

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA OBRA DE CARNEIRO LEÃO
E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ROSILENE DE LIMA

**MARINGÁ
2011**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA OBRA DE CARNEIRO LEÃO
E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada por ROSILENE DE LIMA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a MARIA CRISTINA GOMES
MACHADO

MARINGÁ
2011

ROSILENE DE LIMA

**A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA OBRA DE CARNEIRO LEÃO E SUAS
CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cristinha Gomes Machado (Orientadora) –
UEM

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha – UDESC –
Florianópolis/SC

Prof.^a Dr.^a Analete Regina Schelbauer – UEM

Data de Aprovação: 29/03/2011

Dedico este trabalho ao meu querido Deus, que têm dedicado a mim sua força e luz há tantos anos, por meio de palavras e gestos de pessoas tão maravilhosas e especiais em minha vida. Todos os que contribuíram um dia, de alguma forma, para a realização deste trabalho são, primeiramente, obras de Deus.

AGRADECIMENTOS

Sempre pensei que os agradecimentos, em uma dissertação, fossem pura e simplesmente questão de normas, formalidade. Mas, após os estudos dos dois últimos anos, que fizeram toda a diferença em minha vida, vejo os agradecimentos como pura e simplesmente a mais humilde das formas de tentar, em algumas palavras, expressar o quanto pessoas ímpares foram importantes na construção de um trabalho, fruto de debates, conversas, reuniões, pesquisas, entre tantas outras coisas realizadas nesse período. As palavras me faltam para demonstrar como cada uma dessas queridas pessoas participaram desta pesquisa, mas, mesmo assim, vou tentar...

Agradeço a todos que estiveram envolvidos no processo de elaboração desta pesquisa e que, direta ou indiretamente, tornaram possível sua realização, em especial à Fundação Araucária, pelo apoio e incentivo com o financiamento da mesma.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Maria Cristina Gomes Machado, pela dedicação ao ensino e à pesquisa com tanto amor, carinho, generosidade, confiança, paciência...

Às professoras da banca, Maria Teresa, Analete e Elaine Rodrigues, que aceitaram dedicar parte do seu tempo à análise do trabalho, contribuindo com seus conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá que, com muito empenho, compartilharam seus conhecimentos comigo e com todos os colegas de Mestrado, em especial, à Professora Doutora Analete Regina Schelbauer, que, com sua delicada forma de ensinar, contribuiu, sobremaneira, para a realização deste trabalho.

Aos funcionários do PPE, Hugo e Márcia, pelo amor ao trabalho e pela dedicação no atendimento a todos.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares, que compartilharam seus conhecimentos, enriquecendo este trabalho.

Às queridas companheiras de Seminário de Pesquisa, Ligiane Aparecida da Silva e Luciana Hervatini por dividirem momentos de estudos, preocupações e alegrias.

À querida amiga Ligiane, um presente de Deus enviado via mestrado, pela dedicação, companheirismo, força e coragem transmitidos, pelos conhecimentos trocados e pelas orações compartilhadas.

Às eternas amigas e irmãs Andréia, Elisângela, Giovana, Grazieli, Rosangela e Vera, por todo amor e incentivo, por me mostrarem muitos caminhos, com ensinamentos que só os verdadeiros amigos podem dar.

Aos meus queridos pais, Donizetti Antônio de Lima e Inês Lucas de Lima, que durante a vida toda, me deram tudo o que precisava para poder estar aqui hoje. Uma família linda, crescendo a cada dia... Rosimeire, Rosangela, Rosana e meus queridos sobrinhos Vitória, Amanda, Filipe, Camila e Vinícius.

Às minhas avós Elza Aurélia Satin Lucas e Luzia Candida da Luz, que, na simplicidade e experiência de vida, me ensinaram coisas para a vida toda.

Ao meu querido noivo, Marcelo, que me deu todo apoio e condições necessárias para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Uma pessoa única, muito amada. Obrigada por sua cumplicidade, dedicação, paciência e amor.

Somente a formação de um magistério apropriado, com o conhecimento das realidades brasileiras, com o sentimento social, poderá criar a escola adequada ao interior do Brasil.

(Antonio Carneiro Leão)

LIMA, Rosilene de. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA OBRA DE CARNEIRO LEÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2010.

RESUMO

Esta dissertação visa a investigar as contribuições de Carneiro Leão (1887-1966), por meio, especialmente, de suas obras sociológicas, na consolidação da disciplina de Sociologia da Educação no Brasil, e suas implicações para a formação de professores, tendo em vista sua concepção sobre tal disciplina, entendida como especificidade de uma ciência maior, a Sociologia. Buscamos propor este estudo sob a perspectiva do referido autor, por ter sido um intelectual de grande expressividade na área educacional, que desenvolveu estudos específicos sobre a Sociologia, em especial nas décadas de 1940 e 1950, período delimitado para este estudo. Consideramos importante o estudo desse intelectual de forma não desvinculada do contexto e dos movimentos sociais de sua época. De fato, estes foram requisitos para o desenvolvimento do seu pensamento sociológico, isto é, das condições que determinaram as investigações teóricas e a ação do autor sobre o cenário nacional. Avaliamos como fundamental a análise da história e das teorias da Sociologia da Educação sob a perspectiva de Carneiro Leão, considerando que os aspectos que evidenciam seu surgimento como ciência e como especificidade da Educação foram essenciais para a realização do estudo. A constatação de que a proximidade entre Sociologia e Educação se deu, sobretudo, devido à questão do controle social é clara. A Escola Normal e a formação de professores têm papel significativo nesse sentido, uma vez que somente uma formação adequada do magistério poderia criar a escola que o Brasil precisava. Observamos, de acordo com o posicionamento de Carneiro Leão acerca da Sociologia da Educação, que esta era considerada por ele como meio para o progresso social, instrumento para o projeto de uma nova sociedade e mola propulsora para a construção e o desenvolvimento do país. Professores capazes, conhecedores da realidade material, social e moral de seus alunos eram essenciais nesse processo. Percebemos claramente, no discurso do autor, a predominância de algumas tendências apresentadas pela maioria dos renovadores, responsáveis pelas reformas implementadas nos anos 20, cujas diretrizes foram propostas, mais tarde, pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932. Podemos destacar, entre outros resultados, que a Sociologia da Educação era compreendida como uma ferramenta de investigação dos processos institucionais e organizacionais, nos quais a sociedade se fundamentava para prover a educação, além de favorecer um estudo mais aprofundado acerca dos processos sociais do ensino e da aprendizagem. Utilizamos como principais fontes desta pesquisa os seguintes livros de Carneiro Leão: *Fundamentos de Sociologia* (1963), cuja primeira edição data de 1940, *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária - (Aspectos da Sociologia Educacional)*, de 1936, e, finalmente, a obra *Panorama Sociológico do Brasil* (1958). Consideramos que tais obras acenam para a temática proposta, uma vez que tratam de questões sociais e educacionais, objetos da Sociologia da Educação.

Palavras-chave: Carneiro Leão; Sociologia da Educação; Formação de Professores.

LIMA, Rosilene de. THE SOCIOLOGY OF EDUCATION IN CARNEIRO LEÃO'S WORK AND HIS CONTRIBUTIONS TOWARDS TEACHER FORMATION. 180 p. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr Maria Cristina Gomes Machado. Maringá PR Brazil, 2010.

ABSTRACT

The contributions of Carneiro Leão (1887-1966), especially the consolidation of the Sociology of Education in Brazil, are investigated. Its implications for teacher formation will also be analyzed owing to the author's ideas on this discipline which may be understood as a species within the greater science of Sociology. Current analysis will focus on the perspective of the above-mentioned author because of his stance as an intellectual of deep resonance within the education area and who developed specific studies on Sociology during the 1940s and 1950, the period under analysis. Current investigation on Carneiro Leão is not detached from the context or from the social movements of his times. In fact they required the development of his sociological thought, or rather, of conditions that determined theoretical investigations and the author's activities within the Brazilian scene. The analysis of History and the theories of Sociology of Education from Carneiro Leão's perspective are highly fundamental, whereas the aspects that their establishment as a science and as a special area of Education, foreground current analysis. The proxy between Sociology and Education occurred owing to social control and that is the reason why the Teacher Formation College and teacher formation have an important role. Indeed, only an adequate teacher formation could establish the type of school that the country required. According to Carneiro Leão's stance with regard to the Sociology of Education, the latter was considered a means for social progress, an instrument for the project of a new society and an impulse for the country's construction and development. Capable teachers, knowledgeable of their students' material, social and moral reality were mandatory within this process. The author's discourse deals with the predominance of certain trends presented by most renovators who were responsible for the reforms implemented during the 1920s whose guidelines were proposed later on by the 1932 Pioneers' Manifest. Among other results, it should be highlighted that the Sociology of Education was seen as a tool for the investigation of institutional and organizational processes in which society foregrounded itself to provide education and to favor deeper studies on the social processes of teaching and learning. The main sources of current research were Carneiro Leão's books, namely, *Fundamentos de Sociologia* [Fundamentals of Sociology] (1963), first published in 1940, *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária: Aspectos da Sociologia Educacional* [Trends and guidelines of the Secondary School: Aspects of Educational Sociology], published in 1936, and, finally, *Panorama Sociológico do Brasil* [Sociological Panorama of Brazil] published in 1958. The above-mentioned works deal with the theme proposed since they investigate social and educational concerns which are the object of the Sociology of Education.

Keywords: Carneiro Leão; Sociology of Education; Teacher Formation.

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
EUA	- Estados Unidos da América
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OSPB	- Organização Social e Política Brasileira
UEM	- Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. HISTÓRIA E TEORIAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE CARNEIRO LEÃO	27
2.1. Notas Sobre o Surgimento da Sociologia.....	27
2.2. Precusores da Sociologia.....	41
2.3. A sociologia na França.....	46
2.4. A sociologia na Alemanha.....	49
2.5. A sociologia nos Estados Unidos	51
2.6. A sociologia no Brasil	54
3. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
3.1. A Sociologia da Educação como Especificidade da Sociologia	67
3.2. A Disciplina de Sociologia na Escola Normal	78
3.3. A posição de Carneiro Leão em relação à Sociologia da Educação	91
3.3.1. Concepção de Educação em Carneiro Leão.....	92
3.3.2. Aspectos da Sociologia Educacional sob o prisma de Carneiro Leão.....	101
4. CARNEIRO LEÃO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE SOCIEDADE	119
4.1. Aspectos da História da Educação na Primeira República (1889-1930)	120
4.2. Carneiro Leão e a Política Educacional Conveniente ao Brasil.....	128
4.3. Sociedade Brasileira: estudo sobre o panorama sociológico do Brasil	134
5. CONCLUSÃO.....	148
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A.....	174

ANEXO A	176
ANEXO B	179
ANEXO C	180

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa a investigar as contribuições de Carneiro Leão¹ (1887-1966), por meio, especialmente, de suas obras sociológicas, na consolidação da disciplina de Sociologia da Educação no Brasil, e suas implicações para a formação de professores, tendo em vista sua concepção sobre tal disciplina, entendida como especificidade de uma ciência maior, a Sociologia.

O interesse por esse estudo teve início no desenvolvimento da disciplina de Sociologia da Educação no 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus Regional de Cianorte. Por meio dessa disciplina e do estudo de intelectuais, tais como: André Chervel, Norbert Elias, Florestan Fernandes, Karl Marx, Émile Durkheim, entre outros, foi possível ter contato com diversos conceitos sociológicos. Assim, novos horizontes foram abertos e provocaram o anseio por um aprofundamento nos estudos, fundamentalmente significativos, para suprir algumas questões acerca da disciplina, tais como: de que forma esta repercutiu no Brasil com relação à formação de professores? Ou de que maneira ela foi construída pelos estudiosos

¹ Segundo Niskier (2001), Antônio de Arruda Carneiro Leão nasceu em 02 de julho 1887 na cidade de Recife, capital de Pernambuco. Nesse Estado, realizou seus estudos primário e secundário e tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Recife (1911). Dedicou-se ao magistério universitário, ministrando a disciplina de Filosofia na Faculdade de Recife. Ao mudar-se para o Rio de Janeiro (1914), continuou trabalhando na área educacional, como Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922), fundou dezenas de escolas nesse Estado e deixou o cargo em 1926. De volta a Recife, promoveu a Reforma Educacional de Pernambuco (1928), inovando os métodos pedagógicos e colocando a educação de Pernambuco entre as mais modernas do país. Foi Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco (1929-1930). Nomeado Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais (1934), criou e dirigiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil. Foi professor universitário em várias instituições nacionais. Visitou e realizou conferências em Universidades de países como Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina. Colaborou com jornais de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, tendo fundado e dirigido **O Economista** (1920-1927). Recebeu vários títulos honoríficos, foi professor emérito da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, Doutor Honoris Causa em Filosofia e Letras pela Universidade de Paris, Doutor Honoris Causa pela Universidade Autônoma do México, membro Honoris Causa das Universidades Argentinas de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Tucumán, Cuyo, Litoral e do Instituto Argentino de Sociologia e, também, da Sociedade Boliviana de Sociologia. Presidente Honoris Causa da Conferência de Educação em Quito (1951), vice-presidente de honra do 4º Congresso Latino-americano de Sociologia, realizado no Chile, em julho de 1957. Foi oficial da Legião de Honra da França e da Ordem do Leão Branco da Tchecoslováquia, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto de França, da Real Academia Espanhola, da Academia das Ciências de Lisboa e de inúmeras outras associações acadêmicas internacionais. O conjunto de sua obra pode ser observado no Apêndice A. Esteve entre os imortais da Academia Brasileira de Letras (1944), tendo sido eleito para a cadeira número 14, sucedendo Clóvis Beviláqua e sucedido por Fernando de Azevedo, quando veio a falecer em 1966.

brasileiros? Foi a partir de então que, ao elaborar o projeto para a seleção do Programa de Pós-Graduação da UEM, buscamos propor esta investigação estudo sob a perspectiva de Carneiro Leão, um intelectual de grande expressividade na área educacional, que desenvolveu estudos específicos sobre a Sociologia, em especial, nas décadas de 1940 e 1950, período delimitado para esta pesquisa. Destacam-se, dentre as obras do autor acerca da temática proposta, *Fundamentos da Sociologia*, cuja primeira edição data 1940, por constituir-se, segundo Carneiro Leão (1963), em um conjunto de lições cujo objetivo é familiarizar os estudiosos da Sociologia com as técnicas sociológicas que considerava adequadas na Universidade do Distrito Federal, e *Panorama Sociológico do Brasil* (1958), estudo que apresenta alguns aspectos sobre fatos sociológicos referentes à civilização e à cultura desenvolvidas no país (LEÃO, 1958).

Sabe-se que Carneiro Leão atuou na campanha pela educação popular, defendendo a necessidade de sua organização no Brasil (SILVA, 2006). Na luta pela educação desejada, participou de inúmeras conferências e palestras, elaborou diversos artigos e dedicou seus esforços em obras voltadas para a educação, sobretudo ao estudo da sociedade brasileira por meio da Sociologia, pois considerava que

Era mister estudarmo-nos e conhecermo-nos para educarmo-nos com segurança científica no sentido de nossa própria civilização. Nenhuma disciplina mais adequada à orientação de tais objetivos do que a sociologia. Antes de tudo, porém, devíamos entender sobre o que seria essa sociologia. (LEÃO, 1963, p. 13).

Nota-se, na citação anterior, um grau de preocupação, por parte de Carneiro Leão, acerca da essência da Sociologia e de seus fundamentos, assunto que aprofundaremos na seção seguinte deste trabalho. O autor almejava organizar a educação brasileira, mas, para isso, era preciso conhecê-la, saber suas reais necessidades, seus problemas. A Sociologia seria a arma de Carneiro Leão, seu ponto de partida para mapear a realidade social do país e, a partir daí, agir na educação, de forma que atingisse seus objetivos. No seu entendimento, “a sociologia útil, em uma escola normal, era a que estudasse os problemas sociais

contemporâneos pelo método da experimentação. [...] Só à luz da sociedade em que vivemos podemos organizar a educação do povo” (LEÃO, 1963, p.13).

Podemos ter uma dimensão maior da relevância de Carneiro Leão no campo educacional, em especial, pelo fato de ter implementado reformas como a do Distrito Federal (1922-1926) e a de Pernambuco (1928-1930), além de ter sido eleito membro do Instituto de França, ocupando a vaga do ilustre filósofo John Dewey quando este veio a falecer (NISKIER, 2001).

Ao considerar a História da Educação no Brasil, avaliou-se, com base nas bibliografias investigadas, que seria válido um estudo mais aprofundado das concepções de Carneiro Leão sobre a Sociologia da Educação e as implicações desta na formação de professores. Os aspectos que evidenciam seu surgimento, como especificidade da Educação, tornam-se essenciais para a realização do estudo. De fato, essa disciplina tem peculiar contribuição para o processo de formação docente dos cursos Normais oferecidos nas instituições brasileiras. Observam-se suas contribuições e a repercussão na formação de professores. Conhecer a Sociologia da Educação em seu caráter epistemológico implica entender sua estrutura e, eventualmente, compreender sua inserção como disciplina no currículo das escolas brasileiras.

Optou-se por Carneiro Leão como intelectual fundamental para esta pesquisa, pois entende-se que o autor, além de estar extremamente envolvido política e economicamente com o Estado brasileiro, conforme apresenta Silva (2006), preocupava-se com os aspectos educacionais do país:

Todo o seu trabalho se fundamentava na modernização do sistema educacional, no embasamento científico de todo o ensino e das atividades escolares, na introdução de métodos ativos e na permanente preocupação com a higiene e a saúde dos estudantes, com grande ênfase na Educação Física. (SILVA, 2006, p. 17).

Considera-se, portanto, relevante a investigação acerca das contribuições de Carneiro Leão para a disciplina de Sociologia da Educação, bem como as implicações desta na formação de professores. O trabalho de investigação proposto está em sintonia não só com as demandas que permeiam essa esfera de conhecimento na atualidade, mas, fundamentalmente, porque se sabe que, em

torno da disciplina de Sociologia da Educação, concentra-se um grande interesse, que pode ser observado, atualmente, na disposição das disciplinas na estrutura curricular dos cursos de formação de professores das mais conceituadas universidades do país.

Dessa forma, este estudo pretende contribuir para promover o conhecimento e a pesquisa em educação, desempenhando um papel investigativo para os interessados no pensamento e na ação de Carneiro Leão e na história da disciplina de Sociologia da Educação, enfim, na História da Educação. Avalia-se a relevância deste estudo para a pesquisa histórica e educacional, uma vez que aprofunda os conhecimentos não somente dessa disciplina, como também do processo de formação docente brasileiro, contribuindo para a historiografia desse campo de pesquisa, além de ampliar a visão sobre o modo como se constituiu a organização educacional do período.

Para a realização da investigação proposta, considera-se necessário o levantamento dos determinantes históricos do surgimento da Sociologia da Educação e seus principais teóricos, na perspectiva de Carneiro Leão; investigar como se deu a introdução da disciplina de Sociologia da Educação na formação de professores, no âmbito das Escolas Normais brasileiras, bem como nos demais níveis de ensino que as fontes possam possibilitar, a partir da contribuição de Carneiro Leão e seus interlocutores; analisar, em uma perspectiva histórica, a importância da disciplina de Sociologia da Educação para os estudiosos brasileiros, destacando a concepção de Carneiro Leão; verificar até que ponto as contribuições do referido autor, com relação à Sociologia da Educação, influenciaram a formação dos professores normalistas, na proposta de construção de uma identidade nacional.

Esta pesquisa tem como metodologia a preocupação com o momento histórico em que se apresentam as concepções do autor, uma vez que se procura realizar o estudo do intelectual de forma não desvinculada do contexto e dos movimentos sociais de sua época, os quais exigem o desenvolvimento do seu pensamento sociológico.

Ora, é preciso conhecermos e reconhecermos o tipo de intelectual com o qual se está tratando, bem como saber como se deu sua inserção no período em que viveu. No entendimento de Losurdo (1999), um intelectual compartilha as

obrigações morais com os cidadãos e os homens comuns. Tem o dever, enquanto intelectual, de refletir sobre sua verdadeira posição no mundo, questionar-se sobre os impactos do discurso que desenvolve e conhecer as teorias com relação às lutas político-sociais do seu tempo. Isso implica responsabilidades por suas ações, ou seja:

A consciência histórica é a condição preliminar para que o intelectual se coloque no exercício da atividade intelectual, como sujeito moral diante de conflitos e responsabilidades inevitáveis e que, ao avaliar o passado, não se vê fora da corrente ininterrupta das responsabilidades. (LOSURDO, 1999, p. 196).

Segundo Pecaution (1990), na análise de um dos aspectos da cultura política, a posição social dos intelectuais, critérios de classe ou de estratificação social são insuficientes. É preciso “[...] considerar o lugar que os intelectuais atribuem a si próprios, e àqueles que lhes reconhecem o poder” (PÉCAUTION, 1990, p. 18). Assim, buscar-se-á compreender de que forma o intelectual Carneiro Leão, vivenciando um período de constantes transformações sociais e diferentes formas de pensamento, consubstancia suas concepções acerca da Sociologia da Educação em meio ao debate educacional da época.

Para tanto, como encaminhamentos metodológicos, adota-se a pesquisa bibliográfica, a catalogação, a seleção e análise das produções que destacam, como recorte investigativo, o pensamento e a ação de Carneiro Leão, bem como o campo disciplinar da Sociologia da Educação na imprensa pedagógica e nos anais dos congressos e outros eventos da área educacional. Tem como fundamento a leitura investigativa de importantes obras do referido autor, além das contribuições levantadas por meio da revisão da bibliografia.

Sabe-se que a pesquisa em educação envolve um grande leque de possibilidades de investigação, tendo em vista as várias áreas e subáreas que compõem esse universo investigativo e a diversidade de pressupostos teórico-metodológicos utilizados na análise dos fenômenos educativos (SFORNI; GALUCH, 2009). Para Netto (1998), a formação teórico-metodológica não é garantia de êxito de investigação, apesar de ser um componente fundamental. Em consonância com Netto, Sanfelice (2008) ressalta que o que traz o êxito é a

riqueza cultural do pesquisador, a qual, por sua vez, implica o conhecimento de vários modelos e padrões analíticos.

Verifica-se, entretanto, que a questão que envolve o sucesso da pesquisa em educação está relacionada, além do que foi apresentado pelos autores supracitados, com outros fatores. Um dos aspectos que vem sendo muito discutido na pesquisa educacional e que implica diretamente a qualidade dos trabalhos acadêmico-científicos refere-se à revisão da bibliografia já produzida sobre a temática que se pretende pesquisar. Percebe-se que uma revisão bibliográfica de qualidade é capaz de enriquecer os conhecimentos do pesquisador, configurando-se como um dos fatores apontados por Sanfelice (2008) para o sucesso da pesquisa.

Com relação à preocupação com a qualidade dos trabalhos de pesquisa, esta tem sido evidente nas últimas décadas. Segundo Mazzotti (2006), pesquisadores como Gatti (1987), Warde (1990), Mazzotti e Gewandsznajder, (2000), entre outros, acenam para questões relevantes acerca das pesquisas em educação. Um ponto essencial, levantado pela autora, refere-se à importância da revisão da bibliografia para o encaminhamento adequado da pesquisa. Esta objetiva orientar o pesquisador quanto ao melhor caminho a trilhar, desde a problematização até a interpretação dos resultados. Portanto, a má qualidade da revisão bibliográfica reflete diretamente na finalização da pesquisa, comprometendo seu conteúdo.

Pesquisas têm apontado que a revisão bibliográfica tem sido um dos aspectos mais fracos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo avaliada nos níveis regular e sofrível e, frequentemente, classificada como péssima (MAZZOTTI, 2006). Muitos pesquisadores, em suas dissertações e teses, não têm considerado trabalhos de pesquisa e artigos de revistas nacionais, fundamentando-se apenas em livros, o que implica o desconhecimento da produção de determinada área. Em outras palavras, não se tem claro o “estado da arte” do tema pesquisado. Para suprir essa necessidade, de acordo com Mazzotti (2006), é preciso que a revisão da bibliografia atenda a dois aspectos fundamentais: a contextualização do problema dentro da área de estudo, a qual permite que o pesquisador possa se situar dentro da produção de sua temática, identificando teorias, procedimentos e instrumentos coerentes ou

não com sua pesquisa e a análise do referencial teórico, cujo nível depende do conhecimento acumulado sobre o problema, demonstrando a capacidade do pesquisador em avaliar a adequação das teorizações disponíveis dos fenômenos por ele observados.

Nesse sentido, este trabalho procurou realizar um estudo mais aprimorado com relação à revisão bibliográfica. Buscou-se analisar as produções da área educacional disponíveis em anais de congressos, seminários e eventos, revistas eletrônicas e catálogos on-line das mais conceituadas instituições do país, tais como: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; Biblioteca Mário de Andrade - SP; Universidade Federal de Pernambuco; Fundação Casa de Rui Barbosa; Biblioteca Digital da Unicamp - SP; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Sociedade Brasileira de História da Educação; Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica – SP; Universidade de São Paulo, entre outras não nominadas.

Sob esta perspectiva de pesquisa e buscando selecionar, de forma mais aprimorada, os trabalhos que assumissem o recorte investigativo do qual trata esta dissertação não é possível privilegiar determinadas instituições, bibliotecas ou periódicos, entre outras formas de divulgação bibliográfica, como detentoras dos materiais selecionados. Com relação aos livros do autor em estudo a que tivemos acesso e que foram utilizados nesta investigação, além dos que tínhamos em nosso arquivo pessoal, foram encontrados, especialmente, nos arquivos das bibliotecas da Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Paraná, Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Pernambuco.

Em relação a estudos pontuais, ligados diretamente ao tema proposto, foram encontrados dois. O primeiro trata-se do artigo de Simone Meucci (2007), intitulado “Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da Sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930”, publicado na revista *Cronos* do Rio Grande do Norte. Nesse artigo, a autora objetiva reconstruir o processo de institucionalização da disciplina de Sociologia na grade curricular da Escola

Normal de Pernambuco entre os anos de 1928 e 1930, cuja docência foi assumida pelo professor e sociólogo Gilberto Freyre. Avalia o estudo como uma experiência importante que precedeu a introdução dos cursos de Ciências Sociais no sistema acadêmico brasileiro. A partir do estudo desse episódio, Meucci (2007) reforça a hipótese de que, no Brasil, as Escolas Normais foram porta de entrada para o esforço de síntese de teorias e conceitos sociológicos e para o desenvolvimento, ainda que precário, da pesquisa social, apresentando, para isso, detalhes do plano de reforma elaborado por Carneiro Leão. O segundo trata-se da dissertação de Clovis Pacheco Filho (1994), *Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da sociologia e de seu ensino no Brasil (1850-1935)*, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, defendida em 1994 e orientada pela Prof.^a Dr.^a Elza Nadai. Nesse trabalho, o autor aborda a questão da Sociologia, vinculada à Reforma Carneiro Leão no Estado de Pernambuco.

Outros trabalhos, presentes no banco de teses e dissertações da CAPES, de grande relevância para a pesquisa proposta, apesar de não tratarem diretamente da questão da Sociologia, fazem, de algum modo, referência ao pensamento e à ação de Carneiro Leão. São eles: a dissertação de Josie Agatha Parrilha da Silva (2006), *Carneiro Leão e a Proposta de Organização da Educação Popular Brasileira no Início do Século XX*, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, defendida em 2006 e orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado; a dissertação de André Luiz Paulilo (2001), *Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920. (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular)*, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, defendida em 2001 e orientada pela Prof.^a Dr.^a Diana Gonçalves Vidal; e a tese, também de André Luiz Paulilo (2007), *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*, pelo mesmo Programa, defendida em 2007 sob a mesma orientação.

A partir da análise do material encontrado e tendo em vista a incansável luta pela educação popular, avalia-se que sejam poucas as produções publicadas que tratam especificamente de Carneiro Leão, intelectual cujas concepções são

analisadas na presente pesquisa. É perceptível que os trabalhos publicados sobre Carneiro Leão são escassos ou até inexistentes em grande parte das pesquisas presentes em revistas, congressos, seminários ou eventos da área educacional, além das desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, dissertações e teses. Nos poucos trabalhos encontrados, verificou-se um número reduzido de referências ao autor. Na maioria dos textos, Carneiro Leão é citado uma ou duas vezes, sempre com relação à sua defesa do ensino público, laico e gratuito, que deveria ser estendido aos diversos níveis de ensino, ou às reformas educacionais que implementou: a do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e a do Estado de Pernambuco.

Observou-se ainda, que os estudos que envolvem essa temática foram ou estão sendo desenvolvidos especialmente por pesquisadores das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas – SP, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal de Santa Catarina.

A partir da análise do material levantado para a pesquisa proposta e levando em conta que as investigações realizadas acerca das contribuições de Carneiro Leão no âmbito educacional, com poucas exceções, desenvolvem-se no sentido de abordagem das Reformas Educacionais que o mesmo implementou, verificam-se estudos cuja abordagem prioriza as ações políticas desse importante intelectual. No que diz respeito aos estudos que abarcam as concepções de Carneiro Leão com relação à disciplina de Sociologia da Educação e as implicações desta na formação de professores, notam-se poucas contribuições acerca da temática aqui apresentada. Esta não foi suficientemente discutida, uma vez que os estudos analisados sinalizam apenas para a questão das reformas como um todo, colocando a Sociologia de forma tênue, sem destacar aspectos importantes para a educação brasileira.

Nesse sentido, a partir da análise minuciosa da produção nacional existente de e sobre Carneiro Leão, veiculada pelas instituições mais conceituadas do país, objetivou-se realizar uma investigação em torno da seguinte questão: Quais as contribuições de Carneiro Leão para a consolidação

da disciplina de Sociologia da Educação no Brasil e suas implicações na formação de professores no âmbito das Escolas Normais? Para tanto, lançamos algumas indagações que, a nosso ver, nortearam a pesquisa: Qual a concepção de Sociologia de Carneiro Leão? Qual a importância, na concepção do autor, da disciplina de Sociologia da Educação? Para quem e para que a referida disciplina é relevante? Quais os seus fundamentos, suas trajetórias e finalidades? Quais as implicações que essa disciplina teve para a formação de professores na Escola Normal, sobretudo na luta em prol da construção da identidade da nação brasileira?

No anseio de responder a tais indagações, avaliou-se pertinente fazer uma análise que percorresse as primeiras décadas do século XX, tendo em vista ser este um período de grande efervescência no debate educacional, no qual diversos intelectuais como Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Rui Barbosa, Anísio Teixeira, entre outros, pensavam a educação brasileira e a melhor maneira de organizá-la. Para uma melhor compreensão do período, a contextualização terá início no século XIX, quando, no Governo Provisório, é promulgada a primeira Constituinte Republicana. Esta avança na defesa dos direitos civis, entretanto se omite quanto aos direitos sociais, entre os quais a educação, insinuada muito levemente (CURY, 2005). Perpassa a Constituição de 1934, a qual sinaliza para a necessidade de uma educação bem organizada, defendendo uma escola pública gratuita e obrigatória e fundamentando diversas reformas do ensino, o que, posteriormente, permite-nos avaliar o período como de transformações formais e substanciais para a educação escolar brasileira, algo que reflete diretamente na forma como se desenhou a identidade nacional.

Para a realização do estudo, optou-se, inicialmente, por usar o primeiro livro escrito por Antônio Carneiro Leão, *Educação* (1909), a fim de analisar sua concepção de educação e qual o seu olhar sobre as questões educacionais do período. Utilizam-se também as obras *Fundamentos de Sociologia* (1963), cuja primeira edição data de 1940, *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária - (Aspectos da Sociologia Educacional)* (1936) e, finalmente, a obra *Panorama Sociológico do Brasil* (1958). Entende-se que tais publicações acenam para a temática proposta, uma vez que tratam de questões sociais e educacionais, objetos da Sociologia da Educação.

Por se tratar de um autor pernambucano que teve grande repercussão no campo educacional, implementando reformas como a do Distrito Federal e a de Pernambuco, nossa análise procurou priorizar sua atuação nesses dois Estados, buscando evidenciar suas contribuições para o desenvolvimento da Sociologia Educacional, bem como para a formação de professores normalistas no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e no Estado de Pernambuco.

Com o intuito de expor, de forma clara, os dados investigados nesta pesquisa, optou-se por organizar as análises nas seguintes seções: História e Teorias da Sociologia da Educação na Perspectiva de Carneiro Leão; Sociologia da Educação e Formação de Professores; e Carneiro Leão e a Sociologia da Educação: Um Projeto de Sociedade.

Ao discutir a história e algumas teorias da Sociologia da Educação sob a perspectiva de Carneiro Leão, objetiva-se situar o leitor no debate sociológico que motivou tal disciplina. Sob o aspecto histórico, busca-se realizar algumas anotações que julgamos necessárias para a compreensão da temática aqui apresentada acerca da emergência da Sociologia, importante ciência que, nesta dissertação, é aprofundada em sua ramificação educacional, o que implica, conseqüentemente, o estudo de alguns aspectos da Sociologia como disciplina escolar. A pesquisa trata ainda dos mais importantes intelectuais, tais como: Montesquieu, Durkheim, Comte, Spencer, Gabriel Tarde, Le Play, Simmel, Weber, Ward, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Silvio Romero, entre outros, considerados expressivos no debate sociológico, na concepção de Carneiro Leão.

Nota-se que, atualmente, com o número significativo de pesquisas no campo sociológico, surgem, a cada dia, novas reflexões e se intensificam os debates acerca dessa temática. Entretanto, procura-se evidenciar as concepções de Antônio Carneiro Leão, bem como trazer ao conhecimento os intelectuais que o referido autor mais considerou. Nesse sentido, procurou-se desenvolver a análise das concepções de Carneiro Leão, no que concerne ao advento da Sociologia em importantes e diferentes lugares do mundo, tais como: a França, a Alemanha, os Estados Unidos e o Brasil. Entende-se que tal estudo amplifica nossa visão sobre a intelectualidade de Carneiro Leão, bem como nos dá a dimensão do envolvimento do autor com os estudos da sociedade, além de

contribuir com importante fundamentação teórica, mostrando o modo como se desenvolveu o pensamento sociológico no período em questão.

No que concerne ao estudo sobre Sociologia da Educação e Formação de Professores, ao realizarmos esta reflexão, intencionamos explicitar a concepção de Sociologia de Carneiro Leão, a qual perpassa sua concepção de sociedade e de Educação. Além disso, busca-se compreender o aspecto educacional como especificidade de estudo da Sociologia, uma vez que as ciências sociais, no Brasil, se estabeleceram via educação. Pretende-se, ainda, analisar a inserção dessa disciplina na Escolas Normal² e suas implicações na formação de professores, procurando, contudo, tornar evidente o posicionamento de Carneiro Leão na realização de todo esse processo. Insta salientar que, inicialmente, nos propusemos a realizar essa investigação apenas no âmbito das Escolas Normais, entretanto, as fontes consultadas evidenciaram a contribuição de Carneiro Leão, com relação à Sociologia da Educação, também na Escola Secundária. Nesse sentido, procuramos apontar o estudo da Sociologia nos cursos médios, utilizados no período como forma de ingresso ao curso de Direito.

Em um terceiro momento, busca-se refletir acerca da relação entre Carneiro Leão e a Sociologia da Educação diante de sua luta por uma educação pública amplificada, das reformas que implementou, das orientações e sugestões que deu em diversos momentos do seu envolvimento político e educacional no Brasil, fatores que, a nosso ver, fundamentam-se como propostas do autor para a construção de um novo modelo de sociedade. Nesse momento, procuramos demonstrar o posicionamento de Carneiro Leão quanto ao estágio de desenvolvimento do pensamento sociológico do país, descrevendo como o autor observava o cenário brasileiro, à medida que se expõem as contribuições de alguns nomes expressivos nesse debate.

As análises realizadas tornam evidentes as contribuições de Carneiro Leão no processo político e educacional brasileiro. O autor apresenta dados concretos que nos permitem reconhecer sua proposta de Sociologia, bem como sua compreensão sobre a educação e a importância desta para o bem-estar social e a

² Vale ressaltar que nosso objetivo não é tratar do percurso da Sociologia como ciência ou como disciplina na Escola Normal, tampouco traçar a trajetória da própria Escola Normal. Apenas faremos uso de investigações já realizadas sobre tal temática, a fim de destacar os pontos por nós considerados importantes para a compreensão das concepções de Carneiro Leão sobre a mesma e as implicações na formação docente do período.

modernização da sociedade. Uma formação adequada dos professores, de cunho sociológico, era vista como fator essencial para a construção de um novo modelo de sociedade, uma vez que, por meio dela, seria possível conhecer a realidade em que se estava atuando e moldá-la a partir das exigências impostas pelo momento histórico.

2. HISTÓRIA E TEORIAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE CARNEIRO LEÃO

2.1. Notas Sobre o Surgimento da Sociologia³

A Europa ocidental, a partir dos movimentos de desagregação da sociedade feudal, teve que ser “reconstruída”, passando a conhecer uma nova organização social e um novo modelo de produção. A nova organização social, diversamente das sociedades fechadas em si mesmas, com seus costumes e tradições, passou a ver o mundo com “novos olhos”, levando essa organização a rupturas e mudanças em suas práticas como um todo. Tem papel fundamental nesse processo a consolidação do capitalismo, pois no momento em que se inicia sua emersão, no século XVI, vão surgindo problemas e questões sociais antes não vivenciadas. Pode-se considerar esse período complexo, marcado por contradições, motivo pelo qual um conjunto de intelectuais se dispôs a investigar e compreender as transformações que estavam ocorrendo.

Na concepção de Martins, a Sociologia pode ser definida como “[...] um conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social [...]” (MARTINS, 1994, p. 3). Esse autor a considera um projeto intelectual tenso e contraditório, pois ao mesmo tempo em que é vista como arma para o controle social, sob o aspecto das classes dominantes, se constitui como expressão teórica dos movimentos revolucionários. Para o autor, a Sociologia sempre foi além da tentativa de explicar os acontecimentos sociais da sociedade moderna. Seu desejo era interferir nos rumos dessa civilização, modificando-a.

Transformação significativa, nesse contexto, foi a positivação do trabalho, que, com os efeitos da revolução científica advindos do Renascimento, por intermédio das inovações tecnológicas, culminou, no século XVIII, com a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra (CALEGARI-FALCO; FRANCHETTI,

³ Nosso objetivo aqui, como o próprio título sugere, se limita a tomar algumas notas acerca do surgimento da Sociologia, apenas para situar o leitor no período a que se refere a pesquisa. Para o aprofundamento de estudos sobre o assunto, observam-se autores como Bottomore (1973), Cohn (1979), Martins (1994), Teske (1999), entre outros, que discutem com propriedade a temática.

2009). Esta, por sua vez, “[...] representou o triunfo da indústria capitalista, capitaneada pelo empresário capitalista que foi pouco a pouco concentrando as máquinas, as terras e as ferramentas sob o seu controle, convertendo grandes massas humanas em simples trabalhadores despossuídos” (MARTINS, 1994, p. 11-12). Houve, então, a passagem do sistema de produção agrário e artesanal para o de cunho industrial, predominando a maquinaria e as fábricas.

As revoluções Industrial e Francesa, no século XVIII, são marcos importantes para o surgimento da Sociologia, uma vez que aceleraram o processo de transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas no ocidente europeu, colocando problemas inéditos e fazendo com que a sociedade passasse a ser investigada. Era preciso reflexões que envolvessem os aspectos sociais, como as transformações da sociedade, suas crises, seus antagonismos de classe, dando origem à Sociologia.

Com a consolidação do capitalismo, no século XVIII, a Sociologia se coloca, enquanto pensamento moderno, como um conhecimento capaz de avaliar a situação da sociedade e, a partir disso, solucionar as questões inéditas que se apresentavam. Essa nova forma de pensar a sociedade viria com o objetivo de “sara” os efeitos da crise social da época, originados da desestruturação de uma sociedade, a feudal, e impulsionados mormente pelas revoluções supracitadas. São essas revoluções que acabaram por consolidar e estabelecer a nova organização social, a modernização, baseada no modo de produção capitalista, que, por sua vez, consolidou uma nova classe social no poder: a burguesia. Com isso, foram se desintegrando os costumes e as instituições até então existentes.

Com base nos estudos de Silva (2007), podemos dimensionar a proporção das mudanças ocorridas, em decorrência do estabelecimento de uma nova organização social, fundamentada no modo de produção capitalista. Para a autora, esse processo instituiu uma nova ordem econômica e social, alterou com veemência o modo de vida, sobretudo o dos trabalhadores. Seus efeitos foram devastadores, transformando e revolucionando tudo à sua volta.

Entre 1780 e 1860 a Inglaterra sofreu profundas mudanças. Passou a comportar grandes cidades, verdadeiros polos industriais, concentrando a população, antes dispersa, e produzindo em grande escala no mundo todo. Assim, houve uma reordenação da sociedade rural e extinção da servidão. A

atividade fabril se fez presente, levando grande parte da população rural para a cidade. Era a industrialização e a urbanização em ritmo crescente.

No entendimento de Martins (1994), esse processo teve consequências trágicas, tais como: o aumento da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência, de problemas de saúde pública e muita miséria. Estava posta uma sociedade complexa e problemática, na qual o indivíduo, de forma particular, começava a representar um elemento fundamental para o desenvolvimento.

Na concepção de Marx (1977), o indivíduo só existe dentro do grupo social, da sua classe, pois o indivíduo é um ser social, o homem é um ser social e histórico. E a identidade dos indivíduos depende das suas condições materiais de produção, o que nos remete à famosa frase do autor: “O processo de vida material condiciona o processo de vida social, política e individual em geral. Não é a consciência dos homens que lhes determina o ser, mas pelo contrário, é o seu ser social que lhes determina a consciência” (MARX, 1983, p. 21).

Considerando o pensamento de Marx, podemos entender que a sociedade feudal esgotara todas as forças produtivas que foi capaz de desenvolver, dando lugar a uma nova organização social, fundamentada no capital. Nessa nova forma de organização social, estava, de um lado, a burguesia, detentora dos meios de produção e, conseqüentemente, da riqueza material e, de outro, o proletariado, classe operária que vendia sua força de trabalho. Contudo, com a Revolução Industrial, estes perdiam cada vez mais o seu espaço, tornando-se miseráveis.

Essas mudanças colocavam-se como desafios a serem superados pelos gestores da sociedade, pois a máquina do progresso em direção a uma nova ordem social estava acionada. A movimentação era constante e intensa. Camponeses tinham seu trabalho tomado pela máquina e, em busca de meios de vida, partiam para as cidades, as quais estavam despreparadas para um contingente cada vez maior de população. Onde as fábricas surgiam lá estavam eles, vendendo sua mão-de-obra, movimentando o capitalismo.

Nesse contexto, a Sociologia se apresenta como uma ciência, mas que objetivava não apenas conhecer a situação dos fatos sociais ocorridos até então, como também compreender e buscar o conhecimento, capaz de sanar os problemas suscitados pela industrialização: **“Uma sociedade de base agrária e**

comercial perturbava-se com o desenvolvimento da civilização industrial que começava a imperar. O fato levaria as grandes inteligências ao estudo dos fenômenos sociológicos” (LEÃO, 1958, p. 48, grifo nosso).

A emergência da Sociologia em seu caráter cientificista era notória, apresentava-se como a chave dos problemas sociais. Mas qual seria essa Sociologia, uma vez que essa ciência, como pensamento moderno, teve vertentes diferenciadas? Marx, por exemplo, pensava em uma Sociologia que rompesse com a sociedade de classes, que a superasse, e a proposta do pensador, nesse sentido, era o socialismo⁴. Já na perspectiva de Comte, a necessidade era fazer a sociedade de classes passar por uma reforma intelectual e, para isso, propôs o método positivo.

Segundo Martins (1994), alguns pensadores ingleses que vivenciaram esse período de transitoriedade, mesmo não concordando entre si em algumas questões sobre as condições de vida impostas pela nova organização social, concordavam que a mesma trouxera fenômenos inéditos, merecedores de investigação.

Nesse contexto, pode-se dizer que a Sociologia veio analisar os novos encaminhamentos da sociedade, ocupando-se com temas como a situação da classe trabalhadora, o surgimento da cidade industrial, as transformações tecnológicas e a organização do trabalho na fábrica, por exemplo. Ou seja, o papel dessa ciência, naquele momento histórico, estava centrado na reflexão sobre as consequências de uma sociedade que se estruturava, com suas modificações, seus problemas, suas diferenças sociais.

De acordo com Martins (1994), a Sociologia também deve seu surgimento, em parte, às mudanças ocorridas na forma de conhecer a natureza e a cultura, advindas das transformações econômicas do século XVI, no ocidente europeu. A explicação sobrenatural já não era suficiente e, paulatinamente, vinha sendo substituída por uma forma de investigação racional, baseada no método científico, fundamentado na observação e na experimentação para a explicação da natureza, abrindo, sob essa perspectiva, a possibilidade de controle e dominação da mesma.

⁴ “A formação teórica do socialismo marxista constitui uma complexa operação intelectual, na qual são assimiladas, de maneira crítica, as três principais correntes do pensamento europeu do século passado, ou seja, o socialismo, a dialética e a economia política” (MARTINS, 1994, p. 52).

O emprego sistemático da razão tomou força no século XVII a partir das contribuições de Francis Bacon (1561-1626), o qual apregoava que a teologia deveria ceder lugar à dúvida metódica para que houvesse um conhecimento objetivo da realidade.

No século XVIII, o pensamento social avança em direção a novas descobertas (MARTINS, 1994). Pensa-se em estudar a sociedade a partir de seus grupos e não dos de indivíduos isolados. Contudo, alguns pensadores franceses, para além da preocupação em transformar velhas formas de conhecimento, buscavam meios de fazer isso com a própria sociedade, pois se o “homem comum” dessa época passava a perceber as instituições sociais como produtos da atividade humana, as mesmas seriam passíveis de serem conhecidas e transformadas.

Observa-se que os intelectuais, a partir dos movimentos revolucionários do período em questão, querem encontrar a solução para o estado de “desordem” existente, estabelecendo um estado de equilíbrio para a nova sociedade, algo que só seria possível com o conhecimento das leis que regiam os fatos sociais, instituindo, assim, uma ciência da sociedade.

A França ia se configurando, no início do século XIX, como uma sociedade industrial, substituindo progressivamente o trabalhador pela máquina, causando o desemprego e a miséria. Esta era motivo de revolta entre a classe operária, que, em certos momentos, se manifestava destruindo as máquinas que lhes “roubavam” condições dignas de vida e estabelecendo a anarquia.

A burguesia, antes revolucionária na luta contra o antigo regime, agora queria acalmar os ânimos, pacificar as rebeliões. O pensamento iluminista, utilizado para demonstrar que as instituições da época eram irracionais e injustas, constituindo-se em obstáculos à liberdade do indivíduo e à sua plena realização, ou seja, utilizado para lançar a crítica à sociedade presente e buscar outras possibilidades de existência social, deveria ser superado. Era preciso substituir essa forma de pensamento por uma que não mais levasse à revolução e sim à “organização”, à estabilização da nova ordem social.

Sob essa perspectiva, a Sociologia, ou Física Social, como foi chamada inicialmente por Comte, tem por objeto o estudo dos fenômenos sociais submetidos a leis invariáveis. Ela não critica nem discute a sociedade existente.

É certo que a Sociologia fundamentada no positivismo não se constitui como orientação aos interesses da classe trabalhadora. O proletariado, nova classe revolucionária, encontra sua expressão teórica no pensamento socialista, no qual busca um referencial para continuar lutando nessa sociedade de classes. Nesse sentido, a Sociologia cria vínculo com o socialismo. Sua configuração crítica não implica apenas refletir sobre a sociedade moderna, mas também interferir na mesma e lhe dar novos rumos, ou seja, a sociedade capitalista não é pensada sob o aspecto da conservação ou manutenção, sendo analisada como um acontecimento transitório. A crítica à sociedade vigente é radical e evidencia seus antagonismos e suas contradições.

Essa forma crítica e negadora da sociedade capitalista tem sua representação no pensamento de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1903). Esses intelectuais não intencionavam fundar a Sociologia como disciplina específica; procuravam, por meio de campos de saber, como a antropologia, a ciência política e a economia, oferecer uma explicação da sociedade como um todo (MARTINS, 1994).

O socialismo anterior a Marx, expresso por Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), é considerado utópico⁵ por Engels (1985). Como traço comum, os três não atuavam a favor dos interesses da classe operária (ENGELS, 1985). Expunham os princípios de uma sociedade ideal por meio da crítica à sociedade burguesa, mas sem indicar os meios para alcançá-la. Essas concepções dominaram por muito tempo as ideias socialistas do século XIX. Para os utopistas,

[...] o socialismo é a expressão da verdade absoluta, da razão e da justiça, e é bastante revelá-lo para, graças à sua virtude, conquistar o mundo. E, como a verdade absoluta não está sujeita a condições de espaço e de tempo nem ao desenvolvimento histórico da humanidade, só o acaso pode decidir quando e onde essa descoberta se revelará. Acrescenta-se a isso que a verdade absoluta, a razão e a justiça variam com os fundadores de cada escola; e como o caráter específico da verdade absoluta, da razão e da justiça está condicionado, por sua vez, em cada um deles, pela inteligência pessoal, condições de vida, estado de cultura e disciplina mental, resulta que nesse conflito de verdades absolutas

⁵ A discussão acerca dos socialistas utópicos não será abordada, devido aos limites do trabalho. Para maiores informações, indicamos o livro de Engels **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**.

a única solução é que elas se vão acomodando umas às outras. E assim era inevitável que surgisse uma espécie de socialismo eclético e medíocre, como o que, com efeito, continua imperando ainda nas cabeças da maior parte dos operários socialistas da França e da Inglaterra: uma mistura extraordinariamente variada e cheia de matizes, compostas de desabafos críticos econômicos e as imagens sociais do futuro menos discutíveis dos diversos fundadores de seitas, mistura tanto mais fácil de compor quanto mais os ingredientes individuais iam perdendo, na torrente da discussão, os seus contornos sutis e agudos, como as pedras limadas pela corrente de um rio. Para converter o socialismo em ciência era necessário, antes de tudo, situá-lo no terreno da realidade.

Para Marx e Engels (1996), a história de todas as sociedades que existiram foi uma história de luta de classes. Inspirados na dialética hegeliana, desfazendo-se, entretanto, de seu caráter idealista, aplicaram o materialismo dialético ao estudo dos fenômenos sociais, fundando a teoria do materialismo histórico. Nesse sentido, o estudo de uma sociedade deveria partir de sua base material, ou seja, de sua estrutura econômica, base da história humana. O homem, como ser social, não produzia a sociedade individualmente; pelo contrário, sempre esteve agrupado pela tribo, comunidade ou família.

Sob essa perspectiva, o interesse pelo estudo da sociedade não deveria estar voltado apenas para a solução dos problemas sociais ou manutenção da mesma, como defendiam os positivistas. O conhecimento da realidade social era visto como um instrumento político, capaz de orientar os grupos e as classes sociais, a fim de promoverem mudanças radicais na sociedade. Para Martins (1994), foi especialmente o socialismo marxista que despertou esse estudo crítico da sociedade, consolidando uma sociologia que consegue unir a explicação e a alteração da sociedade.

A sociedade capitalista, para Marx e Engels (1996), nada mais fez que substituir por novas classes (a burguesia e o proletariado) as que existiam anteriormente. A burguesia moderna, para os autores, é o resultado de um longo processo de desenvolvimento, de revoluções no modo de produção e de troca. Ela desempenhou na história um papel extremamente revolucionário, alterou todas as relações sociais e desenvolveu um intercâmbio universal, tanto referente à produção material, quanto à intelectual e humana.

De acordo com o Manifesto do Partido Comunista, documento redigido por Marx e Engels (1996), ocorreu como se o feitiço estivesse virado contra o feiticeiro. A sociedade burguesa entrava em crise e não podia mais controlar as potências que colocara em movimento. A crise comercial, por exemplo, causada pela superprodução, destrói grande parte dos produtos já fabricados, como também parte das forças produtivas desenvolvidas. As forças produtivas existentes não mais favoreciam o desenvolvimento das relações de propriedade burguesa, travando-a, o que se constituía em uma ameaça à existência da propriedade burguesa.

No entendimento dos autores, a burguesia só consegue vencer essa crise de duas maneiras: pela destruição de grande parte das forças produtivas ou pela conquista de novos mercados e exploração dos antigos. Isso, por sua vez, culmina em crises mais extensas e destruidoras e diminui os meios de evitá-la. Para eles, a burguesia produziu armas que se voltaram contra ela. O proletariado, de todas as maneiras explorado, torna-se escravo da burguesia, da máquina, do dono da fábrica. Pouco se exigia do operário que manuseava a máquina; assim, baixam-se os salários e o trabalho das mulheres e crianças é inserido como forma de produção de baixo custo.

O proletariado passa por diversas etapas de desenvolvimento. Assim que nasce, inicia sua luta contra a burguesia, primeiro de forma isolada, depois dentro da fábrica e, posteriormente, no mesmo ramo industrial (MARX; ENGELS, 1996). Não querem atacar apenas as relações burguesas de produção, mas também os instrumentos de produção, quebrando as máquinas e tentando reconquistar sua antiga posição de artesão. Nessa fase, segundo os autores, o proletariado ainda não consegue se organizar para combater a burguesia propriamente dita.

À medida que a indústria se desenvolve, as condições de existência do proletariado vão se igualando, pois os salários são reduzidos de uma forma geral. Sua condição de vida é cada vez mais precária, uma vez que a concorrência crescente dos burgueses entre si, aliada às crises sociais resultantes disso, tornam os salários cada vez mais instáveis.

As tecnologias de comunicação representam um favorecimento ao processo de união da classe trabalhadora. O que antes levava muito tempo foi facilitado com os avanços da sociedade moderna, como a organização dos

trabalhadores em associações. Dessa maneira, acirrava-se a luta de toda uma classe que, pela força de sua união, já conseguia o reconhecimento, por parte da burguesia, de alguns direitos, como a redução da jornada de trabalho, por exemplo. Vale salientar que a burguesia, em lutas constantes, é que educava politicamente o proletariado, fazendo com que este produzisse armas contra si próprio.

Evidencia-se, todavia, que a burguesia entra numa fase em que não é mais capaz de prevalecer como classe dominante:

A condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos dos particulares, a formação e o crescimento do capital, a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria, de que a burguesia é agente passivo e inconsciente, substitui o isolamento dos operários, resultante de sua competição, por sua união revolucionária mediante a associação. Assim, o desenvolvimento da grande indústria socava o terreno em que a burguesia assentou o seu regime de produção e de apropriação dos produtos. A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis. (MARX; ENGELS, 1996, p. 77-78).

Vejamos, assim, alguns pontos importantes: primeiro, a burguesia se sobrepôs ao antigo regime feudal, desenvolvendo livremente o modo de produção capitalista; a indústria se desenvolveu em grandes proporções, suplantando a manufatura e o artesanato desenvolvidos pelas corporações; a grande indústria, ao alcançar um nível muito alto de desenvolvimento, já não cabe no estreito modo de produção capitalista; as novas forças produtivas excedem a forma burguesa pela qual são exploradas; abre-se um conflito entre as forças produtivas e o modo de produção, com raízes fixadas na realidade objetiva, independentemente da ação dos homens que o provocaram. É justamente esse conflito que Engels (1985, p. 56) apresenta como socialismo moderno: “O socialismo moderno não é mais que o reflexo deste conflito material na consciência, a sua projeção ideal nas cabeças, a começar pelas da classe que sofre diretamente as suas consequências: a classe operária”.

A sociedade moldada pelas mãos da burguesia vivenciava fatos que evidenciavam seu caráter transitório e passageiro:

O aparecimento das grandes empresas, monopolizando produtos e mercados, a eclosão de guerras entre as grandes potências mundiais, a intensificação da organização política do movimento operário e a realização de revoluções socialistas em diversos países eram realidades históricas que abalavam as crenças na perfeição da civilização capitalista. (MARTINS, 1994, p. 38).

A crise do capitalismo repercutiu no pensamento sociológico. Seu declínio, os movimentos revolucionários e o aparecimento da alternativa socialista fizeram com que o conhecimento fosse submetido aos interesses da ordem estabelecida. Era preciso manter o domínio sobre a sociedade, e as ciências sociais, entre outras ciências como a economia, a política e a antropologia, produziam o conhecimento necessário para isso.

Segundo Martins (1994), a Sociologia passou a ser trabalhada como uma técnica de manutenção para as relações dominantes. Difícil era para o sociólogo desenvolver uma ciência com autonomia crítica, pois normalmente seu trabalho era financiado pela classe dominante e desenvolvido em organizações privadas ou estatais, as quais traçavam os objetivos e as finalidades referentes ao conhecimento ali produzido.

Observa-se que a Sociologia moderna se desenvolveu estritamente ligada aos mecanismos de integração social. É claro que a Sociologia de base crítica, relacionada especialmente ao pensamento socialista, continuou a orientar os objetivos e as pesquisas de alguns sociólogos. Entretanto, como afirma Martins (1994), o trabalho sociológico é incentivado no sentido de reprodução das relações existentes ou manutenção das relações de dominação. De acordo com o autor, essa forma de desenvolvimento do conhecimento sociológico levou à burocratização e domesticação do trabalho do sociólogo, fenômeno relativamente novo, ocorrido a partir da Segunda Guerra Mundial.

Vale à pena lembrarmos que, no Brasil, todo esse movimento em prol do conhecimento da realidade social, sua cultura, suas belezas, seus problemas, suas dificuldades, entre outros aspectos, se realiza em um período de modificações expressivas no nosso território. Com o Estado Novo (1937-1945), o Brasil viveu um momento ditatorial, governado por Getúlio Vargas.

No entendimento de Fernando de Azevedo (1996), se, de um lado, a ditadura instaurada em 1930, que adquiriu nova feição no período de 1937 a

1945, alargou as bases da democracia no Brasil, especialmente pela influência desagregadora do regime escravocrata e senhorial herdado da República, de outro, projetou um regime democrático marcado e com resquícios de seus hábitos e vícios. Desse modo, o país ia tomando novas formas:

A industrialização que, ao abrigo das tarifas alfandegárias, e em consequência da última guerra mundial, tomou extraordinário impulso; o crescimento quantitativo de volume e densidade e as mudanças na composição biotipológica e social da população tinham, de fato, aberto o campo a consideráveis modificações de estrutura social. (AZEVEDO, 1996, p. 185).

Nesse mesmo período, as grandes potências colocaram em cena a Segunda Guerra Mundial, na qual divergiam em suas opiniões os países totalitários (Alemanha, Japão e Itália) e os países democráticos (Estados Unidos, França e Inglaterra). Durante o conflito, esses países buscavam apoio político e militar de outras nações. O Brasil, procurando estabelecer-se ao lado dos Estados Unidos, declarou guerra contra os italianos e alemães em 1942.

Ao término da Guerra, no entanto, o Brasil não conseguiu o posicionamento desejado frente aos estadunidenses; pelo contrário, enfraqueceu-se. Mas, apesar dos efeitos negativos da Segunda Guerra, a economia nacional demonstrou um crescimento e, imediatamente após a guerra, as exportações brasileiras de açúcar aumentaram substancialmente (SZMRECSANYI; MOREIRA, 1991).

A hegemonia norte-americana foi reforçada na América Latina e o clima internacional levou o governo brasileiro a empreender algumas medidas de proteção ao processo de industrialização. As reservas brasileiras aumentaram, favorecendo a aquisição de bens de capital e matéria-prima para a industrialização. O Estado criou alternativas de incentivo ao desenvolvimento, tais como: a elaboração do Plano de Obras e Equipamentos e a remodelação de organismos com verbas próprias, como a Caixa Econômica Federal e o Instituto do Sal (BRITO, 2006).

As medidas mencionadas encontravam-se em execução quando o Estado Novo entrou em crise. Vargas tentou várias estratégias, inclusive aliou-se às classes trabalhadoras, reavivando debates sobre as posições nacionalistas no

âmbito internacional, e a inflação, no âmbito interno. Decidiam-se, nesse momento, os rumos da transição democrática. A lei⁶ que determinava a proibição de cartéis e trustes e a manipulação dos preços, reprimindo os abusos do poder econômico e combatendo a especulação, foi aprovada.

De acordo com Brito (2006), o processo de industrialização brasileira se deu com a presença forte do Estado e, baseado na substituição de importações, foi permeado por disputas de posições nacionalizantes e internacionalizantes. O governo Vargas manteve presentes em seu discurso intenções nacionalizantes, quando todo esse processo estava em curso, em especial, na sua fase final. Houve muitos questionamentos quanto ao regime totalitário, o que acarretou o declínio do Estado Novo.

Dessa forma, no cenário brasileiro, os anos 1940 foram marcados pelo fim da ditadura Vargas, o que levou o país à redemocratização institucional. A partir das prioridades estabelecidas pelo governo do General Eurico Gaspar Dutra, a política econômica brasileira começou a se moldar ao capital financeiro internacional e a tomar outros rumos.

São claras as transformações advindas da organização social de base capitalista. Como pudemos perceber, no Brasil, isso não foi diferente. Era emergente uma ciência que fosse capaz de lidar com todo esse processo e encaminhasse o país ao desenvolvimento.

Para não perdermos de vista nosso objeto de análise, qual seja, levantar alguns pontos relevantes acerca do surgimento da Sociologia, é importante nos desligarmos, neste momento, das questões brasileiras, abordadas no decorrer do estudo, e retomarmos a discussão levantada por Martins (1994) acerca do investimento no trabalho sociológico, no sentido de reprodução das relações existentes ou manutenção das relações de dominação.

Nas primeiras décadas do século XX, o trabalho de encontrar soluções para os problemas concretos da sociedade estabelecida era atribuído, mais especificamente, às ciências, que se encontravam diretamente ligadas a problemas práticos, como o direito, a economia e a contabilidade. Assim, a

⁶ Essa lei foi assinada por Vargas em 22 de junho de 1945 e ficou conhecida como Lei Malaia – Lei dos Atos Contrários à Economia Nacional (BRITO, 2006).

burocratização do trabalho intelectual ainda não se apresentava com força total, dominando a criatividade do sociólogo. Na opinião de Martins (1994, p. 40),

Durante aquele período, a sociologia conheceu uma de suas fases mais ricas em termos de pesquisa. Foi o momento em que a pesquisa de campo firmou-se nesta disciplina, propiciando o levantamento de informações originais para a reflexão. Permaneceram, durante este período, no trabalho de diversos pesquisadores alguns temas de investigação que preocuparam os estudiosos clássicos, como a formação histórica do capitalismo, a questão da divisão do trabalho e dos mecanismos sociais que possibilitam o funcionamento da ordem social.

Diversos intelectuais contribuíram para o desenvolvimento da Sociologia nesse período: Durkheim, Marcel Mauss, Levy Bruhl, Maurice Halbwachs, Max Weber, Sombard, Marc Bloch, Henri Pirenne, Max Scheller, Karl Mannheim, entre outros.

A pesquisa de campo foi desenvolvida principalmente nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago, depois da Primeira Guerra Mundial. Dessa universidade saíram grandes estudos, que possibilitaram não só o levantamento de dados empíricos, como também o emprego de novos métodos de pesquisa. Destacam-se nesse contexto as figuras de William Thomas e Robert Park.

Vale destacar, ainda, os estudos de Lênin e Rosa Luxemburgo sobre o imperialismo. Esses intelectuais procuravam desenvolver suas investigações, fundamentando-se no pensamento de Marx. Buscavam compreender as mudanças ocorridas com o capitalismo e sua expansão provocada pelo imperialismo. Esses estudos não eram considerados “sociológicos” na época, pois o pensamento socialista e o marxista não estavam representados no meio acadêmico.

Todas as transformações ocorridas na sociedade desde a desestruturação do feudalismo e a consolidação do capitalismo trazem implicações diretas na forma como a Sociologia se desenvolveu. Verifica-se que a Sociologia começou a se configurar como ciência em meados do século XIX, despontando como uma ciência moderna, estruturada para compreender as mudanças que ocorriam na sociedade, advindas do estágio de desenvolvimento em que se encontrava o capitalismo. A sociedade europeia se via diante da imposição de novos valores,

costumes, crenças, hábitos, culturas, formas de governo diferenciadas, além das relações sociais, que tomaram novos rumos.

Os encaminhamentos dados a essa ciência foram profundamente afetados pela eclosão das duas guerras mundiais. Muitos intelectuais que procuravam manter uma orientação crítica em face dos regimes totalitários, que, tendo sido adotados por alguns países europeus, tolhiam a liberdade de investigação, foram perseguidos. No entendimento de Martins (1994), a emigração de grande parte dos pesquisadores para a Inglaterra e os Estados Unidos representou um golpe aos países europeus que vinham contribuindo para a consolidação da Sociologia como ciência.

Em 1887, a Sociologia foi reconhecida como ciência legítima pela Faculdade de Educação da Universidade de Bordeaux, na França, a qual determinou, naquele mesmo ano, a implantação do estudo dessa ciência nos currículos dos cursos de Pedagogia. Émile Durkheim, aos 28 anos de idade e docente titular na época, foi indicado para assumir a cátedra dessa disciplina (CARVALHO, 2007).

Evidencia-se a Sociologia como uma ciência de percurso histórico peculiar, pois sua existência é intrínseca à necessidade de reorganização da sociedade de um determinado período. Sua trajetória responde às demandas de compreensão e explicação social, em uma busca intensa para mapear a realidade de uma sociedade e, a partir disso, buscar meios de intervir na mesma.

A preocupação em observar a vida social é anterior à consolidação da Sociologia como ciência, mas permanecer na observação ou descrição não respondia mais aos anseios de uma sociedade que enfrentava tantas mudanças: “Os velhos paradigmas da ordem social, onde os lugares de cada um nas esferas de participação social, estavam a priori definidos, não mais davam conta da tarefa” (SILVA, 2007, p. 430).

O mundo, em sua desordem, parecia encontrar-se do avesso. Como viver em uma sociedade na qual, a cada dia, surgiam mais e mais obstáculos? Era preciso um estudo mais sistematizado – e isso implicava grandes desafios – que desse conta de analisar e explicar os fenômenos em evidência, respondesse aos questionamentos emergentes e solucionasse os problemas da época. É por tais motivos que surgiu a Sociologia.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de a sociedade ter uma ciência na qual pudesse se fundamentar e, assim, a Sociologia ia ganhando espaço diante da situação estabelecida, o que não implica que todos os anseios tenham sido sanados, mas demonstra a “esperança” depositada na Sociologia. Cada vez mais, buscava-se pensar sobre as problemáticas sociais e encontrar respostas para as mesmas. Em suma, “[...] as origens do aparecimento da Sociologia são filosóficas mas a generalização é objetiva, advém da necessidade do conhecimento e da interpretação de fatos sociais ameaçadores ou, pelo menos, inexplicados e complexos” (LEÃO, 1958, p. 51).

A partir do surgimento da Sociologia, muitos pensadores de diversas correntes (conservadoras, liberais e socialistas) preocuparam-se em estabelecer seu posicionamento, procurando cada qual defender um ponto de vista, levando em conta o emprego da razão e do método científico.

Dessa forma, poderiam ser enumerados diversos pensadores que, ao longo do tempo, foram responsáveis pela criação do espaço dado à Sociologia. Porém, atendendo aos objetivos deste trabalho, cujo foco encontra-se no pensamento de Carneiro Leão, destacaremos aqui suas concepções, no que se refere às contribuições dos intelectuais que pensaram e construíram a história da Sociologia.

2.2. Precursores da Sociologia

Carneiro Leão foi um intelectual extremamente engajado nas questões educacionais. Ao aprofundar seus estudos, encontrou na Sociologia uma alternativa para tentar corrigir ou transformar a realidade social, algo que só seria possível se a sociedade fosse conhecida. Para o autor, essa ciência, como disciplina, seria capaz de mapear a situação real em que se encontrava a sociedade brasileira e, assim, modernizá-la⁷. Entretanto, era preciso conhecer

⁷ Em consonância com o pensamento de Carneiro Leão acerca da modernização, podemos citar o educador Rui Barbosa. De acordo com Machado, pesquisadora desse grande expoente da educação brasileira, em estudo intitulado **O Projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade** (2000), o autor entendia que, para a modernização da sociedade brasileira, seria necessário um rompimento interno das barreiras que impediam o país de participar do movimento mais geral do período em questão. Era preciso vencer a ignorância do

exatamente do que tratava a Sociologia, pois a doutrinação não era o objetivo de sua utilização, mas sim apenas o que fosse indispensável à melhor compreensão de sua função científica:

Se se tratar de uma sociologia doutrinária, um estudo das razões, significação, definição dessa matéria, ou de uma espécie de filosofia da história, iremos apenas arranjar mais um motivo para torneios verbais. A sociologia imprescindível a uma Escola Normal é a que trate dos problemas sociais, sobretudo contemporâneos. É uma experimentação social. (LEÃO, 1929, p. 18).

Com a preocupação em formar professores capacitados para a aplicação do método sociológico, Carneiro Leão procurou organizar algumas questões que julgava serem importantes e elaborou um conjunto de lições para o curso da Universidade do Distrito Federal, cujo título dado foi *Fundamentos de Sociologia*, publicado em 1940. Era preciso levar aos futuros professores a maneira correta de tratar a Sociologia e de levá-la ao ensino escolar.

No primeiro capítulo, ou, poderíamos chamar, primeira lição, do referido livro, Carneiro Leão dedicou seus esforços em demonstrar o advento da Sociologia, bem como em apresentar as concepções sociológicas que considerava importantes para uma formação docente adequada. O conceito e a evolução dessa ciência, que, nesse conjunto de lições, se apresentava como disciplina acadêmica, no entendimento de Carneiro Leão, se delineia em uma perspectiva histórica, como veremos a seguir.

Em um primeiro momento, Carneiro Leão tratou de alguns precursores da Sociologia. Deixando claro que não pretendia remontar a Platão e Aristóteles, remeteu-nos à ideia de que a Sociologia, apesar de ainda não ser assim nominada, surgiu com o grande pensador, político e escritor francês Charles de Montesquieu (1689-1785), em seu livro *L' Esprit des Lois*, pois este “[...] traçou com mãos de mestre, as relações entre as leis e as realidades do meio, realidades físicas e realidades sociais, o que equivale a indicar o campo da sociologia” (LEÃO, 1963, p. 21).

O autor de *O Espírito das Leis* teve *grosso modo* a preocupação fundamental de explicar e distinguir, por meio de uma lógica inteligível, o início e

analfabetismo via **educação**, considerada por muitos intelectuais como mola propulsora do desenvolvimento econômico, industrial e cultural brasileiro, por meio do ensino das ciências.

desenvolvimento dos sistemas legais, tendo em vista a multiplicidade desses sistemas e as diferentes formas de governo, de acordo com o período e o lugar. Montesquieu (2000) avaliou que qualquer estado tem três tipos de governo: a República, a Monarquia e o Despotismo. O autor analisou os aspectos político e social do homem separadamente, mostrando que não se deve normatizar, com leis divinas, o que deve ser regulamentado com leis humanas, nem o contrário. Expôs, de maneira clara, a divisão que considerava entre religião e política.

Para Durkheim (2008, p.14), foi Montesquieu quem expôs – e o autor se refere à mesma obra citada anteriormente por Carneiro Leão, em português, *O Espírito das Leis* – o princípio da ciência que estudaria a sociedade:

Para ser exato, Montesquieu não tratou de todos os fenômenos sociais nessa obra, mas apenas de um tipo em particular, as *leis*. Apesar disso, seu método de interpretação das diversas formas de direito também é válido para outras instituições sociais e pode, de modo geral, ser aplicado a elas. Como as leis abrangem toda a vida social, ele trata necessariamente de quase todos os aspectos da sociedade. Assim, para explicar a natureza do direito doméstico, para mostrar como as leis se harmonizam com a religião, a moralidade, etc., ele é obrigado a investigar religião, moralidade e a família, de forma que, na verdade, escreveu um tratado sobre os fenômenos sociais como um todo.

Observa-se, assim, o papel relevante de Montesquieu no campo sociológico, pois, em sua argumentação, afirmou o fato de sermos livres, exatamente por sermos governados por leis que orientam nossa vida em sociedade. Isso justifica o fato de o autor não ter passado despercebido aos olhos de Carneiro Leão.

Outro pensador, destacado por Carneiro Leão (1963), trata-se do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). O autor o qualificou como um precursor atilado e profundo. É sabido que Kant contribuiu imensamente para os estudos sociais. Entretanto, na concepção do autor, Comte⁸ foi mais expressivo no campo sociológico.

Aos olhos de Carneiro Leão, a Sociologia de Comte (1798-1857) é a soma das ciências, de maneira a prolongar-se nas demais. Contudo, “o grande criador

⁸ Para maiores informações acerca do pensamento comteano, ver: Comte (1978).

da filosofia positiva não previu [...] a segurança experimental que sua afilhada – a sociologia – havia de conquistar pouco depois” (LEÃO, 1963, p. 21).

Para Comte (1978), a Sociologia tinha como objeto de estudo os fenômenos sociais e não os indivíduos de maneira isolada, configurando-se como uma tentativa de compreender o ser humano em grupo. Sua teoria social busca separar as influências provenientes da filosofia, da economia ou da política, enfocando apenas um aspecto para objeto de estudo: o social. No seu entendimento, a Sociologia podia ser vista sob dois aspectos:

[...] todo ser ativo, especialmente todo ser vivo, pode ser estudado, em todos os seus fenômenos, sob duas ópticas fundamentais, a estática e a dinâmica, isto é, como apto a agir e como agindo efetivamente. (COMTE, 1978, p. 12).

Ao analisar a vida e obra desse importante intelectual, Giannotti (1978, p. XII), na introdução à seleção de textos de Augusto Comte, traduzidos por ele e Miguel Lemos e publicados na coleção “Os Pensadores”, sintetiza os aspectos da Sociologia comteana, anteriormente citados:

Aspecto fundamental da sociologia comteana é a distinção entre a estática e a dinâmica sociais. A primeira estudaria as condições constantes da sociedade; a segunda investigaria as leis de seu progressivo desenvolvimento. A idéia fundamental da estática é a ordem; a da dinâmica, o progresso. Para Comte, a dinâmica social subordina-se à estática, pois o progresso provém da ordem e aperfeiçoa os elementos permanentes de qualquer sociedade: religião, família, propriedade, linguagem, acordo entre poder espiritual e temporal, etc.

Em suma, na concepção de Carneiro Leão, Augusto Comte não só foi quem trouxe mais lucidez à significação da nova ciência, como também lhe atribuiu o nome que hoje conhecemos.

Carneiro Leão destacou também, na análise acerca dos precursores da Sociologia, o filósofo social inglês Spencer (1820-1903), primeiro pensador que aplicou às sociedades humanas a teoria da evolução, muito presente nos estudos biológicos de sua época. Segundo a teoria da evolução social, desenvolvida por Spencer, a sociedade evolui naturalmente do seu estado inicial, primitivo, ao estado industrial. “Tem como princípio a idéia de que a adaptação do homem e

suas funções sociais se desenvolvem melhor quando não há interferência nas relações artificiais que mantêm com a sociedade” (COVEZZI; CASTRO, 2000, p. 34).

Spencer estuda com propriedade o progresso na natureza, no mundo orgânico, na sociedade, na linguagem e nas belas artes. Na sua concepção, o verdadeiro progresso, em se tratando do campo individual, não se fundamenta apenas na aquisição de conhecimentos, mas também nas mudanças que ocorrem no interior dos indivíduos; no campo social, não se limita aos bens e às riquezas materiais, mas envolve as transformações ocorridas na estrutura do organismo social. Em suas palavras:

O progresso intelectual, em virtude do qual forma-se da criança o homem, e do selvagem o filósofo, esse progresso, fazem-no consistir no número crescente de fatos conhecidos e de leis compreendidas, entretanto que o verdadeiro progresso consiste nas mudanças íntimas, cuja acumulação de conhecimentos é apenas o indício. O progresso social consiste, como se crê, em produzir uma quantidade crescente de artigos mais e mais variados, para satisfazer as necessidades dos homens; para aumentar a segurança das pessoas e das propriedades; para estender nossa liberdade de ação; mas, para quem o compreende bem, o fundo do progresso social, são as mudanças da estrutura do organismo social, as quais trouxeram essas consequências. (SPENCER, 1889, p. 6).

Ao contrário de Comte e Durkheim, Spencer não explica a ação humana como produto da sociedade, mas como o resultado de ações individuais. Considerava a Sociologia como a síntese das ciências, cuja função seria explicar o presente estágio da sociedade pela concentração nos estágios iniciais, aplicando-lhe as leis da evolução.

Segundo Carneiro Leão, Spencer aproveitou a obra de Darwin, que Comte não conheceu, dando à Sociologia uma interpretação biológica. De acordo com seu evolucionismo, a sociedade era concebida como um organismo vivo, ao qual eram aplicadas as teorias e leis evolucionistas. Para o autor,

SPENCER aplica às sociedades humanas a lei da diferenciação progressiva. A humanidade caminha da *homogeneidade* para a *heterogeneidade*, da horda primitiva para a sociedade individualista. A sociologia é ainda mais filosofia que ciência, mais

especulação que objetividade. (LEÃO, 1963, p. 21, grifos do autor).

Verifica-se, a partir da citação anterior, a crítica de Carneiro Leão à abstração da Sociologia, a qual se fundamenta, em Spencer, no plano espiritual e não na realidade experimental.

Para compreendermos com mais propriedade as concepções de Carneiro Leão acerca das teorias sociológicas, considera-se relevante percebermos o que o mesmo pensava sobre essa ciência e sua evolução em alguns lugares onde se desenvolvia o pensamento sociológico: França, Alemanha, Estados Unidos e Brasil. Não se incluiu a Inglaterra e, a esse respeito, cabe salientar uma importante observação de Carneiro Leão sobre a Sociologia na Inglaterra e sua justificativa em não enfatizá-la em sua análise:

A sociologia, que parecia, com o advento de Spencer, fadada a conquistar na Inglaterra uma situação primacial, com a morte do filósofo tornou-se quase inexistente. Pode-se mesmo dizer que depois de Spencer, a sociologia, em rigor, só foi ali cultivada por Brandford, que vestiu com as cores saxônicas a escola sociológica de Le Play.

O que sempre houve nesse país e de modo brilhante foi o cultivo das ciências, sobretudo políticas e econômicas.

Eis a razão por que não damos neste capítulo um estudo especial sobre a sociologia na Inglaterra. (LEÃO, 1963, p. 24-25).

2.3. A sociologia na França

O pensamento francês, desde o século XVIII, período de críticas e destruição, influenciou diretamente os intelectuais da América e do Brasil, país que, para Carneiro Leão (1941), mais do que qualquer outro, tem consciência de sua dívida para com a França. Ao discorrer sobre os aspectos da Sociologia francesa, o autor considerava que a mesma não havia alcançado o objetivismo dos Estados Unidos, além de se desprender da filosofia da história com decisão e clareza. Várias foram as correntes que, como dizia Carneiro Leão, “na pátria de Augusto Comte” nitidamente se estabeleceram. Vejamos algumas enfatizadas pelo autor.

Gabriel Tarde (1843-1904) foi o autor de uma das correntes destacadas por Carneiro Leão (1963), a qual se fundamentava na psicologia social, partindo do indivíduo para o grupo. A esse respeito, Mucchielli (2001, p. 45-46) nos esclarece: “Tarde foi também muito coerente com a moda científica do momento, pois o cerne de sua obra teórica consistiu, com efeito, em importar para a sociologia uma descoberta de psicologia dos anos 1880: a hipnose e a sugestão”, e nos dá a dimensão da importância desse intelectual e de seu pensamento na França:

Quanto a Tarde, adquiriu um prestígio solitário. Jurista de formação e juiz de instrução em sua primeira profissão, ele era também um apaixonado de criminologia e filosofia, que se distinguiu rapidamente na cena intelectual por duas razões. Primeiramente, nos anos 1880, foi um dos primeiros e sem dúvida o mais ardente opositor das teorias biológicas da criminalidade de Lombroso. Além disso, se opôs muitas vezes ao naturalismo, notadamente ao organicismo e ao darwinismo social de Spencer, portanto deste ponto de vista, ele era coerente com o contexto ideológico. (MUCCHIELLI, 2001, p. 45).

A segunda corrente destacada por Carneiro Leão (1963) é a de Alfred Espinas (1844-1922), que considerava a sociedade como um organismo vivo no qual cada órgão desempenhava sua função específica. Pensador francês conhecido por sua influência sobre Nietzsche, Espinas introduziu o organicismo na França, ao demonstrar que as sociedades são organismos, distintos dos puramente físicos; são organizações de ideias.

Uma terceira corrente a que Carneiro Leão faz alusão é a de Le Play, criador da Escola “Reforma Social”. De acordo com o autor, esta era “[...] a mais experimental, mais liberta de injunções e interpretações filosóficas” (LEÃO, 1963, p. 22). O método de Le Play é o das monografias do inquérito, o qual, conforme nos apresenta Silvio Luiz de Oliveira (2002, p. 42), pode ser assim definido:

Partindo do princípio de que qualquer caso que se estude em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes, o método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos.

Contudo, conforme explicita Carneiro Leão (1963), é a corrente sociológica de Émile Durkheim que se sobressai quando se fala na Sociologia francesa, sobretudo, devido ao trabalho inigualável de seus discípulos e de sua escola. Para o autor, esse importante intelectual considerava a sociedade uma realidade em si, original, diferente dos indivíduos que a compõem. Foi Durkheim o responsável pelo fato de a Sociologia ser considerada uma ciência; para ele, toda ciência autônoma deveria ter um objeto próprio de estudo, que, no caso da Sociologia, seria o fato social. Os fatos sociais abrangem:

[...] toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, que é geral extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter, [...] as maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem. (DURKHEIM, 1974, p. 11-31).

Assim, os fatos sociais, de acordo com a corrente sociológica de Durkheim, deveriam ser tratados como coisas externas aos indivíduos, sendo definidos, dessa maneira, como objeto da Sociologia.

Na concepção de Carneiro Leão, a Sociologia e a Psicologia estão vinculadas, não sendo possível construir a primeira sem a segunda. Ao analisar o *Traité de Psychologie* de Georges Dumas, o autor comprovou essa íntima ligação entre as duas ciências na França, e consolidou seu pensamento a esse respeito, estendendo sua reflexão a outros intelectuais:

DUMAS em muitos de seus trabalhos fez obra de sociólogo, fazendo psicologia. Suas experiências são tão curiosas quanto significativas entre outras, das expressões das emoções, da mímica e da linguagem, são atestados eloquentes. O mesmo podemos dizer de PIÉRON e de WALLON que, fazendo psicologia experimental e aplicada, fazem estudos de comportamento social, trabalham valentemente para a sociologia. (LEÃO, 1963, p. 23, grifos do autor).

Seguindo essa mesma corrente vinculadora, estão alguns dos discípulos mais ilustres de Durkheim: Bouglé, Mauss, Halbwachs, Levy Brühl, Fauconnet e Arrousse Bastide (LEÃO, 1963). Este último, de acordo com Carneiro Leão, em artigo encontrado nos “Arquivos do Instituto de Educação” de São Paulo,

sintetizou o estado dos estudos sociológicos franceses no período, explicitando que as investigações seguiam uma tendência de ampliação do objeto de investigação. Assim, estudavam-se, por exemplo, os fatos religiosos e econômicos, observando a população, entre outros elementos.

Nesse sentido, Carneiro Leão (1963) atingiu o cerne do movimento sociológico da França, salientando que não seria exagero concluir que a Sociologia francesa seguiu um caminho de liberdade, desvincilhando-se da especulação. Consequentemente, a Sociologia, nesse momento, adquire características peculiares, autônomas, constituindo-se como uma ciência de campo próprio, com objetivos específicos e peculiares, com fundamento na realidade social.

2.4. A sociologia na Alemanha

Carneiro Leão (1963) inicia sua reflexão acerca da Sociologia na Alemanha, remetendo-nos à ideia de que esta não conseguiu sua emancipação no que se refere à concepção filosófica. Segundo o autor, a Sociologia integrou o movimento filosófico alemão até a Primeira Grande Guerra⁹, com uma visão totalmente embebida de espírito filosófico especulativo.

⁹ Sobre a Primeira Guerra Mundial, Hobsbawm (1995, p. 31-32) nos esclarece: “[...] envolveu todas as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. E mais: tropas do ultramar foram, muitas vezes pela primeira vez, enviadas para lutar e operar fora de suas regiões. Canadenses lutaram na França, australianos e neozelandeses forjaram a consciência nacional numa península do Egeu – ‘Gallipoli’ tornou-se seu mito nacional – e, mais importante, os Estados Unidos rejeitaram a advertência de George Washington quanto à ‘complicações européias’ e mandaram seus soldados para lá, determinando, assim, a forma da história do século XX. Indianos foram enviados para a Europa e o Oriente Médio, batalhões de trabalhadores chineses vieram para o Ocidente, africanos lutaram no exército francês. Embora a ação militar fora da Europa não fosse muito significativa a não ser no Oriente Médio, a guerra naval foi mais uma vez global: a primeira batalha travou-se em 1914, ao largo das ilhas Falkland, e as campanhas decisivas, entre submarinos alemães e comboios aliados, deram-se sobre e sob os mares do Atlântico Norte e Médio. [...] Ela começou como uma guerra essencialmente européia, entre a tríplice aliança de França, Grã-Bretanha e Rússia, de um lado, e as chamadas ‘Potências Centrais’, Alemanha e Áustria-Hungria”, do outro, com a Sérvia e a Bélgica sendo imediatamente arrastadas para um dos lados devido ao ataque austríaco (que na verdade detonou a guerra) à primeira e o ataque alemão à segunda (como parte da estratégia de guerra da Alemanha). A Turquia e a Bulgária logo se juntaram às Potências Centrais, enquanto do outro lado a Tríplice Aliança se avolumava numa coalizão bastante grande. Subornada, a Itália também entrou; depois foi a vez da Grécia, da Romênia e (muito mais nominalmente) Portugal também. Mais objetivo o Japão entrou quase de imediato, a fim de tomar posições alemãs no Oriente Médio e no Pacífico ocidental, mas não se

A crítica se fazia acirrada à Sociologia alemã: “[...] ela era mais a discussão entre oposições filosóficas, concepções diversas do indivíduo e da sociedade, do que uma ciência de campo próprio, objetiva e metodológica” (LEÃO, 1963, p. 24). Para enfatizar sua crítica, Carneiro Leão usa as palavras de Fernando de Azevedo, quando este julga a Sociologia alemã, dizendo que a subordinação desta aos sistemas filosóficos e a sua interpretação filosófica da história têm retardado sua constituição como ciência nesse país.

Na concepção de Carneiro Leão (1963), a Alemanha apresentava um gosto pela metafísica, pela especulação, pelo pensamento abstrato. Tais características não poderiam deixar de influenciar sua forma de compreender os estudos sociológicos, tampouco as diretrizes dos seus estudos sobre a sociedade. Assim, ora tais estudos eram direcionados aos estudos da teoria do conhecimento, ora se misturavam com a psicologia ou a filosofia.

Obviamente que, pelo fato de tal discussão se tratar de uma das lições de *Fundamentos de Sociologia*, Carneiro Leão não almejava nominar todas as contribuições alemãs ao campo sociológico. Para tal finalidade, sinalizou para o trabalho de Fernando de Azevedo intitulado *Princípios de Sociologia*. Destacou, contudo, algumas dessas figuras ilustres na referida obra: Simmel (1858-1918), Max Weber (1864-1920), Leopoldo Von Wiese (1876-1969) e Johann Plenge (1874-1963).

Sobre o sociólogo alemão Georg Simmel, Carneiro Leão compreendeu que este foi influenciado por Comte, concebendo a Sociologia como uma geometria do mundo social. Simmel “mede as dimensões do espaço, desenha os contornos de um universo social dissimulado em regra pelas paixões e ideias dos homens. É filosofia do conhecimento e é filosofia social” (LEÃO, 1963, p. 24).

De acordo com Ribeiro (2006), Simmel estudou as grandes formações sociais, considerando as microdinâmicas. Dessa maneira, “[...] cada grupo social só pode existir mediante as ações e reações dos indivíduos entre si, em suas interações. Para destacar esse movimento, ele propôs o termo ‘sociação’” (RIBEIRO, 2006, p. 112), explicando que a origem desta está situada nas ações recíprocas entre os indivíduos.

interessou por nada fora de sua região, e – mais importante – os EUA entraram em 1917. Na verdade, sua intervenção seria decisiva.”

Max Weber foi mencionado por Carneiro Leão (1963) como sendo talvez o maior sociólogo alemão. A Sociologia desenvolvida por Weber estava centrada na investigação do indivíduo e sua ação. Procurava demonstrar que a Sociologia deveria partir da compreensão da ação dos indivíduos e não da análise do “grupo social”.

Segundo Covezzi e Castro (2000), explicar um fenômeno social, para Weber, implica remontar às ações individuais que o compõem. Nessa perspectiva, somente é possível compreender a sociedade a partir do conjunto de ações individuais reciprocamente referidas.

Carneiro Leão (1963) definiu a Sociologia de Weber como uma ciência que busca compreender e interpretar a ação social. Para o autor, Weber arquitetou uma Sociologia na qual se encontram os conhecimentos humanos como uma interpretação filosófica.

Finalmente, sobre Leopoldo Von Wiese e Johann Plenge, Carneiro Leão (1963) mencionou que não poderia deixar de assinalar o esforço de ambos em delimitar o campo da Sociologia, fundamentando-a em uma obra de análise objetiva e de experimentação. Von Wiese contribuiu, dentre outras formas, com a exploração do caráter processual do conceito de socialização, com base na concepção simmeliana de “Processos de Socialização”, cuja ênfase está no caráter de mobilidade e dinâmica das relações sociais (GRIGOROWITSCHS, 2008).

2.5. A sociologia nos Estados Unidos

A Sociologia nos Estados Unidos, como não poderia ser diferente, segundo Carneiro Leão (1963), recebeu influências de Comte, Spencer e Tarde. Na concepção do autor, os traços desses três grandes intelectuais se fizeram evidentes nos trabalhos de Lester Ward, Giddings, Ross e nos primeiros trabalhos de Ellwood. Isso pode ser verificado tanto “[...] pelo espírito pragmático, como pela riqueza de fatos sociais, ao estudo de uma sociologia analítica, objetiva e experimental” (LEÃO, 1963, p. 25).

O autor considera que a evolução da Sociologia no norte da América não foi muito diferente da brasileira. A exemplo dos primeiros sociólogos brasileiros, Lester Ward, primeiro sociólogo norte-americano, inspirou-se, inicialmente, em Comte e, mais tarde, em Spencer. Na concepção de Carneiro Leão (1958, p. 50), esse intelectual “[...] passa das Ciências Naturais às Ciências Sociais, de botânico a positivista, de positivista a evolucionista, de evolucionista a monista”. Classificou sua obra como monumental, ampla e profunda. Esta é dividida em “Sociologia Pura” e “Sociologia Aplicada”. A primeira define essa ciência antes como filosofia social do que como uma Sociologia; a segunda traz uma aplicação supostamente dada ao movimento, à sua realização e a seu aperfeiçoamento.

Lester Ward, influenciado pelas teorias do desenvolvimento humano de Spencer, introduziu uma nova variável aos estudos sociológicos: o papel da consciência e outros aspectos subjetivos da sociedade. Além disso, em seu estudo *Sociología Dinámica*, de 1883, argumentou a respeito da superioridade do processo télico sobre o genético e falou da importância dos desejos, sentimentos e da imaginação criadora sobre os aspectos biológicos em toda a civilização (LÓPEZ, 1994).

Ao expressar a relevância de Lester Ward, Carneiro Leão o comparou a Comte e Spencer, numa versão norte-americanizada. De acordo com o autor, a obra dessa referência americana, que, além de sociólogo, foi biologista e psicólogo, abrangeu vários setores da cultura humana. Em suas palavras: “[...] ele foi um pensador sem par nos Estados Unidos nos últimos cinquenta anos” (LEÃO, 1963, p. 25).

A Sociologia nos Estados Unidos, de acordo com Carneiro Leão (1958), evidencia a ação dos intelectuais, pensadores e sociólogos europeus e o influxo das ideias oriundas das crises nacionais¹⁰. Como consequência da perturbação daquele povo e das necessidades de construção econômico-social, os pensadores locais foram conduzidos ao inquérito e à pesquisa, buscando sondar a realidade de sua nação. Pode-se considerar o período como de movimentação social, pois surgem vários estudos de sociólogos e movimentos que vão influenciar a história desse país: em 1889, a Universidade de Colúmbia cria o *field*

¹⁰ “Datam, todavia, de após a ‘Guerra da Secessão’ as primeiras tentativas para a construção de uma investigação sociológica pragmática, nos Estados Unidos” (LEÃO, 1958, p. 51).

work (trabalho de campo); mais tarde, é organizado o local *survey*¹¹ (investigação) na Universidade de Chicago. A Sociologia começa, assim, a criar os próprios movimentos e a “andar” com as próprias pernas, ou seja, constitui-se como um campo específico. A partir do Congresso de Nova Orléans, ocorre o abandono da especulação da filosofia da história no estudo da Sociologia:

Os Estados Unidos mostraram que a tradição de um desenvolvimento filosófico não é indispensável para chegar-se ao desenvolvimento político e social. Eles construíram uma nova ordem social, que nada deve à Metafísica. Não há país menos metafísico do que os Estados Unidos, nem povo que sugira maiores motivos de especulação aos povos filosóficos com seus admiráveis progressos práticos. (LEÃO, 1958, p. 46).

Com o progresso das demais ciências, a Sociologia norte-americana passou a receber diferentes influências, em especial, das ciências sociais e da antropologia, sob o influxo de intelectuais como os antropólogos Franz Boas, Clark Wissler, Goldenweiser e Kroeber (LEÃO, 1963).

Pautado nas ideias de Delgado de Carvalho, Carneiro Leão apresenta algumas características da Sociologia estadunidense, tais como: a tendência de se tornar uma ciência baseada nas ações e interações dos homens, culturalmente determinados; a tendência de ser mais estatística com relação a seus métodos; tornar-se mais monográfica, diminuindo a relevância das questões teóricas; tendência à especialização em temas cada vez mais particulares, como a família, por exemplo; a importância da ecologia humana passa a ser considerada como um valioso processo de análise sociológica; é antropologicamente bem fundamentada, com noções gerais de cultura, tipos de cultura e difusão cultural; marca, entre as mais novas tendências, a importância da psicologia social; traz significação aos estudos das comunidades rurais, urbanas, políticas, entre outras; desenvolve-se com forte influência do serviço social; tendência ao afastamento dos campos de especulação filosófica para aspectos mais proveitosos, como o

¹¹ O “*Survey*” social se trata de uma sondagem social. É uma “[...] espécie de método de observação sociológica introduzido por Tourville e generalizada nos Estados Unidos, é o ‘*Field Work*’ sociológico” (LEÃO, 1963, p. 209), ou seja, trabalho de campo sociológico que consiste “[...] numa sondagem para conhecimento de um fenômeno sociológico de uma comunidade, da importância de uma instituição, do caráter, das condições e atividades de um determinado grupo” (LEÃO, 1963, p. 209) e pode ser utilizada para o estudo de qualquer ambiente social, servindo, muitas vezes, para a realização de técnicas sociológicas diferenciadas.

campo educacional, por exemplo, que, historicamente, traz resultados mais imediatos; aumento de publicações científicas da área, o que movimenta a noção de Sociologia do campo das atividades humanas, pura e simplesmente, “[...] para um plano superior de ação e reação mental: os processos sociais são, na hora presente, em sociologia americana, os processos que condicionam os contatos sociais e a integração social” (LEÃO, 1963, p. 26); e, finalmente, “[...] fugindo ainda à preocupação em estabelecer ‘leis’, não se furta a tirar conclusões gerais, sob forma de tendências ou de normas, isto é, de recorrências normais de situações e atitudes” (LEÃO, 1963, p. 26).

Contudo, no entendimento de Carneiro Leão (1963), apesar da qualidade da literatura sociológica, não foram notadas, nos Estados Unidos, duas tendências europeias: o amor a sistemas e a preocupação de “fazer escola”. No país, como, por exemplo, em Chicago, encontravam-se os maiores centros de elaboração de material sociológico, entretanto inexistiam escolas de professores; o que existia era a liberdade de opinião entre os grupos de pesquisadores. Isso, no entendimento do autor, era sinal de que a Sociologia nos Estados Unidos ia tomando a forma de uma verdadeira ciência, não visando finalidade diferente da de conhecer a sociedade. Para usar as palavras do autor, tornava-se uma ciência imparcial, objetiva, desinteressada e universal.

Ao finalizar sua análise acerca do desenvolvimento da Sociologia nos Estados Unidos, Carneiro Leão afirma que a mesma, dando-nos a dimensão da importância desse país na história da Sociologia, vinha se apresentando descritiva e experimental, contando com um grupo fortíssimo de intelectuais, tais como: Ross, Elwood, Cooley, Blackmar, Gillin, Thomas, Park, Burgess, Bogardus, L. L. Bernard, Ogburn, Dealey, Sorokin, Zimmerman, Gillete, Bossard, Lumley, entre outros. Certamente tais autores foram destacados por Carneiro Leão por terem trabalhado e caracterizado a Sociologia norte-americana como uma verdadeira ciência.

2.6. A sociologia no Brasil

Para Carneiro Leão (1958), os estudos de Sociologia no Brasil tiveram início com o advento da filosofia positiva, sobretudo nas Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo. Nesse período, no cenário brasileiro, estavam presentes estudiosos das ciências jurídicas, os quais se interessaram pelos assuntos sociológicos, devido ao conhecimento sobre os conceitos do pensador Augusto Comte, de grande prestígio no meio acadêmico. Estão os nomes de Martins Junior, Sílvio Romero, Laurindo Leão, José Higino, Aníbal Falcão, Clóvis Beviláqua e Artur Orlando entre os brasileiros que se apaixonaram pela filosofia e pela Sociologia do criador do Positivismo.

Augusto Comte, no Brasil, assim como em outros países, fez escola e “conquistou muitos corações”. Muitos brasileiros estudiosos do Direito e da Filosofia tiveram sua inteligência conquistada e se tornaram discípulos, em fins do século XIX, do positivismo de Comte. Tão grande foi sua repercussão que os juristas e militares, construtores da República brasileira de 1889, moldaram as diretrizes nacionais, conforme as orientações positivistas (LEÃO, 1958).

Carneiro Leão, ao analisar o advento dos estudos sociológicos no Brasil e nas Américas, assim sintetizou a repercussão da filosofia comteana:

Augusto Comte transformara a filosofia do século XVIII na filosofia positiva, fundamentada nos postulados científicos da época. E nenhum espírito, inflamado pelos ideais de liberdade e de construção política, poderia permanecer insensível, no Brasil como na América, a uma filosofia, cujas leis, para o comportamento social, esteavam-se em todas as liberdades: – liberdade de culto (separação entre o temporal e o espiritual), liberdades civis e políticas: de associação, de greve pacífica, de expressão de pensamento (falado ou escrito), de profissão, de testar, de subordinação do progresso material ao progresso moral e da força ao Direito, pregando o amor, o espírito de serviço, o viver para outrem... como princípios fundamentais de conduta na sociedade. Seria errôneo taxar de materialismo grosseiro um sistema filosófico esteado em postulados que iam até à candura de proclamar a viuvez eterna para o cônjuge sobrevivente. Entre os propagandistas do novo regime, entre os demolidores do trono, entre os entusiastas da emancipação – libertadores de escravos e pregadores da República – estavam, em grande número, cultores assíduos do Positivismo. (LEÃO, 1958, p. 41-42).

Segundo o autor, essa influência foi bastante expressiva no Governo republicano, especialmente no Governo Provisório, cujo influxo de Miguel Lemos

e Teixeira Mendes era sentido. Estes foram diretores do “Apostolado Positivista” no nosso país. Nesse meio, surgiram duas figuras importantes, líderes do novo regime: o militar Benjamim Constant, primeiro Ministro da Instrução Pública no Brasil, e o hábil orientador político do Rio Grande do Sul, Júlio de Castilho. Nesse estado, os postulados positivistas perduraram por mais de 30 anos, sob a égide de Júlio de Castilho inicialmente e, após a sua morte, de Borges de Medeiros.

A bandeira brasileira carrega, ainda hoje, o lema da doutrina positivista “Ordem e Progresso”. É possível observar, a partir da obra de Carneiro Leão (1958), a dimensão do entusiasmo brasileiro, pois chegamos ao ponto de instituir a Religião da Humanidade no país, com igrejas, ritos, sacerdotes, entre outras, no Rio de Janeiro e, por um tempo, no Recife. Assim se expressa Leão sobre essa questão: “Onde se viu entusiasmo mais vivo e mais completo pelo positivismo integral? Mesmo em França a feição religiosa do Positivismo, não obstante a fidelidade comovedora de Pierre Laffitte, não conseguiu repercussão aproximada” (LEÃO, 1958, p. 43).

Importante figura brasileira nesse contexto foi o filósofo Tobias Barreto, um dos espíritos mais vigorosos da nossa história intelectual aos olhos de Carneiro Leão. Esse professor de Filosofia do Direito da Faculdade de Direito de Recife era apregoador do pensamento alemão no Brasil. Carneiro Leão (1963) defendia que Tobias Barreto, liberto da filosofia positiva, aparece fundamentado na filosofia de Rodolfo Von Jhering, Noiré e de Ernesto Haeckel, para combater as ideias do fundador do positivismo, chegando inclusive a negar a cientificidade da Sociologia.

Contrário a essa ideia, apresentou-se Sílvio Romero: “Nesse debate SÍLVIO ROMERO defende a sociologia e torna-se depois um cultor dessa ciência, filiando-se à escola de LE PLAY, cujo método buscou aplicar nos seus estudos do Brasil social” (LEÃO, 1963, p. 27, grifos do autor). Liberto do Positivismo e do evolucionismo, Romero aplicou o método monográfico aos estudos sociológicos brasileiros. Foi ele o primeiro a analisar, sociologicamente, a vida brasileira sob diversos ângulos, em *Brasil Social* (LEÃO, 1958). Desta forma se expressou Carneiro Leão com relação ao trabalho de Sílvio Romero:

É pelo estudo dos fatores étnicos, pelo resultado da fusão dos
sanguess que circulam em nossas veias, plasmando a

personalidade nacional, que Sílvia Romero procura chegar ao conhecimento e à explicação científica de nosso sentimento, de nosso caráter, de nossa cultura, de nossa civilização, de nossa vida, em suma. (LEÃO, 1958, p. 55).

As palavras anteriores permitem perceber a valorização que Carneiro Leão conferia à paixão de Sílvia Romero pelas investigações que desenvolvia. Foi um significativo interlocutor no debate sociológico. Em meio à fervilha do debate que se travava na época, conforme explicita Carneiro Leão (1963), a Sociologia ganhou novos cultores, por meio da Filosofia e do Direito. São destaques do autor os seguintes estudiosos do Direito, que nem por isso deixaram de estudar Sociologia: Anibal Falcão, Clóvis Beviláqua, Laurindo Leão, Martins Júnior e Artur Orlando. Foi esse um período de investigações, dúvidas e especulações.

Para o autor, a Sociologia brasileira começou a se desenhar como uma disciplina cultural com Pontes de Miranda, Delgado de Carvalho, Gilberto Freyre, Oliveira Viana e Fernando de Azevedo. Um exemplo concreto disso, segundo o autor, é a criação da cadeira de Sociologia em 1929, por meio da Reforma de Pernambuco de 1928, primeira a realizar inquéritos e pesquisas.

No livro *À Margem da História da República*, de 1924, Pontes de Miranda, ao lado de Carneiro Leão, Oliveira Viana, Vicente Licínio de Cardoso, entre outros intelectuais do período, realizou um discurso de unidade sobre o Brasil. Quisera ele que todos lutassem pela nação brasileira, que se sacrificassem, que tomassem para si a responsabilidade sobre o desenvolvimento, especialmente político, social e educacional, do país: “A reconstrução brasileira há de assentar na consciência e na responsabilidade, no brio, no destemor” (MIRANDA, 1924, p. 188). Para aqueles que não se interessavam pela nação, deixou as seguintes palavras: “Se a Pátria não vos interessa, então somos nós que não vos compreendemos, e lastimamos que sejais ‘ao nível do vegetal’, no elegante eufemismo grego” (MIRANDA, 1924, p. 188).

Fica evidente, nas citações anteriores, a preocupação de Pontes de Miranda com os aspectos sociais brasileiros. Em sua *Introdução à Sociologia Geral* (1980), que recebeu o primeiro¹² Prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1924, é um pouco ousado em expor o seu pensamento, numa época em que

¹² Essa informação foi obtida por meio da lista das principais obras do autor, contidas na página 2 do livro **Tratado das Ações** (1974) do autor em questão.

outra era a concepção de sociologia. De acordo com o Memorial Pontes de Miranda¹³, do Ministério da Justiça de Alagoas, esse autor escreveu, na publicação supracitada, que o sociólogo observa atentamente e procura a visão mais objetiva das coisas da vida. Ele não vivencia os fatos, não participa deles, mas os explora com a máxima objetividade.

No aspecto sociológico, Pontes de Miranda aborda questões como o mecanismo social do Direito, a concepção mecânica, a impossibilidade de existir sociedade sem indivíduo, a subordinação da política humana à ciência, o egoísmo, entre outros (PAJOLA, 2008). Considera, ainda, dentre as leis fundamentais da Sociologia, a dilatação e a integração dos corpos sociais e “[...] a *diminuição do ‘quantum’ despotico*, induzida dos factos e explicavel pela correlação com as da *physica* e da *biologia*” (MIRANDA, 1924, p. 196, grifos do autor). Assim, é perceptível a grande relevância do referido autor para a Sociologia nacional, o que justifica a ênfase a ele atribuída por Carneiro Leão.

Com relação a Delgado de Carvalho, este contribuiu sobremaneira para o advento da Sociologia no Brasil. Conforme foi apresentado no item anterior, o próprio Carneiro Leão utilizou-se de estudos sociológicos do referido autor, ao analisar a Sociologia nos Estados Unidos.

Delgado de Carvalho tem uma produção acadêmica intensa, especialmente no campo da Geografia, paralela à sua prática educacional. Tornou-se professor de Sociologia do Colégio D. Pedro II em 1920, ao qual estaria ligado até sua aposentadoria compulsória aos setenta anos, tendo se dedicado ao ensino dessa disciplina na Escola Normal (ALMEIDA, 2004). Para Lemme (2004, p. 100), a contribuição desse intelectual foi significativa:

Possuidor de uma cultura excepcional, adquirida nos melhores centros da velha Europa, voltando ao Brasil, na década de 20, Delgado de Carvalho entregou-se à tarefa de modernização do ensino no âmbito de suas especialidades: a geografia, a história e a sociologia, produzindo, nesses campos, uma notável obra de caráter científico e didático, em nível secundário e superior.

¹³ O Memorial Pontes de Miranda é um arquivo específico sobre o autor e integra o acervo permanente da Justiça do Trabalho do Estado de Alagoas. Está disponível no endereço eletrônico: <<http://www.trt19.gov.br/mpm/secaopatrono/vida.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

Dentre as suas principais análises, dedicadas às diversas áreas do conhecimento, destacam-se os estudos sobre Sociologia: *Sociologia* (1930); *Sociologia Educacional* (1933); *Sociologia e Educação* (1934); *Sociologia Aplicada* (1934); *Sociologia Experimental* (1934); *Práticas de Sociologia* (1938); *Didáticas das Ciências Sociais* (1949); e *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* (1957).

Esse importante autor, ao elaborar um conjunto de *Práticas de Sociologia*, uma das publicações citada anteriormente, destinada à distribuição aos seus alunos do Curso Complementar do Colégio Pedro II e que servira ainda de suporte para os interessados em realizar o exame de Sociologia no Curso de habilitação às Escolas Superiores em 1938, assim definiu a Sociologia:

A Sociologia é o estudo dos fenômenos de relações recíprocas nos grupos humanos, procurando explicar as origens, o crescimento e as modificações das instituições da vida coletiva [...] é uma ciência positiva que tem por objeto observar os grupos sociais em suas feições características, isto é, em seus elementos, fatores culturais, processos e estruturas. (CARVALHO, 1939, p. 20).

Para Delgado de Carvalho (1939), a Sociologia não se tratava de uma síntese das demais ciências sociais, mas estas não lhe eram estranhas. Muitos elementos que compõem a Sociologia são colhidos nessas ciências, porém são trabalhados por ela com um enfoque diferenciado, como objeto propriamente sociológico. Os métodos das outras ciências são utilizados pela Sociologia, entre os quais o autor destaca a observação, ou seja, uma visão mais detalhada das coisas, a comparação, para que seja possível a definição dos fatos sociais, bem como a classificação e a experimentação.

Vale ressaltar, conforme Ferraz *et al.* (2008), que Delgado de Carvalho, ao despertar para o campo educacional, associou-se às ligas educacionais, as quais defendiam uma educação popular, com projetos que ampliariam o ensino primário e aumentariam os índices de alfabetização. Essas ligas consubstanciaram-se nas primeiras iniciativas de superação do atraso republicano.

Outro expoente da Sociologia brasileira destacado por Carneiro Leão (1963) é o professor Gilberto Freyre, o primeiro a realizar trabalhos de caráter sociológico com seus alunos no Brasil. Este, de acordo com o autor, em época da

criação da cadeira de Sociologia, era a pessoa mais indicada para assumi-la, pois era de uma cultura sociológica incomparável, feita no convívio com os melhores mestres. Assim se referiu Valente (1973, p. 56) a respeito do ensino de Sociologia, ministrado, inicialmente, por Freyre, que orientaria um dos pontos altos da Reforma de Pernambuco:

Um modernismo da década de 20, em Pernambuco – ao lado de vários outros modernismos – que merece o maior realce. Um verdadeiro marco na história da cultura não apenas pernambucana, mas brasileira. Em particular: ponto de partida dos estudos sérios e cientificamente orientados da Sociologia no Brasil.

Colocando-nos a par do prestígio, inclusive internacional, do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, o autor lembra que este, em 1922, recebeu o grau de Magister na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, onde defendeu uma importante tese escrita em inglês, algo muito raro para um brasileiro na época, com o título *Social Life in Brazil in the middle of the Nineteenth Century*. Dessa tese originar-se-ia *Casa Grande e Senzala*, livro que lhe deu renome internacional. Ao analisar a referida obra, Sorá (1998, p. 1) comenta sobre sua repercussão:

Pensado por Freyre para transmitir uma novidade ‘científica’ para interpretar o Brasil, este livro passou, ao longo de suas numerosas reedições em diversas línguas, por diferentes tamises de percepção e classificação que, condicionados pelas categorias de apreciação possíveis em cada momento (sobre os significados de autor, obra, universidade, universal, Brasil, Sociologia, literatura, livro, leitor, raça, cultura), provocaram sentidos da recepção que descrevem a construção das forças dominantes no campo da circulação da palavra escrita, especificamente nas disciplinas sociais.

Para Valente (1973), o livro constitui-se, ao mesmo tempo, em atração científica, artística e filosófica, nos mais ilustres centros culturais e nas mais renomadas universidades do mundo: “[...] transformada, pelo seu desenvolvimento e atualização, na maior obra-prima, ao mesmo tempo sociológica e literária, da América Latina: CASA GRANDE & SENZALA” (VALENTE, 1973, p. 64, grifos do autor).

Na opinião de Darcy Ribeiro (1987, p. vii), *Casa-Grande & Senzala* foi “o mais brasileiro dos livros já escritos. [...] Em certa medida, Gilberto Freyre fundou o Brasil no plano cultural, tal como Cervantes fez com a Espanha, Camões com Portugal, Tolstoi com a Rússia, Sartre com a França”. Já Manuel Bandeira (1987, p. xxxiii) se expressou em forma de poema sobre o conteúdo do livro:

Casa-Grande & Senzala,
Grande livro que fala
Desta nossa leseira
Brasileira.

Mas com aquele forte
Cheiro e sabor do Norte
– Dos engenhos de cana
(Massagana!)

[...]

É coisa que passou
Com o franciú Gobineau.
Pois o mal do mestiço
Não está nisso.

Está em causas sociais.
De higiene e outras tais:
Assim pensa, assim fala
Casa-Grande & Senzala

Delgado de Carvalho (1939), que considerava Gilberto Freyre como um autor profundamente influenciado pela Sociologia norte-americana, comenta que suas publicações *Casa-Grande & Senzala*, *Soldados e Mucambos* e *Nordeste* foram estudos notáveis, voltados para a pesquisa ecológica, e salienta: “A sua sociologia é eminentemente brasileira, analisa os tipos étnicos, descreve a família, a economia patriarcal, a habilitação, a vida social. É professor na Universidade do Distrito Federal e sua influência já é considerável no país” (CARVALHO, 1939, p. 30).

Oliveira Viana também contribuiu com a forma como se desenhou a Sociologia brasileira. Seu livro *As populações meridionais do Brasil*, de 1920, no entendimento de Carneiro Leão (1958), marcou uma orientação sociológica verdadeiramente científica no estudo da evolução da vida brasileira, especialmente no sul do Brasil.

Segundo Oliveira Viana (1987), o povo brasileiro não poderia ser considerado uma massa homogênea, como sinalizavam sociólogos e historiadores do período. Defendia a tese de que a nação brasileira era constituída por três sociedades diferentes, a saber: a dos sertões – sertanejos; a das matas – os matutos; e a dos pampas – os gaúchos.

Na concepção de Carneiro Leão, Oliveira Viana, em seu estudo sobre as populações meridionais do Brasil, procurou explicar como foi se desenvolvendo nossa civilização e nossa cultura, desde o início da ocupação do território brasileiro, enfatizando a questão das raças e a importância construtiva dos colonos descendentes de outras etnias. Já no livro *Evolução do Povo Brasileiro*, de 1922, percebem-se algumas mudanças no pensamento de Oliveira Viana, que já não ressalta o valor étnico, mas sim o meio cultural e o nível de civilização (LEÃO, 1958).

A Sociologia brasileira contou, ainda, com o ilustre pensador Fernando de Azevedo, que, entre outras atividades, desempenhou a função de educador e sociólogo. Os livros *Cultura Brasileira*, de 1943, e *Canaviais e Engenhos na Vida Política do Brasil*, de 1948, estão na lista de Carneiro Leão (1958) entre os trabalhos que tomaram a Sociologia por base e procuraram utilizá-la para explicar, compreender e conduzir a vida em sociedade. No campo sociológico, podem ser destacados ainda *Princípios de Sociologia*, de 1935, e *Sociologia Educacional*, de 1940.

Segundo Valdemarin (2010), no ano de 1926, Fernando de Azevedo coordenou um inquérito sobre a educação pública, com o objetivo de realizar uma avaliação dos problemas enfrentados nos diversos níveis de ensino, bem como ouvir a opinião de especialistas da área. Essas matérias, publicadas no jornal *O Estado de São Paulo*, foram reunidas, posteriormente, em um livro: *A educação pública em São Paulo. Problemas e discussões, Inquérito para O Estado de São Paulo*. Vale salientar que o Inquérito de 1926 constituiu-se em uma avaliação dos aspectos educacionais, entretanto o documento que daria os encaminhamentos para as mudanças demandadas pela sociedade seria o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Fernando de Azevedo teve papel importante na construção do Manifesto de 1932. Nesse período de iniciação ao processo de urbanização, era fervorosa a

luta dos intelectuais e educadores por um ensino público gratuito, obrigatório, laico, sob a responsabilidade do Estado. Eles se reuniam na Associação Brasileira de Educação (ABE) para sua organização. Fernando de Azevedo escreveu a introdução do referido documento a pedido de Getúlio Vargas¹⁴, e mais vinte e cinco desses intelectuais o subscreveram. Desse modo, constituíram expressão marcante da defesa por uma escola nova e uma reconstrução educacional no Brasil. No documento, foram assinaladas ideias referentes ao modo como deveria ser encaminhada a educação brasileira (MANIFESTO..., 1932). Nele estavam propostas de reformulações organizacionais para a educação brasileira, mostrando, principalmete, a urgência de intervenções nesse setor, como a necessidade de aplicar práticas e métodos pedagógicos científicos que colocassem os alunos no centro do processo (MELO; MACHADO, 2009). Esse modelo ficou conhecido como escolanovista¹⁵ e predominou nos discursos pedagógicos do período, favorecendo um modo uniformizador de educar (MATE, 2002).

Para Valdemarin (2010, p. 116), ambos os eventos – o Inquérito de 1926 e o Manifesto de 1932 – contribuíram para a disseminação das novas ideias educacionais:

O objetivo geral de articular graus e sistemas de ensino entre si e com as necessidades sociais e econômicas se daria com a adoção do trabalho como elemento diretivo das reformas; trabalho entendido como atividade que congrega disciplina, solidariedade e cooperação, devendo ser incorporado pela escola para assumir, portanto, a mesma função que as ocupações sociais tinham na concepção deweyniana. A mudança no vocabulário atualiza as transformações do processo produtivo, mas não altera os objetivos.

Esses são exemplos elucidativos a respeito da participação de Fernando de Azevedo no processo de transformação de valores, princípios e objetivos em

¹⁴ Getúlio Vargas, derrotado em sua candidatura à presidência da República em 1929, chefiou o movimento revolucionário de 1930 e assumiu, nesse mesmo ano, o governo provisório (1930-34), contando com o apoio de diferentes grupos sociais e se sobrepondo às oligarquias cafeeiras. Nesse período, iniciou o processo de estruturação do novo Estado, nomeou interventores para os governos estaduais, implantou a justiça revolucionária e criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, reconhecendo alguns direitos sociais dos cidadãos (NASCIMENTO, 2006).

¹⁵ O modelo escolanovista uniformizava o educar, mas os interesses dessa nova propagação do ensino iam além da ambiência escolar. Esse modelo encontrava-se com a necessidade urgente de intervenção social e “[...] transmitia através de seus dispositivos um outro modo, *moderno* e *urbano*, de comportamento social” (MATE, 2002, p. 16, grifos da autora).

práticas pedagógicas. É importante salientar, conforme reflete Valdemarin (2010), que, por trás desse processo, estão tanto filósofos e pensadores radicais, como os professores que, em sala de aula, incorporam e dinamizam as teorias, inovando as práticas pedagógicas.

No livro *Sociologia Educacional* (1964), Fernando de Azevedo contribuiu, em um de seus capítulos, com a discussão acerca da natureza sociológica do fenômeno da Educação, colocando-a como fato social, que deve ser observado e tratado cientificamente. Para o autor, o ser humano, ao contrário dos outros animais, obedece a poucos instintos, baseando-se mais na cultura, transmitida por uma via social: a educação. As normas sociais que regem a vida dos grupos humanos são exteriores aos indivíduos. Tudo o que integra a cultura de um grupo – a língua, a moral, a religião, as ciências – é o que forma o “ser social” e, para Azevedo, a educação tem como objetivo constituir e organizar esse ser em cada um de nós:

A educação é, como se vê, um fenômeno eminentemente social, tanto por suas origens como por suas funções, e apresenta os dois caracteres dos fatos sociais: a objetividade e o poder coercitivo. É uma realidade social suscetível de observação, e, portanto, de tratamento científico. (AZEVEDO, 1964, p. 72-73).

Sobre os fatos sociais, Azevedo (1973) afirma que, assim como a Física, a Biologia ou a Química, a Sociologia possui fatos ou fenômenos que se constituem como seu objeto específico. No entanto, o autor nos chama a atenção para o fato de que o fenômeno educativo se dá em todos os grupos sociais e se diferencia dos outros fatos sociais por sua especificidade, qual seja, o processo de transmissão cultural de uma geração para outra (AZEVEDO, 1964).

Dentre as maiores contribuições de Fernando de Azevedo no cenário brasileiro, pode-se ressaltar a Reforma educacional promovida no Distrito Federal, Rio de Janeiro, entre 1927 e 1930, na qual lutou bravamente pela reforma do ensino (PILETTI, 1994). Essa reforma, de acordo com Paschoal Lemme (2004), é considerada por muitos nomes expressivos do campo educacional como um marco inicial no processo de modernização do país. Para o autor, dentre as atuações de Fernando de Azevedo no Brasil, três merecem destaque:

1º) A grande reforma do ensino no antigo Distrito Federal (1927-1930), da qual Fernando de Azevedo foi o líder, como diretor da Instrução Pública, reforma essa que, segundo as opiniões mais autorizadas, foi o marco inicial do processo de modernização do ensino no Brasil. 2º) O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo, documento único da história da educação brasileira, no qual se traçavam as diretrizes para a educação e o ensino no país, a serem adotadas pela Revolução de 1930. Subscrito por um grupo dos mais eminentes educadores e intelectuais, mantém até hoje sua validade. 3º) A monumental obra *A cultura brasileira*, redigida inicialmente para servir de introdução ao recenseamento de 1940, tornou-se de consulta obrigatória para quem deseje conhecer a evolução da cultura nacional, em todos os seus aspectos. (LEMME, 2004, p. 169-170).

Lemme (2004) salienta que todas essas ações de Fernando de Azevedo consubstanciam-se em uma dívida do município ou do Estado do Rio de Janeiro para com esse importantíssimo educador brasileiro. Como um dos auxiliares de Fernando de Azevedo, Lemme testemunhou o empenho do mesmo em reformar o ensino na antiga capital brasileira e pode, com propriedade, afirmar tal dedicação do referido educador. Ousa-se dizer que a dívida vai além das fronteiras do Estado do Rio de Janeiro, estendendo-se por todo o território brasileiro, uma vez que Azevedo legou grandes contribuições por meio de seu pensamento, expresso em muitas de suas obras e ações, que, de modo surpreendente, refletiram-se na educação nacional.

Justifica-se, assim, a ênfase dada por Carneiro Leão a Fernando de Azevedo, mencionando o nome do educador e ressaltando sua relevância em várias de suas obras: *Fundamentos de Sociologia* (1940), *Panorama Sociológico do Brasil* (1958), dentre outras, expressivas no que se refere à questão educacional brasileira. Tais obras demonstram a importância da temática proposta por este estudo, tendo em vista que explicitam a preocupação existente no país de estabelecer uma organicidade nas estruturas educacionais.

Diante do exposto, observa-se, no cenário brasileiro, uma produção sociológica considerável na primeira metade do século XX. Como a Sociologia sempre esteve muito próxima da Educação, considera-se relevante buscar a essência da Sociologia em seus aspectos educacionais, levantando, primeiramente, os fatores que evidenciam a Sociologia da Educação como especificidade da Sociologia para que se possa compreender, e até mesmo

justificar, o estudo desta, ao pesquisar a Sociologia da Educação. De posse de tais esclarecimentos, procura-se demonstrar a relevância da Sociologia da Educação na concepção de Carneiro Leão, bem como suas implicações na formação dos professores brasileiros, em especial nas décadas de 1940/50.

3. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. A Sociologia da Educação como Especificidade da Sociologia

Sabe-se que a Sociologia, como ciência, surgiu em um contexto de constantes transformações da sociedade nos âmbitos econômico, social, cultural, dentre outros. Há muito se discute a relação estabelecida entre essa ciência – que, mais tarde, tornou-se disciplina – e a Educação em um aspecto mais amplo e complexo. É desde as iniciativas institucionais de Anísio Teixeira no cenário brasileiro, as quais buscavam analisar a problemática educacional com base nos conceitos alavancados pelas ciências sociais, que a Sociologia da Educação tem recebido maior destaque como objeto de estudo.

Conforme citado anteriormente, o sociólogo francês Émile Durkheim pode ser considerado um grande marco no surgimento da Sociologia, concebida tanto como ciência quanto como disciplina. A contribuição desse intelectual é extremamente relevante e auxilia sobremaneira para a definição do objeto e do método sociológico, tendo aberto caminhos para a inserção da Sociologia, especialmente em nível acadêmico, na formação de professores.

Para Durkheim (2007), à Sociologia caberia analisar a sociedade capitalista por meio de um método próprio de investigação, qual seja, observar, compreender e classificar as leis sociais, estabelecendo, a partir daí, uma nova moral social, capaz de superar a velha moral “deficiente”, ou, em outras palavras, que não atingia a harmonia social.

Segundo estudos de Candido (1987), Émile Durkheim, por um lado, estabeleceu critérios seguros para fazer uma análise sociológica do processo geral da educação, mas, por outro, criou alguns obstáculos ao entendimento de suas manifestações particulares. Entende-se, assim, que a “ação exercida” acaba por definir o processo, ou seja, cria-se o social a partir do individual. A educação se daria, então, por meio da integração do sujeito imaturo ao sistema de normas e valores que lhe são impostos. No entanto, vista como um processo específico, se traduz em situações marcadas pela resistência do indivíduo imaturo.

Não se pode deixar de citar alguns intelectuais, fundamentais no debate acerca da Sociologia e das concepções desta sobre educação, tais como: Marx, Weber e Durkheim, dentre os quais se destaca Durkheim, cuja expressão foi maior, no que se refere à temática sobre método e as disciplinas pedagógicas, especialmente nas aulas que ministrava na Faculdade de Educação de Bourdeaux. A definição de educação moral dada pelo autor vai além da definição de instrução como transmissão de conhecimentos práticos ou instrumentais. Influenciado pelas concepções positivistas, expressa grande inquietação com relação à organização social, vendo, na educação, um instrumento de manutenção dessa ordem ou de moralização da sociedade.

Em *As Regras do Método Sociológico* (2007), Durkheim sustenta que a Sociologia, para ser uma ciência, deve considerar os fatos sociais como “coisas”. Para o autor, essa é a principal regra da Sociologia. Os fatos sociais são suscetíveis de observação, por meio da qual devem ser inicialmente estudados; no entanto, devem ser ignoradas suas predefinições, ou seja, os conceitos desenvolvidos fora do caráter científico devem ser abandonados pelo sociólogo, o qual deve, portanto, se libertar das falsas evidências. O que torna difícil esse processo de libertação é o sentimento, outra questão tratada pelo autor.

No entendimento de Durkheim, a moralidade é concebida como uma regra determinante da conduta. Avalia que a moral serve para regular o comportamento individual, para disciplinar e, portanto, é fator fundamental da educação. Considera que o “[...] homem para ser moral, tem que interessar-se por algo distinto de si mesmo; é necessário pertencer a uma sociedade [...]” (DURKHEIM, 2002, p. 128). Isso nos leva à compreensão de que a proposta do autor orienta para um modelo de educação heterônomo, no qual o domínio próprio, a disciplina e a sobreposição do social ante o individual constituem-se em elementos decisivos para a boa formação moral.

Essas concepções de educação integram um leque de temáticas abordadas pela Sociologia. Esta compreende um vasto campo de conhecimento, que se consolida em uma série de estudos em suas peculiaridades. De acordo com Durkheim (2000, p. 42), “existem na realidade tantos ramos da Sociologia quantas ciências sociais particulares, quantos diferentes tipos de fatos sociais”. Entretanto, como campo disciplinar, a Sociologia revela uma conservação do que

é produzido em seu interior, pois como Bourdieu (1983) explicita, um campo se define, entre outros fatores, por meio da definição dos objetos de disputas e interesses peculiares, indecomponíveis aos objetos e interesses próprios de outros campos. Conhecer um campo disciplinar traz como efeito um envolvimento maior nas relações estabelecidas nesse campo, o que imprime uma conservação do que é produzido dentro dele. Isso nos remete à coerência em um campo disciplinar e à necessidade de estudar suas estruturações.

Para melhor entendermos o conceito de campo, vale salientar a efetiva contribuição de Bourdieu (1983, p. 89) e sua teoria dos campos:

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas).

Dessa forma, seja qual for a especificidade de um campo, ele possui normas, que funcionam como leis gerais e invariáveis, bem como algumas peculiaridades, que podem variar. Assim, os conhecimentos detidos dentro de um campo específico servem de parâmetro à interpretação de outros campos:

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Podemos verificar, entre outros aspectos, que um campo delimita-se por meio da disputa dos interesses internos de objetos e *status* inerentes a ele (inclusive, por uma questão de sobrevivência dentro do próprio campo). Esses objetos e interesses são compreendidos apenas por pessoas capacitadas, com uma formação condizente para adentrarem no campo. Como em um jogo, “[...] é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo,

dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Para termos uma definição genérica da palavra *habitus*, esse termo, segundo Ferreira (1999), em termos antropológicos e sociológicos, é o conceito com o qual se designa o conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, entre outros, considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta.

Para Bourdieu (1983, p. 94), *habitus* é o:

[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser obviamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim. [...] Quando basta deixar o *habitus* funcionar para obedecer à necessidade imanente do campo, e satisfazer às exigências inscritas (o que em todo campo constitui a própria definição de excelência, sem que as pessoas tenham absolutamente consciência de estarem se sacrificando por um dever e menos ainda o de procurarem a maximização do lucro específico). Eles têm assim, o lucro suplementar de se verem e serem vistos como perfeitamente desinteressados.

Esclarecidos, de forma rudimentar, os conceitos de campo e *habitus*, expressos por Pierre Bourdieu, clarificam-se as questões que emergiram da discussão a respeito da Sociologia da Educação como um campo específico de conhecimento. É claro que esse campo se apropria de métodos ou aplicações sociológicas, porém com objetos e tratamentos diferenciados.

No campo da Sociologia, são inúmeras as temáticas abordadas, e, dentre essa diversidade, pode-se destacar, segundo o Comitê de Pesquisa da Associação Internacional de Sociologia¹⁶:

- Demografia social
- Microssociologia
- Sociologia ambiental
- Sociologia da arte

¹⁶ Informações disponibilizadas virtualmente pelo Comitê de Pesquisa da Associação Internacional de Sociologia no site: www.isa-sociology.org.

- Sociologia do conhecimento
 - Sociologia da ciência
- Sociologia da cultura
- Sociologia econômica
 - Desenvolvimento econômico
- Sociologia das Organizações
- Sociologia da educação
- Sociologia industrial
- Sociologia jurídica
- Sociologia médica
- Sociologia política
- Sociologia das relações de gênero
- Sociologia da religião
- Sociologia rural
- Sociologia do trabalho
- Sociologia urbana
- Sociologia da Violência e da Criminalidade
- Leituras em sociologia

Tendo em vista os dados expostos pelo Comitê, é possível identificar a Sociologia da Educação como uma das temáticas elencadas. Isso implica a confirmação de que a mesma tem despertado interesse dos pesquisadores e que os sociólogos, com ou sem afincos, têm se dedicado aos aspectos da Sociologia Educacional. Essa especificidade da Sociologia como disciplina tem como pressuposto um estudo mais aprofundado, no que concerne aos processos sociais do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que a disciplina de Sociologia da Educação analisa tanto os processos institucionais e organizacionais, nos quais a sociedade se fundamenta para o provimento da educação, como as relações sociais estabelecidas no desenrolar desse processo.

É importante clarificar que quando tratamos, nesta pesquisa, da aproximação entre Sociologia e Educação, nosso objetivo não é remontar às

relações sociais e educacionais, algo que pode ser percebido desde a Antiguidade, mas observar a Educação como especificidade da Sociologia, a partir do momento em que esta é reconhecida como tal e, com isso, justificar o debate acerca da disciplina de Sociologia neste estudo. Afinal, sabe-se que a educação, em sua amplitude, diferencia-se de acordo com o tempo histórico em que se situa, conforme assinala Bottomore, em análise sobre a educação formal nas sociedades primitivas:

A maior diferença entre as sociedades primitiva e antiga e as modernas sociedades industriais talvez esteja no fato de que nas primeiras a educação se limitava, em grande parte, a transmitir um modo de vida, enquanto na última, devido à massa de conhecimentos existentes, a aplicação da ciência à produção, e à minuciosa divisão do trabalho, a educação formal não apenas predomina no processo educacional de modo geral como é também dedicada, em grande parte, à transmissão do conhecimento empírico. Um aspecto dessa mudança é indicado pela observação de que nas sociedades modernas o conteúdo da educação é menos literário e mais científico. (BOTTOMORE, 1967, p. 223).

Podem ser observadas, a partir dessa citação, duas questões: a ênfase dada ao treinamento moral para a vida social, enquanto o conhecimento e a instrução são colocados em segundo plano; e a valorização, desde a sociedade primitiva e antiga, de uma educação ligada ao aspecto social, ao comportamento.

Assim, podemos dizer que um dos fatores responsáveis pela aproximação entre Sociologia e Educação foi a questão do controle social. A Educação tomou um rumo, em que acabou se tornando chave para a regulação da sociedade, para a obtenção de um comportamento condizente com as necessidades que emergiam com o processo de modernização. Para Bottomore (1967, p. 223), “[...] a educação é cada vez mais necessária para preparar os indivíduos para um mundo em mudança permanente, e não para um mundo estático”.

Nesse sentido, é importante discutir alguns aspectos que proporcionaram essa constante ligação entre Sociologia e Educação. Alguns intelectuais considerados pioneiros da Educação, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, sempre defenderam o ponto de vista sociológico como o que obteria maior sucesso com relação ao suprimento das necessidades relativas a uma educação para a sociedade. A Sociologia, com algumas exceções, era vista

nesse período como uma ferramenta de transformação da sociedade e da realidade educacional vigente. Gomes (2000, p.150) cita algumas palavras de Capanema a esse respeito:

Entre nós, ainda é vigente a teoria que pode resumir-se na fórmula: 'educar para a sociedade'. Segundo esta concepção, a educação consiste na socialização da criança e do adolescente, a saber, é o conjunto de processos destinados a adaptar convenientemente o ser humano à vida em sociedade. É fora de dúvida que tal conceito de educação é precário e insuficiente. Não basta realizar a tarefa de sentido algo negativo de adaptar a infância e a juventude à sociedade. [...] Em nosso país, e principalmente no tempo presente, a educação deve abranger uma finalidade maior. A nossa fórmula hoje tem que ser esta: educar para a pátria.

Segundo Costa e Silva (2003), de maneira diferenciada dos demais países latino-americanos, nos quais o surgimento da Sociologia ocorreu de forma mais direta, no Brasil, essa ciência se estabeleceu pela via educacional. Na comparação entre a Sociologia brasileira e a francesa, constata-se que esta teve como precursor Émile Durkheim, que abriu caminhos para discutir a Sociologia da Educação na França.

No Brasil, por sua vez, podemos perceber que a Sociologia da Educação segue sua institucionalização pelas universidades. Professores, educadores e sociólogos, como Carneiro Leão, Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, entre outros profissionais que se dedicaram à Educação, proporcionaram novos horizontes para a referida disciplina. Lourenço Filho, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, apontou os objetivos dessa instituição, excluindo deles a pesquisa sociológica e dando ênfase à Psicologia.

Fernando de Azevedo, professor titular de Sociologia na Universidade de São Paulo, deu aulas para nomes reconhecidos que tratam dessa disciplina no país, como Florestan Fernandes e Antonio Candido, o que não implica dizer que esses intelectuais se fundamentaram nos princípios da Sociologia de Fernando de Azevedo. Vale salientar o valor de seu livro *Sociologia Educacional* (1940), o qual demonstra a formação durkheimiana do autor, misturada às concepções de Dewey, influência direta de Anísio Teixeira. No referido livro, são lançadas as bases para a compreensão da Sociologia da Educação como um campo de

conhecimento da sociedade: “Ela não aparece aí como uma subdisciplina, mas como um saber que se desenvolve em diferentes frentes, sempre com o intuito de compreender a sociedade: seus valores, aspectos morais e funcionalidades” (COSTA; SILVA, 2003, p. 103).

Azevedo (1964) discorda da interpretação norte-americana de Sociologia Educacional, segundo a qual esta deve ser um projeto de Sociologia aplicado à Educação. Considera que o projeto de Sociologia Educacional deve ser científico, necessário em um momento de afirmação da Sociologia.

Em estudo acerca da natureza sociológica do fenômeno da Educação, o autor afirma que esta, ao se constituir como veículo que realiza a transmissão da experiência social, garante à sociedade sua existência contínua e assegura a permanência da unidade social no tempo. O objeto ou a matéria da Educação é o indivíduo, considerado não de maneira isolada, mas inserido em um determinado grupo, em uma “nova geração”. O fenômeno da educação consiste, assim, nos conhecimentos que são passados de geração em geração:

A transmissão de valores em que consiste, em sua essência, o fenômeno da educação não se faz, pois, senão mediante uma ‘pressão’ dos adultos e uma ‘resistência’ dos jovens, cuja relação nem sempre é igual e é sempre variável conforme a ‘distância social’ que separa as gerações e contribui para caracterizá-las. (AZEVEDO, 1964, p. 74-75).

Nesse sentido, podemos entender que a Educação é um processo vivo e dinâmico, que se realiza por meio da interação de grupos sociais. Um grupo social, tratado por Azevedo como geração e que já se encontra formado, irá exercer ação educativa sobre outro grupo social não formado. As gerações adultas educam as gerações jovens, no sentido de adaptá-las a si mesmas e ao seu meio físico e social. Ora, se a relação pedagógica é uma relação social com finalidades específicas, ela pode “[...] derivar de relações sociais não pedagógicas como pode dar lugar a novas relações sociais e a fatos de estrutura [...] a que imprime um caráter próprio a ideia originalmente educativa implicada em sua constituição” (AZEVEDO, 1964, p. 75).

Nessa perspectiva, podemos entender que a Educação é o processo que assegura a continuidade e o desenvolvimento da sociedade, por meio da

transmissão de culturas, valores e representações. Os ideais ou aquilo que se procura transmitir são fatores que variam de acordo com a sociedade, pois cada qual tem características especiais, organizações diferenciadas e necessidades próprias, entretanto não deixam de ser ideais sociais. Como ilustração dessa reflexão, podemos destacar o modelo escolanovista de educação, uma investida que ultrapassou os limites da escola e tentou reeducar a sociedade por meio de seus mecanismos, para conseguir outro comportamento social (MATE, 2002). Esse modelo se insere em momento de intenso debate travado pelos intelectuais do período, especialmente pelos chamados renovadores¹⁷.

Evidencia-se, dessa forma, a relação intrínseca entre Sociologia e Educação. A discussão entre esses campos de conhecimento diferentes, contudo, ao mesmo tempo, muito próximos é de tal relevância que Azevedo, na qualidade de sociólogo, preocupou-se em delimitar ou buscar uma definição de objetos específicos de cada campo à medida que expunha seus argumentos.

Apesar das discussões levantadas por Azevedo (1964) sobre a especificidade da Sociologia Educacional, não houve muitos frutos na década de 1940. Em 1950, Fernando de Azevedo chegou a afirmar, em uma de suas obras, que o projeto de Durkheim havia sido abandonado na França e que a Sociologia da Educação teria sido relegada a segundo plano. Costa e Silva (2003, p. 103) expõem o quadro da Sociologia na década de 1950 da seguinte forma:

Esse é o quadro no início da década de 1950: sociologia institucionalizada (embora em pequena escala), sociologia da educação abandonada (principalmente em seus objetivos mais práticos) e jovens sociólogos, recém egressos das universidades e pós-graduações no exterior. É também o momento da entrada de metodologias que procurarão estabelecer fronteiras com a atividade mais ensaística, por influência principalmente norte-americana. Os *surveys* se multiplicam, os estudos de comunidade são quase uma moda intelectual.

¹⁷ São chamados renovadores os grupos de líderes advindos dos meios jornalístico, educacional e intelectual, os quais defendiam um projeto moderno e urbano de reeducação da sociedade, como é o caso de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros, que, por meio de sua atuação política e educacional, implementaram projetos e reformas nesse setor, traduzindo as necessidades da sociedade e resignificando-as, propondo, assim, um novo programa para o ensino. No entendimento de Mate (2002, p. 17), “[...] técnica e ciência foram ingredientes constitutivos de projetos sociais que mesclavam o atendimento aos anseios da sociedade com preceitos de regulação social”. Entre esses meios de regulação, destaca-se a elaboração de instrumentos próprios para a intervenção, como os testes, o cinema educativo e técnicas pedagógicas especiais.

Os autores supracitados salientam que, apesar do aumento da produção sociológica, a estrutura institucional continuava precária e sem incentivos, em especial no financiamento à pesquisa. Esse pode ter sido o motivo pelo qual tantos nomes da Sociologia brasileira foram atraídos para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, criado por Anísio Teixeira quando presidente do então INEP. Muitos profissionais eram importantes intelectuais, mas não tinham interesse definido pela Educação. No caso de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, o envolvimento com o Centro, em uma espécie de extensão de São Paulo, implicou ligações com temáticas educacionais, muitas vezes embebidas mais de caráter político do que sociológico.

Muitos dos jovens atraídos para o CBPE e motivados pelos financiamentos oferecidos às suas pesquisas realizaram-nas de forma individualizada, sem considerar ou mencionar o aspecto educacional. Esses intelectuais se justificavam pela importância de compreender a cultura brasileira, desconsiderando o papel da escola nessa cultura, pois a Educação era entendida como sinônimo de socialização.

Nesse momento, considerado auge na aproximação entre Sociologia e Educação, surgiram alguns questionamentos sobre o tipo de pesquisa que se realizava. Ora, sendo o CBPE uma instituição ligada ao Ministério da Educação, não seria óbvio que os resultados das pesquisas por ele financiadas proporcionassem investigações e reflexões que levassem os estudos sociológicos e antropológicos a oferecerem novos caminhos às problemáticas educacionais?

Autores como Correa (1988) e Consorte (1997) avaliam os caminhos tomados pelos pesquisadores do CBPE. A primeira salienta que as pesquisas financiadas por essa instituição normalmente tratavam dos aspectos culturais da sociedade brasileira, não desconsiderando a importância dessa temática, mas encontravam-se praticamente desvinculadas da proposta de reforma pedagógica de Anísio Teixeira. O segundo lamenta a oportunidade perdida de aprofundamento das pesquisas educacionais em um período no qual a escola era pensada de uma só forma para todo o país, mas enfrentava diferentes realidades, precisando, pois, modificar-se, a fim de se adequar à sociedade em que estava inserida.

Observa-se a expressão de alguns autores acerca do trabalho desenvolvido pelo CBPE. Opiniões diferentes são apresentadas a esse respeito, pois há os que se preocupam em avaliar o caráter investigativo das pesquisas dessa instituição, os que analisam as condições de e para o aprofundamento das pesquisas e os que evidenciam os objetivos alcançados pelo CBPE:

A mistura entre planejamento educacional e institucionalização das ciências sociais no CBPE permite avaliações extremamente diversas, se não opostas, dos objetivos alcançados pelo Centro. No caso das ciências sociais, costuma-se enfatizar a qualidade das obras produzidas nessa relação, muitas delas reeditadas recentemente depois de anos de ostracismo. Apesar das possíveis críticas e do caráter datado de algumas delas, é interessante ressaltar a importância do espaço do CBPE como impulsionador das pesquisas empíricas nas ciências sociais. Mas o caráter empírico das pesquisas não garantia sua subordinação às necessidades práticas do Estado. Os pesquisadores do CBPE insistiam em manter sua autonomia crítica e o caráter científico de sua produção. Mas essa cientificidade era compreendida como liberdade ilimitada de temas e conclusões. (COSTA; SILVA, 2003, p. 104-105).

À luz da reflexão supracitada acerca do CBPE, pode-se avaliar que a relação entre Sociologia e Educação não é recente, entretanto as discussões que permeiam essa relação são. Mesmo com as críticas e os debates intermitentes, há que se reconhecer o papel do Centro na difusão dos estudos em ciências sociais. Após sua crise, motivada pela relevância dada à erradicação do analfabetismo – algo que provocou a divisão das verbas destinadas ao financiamento das pesquisas –, houve a derrota dos sociólogos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e com o golpe de 1964. Contudo, mesmo perante tais adversidades, o Centro acabou por deixar um legado aos estudos sociológicos.

Apesar do período castrador da ditadura (1964-1985), as pesquisas de cunho sociológico não pararam. É claro que muitas eram as dificuldades enfrentadas, em vista dos obstáculos encontrados até mesmo para a divulgação das produções. A ditadura implantada impulsionou a institucionalização universitária. A Reforma Universitária, em 1968, é que vai, enfim, institucionalizar diversas disciplinas. Há um aumento significativo de alunos na graduação, o que implica a criação da pós-graduação, institucionalizando, de forma definitiva,

muitas áreas do conhecimento, “[...] entre elas a sociologia, que se fortaleceu em sua produção teórica e cuidados metodológicos, mas se distanciou mais do tema educacional” (COSTA; SILVA, 2003, p. 105).

Conforme será possível verificar na continuidade deste estudo, a Sociologia no Brasil, de acordo com as necessidades e os anseios de cada momento histórico, teve suas idas e vindas no currículo escolar¹⁸. Isso demonstra que seu estudo esteve, mais do que nunca, arraigado às questões ligadas aos interesses da época na qual esteve ou não presente.

Observa-se que o percurso da Sociologia e o da Educação se entrelaçaram. Para fazer Sociologia, estudava-se a cultura, a organização social e os fatos sociais, entre outros aspectos, de forma ampla e complexa. Recorrer à Educação era necessário, pois como tentar organizar uma sociedade que estava posta, provocar mudanças em um cenário como o do período estudado, de grandes contradições e desafios, se não pela base da formação intelectual de uma civilização? A educação formal, como não poderia ser diferente, foi percebida como um dos caminhos para a mudança e, assim, a Sociologia se manteve ligada à Educação.

3.2. A Disciplina de Sociologia na Escola Normal

Nas últimas décadas, mesmo diante das diversas iniciativas de políticas de democratização das oportunidades educacionais, a escola pública primária não deixou de ser criticada pela sociedade, que a considerava ineficiente, especialmente pelos altos índices de evasão e repetência. Nesse sentido, trabalhos vêm denunciando o despreparo do professor como uma das principais causas do fracasso escolar e, conseqüentemente, do insucesso da escola básica. Essa questão nos remete à problemática das Escolas Normais e nos instiga a conhecê-las um pouco mais, no intuito de compreendermos sua significação, bem como a inserção da disciplina de Sociologia no seu currículo.

¹⁸ Handfas (2005) observa haver uma diferença entre a Sociologia como “saber de referência” e a Sociologia como “conhecimento escolar”. Para o autor, devemos estar atentos quanto à questão de analisar o ensino de Sociologia sob a forma de disciplina, por meio de sua presença ou ausência nos currículos escolares, pois os seus conteúdos, mesmo na sua ausência, podem ter sido trabalhados em disciplinas como a História ou a Geografia, por exemplo.

Pesquisadores como Brandão (1982), Lellis (1983), Alves (1986), Linhares (1986), Villela (1992), entre outros, possuem trabalhos que buscam compreender a formação de professores de forma menos fragmentada, não se atendo apenas a temáticas como a clientela, o currículo ou a política oficial de formação do magistério. Na concepção de Villela (1992), a ideia de investigar a gênese dos Cursos Normais no Brasil surgiu nas últimas décadas do século XX, período em que se constata escassa produção bibliográfica sobre o assunto, especialmente sob o prisma histórico, capaz de auxiliar na articulação de aspectos antes tratados de maneira isolada e que traziam explicações insuficientes.

Entretanto, para termos uma amplitude maior dos fatores que nos fazem entender a constituição da Escola Normal, bem como a formação de professores, é importante recorrermos a algumas legislações educacionais do período. Afinal, como relata Nunes (1992), o passado nunca se entrega a nós, mas nos envia sinais a serem decifrados, não como explicação do presente com o propósito de justificá-lo ou condená-lo, mas como um exercício de comparação, para que a ignorância do passado não venha a comprometer o conhecimento e a ação do presente. Nesse sentido, façamos um pouco desse exercício.

A nossa primeira Constituição, outorgada em 1824 e que durou por todo o período imperial, era fortemente centralizadora, em se tratando de Educação. Segundo Sucupira (2005), tal Constituição abordava a temática em apenas dois parágrafos do artigo 179: estabelecia a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e determinava os colégios e as universidades como os locais onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes.

Com o Ato Adicional à Constituição de 1824, aprovado em 12 de agosto de 1834¹⁹, que reformava o ensino no Município da Corte, a responsabilidade pela instrução primária ficou para as Províncias (SAVIANI, 2009), porém estas tinham a obrigação de garantir a instrução, com autonomia relativa, para todos os brasileiros. Se, de um lado, a Província perdia a parte mais importante do seu

¹⁹ Nosso objetivo, ao mencionar algumas leis, nesse momento e um pouco mais à frente, é o de situar o leitor no debate que se travava sobre as questões jurídicas referentes à educação em tempos de criação e desenvolvimento da Escola Normal. Para isso, são levantadas algumas datas, de forma muito sucinta, nas quais foram se estabelecendo os processos constituintes, cujo debate traz um panorama das diretrizes que fundamentam o quadro jurídico do país, no qual se faz presente, muitas vezes, o debate sobre a educação. A análise das Constituintes brasileiras fugiria ao nosso propósito. Trabalho de extrema competência sobre a legislação educacional nas constituintes brasileiras foi o organizado por Osmar Fávero (2005).

território, pois a cidade do Rio de Janeiro foi desmembrada da Província Fluminense, passando a ser um Município Neutro, sede da Corte, de outro, ampliava sua autonomia na própria administração (VILLELA, 2008). Ao Governo Central ficava reservado o direito e o monopólio do ensino superior (NASCIMENTO, 2006).

A partir de então, várias Províncias foram estimuladas a criar Escolas Normais, a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário (KULESZA, 1998) e o movimento de criação dessas escolas, no Brasil, esteve marcado por experiências que tomaram como referencial as diretrizes emanadas do Rio de Janeiro.

Esse período, segundo Villela (2008), foi marcado pelo crescimento econômico, decorrente da expansão da produção cafeeira, o que provocou diversas modificações na distribuição populacional. Com isso, a Vila Real da Praia Grande, depois cidade de Niterói, no ano de 1835, foi escolhida como capital.

No ano de 1835, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, foi criada a primeira Escola Normal do Brasil²⁰, com o objetivo de formar professores que pudessem atuar no magistério de ensino primário. Essa escola foi idealizada e organizada pelos governantes Joaquim José Rodrigues Torres e Paulino José Soares de Souza. O Curso Normal, antes mesmo da criação de muitas Escolas Normais, era oferecido em cursos públicos de nível secundário, atualmente conhecido como Ensino Médio.

Como vimos, a escola de Niterói foi pioneira nesse processo. De acordo com Saviani (2009, p. 144), as Escolas Normais brasileiras foram se estabelecendo nas províncias, ainda no século XIX, seguindo a seguinte ordem:

[...] Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

²⁰ Recomenda-se o estudo de Heloisa Villela (1990), para maiores informações sobre a Escola Normal de Niterói.

Esse ensino, passando por diversas reformulações, atravessou a República e chegou aos anos 1940/50 como instituição pública, fundamental na formação de professores para o ensino primário em todo o país.

A situação da formação docente era precária na Primeira República, algo que só começa a se modificar ou tomar novos rumos a partir da reforma de Antônio Carneiro Leão, em 1928. Com essa reforma, tornou-se possível a profissionalização do magistério primário e houve melhoria na formação do professor pernambucano.

Para Meucci (2006), a implantação da disciplina de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, nos anos 1929 e 1930, foi uma das primeiras experiências brasileiras para resgatar essa disciplina no currículo dedicado à formação de professores. No entendimento da autora, “[...] as Escolas Normais foram portas de entrada para a síntese de teorias e conceitos sociológicos e para a pesquisa social propriamente dita. E Gilberto Freyre, um dos pioneiros deste esforço de síntese”. (MEUCCI, 2006, p. 15).

Evidencia-se, nesse sentido, que o Estado de Pernambuco foi pioneiro na implantação das aulas de caráter sociológico, uma vez que Gilberto Freyre, considerado um sociólogo de formação ímpar, por sugestão de Carneiro Leão, assumiu a recém-criada cadeira de Sociologia. De acordo com Waldemar Valente (1973), ao observarmos o programa apresentado pelo novo professor da Escola Normal Oficial de Pernambuco, podemos concluir que tal indicação não foi feita por critério político ou por amizade. Afirma, ainda, que sua admirável antevisão dos problemas enfrentados pela sociedade, em particular dos que se referiam à realidade brasileira, trazia inovações no campo da Sociologia, tais como: o

[...] estudo analítico e histórico dos fatos sociais, o estudo técnico ou concreto de fatos sociais próximos, de imediato interesse nacional e local; abordagens estatísticas, à maneira do **social survey**; visita em companhia dos alunos a pontos do Recife e de cidades próximas – estas formando hoje o Grande Recife – para conhecimento ou tomada de contacto com os principais serviços públicos, obras de assistência social, em bairros pobres, usinas, fábricas, com a exigência de observação, pesquisa e relatório. (VALENTE, 1973, p. 61).

Sendo assim, mesmo antes da fundação da Escola de Sociologia e Política em São Paulo (1933), já havia em Pernambuco uma cadeira de Sociologia, que levava em conta critérios experimentais utilizados nos mais conceituados centros de Ciências Sociais da América do Norte, como a pesquisa de campo, por exemplo, com a aplicação dos conhecimentos teóricos.

No Estado de Pernambuco, a pesquisa sociológica, orientada e planejada por Freyre, contou, entre os anos de 1929 e 1930, com a participação das normalistas, as quais demonstravam grande interesse e disposição para a realização da pesquisa social. Elas observavam os comportamentos e hábitos de interesse social em cada uma das casas, nas ruas que seu professor indicava:

Tudo que trouxesse contribuição valiosa para o objetivo principal da pesquisa: 'sabermos', escreve o próprio Gilberto Freyre, 'onde as crianças do Recife urbano estavam brincando ou jogando, com a crescente diminuição de quintais particulares nas residências de gente da classe média da cidade'. (VALENTE, 1973, p. 62).

Por meio das aulas do professor Gilberto Freyre, as normalistas do Recife puderam realizar verdadeiras pesquisas de cunho sociológico, descobrindo e documentando os fatos que observavam. Uma das conclusões a que chegaram refere-se à redução dos quintais, citada por Freyre, a qual não correspondia ao aumento dos espaços públicos destinados à recreação infantil (VALENTE, 1973).

O fato apresentado anteriormente acerca da aplicação por Freyre de métodos de pesquisa de cunho sociológico na Escola Normal Oficial de Pernambuco demonstra os avanços obtidos nesse Estado ao longo da história do Ensino Normal. Apesar de o caráter de aplicação desses métodos ser considerado sociológico, insta salientar que, para Freyre (1966), os sociólogos não tinham nada a perder, só a ganhar, por meio do contato com historiadores e antropólogos sociais, pois estes se especializavam na exploração de formas e problemas sociais, que acabavam por deparar com as “sociedades primitivas”. Assim, como antropólogos, usavam elementos semelhantes ao da “história escrita”. Para o autor, é possível que os sociólogos e historiadores descubram, com esses antropólogos, novas perspectivas para compreender o presente como história.

Ao observarmos um pouco da trajetória do Ensino Normal fora do Estado de Pernambuco, notamos que a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, que tentou centralizar esse ensino, revelou os anseios de uma renovação educacional, concomitantes aos movimentos políticos e econômicos de luta por uma organização social brasileira. Em 1880, com a criação da Escola Normal do Rio de Janeiro, dirigida por Benjamin Constant, movimentos foram direcionados para a formação do professorado de ensino primário, com o objetivo de que os mesmos se tornassem agentes das transformações sociais em curso (KULESZA, 1998).

De acordo com Tanuri (1979), houve um aumento considerável do número de Escolas Normais em funcionamento no Brasil, pois o país passou de quatro escolas em 1867 para vinte e dois em 1883, devido ao forte incentivo do poder central, instigado, pela sociedade civil da Corte, a sensibilizar os representantes provinciais no parlamento para essa questão.

Diante da nova ordem social estabelecida, as exigências para a formação de professores aumentaram e isso pode ser observado por meio da multiplicação das escolas dedicadas a esse tipo de formação. Os Liceus, escolas tradicionais destinadas à educação da elite masculina, influenciaram, de maneira significativa, o início da criação das Escolas Normais. Estas, por sua vez, devido ao caráter secundário e profissional, também influenciaram suas congêneres masculinas, mas sua principal influência foi no desenvolvimento da instrução primária pública e privada nos estados, na Primeira República (KULESZA, 1998).

Para compreendermos com mais propriedade a institucionalização da Escola Normal e, assim, podermos elencar a participação da Sociologia na mesma, considera-se pertinente revisitarmos, de forma rápida e sucinta, algumas configurações da educação enquanto preocupação demonstrada juridicamente. Dessa forma, levantaremos, na sequência, alguns marcos importantes para a educação na legislação brasileira; não pretendemos, contudo, remontar à análise das constituintes do país, conforme dito anteriormente.

Em fins do século XIX, segundo Venâncio Filho (2005, p. 114), ainda se faziam perceptíveis alguns sinais ou características do pensamento e da cultura da fase colonial em todo o Império: “O mesmo espírito literário e livresco, a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva de formas

[...].” Para o autor, esse espírito se refletiu na Constituição de 1891 e dominou a legislação escolar, fortemente embebida de ideias positivas.

O artigo 35 da Constituição de 1891, de acordo com Cury (2005), incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente, animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências; criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; e prover a instituição secundária no Distrito Federal. No seu artigo 72, § 6º, está explícito que será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Para o autor, por meio da análise da referida Constituição e tendo por base o seu espírito liberal-federativo, bem como o conjunto desses artigos, é possível inferir que existe um silêncio a respeito da gratuidade da educação. Por outro lado, determina-se a laicidade e garante-se a liberdade de profissão e de seu exercício. A educação não fora ignorada:

De qualquer modo, não se pode dizer que a Constituinte de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático. (CURY, 2005, p. 80).

São expressivos os estudos acerca da Constituição de 1891, com análises e opiniões que vêm ao encontro do pensamento de Cury. A título de exemplo, Venâncio Filho faz um parecer acerca da referida lei:

Em síntese, o que se pode dizer é que a Constituição de 1891, ao criar o presidencialismo no Brasil e ao estabelecer o sistema federativo, foi muito tímida e cautelosa em matéria de educação, não incorporando ideias e princípios que a doutrina política e educacional já discutia então. (VENÂNCIO FILHO, 2005, p. 116).

Todavia, como podemos notar, há insatisfação com a legislação vigente, pois a educação, na Revisão Constitucional de 1926, se fez presente. Cury (2005, p. 104) nos apresenta dois pontos importantes dessa Revisão:

[...] o primeiro foi a elucidação do papel da União quanto à instrução básica, quer aceitando que a interferência já estava posta implicitamente em 1891, quer posicionando que tal orientação deveria ficar explícita, não se poderia resolver o

'enigma' do caráter nacional sem a presença do Estado. É através da educação que o Estado se torna o demiurgo da nação e sem ele o país ou se cinde pelo regionalismo ou acolhe a 'perigosa' idéia de uma revolução internacional. O segundo foi a antecipação de pontos que só se tornariam componentes do pacto constitucional após a Revolução de 1930. Estes pontos estão consubstanciados no capítulo próprio para a Educação reservado na Constituição de 1934. A Revisão de 1926 antecipa em 8 anos a concepção de educação como direito social pelo qual o Estado dá uma resposta, que não é a da 'outorga', às pressões de vários movimentos civis entre os quais as pressões do operariado.

Observa-se, a partir da citação anterior, que, na Constituição de 1934, à educação foi reservado um capítulo próprio, o que implica um reconhecimento de sua relevância no cenário brasileiro. No que se refere ao direito à educação, este foi colocado como um direito de todos, mas devendo a educação ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Entretanto, como escreve Rocha (2005), não basta a afirmação dos direitos, é preciso estabelecer meios para que estes possam ser garantidos e, na Emenda número 1.845, na proposta constitucional da 5.^a Conferência Nacional de Educação, há propostas específicas para que haja tal garantia. Sobre essa questão, salienta:

A aceitação pela Assembléia Constituinte desses dois pontos, o direito universal à educação básica e os meios de efetivá-lo, representa uma vitória considerável do ato renovador, pois reverte predisposições da Assembléia, configuradas nos dois primeiros anteprojetos, que sequer afirmavam o direito à educação para todos, e muito menos especificavam os meios. (ROCHA, 2005, p. 125).

A partir do pequeno panorama traçado, revelando alguns processos da educação na legislação brasileira, que percorrem desde a Constituinte de 1891 até a Constituição de 1934, podemos dimensionar a importância dada à educação nesse período. Isso nos possibilita uma compreensão mais ampla dos processos que permearam a Escola Normal a partir de sua criação e no decorrer desse período, bem como a análise do papel da Sociologia inserida nesse processo.

De acordo com Saviani (2009), essa via de preparação docente pela Escola Normal, iniciada em 1835 e mais estabilizada a partir de 1870, perpassa ao longo do século XIX. A trajetória da Escola Normal esteve sujeita a aprovações e desaprovações. Nesse sentido, o autor nos remete a Couto Ferraz, quando

presidente da província do Rio de Janeiro, que, considerando o ensino normalístico oneroso e de pouco retorno, pois formava poucos alunos, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a por professores adjuntos, os quais atuavam como auxiliares dos professores regentes de classe para poderem se apropriar dos conteúdos e adquirir práticas de ensino. Contudo, em 1859, não tendo prosperado os rumos dados por Couto Ferraz, a Escola Normal de Niterói foi reaberta.

O surgimento das Escolas Normais, primeiras instituições educacionais voltadas para a formação do professor primário, está ligado à “[...] institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62).

Mesmo tendo a Escola Normal se consolidado em um padrão específico, a partir da reforma paulista, após a primeira década da República, o movimento reformador perdeu o entusiasmo. Esse padrão não teve implicações significativas, pois a preocupação que se tinha era com o domínio dos conhecimentos que seriam transmitidos (SAVIANI, 2009).

Surgia, então, uma nova fase na educação brasileira, fundamentada nos institutos, que, além do ensino, se dedicavam à pesquisa. Nesse âmbito, como principais iniciativas, Saviani (2009) menciona a implantação, em 1932, do Instituto de Educação do Distrito Federal por Anísio Teixeira, cuja direção ficou sob responsabilidade de Lourenço Filho, bem como a implantação, em 1933, por Fernando de Azevedo, do Instituto de Educação de São Paulo, ambos fundamentados nas concepções da Escola Nova. Para Valdemarin (2010), a análise realizada por Diana Vidal acerca da estrutura do Instituto de Educação, criada na gestão de Fernando de Azevedo e desenvolvida por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, evidencia que a formação de professores inovou na estrutura e no desenvolvimento dos programas:

Em cada trimestre, o aluno entrava em contato com uma disciplina, estudava intensivamente, com aulas e trabalhos práticos diários; e com outras, que o acompanhavam durante todo o ano. O sistema de ensino era especialmente o de seminário, para livre pesquisa, bibliográfica ou experimental, sobre vários temas ou assuntos propostos em sala de aula, seguidos de

discussão do material obtido e conclusões. Nessas atividades de seminário 'dá-se especial relevo à personalidade do futuro mestre, e comprovam-se as capacidades de inteligência, espírito de iniciativa e de trabalho' [...] Recorrendo-se ao agrupamento das disciplinas em seções, pretendia-se permitir a integração de conteúdos e práticas docentes. (VIDAL, 2001, 112).

Vale lembrar que, nos anos 1920/30, foram vivenciados intensos debates e enfrentamentos quanto aos modelos mais eficazes a serem propostos naquele momento, marcado por diferentes lutas sociais. Como exemplo disso, na luta entre trabalhadores e patrões, multiplicaram-se as estratégias empresariais contra os movimentos trabalhistas, que já vinham ocorrendo desde as décadas de 10 e 20. As cidades cresciam cada vez mais e, com elas, problemas como o das moradias inadequadas, as quais provocavam doenças, falta de higiene, desinteresse pela escola, entre outros. Segundo Mate (2002), tais problemas eram vistos como geradores de desordem social.

A reforma instituída por Anísio Teixeira, em 1932, pretendia erradicar o que Saviani (2009) chama de “vícios” da Escola Normal, que, buscando ser uma escola de cultura geral e, ao mesmo tempo, profissional, não alcançava nenhum dos objetivos. Assim, instaurou-se um novo programa para o ensino das disciplinas que, nesse novo formato, transformava a Escola Normal em Escola de professores

[...] cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) **sociologia educacional**; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. (SAVIANI, 2009, p. 146, grifo nosso).

Observa-se, contudo, a preocupação com a correção de falhas que a educação e a formação de professores vinham sofrendo. Entre as disciplinas propostas para essa modificação, destaca-se a Sociologia Educacional, objeto em estudo nesta dissertação.

Considera-se que as formas de institucionalização da Escola Normal brasileira até aqui apresentadas já nos auxiliam a “olhar” para a disciplina de

Sociologia e, por conseguinte, para a Sociologia Educacional ou Sociologia da Educação, uma vez que esta deve ser observada dentro do contexto mais amplo da primeira e compreendida em meio a esses processos de constituição da Escola Normal e da própria consolidação como disciplina acadêmica.

Clovis Pacheco Filho (1994), atento às questões que envolvem as propostas iniciais do ensino de Sociologia no país, revela que a mesma já havia sido proposta, quando no Império, por volta de 1882, o deputado liberal Rui Barbosa acenava, com algumas sugestões em seus Pareceres²¹, para a introdução da Sociologia no sistema educacional brasileiro.

Segundo os estudos de Katiuci Pavei (2008), Rui Barbosa propõe a substituição da disciplina de Direito Natural pela Sociologia no curso de Direito. Na ocasião, Rui Barbosa considerava o ensino de Sociologia mais viável, uma vez que o Direito Natural, para ele, era excessivamente metafísico e recomendou que houvesse a inclusão das disciplinas: Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, no curso ginasial; Instrução Moral e Cívica, abrangendo as Noções Fundamentais de Direito Pátrio e Economia Política, nas Escolas Normais; e Sociologia nas Faculdades de Direito (PACHECO FILHO, 1994).

De acordo com Clovis Pacheco Filho (1994), tais propostas não tiveram êxito nem foram objetos de debate dos deputados do período em questão, tendo em vista que as preocupações dos parlamentares direcionavam-se para questões eminentemente políticas, a saber, a abolição, o federalismo, a República, entre outros.

No dizer do autor, logo após a queda do Império, Benjamin Constant, entusiasta pela Sociologia comteana e estando à frente do Primeiro Ministério do Governo Provisório da República, instituiu o ensino regular da disciplina de Sociologia e Moral nas Escolas Militares do Exército. Institucionalmente, esta seria a primeira vez que a Sociologia apareceria com esse nome no currículo escolar brasileiro. A esse respeito, Pavei (2008) comenta:

²¹ Segundo Machado (2006), Rui Barbosa foi um parlamentar e participou, de forma ativa, da vida política brasileira por mais de cinquenta anos. Foi relator da Comissão de Instrução Pública, cuja obrigação era apreciar o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Esse decreto reformava os ensinos primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O conjunto de relatos escritos por Rui Barbosa ficou conhecido como Pareceres.

Foi, então, em 1891, no advento da República, durante o Governo Provisório de Floriano Peixoto, que o Plano Nacional de Educação, sob a responsabilidade de Benjamin Constant, propôs a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as escolas do Ensino Secundário. Dez anos depois, a Reforma Eptácio Pessoa, desobrigou seu ensino, novamente, sem que o mesmo tenha de fato sido ofertado. (PAVEI, 2008, p. 48).

Assim, evidencia-se que, inicialmente, a Sociologia, em sua história como disciplina no Brasil, apesar de ter seus primórdios na Escola Militar do Rio de Janeiro, sua “aparição” foi por um período curto, pois com a morte de Benjamin Constant, foi retirada dos currículos das escolas do Exército.

A introdução da disciplina de Sociologia no currículo escolar, de forma obrigatória, data de 1925 na escola Dom Pedro II, no Rio de Janeiro (PAVEI, 2008). Entre 1925 e 1942, a Sociologia começa a ganhar mais força, por meio das discussões sobre seu retorno ao Ensino Secundário, sobretudo a partir das Reformas de Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), que implicaram um aumento significativo das cidades que instituíram sua obrigatoriedade. Sobre esse movimento, Pavei (2008, p. 48) comenta:

A sociologia passa a integrar os currículos de escolas, especialmente as Normais, embora aparecesse também em Cursos Preparatórios, como eram chamadas as últimas séries do Ensino Secundário. Ou ainda, em cursos superiores, como o Direito e a Medicina, além de se concretizar na década de 1930, a criação das primeiras escolas de nível superior de Sociologia (Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal).

No contexto dos caminhos percorridos pela disciplina de Sociologia, merecem destaque, nas décadas de 1940/50, Florestan Fernandes e Luiz de Aguiar Costa Pinto, pois contribuíram sobremaneira com suas produções intelectuais, esclarecendo diversos aspectos da Sociologia, consistindo em seus interlocutores para a sociedade como um todo. No entanto, apesar da aproximação, citada anteriormente, entre Sociologia e Educação, percebe-se, nas publicações dos referidos autores, a partir da década de 1960, certo grau de distanciamento do aspecto educacional e do ensino da Sociologia e das Ciências Sociais, uma vez que consideravam que “[...] o processo de expansão e

consolidação dessas ciências no país não possuía nenhum vínculo com a institucionalização no campo escolar, especificamente na educação básica”. (PAVEI, 2008, p. 49).

Na Era Vargas, em 1942, houve uma reforma empreendida pelo então ministro da educação Gustavo Capanema. Esta alterava os currículos, retirando o ensino de Sociologia das Escolas Secundárias, tendo o mesmo permanecido apenas no currículo das Escolas Normais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.021/61 tornou facultativo o ensino dessa disciplina.

Com a ditadura militar, por volta de 1964, o ensino de Sociologia segue perdendo seu espaço na ambiência escolar por um lado, enquanto ganha mais proximidade como meio acadêmico/científico por outro. Tal afirmativa pode ser avaliada entre as idas e vindas da disciplina na grade curricular do ensino escolar.

Um dos fatores que contribuiu para a situação supracitada foi o não comprometimento, por parte do Regime estabelecido, com o campo das humanidades no ensino escolar. De acordo com os princípios desse Regime, convinhavam disciplinas que servissem como instrumentos de propaganda doutrinária, tais como: Educação Moral e Cívica e Educação ou Organização Social e Política Brasileira (OSP). Isso deslegitimou a disciplina de Sociologia no país. Além disso, no referido momento histórico, ocorreram prisões de estudantes e professores da área. Na Constituinte do período ditatorial, LDB n. 5692/71, a disciplina continuou sendo facultativa, mas priorizando uma formação de caráter técnico e profissionalizante, algo que continuou nos Cursos de Magistério, nova nomenclatura dada às Escolas Normais, sob a forma de Sociologia da Educação.

Consideramos que as questões aqui apresentadas acerca da disciplina de Sociologia tornam esta mais clara e nos possibilita apreciar como se desenvolveu o processo de sua inserção no meio educacional. Vejamos, então, como Carneiro Leão interpreta essa questão, buscando conhecer sua concepção de educação, bem como suas considerações sobre os aspectos da Sociologia Educacional.

3.3. A posição de Carneiro Leão em relação à Sociologia da Educação

A partir de análises como as anteriormente citadas, observa-se o debate, no final do século XIX, acerca das questões educacionais, quais sejam, a centralização/descentralização do ensino, bem como sua obrigatoriedade, gratuidade e laicidade. Concomitantemente, destaca-se a questão da inserção da disciplina de Sociologia nos currículos escolares. Tal debate, no decorrer dos anos, foi se desenhando de forma mais linear e se tornando mais intenso em meio ao processo de desenvolvimento do país.

Um intelectual que esteve muito envolvido com as questões educacionais do período foi Antônio Arruda Carneiro Leão. Por ter sido um educador, envolveu-se expressivamente com a defesa de uma educação popular, termo que corresponde, atualmente, ao que chamamos de educação pública, universal, obrigatória e laica (SILVA, 2006).

Considera-se importante, em um primeiro momento, clarificar a concepção de educação de Carneiro Leão. Entende-se que, a partir da análise do construto teórico desse intelectual no que se refere às questões educacionais, é possível verificar seu posicionamento diante das constantes transformações a que estiveram sujeitas a Sociologia, a Escola Normal e a sociedade em um contexto mais amplo. Para tanto, tomamos como parâmetro seu primeiro livro, *Educação*, publicado em 1909, cujo teor nos propicia observar seu olhar sobre a Educação, bem como o debate sobre a mesma nesse período, articulados ao desenvolvimento da sociedade brasileira e às questões que, mais tarde, levaram às reformas educacionais e à implantação da disciplina de Sociologia nos currículos brasileiros.

Em um segundo momento, procura-se evidenciar a perspectiva de Carneiro Leão quanto a alguns aspectos da Sociologia Educacional, enfatizando as suas reflexões sobre o papel da escola primária na renovação da escola secundária, uma vez que, em seu livro *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária*, publicado em 1936, o autor procurou fazer algumas advertências sobre o sistema educacional vigente e traçar orientações de grande utilidade a esse respeito.

3.3.1. Concepção de Educação em Carneiro Leão

Como nos revela o pesquisador André Paulilo (2004), Carneiro Leão foi um verdadeiro filho do seu tempo, pois na época em que viveu, entendia-se a escola pública como um mecanismo capaz de transformar as diversas sociedades, alterando o direcionamento dos resultados do seu desenvolvimento. Basta estudarmos um pouco da história desse intelectual, verificando o seu envolvimento político e educacional na sociedade brasileira, por meio, especialmente, dos atos oficiais de sua administração, para percebermos qual era sua maior preocupação: a defesa de uma escola pública e gratuita.

Para compreendermos a concepção de educação de Carneiro Leão, é importante lembrarmos que o mesmo entendia a sociedade como um todo harmônico no qual cada um, com seu papel específico, seria capaz de contribuir para o bem-estar coletivo e o desenvolvimento social. No seu entendimento, para que uma sociedade se desenvolvesse, era preciso cultura, de uma forma ampla e universal, devendo ser disseminada na imprensa, em conferências, em congressos, entre outros, pois considerava que, nesses eventos, os povos levariam suas experiências e falariam de suas necessidades (LEÃO, 1923).

A sociedade brasileira, no entanto, não vivia essa realidade no início do século XX. A cultura não era um direito de todos e, se o caminho para o desenvolvimento de um país passa, inicialmente, pelo conhecimento da própria cultura, então a estrada a percorrer seria longa, pois a educação brasileira (restrita a 20% da população instruída e culta) era limitada, literária e teórica, e habilitava apenas para a carreira pública (LEÃO, 1917).

Na concepção do autor, além de serem poucas as pessoas instruídas, estas tinham uma formação voltada para o funcionalismo e a burocracia, ou seja, o que se tinha era uma forma de organização educacional que atendia às necessidades da sociedade feudal. A sociedade vigente se fundamentava em uma forma diferenciada de trabalho, que era dividido e gerava novas classes sociais. Se, antes, o liberalismo, fundamentado nos princípios de igualdade, liberdade e propriedade, chegava para justificar a sociedade burguesa surgida na Europa, trazendo consigo a defesa da propriedade e da iniciativa privada – acúmulo do capital (o que não se efetiva para todas as classes) (MACHADO,

2008), nesse momento, ele se modifica, colocando em pauta a questão do progresso e da industrialização.

As novas ideias advindas das transformações sociais do período em questão, tais como: o surgimento de novas profissões e classes sociais, a ampliação e o planejamento das cidades, a vinda dos imigrantes²², entre outras, favoreceram o debate acerca da organização educacional do país.

Em 1906, o historiador José Veríssimo, em seu livro *Educação Nacional*, sinalizava a importância da educação para a organização de uma nação, pois para “[...] reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra” (VERÍSSIMO, 1906, p. 43).

No mesmo direcionamento, Carneiro Leão já demonstrava sua preocupação e defesa em relação à educação em seu livro *Educação*, de 1909, fruto de uma conferência proferida aos colegas do terceiro ano da Faculdade de Direito do Recife, no Primeiro Congresso Brasileiro dos Estudantes. Esse tema foi escolhido por ele para a referida conferência, pois o considerava “palpitante” e de interesse geral, tendo em vista que, no curso de Direito, esse assunto era, muitas vezes, levantado nas discussões sobre criminalidade. Além disso, ele considerava os trabalhos existentes, sem desmerecê-los totalmente, deficientes:

Sobre Educação existem talvez bibliotecas, muito se tem escrito, muito se tem falado; mas todos os trabalhos me parecem sempre deficientes. Tais exploram mais uma modalidade, tais outra, tais silenciam algumas, e assim sempre, embora afinal se completam mutuamente. (LEÃO, 1909, p. 8).

Carneiro Leão sabia da diversidade de trabalhos e da importância de alguns intelectuais, tais como: Montaigne (1533-1592), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Alexandre Bain (1818-1903), Le Bon (1841-1931), Arnol Dodel (1843-1908), Spencer (1820-1903), entre outros, que abordavam a temática de sua conferência, entretanto, em sua opinião, não destacavam a superioridade do fenômeno educativo sobre os outros meios de progresso social (LEÃO, 1909).

²² No livro **São Paulo em 1920**, publicado no mesmo ano, Carneiro Leão traz maiores detalhes sobre o processo de imigração do Estado de São Paulo, considerando que o mesmo se deu de forma diferenciada em cada região do país.

Por considerar que todo fenômeno, para a sua perfeita compreensão, necessita do conhecimento completo de sua escala evolutiva como um todo, decidiu realizar sua conferência, seguindo uma organicidade: num primeiro momento, elaborou um esboço histórico, procurando demonstrar como a educação vinha se configurando ao longo do tempo, desde os primórdios das nações, quando “[...] a educação era puramente instintiva, cifrada no desejo da conservação da vida, no aperfeiçoamento animal, na agudez da tática perversa e traiçoeira” (LEÃO, 1909, p. 27-28), passando pelo Egito, Grécia, Roma, entre outras nações.

Em um segundo momento, o educador assinala com veemência a supremacia do fenômeno educativo sobre os fenômenos de hereditariedade²³ e as condições mesológicas nas elaborações sociais. A educação, aos olhos do autor, “[...] incoerentemente sonogada pela obcecação materialista, é uma determinante mesmo da existência social” (LEÃO, 1909, p. 37), sendo adjetivada por intelectuais como “onipotente”, “eixo da humanidade”, “alavanca da civilização”. Em crítica aos materialistas, faz alusão às palavras de Spencer e comenta que não há o que não eduque seus filhos:

Todos eles afirmam que o homem não influirá na marcha social, que o sociólogo é como o astrônomo, observador de fenômeno e nada mais. O homem não modificará de modo algum os fatos e se os modificasse seria para mal, nos diz Spencer. No entanto, o próprio Spencer e todos os seus companheiros educam os filhos, escrevem sobre educação, porque crêem de certo, que mudarão desta maneira o caráter e as condições de vida destes homens futuros. (LEÃO, 1909, p. 38)

Para o autor, enquanto esses grandes homens negavam sua capacidade transformadora ante a potência biológica da sua hereditariedade sempre vitoriosa, ou da influência mesológica que os rodeia, não entregavam seus filhos a essa influência, tampouco os abandonavam às teimosias atávicas. Entende que, se os materialistas fossem coerentes, assim como a filosofia, perceberiam que a

²³ O fenômeno da hereditariedade era muito discutido em Direito, na tentativa de compreender os motivos que levavam o homem à criminalidade. Relacionava-se muito a questão da influência da potência biológica da hereditariedade ou do meio em que se vive com o envolvimento no crime. Sobre esse assunto, Leão chega à conclusão de que “é mais o resultado da educação, do ambiente intelectual que o cerca, no momento social que o envolve, do que da herança” (LEÃO, 1909, p. 45).

[...] educação é a adaptação. Não a adaptação às sórdidas conveniências sociais, mas o congraçamento perfeito, a união indestrutível com a verdade. O indivíduo, que se educa, prepara-se para ascender à felicidade, pois a medida que o seu espírito diferencia mais a mais a verdade do erro pelo conhecimento da primeira [...] ele foge deste e procura aquela [...]. (LEÃO, 1909, p. 46-47).

Mas de onde viria a hereditariedade no Brasil se tivemos a fusão de várias raças? Um país miscigenado, no qual alguns vieram do português, em um momento de evidente degenerescência; outros, do índio, incapaz de construir um elemento civilizador no país pela perseguição que sofria do branco; e ainda do negro, passivo, ex-escravo, enegrecendo o futuro da nação. Carneiro Leão questionava-se qual seria a herança hereditária de uma população advinda da fusão de tantas raças. Para ele, isso só poderia trazer um ser medíocre. Era preciso educação:

No entanto o nosso Brasil de hoje, considerado potencia de primeira na comunhão mundial, não se envergonhará, com um pouco mais de educação, principalmente cívica, para garantir com dignidade o lugar que soube conquistar no conceito da Europa culta. (LEÃO, 1909, p. 42).

Assim, chegou à conclusão de que “[...] não foram as condições mesológicas que criaram a nossa civilização e muito menos os influxos hereditários que em nosso caso seriam desastrosos” (LEÃO, 1909, p. 43). Verificou que a hereditariedade não deveria influenciar de tal forma, ou o Brasil não estaria nas condições em que se encontrava, evidenciando que é mais do ambiente intelectual no qual o indivíduo está inserido que resulta a educação e não da herança.

Ao realizar essa discussão acerca da supremacia da educação sobre fatores como a hereditariedade e as condições mesológicas, é possível perceber a grande preocupação de Carneiro Leão com a questão física: “[...] fator máximo, ao meu ver, do desenvolvimento vital, intelectual e moral dos povos fortes” (LEÃO, 1909, p. 10), tanto que dedicou parte da sua conferência a demonstrar a grandeza da educação física.

Carneiro Leão, no livro em estudo, faz alusão à sentença educativa “*Mens sana in corpore sano*”, a qual, a seu ver, se configura como uma verdade. Remete-nos à importância da saúde física para o bom desempenho intelectual e critica os homens por deixarem seus filhos aos cuidados maternos, cujos ensinamentos recebidos são insuficientes para ministrar tal educação. Muitas mães não permitem que seus filhos corram, com o receio de que se machuquem, sem compreenderem o quanto isso é importante para aperfeiçoar a agilidade e a inteligência muscular.

Sinalizou, ainda, para a necessidade de reformulação do ensino nas modalidades intelectual e moral, bem como no método de ensino:

Urgente e imprescindível é hoje o remodelamento completo nas suas duas modalidades, intelectual e moral, tão descuidadas pelos profissionais, que julgam ministrá-las com segurança e acerto, no velho método rotineiro da pedagogia antiga. (LEÃO, 1909, p. 66).

O autor, e aqui podemos observar uma referência à necessidade do profissional docente, compreende que “[...] o verdadeiro sistema educativo requer uma capacidade e abnegação superiores da parte de quem o executa” (LEÃO, 1909, p. 67). Os professores ou instrutores são vistos como legítimos educadores do gênero humano, daqueles que vão elaborar as futuras ações da sociedade. Entretanto, há que se considerar o desenvolvimento psíquico infantil, aproveitando sua escala ascendente.

Percebe-se que o debate acerca da formação e capacitação do professor já se fazia presente no início do século XX. Carneiro Leão afirmava a urgência em criar condições para que o educador pudesse realizar sua função de maneira satisfatória. Ao sinalizar para a preparação dos educadores e o respeito à escala ascendente do desenvolvimento psíquico infantil, o autor demonstra sua concepção de ensino, pois considera que, dessa forma, se produziria “[...] o ideal científico da verdadeira educação” (LEÃO, 1909, p. 68).

A educação, no entendimento de Carneiro Leão (1909), era condição para existir na terra, para ser de utilidade aos homens, que deveriam viver altruisticamente. O ensino deveria ser elaborado nesse sentido, preparando todos para evitarem a dor e o mal e serem felizes. Comenta como deveria ser a educação:

É mister que se faça a educação mais racional e biológica possível, que se abandonem os artifícios inúteis, as decorações fantásticas, os despautérios pedagógicos, para se atingir uma instrução de fundo exclusivamente naturalístico e humano na satisfação das exigências e necessidades psicológicas dos homens. (LEÃO, 1909, p. 73).

Nesse sentido, era preciso uma renovação escolar, que deixasse para traz a pedagogia antiga, que pusesse em prática as novas ideias de ensino, baseadas na instrução naturalística e humana, respeitando as exigências psicológicas dos homens, a escala evolutiva do seu desenvolvimento psíquico infantil. Com esse pensamento, Carneiro Leão acabou por demonstrar sua compatibilidade com a revolução da pedagogia humana de Pestalozzi, lamentando que as doutrinas do grande intelectual não fossem praticadas naquele momento.

Carneiro Leão (1909) defende uma educação fundamentada no equilíbrio das faculdades intelectivas, uma mudança na forma de ensinar, a qual exigia o desenvolvimento excessivo da memória ou da abstração e, dessa forma, expõe sobre o trabalho do educador:

Assim pois, o máximo dever de um educador ilustre, de um pedagogo normal, será provocar o desenvolvimento equivalente das faculdades intelectivas do educando, para se não exagerarem algumas em detrimento de outras. É mister que se mantenha e se provoque sempre um equilíbrio o mais harmonicamente possível, entre memória, raciocínio, juízo, imaginação, emotividade, respeitando todavia as tendências intelectuais pronunciadas, que mais tarde produzirão artistas ou filósofos, sacerdotes ou sábios. (LEÃO, 1909, p. 77).

Assim, a tarefa destinada ao docente seria árdua, de intensa dedicação. Os responsáveis pela orientação do pensamento dos futuros intelectuais das novas gerações precisavam adotar novas práticas, educar a mente de seus alunos, educar a sua moral “[...] tão educável, como a própria inteligência” (LEÃO, 1909, p. 78), algo de tanta importância, mas com o qual os educadores não estavam se preocupando dignamente.

Um dos primeiros cuidados expostos por Carneiro Leão que o educador deveria ter é o de fomentar e proteger o sentimento de cumprimento de dever para a glória, educar para a pátria, para o amor à nação:

Não nos esqueçamos nunca de que um sistema patriótico e criteriosamente feito, deve, antes de tudo, desenvolver boas tendências dos moços, procurando não os contrariar e incrementando-lhes, sempre, os sentimentos de liberdade e dever. (LEÃO, 1909, p. 96).

Para Carneiro Leão, o educador deveria se atentar para essas questões do ensino, lembrar da pátria e valorizá-la, instigar esse sentimento no educando. Aprecia, ainda, o método que considerava mais racional: o sistema de castigos de Rousseau. No entanto, salienta que não se trata de um castigo radical, como a violência, por exemplo, mas uma forma de educar que leve a criança à reação natural de seus atos e a faça entender suas consequências:

Uma criança amarrotou, desastradamente, o fato sairá com ele assim amarrotado e feio, enquanto os outros passeiam perfeitos e belos; quebrou voluntariamente os seus brinquedos, ficará por muito tempo privado de novos ou desarrumou-os apenas e negou-se obstinadamente a pô-los em ordem, não se lhes entreguem de outra vez. (LEÃO, 1909, p. 97-98).

Esse tipo de educação, de acordo com Carneiro Leão, é muito melhor do que bater na criança e depois reparar seu erro, comprando brinquedos novos ou colocando-os em ordem. Desde aí, já está se educando a moral.

No momento em que o autor em estudo, em sua conferência, trata da educação sociológica, faz alusão ao Contrato Social de Rousseau, o qual nasceu da necessidade dos homens se defenderem dos seus inimigos, de viverem melhor. Para Carneiro Leão, o princípio utilizado é egoísta. A solidariedade que se afirma é muito mais para uma satisfação pessoal do indivíduo que, ajudando alguém, não ganha o seu desfeto. Nesse momento de reflexão, Carneiro Leão (1909, p. 103) compara os homens às formigas:

Direi mesmo que os agrupamentos humanos, cópias vivas daquelas coletividades admiráveis, guardadas às proporções necessárias muito lhes ficam inferior, porque nesta ascendência crescente pela psicologia dos seres, infinitamente maior deveria ser o progresso nosso, no qual a cristalização do amor pela espécie ainda nos dá esta solidariedade bastarda e teórica, esta filha híbrida de um egoísmo atávico e grosseiro e de um altruísmo fugaz e primitivo.

O autor afirma que é justamente essa falta de organização dos homens, as injustiças, as desigualdades, a perseguição sistemática de classes, o parasitismo, o utilitarismo vil e egoísta, entre tantas outras coisas, que causam tantos males e desventuras aos corações dos povos. A própria sociedade causa os seus males, sua miséria, e a solução é uma “[...] educação social e humana, fenômeno único capaz de, dignificando os homens, regenerar os povos”. (LEÃO, 1909, p. 104).

Nesse sentido, a possibilidade de uma reforma pela educação apropriada, capaz de dar uma nova orientação à sociedade, alimentava as esperanças de uma modificação da estrutura brasileira daquele momento, pois considerava indispensável uma reforma profunda na sociedade do período em questão: “[...] somente modificando as sórdidas condições das classes miseráveis [...] se poderá eliminar a maioria das angústias humanas”. (LEÃO, 1909, p. 111).

No entanto, uma educação completa, definitiva, capaz de promover o trabalho e o estímulo (lembrando que a discussão de Carneiro Leão, nesse momento, se referia ao caminho educativo de retirar o homem da criminalidade), é a maneira, segundo Carneiro Leão (1909), mais eficaz e direta de uma regeneração humana. Para o autor, uma instrução perfeita desenvolve a moralidade, o instinto de associação, além de assegurar a harmonia entre os homens.

A educação, na concepção do autor, em todas as suas modalidades, deve buscar o desenvolvimento físico, o cultivo intelectual, o aperfeiçoamento ético, bem como a solicitude social. Aí residem as causas do engrandecimento dos povos.

Em uma última discussão proferida em sua conferência, Carneiro Leão salienta essa educação completa, aliada à educação patriótica. A grandeza da nação brasileira, para ele, depende da perfeição física, que demonstra a força da nação. Entretanto, assevera o papel do Estado nessa educação: “Mas para isto é necessário que o governo e os particulares isocronamente se movam, com o fito único e sincero do elevamento da raça”. (LEÃO, 1909, p. 120).

Carneiro Leão era consciente de que o Brasil estava longe dessa perfeição física, portanto, longe da educação perfeita. Mas acreditava na mudança: “Remodelem o sistema educativo dos lares, preparem o homem desde a primeira

infância numa vida sóbria, consciente e humana que transformarão o país”. (LEÃO, 1909, p. 121).

Para transformar o país, era preciso travar uma batalha. Uma batalha para uma educação de qualidade, que atendesse às necessidades do período em questão. Mas a mudança deveria ocorrer, também, no caráter nacional, a começar pelos elementos corruptos impregnados na alma brasileira, como a indicação política dos professores, por exemplo, passando pela educação na família, no ensino formal e em todos os defeituosos sistemas em vigor:

Desde a família, onde os progenitores sem a mínima noção pedagógica, desconhecem inteiramente as necessidades funcionais fisio-psíquicas dos filhos, até às escolas, tudo é desleixo, atabalhoamento, imperfeição! Pobre ensino primário, privado das frutíferas lições de cousas, mal remunerado e arcaico, no qual ao invés de serem os espíritos em elaboração argamassados no bom exemplo dos sábios ensinamentos de mestres sábios, são entregues, muitas vezes, principalmente nos centros sem fiscalização e sem estímulos e sem recursos pecuniários, a professores rotineiros, caturras e até viciosos, no mais triste ignóbil aniquilamento moral... (LEÃO, 1909, p. 125-126).

Mas os problemas não se encontram somente aí; fazia-se necessário, também, a “[...] criação das Universidades, para que aos estudiosos fosse dado abranger a lógica e experimentalmente todo o cabedal subsidiário à formação do seu espírito, sem penúria das lucubrações teóricas e das enxurradas mnemônicas” (LEÃO, 1909, p. 137).

Nota-se que as preocupações de Carneiro Leão não só com o desenvolvimento, mas também com sua qualidade no cenário brasileiro são constantes no livro aqui em estudo. Articulando alguns eixos de discussão – a historicidade da educação, a supremacia desta em relação às demais formas de progresso social, a grandeza da educação física e a importância da educação sociológica e nacional e a da higiene moral –, o autor apresenta como se encontrava a sociedade brasileira no início do século XX, suas falhas, seus limites e suas possibilidades de transformação.

Entende-se que, de posse de tais conhecimentos, constantes nas argumentações do autor, bem como nas análises realizadas pelo autor, estamos aptos a dar continuidade ao estudo, investigando agora, de forma mais direta, os

aspectos da Sociologia Educacional relacionada à formação de professores, cuja abordagem é feita pelo autor em seu livro *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária*, publicado em 1936.

3.3.2. Aspectos da Sociologia Educacional sob o prisma de Carneiro Leão

No início do século XX, período em que o debate acerca do processo de modernização do país fervilhava, Carneiro Leão demonstrou preocupação com a educação, apontando a disciplina de Sociologia como a mais adequada para alcançar a organização que se esperava para a nação brasileira.

Como o Brasil deixou de ser uma colônia, uma das principais preocupações nesse período voltava-se para a consolidação da nacionalidade do ponto de vista político. Com a estabilidade trazida pela República, havia a necessidade de consolidar a nacionalidade também do ponto de vista econômico, uma vez que a crise do trabalho, advinda da abolição em massa, agravava as dificuldades econômicas do país, e a grandeza de uma nação estava na capacidade de sua produção, e sua prosperidade estava ligada à forma como suas inteligências estavam sendo empregadas (LEÃO, 1918). Entretanto, para que houvesse um maior desenvolvimento da produção, era preciso investir na educação do interior do país, onde se concentravam as verdadeiras zonas produtivas, pois no entendimento do autor, se comparado ao litoral, o analfabetismo era muito maior nessas regiões.

Podemos perceber no período a urgência em preparar o povo para uma verdadeira construção econômica e social:

É irrecusavelmente o problema educativo o maior problema do Brasil. É preciso trabalhar, sem lazes, para a sua imediata solução. Mas é indispensável uma educação prática, uma educação profissional, uma educação que corresponda às aspirações e aos destinos da nacionalidade brasileira, para a definitiva organização social e econômica da pátria, para a solução do grande problema de onde sairá magnífico o Brasil de amanhã. (LEÃO, 1918, p. 22).

De acordo com o autor, junto com a alfabetização, a educação profissional e a preparação para o trabalho prático poderiam elevar a riqueza do Brasil. Era preciso adaptar o ensino às exigências da vida moderna; assim, o país conquistaria seu espaço no cenário mundial: “Só pela educação popular e uma educação de fundo inteiramente prático, conquistaremos a posição que nos cabe no meio internacional” (LEÃO, 1918, p. 18).

Os termos moderno e modernização ocupavam espaço no campo intelectual, configurando-se em palavras-chave nesse momento histórico. Os reformadores educacionais passaram a defender um projeto homogeneizador de escola. A partir dos anos 30, mais do que uma política educacional, de acordo com Mate (2002, p 23), “[...] tratava-se de um projeto de reforma cultural já em curso, através do qual a escola seria o lugar privilegiado para a pretendida padronização de costumes”.

Na concepção da autora, esse foi um momento no qual se construiu no Brasil um novo modo de pensar e resolver os problemas pedagógicos ao qual se deu o nome de escolanovismo, inclusive com preocupações muito parecidas com as dos países onde esse ideário foi gerado. Sob essa perspectiva, algumas lideranças atuantes no cenário educacional brasileiro e voltadas para a modernização da sociedade passaram a “olhar” para as nossas questões sociais e educacionais de forma muito semelhante a lideranças daqueles países. A esse respeito, reflete Lemme (1988, p. 65):

Evidentemente, não foram apenas as ideias que nos chegavam da Europa de após-guerra, com as denominações da ‘escola nova’, ‘escola ativa’ e semelhantes que iriam impulsionar o surgimento das reformas de ensino que se verificaram no Brasil especialmente a partir da década de 20. Elas resultaram também ou principalmente de causas objetivas, geradas no próprio interior do País, ligadas a acontecimentos econômicos, políticos e sociais, que deveriam caracterizar aquele período histórico de nosso desenvolvimento.

Em meio aos reformadores, que debatiam e deixavam suas contribuições no período em questão, mais especificamente por volta de 1928, encontrava-se Carneiro Leão, que, atendendo a convite do então governador, Dr. Estácio Coimbra, elaborou a reforma educacional no Estado do Pernambuco.

Com a implantação da disciplina de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, fez-se necessária a criação de uma cadeira de Sociologia, pois o Brasil era estranho a si mesmo. Era preciso uma cadeira que fosse capaz de conhecer, de modo profundo, a realidade brasileira, que sondasse, de forma precisa e científica, a vida social, regional e nacional que se fazia presente na nossa sociedade (LEÃO, 1963).

Tamanha era a valorização da Sociologia por parte de Carneiro Leão, que, no prefácio a *Fundamentos de Sociologia*, repete as palavras que apresenta na introdução à reforma de Pernambuco: “Para ministrar essa matéria com tal orientação, só conhecemos no Estado Gilberto Freyre, cuja cultura sociológica se fez no convívio dos melhores mestres” (LEÃO, 1963, p. 14). Dessa forma, com o acordo de Estácio Coimbra, criou-se a cadeira de Sociologia, provida imediatamente pelo professor Gilberto Freyre.

A preocupação de Carneiro Leão com a objetividade científica da Sociologia fica evidente quando o autor escreve em ‘Fundamentos de Sociologia’, cuja primeira edição é de 1940, que é preciso estudar e conhecer uma sociedade para que se possa educá-la com segurança científica no sentido de sua própria civilização, mas que, antes, era preciso saber do que se tratava essa Sociologia, pois, se se tratasse apenas de matéria doutrinária, filosofia social ou filosofia da história, não serviria aos objetivos da época.

Nesse sentido, entende-se que a ordem do dia era modernizar, ou seja, organizar uma nova sociedade urbana e industrial que, a partir das contribuições que o desenvolvimento das ciências trazia, preparasse o homem para viver, trabalhar e interagir com essa nova sociedade (TEIXEIRA, 2000).

Carneiro Leão revelou especial preocupação com a formação dos professores, os quais considerava de grande importância para a formação da nacionalidade (NISKIER, 2004). Atento aos movimentos sociológicos externos ao país, observou que “nos Estados Unidos os movimentos sociológicos mais recentes realizam-se nas escolas de professores” (LEÃO, 1963, p. 13). Considerava serem essas escolas as responsáveis por dar condições ao futuro professor de vivenciar experiências que o levassem a observar e conhecer o suficiente para que pudesse educar para a sociedade e para a vida.

Primava pelos trabalhos de campo sociológico e, tendo em vista que os programas escolares brasileiros, “que se copiavam reciprocamente [...] (LEÃO, 1963, p. 13)”, eram inspirados sempre em programas estrangeiros, considerava o currículo escolar do país vazio de ação construtiva, pois nada lhe era acrescentado em termos de conteúdo. Para o autor,

A sociologia, estudo das origens, da estrutura, das mudanças, do desenvolvimento nas relações sociais, tem de manter-se em contato íntimo com a sociedade em que é ministrada ou falta-lhe nexos num currículo escolar. Outro não é o motivo por que uma escola sociológica, e das mais ilustres dos Estados Unidos – a Escola de Chicago – vê, no estudo das relações entre o homem, a terra, a planta, os animais e os outros homens, da mesma região, a finalidade primeira das ciências sociais. (LEÃO, 1963, p. 14).

Assim, tendo em vista a importância da modernização nacional, aliada à relevância do papel da Sociologia em um currículo escolar, é notória a justificativa referente à importância dada ao professor e à sua formação. Nada poderia ser mais coerente que tratar da formação daqueles que iriam formar ou educar as futuras gerações brasileiras. Realizar essa formação, mediante o estudo aprofundado do berço dessas gerações, conhecendo sua realidade social, suas verdadeiras vivências, problemas e raízes, era primordial. Para Carneiro Leão (1963), a Sociologia era a mola propulsora da efetivação de tais condições educacionais: “Examinando a ação física, mental, moral e social, observando o equipamento material e os fatores imateriais do grupo, pode-se chegar, com precisão relativa, ao conhecimento objetivo da vida em determinada sociedade” (LEÃO, 1963, p. 14).

Ao analisar as diretrizes da escola secundária, Carneiro Leão nos legou um documento de extrema relevância para avaliação dos aspectos da disciplina que hoje conhecemos como Sociologia da Educação. É o que se encontra confirmado em seu livro *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária – (Aspectos da Sociologia Educacional)*, publicado no Rio de Janeiro, em 1936.

O referido livro demonstra que a reorganização da educação secundária era uma das preocupações que mais afligia os países interessados no desenvolvimento de um verdadeiro sistema nacional de educação, e o que determina isso “[...] não está somente no abandono do conceito tradicional de

educação secundária, mas ainda no desejo de expandi-la em largueza e variedade de objetivos e torná-la acessível a maior número de adolescentes senão a todos eles” (KANDEL, 1936, p. 9).

Segundo Kandel (1936), o conceito tradicional de educação secundária não se fazia satisfatório, devido ao fato de muitos se interessarem por esse nível de educação apenas para poderem ter acesso às Universidades. Aqueles que, de fato, chegavam até elas eram uma minoria, o que as distanciava dos interesses reais da vida.

Existia, assim, a necessidade de estender a educação secundária ao maior número possível de alunos, e os argumentos apresentados para que isso se concretizasse eram:

A educação elementar já não ministra um preparo adequado às exigências da sociedade moderna;
Num sistema seletivo de educação o tipo presente de educação secundária favorece apenas uma minoria, cujos interesses são, sobretudo acadêmicos ou cujos pais podem pagar-lhe matrícula e mantê-la nas escolas, enquanto uma grande quantidade de talentos é abandonada e virtualmente perdida. (KANDEL, 1936, p. 10).

Para o autor, os argumentos citados forneceram a base moderna para a organização da educação. Além disso, a articulação dos níveis de educação elementar e secundária por um curso comum, movimento que ocorria nos países mais progressistas, em que passassem todos os estudantes faria com que houvesse a abolição dos cursos preparatórios especiais para ricos.

De acordo com Carneiro Leão (1936), há, no início do século XX, grande dificuldade para o homem acompanhar as transformações decorrentes da ciência e da civilização mecânica. Nesse processo, abriu-se um abismo entre o progresso cultural e a escola, pois esta continuava inspirada nos moldes do passado, enquanto as exigências da sociedade eram outras. O homem, esquecido, era considerado em segundo plano em relação à máquina: “Pensava-se no homem a serviço da máquina”. (LEÃO, 1936, p.18).

A escola sem articulação e flexibilidade, aliada ao processo de trabalho, cujo objetivo maior era a produção, provocava a deformação e a desventura do homem, o que se constituía em algo irremediável. Com o “taylorismo”, a

preocupação era o rendimento máximo, já que o importante era moldar o indivíduo às necessidades e exigências industriais. Era preciso inverter os papéis:

Nunca adaptar o homem às necessidades industriais mas dirigi-lo segundo aptidões e interesses comprovados. É mister defender a vida. E, se educação é vida, em todos os graus a escola deve ser o ambiente propício a seu melhor e mais inteligente desenvolvimento. (LEÃO, 1936, p. 19).

Havia uma divisão entre a escola primária, destinada à infância, e a escola secundária, voltada aos adolescentes. Ingressavam na escola secundária os sujeitos preocupados com a carreira a seguir, com o ingresso no funcionalismo público ou nas carreiras liberais. Esse era o principal defeito da escola secundária tradicional, segundo Kandel (1936): ser considerada uma preparação para o lazer, um meio de libertar o indivíduo do trabalho e situá-lo socialmente. Assim, a escola secundária tornou-se privilégio de ricos, sem a necessidade do “sangue azul”; bastava apenas ser abastado para ascender à linhagem superior.

Na escola profissional, estudariam, então, os filhos do povo, os quais precisavam aprender um ofício. Essa escola era uma oficina produtora de artífices, hábeis ou não, brilhantes ou não, mas com qualidade de aprendizagem. Entretanto, “[...] prática profissional prematura priva o aluno de suas oportunidades e não lhe dá tempo bastante para uma escolha inteligente” (KANDEL, 1936, p. 13).

A proposta de Carneiro Leão (1936) para resolver os problemas das escolas secundária e profissional inicia-se com um arejamento nos cursos secundários, organizando-os de modo que houvesse compartimentos estanques, um para cada classe e de acordo com cada profissão. Nessa forma de organização, haveria flexibilidade²⁴, proporcionando a mobilidade dos indivíduos de um curso para outro, de acordo com os interesses de cada um.

²⁴ Sobre o conceito de flexibilidade, Carneiro Leão (1945, p. 68) esclarece seus princípios fundamentais: “[...] liberdade de movimentos e de aspirações individuais em harmonia com as solicitações e o bem-estar da sociedade... Eles implicam autonomia de pensamento e autonomia de ação, dentro dos interesses gerais da comunhão social. E essa autonomia é, certo, a mais alta prova de dignidade humana, conquistada duramente através dos séculos. Aliás a história da civilização não é outra coisa senão uma longa e contínua batalha pela libertação do homem, a princípio da natureza e depois do próprio homem.”

Quanto ao conteúdo do ensino, este não deveria se limitar à cultura clássica, pois o estudo dos mortos não poderia ser supremo. Não que não fosse importante, mas esse estudo deveria ser exposto, de modo que estivesse associado aos demais interesses do grupo. Para Carneiro Leão (1936), o passado deveria ser estudado como um estágio de evolução humana, não devendo se consubstanciar em um molde para o presente.

Sob essa perspectiva, podemos entender que Carneiro Leão almejava um ensino que abrangesse uma cultura²⁵ mais geral, que pudesse ampliar os horizontes dos estudantes:

Os currículos, como os programas, não podem deixar de ter plasticidade bastante para variar segundo as solicitações individuais e sociais. Do contrário matarão o interesse – ponto essencial de toda aquisição de verdadeira cultura. Comprometerão não só a formação do espírito senão o próprio conhecimento. (LEÃO, 1936, p. 25).

Em sua reflexão, o autor nos leva a questionamentos acerca da alfabetização. Considerava que a alfabetização, por si só, nada tinha feito de construtivo, pois o alfabeto desacompanhado de educação só produz males, iludindo a ignorância do alfabetizado. Faz alusão às palavras de Paulo Pestana, quando este se refere ao “Jeca-Tatu”²⁶, que, sendo alfabetizado, continuaria enfermo, mas, sendo educado, se transformaria.

²⁵ Carneiro Leão, ao refletir sobre “A área cultural e a tendência crescente para o internacionalismo” (1949, p. 1686), demonstra sua compreensão em relação à área de cultura: “A zona de um território ou de um país com características representadas nas tradições, nos costumes, nos hábitos, no regime de vida. Cultura aqui não significa apenas apuro de saber nem desenvolvimento mental, cujo valor, no caso, seria insuficiente. A cultura que nos importa é antropológica e sociológica, resultante da vida – global do homem – física, mental, moral e social. É a soma de atividades, é todo o equipamento material, são todos os fatores imateriais do grupo. Abrange a vida do indivíduo em relação a si, no passado e no presente, em relação ao grupo atual e pretérito. Caracteriza-se pelo conjunto de tradições e de práticas morais, religiosas, usos, técnicas, literatura, arte, organização política e jurídica, tudo, enfim, quanto constitui seus padrões de vida”.

²⁶ “Jeca-Tatu” é um personagem criado por Monteiro Lobato em sua obra **Urupês**, de 1957. Tal obra é composta por artigos que, inicialmente, foram publicados em **O Estado de São Paulo** e na **Revista do Brasil**. Os referidos artigos são baseados no trabalhador rural paulista. De acordo com Pacheco (2003), Lobato afirmou, em publicação no jornal **O Estado de São Paulo**, que Jeca-Tatu não era assim, mas estava assim, algo que denuncia a situação do caboclo brasileiro, abandonado pelos poderes públicos. Dessa forma, Lobato descreve seu pensamento sobre o Caboclo, o qual traduzira posteriormente no seu personagem “Jeca-Tatu”, colocando-o como um anti-herói, um preguiçoso, que vive de cócoras, sem disposição para nada: “Este funesto parasita da terra é o CABLOCO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem

A fim de solucionar tal problema, Carneiro Leão (1923) já pensava em uma reformulação do ensino:

Devemos organizar um ensino primário eficiente [...] escolas primárias de sete anos, com os quatro primeiros para uma instrução geral, moderna, e os três últimos tendentes à formação de uma mentalidade apta a revigorar a vocação dos alunos, segundo as necessidades do ambiente em que devam viver. (LEÃO, 1923, p. 132-134).

À escola, nesse sentido, cabe a função educativa, preparando os indivíduos para as necessidades da vida social. Se isso não ocorre, os egressos dos bancos escolares “voltam à vida vegetativa” (LEÃO, 1936, p. 37) e não podem contribuir para o bem geral da sociedade. Desse modo, não têm perspectiva de adaptação nem de progresso.

Entretanto, alfabetizar, naquele momento histórico, ia ao encontro dos interesses governamentais, uma vez que os alfabetizados poderiam exercer o direito do voto e, assim, colaborar com o governo, com a política democrática.

Para Carneiro Leão (1936, p.39), “não podemos mais conservar a idéia de que a *função única da escola* seja ensinar ler e escrever”. É claro que existem casos em que uma educação, mesmo rudimentar, proporciona ascensão e aquisição de cultura. No entanto, um dos problemas do ensino elementar – ler, escrever e contar – é que os indivíduos que se apropriam apenas desses conhecimentos “semi-cultos” nas palavras do autor, acreditam muito em tudo aquilo que está escrito. Não possuem senso crítico, não enxergam além das palavras impressas.

A educação que o Brasil precisava ia além da alfabetização, generalização da escola primária comum: “[...] impõe-se no interior do Brasil uma educação capaz de prender o homem a seu ambiente físico e social, de torná-lo um fator consciente do bem estar de sua comunidade” (LEÃO, 1936, p.41).

Quanto aos professores, estes “[...] necessitam levar à juventude as conquistas da civilização, mas também estudar e conhecer as necessidades

chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refulgindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, pica-pau e o isqueiro de modo à sempre se conservar fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se” (LOBATO, 1914, p. 1).

materiais, sociais e morais do meio no qual vão trabalhar” (LEÃO, 1936, p.42). Ocorre que, muitas vezes, e aqui Carneiro Leão se refere, especialmente, à educação no campo, o professor está desambientado, não conhece a realidade e as necessidades do seu aluno, o que provoca no mesmo um desinteresse, um afastamento das questões relativas ao campo, à zona rural.

Assim como a adaptação do ensino no meio rural influencia a educação da comunidade em todos os outros ambientes, essa educação também é um grande problema, pois é preciso uma “[...] adaptação inteligente do homem ao meio, não para torná-lo incapaz de viver noutro lugar si o destino o impedir a emigrar, mas para dar-lhe condições de ajustar-se a seu ambiente com inteligência e proveito” (LEÃO, 1936, p. 43).

Na concepção do autor, a escola só cumpriria sua finalidade no sertão, ou em qualquer outro lugar, se fosse capaz de solucionar os problemas regionais. Antes mesmo de ensinar a ler, escrever e contar, ela deveria proporcionar um aprendizado que capacitasse o homem a explorar os próprios recursos e a criar um ambiente de sociabilidade, propiciando o bem-estar tanto individual como coletivo, indispensável à vida moderna.

A formação do professor, nessa direção, é vista como uma solução para o problema: “Somente a formação de um magistério apropriado, com o conhecimento das realidades brasileiras, com o sentimento social, poderá criar a escola adequada ao interior do Brasil” (LEÃO, 1936, p. 45).

A reforma educacional de Pernambuco é um exemplo citado por Carneiro Leão (1936). Nela, ficou traçado o plano de Escolas Normais, com o objetivo de preparar o professor para atuar na educação regional. Essas escolas preparavam os filhos do interior para serem os professores de sua terra natal. Contudo, lembra Carneiro Leão, para que houvesse êxito, fazia-se necessário elaborar um planejamento, organizando “missões pedagógicas”²⁷, a fim de preparar os professores que se encontravam em atividade.

Por meio da reflexão acerca das possíveis soluções para o problema da educação regional realizada por Carneiro Leão (1936), fica evidente a

²⁷ Carneiro Leão (1936) justifica que, para a reforma do Estado de Pernambuco, foram traçados programas para quatro “missões pedagógicas”, as quais preparariam o professorado do interior do Estado. No entanto, devido à depressão econômica em que se encontrava Pernambuco, com o fechamento das referidas escolas, não foi possível a realização dos programas.

preocupação do autor com os aspectos sociológicos da educação. Suas propostas eram sempre voltadas a uma educação para todos, que não se restringisse às elites, mas, ao contrário, fosse acessível às classes menos favorecidas economicamente.

A educação secundária, defendida por Carneiro Leão (1936), trata-se de uma educação mais ampla, que forneça os conhecimentos necessários para que o aluno investigue, experimente e aja sobre o próprio meio, trabalhando de forma individual e coletiva no seu ambiente. Em outras palavras, cada comunidade tem suas necessidades peculiares e a educação deve provocar conhecimentos que tornem o indivíduo consciente do seu papel, de suas responsabilidades e obrigações na e para a comunidade em que vive.

Carneiro Leão (1936) defendia uma educação que atendesse às necessidades do povo, mas entendia que uma educação, por si só, baseada na tradição e na rotina, não resolveria a questão brasileira, pois

Ela necessita de uma escola cuja preocupação seja conferir o bem estar, o desenvolvimento das personalidades, não impondo do exterior e sim desenvolvendo, naturalmente, o indivíduo, de acordo com seus interesses, seus gostos e as carências sociais. Felizmente a obra dos pioneiros em psicologia genética, sociologia, administração escolar e filosofia da educação está traçando a diretriz. (LEÃO, 1936, p. 49-50).

Essas diretrizes, de acordo com o autor, felizmente vinham sendo traçadas nas obras dos pioneiros em psicologia genética, Sociologia, administração escolar e filosofia da educação. Sobre estas, enfatiza que

A sociologia educacional, servida pela sociologia aplicada e pela sociologia experimental, observa os meios, analisa-lhes os defeitos, sonda-lhes as necessidades e as exigências e indica o caminho. A psicologia educacional, servida pela psicologia aplicada e pela psicologia experimental, estuda o indivíduo para acompanhá-lo em seu crescimento físico, mental, moral e social. A filosofia da educação e a administração escolar auscultam as aspirações humanas e procuram descobrir rumos e aplicar processos de orientação e direção. (LEÃO, 1936, p. 50)

Nessa perspectiva, podemos considerar que Carneiro Leão (1936) defendia uma harmonia entre os elementos indivíduo e comunidade, uma vez que

essa relação é expressa nas finalidades por ele destacadas da Sociologia, da Psicologia e da Administração Escolar.

A sociedade deveria ser coerente e o indivíduo ter personalidade no que lhe é peculiar. Esses foram os pressupostos expressos por Carneiro Leão, para conquistar a harmonia social e a expansão da riqueza do indivíduo. Para o autor, se os sistemas educacionais fossem inspirados na Sociologia e na Psicologia, atenderiam a esses quesitos. Contudo, nos sistemas inspirados na Sociologia, “[...] o indispensável é o conhecimento histórico e atual do meio, suas exigências e suas tendências evidentes” (LEÃO, 1936, p. 51).

Os interesses individuais são uma constante nos estudos de Carneiro Leão. O autor considerava que a educação não deveria contrariar o desenvolvimento normal do indivíduo, pois o processo educativo é indefinido e, como tal, deve ocorrer por toda a vida:

Aprender é uma função permanente da vida. É a atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando seu desenvolvimento biológico de há muito se completou. Não se deve nunca perturbar esse crescimento com tarefas escolares contrárias ao modo de ser, às necessidades e aos interesses individuais. (LEÃO, 1936, p. 53).

Na concepção do autor, o indivíduo é o responsável pela própria educação. A escola e o professor são meios facilitadores do seu processo de aprendizagem, mas o indivíduo só aprende aquilo que quer aprender, que se interessa em aprender. Se não houver esse desejo inicial, não há aprendizagem.

A partir da reflexão acerca da importância de levar em conta os interesses peculiares dos alunos, Carneiro Leão (1936) salienta o papel que a escola primária tem na renovação da escola secundária. A orientação científica, penetrando na educação primária, conquistava cada vez mais todos os povos, enquanto que a educação secundária, imbuída de academicismo, continuava desvinculada da realidade.

Sempre ligada aos interesses de uma educação para a formação intelectual da elite, a educação secundária esteve pautada em um currículo de base clássica. Com a imposição de mudanças, consequências da Grande Guerra,

por fatores econômicos e sociais, suas diretrizes foram sendo alteradas (LEÃO, 1936).

Para Carneiro Leão (1920, p. 143), apesar das dificuldades impostas pela Guerra, o Brasil avançou em relação à indústria:

No ano de 1915, as indústrias manufatureiras que, em 1914, sofreram muito em virtude da crise financeira, reanimaram-se de novo, com as dificuldades criadas pela guerra européia a importação de artigos estrangeiros. Várias fábricas que estavam paralisadas desde meados de 1913, recomeçaram a trabalhar e não poucas se fundaram para fornecer aos mercados nacionais produtos que ainda não fabricávamos.

De acordo com Boris Fausto (1984), essa visão de que o país avançou no pós-guerra não é um consenso entre os estudiosos do período. No entanto, podemos afirmar que houve uma mudança de atitude do governo quanto ao investimento na indústria nacional, a fim de suprir as necessidades de produtos que não eram mais importados. Até então, não existia o que poderíamos chamar de uma política industrial.

Apesar de entrar oficialmente na Guerra em 1917, o Brasil sentiu seus reflexos desde o início, devido ao bloqueio comercial e às dificuldades com as exportações e importações. Os EUA, grande comprador do café brasileiro, passou a negociar com outras economias, como a Venezuela, o México e a Colômbia (LEÃO, 1920).

Segundo Clark (2006), o domínio político das oligarquias começa a se destituir nesse período (1914-1918), devido às transformações pelas quais o país passava, por força das contingências geradas pela Guerra. Os capitalistas brasileiros e estrangeiros se veem obrigados a investir na indústria interna, estimulando o desenvolvimento do país, uma vez que encontravam dificuldades na importação de mercadorias estrangeiras. Surgem novos setores sociais urbanos que exigem a participação no pleito eleitoral, uma questão complexa para a época, pois a grande maioria do povo encontrava-se analfabeta.

Para Paiva (1990, p. 9-10), o problema do analfabetismo da população brasileira, que atualmente se constitui em uma importante questão nas discussões educacionais, perpassa todo o século republicano, emergindo com

[...] a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva), que derruba a barreira da renda mas estabelece a proibição do voto do analfabeto, critérios mantidos pela primeira Constituição republicana. Ela se fortalece com uma maior circulação de idéias ligadas ao liberalismo e se nutre também de sentimentos patrióticos. A divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85, 21% de iletrados, considerando-se a população total.

Praticamente, só depois de 1918, conforme explicita Carneiro Leão (1936), é que as nações começaram a compreender a necessidade de buscar na juventude as bases da reconstrução nacional. E foi com o projeto de aproveitar melhor as capacidades e aptidões individuais, na defesa da economia ou para reaver riquezas, que os europeus foram levados a pensar em uma escola secundária fundamentada nesses princípios.

Para promover o desenvolvimento e o progresso industrial do Brasil, a ideologia positiva criada por Comte foi tomada pelos liberais republicanos como solução, uma vez que, na Europa, surgiu com o objetivo de alavancar o progresso das ciências experimentais, com uma proposta conservadora, autoritária e renovadora. Com isso, várias propostas educacionais foram promovidas, no sentido de melhor estruturar os ensinos primário e secundário.

Observa-se que a tendência da escola secundária, naquele momento, era voltar-se às mesmas orientações da escola primária, inspirando-se nos mesmos princípios científicos que a norteavam. O currículo da escola primária determinava suas atividades, inspirando-se diretamente na vida, procurando desligar-se das abstrações dos programas tradicionais.

Quanto às atividades escolares, estas visavam a estimular a alegria, baseando o programa no interesse do indivíduo e não na disciplina em si. Esta, por sua vez, na opinião do autor, não deveria ser considerada à parte, mas incluída na própria educação. Nesse sentido, quando o professor faz essa separação, está se fundamentando em uma educação que não corresponde à necessidade funcional do indivíduo: “Este se encontra alheio ao que se exige dele ou está empenhado em atividade mais ou menos mecânica” (LEÃO, 1936, p. 57).

Se a educação corresponde aos interesses do indivíduo, então há uma integração destes com o que lhe está sendo proposto, existindo ordem e equilíbrio.

Carneiro Leão (1936) via a escola, também, como um centro social, no sentido de que, nesse espaço, os indivíduos iriam estabelecer diversos contatos. Nesse local, o estudante se encontrava inteiramente ligado aos seus companheiros de trabalho, em comunhão com o meio industrial e com a comunidade. Assim, o currículo da escola secundária deveria ser obediente a esses interesses, fazendo com que o estudante participasse mais de todas essas esferas: doméstica, industrial e social.

Nessa direção, Carneiro Leão (1936, p. 58) reafirma a importância da mudança:

Compreende-se, então, não ser mais possível ensino secundário rígido, no qual todos devem estudar as mesmas matérias. E não é possível não só porque as funções sociais têm de ser diversas senão porque os indivíduos possuem necessidades, interesses, gostos, aptidões diferentes. A flexibilidade de planos nos cursos secundários passa a impor-se não apenas por necessitar a comunidade moderna de homens aptos aos múltiplos campos de atividade social, mas ainda porque as tendências dos indivíduos são dessemelhantes.

A reforma Francisco Campos, em 1931, elevou o estágio do curso secundário de seis para sete anos (LEÃO, 1936). Estabeleceu-se, então, um ensino dividido em uma parte geral, que compreendia os primeiros cinco anos, e uma parte complementar de dois anos. Nesse plano – Plano Geral e Único – do Curso Secundário Brasileiro, conforme é possível analisar no anexo A deste estudo, as necessidades individuais, avaliadas como sendo de extrema relevância por Carneiro Leão na citação anterior, eram desconsideradas. Era um plano rígido, com treze matérias que se repetiam ao longo de cinco anos. Assim, independentemente de o aluno se candidatar ao curso de Medicina, Direito, Engenharia, Farmácia, entre outros, as matérias a serem estudadas seriam sempre as mesmas, algo com o qual o autor não concordava:

A preocupação primordial de educadores e homens de governo deve ser, portanto, evitar o desvirtuamento de energia das novas gerações brasileiras, procurando guiá-las e encaminhá-las na

adolescência para os estudos e a preparação mais acorde às tendências individuais. (LEÃO, 1936, p. 210).

O que ocorria com um curso, nos moldes em que foi implantado com a reforma de Francisco Campos, era a queda crescente do aproveitamento escolar. As causas são muitas: a generalização da cola, tolerada por complacência, ou mesmo pelas condições materiais das salas em que as provas eram realizadas; as equiparações em massa, pois os colégios particulares tinham o direito de promover e distribuir, sem maiores problemas, certificados de curso secundário; os exames que eram realizados por decretos; o abaixamento legal das médias, concedidas de última hora, quando os professores já haviam dado as notas, acreditando terem reprovado os inábeis (LEÃO, 1936).

É certo que o objetivo do plano citado não vai além do ingresso à universidade, de modo a tornar os cursos superiores acessíveis. Para Carneiro Leão (1936), ambos deveriam seguir um sistema mais rigoroso nos vestibulares, como exigir a procedência do aluno e publicar o número de aprovações e reprovações do estabelecimento de ensino, por exemplo. Medidas como essas não seriam suficientes, mas obrigariam os estudantes a se prepararem melhor e, ao mesmo tempo, indicariam aos interessados os lugares em que a educação estava obtendo melhor desempenho.

O curso complementar foi organizado com um plano específico para quem pretendia ingressar no curso de Direito, outro para os interessados em Medicina, Farmácia e Odontologia e um terceiro para Engenharia e Arquitetura. Entretanto, cada plano, em seu interior, permanecia rígido, conforme pode ser observado nas disposições do Curso Complementar no Anexo B²⁸. É importante observar que a disciplina de Sociologia integrava os planos de todos os cursos complementares, algo que demonstra sua relevância em todos os aspectos.

No intento de propiciar uma educação mais flexível, levando em consideração os interesses peculiares de cada indivíduo, o Distrito Federal (Rio de Janeiro) vinha tentando iniciativas plausíveis, em especial a partir da reforma implementada por Carneiro Leão, entre os anos de 1922 e 1926. A escola secundária técnica, para o autor, era um esforço para proporcionar aos

²⁸ Nesse plano, não constam as disposições para o curso complementar para o acesso à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, pois isso não havia sido traçado.

estudantes de ambos os sexos vários planos de curso secundário e, com esse intuito, o Distrito Federal definiu os fins, assegurando ao adolescente de 11 a 18 anos: qualidade de adaptação e progresso no meio em que fosse viver; métodos baseados na escola progressiva, com atividades fundadas no respeito e no desenvolvimento da iniciativa dos estudantes; currículos diferenciados e a serem escolhidos pelos alunos segundo suas inclinações; e planos de acordo com os interesses de cada curso²⁹.

É possível perceber, pela disposição dos planos de curso, que a educação no Distrito Federal parte de uma defesa da flexibilidade, buscando aplicá-la aos currículos de acordo com interesses particulares. Ela facilita a passagem de um plano para outro, uma vez que, em cada um deles, inclui matérias comuns e específicas. No entanto, conforme comenta Carneiro Leão (1936), diante da rigidez do curso secundário federal, único a ser considerado para o acesso ao ensino superior, o sistema da capital do país permanecia inflexível em todos os planos do primeiro ciclo e no curso secundário equiparado no segundo ciclo.

Para o autor, mesmo com a nova Constituição possibilitando aos Estados organizarem livremente seus sistemas escolares, a União poderia engessar a ação dos mesmos:

Se o plano de educação a ser estabelecido pelo governo da União e dos Estados não perturbar a execução de uma flexibilidade legítima, o Distrito Federal, como o país inteiro, poderá oferecer, imediatamente, a seus sistemas de educação, uma orientação científica e perfeitamente acorde às exigências de suas comunidades. (LEÃO, 1936, p. 228-229).

Um sistema flexível, conforme o exposto, poderia levar à sociedade a cientificidade de uma forma mais rápida e eficaz. Entretanto, como não poderia deixar de ser, tamanha flexibilização tem suas consequências:

Como consequência natural de tamanha flexibilidade virá então a preocupação de homogeneidade das classes, único meio capaz de resolver o problema dos super-normais. Só assim é possível cuidar do problema da velocidade do curso de maneira científica. Só assim será possível estabelecer, ao invés de um número fixo de anos para o estudo das matérias do currículo, um número variável de matérias por ano. Desse modo os mais inteligentes

²⁹ Os cursos das escolas secundárias técnicas estão dispostos no anexo C.

estudam maior número e os mais fracos menor. Uns podem terminar o curso em seis, outros em sete, outros até em oito. (LEÃO, 1936, p. 230).

Ao estudar a escola secundária, Carneiro Leão denunciava que o Brasil, até aquele momento, não havia tido uma escola própria para formar o professor secundário. Iniciativas como as de São Paulo, com a Faculdade de Educação, em 1927; de Pernambuco, com a Escola Normal Superior, em 1928; e da União, com a Faculdade de Ciências e Letras, em 1931, ficaram no papel. Foi somente a partir da fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, que se criou o primeiro instituto para a formação do professor desse nível de ensino. Até então, as nomeações eram feitas por decreto, normalmente indicações políticas, as quais não consideravam a capacidade do docente no exercício da função. A esse respeito, era preciso tomar providências: “O urgente é tornarmos a profissão uma carreira definida, fechada aos interesses pessoais e à clientela política” (LEÃO, 1936, p. 258).

A preparação científica e profissional do docente deveria ser conveniente para que a educação fosse adequada e atendesse aos ideais da sociedade brasileira, pois “a escola é o professor. Se não possuímos o professor capaz, em todos os sentidos, fascinado pela profissão, envenenado por ela, não temos a educação almejada” (LEÃO, 1936, p. 259).

Nesse sentido, podem ser criadas as melhores escolas, com os aparelhamentos mais modernos, com as melhores diretrizes filosóficas e morais, com os melhores currículos, com planos e programas flexíveis, entre outros, mas “[...] se não contarmos com mestres à altura de sua missão malhamos em ferro frio” (LEÃO, 1936, p. 259). No entanto, no país, apresentava-se a necessidade de adotar critérios no provimento dos cargos do magistério secundário e superior. Dessa forma, esses professores seriam valorizados e receberiam vencimentos compatíveis com sua missão.

A partir da análise de *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária* (1936), concomitantemente às argumentações expostas neste estudo, avalia-se a referida publicação como um documento de extrema relevância para a história da educação nacional, bem como para a história da construção do campo da Sociologia da Educação no país. Nesse livro, Carneiro Leão, atento aos

movimentos educacionais, econômicos, culturais e sociais exteriores ao Brasil, administrou, de forma surpreendente, todos esses dados, elaborando a crítica à escola secundária brasileira, revelando as tendências e, nelas, os aspectos sociológicos da educação nesse nível de ensino no país. Mais do que isso, o referido livro constitui um documento que demonstra as vias de orientação que o país recebia naquele momento histórico, pois o autor não fica somente no âmbito da crítica, mas também oferece sugestões para que a sociedade brasileira pudesse começar sua reconstrução da melhor maneira possível.

4. CARNEIRO LEÃO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE SOCIEDADE

Ao analisarmos as concepções sociológicas de Carneiro Leão acerca da realidade brasileira, podemos identificar, no seu discurso, a influência de algumas correntes filosóficas que estiveram presentes na intelectualidade do país nas décadas de 1940 e 1950, como o escolanovismo e o positivismo.

No entanto, não devemos analisar seus estudos apenas por formulações compostas de elementos de algumas tendências. É preciso pensar nas condições que determinaram as investigações teóricas do autor sobre o cenário nacional. Assim, seus conhecimentos teóricos aliam-se à sua experiência prática, desenvolvida por meio das relações – políticas e educacionais, por exemplo – que estabeleceu com os indivíduos do seu tempo. Essas relações impulsionaram suas ações e a forma como construiu seu conhecimento, que, para Marx (1985), é a representação mental do concreto.

Considerando que o indivíduo é determinado por suas condições materiais e o homem, como ser social, é quem transforma essas condições; que, ao ser determinado, o homem também determina, consubstanciando-se em uma unidade dialética de múltiplas determinações, compreendemos que a forma como Carneiro Leão analisa e pensa a sociedade brasileira, em diferentes períodos, é resultado das complexas relações que estabeleceu, de acordo com suas determinações históricas e sociais. Nessas relações, estão presentes a objetividade e a subjetividade, as quais, juntas, contribuem para a constituição do concreto.

A predisposição de Carneiro Leão para analisar a sociedade brasileira, por si só, já dimensiona a necessidade de se pensar as questões políticas e educacionais, entre outras, do país. Não pretendemos, ao fazer esta afirmação, reduzir a importância do pensamento sociológico do autor; pelo contrário, o que intencionamos é evidenciar que a ação e o conhecimento produzidos por ele se inserem nas complexas relações de determinação. Podemos dizer que, ao escrever sobre Sociologia e Educação, levando em conta a realidade brasileira, o autor reconheceu a necessidade de pensar os aspectos sociológicos e

educacionais do país dentro das transformações que se faziam presentes naquele momento, buscando parâmetros e metodologias que pudessem responder à problemática brasileira.

Entendemos que essa busca incessante de intelectuais e educadores por respostas às diversas questões que assolavam o país constitui um momento de constantes transformações nas diversas esferas brasileiras rumo a um novo modelo de sociedade.

Para compreendermos a Sociologia proposta por Carneiro Leão e reconhecemos seus ideais renovadores na projeção de uma nova sociedade, precisamos entendê-la como resultado de um conjunto de fatores historicamente determinados. Não foi por acaso que a Sociologia surgiu, tampouco se tornou emergência nos países que vivenciavam o processo de desenvolvimento urbano e industrial. Por isso, apresentaremos, na sequência, alguns aspectos relacionados à História da Educação na Primeira República, que nos auxiliarão na compreensão de que a construção do pensamento sociológico não ocorre em um processo harmônico. A elaboração teórica dos intelectuais que se dedicaram a esse estudo estava submetida a uma série de condições objetivas que estavam dadas, como a industrialização e a organização política, que propiciavam a constituição da sociedade civil e o sentimento de “Estado Nacional”.

4.1. Aspectos da História da Educação na Primeira República (1889-1930)

De acordo com Werri (2008), no primeiro período da história do Brasil, marcado pela colonização, até a sua fase de transição, não houve participação do povo nos acontecimentos políticos e na organização da nação brasileira. Não havia uma sociedade civil forte, cabendo à elite o governo rígido, representado pelo Estado. Sem a experiência e as condições necessárias para a organização de um governo democrático, o que ocorreu, no entendimento da autora, foi a sobreposição de uma estrutura colonial, o que exigia diálogo, participação e responsabilidade política e social. Entretanto, ao invés de diálogo, o que havia era o homem sem voz e ação. Nesse sentido, as fortes relações de dominação não permitiram o envolvimento da população nas ações governamentais.

Uma sociedade que “não tem povo”, no que concerne à manifestação e voz ativa, não apresenta luta de classes. Porém, com a industrialização, esse quadro começa a ser revestido por uma nova pintura, iniciando-se uma movimentação, na luta pelo desenvolvimento e pela construção de uma nova sociedade. Nesse contexto, podemos destacar a burguesia e o proletariado, que mantinham viva uma das principais contradições da sociedade capitalista: capital e trabalho.

As cidades cresceram e a participação do povo nas questões nacionais foi tomando maior proporção. As novas formas de produção e organização do trabalho, determinadas pela sociedade capitalista, permitiam que o país se projetasse de acordo com as nações desenvolvidas. A luta pela educação foi se formalizando, ao passo que a luta pela democracia e pelo progresso caminhavam. A revolução nas instituições sociais, advinda da revolução burguesa no cenário europeu, provocou a necessidade de instituir a escola pública. No Brasil, a educação era vista como capaz de formar o novo homem exigido pela sociedade, tirá-lo do obscurantismo, dar-lhe os meios necessários para sua integração no desenvolvimento e transmitir os conhecimentos cabíveis para que pudesse se ajustar ao mundo e ao seu movimento. Os educadores acreditavam que a educação mudaria o homem, que, por sua vez, transformaria a sociedade.

Pensar na sociedade se fazia urgente. Era preciso analisá-la e compreendê-la para saber como direcioná-la. A educação constituía-se em um problema nacional e estava em pauta nas discussões de sociólogos, educadores, economistas, políticos e pensadores brasileiros de forma ampla. Esses intelectuais buscavam pensar na maneira como a educação poderia sacudir o Brasil. Investigavam a melhor forma de usar a educação em benefício da nação, no sentido de proporcionar a formação das futuras gerações, capacitando-as a participar politicamente do país e alavancar seu desenvolvimento econômico.

Como se sabe, é possível identificar alguns momentos significativos no estudo da História da Educação na Primeira República (1889-1930), os quais definem características do início do século XX. Conforme Nagle (1978) expôs em estudo sobre a educação na Primeira República, há um período de arrefecimento do fervor ideológico, tendo em vista as vigorosas discussões, no que se refere à educação no final do Império: “A República recebe uma herança caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelização: democracia,

federação e educação constituíam categorias inseparáveis apontando a redenção do país” (NAGLE, 1978, p. 261).

Na historiografia da educação, é muito conhecida a interpretação de que, no decorrer dos anos 1920/30, houve uma passagem de um período que ficou conhecido como “entusiasmo pela educação” para outro denominado “otimismo pedagógico”, designações cunhadas por Nagle (1978). No primeiro, disseminou-se o pensamento, não somente entre os intelectuais do período como também nos movimentos políticos e sociais, de que a educação seria a forma de emancipar as massas populares. Foi um momento de intensos debates políticos e uma supervalorização do processo educacional como forma de enfrentamento dos problemas nacionais, com a difusão da educação popular. O segundo, sobrepondo-se ao primeiro, enfatizou as questões técnicas pedagógicas. Houve uma valorização da quantidade de acesso ao ensino, em detrimento da sua qualidade. A difusão do ideário escolanovista teria sido a responsável por essa mudança (NAGLE, 1978).

Para que se obtenha maior compreensão acerca dos movimentos que perpassaram não só a Primeira República, como também a História da Educação Brasileira de forma ampla, consideram-se pertinentes alguns esclarecimentos a respeito dos mecanismos de liberdade, expressos por Lauro de Oliveira Lima (1980b), o qual caracteriza aspectos da Psicologia Social ou Microsociologia.

Segundo Bello (1995), Alceu Amoroso Lima, em entrevista publicada em um jornal do Rio de Janeiro, ao ser questionado se a sociedade havia melhorado ou piorado, respondeu que nem uma coisa nem outra: a sociedade havia evoluído. Para Lauro de Oliveira Lima (1980a), a evolução da sociedade estava ligada ao processo de socialização, explícito por Piaget, o qual colocava a inteligência como

[...] o mecanismo operacional de explorar as possibilidades de combinações das ações ou comportamentos dos organismos, de modo que uma estrutura ou um organismo é tanto mais inteligente quanto mais combinações realiza em suas relações com os demais indivíduos da mesma espécie. (LIMA, 1980a, p. 7).

Dessa forma, a socialização depende do desenvolvimento intelectual dos indivíduos que a compõem, assim como o nível intelectual dos indivíduos

depende da socialização. O processo evolutivo é um processo combinatório, que surge sempre de uma emergência, criando um conjunto de elementos que se inter-relacionam (BELLO, 1995). Nesse sentido, a socialização “[...] é uma etapa do desenvolvimento individual e da evolução da humanidade” (LIMA, 1980a, p. 15).

A Psicologia Social é considerada por Lima (1980b) como uma Microsociologia, pois a observação do ser humano só é possível dentro de suas relações de interação. Estas são naturalmente regidas por normas, as quais surgem a partir das próprias relações estabelecidas. Assim,

Pode-se aprender dinâmica de grupo no que ele tem de tecnologia, sabendo-se que esta tecnologia tem por objetivo garantir a liberdade de opinar e influir no destino do grupo. Aprender, pois, dinâmica de grupo é conquistar um mecanismo de evolução psicossociológica, como alguém, que se exercita em ginástica, adquire maiores possibilidades de ter uma boa atuação no jogo. (LIMA, 1980a, p. 25).

O processo de relações dinâmicas pode ser melhor compreendido se lembrarmos de sua característica interacionista. As regras, a moral, bem como o padrão de conduta devem ser discutidos entre os indivíduos. Isso é o que Lima (1980b) considera Microsociologia ou a verdadeira Psicologia Social. Somente quando não há hegemonia de nenhum grupo pode haver democracia social. Para compreendermos com mais propriedade essa questão, o autor nos remete a um pensamento do jornalista e político francês Marc Sangnier (1873-1950), o qual defende que não haverá democracia na República enquanto reinar na fábrica a monarquia.

No entendimento de Bello (1995), para os educadores, o pensamento de Marc Sangnier sobre democracia poderia ser traduzido da seguinte forma: só haverá democracia na República quando deixar de existir autoritarismo nas escolas. Para o autor, talvez esta seja a maior dificuldade de evolução do sistema educacional. Para existir cooperação, é preciso que os indivíduos atinjam um determinado nível operatório abstrato, algo que nossas escolas não têm incutido nos indivíduos.

A partir dos estudos acerca da Microsociologia ou Psicologia Social, alguns fatores nos permitem analisar os movimentos que caracterizaram a

Primeira República, entendendo-os como um processo de interações entre indivíduos, grupos sociais e a sociedade, de uma forma mais ampla. Esclarecidos tais fatores, voltemos às discussões, no que concerne à educação dessa época.

Evidencia-se que a República, quando recém-proclamada, estava embebida de pensamentos e discussões sobre as questões educacionais. Diminuem-se, nesse período, as tentativas de análises e de programação educacionais. No entanto, houve planos bem estruturados, com princípios ideológicos bem definidos, como a Reforma de Benjamin Constant (1890) na área da escola secundária, em nível federal; e a Reforma Caetano de Campos (1892), abrangendo a escola primária e a normal em São Paulo, em nível estadual (NAGLE, 1978).

Segundo Schelbauer (1998), a Reforma de Benjamin Constant foi a primeira a ser decretada após a proclamação da República. Destinada ao Distrito Federal, essa reforma tinha o intuito de efetivar a instrução popular brasileira, tendo, como princípios, fatores, tais como: a liberdade, gratuidade e laicidade do ensino. Para Ribeiro (1993), a referida Reforma abrangia as instruções primária e secundária, no Distrito Federal, e a Instrução Superior, Artística e Técnica em todo o país. Os decretos responsáveis por essa reformulação do ensino foram: o Decreto nº 980, de 8 de novembro de 1890, que aprovou o novo regulamento ao *Pedagogium* da Capital brasileira e, posteriormente, o Decreto nº 981, cuja regulamentação era destinada à Instrução Primária e Secundária da Capital Federal. (BRASIL, 1890, p. 3462-3464).

Somente a partir de 1915 é que as discussões educacionais começam a ganhar espaço. Iniciam-se movimentos de pressão para a ampliação do sistema escolar de base intervencionista no país. Esse período é classificado como entusiasmo pela educação, pois se trata de uma época de debates acirrados e de planejamentos e propostas novas sobre a educação: “Trata-se de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária e a escola popular” (NAGLE, 1978, p. 262).

O movimento ao qual se refere a citação anterior buscou uma recuperação da sociedade brasileira, uma elevação do sentimento patriótico, uma tentativa de, por meio da instrução, fazer com que o Brasil acompanhasse os movimentos de

modernização. Assim, a intenção era fazer com que o país conseguisse se transformar de acordo com as exigências do período em questão. A alfabetização, nesse sentido, ganhava papel primordial, significando a aquisição de direitos políticos negados pela Constituição aos analfabetos. Considerava-se, assim, que o fundamento para a organização social se encontrava na educação, vista como o grande problema nacional.

Se, por um lado, essa fase entusiasmada pela educação proporcionou debates importantes que culminaram em reformas expressivas no setor educacional, por outro, houve uma superestimação do processo educacional, conforme podemos observar nas seguintes palavras:

[...] o fenômeno oligárquico era conhecido dos educadores, bem como as dificuldades da situação econômico-financeira e os empecilhos para o desenvolvimento de uma sociedade aberta. No entanto, estes eram problemas derivados da incultura reinante no país: as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura 'prática' ou de formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas; os empecilhos à formação de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impedem o alargamento na composição das 'elites' bem como o necessário processo de sua circulação. (NAGLE, 1978, p. 263).

Carvalho (1989) denuncia que a política do período republicano é acusada, por estudiosos da época, de ter relegado ao abandono milhões de analfabetos, os quais eram considerados freios ao progresso. A escola, nesse contexto, passou a ser considerada uma “arma perigosa”, um instrumento de dominação e regulação social. Especialmente nos anos 20, a educação era vista como o “deus” do desenvolvimento, pois nela estava a solução para todos os problemas. Desse modo, as expectativas eram de controle e modernização social, verificando-se um entusiasmo pela educação. O Brasil estava amorfo e a educação era a forma que o moldaria, atendendo às exigências modernas.

Com esse direcionamento, a organização do trabalho nacional ficou em segundo plano. Esperava-se que a educação disciplinasse o povo, tornando-o produtivo com a instituição da nacionalidade. A população brasileira era o núcleo

dessa nacionalidade. Era preciso regenerá-la, torná-la saudável, disciplinada e produtiva: “Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações” (CARVALHO, 2002, p. 213).

É nesse período histórico, no qual ocorre o entusiasmo pela educação, que se constata diversas reformas, atingindo as escolas primária e normal, já abordadas neste estudo. Considerar as contribuições de Carneiro Leão no âmbito dessas reformas implica afirmar que o mesmo estava engajado na movimentação, no sentido de projetar uma nova sociedade. A intenção, naquele momento, era a reorganização da administração escolar, do uso de instrumentos de planejamento, dos recenseamentos escolares. O intuito era organizar a educação para que esta pudesse auxiliar no progresso e desenvolvimento do país. O passo foi dado na direção da ampliação da rede de ensino e da difusão da educação para todos.

O ensino, nesse período, caracterizou-se pela reformulação ou substituição de um modelo pedagógico antigo por outro. O discurso presente baseava-se na participação do sujeito no seu processo de aprendizagem. Processa-se, então, um período denominado por Nagle (1978) como otimismo pedagógico³⁰ a partir de 1927, com a introdução sistemática das ideias da Escola Nova e sua aplicação simultânea nas escolas primárias e normais. Esse modelo de ensino tem como princípio deslocar o educando para o centro das reflexões escolares, levando em conta seus interesses, seus anseios e suas individualidades.

Segundo o pesquisador André Paulilo (2001), o debate ultrapassou largamente os métodos, passando a estratégias de controle social. A reforma da instrução pública do Distrito Federal iniciada por Carneiro Leão (1922-1926) e continuada por Fernando de Azevedo (1927-1930) constituiu-se em um programa de reforma que, além de escolar, foi social. Enquanto o primeiro atuou pelos

³⁰ Segundo Carvalho (1989), tornou-se imprescindível o uso das nomenclaturas “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” a partir do trabalho de Jorge Nagle, **Educação e Sociedade na Primeira República**, a respeito do qual esclarece: “O entusiasmo pela educação caracterizar-se-ia pela importância atribuída à educação, constituída como o maior dos problemas nacionais, de cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros. O otimismo pedagógico manteria, do *entusiasmo*, a crença no poder da educação, enfatizando a importância da nova pedagogia na formação do homem novo. Na passagem do entusiasmo para o otimismo se teria produzido no movimento uma crescente dissociação entre problemas sociais, políticos e econômicos e problemas pedagógicos” (CARVALHO, 1989, p. 48).

caminhos da estrutura escolar, o segundo ficou mais próximo do poder municipal e

[...] obtendo um novo código de ensino procedeu às técnicas de controle social e às estratégias políticas de remodelação que visavam não somente a estrutura escolar, mas o seu modelo de funcionamento para legitimar uma nova orientação. (PAULILO, 2001, p. 209).

Para o autor supracitado, no advento reformista (1922-1935), Carneiro Leão, seguido de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, “[...] implementaram estratégias de modelização das práticas e dos funcionamentos escolares, de formação docente, de difusão de saberes, de exercício do poder e de implementação de políticas”. (PAULILO, 2007, p. 12).

Assim, as reformas da instrução pública, em um determinado momento, funcionaram como programa de ideias sociais, programa pedagógico e programa de regulação social. Pode-se afirmar, então, que havia um projeto de sociedade. Neste, Carneiro Leão teve papel fundamental, uma vez que se fez presente nos debates educacionais do período, não só criticando, mas também sugerindo diversas ações, especialmente por meio das reformas que empreendeu, voltadas para o ensino e para a formação dos professores responsáveis por esse processo. Nessa perspectiva, vale salientar a importância da Sociologia em seus aspectos educacionais, como instrumento essencial para a formação docente e, conseqüentemente, para a educação almejada. Para Carneiro Leão (1936), essa sociedade deveria ser educada, considerando os parâmetros individuais, de modo a capacitar o homem para viver bem e em harmonia com seu meio e, assim, proporcionar o bem-estar de todos à sua volta.

Carneiro Leão, preocupado com a formação dos professores e com a forma como estes colocariam em prática os parâmetros do novo modelo escolar, reformulou “[...] a Escola Normal, que teria cinco anos de formação, sendo dois anos profissionalizantes, e incluiu as disciplinas de história da educação e sociologia. E criou a Escola Normal Rural e a Escola Normal Superior” (SILVA, 2006, p. 16). A Sociologia, nesse processo, tornava-se imprescindível, uma vez que, por meio dela, estudar-se-ia a realidade social, o que implicava

possibilidades de modificação do meio, ou seja, da sociedade que se fazia presente.

Consideramos os aspectos acerca da História da Educação na Primeira República até aqui apresentados como a expressão de um momento histórico brasileiro de grandes transformações. Os fatores analisados nos permitem pensar na produção das obras de caráter sociológico de Carneiro Leão, como representação de sua tentativa de analisar a sociedade existente e trabalhar para sua modificação, em meio às diversas problemáticas identificadas no interior do Brasil. O autor tinha em mente que o país precisava de uma política educacional diferenciada, conveniente às exigências da época. Vejamos, a seguir, em que se fundamentava essa política pensada por Carneiro Leão.

4.2. Carneiro Leão e a Política Educacional Conveniente ao Brasil

Em 1958, Carneiro Leão, atento às questões sociais pelas quais o Brasil havia passado nas últimas décadas, utilizou sua experiência como ator político e educacional e seus conhecimentos sociológicos para apresentar-nos um panorama dos desdobramentos ocorridos na sociedade brasileira nesse período, como observaremos mais adiante nesta pesquisa. Neste momento, iremos nos ater em algumas questões que provocaram nosso autor a pensar em uma política educacional capaz de promover a paz entre os homens.

Ao observarmos suas análises, é perceptível que regionalismo e internacionalismo eram fáceis de serem conciliados no Brasil, pois seu espírito sempre esteve aberto às influências estrangeiras (LEÃO, 1958). O país aceitava os pontos de vista externos, mesmo quando não coincidiam com os seus, compreendendo as grandes conquistas intelectuais, sociais e morais. Os brasileiros já estavam se habituando à ideia de pertencer a meios diferentes. O objetivo, segundo Carneiro Leão, era ajustar o comportamento do homem ao seu grupo mais próximo e a outros, nacionais e internacionais, por exemplo.

Despertar o sentimento de amor, fazer com que o homem amasse sua família mais do que a si próprio, a pátria mais do que a família e a humanidade mais do que a pátria era um meio de lutar pela causa da paz. Nesse sentido,

conforme o autor, o conhecimento e a compreensão, estabelecidos entre os indivíduos e povos, não implicavam desconhecer o regional, mas sim lembrar que o todo era resultante da plena harmonia entre as partes.

Cada povo tem suas leis, seus costumes e suas tradições. Na concepção de Carneiro Leão (1958), constitui-se obra da sabedoria tirar o máximo das peculiaridades regionais sem impô-las ou fazê-las prevalecer sobre a nacionalidade ou a universalidade. Estas devem completar-se. O autor defendia que a área cultural mais ampla, antropológica, sociológica, que resulta da ação do homem – nos âmbitos físico, mental, moral e social – deve ser compreendida, sem o julgamento ou a condenação do “vizinho”, pelo fato de sua cultura ser diferente da nossa: “O necessário é procurarmos compreender não apenas o que nos parece longe de nós, mas o nosso próprio meio, e, talvez, o nosso próprio ‘Eu’”. (LEÃO, 1958, p. 71).

A Ecologia Humana, “[...] sistema de relações íntimas entre o homem, a terra, a planta, os animais, os outros homens da mesma região, que dão vida e forma à ‘área de cultura’” (LEÃO, 1958, p.71), é importante no contexto de estudo do regionalismo, uma vez que essas relações, elevadas à categoria de ciência, conduziram, pela observação, os estudos de Sociologia nos Estados Unidos às orientações das correntes imigratórias.

O bom comportamento ecológico dos indivíduos e grupos sociais, de acordo com o autor em estudo, é imprescindível para vivermos em qualquer região. As pessoas devem adaptar-se às condições do meio da melhor maneira possível, minimizando ao máximo o prejuízo causado por fatores como a pressão atmosférica diferenciada, a alimentação desigual e a alteração no metabolismo devido às mudanças climáticas, ao imigrarem de um ambiente para outro inteiramente diverso, os quais podem enfraquecer e diminuir a resistência para o trabalho e acarretar o aparecimento de enfermidades.

O homem, como ser histórico e social, que transmite seus conhecimentos para as gerações posteriores, possui uma grande mobilidade. Ao conhecer as experiências do passado e aliá-las à sua inteligência, imaginando as possibilidades futuras, pode modificar as condições naturais do ambiente em que vive. Pela Ecologia Humana, o homem pode transformar as condições naturais do seu meio, os recursos regionais, para melhor ou para pior.

Mas por que levantamos questões, tais como: o regionalismo e o nacionalismo, a importância da área de cultura de cada povo e do respeito a todas as tradições culturais, o papel da Ecologia Humana no processo de mobilidade do homem e seu poder de adaptação?

Observar o desencadeamento de fatos, quando um leva ao outro, um determinando o outro, é relevante no sentido de compreendermos que, para fazer o estudo objetivo de Sociologia,

[...] temos necessidade de verificar a ação do meio sobre a vida humana, de examinar até onde é possível ao homem, com os recursos atuais da ciência, modificar as condições naturais das diferentes regiões em benefício da adaptação e do progresso de determinados grupos sociais. (LEÃO, 1963, p. 35).

A partir dessas palavras, podemos perceber a importância capital da Ecologia Humana no desenvolvimento da civilização.

Compreendermos a linha de raciocínio de Carneiro Leão é interessante para entendermos o seu posicionamento quanto à política educacional que considerava conveniente ao Brasil. Insta salientar que, quando falamos em política, referimo-nos à maneira de organização pensada por Carneiro Leão para alcançar a sociedade que o período exigia, isto é, uma sociedade equilibrada e harmoniosa internamente, capaz de estabelecer relações, da mesma forma, com as nações exteriores.

A questão do regionalismo e da adaptação nos remete aos imigrantes. Segundo Carneiro Leão (1958), a adaptação destes se deu de forma diferenciada no território brasileiro, determinando o êxito de cada região. Enquanto em regiões colonizadas por portugueses ocorria o desenvolvimento e progresso, pois estes se adaptaram facilmente ao clima e às condições de vida de nossa terra, deixando descendentes resistentes como os mulatos, mamelucos e cafuzos, em outras, colonizadas por holandeses, sem traço algum de miscigenação, era diferente. Para o autor, não basta adaptar o indivíduo ao meio físico e ajustá-lo ao meio social, é preciso considerar as “áreas de cultura” em que eles vivem:

Considerar os indivíduos de uma ‘área de cultura’ sem atentar nas necessidades e nas solicitações dessa área é desprezar as características do agregado humano que a habita, mas, por outro

lado, isolar uma área, fechar os seus filhos em um compartimento estanque é provocar um desajustamento que conduzirá à involução senão à desordem, sobretudo num país imenso como o Brasil. [...] Não precisamos de grandes explanações nem de delongas para compreendermos que um conhecimento seguro da situação é necessário se quisermos obter um ajustamento eficaz. Não devemos pois negligenciar nem o meio natural nem a 'área da cultura'. (LEÃO, 1958, p. 75).

O autor discute esse assunto de forma ampla, ao escrever sobre o panorama sociológico do Brasil. Primeiramente, reflete sobre a questão da cultura de diferentes países se entrecruzando por meio da imigração, o que colocava a necessidade de ajustamento ao meio social, considerando a cultura de cada país de origem. Depois desenvolve a temática internamente, remetendo-nos à despreocupação dos senhores rurais com os ambientes em que viviam. As famílias, despojadas de suas propriedades, à procura de empregos públicos ou de ocupações parasitárias, tornavam-se causa das dificuldades econômicas enfrentadas pelo Brasil. As grandes casas, com o empobrecimento de seus donos, transformavam-se em moradias coletivas.

Diante desse panorama, Carneiro Leão (1958) considerava que a problemática do desprezo dos senhores pelos locais onde viveram seus antepassados colocava nossas riquezas em mãos estrangeiras. O autor defendia que é pela vinculação dos grupos regionais aos nacionais e seus ajustamentos que se constrói a sociedade internacional. Cada "área de cultura" deve se fundamentar sociologicamente na realidade de seu ambiente, na filosofia de vida do seu grupo. Isso é um dos fatores que convinha aos nossos senhores rurais, pois "[...] o ajustamento dos indivíduos aos grupos sociais mais estritos é a maior garantia do equilíbrio entre os grupos mais largos da nação e do mundo." (LEÃO, 1958, p. 81).

No entendimento do autor, era preciso estabelecer uma política de destruição do conceito de nacionalismo exclusivista³¹, que se tornava fonte de

³¹ Segundo Rodríguez (2006), o nacionalismo pode ser considerado uma doutrina ou filosofia política que prega valores como o bem-estar social e a devoção e lealdade à nação. Nessa perspectiva, o Estado nacional é compreendido como um grupo de pessoas de uma mesma localidade, região ou país, por exemplo, organizadas a partir de interesses comuns a todos, o que propicia uma identidade coletiva e o desenvolvimento de uma cultura própria desse povo. Entendemos que o nacionalismo exclusivista, criticado por Carneiro Leão, reflete a pobreza

conflitos, ao formar o indivíduo para atuar no seu meio e desenvolver seu papel construtivo para o progresso nacional, para o bem-estar humano, dentro de suas possibilidades. Essa política regional direcionada para as “áreas de cultura” só podia trazer benefícios.

Esse espírito de harmonia entre o regional e o internacional tem papel fundamental na formação do homem de amanhã. O primeiro mantém os valores peculiares de cada região, enriquecendo-os; o segundo evita os exclusivismos, conflitos e guerras. A partir dessa reflexão, Carneiro Leão (1958, p. 81) alerta:

 Ou o homem limita sua preocupação regionalista ao assinalamento, ao aproveitamento, ao desenvolvimento de características especiais, de elementos próprios e exclusivos às localidades visando ao progresso do ambiente em que vive, oferecendo nova contribuição à vida nacional e internacional, ou arrisca-se a fechar-se num círculo estreito e irrespirável na comunhão mundial, dia a dia mais avassaladora.

Se o homem não fosse capaz de transformar suas rivalidades regionais, os “nacionalismos vegos e vazios”, em um espírito de colaboração, de solidariedade, de compreensão e amor ao próximo, a fim de gerar o bem-estar de todos, não haveria lugar para a civilização na nossa sociedade.

Com o objetivo de esclarecer, de forma prática, a discussão que envolve a harmonia entre regionalismo e nacionalismo, Carneiro Leão (1958) nos remete ao pânico de uma economia suicida, que tomou as nações em 1929. A economia encontrava-se organizada de forma que cada um comprava o mínimo e vendia o máximo, produzindo em suas terras o que antes era trazido de outros países, organizando-se de maneira a constituir autarquias. Desse modo, houve

 [...] a ruína de produtos de certos Estados que assim perdiam não só a possibilidade de sustentar milhões de criaturas ocupadas em seu cultivo como também seu poder de compra no estrangeiro, criando o mal estar econômico-social por toda parte. A incineração de riquezas e valores indispensáveis à vida: no Brasil o café, noutros a lã, noutros o trigo, denota as conseqüências. (LEÃO, 1958, p. 82).

Concomitantemente aos problemas econômicos, vieram outros como os regimes de violência, a propaganda da superioridade da força, a loucura coletiva, a luta e a destruição. Na concepção do autor, enquanto os povos não compreendessem que deveria haver uma satisfação plena entre todos e que o empobrecimento de uns não ajudaria, não seria possível a estabilidade. E, para frisar essa reflexão, avaliou que a própria história é útil para promover o convencimento de que o progresso da civilização e da cultura não tem fronteiras, ou seja, uma sociedade deve estar aberta à comunicação entre os povos, interna e externamente.

Entendemos, nesse sentido, que a proposta de Carneiro Leão segue uma política de entendimento entre os indivíduos, mantendo suas peculiaridades, e entre os povos, estabelecendo a cooperação e a solidariedade em proveito de uma obra mais ampla, no plano internacional. E as gerações futuras, na opinião do autor, é que deveriam ser formadas com tal mentalidade, podendo, assim, salvar a civilização e a cultura. Além disso, somente “[...] a livre expressão do pensamento, a livre crítica e a liberdade de crer e agir, limitadas apenas pelo respeito aos direitos alheios, garantirão a atmosfera internacional, indispensável ao bem-estar e à harmonia entre os homens”. (LEÃO, 1958, p. 83).

Essa política, imbuída de uma visão positiva do internacionalismo, criaria uma mentalidade de cooperação, de auxílio mútuo e de solidariedade, determinaria a arbitragem obrigatória no caso da discórdia e asseguraria uma evolução lenta, mas segura. Nas palavras do autor, “a união do regionalismo, do nacionalismo e do internacionalismo, eis a garantia do entendimento e da paz entre os homens”. (LEÃO, 1958, p. 86).

Tendo em vista que clarificamos a concepção de educação de Carneiro Leão, seu pensamento acerca da Sociologia Educacional relacionada à formação de professores, bem como a política considerada conveniente ao Brasil com relação à questão do regionalismo e nacionalismo, ou seja, posicionamentos do autor acerca dos processos educacionais e sociais que se faziam presentes nas primeiras décadas do século XX, mostra-se oportuno, neste momento, verificar se as orientações e sugestões propostas por ele no período em estudo desenvolveram-se no sentido de construir uma nova sociedade. Para tanto, considera-se pertinente tomarmos como referência o livro *Panorama Sociológico*

do Brasil, publicado em 1958, uma vez que este nos apresenta os caminhos tomados pela sociedade brasileira em meio à evolução do Novo Mundo, bem como o esforço da mesma para atingir o progresso e se modernizar.

4.3. Sociedade Brasileira: estudo sobre o panorama sociológico do Brasil

Panorama Sociológico do Brasil, livro de Antonio Carneiro Leão inicialmente publicado em francês, foi revisto e publicado em uma edição brasileira e outra portuguesa em 1958, tendo em vista os insistentes pedidos de Anísio Teixeira, então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e do mestre Joaquim de Carvalho, da Universidade de Coimbra.

O referido livro, na concepção do autor, não se constitui em um tratado de Sociologia, tampouco em uma interpretação da vida social brasileira e americana. Na verdade, a intenção expressa por Carneiro Leão (1958), ao elaborar essa obra, era apresentar aspectos do homem, dos grupos sociais nos quais está inserido, além de demonstrar o esforço dos estados americanos para atingir o progresso.

Entende-se, nesse sentido, que o autor pretendia transmitir, por meio de seu estudo, alguns aspectos relacionados à evolução do Novo Mundo, tais como: a modernização da sociedade; a produção existente na análise da sociedade brasileira, realizada por meio de trabalhos de cunho sociológico, com o estudo e mapeamento da realidade do país; o papel da referida produção na construção de uma nova sociedade, contudo dando ênfase ao cenário brasileiro.

Em vista disso, buscaremos, por meio do estudo da referida publicação, verificar o pensamento de Carneiro Leão, no que concerne à Sociologia, à formação docente por meio desta e, em especial, à importância de ambas na construção de uma nova sociedade. Além disso, procuraremos expor, de forma sucinta, a opinião de Carneiro Leão acerca das principais contribuições para o debate sociológico brasileiro, levantando os autores e suas respectivas obras consideradas por ele como essenciais à análise do panorama sociológico do país.

De acordo com Carneiro Leão (1958), a Sociologia era uma das poucas matérias que se destacava nas dissertações, nos debates eruditos ou nas

discussões apaixonantes. Mesmo Comte, tendo acentuado o aspecto positivo da nova ciência, na opinião do autor, o que predominou na sua Sociologia foi o viés especulativo. Para Carneiro Leão, à medida que as ciências humanas e sociais progridem, a Sociologia se enriquece, de maneira que não se concebem mais as dissertações abstratas e sectárias.

O que se busca, nos centros de pesquisa brasileiros, é o conhecimento do que, de fato, é sociológico, que resulta da conclusão dos princípios e métodos fundamentados na observação e na experimentação. Esse era o tipo de conhecimento que o autor considerava fundamental à formação da juventude. Era preciso um estudo que permitisse aos homens uma melhor compreensão de seu meio e possibilitasse uma nova conduta com relação ao mesmo:

E uma vez que a Sociologia é o estudo dos fatos sociais, orientado nos princípios e nos métodos que permitem explicá-los e utilizá-los para compreender e conduzir a vida em sociedade, disciplina alguma será mais necessária à formação da juventude na hora atual. (LEÃO, 1958, p. 17).

A juventude precisava de uma formação fundamentada na Sociologia. Segundo Carneiro Leão (1936, p. 274), a inquietação e rebeldia dos jovens – advindas da Revolução Industrial, produzida, por sua vez, pela ciência aplicada e pela máquina – atingem seu ápice na materialização da Grande Guerra. Crises posteriores, como as causadas pela exacerbação do nacionalismo econômico mundial, prolongaram a situação de mal-estar. Prolongaram pelo ganho fácil dos aproveitadores da Guerra, pelo incremento das indústrias, pela orgia dos empréstimos, pela depressão, pelo desemprego, pelo desequilíbrio de um mundo “nadando em ouro e queimando em viveres”.

Impossível, para o autor, exigir uma juventude amante das tradições, espiritualista, quando, durante vinte e dois anos (1914-1936), tudo conspirou contra ela:

Primeiro a guerra, segundo a reconstrução, o nacionalismo econômico, a miragem da prosperidade e da riqueza, terceiro a crise econômica e social, o desemprego e a miséria fizeram das novas gerações os insatisfeitos e insubmissos da hora presente. (LEÃO, 1936, p. 274-275).

Entretanto, o mundo inteiro se contaminou, por meio da imitação e da intercomunicação das sociedades modernas. No entendimento do autor em estudo, a culpa pela situação estabelecida não poderia ser atribuída à educação ou à escola, pois se antes esta era um complemento à ação educativa do lar, passou a ser não somente a única educadora da mocidade, mas também o corretivo das más tendências criadas e estimuladas no interior dos lares e nas ruas, ou seja, sua função, além de individual, era social: “Ela precisa conhecer as condições dos indivíduos e as imposições da comunidade para fazer-se o meio propício ao desenvolvimento harmonioso da juventude.” (LEÃO, 1936, p. 275).

Considerava que os jovens poderiam ser preparados para pensar por si mesmos, construtivamente, sem traírem os princípios da educação progressiva. Mas era preciso analisar criticamente as ideologias em voga, apresentar com sinceridade a realidade da vida e criar “[...] uma cadeira de democracia não com intuítos apologéticos mas críticos e não apenas para os futuros dirigentes, a futura elite pensante do país senão também para os mestres vindouros – inspiradores e guias das gerações de amanhã”. (LEÃO, 1936, p. 276).

Para Anísio Teixeira (1933), o homem jamais estará satisfeito com uma forma de vida social que negue a democracia. Ele deve ter sua individualidade e sentir-se responsável pelo bem social. A democracia é uma forma de crescimento social e uma fonte de educação progressiva (DEWEY, 1959). Para Carneiro Leão (1936, p. 278), ela é “[...] a única forma de governo no qual não só há respeito pelo homem mas há consciência social e nacional verdadeira. Nela os chefes não se preferem a sua pátria. Não se julgam criaturas superiores [...] só valem pelo seu povo, só de suas virtudes se nutrem”. É tendo em vista esse sentido que o papel da escola é definido:

A escola, a educação e, principalmente, a educação secundária podem e devem compreender a obra de defesa da liberdade humana, conquistada com tamanho sofrimento através das idades. E podem e devem fazê-lo sem escravizar o pensamento a formulas preestabelecidas nem a doutrinas impostas [...] seu desígnio é esclarecer, criar um ambiente de confiança, capaz de deixar as inteligências despontarem naturalmente, conduzi-las com sinceridade e verdade para a formação mental mais adequada aos imperativos nacionais e aos interesses vitais das novas gerações. (LEÃO, 1936, p. 279).

Em virtude da necessidade de uma reforma intelectual, surgia a emergência, para o povo brasileiro, de uma Sociologia que estudasse os fatos sociais, fundamentando-se em métodos e princípios que pudessem explicar esses fatos e conduzi-los em direção à vida em sociedade. Não tê-la na escola, segundo Leão, significava distrair a atenção dos alunos, no tocante à observação dos fatos sociais. Seria como “[...] repetir a atitude do avestruz escondendo a cabeça entre as asas para não ver o que se passa em derredor” (LEÃO, 1958, p. 18).

O professor, mediador dos conhecimentos, deveria ser formado com base nesses princípios: “Com essa visão da matéria nenhuma outra disciplina se nos afigura mais importante e mais útil nos cursos secundários e nas escolas de formar professores (LEÃO, 1958, p. 18)”. Por sua vez, as especulações filosóficas, os debates de teorias deveriam ser deixados aos filósofos e especialistas.

A partir dessa reflexão, pode-se concluir que os propósitos do estudioso em questão iam ao encontro da busca do novo, do moderno, da transformação da sociedade, no sentido de reconfigurá-la estruturalmente para a construção de uma identidade nacional. Essa perspectiva de sociedade e de Sociologia seria iniciada por meio do sistema educacional, tanto que Carneiro Leão, conforme estudos de Silva (2006), sugere, em 1915, a criação de um Conselho Nacional de Educação, com a seguinte organização:

O CNE deveria conhecer o funcionamento e estrutura do ensino para, então, buscar organizá-lo de acordo com as necessidades de todo o país, criando, assim, um verdadeiro sistema de ensino. O Conselho seria composto de sete membros, vindos de estabelecimentos públicos e com vasto conhecimento educacional. Cada membro ficaria responsável por três estados, com a função de acompanhar os passos das escolas nesses estados, estudando seus métodos. Receberia a entidade verbas do Governo Federal, mas teria autonomia para investir onde julgasse melhor, como nos salários. As vagas deveriam ser preenchidas pela escolha de seus próprios integrantes, dessa forma não seriam simples funcionários públicos. O ensino nos estados deixaria de ser organizado por vários funcionários que cumpriam cada um sua função independente, para seguir, por intermédio do CNE, uma orientação geral. (SILVA, 2006, p. 64).

A referida proposta, apesar de todos os esforços de Carneiro Leão em sua defesa, se efetivou somente na década de 1930 pela Reforma de Francisco

Campos, tendo como objetivo maior contribuir com o Ministério da Educação e Saúde Pública (SILVA, 2006).

O Brasil, comenta Carneiro Leão (1958), apresentando as iniciativas do país, tem caminhado no sentido de uma Sociologia que compreenda o ambiente social:

É verdade de que, com a reorganização da educação no Estado de Pernambuco, em 1928, por nós elaborada, na qual criamos a cadeira de 'Sociologia Experimental', no Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, com a instalação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, com a fundação da Escola de Filosofia e Letras do Distrito Federal, em 1935, com o aparecimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939, com as demais Faculdades de Filosofia, criadas pelos Estados e por particulares em vários pontos do país, e com as tentativas esparsas de algumas escolas normais paulistas e da Escola Técnica de Assistência Social, essa matéria vai se encaminhando, no Brasil, ao estudo da realidade social, com maior ou menor segurança e sem abandono da parte doutrinária. (LEÃO, 1958, p. 19).

Segundo o autor, mesmo nos debates realizados nas cátedras de Filosofia das universidades, a Sociologia era tratada como um estudo complementar. Mesmo depois da reforma educacional implementada no Estado de Pernambuco, elaborada por Carneiro Leão em 1928, que estimulou outros avanços, como as diversas Faculdades de Filosofia espalhadas pelo Brasil e as tentativas de Escolas Normais em São Paulo e da Escola Técnica de Assistência Social, a Sociologia foi se encaminhando ao estudo da realidade social, com maior ou menor segurança científica, sem se desligar da doutrinação.

A equação pessoal, no entendimento de Carneiro Leão, tem peso na observação e interpretação dos fenômenos sociais. O julgamento do sociólogo pode prejudicar os resultados da análise, devido à parcialidade do sentimento e à arbitrariedade da vontade deste. Esses fatores tornam-se obstáculo para a construção de uma Sociologia dotada de rigor científico. A verdade não se concebe externamente à vida social; é o homem que a formula e este, por sua vez, carrega sentimentos e subjetividade, mas "[...] se pretendemos construir uma Sociologia que seja ciência, devemos construí-la com base na experiência e nos métodos lógicos". (LEÃO, 1958, p. 20).

Esse aspecto da Sociologia brasileira é de extrema relevância. A Sociologia tende a recorrer aos métodos e princípios da aplicação das ciências naturais, mas a dificuldade de precisão e os preconceitos que encerram os fenômenos sociais como princípios éticos não permitem uma interpretação com o rigor específico dos estudos sobre os fenômenos naturais. Mesmo assim, Carneiro Leão reafirma a importância da observação e da interpretação dos fenômenos sociais. Entretanto, o julgamento desses fenômenos acaba ganhando um caráter sentimental, o que tem se constituído em um obstáculo para a construção de uma Sociologia realmente científica (LEÃO, 1958).

Sobre a diferença entre a verdade ou certeza objetiva, objetos da ciência, e a crença, o autor salienta que enquanto a primeira é comum a todos os homens, a segunda se relaciona a fenômenos de sentimento, sendo, portanto, subjetiva. No entanto,

Não se pode negar que a crença, o subjetivo sejam forças soberanas, capazes de fazer face à evidência e dela triunfar muitas vezes. Mas se pretendemos construir uma sociologia que seja ciência, devemos construí-la com base na experiência e nos métodos lógicos. (LEÃO, 1958, p. 20).

O Brasil, com sua diversidade cultural, possuía os campos mais adequados ao estudo e à compreensão da mobilidade social, pois se configurava como uma sociedade que acolhia filhos de todas as plagas, fiéis a todos os credos, portadores de todas as culturas, representantes de todas as etnias e que misturava, portanto, tantas nacionalidades. Para o autor,

[...] a Sociologia, no Brasil em toda a América, está fadada não só a evidenciar o seu valor como ciência, mas a atestar a urgência de sua inclusão nos currículos das escolas. A condição única é que ela nem se transforme em um amontoado de fatos soltos nem em uma filosofia sectária, sem base nem ligação com a realidade social. (LEÃO, 1958, p. 40).

Ao estudar as obras brasileiras de Sociologia e promover a inclusão dos seus estudos nos diferentes níveis de ensino, Carneiro Leão (1958) destacou o jurista baiano Teixeira de Freitas (1816-1883) como um exemplo do amor brasileiro à especulação filosófica e à aplicação dos princípios do Direito na nossa

nação, nem sempre considerando o exame rigoroso das realidades sociais e nacionais. Para o autor, somente com *Organização Nacional e Problema Nacional Brasileiro* de Alberto Tôrres, obras nas quais este procurou interpretações e soluções políticas fundamentadas na visão social dos problemas da realidade nacional, é que se iniciou uma visão sociológica verdadeiramente realista da nossa sociedade.

Foram contribuintes desse processo de conhecimento da realidade do Brasil autores como Osvaldo Cruz, Carlos Chagas, Artur Neiva, Gaspar Viana, Belisário Pena e Antônio Fontes, conforme destaca Leão (1958). Porém, pelo fato de as suas obras fazerem parte das que ressentiram, até então, de objetividade na análise da sociedade brasileira, os estudos nas últimas décadas caminharam para uma orientação objetiva:

Assim, iniciamos mais tarde os estudos de Sociologia os encorajamos e os intensificamos nestes últimos tempos, de maneira definitiva. Pois, já os incluímos nos currículos das escolas normais, dos institutos de educação, das escolas secundárias, em certos estabelecimentos de ensino especializado, nas 'Faculdades de Filosofia', de 'Filosofia, Ciências, Letras e Educação' e agora na 'Escola Naval', como prenúncio de sua inclusão nas demais escolas militares do Brasil. (LEÃO, 1958, p. 52).

O próprio Carneiro Leão presidiu, em julho de 1953, o II Congresso Latino-Americano de Sociologia, promovido pela Associação Latino-Americana de Sociologia, apresentando, dentre as suas resoluções, uma que aconselhava as escolas militares a incluir o estudo da Sociologia em seus currículos.

Até 1927, o estudo da Sociologia ficou circunscrito ao fenômeno do Direito, pois essa disciplina era estudada apenas nas Faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais. Com a criação da cátedra de Sociologia no curso secundário do Colégio Pedro II em 1926 e com a reforma da educação de Pernambuco, implementada por Carneiro Leão, e a do Distrito Federal, elaborada por Fernando de Azevedo em 1928, as escolas destinadas à formação de professores primários incluíram a cátedra de Sociologia em seus currículos. Os motivos para que essa inclusão ocorresse de fato, apresentados por Carneiro Leão e expostos em seu livro *A Organização da Educação no Estado de Pernambuco* (1929), são os seguintes:

A Sociologia é indispensável ao programa de uma escola normal. Mas se se tratar apenas de uma sociologia doutrinária, um estudo das razões, do conceito, da definição dessa matéria... iremos apenas arranjar mais um motivo para torneios verbais. A sociologia imprescindível a uma escola de formar professores, é a que trate de problemas sociais, sobretudo contemporâneos, que promova e realize sondagens do meio social. (LEÃO, 1958, p. 52-53).

Contudo, a preocupação com uma cultura sociológica de caráter experimental, conforme explicita o autor, vem de longe. Em 1925, quando era Diretor Geral de Instrução Pública na capital do país, ao reorganizar a educação primária, na introdução aos Programas para a educação primária do Distrito Federal elaborados por ele próprio, já apregoava uma Sociologia nesse sentido:

‘Acreditamos que a Sociologia operará no ensino uma revolução maior do que a Psicologia porque sem esquecer o conhecimento da natureza humana, do comportamento do indivíduo, ela há de influir para formar a personalidade capaz de reagir contra os distúrbios sociais, contribuindo para o equilíbrio, fazendo-se um elemento conscientemente ativo da sociedade’. E continuávamos: ‘Respondendo às necessidades sociais os programas escolares hão de conduzir à formação da infância e da juventude para tornar a vida do país mais harmoniosa, mais próspera e mais feliz. Daí a urgência crescente de aproximar a escola da vida real, fazer com que dentro da classe se aprenda a viver e seja a vida de todos os dias o material com que a escola trabalhe... Assim, quando transmitimos pelo programa o culto da saúde, hábitos sadios, horror às doenças e processos acessíveis de defesa, estabelecidos numa educação higiênica meticulosa, completada por uma cultura física racional; quando buscamos ensinar a agir com utilidade, interessando a escola na escolha da profissão adequada a cada qual e a cada meio; quando procuramos orientar a educação cívica e moral na direção dos deveres de uma democracia e da confraternidade entre os homens; quando queremos adotar os métodos mais ativos, mais práticos e mais acessíveis à preparação das novas gerações estamos contribuindo para fazer da escola um fator de equilíbrio social’. (LEÃO, 1958, p. 53).³²

Desse modo, o próprio Carneiro Leão reconhece que, ao incentivar uma educação para todos, que capacite os indivíduos a examinar a sociedade em que vivem, a reconhecer seus problemas, a buscar a satisfação de seus objetivos

³² Essa citação foi extraída do livro **Panorama Sociológico do Brasil** (1958), entretanto são comentários que Carneiro Leão realiza, referenciando o seu livro **Programas**, publicado em 1925, o qual estabelecia os programas para a educação primária do Distrito Federal.

interiores e, a partir disso, tornar essa mesma sociedade mais harmônica, proporcionando o bem-estar da comunidade; ao sugerir a implantação da disciplina de Sociologia, como fundamento para uma educação promotora das mudanças que o advento da modernidade exigia dos currículos escolares; ao transmitir aos programas o culto a uma educação física apropriada, a uma vida sadia, pois esta auxiliaria sobremaneira na educação intelectual; ao propor uma renovação do ensino secundário a partir do ensino primário, levando o primeiro a um ensino mais flexível, que levasse em conta as peculiaridades de seus alunos; ao orientar uma educação cívica e moral, patriótica, para o bem da nação, entre tantas outras ações que poderiam aqui ser enumeradas, o autor está agindo no sentido de projetar uma nova sociedade. Uma sociedade transformada, modernizada e que seria produzida pelas novas gerações brasileiras, gerações que, em tempo de efervescência de tal debate, estavam em estágio embrionário.

Outros Estados do Brasil foram adotando paulatinamente a disciplina de Sociologia em seus currículos. No Distrito Federal, apesar da cátedra da disciplina ter sido criada em 1928, a falta de um professor que a assumisse fez com que somente em 1932 começasse a ser ministrada. Em São Paulo, no ano de 1933, a disciplina de Sociologia foi incluída nos currículos de sua Escola Normal e, no mesmo ano, como disciplina autônoma, surge em nível superior na Escola Livre de Sociologia e Política e, em 1934, na Faculdade de Ciências e Letras.

Para Carneiro Leão (1958), o trabalho que vinha sendo realizado nas instituições de nível superior citadas era excelente: a primeira, com professores brasileiros e a colaboração de alguns norte-americanos, surtia grande efeito, especialmente pela pesquisa de campo; a segunda, com Fernando de Azevedo e outros professores franceses, desenvolvia a cultura sociológica e realizava pesquisas.

A Universidade do Distrito Federal³³, fundada em 1935 por Anísio Teixeira, Secretário da Educação e Cultura, juntamente com Pedro Ernesto, Prefeito do Distrito Federal, entregou a Gilberto Freyre o ensino de Sociologia, fundamentado

³³ Essa Universidade, segundo Leão (1958), foi extinta em 1939 e, no ano de 1952, foi criada outra Universidade com o mesmo nome, subsidiada pelo Município. Desta faria parte a Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, com a denominação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal.

por ele nos “surveys”, e quando o referido professor a deixou, Carneiro Leão foi quem a assumiu.

Com essa multiplicação dos locais de ensino da Sociologia, a bibliografia sociológica começou a ganhar mais espaço e muitas publicações apresentavam objetivos didáticos. São exemplos: *Introdução da Sociologia Geral* de Pontes de Miranda; *Sociologia, Práticas de Sociologia, Sociologia Educacional e Sociologia Experimental* de Delgado de Carvalho; *Princípios de Sociologia e Sociologia Educacional* de Fernando de Azevedo; *Fundamentos de Sociologia* de Antonio Carneiro Leão; *Formação da Sociologia* de Almir de Andrade; *Sociologia Geral* de Gilberto Freyre, entre outras. Ao lado destas, surgiram obras que se aprofundaram mais no estudo dos fatos e problemas sociais, como as de Alberto Tôrres, por exemplo.

Silvio Romero, em *Brasil Social*, de acordo com Carneiro Leão (1958), foi o primeiro a examinar nossos problemas por prismas especificamente sociológicos. Esse autor procurou chegar ao conhecimento e à explicação científica do caráter, do sentimento, da cultura e da vida brasileira pelo estudo dos fatores étnicos da nação.

No decorrer da nossa história, surgiram obras de orientação nitidamente sociológica como as de Capistrano de Abreu, que mostra a evolução cultural brasileira; de Manuel de Oliveira Lima, que flagra a evolução cultural e a social em diferentes épocas; de João Ribeiro, pela caracterização das áreas de cultura da nossa nacionalidade; de Roquete Pinto, por iluminar a questão dos problemas étnicos e culturais brasileiros (LEÃO, 1958).

Outro autor de importância suprema não só para a Sociologia brasileira, como também para a Geografia e a História é Euclides da Cunha. Com o livro *Os Sertões*, uma obra de Sociologia regional aplicada, publicado em 1902, analisa a raça, o ambiente físico e cultural, as condições ecológicas, entre tantos outros aspectos discutidos sobre a realidade brasileira. Esse autor, assim como Carneiro Leão, observava a necessidade de uma evolução social, algo que deixou expresso em *Os Sertões* com as seguintes palavras: “Estamos condenados à civilização. Ou progredimos, ou desaparecemos” (CUNHA, 1984, p. 33). Sobre o referido livro, comenta Ricardo Oliveira (2002, p. 511):

Há um século nascia *Os Sertões*, verdadeiro monumento da cultura literária brasileira. Indissociável à própria idéia de Brasil, o livro foi considerado, ao longo desse período, como obra essencialmente nacional, a desvelar um Brasil profundo e autêntico.

Para Ricardo Oliveira, o livro é essencial para a compreensão da formação histórica do país. A partir de estudos que realizou sobre o conjunto da obra euclidiana, encontrou indícios de toda uma perspectiva que atravessa a existência de Euclides da Cunha. Tendo constatado o Euclides militante, o cientista, o político e o homem do sertão, entendeu que esteve presente, no pensamento euclidiano, uma devoção à nação republicana, pois em tempos da Guerra de Canudos³⁴, a qual Euclides chamou de “Arraial Maldito”, o mesmo não se cansava de lamentar a barbárie dos sertanejos e exaltar o heroísmo dos soldados republicanos.

A obra e seu autor são reconhecidos pela crítica como construtores da nação, por tratarem da verdadeira gente brasileira, do homem do sertão, como expressa Sílvio Romero (1954, p. 1941):

³⁴ O professor da Universidade de São Paulo, Nicolau Sevcenko (2000, p. 85), escreveu sobre a referida guerra em reportagem à revista **Época**: “As origens do conflito revelavam as dificuldades do Brasil, preso ao padrão de uma economia agrária de modelo colonial, em se adaptar às dinâmicas da modernização no contexto internacional. Em meados do século XIX grandes acontecimentos transformaram o mercado mundial. A industrialização deu seus passos decisivos, com o desenvolvimento de novas fontes energéticas, como a eletricidade e os derivados de petróleo. Esse salto tecnológico se desdobraria em inovações que revolucionaram as comunicações, os meios de transporte e as técnicas de produção. O jogo de pressões resultante da expansão das potências emergentes causou, numa sequência única, a abolição da escravidão, o declínio do Império e a Proclamação da República no Brasil. Esse reajustamento à nova ordem internacional afetou também a estrutura agrária brasileira, provocando um intenso êxodo rural. Um dos efeitos da desestabilização foi o surpreendente surgimento de Canudos. [...] Em menos de uma década o povoado já havia se tornado a terceira maior cidade da Bahia. Alarmados, fazendeiros e autoridades se viam na iminência de perder sua mão-de-obra devido ao êxodo em massa para o novo arraial. Um relatório da polícia alertou o governo federal de que ‘um indivíduo pregando doutrinas subversivas fazia grande mal ao Estado, distraíndo o povo e arrastando-o após si, procurando convencer de que era o Espírito Santo’. Foi destacada uma força policial para suprimir os rebeldes, destróçada antes de chegar. Isso provocou o envio de dois destacamentos do Exército, os quais também foram desbaratados. Decidiu-se então mandar uma expedição militar completa, com artilharia e armamento moderno, que foi uma vez mais debelada. Pânico total! Organizou-se assim uma quarta expedição, composta de duas divisões do Exército e da maior concentração de armas já vista no país. Só desse modo e com imensas perdas a cidade rebelde foi vencida, quando se decidiu verter barris de querosene sobre as casas de taipa, queimando vivos os insurrectos. Os homens presos eram degolados ou estripados à faca, as mulheres e as crianças vendidas pelas tropas. Da cidade pujante e livre restaram só cinzas e fumaça.”

O que mais despertou, para logo, a atenção dos leitores foi o estilo imaginoso, brilhante, marchetado de metáforas do escritor, além do assunto, que parecia longínquo, exótico, inesperado à grande maioria dum público sofrivelmente ignorante, como o do Rio de Janeiro e do Brasil em geral. Aos espíritos mais sérios, porém, penso eu, manifestava-se, à primeira inspeção, o verdadeiro mérito do jovem autor: um grande talento formado fora do círculo das literatices da moda. Duas coisas o mostravam de pronto: a trama das idéias, onde se sentia o vinco de certas doutrinas sérias acerca de questões brasileiras, e o interesse pela genuína população nacional, a grande massa rural sertaneja, na qual palpita mais forte o coração da raça.

Na concepção de Carneiro Leão (1958), Euclides da Cunha “[...] talvez mais por intuição do que por orientação científica, tratou nesse livro os problemas sociológicos de modo original e, não raro, examinou-os com o rigor dos métodos objetivos” (LEÃO, 1958, p. 56).

Carneiro Leão (1958) considera a obra euclidiana magistral e merecedora de figurar como precursora da obra de Oliveira Viana, *As Populações Meridionais do Brasil*, publicada em vários capítulos na *Revista do Brasil* e, posteriormente, em 1920, constituída em um só volume. Para o autor, a referida obra marcou uma orientação sociológica verdadeiramente científica, no que se refere aos estudos da evolução da vida brasileira, em especial nas regiões do sul do Brasil, pois procurou, nesse trabalho, explicar com propriedade os aspectos do desenvolvimento da civilização e cultura brasileiras.

Oliveira Viana produziu ainda *Evolução do Povo Brasileiro*, publicada em 1922, e *Raça e Assimilação* de 1932. Nessas obras, segundo comentários de Carneiro Leão (1958), o autor apresenta pensamentos mais modernos, inspirando-se mais nas questões do meio cultural e do nível de civilização do que nas de etnia.

Para o autor, o período posterior à década de 1920 proporcionou estudos de origem verdadeiramente sociológica, de valor variável, mas de orientações científicas muito bem definidas quanto às análises da evolução brasileira. Destacam-se os autores Caio Prado, Alfredo Ellis Júnior, Gilberto Freyre, Djacir Meneses, Gustavo Barroso, Lourenço Filho, Afonso Arinos, Carlos D. Fernandes, José Lins do Rêgo, Xavier de Oliveira, Artur Ramos, Roquete Pinto, Sérgio Buarque de Holanda, Sílvio Júlio, Josué de Castro, Castro Barreto, Cassiano

Ricardo, Francisco Paula Aquiles, Câmara Cascudo e Ascêncio Ferreira, para não citar os colaboradores de origem estrangeira, enunciados por Carneiro Leão (1958).

Os autores citados certamente contribuíram para a evolução do pensamento sociológico brasileiro. Como o próprio Carneiro Leão (1958) menciona, muitas das obras por eles escritas apresentam caráter científico, outras são apenas sugestivas, coloridas e vivazes. Carneiro Leão participou desse processo, pois realizou vários estudos com análises de cunho sociológico, destacando-se *Sociedade Rural: seus Problemas e sua Educação*, publicada em 1940, cujo esforço se detém em analisar a sociedade rural brasileira, na zona da mata e no sertão, buscando apresentar o complexo da nossa sociedade, partindo de observações, experiências e sondagens de campo.

A obra literária, mesmo sendo fictícia, como os romances, por exemplo, pode colaborar sobremaneira para a interpretação dos fatos sociais, observa Carneiro Leão (1958). Sua importância pode ser maior até do que uma obra científica. Dentre os romances brasileiros que importam à Sociologia, o autor destaca *Terras do Sem Fim* de Jorge Amado; *A praia branca de Olinda* de Sílvia Carneiro Leão, irmã de Antônio Carneiro Leão; *Bagaceira* de José Américo de Almeida; *Senhora de Engenho* de Mário Sette; *Banguê*, *Menino de Engenho* e *Usina* de José Lins do Rêgo; *Chanaan* de Graça Aranha; *Planície Amazônica* de Raimundo de Moraes; *A Amazônia, a Terra e o Homem* de Araújo Lima; *A Amazônia Misteriosa* e *A Amazônia que eu vi* de Gastão Cruls; e *Inferno Verde* de Alberto Rangel.

Outras obras de caráter sociológico regional fazem parte do grande acervo que fundamenta a Sociologia brasileira, tais como: *Ruínas Vivas*, *Tapera* e *Alma Bárbara* de Alcides Maia; *Contos Gauchescos*, *Lendas do Sul* e *Terra Gaúcha* de Simões Lopes Neto; *Gaúchos e Beduínos* de Manuelito Ornelas; *O Tempo e o Vento* de Érico Veríssimo; *Terra de Sol* de Gustavo Barroso; *O Cabeleira* e *Lourenço* de Franklin Távora; *Os Brilhantes* de Rodolfo Teófilo; e *Os Cangaceiros* de Carlos D. Fernandes (LEÃO, 1958).

Entende-se que, ao demonstrar em *Panorama Sociológico do Brasil* o advento da Sociologia e dos estudos sociológicos dessa sociedade, Carneiro Leão (1958) propõe revisitarmos a luta para sua constituição, bem como os

esforços realizados para sua implantação nos currículos escolares, ações realizadas no sentido de constituir uma nova sociedade brasileira, modernizada, com características e identidade próprias. O autor nos fornece subsídios para uma investigação detalhada dos atores que estiveram presentes nesse cenário, de onde transbordam informações e transformações. Propõe, ainda, que conheçamos um pouco aqueles que contribuíram, por meio de seus estudos, pesquisas e publicações, para a construção do campo da Sociologia e da Sociologia Educacional brasileira, sejam os pensadores fundamentados rigorosamente nos métodos sociológicos, sejam os escritores que, na ficção, auxiliaram na consolidação desse caráter científico.

Nossos estudos sobre o referido livro demonstram, de forma clara, o posicionamento de Carneiro Leão com relação ao estágio de desenvolvimento em que se encontrava o capitalismo e sua repercussão nos desdobramentos da sociedade brasileira. O autor nos revela a movimentação dos intelectuais e educadores brasileiros, no sentido de investigar a realidade do país. Conforme salientamos no decorrer da pesquisa, por diversos fatores que levaram às transformações sociais, muitos estudiosos passaram a analisar a sociedade, pois se acreditava que, só a partir do conhecimento de uma nação, de suas dificuldades e de seus problemas internos, é que seria possível agir, no sentido de estabelecer o controle social ou transformar a sociedade.

Carneiro Leão expressa, em *Panorama Sociológico do Brasil*, bem como em outros livros nos quais nos fundamentamos para a realização desta pesquisa, sua compreensão sobre a sociedade brasileira e nos apresenta dados essenciais que nos permitem reconhecer sua proposta sociológica. Exprime a importância do emprego da Sociologia em seus aspectos educacionais nos currículos escolares, por entender que somente um magistério devidamente preparado – e essa preparação, a seu ver, implicava o conhecimento e a aplicação dos métodos sociológicos – poderia estruturar a escola que o Brasil precisava. Esta, por sua vez, representava um meio para atingir o desenvolvimento e progresso social, isto é, a modernização da nação brasileira.

5. CONCLUSÃO

No decorrer desta pesquisa, apresentamos as concepções de Carneiro Leão com relação à Educação e à Sociologia, e as implicações da Sociologia Educacional na formação de professores. Procuramos demonstrar o arcabouço teórico desse importante intelectual e transmitir a sua relevância no cenário educacional do país. Assim, a partir das investigações realizadas, sobressaíram-se características do pensamento e da ação desse autor, bem como da sociedade de sua época, tendo sido destacadas as décadas de 1940/50.

Avaliamos com base na revisão de literatura realizada, que a investigação de tais aspectos contribui para a construção da história da disciplina de Sociologia da Educação, bem como com a própria História da Educação, uma vez que levanta os determinantes históricos que tornaram imprescindível a consolidação dessa especificidade da Sociologia e traz informações sobre o processo de formação docente brasileiro, ampliando a visão sobre a organização educacional do período.

Considerando nosso foco principal de investigação – as contribuições de Carneiro Leão para a Sociologia da Educação e suas implicações na formação de professores – observamos, de forma clara, a importância do referido autor na construção da sociedade brasileira, configurada a partir do início do século XX. Acreditamos que a construção argumentativa que criamos no decorrer do estudo nos permite tecer algumas conclusões acerca de suas concepções teóricas e do seu pensamento sobre o papel da Sociologia na formação docente, o que implica investimentos para a mudança de uma sociedade.

Observamos primeiramente que a Sociologia surge como resposta a uma necessidade urgente de um estudo mais sistemático e científico da sociedade. Com a desestruturação da sociedade feudal e consolidação do capitalismo, ela *grosso modo* se coloca enquanto pensamento moderno, capaz de avaliar a sociedade e solucionar as questões que se apresentavam ante a nova organização social imposta por esse processo de transição. Os intelectuais merecedores de destaque nesse contexto, segundo Carneiro Leão (1963), são, principalmente, Montesquieu, Durkheim, Immanuel Kant, Comte, Spencer, entre

outros nominados no decorrer deste estudo, pela expressividade e pelas contribuições significativas que legaram ao campo sociológico. Já os brasileiros que contribuíram de forma semelhante foram, em especial, Tobias Barreto, Sílvio Romero, Pontes de Miranda, Delgado de Carvalho, Gilberto Freyre, Oliveira Viana, Fernando de Azevedo e o próprio Carneiro Leão.

É merecedora de destaque a versatilidade de Carneiro Leão, um homem disposto a conhecer o novo, extremamente envolvido com as questões políticas e educacionais do país e, ao mesmo tempo, atento ao que estava acontecendo ao seu redor, nas nações estrangeiras.

Nem sempre seu trabalho foi fácil, como exemplifica Lemme (1988, p. 74), ao denunciar alguns momentos difíceis pelos quais Carneiro Leão passou durante a sua administração na reforma do Distrito Federal:

[...] sua nomeação não fora do agrado do prefeito Alaor Prata, que o hostilizou durante toda sua administração, negando-lhe recursos com que pudesse fazer uma obra de destaque à frente da repartição que lhe fora entregue. Entretanto, é de justiça assinalar que Carneiro Leão procurou fazer tudo o que estava ao seu alcance para melhorar os serviços de educação da Capital da República podendo mesmo dizer-se que foi um pioneiro, que facilitou grandemente a obra notável posteriormente realizada por Fernando de Azevedo, já no governo de Washington Luís e que passou à História da educação nacional como a 'Reforma Fernando de Azevedo'.

Mesmo com os empecilhos, Carneiro Leão não fugiu à luta, tendo enfrentado bravamente seus desafios. Filho de seu tempo, esteve sempre em busca do conhecimento e da compreensão da sociedade, daquilo que fosse capaz de torná-la mais harmoniosa e desenvolvida, buscando inclusive nas construções teóricas e organizações educacionais de outros países, como Alemanha, França, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Rússia (LEÃO, 1953), entre outros, ensinamentos e experiências que, de alguma forma, pudessem ser utilizadas na sua terra natal.

Avaliamos, por meio das investigações realizadas, que a Sociologia da Educação, objeto de nosso estudo, tem sua origem estritamente relacionada à Educação e se integra a uma ciência maior, a Sociologia, sendo considerada uma especificidade da mesma. Nesse sentido, Émile Durkheim teve papel

fundamental, uma vez que estabeleceu critérios seguros para a realização da análise sociológica do processo educacional (CANDIDO, 1987).

No Brasil, o estudo da Sociologia da Educação passou a receber maior destaque como objeto de estudo a partir dos investimentos de Anísio Teixeira, na análise da problemática educacional com base nos conceitos alavancados pelas ciências sociais. Esse interesse foi observado, especialmente, por estar a Sociologia da Educação entre as principais temáticas pesquisadas pelos estudiosos do Comitê de Pesquisa da Associação Internacional de Sociologia.

Nossas análises permitem afirmar que a proximidade entre Sociologia e Educação se deu devido à questão do controle social. A educação seguiu uma direção, em função da qual se tornou o caminho para a regulação da sociedade, ou seja, tornou-se uma forma de fazer com que a população tivesse um comportamento condizente com o que fosse necessário ao desenvolvimento e ao progresso.

Foi perceptível no discurso de Carneiro Leão, mormente a partir da análise da obra *Educação* (1909), a predominância de algumas tendências apresentadas pela maioria dos renovadores, responsáveis pelas reformas implementadas nos anos 20, cujas diretrizes foram propostas, mais tarde, pelo documento “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros de 1932. Não podemos afirmar que Carneiro Leão tenha sido um defensor convicto do escolanovismo, uma vez que, mesmo tendo propagado ideias renovadoras com relação à educação e implementado reformas como a do Distrito Federal e a de Pernambuco, com propostas estritamente ligadas a esses ideais, o educador não integrou o grupo de signatários do Manifesto. Segundo Silva e Machado (2004), apesar de existirem divergências e convergências entre as ideias do autor e as expressas no Manifesto, sua maior divergência era quanto à descentralização do ensino defendida no documento. Estudos como os de Cecília Hanna Mate (2002) afirmam uma ligação entre as reformas dos anos 20, a reforma de 1931 e o Código de Educação de 1933, colocando esses eventos “[...] como partes de um projeto de educação que encontrou no Manifesto de 32 sua representação nacional” (MATE, 2002, p. 134).

Carneiro Leão, assim como outros intelectuais do período, como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre e Anísio Teixeira, a título de exemplo, integraram a

Sociologia ao ambiente educacional, encontrando na mesma uma forma de mapear a sociedade brasileira, conhecê-la e reconhecê-la em suas principais necessidades e, a partir de seu estudo, buscar transformar essa realidade, levando o país ao desenvolvimento e à modernização. Essa correspondência, porém, não implica equivalência do pensamento desses estudiosos, pois apresentavam algumas divergências na forma como compreendiam a Sociologia e lidavam com ela.

Em vista disso, podemos concluir que a Sociologia da Educação era compreendida como uma ferramenta de investigação dos processos institucionais e organizacionais nos quais a sociedade se fundamentava para prover a educação, além de favorecer um estudo mais aprofundado acerca dos processos sociais do ensino e da aprendizagem.

Entretanto, para que os objetivos na utilização da Sociologia fossem alcançados, a Escola Normal teve papel significativo, já que formava os professores que atuariam no magistério do ensino primário. Apesar de, em 1891, com o advento da República, por ocasião do Governo Provisório de Floriano Peixoto, essa disciplina ter se tornado obrigatória em todas as escolas do ensino secundário, observamos que o Estado de Pernambuco foi um dos pioneiros na implantação de aulas de caráter sociológico. Após a Reforma Educacional implementada por Carneiro Leão em 1928 no referido Estado, a disciplina de Sociologia passou a integrar o currículo da Escola Normal, configurando-se como uma das primeiras experiências, no Brasil, de direcionar essa disciplina para a formação de professores (MEUCCI, 2006). Meucci (2007) considera as Escolas Normais como porta de entrada para o esforço de síntese de teorias e conceitos sociológicos, iniciativas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa social brasileira.

Vale ressaltar que, em nossa proposta inicial de investigação, intencionamos a investigar as contribuições de Carneiro Leão, com base na sua obra sociológica, apenas no âmbito das Escolas Normais, entretanto, as fontes consultadas possibilitaram constatar essas contribuições também na Escola Secundária.

Observamos, assim, que a reorganização da educação secundária era uma das grandes aflições dos países interessados no desenvolvimento de um sistema

nacional de educação. O fato de muitos estudantes se interessarem pelo ensino secundário apenas para garantirem o acesso às Universidades era preocupante. No entendimento de Carneiro Leão (1936), era preciso estender a educação secundária a um número maior de pessoas. Entretanto, este ensino deveria ter articulação e flexibilidade e ser capaz de preparar os indivíduos para atenderem às necessidades e exigências industriais do período. Além disso, os conteúdos não deveriam se limitar à cultura clássica, mas abranger uma cultura mais geral, que ampliasse o horizonte dos estudantes.

Uma das maiores preocupações de Carneiro Leão foi, sem dúvida, com a defesa de uma escola pública e gratuita. A sociedade para ele era entendida como um todo harmônico, no qual o bem-estar coletivo e o desenvolvimento social seriam alcançados à medida que cada indivíduo contribuísse para tal. A educação e cultura eram, na concepção do autor, os primeiros passos rumo ao desenvolvimento de um país. Mas como levar esse conhecimento e essa cultura ao povo brasileiro senão pela escola, signo da instauração da nova ordem no imaginário republicano (CARVALHO, 1989)? E foi esse o caminho escolhido por Carneiro Leão, o que justifica a defesa da escola pública e gratuita e de uma educação capaz de levar ao conhecimento da verdade, que preparasse os homens para serem felizes e viverem altruisticamente, evitando a dor e o mal.

Na concepção do autor, o indivíduo que recebe educação está se preparando para ascender à felicidade. A educação é uma união perfeita e indestrutível com a verdade, pois ao diferenciar a verdade do erro, o indivíduo se afastará do erro e procurará a verdade. A instrução perfeita desenvolve a moralidade e o instinto de associação; além disso, deve favorecer o desenvolvimento físico, o cultivo intelectual e o aperfeiçoamento ético.

Nesse processo de transmissão do conhecimento e da verdade, o professor, na perspectiva de Carneiro Leão, é posto como elemento fundamental. Sua formação deve capacitá-lo para realizar sua função de forma satisfatória e a Sociologia é a base para essa formação adequada, pois é preciso estudar e conhecer uma sociedade para poder educá-la com segurança científica (LEÃO, 1963).

É preciso um equilíbrio entre indivíduo e comunidade, a fim de obter uma sociedade coerente, na qual o primeiro tenha personalidade naquilo que lhe cabe,

pois assim se conquistaria a harmonia social e a expansão da riqueza individual. E essas prerrogativas somente seriam atendidas pelos sistemas inspirados na Sociologia e na Psicologia. Caberia, então, um sistema mais flexível, que levasse em conta os interesses de cada um, assim como o proposto por Carneiro Leão por ocasião da Reforma do Distrito Federal.

O ensino almejado por Carneiro Leão deveria abranger uma cultura mais geral, ampliando os horizontes dos estudantes. E os professores precisavam conhecer as necessidades materiais, sociais e morais do meio no qual iriam trabalhar, ou seja, deveriam estar ambientados com a realidade social de sua atuação (LEÃO, 1936). Ocorre que, no Brasil, o professorado, em sua maioria, formava-se nos grandes centros e depois retornava ao campo para exercer o magistério, ficando assim desambientado, por estar afastado das questões do próprio campo e da realidade de seus alunos, o que provocava um desinteresse nos mesmos. Tal fato era contrário ao pensamento de Carneiro Leão, que defendia a escola pública primária e uma formação docente voltada às suas necessidades.

Essa reflexão levantada por Carneiro Leão é merecedora de destaque. A questão da adaptação do ensino ao meio rural, realidade do país nas primeiras décadas do século XX, repercute na educação de sua comunidade e em todos os outros ambientes. Essa situação, observada no seu contexto mais amplo, pode ter sido responsável pela maneira como se configurou o desenvolvimento do país. É uma temática instigante, a qual não cabe nos limites propostos por esta pesquisa, entretanto, possivelmente se consubstanciará em objeto de estudo em investigações posteriores.

Carneiro Leão defendia a educação popular com um trabalho em benefício de nossa nacionalidade e encorajava a juventude a uma agitação nacional: “Que todas as forças inúteis se movimentem e atuem e marchem para o progresso. Como obter esse prodígio? Sacudindo o povo, tirando-o da inércia, dando-lhe possibilidades de movimento, educando-o, preparando-o para a civilização e para a vida” (LEÃO, 1941, p. 17). Sacudir a juventude, para o autor, seria uma missão maior que a abolição, pois nela eram dois milhões de escravos que se libertavam de seus senhores e o que o Brasil precisava naquele momento era libertar mais

de quinze milhões de criaturas da ignorância, da incapacidade para viver: “O Brasil precisa de educação” (LEÃO, 1941, p. 18).

No entanto, na concepção de Carneiro Leão (1936), somente por meio da formação de um magistério que conhecesse a realidade brasileira tal como ela era, com sentimento social, é que se poderia criar a escola que o Brasil precisava. Se não fosse dessa forma, a escola, ao invés de empregar um papel de salvação, seria inócua ou até prejudicial. E salienta: “A renovação dos processos educativos em qualquer região e em qualquer época requer imediatamente a conquista e a preparação do professorado” (LEÃO, 1942, p. 73).

O conhecimento da realidade brasileira seria possível por meio do estudo da Sociologia em seus aspectos educacionais. A educação veiculada por meio da Sociologia para a formação dos professores faria com que estes, conhecendo a raiz dos problemas pedagógicos e sociais brasileiros, agissem de forma a amenizar seus reflexos e a promover uma regulação no comportamento social como um todo, buscando, assim, coerentemente, conduzir o país às necessidades da época, ao desenvolvimento e à modernização.

No entendimento de Carneiro Leão (1958), o país vinha trilhando tais caminhos com iniciativas como as dele próprio e as de outros reformadores da educação. Com o movimento de “republicanização” da República, expresso por Nagle (1978), o qual pressionou e ampliou o sistema escolar de base intervencionista no país, muitos intelectuais, objetivando fazer com que o Brasil acompanhasse os movimentos de modernização, propuseram reformas educacionais em diversas regiões do estado brasileiro.

Carneiro Leão, vivenciando esse processo, deu suas contribuições por meio das Reformas do Distrito Federal e do Estado de Pernambuco e esteve engajado na movimentação, no sentido de projetar uma nova sociedade. Para tanto, propôs, por meio da implementação das referidas reformas, uma educação mais flexível, que atendesse às necessidades individuais e coletivas da sociedade brasileira, a fim de transformá-la, a partir do mapeamento de suas reais urgências. O passo que estava sendo dado direcionava-se à substituição de um modelo pedagógico antigo por outro, cujo discurso fundamentava-se na participação do sujeito no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, intencionava-se ampliar a rede de ensino e difundir a educação para todos.

Ao elaborar a obra *Panorama Sociológico do Brasil* (1958), Carneiro Leão procurou deixar claro seu posicionamento quanto ao estágio de desenvolvimento do pensamento sociológico no país. Nela o autor nos apresenta aspectos relacionados à evolução do Novo Mundo, como a modernização da sociedade e as produções ou publicações voltadas para a análise da realidade brasileira e do seu papel na construção de uma nova sociedade.

Na mesma obra, Carneiro Leão expõe, de maneira clara, sua posição quanto à política educacional conveniente ao Brasil em tempos de discussão sobre o regionalismo e o nacionalismo, expressando a importância da harmonia entre ambos para garantir o entendimento e promover a paz entre os homens.

No nosso entendimento, o autor apresenta dados substanciais que nos permitem reconhecer sua proposta de Sociologia, bem como a importância do seu emprego na educação. Por meio da citação de diversos escritores brasileiros que, na concepção de Carneiro Leão, representam a evolução do pensamento sociológico nacional, o autor nos fornece bases para outros estudos.

Em vista da pesquisa empreendida, expressamos nossa satisfação em termos conhecido um pouco daqueles que tiveram papel significativo no processo de desenvolvimento sociológico do país e sugerimos a investigação acerca das suas contribuições em futuras pesquisas. Entendemos que o conhecimento adquirido por meio do estudo histórico e educacional enriquece esse campo de pesquisa e concordamos com Carneiro Leão quando este afirma que somente com a formação de um magistério apropriado, conhecedor da realidade brasileira, será possível construir a escola que o Brasil precisa.

Entretanto, o país não pode ser visto como uma “máquina”, um meio de produção no qual cada “parafuso” deve estar no lugar certo para o seu desenvolvimento harmônico. O modo como se vê o país deve estar muito além dessa perspectiva reducionista. Se a formação do professor serve como subsídio essencial para a formação do aluno (BARROS; LIMA; PANCOTTE, 2008), então o país precisa de um magistério que conheça e reconheça a realidade brasileira, social e historicamente; que consiga observá-la de forma crítica; que seja capaz de vencer o desafio de relacionar, na prática educacional, os conhecimentos teóricos e práticos; e que leve o aluno a compreender e transformar a realidade

na sua esfera de atuação, de maneira a torná-lo sujeito do próprio desenvolvimento (BARROS; MORAES, 2002).

No período aqui destacado, a Sociologia era utilizada para explicar, compreender e conduzir a vida em sociedade. A Sociologia da Educação, por fatores diversos demonstrados no decorrer da pesquisa, certamente tem papel fundamental nesse processo de conhecimento, extrapola tais limites e favorece a compreensão da importância do papel dessa disciplina na educação nos dias atuais. Diante do exposto, esperamos ter contribuído com uma parcela da História da Educação Brasileira, quando nos propusemos a investigar as contribuições de um intelectual ímpar como Carneiro Leão no processo sociológico e educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Introdução. In: CARVALHO, Delgado de. **História Diplomática do Brasil**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2004. p. 15-39.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. **Princípios de Sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. 11. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

_____. **A Cultura Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1996.

BANDEIRA, Manuel. Casa-Grande & Senzala. In: FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. p. xxxiii.

BARROS, Marta Silene Ferreira; LIMA, Rosilene de; PANCOTTE, Rebeca Pizza. Formação de professores: uma análise da dialética materialista como base na prática educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 2., 2008,. Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2008. p. 3042-3049. CD-Rom.

BARROS, Marta Silene Ferreira; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. Formação de Professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga (Orgs). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. cap. 2. p. 15-31.

BELLO, José Luiz de Paiva. **A Obra de Lauro de Oliveira Lima**. Vitória, 1995. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per10f.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

BOTTOMORE, Thomas Burton. Educação. In: _____. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 213-224.

_____. **Introdução à sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1973. (Biblioteca de Ciências Sociais).

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 981. In: **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. DR-Rom.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; FRANCHETTI, Claudinéa Justino. O trabalho na sociedade capitalista. In: CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. **Sociologia da educação: múltiplos olhares**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009. p. 117-129.

CANDIDO, Antonio. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Orgs.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1987. p. 7-18.

CARVALHO, Delgado de. **Práticas de Sociologia**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1939.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. Sociologia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira. **Espaço Acadêmico**. ano VI, n. 69, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/069/69carvalho.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. A república, a escola e os perigos do alfabeto. In: Prado, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. (Orgs.). **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 203-218.

CLARK, Jorge Uilson. A Primeira República, as Escolas Graduadas e o Ideário do Iluminismo Republicano: 1889-1930. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. DR-Rom.

COHN, Gabriel. **Crítica e Resignação** – fundamentos da sociologia de Max Weber. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

COMITÉ de Pesquisa da Associação Internacional de Sociologia. **Temas em ordem alfabética**. Disponível em: <<http://www.isa-sociology.org/rc.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o espírito positivo; catecismo positivista**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/22444756/Auguste-Comte-Os-pensadores>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Caderno Cedes**, n. 43, p. 26-37, dez. 1997.

CORRÊA, Mariza. A revolução dos normalistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 66, p. 13-24, ago. 1988.

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

Educação. n. 22. jan./fev./mar./abr. de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em 04 out. 2009.

COVEZZI, Marinete; CASTRO, Sueli Pereira. **A sociologia** – Ação Social. 2. ed. rev. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-80.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Abril, 1974.

_____. Objeto e método. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). Florestan Fernandes (Coord.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2000. P. 39-70.

_____. **La educación moral**. Madrid: Trota, 2002.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Montesquieu e Rousseau** – Pioneiros da Sociologia. Trad. Julia Vidili. São Paulo: Madras, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 7. ed. São Paulo: Global, 1985.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1984.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Nacional, 1963.

FERRAZ, Carlos Benito Oliveira; MACHADO, Mônica Sampaio; ANDRADE, Vera; SILVA, Elisabeth Monteiro da; MEIRELES, Heloisa Helena. O Despertar da Climatologia no Brasil. **Cirrus**. Maceió: UNEMET. ano IV, n. 12, jan./abr. 2008.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio Eletrônico** - Século XXI. Nova Fronteira, nov. 1999. Versão 3.0.

FREYRE, Gilberto. Novos métodos para novas situações: uma antecipação brasileira nos modernos estudos sociais. **Espiral**, Lisboa, n. 3, v. 11-12, p. 55-63, out. 1966.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa em educação: tendências e potencialidades na pesquisa educacional no Brasil. In: SEMINÁRIO REGIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA COMPARADA, 1987, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1987.

GIANNOTTI, José Arthur. Vida e Obra. In: COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o espírito positivo; catecismo positivista**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os pensadores). p. IV-XVIII. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/22444756/Auguste-Comte-Os-pensadores>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

GOMES, Ângela de Castro. (Org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”. In: CONGRESSO

PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. Mundos sociais: saberes e práticas, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm#5.15.2>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

HANDFAS, Anita. A Construção dos Saberes Escolares e o Ensino de Ciências Sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12., GT 6 – Experiências do Ensino de Sociologia: Metodologia e materiais didáticos. 2005, **Anais...** Belo Horizonte. Sociedade Brasileira de Sociologia, 2005. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br>. Acesso em: 03 out. 2009.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANDEL, I. L. Prefácio. In: LEÃO, Antonio Carneiro. **Tendências e Diretrizes da Escola Secundária**. (Aspectos da Sociologia Educacional). Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1936.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A Institucionalização da Escola Normal do Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193, p. 63-71, set.-dez. 1998. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/196/197>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

LEÃO, Antonio Carneiro. **Educação**. Recife: Imprensa Industrial, 1909.

_____. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Tip. Jornal de Comércio, 1917.

_____. **Pela Educação Rural**. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunais, 1918.

_____. **São Paulo em 1920**. Rio de Janeiro: Anuário Americano, 1920 (microfilme).

_____. **Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras**. Rio de Janeiro: Soc. Ed. De Propaganda dos Países Americanos, 1923.

_____. **Organização da Educação no Estado de Pernambuco.** Ato n. 1239 Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado de 27 de dezembro de 1928. Recife: Imp. Oficial, 1929.

_____. **Tendências e Diretrizes da Escola Secundária.** (Aspectos da Sociologia Educacional). Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1936.

_____. **Ideais e Preocupações de uma época.** Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1941.

_____. **Planejar e Agir.** Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1942.

_____. **Educação para um mundo democrático.** Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1945.

_____. **A área cultural e a tendência crescente para o internacionalismo.** In: Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Mendoza – Argentina, mar./abr. 1949, tomo 3, p. 1686-1690.

_____. **Introdução à administração escolar.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. **Panorama Sociológico do Brasil.** Rio de Janeiro, D.F.: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - INEP, 1958.

_____. **Fundamentos de Sociologia.** 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LEMME, Paschoal. **Memórias.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Memórias de um educador.** 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Conceitos fundamentais de Piaget:** (vocabulário). Rio de Janeiro: MOBREAL, 1980a. 179 p.

_____. **Os mecanismos da liberdade:** (microsociologia). São Paulo: Polis, 1980b. 376 p.

LOBATO, José Bento Renato Monteiro. Velha Praga. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 12 nov. 1914. Disponível em: <http://sigma.cptec.inpe.br/queimadas/material3os/mlobato.htm#_ftn3>, Acesso em: 23 ago. 2010.

LÓPEZ, Laura A. Moya. Historia y sociología en la obra de Ricardo García Granados. **Sociológica**. Revista del Departamento de Sociología, ano 9, n. 24, jan./abr. 1994, Universidad Autonoma Metropolitana. Disponível em: <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/2402.pdf>>, Acesso em: 21 jun. 2010.

LOSURDO, Domenico. Os intelectuais e o conflito: responsabilidade e consciência histórica. In: BASTOS, Elide Rugai; REGO, Walquiria D. Leão (Orgs.). **Intelectuais e política – a moralidade do compromisso**. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 177-196.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O Projeto de Rui Barbosa**: O Papel da Educação na Modernização da Sociedade. 23^a Reunião Anual da ANPEd Educação não é privilégio (centenário de Anísio Teixeira). Caxambu-MG, 24 a 28 set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0208t.PDF>>. Acesso em: 05 out. 2009.

_____. Rui Barbosa. (Verbete). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. DR-Rom.

_____. Estado e Educação na perspectiva de John Locke. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. **Educação na História**. São Luiz - MA: UEMA, 2008. p. 229-250.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Nacional, 1932.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. **Crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 21-27.

_____. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Coleção os Economistas).

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BINACHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Orgs.). 2. ed. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.24-41.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Sociedade e educação na perspectiva de Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes. In: CALEGARIFALCO, Aparecida Meire. **Sociologia da educação: múltiplos olhares**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009. p. 131-148.

MEUCCI, Simone. **Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização a constituição do campo científico**. 2006. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2006.

_____. Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930. **Revista Cronos**. Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 451-474, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.2/d5.pdf>. Acesso em: 05 out. 2009.

MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. Preliminares para a revisão constitucional. In: **À Margem da História da República**. Ideais, crenças e afirmações. Rio de Janeiro: Edição do Anuário do Brasil, 1924. p. 161-200.

_____. **Tratado das Ações**. Ações condenatórias. Tomo V. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1974.

_____. **Introdução à Sociologia Geral**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

MONTESQUIEU, Charles-Louis. **O Espírito das Leis**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MUCCHIELLI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n. 41, p. 35-54, 2001.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO (Org.). **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930). v. 2. t. III. São Paulo: DIFEL, 1978. p. 261-291.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional (1822-1889). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. DR-Rom.

_____. Getúlio Vargas. (Verbete). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. DR-Rom.

NETTO, José P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz. **História e História da Educação**. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. p.50-64.

NISKIER, Arnaldo. As idéias da Escola Nova. **CM News**, 08 de março de 2004. Disponível em: <<http://news.cmconsultoria.com?index.php>>. Acesso em: 10 set. 2009.

_____. **O educador Carneiro Leão**. Discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em 31 de outubro de 2001. p.14-19. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/prosa7a.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2009.

NUNES, Clarice. O Passado Sempre Presente. In: NUNES, Clarice (Org.). **O Passado Sempre Presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 7-16.

OLIVEIRA, Ricardo de. Euclides da Cunha, Os Sertões e a invenção de um Brasil profundo. **Revista Brasileira de História**. [online]. 2002, v. 22, n. 44, p. 511-537. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n44/14010.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Metodologia Científica Aplicada ao Direito**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PACHECO FILHO, Clovis. **Diálogo de Surdos**: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil. 1085f. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994. 6 vol.

PACHECO, Rose Ely Pereira Nascimento. Jeca Tatu: A medicina de Monteiro Lobato. **Papers Congressos**. Com Saúde, 2003. Disponível em: <http://www.projektoradix.com.br/arq_artigo/VI_07.pdf>. Acesso em 23 ago. 2010.

PAIVA, Vanilda. Um Século de Educação Republicana. **Revista Pro-Posições**. Campinas: Cortez/Unicamp, n. 2, jul. 1990.

PAJOLA, Marcelo Tadeu. **Aspectos fundamentais do fenômeno jurídico**: um estudo sobre o pensamento jusfilosófico de Pontes de Miranda. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

PAULILO, André Luiz. **Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920**. (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular), 235f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

_____. Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal entre as Décadas de 1920 e 1930. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/095.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2009.

_____. **A estratégia como invenção**: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. 430 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03052007-110357/>>. Acesso em: 19 set. 2009.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões Sobre o Ensino e a Formação de Professores de Sociologia**. 123f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PERES, Pedro Correa de Araujo. A Escola Pública Municipal do Recife na Passagem do Século XIX para o Século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002. Natal. **Anais...** Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0316.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2009.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados**. v. 8, n. 22, p. 181-184, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300016>. Acesso em: 25 jun. 2010.

RIBEIRO, Darcy. Opinião sobre a obra de Gilberto Freyre. In: FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. p. vii.

RIBEIRO, Jorge Claudio. Georg Simmel, Pensador da Religiosidade Moderna. In: **Revista de Estudos da Religião - REVER**. [on-line], ano 2, p. 109-126, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2006/t_ribeiro.htm>. Acesso em: 19 jun. 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e Modernidade na Educação: o processo constituinte de 1933-1934. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-138.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Nacionalismo. (Verbete). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. DR-Rom.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira - Tomo V**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

SANFELICE, José Luiz. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval. 2. ed. **Marxismo e Educação**. Debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 69-94.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Eduem, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. A Guerra de Canudos. **Época** - Especial 500 anos [on-line]. São Paulo: Globo, p. 84-85, 17 abr. 2000. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/especiais/rev500anos/canudos.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs.). **Pesquisas em Educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 117-134.

SILVA, Josie Agatha Parrilha. **Carneiro Leão e a Proposta de Organização da Educação Popular Brasileira no Início do Século XX**. 131f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SILVA, Josie Agatha Parrilha; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Um precursor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: as contribuições de Carneiro Leão. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 18, n. 35/36, p. 353-363, jan./dez. 2004.

SILVA, Tânia Elias M. Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.2/d4.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

SORÁ, Gustavo. A construção sociológica de uma posição regionalista. Reflexões sobre a edição e recepção de Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. [on-line], São Paulo, v. 13, n. 36., fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091998000100008&script=sci_arttext&lng=en>. Acesso em: 22 jun. 2010.

SPENCER, Herbert. **Lei e causa do progresso**: a utilidade do anthropomorphismo. Rio de Janeiro: Laemnent, 1889.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 55-67.

SZMRECSANYI, Tamás; MOREIRA, Eduardo Pestana. O desenvolvimento da agroindústria canavieira do Brasil desde a Segunda Guerra Mundial. **Estudos Avançados**. [online]. v.5, n.11, p. 57-79, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100006&script=sci_arttext&lng=en#top1>. Acesso em: 12 fev. 2011.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1979.

_____. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14 (mai./jun./jul./ago. 2000). Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da Educação**: Escola Progressiva ou A Transformação da Escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação progressiva**. São Paulo: Nacional, 1933.

TESKE, Ottmar (Coord). **Sociologia**: textos e contextos. Canoas: ULBRA, 1999.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, Waldemar. Estácio Coimbra. A Reforma Carneiro Leão e a Sociologia na Escola Normal do Estado de Pernambuco. In: FREYRE, Gilberto (Org.) **Estácio Coimbra. Homem Representativo do seu meio e do seu tempo**. Recife: MEC – Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1973. p. 45-64.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. A Educação na Constituinte de 1890-1891 e na Revisão Constitucional de 1925-1926: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 109-117.

VERÍSSIMO, José. **Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. Niterói: UFF, 1987.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EUSF, 2001.

VILLELA, Heloísa de O. S. **A primeira escola normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

_____. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice. **O Passado Sempre Presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

_____. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-46.

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, mai. 1990.

WERRI, Ana Paula Salvador. **A Função Social da Educação para Paulo Freire (1958-1965)**. 223 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

APÊNDICE A

CONJUNTO DAS OBRAS DE CARNEIRO LEÃO PUBLICADAS EM PORTUGUÊS³⁵

Ano de publicação	Título da obra
1909	Educação
1914	Oliveira Lima
1916-17-18	O Brasil e a Educação Popular
1917	Revolução Pernambucana de 1817
1917	Pela Educação Profissional
1917-18-19	Pela Educação Rural
1919	O Paraná
1919	Problemas de Educação
1920	São Paulo em 1920
1922	A Constituição Brasileira e a nossa Evolução Político Constitucional (Separata de “O Economista”)
1922	À Margem da História da República (em colaboração)
1923	Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras
1925	Programas
1925-26	Pela Confraternidade Americana
1926	O Ensino na Capital do Brasil
1928-29	Palavras de Fé (ensaios de história das Américas)
1929	A Organização da Educação em Pernambuco
1932	O Problema do Método (Separata do Boletim de Educação pública – Ano II – V. 3 e 4)
1933	Discursos e Conferências
1934	As Línguas Vivas e uma Experiência Brasileira
1935	O Ensino das Línguas Vivas
1936	Associação de Educação e de Professores no Brasil
1936	O Espírito Associativo no Brasil
1936	Tendências e Diretrizes da Escola Secundária
1939	Introdução à Administração Escolar
1939-40	A Sociedade Rural, seus Problemas e sua Educação
1940	Fundamentos de Sociologia
1940	A Educação nos Estados Unidos
1941	Ideais e Preocupações de uma Época

³⁵ As informações sobre as referidas publicações foram retiradas dos próprios livros do autor aos quais tivemos acesso. As obras listadas ao final, sem data de publicação, encontravam-se no prelo, a publicar ou em preparação no ano de 1963.

1941-42-43	Meus Heróis (livro de leitura para o 4º ano primário)
1942	Aspectos Brasileiros de Educação
1942-43	Planejar e Agir
1944	A Educação para o Após-Guerra
1943-44	Estudos
1945	Pensamento e Ação – Ministério de Educação e Saúde
1945	A Educação para um Mundo Democrático
1945-46	O Sentido da Evolução Cultural do Brasil
1946	Discursos na Academia Brasileira de Letras
1949	A Área Cultural e a Tendência para o Internacionalismo
1949	As Faculdades de Filosofia e a Cultura Brasileira
1950	Adolescência, seus Problemas e sua Educação
1950-51	Visão Panorâmica dos Estados Unidos
1951	Adolescência e sua Educação
1952	A Ação Psico-Social na Organização do Estado
1953	Nabuco e Junqueiro
1958	Panorama Sociológico do Brasil
1959	O Culto da Ação em Verhaeren
1960	Vitor Hugo no Brasil
	Clovis Beviláqua O Pan-Americanismo e o Sentimento Humano das Américas A Filosofia do Século XIX. Pragmatismo, Bergson, Croce Presença da França Presença de Portugal A Paz pela Escola Atualidade de Vitor Hugo

ANEXO A

Parte geral do Plano do Curso Secundário Brasileiro (LEÃO, 1936, p. 211 – 212):

PLANO GERAL E ÚNICO DO CURSO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

1ª SÉRIE (1º ANO)

<i>Matérias</i>	<i>Horas semanais</i>
Português	4
Francês	3
História da Civilização	2
Geografia	3
Matemáticas	3
Ciências Físicas e Naturais	2
Desenho	3
Música (canto orfeônico)	2
Total	22

2ª SÉRIE (2º ANO)

<i>Matérias</i>	<i>Horas semanais</i>
Português	4
Francês	3
Inglês	3
História da Civilização	2
Geografia	2
Matemáticas	3
Ciências Físicas e Naturais	2
Desenho	3
Música (canto orfeônico)	2
Total	24

3ª SÉRIE (3º ANO)

<i>Matérias</i>	<i>Horas semanais</i>
Português	3
Francês	2
Inglês	3
História da Civilização	2
Geografia	2
Matemáticas	3
Físicas	2
Química	2
História Natural	2
Desenho	2
Música (canto orfeônico)	1
Total	24

4ª SÉRIE (4º ANO)

<i>Matérias</i>	<i>Horas semanais</i>
Português	3
Francês	1
Inglês	2
Alemão (facultativo)	3
Latim	3
História na Civilização	2
Geografia	2
Matemáticas	3
Física	2
Química	2
Total: Obrigatórias	24
Total: Facultativas	3

5ª SÉRIE (5º ANO)

<i>Matérias</i>	<i>Horas semanais</i>
Português	3
Latim	3
Alemão (facultativo)	3
Geografia (elementos de Cosmografia)	2
História na Civilização	2
Matemáticas	3
Física	2
Química	3
História Natural	3
Filosofia	3
Desenho	2
Total: Obrigatórias	26
Total: Facultativas	3

ANEXO B

Parte complementar do Plano do Curso Secundário Brasileiro (LEÃO, 1936, p. 215 – 216):

CURSO COMPLEMENTAR

PARA O DIREITO

1ª SÉRIE (6º ANO)

Latim
Literatura
História da Civilização
Noções de Economia e Estatística
Biologia Geral
Psicologia e Lógica

2ª SÉRIE (7º ANO)

Latim
Literatura
Geografia
Higiene
Sociologia
História da Filosofia

PARA MEDICINA, FARMÁCIA E ODONTOLOGIA

1ª SÉRIE (6º ANO)

Alemão ou Inglês
Matemáticas
Física
Química
História Natural
Psicologia e Lógica

2ª SÉRIE (7º ANO)

Alemão ou Inglês
Física
Química
História Natural
Sociologia

PARA ENGENHARIA E ARQUITETURA

1ª SÉRIE (6º ANO)

Matemáticas
Física
Química
História Natural
Geofísica e Cosmografia
Psicologia e Lógica

2ª SÉRIE (7º ANO)

Matemáticas
Física
Química
História Natural
Sociologia
Desenho

ANEXO C

Cursos das escolas secundárias técnicas (LEÃO, 1936, p. 223 - 227):

1º CICLO

GERAL PARA TODOS OS CURSOS

1º ano - Português, Francês, Geografia e História, Ciências, Desenho, Modelagem, Música, Educação Física, Matemáticas.

Oficinas.

2º ano - Português, Francês, Inglês, Geografia e História, Ciências, Desenho, Modelagem, Música, Educação Física, Matemáticas.

Oficinas.

2º CICLO

CURSO SECUNDÁRIO EQUIPARADO

3º ano - Português, Francês, Inglês, História, Matemáticas, Física, Química, História Natural, Desenho, Música e Educação Física.

4º ano - Português, Latim, Francês, Inglês, Alemão (facultativo), Geografia e História, Matemáticas, Física, Química, História Natural, Desenho, Educação Física.

5º ano - Português, Latim, Alemão (facultativo), História, Geografia, Matemáticas, Física, Química, Desenho.

INDUSTRIAL E DE COMÉRCIO

3º ano - Português, Francês ou Inglês, Geografia e História, Ciências, Matemáticas, Desenho, Tecnologia (curso industrial masculino), Música, Educação Física.
Oficinas.

INDUSTRIAL (masculino)

4º ano - Português, Francês ou Inglês, Matemáticas, Física, Química, História Natural, Higiene Geral, Desenho, Educação Física.
Oficinas.

5º ano - Português, Francês ou Inglês, Higiene Industrial, Matemática (Mecânica), Física (Eletricidade e Máquinas), Física (Luz, Frio e Calor), Tecnologia Química Aplicada à Indústria, Desenho, Educação Física.
Oficinas.

6º ano - APERFEIÇOAMENTO – Matérias e oficinas de livre escolha do aluno.

INDUSTRIAL (feminino)

4º ano - Português, Francês ou Inglês, Matemáticas, Física e Química, História Natural, Puericultura, Desenho, Música, Educação Física.
Oficinas.

5º ano - Português, Francês ou Inglês, Química Aplicada, Higiene e Puericultura, Desenho, Música, Educação Física.
Oficinas.

6º ano - APERFEIÇOAMENTO – Matérias e oficinas de livre escolha do aluno.

DE COMÉRCIO

4º ano - Português, Francês ou Inglês, Matemáticas aplicadas ao Comércio, Contabilidade, Datilografia, Estenografia, Higiene, Puericultura e Educação Física.

5º ano - Português, Francês ou Inglês, Química Aplicada, Higiene e Puericultura, Desenho, Música, Educação Física. Oficinas.

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

6º ano - Matérias de livre escolha do aluno.

CURSO DE COMÉRCIO EQUIPARADO

CURSO PROPEDÊUTICO

3º ano - Português, Francês ou Inglês, Matemáticas, Física, Química, História Natural, Caligrafia e Desenho

CURSO DE PERITO CONTADOR

1º ano - Matemática Comercial, Contabilidade, Noções de Direito Constitucional e Civil, Legislação Fiscal, Estenografia e Mecanografia (Datilografia)

2º ano - Matemática Financeira, Contabilidade Mercantil, Direito Constitucional Terrestre, Técnica Comercial, Economia Política e Finanças.

3º ano - Contabilidade Industrial e Agrícola, Contabilidade Bancária, História do Comércio, da Indústria e da Agricultura, Prática de Processo Civil e Comercial, Seminário Econômico e Estatística.