sup>60</sup>. Após o estudo das várias sociedades, o programa de 1926 dirige ao final, o foco para a originalidade formação social brasileira. Já o programa de 1929 aborda questões da sociedade contemporânea em perspectiva que parece ver a Sociologia como forma de superar os problemas sociais. Em termos de semelhanças entre os programas, observa-se que instituições como o Estado, a Igreja, a família, a estrutura econômica, por exemplo, foram temas presentes nos programas analisados, bem como a Sociologia de Augusto Comte.

Segundo Goodson (1997, p.42), investigações históricas sobre as disciplinas escolares têm mostrado que o currículo do ensino secundário, longe de ser uma unidade estável e construída imparcialmente, é um terreno extremamente contestado, fragmentado e sempre em mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas. Os programas analisados apresentam muitas diferenças e expressam o que foi elaborado por diferentes professores em diferentes momentos históricos, concepções e perspectivas sobre a disciplina que mudam conforme os atores que as definem.

Nesse sentido, entendemos que os livros didáticos expressam de uma forma mais detalhada, as concepções e indicações sobre a metodologia a ser desenvolvida nas aulas. E, como fonte documental de grande importância para a nossa pesquisa, localizamos o manual didático “Sociologia: summarios do curso do sexto anno”, que oferece subsídios muito significativos para que possamos conhecer e compreender como a disciplina Sociologia foi por ele proposta para ser ensinada.

---

<sup>60</sup> BLACKMAR, W.; GILLIN J.L. Outlines of Sociology. New York , Macmillan. Obra indicada no programa de Sociologia de 1929.

### **Sociologia: Summarios do Curso do Sexto Anno**

Em portaria de 1º de abril de 1932, a Direção do Colégio designou as aulas cuja regência seria de caráter obrigatório e sem direito a nenhuma remuneração especial. A cargo de Delgado de Carvalho ficaram o 6º Ano A e B. Durante o ano letivo de 1932 foram ministradas 76 aulas na turma A e 75 na turma B. Foram contabilizadas por Delgado de Carvalho nesse mesmo período 9 faltas de alunos na primeira turma e 10 na segunda. A disciplina passou a ser ministrada terças, quintas e sábados, no horário de 15:15 às 16:05 para as duas turmas. Essas informações, encontradas nos relatórios de 1932, permitiram confirmar que Delgado de Carvalho ministrou aulas de Sociologia.

Como justificativa para a elaboração de “Sociologia: summarios do curso do sexto anno”, Delgado de Carvalho (1933) afirmava que na ausência de um compêndio de Sociologia no contexto da reforma que a implantou como disciplina em 1925 até os primeiros anos da década de 1930, sentiu a necessidade de reunir as notas e sumários de aulas dadas aos alunos do sexto ano do Colégio Pedro II. Foi encontrada a segunda edição deste manual datada de 1933, embora sua primeira edição seja do ano de 1931.

Esta obra de 280 páginas foi dividida em 4 partes, sendo que as duas primeiras foram subdivididas em quatro capítulos e as outras duas partes em cinco capítulos e, segundo o autor, seria apenas um resumo, um plano de estudo, um guia na disposição dos conteúdos da Sociologia elementar. Nela, o primeiro Catedrático efetivo de Sociologia do Colégio Pedro II expõe em poucas palavras as principais questões que agitavam os sociólogos das diferentes escolas, procurando não emitir opiniões pessoais. Delgado de Carvalho fez uso de notas que buscavam não resumir o que estava no texto, nem comentá-lo, mas sim dar opiniões de sociólogos a favor ou contra ao que havia sido dito. Esses trechos curtos eram temas que podiam ser discutidos com os alunos, buscando estimular o pensamento e despertar o

interesse ao mesmo tempo em que fornecia uma bibliografia de cada capítulo. O autor preferiu apresentar a disciplina de modo que todos os assuntos de Sociologia Geral se achassem acompanhados de suas respectivas questões sociais para que o leitor percebesse a aplicação prática dos sentidos gerais, enfatizando o ponto de vista brasileiro, o interesse nacional que prendia àquelas discussões. É claro que se deve levar em consideração momento e contexto histórico em que Delgado de Carvalho escreveu.

O interesse que tem despertado ultimamente no Brasil a produção de obras de caráter social, os estudos sobre a situação atual, os inquéritos sobre as nossas condições e os nossos problemas sociais, leva a crer que chegou o momento de cuidarmos da Sociologia como ciência, de seus princípios e de seus métodos, para introduzir nas suas aplicações a casos nossos, certa ordem e um certo critério, que permitam ver as coisas, não como as desejamos, mas como elas realmente são, o que muito facilitará, em geral, a solução racional dos problemas. (DELGADO DE CARVALHO, 1933, SUMÁRIO)

Delgado de Carvalho apresenta, na primeira parte, as Teorias Sociológicas, onde define ciência social como conhecimentos metodizados dos quais poderão resultar leis ou generalizações de fatos. A Sociologia era entendida como a ciência dos fatos sociais, das instituições que caracterizam uma sociedade. O termo “instituições” deveria ser compreendido no seu sentido mais geral, que abrange todas as crenças, modos de agir, pensar e sentir instituídos numa coletividade. Assim, segundo Carvalho, a Sociologia podia ser definida como o estudo dos fenômenos relativos às atividades dos grupos humanos. E a ciência não deveria ser confundida com as questões sociais. O termo “sociológico” era empregado abusivamente, o que resultava em confusões, pois é extenso o campo dos estudos sociais.

Se o estudo social é descritivo ou narrativo, interessa ao historiador. Se procura significação dos fatos sociais, interessa ao filósofo. Se analisa a realização desses fatos e a possibilidade de sua fiscalização é o domínio do político ou economista. Cabe pois, ao sociólogo, limitar-se ao mecanismo de “como” e tentar talvez mesmo o “porque” dos fenômenos sociais. (DELGADO DE CARVALHO 1933, p.5)

Para Delgado de Carvalho, a Sociologia era considerada uma ciência de desenvolvimento muito recente, portanto, era cedo para cristalizar leis e processos naturais observados até aquela época. As ciências sociais objetivavam explicar as atividades humanas e a finalidade da Sociologia era a de tornar a sociedade humana inteligível. Com relação aos métodos, a Sociologia empregava para a formação de sua doutrina científica a lógica, os métodos de observação, comparação e correlação de fatos sociais. Os objetos da Sociologia, nas palavras de Delgado de Carvalho, seriam os feitos humanos (conquistas e realizações, os conhecimentos, as instituições). O sociólogo só estudaria resultados, não indivíduos.

Para justificar o estudo da Sociologia, Delgado de Carvalho considerava o século XX como aquele em que os problemas relativos ao “ajustamento social” passaram a ser centrais, fato que impulsionou as ciências sociais, a Sociologia em particular. O estudo da Sociologia auxiliaria a unificação do pensamento, expondo mais claramente os elementos reais e poupando assim esforço e trabalho. Portanto, há então o recurso de uma técnica, como nas demais ciências, que só a Sociologia podia fornecer. O problema social existia, segundo Delgado de Carvalho (1933, p.15) quando o caso reconhecidamente envolve o bem estar e a segurança da Sociedade e que há o interesse em achar a solução adequada.

No segundo capítulo, Delgado de Carvalho apresenta vida e obra dos “Fundadores da Sociologia: Comte, Spencer” bem como a penetração do Positivismo no Brasil, vinte anos após a morte de Comte, com a fundação da Sociedade Positivista em 1876 por Benjamin Constant, o mesmo que através de uma reforma que levava seu nome, tentou incluir a Sociologia no ensino secundário pela primeira vez, em 1891.

O terceiro capítulo é dedicado às diferentes escolas sociológicas modernas. Nele, Delgado de Carvalho faz referência ao estudo da Cidade, à República e as Leis de Platão, à política de Aristóteles, a filosofia da história de Santo Agostinho que apresenta um quadro de estado cristão baseado nas idéias de fraternidade e igualdade, a Bacon quando preconiza a

idéia moderna de melhorar a sociedade pelo progresso científico, a Hobbes, Locke, Adam Smith, Voltaire, Montesquieu e Rousseau. Apresenta também a Escola Socialista formada por pensadores como Marx, Proudhon, Fourier, Lasalle, onde o ideal é ora apresentado como resultado natural a que tende a evolução econômica do mundo, ora como uma ruptura necessária e violenta com o presente. Esses teóricos, ao lado das influências de Comte e Spencer, atuaram sobre os desenvolvimentos da Sociologia. Delgado de Carvalho destaca a Escola Sociológica Francesa, principalmente as contribuições de Émile Durkheim, que entendia a Sociologia não como uma filosofia ou uma arte, mas com a finalidade de descobrir relações entre fatos. Segundo Meucci (2000), a influência francesa nos manuais de Sociologia da década de 1930 ocorreu por meio de assimilação de duas vertentes distintas, uma composta por autores conservadores católicos como Le Play, autor já citado por fundamentar o pensamento de Silvio Romero, e outra vertente composta por um conjunto de intelectuais franceses que contribuíram para o reconhecimento da Sociologia no quadro de disciplinas científicas. Muitos dos autores desta segunda corrente entendiam que a Sociologia conquistou sua autonomia em relação às outras ciências, graças ao esforço de um conjunto de autores franceses liderados por Auguste Comte, que é considerado o “pai da Sociologia”.

Em relação à situação brasileira, Delgado de Carvalho afirma que até pouco tempo antes da publicação de seu livro, não existiam obras de Sociologia pura. O Brasil não possuía escolas sociológicas, mas era possível encontrar na obra de críticos historiadores e outros cientistas, conceitos sobre ciência social. Nesse sentido, antes da influência da Escola Positivista que introduziu entre nós as primeiras discussões sociológicas, as questões sociais já eram preocupações de pensadores, filósofos, juristas como Silvio Romero, Estellita Tapajoz, Florentino de Menezes, Manoel Bomfim, Tobias Barreto, Alberto Torres, Oliveira Vianna, Pontes de Miranda, que publicou em 1926 a sua “Introdução à Sociologia Geral” e a contribuição dos antropólogos liderados por Roquette Pinto. Cabe ressaltar o destaque dado à

escola geográfica (área na qual Delgado de Carvalho era especialista e possuía muitos artigos publicados), com os estudos brasileiros do homem em relação à sua terra, cujo expoente dessa escola foi Euclides da Cunha. Em outras palavras, Delgado de Carvalho faz a apresentação de autores e obras brasileiras, mas conforme Meucci (2000), essa produção era caracterizada como escolástica e livresca, muito distante ainda dos padrões de investigação científica. É possível que Delgado de Carvalho tivesse maiores dificuldades para estabelecer relações entre as teorias sociais e a realidade social brasileira, pois os dados acerca da sociedade brasileira eram, ainda nos anos 1930, muito raros. Segundo Calazans Fernandes (2008, p.2), entre 1929 e 1930, Delgado de Carvalho chefiou uma delegação de onze professores brasileiros, que visitou a América do Norte, dentro de uma proposta internacional de intercâmbios no campo da educação. Esses fatos podem contribuir para explicar por que Delgado de Carvalho recorria com certa frequência a dados estatísticos norte-americanos.

Delgado de Carvalho conclui que a Sociologia tinha uma importância prática: “alumiar o caminho que os homens têm a percorrer...para determinar os fins da ação e ao sentido da vida...e procurar para a vida social a melhor organização e o mais perfeito funcionamento.”

A criação de cadeiras de Sociologia nos ginásios e nas escolas normais do país, pela Reforma do Ensino de 1925, determinou ultimamente um certo interesse nos estudos sociológicos, e multiplicaram-se as monografias. Em concursos recentes, apareceram algumas teses entre as quais sobressaíram as de Alceu Amoroso Lima (Introdução à Economia Moderna) e de Fernando A. Pires (A Forma Primitiva da Família). (DELGADO DE CARVALHO, 1933, p.50)

Delgado de Carvalho também destacava a importância da Teoria das Forças Sociais referendada na obra dos sociólogos norte-americanos como Lester Ward, por exemplo. Ward foi chamado de mestre dos sociólogos americanos e era formado na escola de Comte e Spencer. Segundo o autor, em 1876 foi criado em Yale, o primeiro curso de Sociologia e são mencionados sociólogos como Sumner, Thomas, Small, Giddings e Ross. Nos Estados

Unidos, a Sociologia se desenvolveu principalmente nas Universidades, enquanto na Europa, foi principalmente estudada fora das Universidades. (DELGADO DE CARVALHO, 1933, p.51)

Segundo Carvalho, em 1918, a Sociologia americana conheceu um período de renascimento que pelo menos até a publicação de seu compêndio, perdurava. No entanto, a influência de Lester Ward e a teoria das forças sociais caíram no esquecimento. Novas diretrizes prevaleciam em psicologia social (Allport, Bernard, etc.), ou seja, influências alemãs, às vezes freudianas; a Sociologia rural e urbana (Sims, Galpin, Zorbaugh) foi assunto de conferências anuais; a Sociologia da Educação (Dewey, Kilpatrick, etc.) tinha sido universalmente estudada pelos mestres americanos. Segundo Meucci (2000), essas denominações “escola sociológica francesa” ou “sociologia americana” revelam que para alguns dos nossos pioneiros, a Sociologia foi compreendida como uma disciplina que permitia o registro de nacionalidade, parecendo acreditar na existência de várias sociologias particulares compostas de teorias nacionalmente válidas.

Na segunda parte de seu Curso de Sociologia, intitulada “As Sociedades” aparecem as influências da Geografia, onde o autor disserta sobre as condições especiais de distribuição da população sobre a superfície da terra, a riqueza do solo, a falta e abundância de água, as influências do relevo, do clima, temas que apesar de hoje serem objetos de estudo da Geografia, eram abordados em seu curso com a finalidade de mostrar a maneira como a variedade das condições naturais determinava os tipos nacionais. Delgado de Carvalho discorre também sobre a formação e fixação dos grupos, as principais causas da agregação das sociedades primitivas, como a atração sexual, as condições físicas da terra, o suprimento de viveres que leva à ação em comum, a consciência de espécie, a necessidade de cooperação e a influência das personalidades. Também estabelece relações entre os fatores supracitados e os laços de sangue e religião.

“A sociedade é mais do que um organismo, é uma organização. Há uma vontade social que distribui aos indivíduos, seus lugares, seus direitos, seus privilégios de grupos; é um super-organismo”.  
(DELGADO DE CARVALHO,1933, p.91)

Para Delgado de Carvalho existia um “super-organismo”, uma “vontade social”. Essa concepção adotada e fundamentada em Émile Durkheim, de quem, segundo Meucci (2000), Delgado de Carvalho foi aluno, pressupõe que ensinando Sociologia aos jovens, esse “super-organismo” seria aperfeiçoado.

Os processos de diferenciação e de multiplicação dos grupos constituem, para o autor, modalidades do progresso. Para justificar o capítulo referente aos “Problemas Demográficos”, Delgado de Carvalho argumenta que a demografia encara seus problemas sob o ponto de vista de relações gerais entre a importância numérica e o movimento e bem-estar da população, mas pertenceria à Sociologia a interpretação destes fatos, o estudo de suas causas e das possibilidades de modificá-los.

Já a questão das raças era entendida como pertencente antes à Biologia do que à Sociologia. Não representando especificamente um interesse social, era considerada um problema que preocupava as sociedades. Por outro lado, tratava-se de um fator influente pelas diferenças étnicas que, segundo o autor, causam preconceitos de raças, de classes, lutas, etc. O que interessava à Sociologia era saber se as diferenças de caráter, costumes e instituições podem ser atribuídas a diferenças de raças.

Já na terceira parte, intitulada “As Migrações”, Delgado de Carvalho se preocupa com a mobilidade dos grupos, o fenômeno migratório e os fatores que contribuem para a fixação de grupos no solo, as causas das migrações e os efeitos que elas provocam, como os efeitos físicos, relacionados à questão da saúde; efeitos morais, que dependem de vários fatores como

analfabetismo, por exemplo; a criminalidade; efeitos políticos, culturais e sociais. Segundo Meucci (2000), o debate acerca do problema da baixa densidade populacional conduzia os sociólogos a um novo tema: a imigração estrangeira, certamente um dos assuntos mais tratados nos livros de Sociologia deste período. Nas palavras da autora, “os primeiros sistematizadores do conhecimento sociológico compreendiam que a importação de mão-de-obra – especialmente a europeia – resolveria nossos problemas demográficos e, por conseguinte, as questões relativas à organização do trabalho nacional. De modo geral, queriam nos fazer acreditar que os homens brancos eram mais capazes de impulsionar a construção da nação brasileira porque introduziriam entre nós novos métodos de trabalho, mais modernos e, portanto, mais adequados à exploração de nossa riqueza natural”.

Nesta mesma parte do livro, Delgado também faz referência à Sociologia Colonial e escreve sobre “A Colonização”, definindo-a, pontuando os tipos de colônias e os sistemas políticos de colonização e os contingentes migratórios (espanhóis, portugueses, italianos, alemães e japoneses). Com isso, também foram temas de seu curso de Sociologia, as políticas nacionais e internacionais adotadas pelos países que receberam essas “correntes migratórias”. Delgado de Carvalho fez referências à imigração argentina e à história da imigração no Brasil e buscou responder como ocorreu a atividade imigratória nos períodos colonial e imperial e também os processos de migrações internas.

Na quarta parte, intitulada “A cultura como processo de adaptação”, Delgado de Carvalho, trata das questões culturais, tema central da antropologia e que o Campo do Currículo vem apropriando em suas discussões. A grande referência teórica utilizada nessa parte de seu compêndio é Clark Wissler, embora o autor apresente uma citação de E. B. Taylor – Primitive Culture, definindo cultura como um conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem como membro da sociedade. Carvalho destaca a “cultura”, sua

continuidade e que esse conceito não se refere ao grau de superioridade de um indivíduo ou grupo em relação a outro e que se trata de um fenômeno mundial, já que a história prova que ela é cumulativa. Assim, com base em Wissler, Carvalho trabalhava os conceitos de “facto cultural”, “complexo cultural”, “tipo de cultura”, “área cultural”, a “gênese da cultura” e a maneira como se alastra e se difunde. Delgado de Carvalho não fala em “culturas”, utilizando o termo sempre no singular. No segundo capítulo, a linguagem e as línguas são destacadas, pois se tratava do melhor instrumento de comunicação e de cooperação entre os homens.

“Quando se fala sociologicamente em linguagem, entende-se pela expressão não só a palavra, como gesto ou som articulado, mas todo um sistema de sinais que foram tomando valor independente de seu objeto”. (DELGADO DE CARVALHO, 1933, p. 221)

Carvalho se preocupou com as origens hipotéticas da linguagem, alegando resultarem de um processo de invenção e de aperfeiçoamento pelo uso. Preocupou-se também, com as leis e evoluções das línguas, suas classificações, o valor social das línguas e a relação linguagem / indivíduo.

Também fazem parte de seu Curso de Sociologia discussões acerca da “Arte”, suas origens e sua evolução, bem como as condições sociais e materiais que se refletem na arte. Outra temática atual que já ocupava lugar privilegiado nas discussões sociológicas e antropológicas de Delgado de Carvalho é a questão moral ou ética articulada à religião, aos rituais. Para o autor, o estudo da ética tem, para a Sociologia, excepcional importância por vários motivos:

“Os atos morais são condicionados pelas relações sociais, isto é, recebem o qualitativo de bons ou maus, segundo o bem ou mal que

resulta deles para o bem-estar de outros; os melhoramentos no padrão de vida social devem ser e, de fato, sempre são acompanhados da mais estrita aplicação dos princípios éticos nos atos da vida em sociedade. A moralização do grupo em todas as suas atividades políticas, econômicas, sociais, é considerada como condição de seu progresso; Em Sociologia aplicada, surgem a cada passo casos que envolvem considerações éticas. O comportamento individual, cujas conseqüências sociais são evidentes, é determinado pelas leis morais. Daí o seu interesse sociológico, pelo menos como explicações; A ética é o principal fator do controle social. É o código que estabelece os padrões de vida, a lei que restringe, refreia os ímpetos desfavoráveis ao grupo. Para o sociólogo, é o meio de socialização por excelência. Todas as instituições de controle social têm uma base moral.” (DELGADO DE CARVALHO, 1933 p.254 e 255)

Por fim, utilizando uma interpretação de Queiroz de Lima, Delgado de Carvalho abordou o Direito e a Lei, as formas e ramos do Direito e os fenômenos jurídicos, justificando ser a Sociologia a base necessária de todo e qualquer estudo geral ou filosófico do Direito, porque nela encontramos as explicações e justificações das normas da ação dos homens em sociedade, sistematizadas pelo Direito. A origem das normas jurídicas não é somente assunto do direito, é um problema sociológico. (DELGADO DE CARVALHO, 1933, p.271)

“Summarios do curso do sexto anno” é uma obra que contempla o programa de 1929, também elaborado por Delgado de Carvalho, e que quando comparada com o programa de 1926, percebemos a redução de pontos e tópicos, a retirada da parte relativa às “fontes históricas da Sociologia” e a eliminação de itens como sociedade, trabalho, riqueza, entre outros, revelando uma preocupação maior com o estudo para a socialização dos alunos.

### **Práticas de Sociologia**

Práticas de Sociologia (1937) de Delgado de Carvalho, é uma obra destinada à distribuição aos alunos do Curso Complementar do Colégio Pedro II e que, nas palavras do autor, poderiam servir a outros candidatos ao exame de Sociologia no Curso de habilitação às Escolas Superiores, no ano letivo de 1938. O conteúdo do livro corresponde em maior ou

menor grau ao programa da matéria essencial aprovado pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação<sup>61</sup>. Os XVI pontos abordados por Delgado de Carvalho nesta obra resumem um trabalho mais completo que estava em processo de elaboração naquele momento, sob o nome de Sociologia Elementar. Segundo o autor, Sociologia Elementar seria mais completa e também um tanto diferente, em função das divergências que o autor tinha em relação ao programa oficial, ao qual Delgado de Carvalho tinha que se conformar. Tal desacordo era motivado em primeiro lugar pela extensão do programa, abrangendo assuntos que, segundo Carvalho, eram em sua maioria estranhos à Sociologia (direito, ciência política, economia política, etc). Além disso, o programa tinha uma “preocupação exagerada em refutar as teorias francesas de Durkheim, com as quais nada temos”, segundo Delgado de Carvalho.

Tal programa tinha em vista fazer da Sociologia uma ciência normativa, o que na opinião de Delgado de Carvalho, significava “dar-lhe a missão de outra disciplina, a instrução moral e cívica”. Em outras palavras, tratava-se de uma deturpação da Sociologia. Delgado afirmava que se era este o objetivo, que o nome da cadeira fosse mudado. Enfim, o programa omitia as questões principais que constituíam a Sociologia moderna daquele período (áreas culturais, complexos culturais, processos sociais, controle social, ecologia social, desajustamentos, trabalho social, pesquisa, entre outros), ignorando, segundo Carvalho, o que tinha sido produzido no campo da Sociologia nos últimos quarenta anos. Contudo, no preâmbulo do livro, Delgado de Carvalho afirma que procurou interpretar da melhor forma possível o programa, colocando as questões de preferência sob o ponto de vista sociológico. Seus alunos receberam de suas mãos cópias impressas relativas à matéria essencial (Circulares 1.200 e 3.344) aprovada pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Ensino para concurso de habilitação em escolas superiores. Delgado de Carvalho esperava

---

<sup>61</sup> Departamento que, no contexto da Reforma Francisco Campos, passou a ser responsável pela elaboração dos programas das disciplinas escolares, antes atribuição dos professores catedráticos do Colégio Pedro II.

que no ano seguinte, 1938, o programa de matéria essencial fosse modificado, o que não aconteceu. A Sociologia do curso de habilitação era considerada pelo autor mais um ensaio político-econômico do que uma Sociologia moderna. Tendo em vista que com a Reforma Francisco Campos os catedráticos do Colégio Pedro II deixaram de ser responsáveis pela elaboração dos programas das disciplinas, o que passou a ser atribuição do Departamento Nacional de Ensino, Delgado fazia votos de que os responsáveis pela elaboração do programa viessem a ter informação do que realmente era a Sociologia. Até que esse momento chegasse, as Práticas de Sociologia que elaborou, serviriam para a orientação dos candidatos aos cursos superiores.

Delgado de Carvalho, após apresentar em Práticas de Sociologia, o programa elaborado pelo Departamento Nacional de Ensino (ANEXO 9), apresenta as instruções relativas às provas de Sociologia<sup>62</sup> (ANEXO 10) dá conselhos sobre a preparação da dissertação sociológica e apresenta as provas de Sociologia realizadas no exame vestibular das escolas superiores do Rio de Janeiro, em 1938 (ANEXO 11). O autor organizou “Práticas de Sociologia” em treze capítulos a seguir:

**Cap. I** – *Sociologia, Conceito, definição, Métodos*

*Apêndice 1 – Esboço histórico da Sociologia*

**Cap. II** – *Formação e Fixação dos grupos*

*Apêndice - 2 – A Solidariedade*

**Cap. III** – *Influências do Meio*

**Cap. IV** – *População e tipos étnicos*

*Apêndice 3 - A teoria de Malthus*

**Cap. V** – *Mobilidade Social*

*Apêndice 4 – Imigração e Colonização*

**CAP. VI** – *Fatores culturais*

*A) Linguagem, Arte e Ciência*

---

<sup>62</sup> Circulares 1.200 e 3.344, de 1º de junho de 1937 e de 1º de novembro de 1937.

*B) Moral e religião*

*Apêndice 5 – O Progresso*

**Cap. VII – Áreas Culturais**

**Cap. VIII - Contratos Sociais**

*A) Concorrência e Conflito*

*B) Acomodação, Assimilação e Integração*

**Cap. IX – Controle Social**

**Cap. X – A Família**

*Apêndice 6 – Casamento civil e casamento religioso*

**Cap. XI – A Escola e a Educação**

**Cap. XII – O Trabalho e a Economia**

*Apêndice 7 – A Propriedade*

*Apêndice 8 – O Regime Capitalista*

**Cap. XIII – O Estado e a Igreja**

*A) O Estado*

*B) A Igreja*

*Apêndice 9 – Os poderes na Constituição Brasileira*

*Apêndice 10 – Os Códigos*

Ao final de cada capítulo, Delgado de Carvalho apresenta planos de dissertações, tópicos a serem discutidos com os alunos, notas e documentação que podem contribuir para aprofundamentos das questões discutidas e as referências, onde dentre os autores mais citados encontramos: Manoel Bonfim, Silvio Romero, Aberto Torres, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna, pioneiros do pensamento social brasileiro; Auguste Comte, Émile Durkheim e John Dewey, que influenciaram em muito o pensamento de Delgado de Carvalho; Pontes de Miranda, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Gilberto Freyre, os primeiros difusores da Sociologia no Brasil; Henrique Dória, Raja Gabaglia e Agliberto Xavier, estudiosos e professores do Colégio Pedro II; e outros intelectuais de grande porte como Tristão de Ataíde, Arthur Ramos, Josué de Castro, Roquete Pinto, Nina Rodrigues, Joaquim Nabuco, Pedro Calmon, Anísio Teixeira, Miguel Reale, Afonso Arinos de Melo Franco e Evaristo de Moraes.

Observamos que Delgado de Carvalho procurou solucionar o paradoxo da inadequação dos programas oficiais às expectativas em relação à contribuição do conhecimento sociológico, procurando inserir nos temas impostos pelo programa oficial, os poucos dados existentes na época, acerca da realidade brasileira. Relacionando-os à realidade brasileira, Delgado de Carvalho esperava tornar o ensino da Sociologia um meio para divulgar suas crenças, seu projeto de sociedade e ressaltar a importância de conhecermos a sociedade brasileira. O autor faz referências ao seu esforço na fixação da relação entre as idéias sociológicas e os fatos da vida social, afirmando ter procurado em cada tema sociológico discutido, examinar o ponto de vista brasileiro para destacar o interesse nacional que nos prendia a tais discussões.

Outro ponto que merece ser destacado é que Delgado de Carvalho entendia que o desenvolvimento de pesquisas sociológicas, como parte das atividades didáticas dos cursos complementares, teria, sobretudo, a função de socializar os alunos. Através da realização de análises sociológicas, vivendo a experiência da pesquisa em grupo e, ao mesmo tempo, reconhecendo a racionalidade da vida social, os alunos estariam treinando para a vida coletiva.

Como pudemos observar anteriormente, as seleções apresentadas por Delgado de Carvalho, apresentam indícios de que a disciplina Sociologia no Colégio Pedro II e as expectativas nela depositadas, estariam relacionadas à preocupação com o futuro de nosso país e com os problemas sociais daquela época. “Práticas de Sociologia” é uma obra destinada a auxiliar e orientar os alunos nos exames para os cursos superiores. Entendemos que é nesse sentido, que o termo “Práticas” foi empregado. As críticas feitas neste manual mostram a preocupação de Delgado de Carvalho com o conhecimento da realidade brasileira.

## Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objetivo estudar a disciplina escolar Sociologia numa instituição de ensino secundário específica – o Colégio Pedro II - no período considerado de institucionalização da disciplina no Brasil, de 1925 a 1941. O Colégio Pedro II foi a primeira instituição de ensino no país onde a disciplina Sociologia foi instituída no currículo. A análise que procuramos fazer foi no sentido de que a partir deste estudo, num *locus* específico, fosse possível estabelecer relações com a construção social dessa disciplina no Brasil, e assim contribuir para uma melhor compreensão dos processos de disputa relacionados à inserção dessa disciplina no currículo da educação secundária.

Sobre o Colégio Pedro II, é importante ressaltar sua influência exercida sobre o ensino secundário no Brasil, especialmente no que se refere à organização curricular e aos programas de ensino. De fato, enquanto no contexto da Reforma de Rocha Vaz, de 1925, os programas ficavam sob responsabilidade dos professores catedráticos, nos anos 1930, o currículo com as disciplinas, sua distribuição pelas séries e os programas de ensino com seus tópicos passaram a ser definidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, ficando a critério do Colégio o modo de desenvolvimento e procedimentos metodológicos.

Em relação à história da disciplina escolar Sociologia, as disputas em torno do ensino de Sociologia na escola secundária já se apresentavam no final do século XIX, pois a primeira proposta de inclusão da disciplina, a Reforma Benjamin Constant, 1890, não foi implementada.

Verificamos que, antes da Reforma de 1925, essa disciplina não figurava no currículo do ensino secundário. No contexto da Reforma Francisco Campos, no início dos anos 1930, esta disciplina ganhou importância ao ser incluída na grade curricular dos cursos complementares e ao ser exigida no exame vestibular. Confirmamos que com a Reforma

Capanema, que extinguiu os cursos complementares, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia foi retirada. A institucionalização da disciplina no Brasil, conforme afirmam Meucci (2000), Bispo (2003) e Sarandy (2004), ocorreu entre os anos de 1925 e 1941. Confirmamos que esta institucionalização foi um fato no que diz respeito ao Colégio Pedro II.

A análise das fontes consultadas possibilitou compreender a importância da atuação dos professores Adrien Delpech e Delgado de Carvalho para a institucionalização da Sociologia no Colégio Pedro II. Consideramos que esta atuação está diretamente relacionada à formação científica destes professores, realizada na Europa e que os capacitou para lutar pela inserção da Sociologia no Currículo, o que vem ao encontro das afirmações de Goodson (2001), que considera os professores como elementos importantes e determinantes no processo de construção de uma disciplina escolar e que essa influência estaria diretamente relacionada à “tradição disciplinar” predominante na história de uma disciplina. Com a introdução da Sociologia pela Reforma Rocha Vaz, ocorreu o que Goodson (1996 e 1997) considera um período de mudanças, no sentido de inclusão de uma disciplina nova. Esse contexto externo referente à Reforma Rocha Vaz, entra em sintonia com o contexto interno do Colégio Pedro II, quando encontra sujeitos disponíveis e capazes de atender à exigência de inclusão e ensino da Sociologia.

Em relação a Delgado de Carvalho observamos que este não teria sido o único protagonista da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II, já que Delpech foi catedrático interino até os primeiros meses de 1927. Assim temos como hipótese, que não pôde ser comprovada por não localização de documentos, que além de ministrar aulas de Sociologia e sugerir livros para o curso, Adrien Delpech pode ter elaborado o primeiro programa, aprovado em 1926.

Em resumo, com relação ao período de institucionalização da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II, no período de 1925 a 1941, foi possível identificar três momentos distintos:

No primeiro, observamos a recém criação da disciplina, onde Adrien Delpech figurava como catedrático interino e possivelmente teria elaborado o primeiro programa de Sociologia, para o ano de 1926, no qual os referenciais da História das Civilizações estavam presentes. No segundo momento, identificamos a transferência de Delgado de Carvalho da cátedra de Inglês para a de Sociologia, tornando-se assim, responsável pela elaboração dos programas seguintes. A partir desse momento, percebemos que a História das Civilizações e outros tópicos de 1926, não figuram mais nos programas do final dos anos 1920 e no manual “Sociologia – summarios do curso do sexto anno”, cuja primeira edição é de 1931. Identificamos nos programas e na obra supracitada, a preocupação de Delgado de Carvalho em relacionar o estudo da disciplina com os problemas da sociedade brasileira daquela época. Problemas relativos ao que o catedrático de Sociologia definiu como “ajustamento social”, como a educação, a criminalidade e o alcoolismo, entre outros. O terceiro momento é marcado pela Reforma Francisco Campos, que determinou que os programas das disciplinas escolares fossem elaborados pelo Departamento Nacional de Ensino. Delgado de Carvalho faz duras críticas aos programas para os anos de 1937 e 1938, que estariam demasiadamente preocupados em refutar teses de Durkheim, com as quais nada teríamos a ver. Essa crítica está em sintonia com a afirmação de Delgado de Carvalho (1933, p.16) e com o pensamento dos considerados precursores do pensamento social brasileiro, apresentados no início do capítulo III: “Nada devemos copiar, porque nossos problemas são e serão essencialmente nossos”, daí a necessidade de conhecer a realidade brasileira. Com relação aos manuais didáticos de Delgado de Carvalho analisados, percebemos que em “Summários do Curso do sexto anno” a presença de temas aprofundados como “Fundadores da Sociologia”, “Escolas sociológicas”, “Teoria das forças sociais” e o “Direito e a Lei”, não estão presentes em “Práticas de Sociologia”, de 1937. Este último diferencia-se do primeiro em relação à presença de temas

como “Contratos Sociais”, “Controle social”, “Família”, “Escola e Educação”, “Trabalho e Economia” e “Estado e Igreja”.

No atual contexto, em que a disciplina retorna ao ensino médio, pode ser relevante resgatar parte da obra de um intelectual como Delgado de Carvalho, que deu grandes contribuições no período de institucionalização da disciplina (1925-1941), que tem sido lembrado mais por sua produção nos campos da Geografia e da História e que certamente ocupa lugar de destaque ao lado de nomes importantes para a história da Sociologia brasileira, como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Costa Pinto, Florestan Fernandes, entre outros.

Uma questão que fica, uma vez que não foi explorada neste trabalho, diz respeito ao posicionamento de Delgado de Carvalho frente ao fim dos cursos complementares e conseqüentemente da obrigatoriedade da Sociologia, uma vez que o autor teria participado, segundo Reznik (1992), das discussões da Reforma Capanema. A retirada da disciplina Sociologia ocorre nos âmbitos de uma reforma que buscava desatrelar o ensino secundário do ensino superior e de um governo autoritário, que não permitiram que o Colégio Pedro II conseguisse sustentar a manutenção da disciplina.

Conforme observamos ao longo desta pesquisa, a possibilidade de fazer emergir questões pouco exploradas, por meio da análise de idiosincrasias de instituições de ensino específicas, corresponde a uma importante contribuição do campo de pesquisa em História das Disciplinas Escolares, uma vez que essas pesquisas podem revelar aspectos dessa história que análises em nível macro, podem não revelar.

Este trabalho permitiu localizar outras possibilidades de investigação nesse mesmo campo de pesquisa, dentre as quais destaco a necessidade de pesquisas sobre história da disciplina Sociologia em outras instituições e regiões do país, bem como estudos sobre os períodos de alijamento e re-introdução da disciplina nessas instituições ou sobre os impactos da retirada ou retorno da disciplina nos cursos médios. Cabe ressaltar que entendemos que

pesquisar sobre História das Disciplinas Escolares é reconhecer tal forma de organização do currículo nas escolas, o que não pressupõe opinião contra ou a favor da disciplinarização.

Considerando que ao nos propormos a realizar uma pesquisa, temos que ter em mente que o objetivo essencial é buscar respostas a uma ou várias questões que nos angustiam ou que nos impelem a querer compreender, eu diria que a mim essa pesquisa trouxe algumas respostas, as quais, certamente vão interferir na minha atuação docente.

**Referências:****Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM)****Fontes Primárias Manuscritas:**

Colégio Pedro II. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1920-1925.

\_\_\_\_\_. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1925-1934.

\_\_\_\_\_. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1934-1946.

**Fontes Primárias Impressas:**

Colégio Pedro II. Anuário do Colégio Pedro II: vol. VII, 1926-1927. Rio de Janeiro, 1928.

\_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: vol. VIII, 1928-1934. Rio de Janeiro, 1937.

\_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: vol. IX, 1935-1936. Rio de Janeiro, 1939.

\_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: vol. IX, 1937-1938. Rio de Janeiro, 1944.

\_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: vol. IX, 1939-1941. Rio de Janeiro, 1943.

\_\_\_\_\_. Regulamento N° 8 de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Colégio Pedro II.

\_\_\_\_\_. Relatório do Diretor do Colégio Pedro II – Internato ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde. Relativo aos anos de 1938 a 1943.

COUTTO, Pedro do. Relatório concernente aos anos letivos de 1926 e 1927. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional do Ensino por Pedro do Coutto, Diretor do Internato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II – Internato, 1928.

DELGADO DE CARVALHO, Carlos. Sociologia. **Summarios do Curso do Sexto anno**. v. 1., 2. ed., 1933.

\_\_\_\_\_. **Práticas de Sociologia**. Porto Alegre: Ed. da Livraria do Globo, 1938.

DODSWORTH, Henrique. Relatório: 1932-1933 – Colégio Pedro II – Externato. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde pública, 1933.

GUIMARÃES ROXO, Euclides de Medeiros. Relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do departamento Nacional do Ensino pelo Professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Diretor do Externato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 1928.

\_\_\_\_\_. Relatório concernente aos anos letivos de 1927 a 1929. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do departamento Nacional do Ensino pelo Professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Diretor do Externato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 1930.

#### **Coleção de Leis do Império e da República:**

Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>

BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, de 12 de dezembro de 1969. In: **Coleção das Leis da República Federativa do Brasil**. Dispõe sobre a inclusão da educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do país e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes>>. Acesso em: 04 abr. 2008.

BRASIL. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 296 de 30 de setembro de 1843. Declara que os Bacharéis em Letras pelo Colégio Pedro II serão isentos de fazer exames de matérias preparatórias para serem admitidos à matrícula em qualquer das academias do Império.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.075 de 22 de novembro de 1890. Aprova o regulamento para o ginásio Nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 725 de 2 de fevereiro de 1892. Extingue o Internato do Ginásio Nacional e cria em substituição o segundo externato.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 16.792 - A de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e o superior, institui a Sociologia como disciplina obrigatória e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, de 12 de dezembro de 1969. IN: Coleção das Leis da República Federativa do Brasil. Dispõe sobre a inclusão da educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do país e dá outras providências. Disponível em:  
<<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes>>. Acesso em: 04 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº. 8663, de 14 de junho de 1993. IN: Coleção das Leis da República Federativa do Brasil. Sancionada pelo então Presidente da República Itamar Franco, que determinava que a carga horária das disciplinas E.M.C. e OSPB fosse incorporada “sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais”.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

**Referências Bibliográficas:**

ABREU, Rozana Gomes de; GOMES, Maria Margarida. Investigando a contextualização e as tecnologias em livros didáticos de Biologia e Química para o ensino médio. **VI Colóquio sobre Questões Curriculares/II Colóquio Luso-Brasileiro**. no prelo, 2004. CD-ROM.

ALVES, Eva Maria S.; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador M. Aspectos históricos da cadeia de Sociologia nos estudos secundários. (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 12, p. 31- 52, jul-dez., 2006.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. A formação docente na Universidade do Brasil: um balanço dos últimos 80 anos. *Revista Contemporânea de Educação*, v. Julho, p. 124-146, 2008.

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

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BASBAUM, Leôncio. **A História Sincera da República: de 1889 a 1930**. 5ª ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1986.

\_\_\_\_\_. **A História Sincera da República: de 1930 a 1960**. 5. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1986.

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

\_\_\_\_\_. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**. Unijuí: Ed. da Universidade de Unijuí, 2004, 380 p.

BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de; MATTOS, Sérgio Sanandaj. **Sociólogos e Sociologia: Breve cronologia da história da ciência, da organização estadual e nacional e da profissionalização no Brasil.** Disponível no site da SINSESP - Sindicato dos sociólogos do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.sociologos.org.br/boletins/cadernos/1/montreal1.htm>>. Acesso em 05 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Sociólogos e Sociologia - História das suas entidades no Brasil e no mundo.** V. 1. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005. 214 p.

CALAZANS FERNANDES, Antonia Terra de. Estudos Sociais no Contexto da História Brasileira nas Primeiras Décadas do Século XX. In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão.** São Paulo: ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

COAN, Marival. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho.** Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. Orientador: Professor Doutor Paulo Sérgio Tumolo.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e sociedade no Brasil. In: **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico** n. 11 a n. 14 – ANPOCS: o que se deve ler em Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 1987.

DELGADO DE CARVALHO, Carlos. **Sociologia educacional.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e educação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

\_\_\_\_\_. **Sociologia experimental.** Rio de Janeiro: Sauer, 1934.

\_\_\_\_\_. **Introdução metodológica aos estudos sociais.** Rio de Janeiro: Agir, 1957.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

FERREIRA, Márcia Serra. **A história da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II (1960-1980).** Tese de Doutorado em Educação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Orientador: Professor Doutor Antônio Flávio Barbosa Moreira.

GABRIEL, C. T. Currículo de História: entre identidades nacionais e outras narrativas de identidades. In: **V Colóquio sobre Questões curriculares/I Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares.** Braga: Universidade do Minho, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Práticas Curriculares no ensino de história: entre tradição e tradução. In: **Anais do VI Colóquio sobre Questões curriculares/ II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares.** – Currículo: Pensar, Inventar, Diferir. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2004. p.1-15

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais. In: JUNIOR GATTI, Décio & ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs). **Novos temas em história da educação brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GIROUX, H. **Teoria e Resistência em Educação: para além das teorias da reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escola Crítica e Política Cultural.** 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os Professores como Intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação (2).** Porto Alegre, p. 230-254, 1990.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história.** Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.** Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor. F.; MARSH, C. J. **Studying School Subjects – a Guide**. Londres: Falmer, 1996.

HANDEFAS, Anita. A construção dos saberes escolares e o ensino das Ciências Sociais. **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**. GT 6 – Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologia e Materiais didáticos. Sociedade Brasileira de Sociologia, 01. jun. 2005. Disponível em: <<http://www.sbSociologia.com.br>>. Acesso em 25 set. 2006.

LACERDA, Romão Cortes. **O equilíbrio da produção no organismo social**. Rio de Janeiro. 1926, 80p. Tese (Livre Docência) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 1926.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 5. ed., 2003.

\_\_\_\_\_. Documento/monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996. p. 535-553.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): Um Estudo Sócio-Histórico. **Revista Teias**, v.1, n.2, 2000. Currículo, Cultura e Cidadania.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (orgs). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54

LOPES, Alice Casimiro e MELLO, Josefina Carmen Diaz de. Trajetória da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores em nível médio: hibridismo de discursos. **Educação em Foco**. Revista da Faculdade de Educação da UFJF. Minas Gerais, v. 8, n. 1 e n. 2, mar-ago, 2003 e set-fev, 2004.

MACEDO, Elizabeth. (Org). **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, mar, 2000. Orientador: Otávio Ianni.

MONTEIRO, Ana. Maria. Ferreira da Costa. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História e Ensino**, n. 09, p. 9-35, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de História e História da Educação: um diálogo necessário e profícuo. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. (Org.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005, p. 235-263.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

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

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

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

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai-ago, 2000.

OLIVEIRA VIANNA, Francisco José de. **Populações meridionais do Brasil. Volume I - Populações do Centro-Sul**. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1987.

\_\_\_\_\_. O idealismo da Constituição. SP: Cia. Ed. Nacional, 1939.

\_\_\_\_\_. **Populações meridionais do Brasil. Volume II - O Campeador Rio-Grandense**. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1987.

PAIM, Antônio. A filosofia na escola de Recife, Saga, Rio de Janeiro, 1966.

PENNA, Fernando de Araújo. **Sob o nome e a capa do Imperador: A criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo.** Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

REZNIK, Luis. **Tecendo o Amanhã** (A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945). Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em História) – ICHF, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1992.

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

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil.** Dissertação de mestrado. (Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, set. 2004. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Kruse Villas Boas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo: uma introdução crítica.** Portugal: Porto, 2000.

SOUZA, Shelley Muniz Azambuja Neves de. A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 à 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Ribeiro Casimiro Lopes.

TAVARES, Jane Cardote. **A Congregação do Colégio Pedro II e os Debates Sobre o Ensino de Matemática.** Dissertação de mestrado. (Pós-graduação em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2002. Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente.

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

TORRES, Alberto. **A Organização Nacional.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Problema Nacional Brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.

YOUNG, Michael. (ed). **Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: Grácio, S.; Storr, S. (orgs.) **Sociologia da educação II. Antologia**. Lisboa: Horizonte, 1982. p.151-187

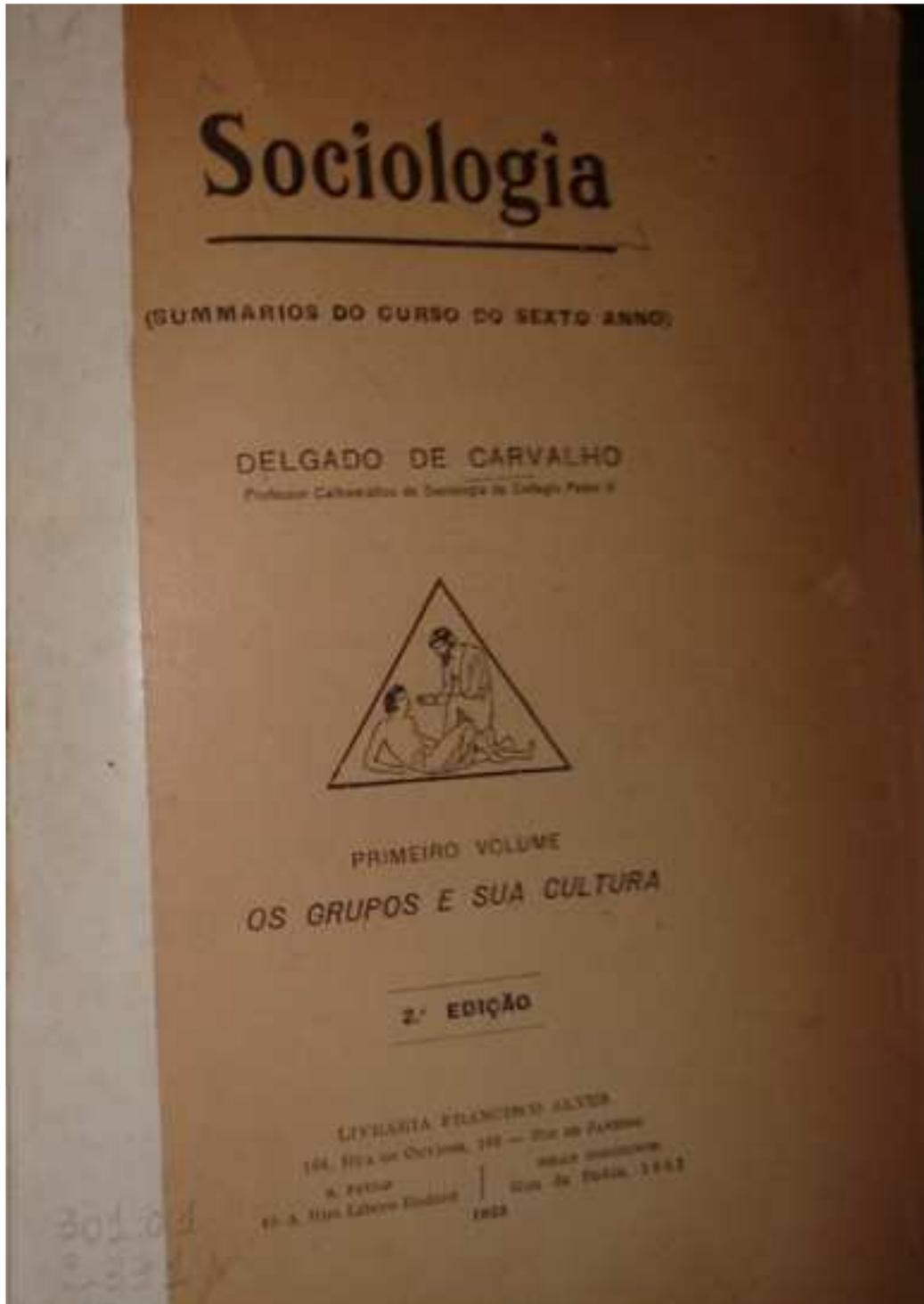
\_\_\_\_\_. **O Currículo do Futuro: da Nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria crítica do Aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

VILLAS BÔAS, Gláucia (Org). **A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas**. Série Iniciação Científica, n. 8, 1998. Pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (UFRJ).

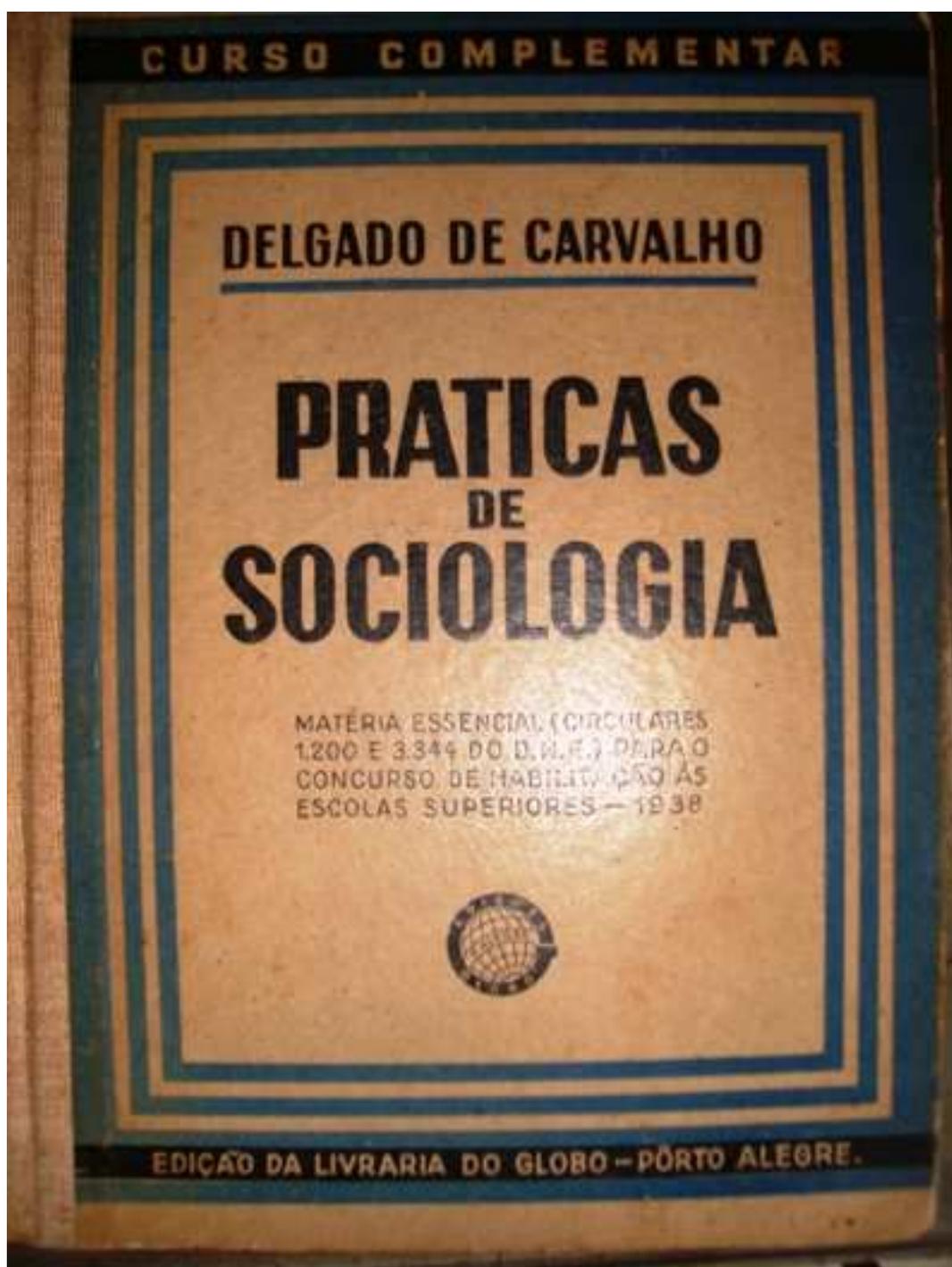
O despertar da Climatologia no Brasil. **Revista Cirros - Revista da União Nacional dos Estudiosos em Meteorologia (UNEMET)**. 2. ed., p. 45 – 52. Disponível em:  
<[http://www.unemet.org.br/cirrus/edicoes/por/ed12/memoria\\_cirrus12.pdf](http://www.unemet.org.br/cirrus/edicoes/por/ed12/memoria_cirrus12.pdf)>. Acesso em 09 set. 2008.

ANEXOS:

(ANEXO 1)

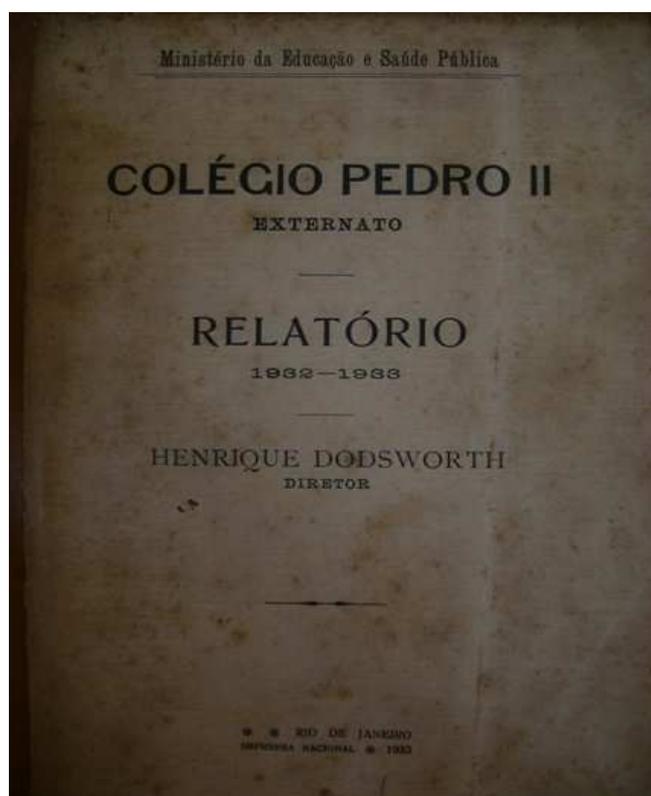
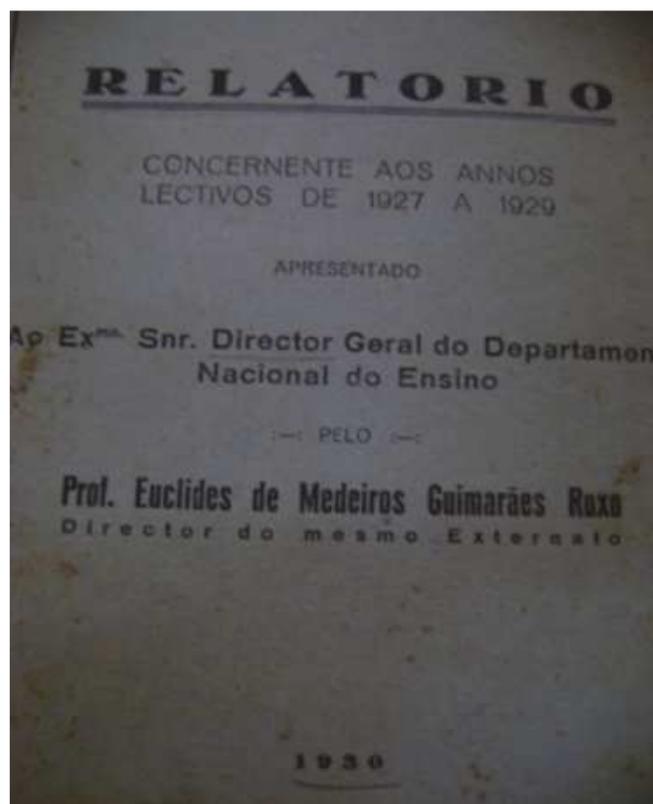


(ANEXO 2)

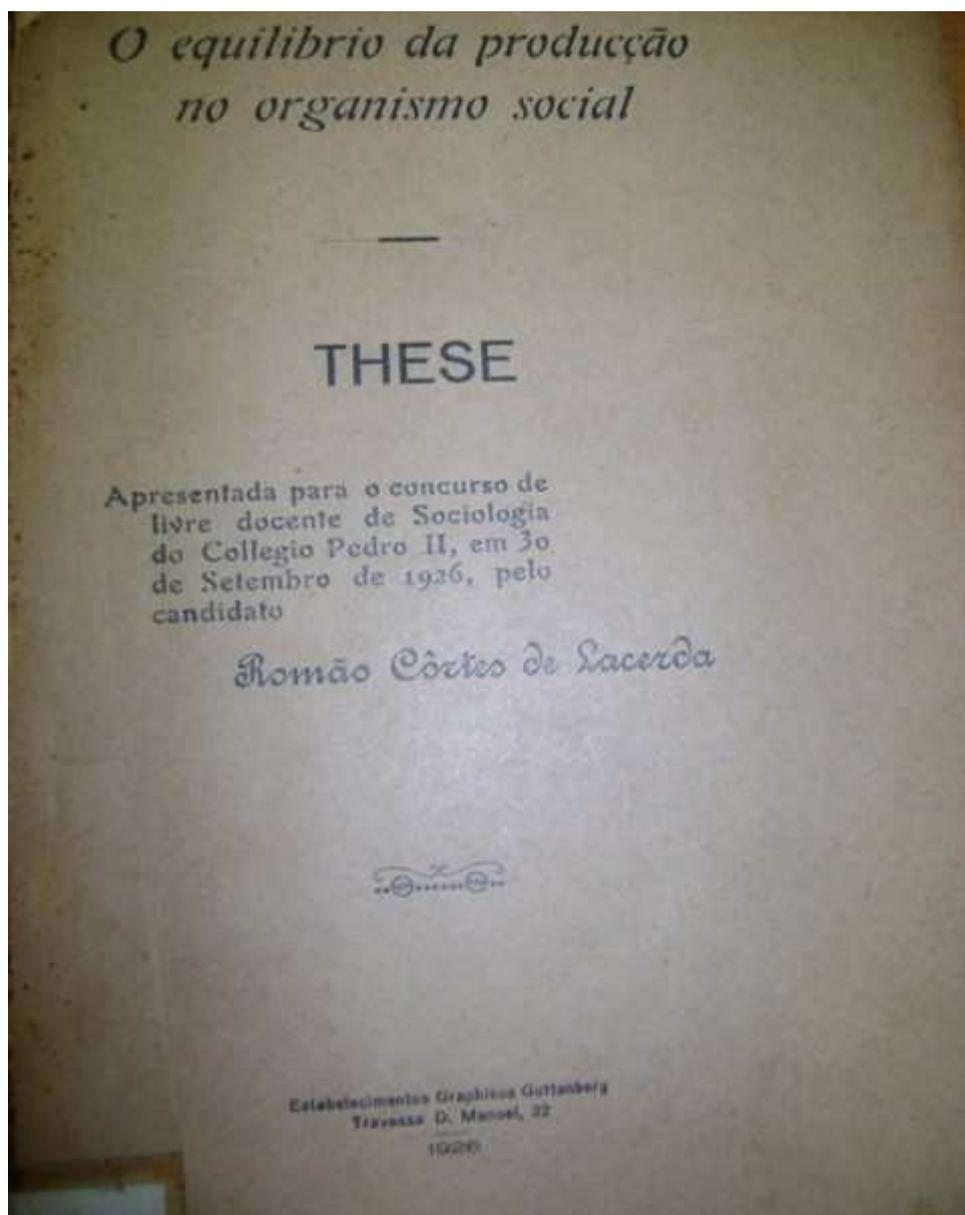


## (ANEXO 3)





## (ANEXO 4)



## (ANEXO 5)

**Professores Catedráticos do Colégio Pedro II 1924-1941**

Português	1925	José Rodrigues Leite Oiticica
	1926	Quintino do Valle
	1928	Antenor Nascentes
	1936	Clóvis do Rego Monteiro
Latim	1925	Joaquim Luiz Mendes de Aguiar
	1926	Hanehmann Guimarães
	1935	Nelson Romero
Filosofia	1938	Nelson Romero
Francês	<b>1927</b>	<b>Adrien Delpech</b>
Inglês	<b>1924</b>	<b>Carlos Delgado de Carvalho</b>
<b>Sociologia</b>	<b>1927</b>	<b>Carlos Delgado de Carvalho</b>
Literatura	<b>1928</b>	<b>Adrien Delpech</b>
Matemática	1924	Cecil Thiré
	1935	Haroldo Lisboa da Cunha
Desenho	1926	Enoch da Rocha Lima
	1926	José da Sá Roriz
	1926	Alcindo José Chavantes Júnior
	1940	João Sabóia Barbosa
	1940	Jurandyr dos Reis Paes Leme
História Natural	1925	Waldemiro Alves Potsch
		Luiz Pedreira de C. Pinheiro
Química	1940	Guimarães
	1940	Gildásio Amado
Física	1925	Henrique de Toledo Dodsworth
	1927	George Sumner
História	1925	Pedro do Coutto
	1926	João Baptista de Mello e Souza

Fonte: Relação disponível no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II.

**(ANEXO 6)****CURRÍCULO DOS CURSOS SECUNDÁRIOS COMPLEMENTARES  
DECRETO 19.890 DE 18 DE ABRIL DE 1931**

*(entre parênteses número de aulas semanais)*

**Preparatório para os Cursos de Direito**

**1º ano:** *Latim (4), Literatura (4), História da civilização (4), Psicologia e Lógica (6), Noções de Economia e Estatística (4), Biologia Geral (3).*

**2º ano:** *Latim (4), Literatura (6), Sociologia (4), História da Filosofia (4), Geografia (3), Higiene (3).*

**Preparatório para os cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia**

**1º ano:** *Alemão ou Inglês (3), Psicologia e Lógica (4), Matemática (4), Física (5), Química (6), História Natural (6).*

**2º ano:** *Alemão ou Inglês (3), Sociologia (3), Física (5), Química (6), História Natural (6).*

**Preparatório para os cursos de Engenharia, Arquitetura e Química Industrial**

**1º ano:** *Alemão ou Inglês (3), Psicologia e Lógica (4), Geofísica e Cosmografia (3), Matemática (6), Física (3), Química (4), História Natural (4).*

**2º ano:** *Sociologia (3), Matemática (6), Física (4), Química (5), História Natural (4), Desenho (6).*

(ANEXO 7)

A ata da sessão de 20 de dezembro de 1930 presidida por Delgado de Carvalho

Em sessão de (collegio)
   
 celebrada em
   
 parte realizada em dia
   
 de dezembro de 1930
   
 reuniram-se Delgado de Carvalho
   
 presidente, (chefe) e
   
 de 13 horas e abate a
   
 sessão, estando presentes os seguintes
   
 senhores: Raul Almeida, Lúcio,
   
 José, Agostinho Soares, Ruy
   
 Borges, Augusto Lima, Thomaz
   
 Salgado, Amalinda Reis, Antonio
   
 Vasconcelos, Siqueira de Souza, Cecil
   
 Thier, Delgado de Carvalho, Val
   
 de Almeida, Thomaz
   
 Estrella Reis, Estanislau
   
 Moraes, Euzébio de Vello,
   
 e outros. Jorge Amador, Adilson
   
 Delgado, Raul Vianna,
   
 de Almeida, João Aguiar,
   
 Ayres, Gênesis de Souza,
   
 Ramiro, Amathé Vasconcelos,
   
 que representando a
   
 Comissão dos docentes,
   
 apresentando a
   
 proposta de
   
 alteração da
   
 estatuta. Passa-se ao
   
 exame do dia:
   
 matéria dos
   
 para o ano de
   
 de 1931. Depois
   
 de lido pelo
   
 da
   
 em
   
 programar
   
 a
   
 de
   
 a
   
 a
   
 a
   
 a

## (ANEXO 8)

**Programa de Sociologia -1926 – 6º Ano****1ª Parte****Sociologia Theorica.****I**

Definição e limites. – A Sociologia é uma ciência em formação. - Sua graduação na escala dos conhecimentos humanos. – Sociologia theorica e Sociologia prática. – Estatística e dynamica, Philosophia da História.

**II**

Methodos da Sociologia. – A base da Sociologia é o estudo dos factos positivos da história. – Applicação da lei da causalidade. – Reducção dos factos às leis da estatística. – Difficuldade da experimentação. – Observação, comparação e classificação. – Concordâncias e diferenças. – Caracteres da explicação histórica. – Perigos da deducção e, matéria sociológica.

**III**

Sophismas e erros. – Crítica histórica.

**IV**

Constituição da família. – Estado primitivo de promiscuidade. – Polygamia e monogamia. – Matrimonio: indissolúvel ou sujeito ao divorcio. Situação dos filhos: matriarcado e patriarcado. – Extensão e desenvolvimento do regime da família; herança, seu caracter primitivamente religioso. Tentativas de volta ao regime da promiscuidade; o phalansterio. – Tendência mundial para a monogamia.

**V**

Formação das sociedades humanas. – Humanidade gregária. – A tribo. – Condições necessárias para a fixidez. – A cidade. –A nação. – Os impérios.

**VI**

O Estado. – Formas de governos; monarchia, aristocracia, democracia: monarchia absoluta, republica, governos constitucionaes. – Divisão dos poderes: executivo, legislativo, judiciário. – Funções do Estado: Internas (policia, justiça, burocracia, economia – moeda, regularização dos contractos, communicações, transportes, commercio, instrução). Externas (defesa, relações internacionaes). – Abuso do estatismo. – Centralização e decentralização.

## VII

Mysticismo das collectividades. – Dualidade do homem egoísta e social. – Interesses e deveres revestem-se de fé mystica. – Genese dos sentimentos collectivos: patriotismo, justiça. – A guerra. – As religiões e o Estado.

## VIII

Trabalho, propriedade, riqueza. – Communismo primitivo. – Individualismo e collectivismo. – regime agrário. Regime industrial. – Escravidão, servidão, trabalho livre, - Federações syndicalistas. – Socialismo de estado. – Communismo doutrinário.

## IX

Systemas sociológicos. – Sociologia materialista e empírica; Sociologia especulativa e teleológica. – Exemplos da systematização: Republica de Platão. – O contracto social, Saint-Simonismo. Sociologia de Augusto Comte. – Marxismo. – A Sociologia como arte. – Difficultades das applicações praticas.

## 2ª Parte

### Fontes Históricas da Sociologia

## X

Formação e evolução da civilização mediterrânea. – Origens asiáticas. – Civilização egypcia. – Transição phenicia e egea. – Caracteres geraes da civilização mediterranea. Dissidencia judaica.

## XI

Caracteres da civilização grega. – A família, a educação, situação da mulher. – A cidade; suas bases religiosas; sua extensão; colônias. – Solidariedades e rivalidades; Amphyctionais. – A religião. – As organizações políticas. – Contrastes da civilização grega e a civilização oriental. – O choque do V século. – A decadência.

## XII

A civilização romana. – A organização familiar. – Rivalidade das classes e tendência para o equilíbrio. – As luctas agrárias e a constituição do latifúndio. – Augusto e seus esforços para a volta ás tradições. – Evolução da cidade para o imperialismo mundial. – Poder e flexibilidade do direito romano. – Motivos da decadência.

## XIII

O advento do christianismo. Sua evolução nos três primeiros séculos e sua adaptação ao regime social que acaba dominando. A absorção dos bárbaros na civilização mediterrânea.

#### XIV

A Idade Média e o regime feudal. – A constituição das nacionalidades. – O equilíbrio dos dois gládios. – A luta do espiritual e do temporal. – A tendência para o absolutismo político.

#### XV

Causas da Renascença. - resultados econômicos e políticos das descobertas marítimas. – Modificações nas crenças. – O Humanismo. – A Reforma. – O triunfo do absolutismo. – O tradicionalismo familiar e religioso.

#### XVI

O Século XVIII e o encyclopedismo. – As novas concepções sociais. – A crise revolucionária e a ditadura imperial. – A reação tradicionalista. – A Victória da democracia.

#### XVII

Revolução econômica do século XIX. – A grande indústria e o poder da burguesia. – A luta proletária.

#### XVIII

A crise de 1914. – A anarquia econômica e social contemporânea. – Tendência para o individualismo na família e o socialismo no estado. – A experiência russa. – Resultados da política colonial do último século. – O esforço para a criação de uma moral internacional.

#### XIX

Canalização da civilização mediterrânea na América Latina. - Mentalidade dos descobridores e conquistadores. – O aniquilamento das grandes civilizações autochonas. – O monopólio administrativo e comercial das metrópoles. – A evolução da família no Novo Continente. - Formação econômica do espírito nativista. – Sua eclosão mística. – Sua realização revolucionária. – Seu desenvolvimento realista e pacífico. – Filiação mental ao espírito europeu na procura da originalidade nacional, estética e social.

#### XX

Originalidade da formação brasileira. – A influência do meio extenso e variado. – organização da produção colonial; escravização índia do tipo duro e negra do tipo branco e familiar. – O movimento constitucional do XIX século que redundou na criação de uma monarquia americana já anacrônica. – A transformação republicana e federativa. – Situação actual no concerto mundial.

## **Programa de Ensino para o ano de 1929**

### **Colégio Pedro II**

#### **Sociologia**

##### **I – As theorias Sociologicas**

1. Generalidades – Objectivo e definições.
2. Os fundadores da Sociologia. Comte, Spencer.
3. Principaes escolas sociológicas modernas.
4. A theoria das forças sociaes.

##### **II-As Sociedades Humanas**

5. Influencias do meio.
6. Formação e fixação dos grupos.
7. Os problemas demográficos.
8. A questão das raças.
9. As migrações humanas. – A immigração.

##### **III – A Psychologia Social**

10. Evolução orgânica e cultural.
11. Psychologia collectiva.

##### **IV – As Instituições**

12. A família – Origens e modalidades.
13. A moral – A religião – A Igreja.
14. O Direito e a Lei.
15. O Estado e suas funcções.
16. A linguagem – A arte, sua expressão.
17. Estrutura econômica da Sociedade.

##### **V – Os problemas sociaes contemporaneos**

18. Anormaes, retardados e defeituosos.
19. Pauperismo e miséria.
20. Alcoolismo – Vícios sociaes.
21. A protecção dos menores – Os delinqüentes.
22. O crime e sua repressão.
23. O trabalho e o desemprego – Accidentes.
24. Migrações Urbanas.
25. Os problemas da Commuidade.
26. Saúde publica e hygiene.
27. Obras de melhoramento social.
28. O papel da educação.

29. Guerra, paz e internacionalismo.

30. O progresso social.

Livro Indicado:

W. Blackmar and J. L. Gillin – **Outlines of Sociology** ( Macmillan - New York).

## (ANEXO 9)

## PROGRAMA OFICIAL

(Circular 3.344 de 1º de novembro de 1937)

Servindo de índice com referência às páginas de Práticas de Sociologia

**Sociologia:** Conceito e definição. Sua posição no quadro geral dos conhecimentos humanos. Seu objeto. Seus métodos. Relações da sociologia com as ciências conexas. Esboço histórico da sociologia. Escolas sociológicas. Sociólogos Brasileiros.

A formação dos grupos sociais: A população. A teoria de Malthus. Imigração e Colonização. Política de povoamento do solo.

O homem e o ambiente social: Influência dos fatores geográficos, econômicos e morais.

Grupos e classes sociais. Conflitos, luta e cooperação. Solidariedade.

Os sinais e a linguagem. Invenções e descobertas; progresso da civilização.

**A família:** Teorias sobre a sua formação. Evolução histórica da família romana; a família germânica. A família moderna. Importância moral e social da Família.

O casamento, sua base contratual, sua indissolubilidade. Caráter institucional, casamento religioso e casamento civil.

**A educação:** Sua influencia no progresso social. Direitos e deveres da Família, da Igreja e do Estado.

**A economia:** Organização econômica da sociedade. Fatores da produção. A propriedade. Fundamentos e origens do direito de propriedade; seus limites morais e jurídicos.

O trabalho; definição e espécies. Divisão do trabalho. As máquinas. Remuneração do trabalho. O desemprego.

O capital: conceito e definição. O regime capitalista. Conciliação dos direitos do capital e do trabalho.

**A política:** Sociedade política; nação e estado. Seus elementos constitutivos.

Exposição e discussão geral do problema da origem do estado.

Formas do Estado. Sua classificação. Ocorrência histórica dos diversos tipos, especialmente no Brasil.

Órgãos e funções do Estado. Os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário na Constituição Brasileira.

Direitos e deveres do Estado. Garantias dos direitos individuais.

A ordem jurídica e a sociedade. Os códigos.

**A Igreja e o Estado:** União, separação, colaboração. As Concordatas. Influência social da religião. Liberdade Religiosa.

**(ANEXO 10)****Instruções Relativas às Provas de Sociologia****(Circulares 1.200 e 3.344, de 1º de junho de 1937 e de 1º de novembro de 1937)**

- A -

Haverá para as provas de Sociologia (§§ 22 e 2 das Instruções):

- 1º - um exame vago escrito que versará sobre a matéria essencial.
- 2º - uma arguição oral sobre ponto sorteado no momento.

- B -

Para o exame vago serão organizadas vinte perguntas, no julgamento das quais, o candidato poderá obter até 40 pontos segundo a tabela do § 36 das Instruções.

Haverá além das vinte perguntas uma dissertação cuja nota variará de 0 a 60 (de 5 em 5 pontos). (§ 26 das Inst.).

- C -

As vinte perguntas serão formuladas em termos simples aos quais poderá ser dada uma resposta concisa e clara.

As questões abrangerão todo o programa de matéria essencial, isto é, todos os pontos do programa.

A dissertação constará de um tema preliminarmente organizado pela comissão organizadora.

O candidato poderá, em primeira página, apresentar o plano sinóptico da sua dissertação.

- D -

Nas provas de arguição oral, além do disposto nos itens 34 e 35 da circular n.1200, deverá ainda ser observado o seguinte:

Os pontos a serem sorteados para a arguição oral, em número de 20, serão previamente organizados pela Comissão Examinadora, ao se reunir para a prova.

Cada ponto deverá conter assuntos das diversas partes dos respectivos programas anexos às presentes instruções;

O assunto da arguição oral não poderá ser o mesmo para dois examinadores.

O tempo mínimo de arguição oral de cada aluno poderá ser diminuído a critério da Comissão Examinadora.

**(ANEXO 11)****PROVAS DE SOCIOLOGIA REALIZADAS NO EXAME VESTIBULAR  
DAS ESCOLAS SUPERIORES DO RIO DE JANEIRO, EM 1938.**

**DIREITO:** Questões: Que é sociologia. Quais as outras Ciências Sociais. Quais as Ciências conexas à Sociologia. Quais os sociólogos mais notáveis. A quem se deve a criação da sociologia. Qual a classificação das ciências para A. Comte. Que é a sociedade. Como se definem os fatos sociais. Que é fato econômico. Que se entende por moral. Que é Direito. Que é clan. Que é fratria, tribo, nação, família, monogamia, endogamia, exogamia, casamento primitivo, estado. Quais as principais formas de governo. Dissertação: Que quer dizer regime capitalista?

**ODONTOLOGIA:** Questões: O que é sociologia. Porque os homens são levados a viver em grupos. Quais os tipos sociais brasileiros. Que se entende por teoria de Malthus. Quais as causas do movimento migratório. Porque estágios passou a escrita. Qual o objetivo da escola cultural em matéria de religião. Como pode ser considerada a cultura. Em que espécie de relações se baseia a solidariedade. Quais as modalidades que apresenta o processo social de estratificação. Quais os agentes do controle social. Quais os vários graus e ramos que, quanto a sua estrutura, a educação comporta. Quais as características do sistema econômico da sociedade contemporânea da cultura ocidental. Quais os principais órgãos do Estado. Qual a influência da Igreja. Qual a função social da Escola. Qual a influência da educação no progresso social. Qual a relação entre a história e a sociologia. Qual a importância da sociologia. Dissertação: A família, sua avaliação e sua importância.

**ENGENHARIA:** Questões: Definição de sociedade, fato social, sociologia, métodos em sociologia. Quais os caracteres quantitativos e qualitativos de uma população. Definir raça, povo, nação e Estado. Como se denominam os órgãos econômicos do Estado corporativo. Definir família, instituição social, bem, fases do desenvolvimento econômico. Princípio da divisão do trabalho social. Direito de propriedade privada. Que é máquina e qual a classificação das máquinas. Salário e formas fundamentais. Capital e formas de classificação dos capitais. Empresa e suas formas. Dissertação: Sobre a organização econômica da sociedade.

FONTE: Delgado de Carvalho: Práticas de Sociologia.