



Ciências Sociais Unisinos

ISSN: 1519-7050

periodicos@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Meucci, Simone

Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente

Ciências Sociais Unisinos, vol. 51, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 251-260

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93843711003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente<sup>1</sup>

## Sociology in the school in Brazil: An evaluation of remote and recent history

Simone Meucci<sup>2</sup>  
simonemeucci2010@gmail.com

### Resumo

*Este artigo dedica-se a revisar a história da Sociologia no Brasil, especialmente sua institucionalização na educação básica. Comparamos dois períodos em que foi obrigatória no currículo regular: dos anos de 1925 a 1942 e dos anos 1990 até hoje. Observamos a introdução da Sociologia nas escolas relacionando a sua institucionalização às demandas e desafios de cada contexto social. Nesse aspecto, procuramos destacar três níveis de análise: (a) a relação Estado-Sociedade, (b) os agentes que reivindicam sua institucionalização, (c) as condições de produção e circulação social do conhecimento sociológico. Constatamos que, nos dois períodos, em diferentes sentidos, a introdução da Sociologia na escola esteve relacionada a uma consciência acerca da necessidade de reconstrução institucional, respondendo a demandas históricas de constituição de novos agentes sociais.*

**Palavras-chave:** sociologia, institucionalização, escola, Brasil.

### Abstract

*This article aims to review the history of Sociology in Brazil, in particular, its institutionalization in elementary school. We compare two periods of time: the first one from 1925 to 1942 and the second one from 1990 until the present moment. We analyze its introduction in the schools by relating the emergence of sociology as a regular subject at schools and the historical context, demands and challenges. In this regard, we highlight three levels of study: (a) the relation between state and society; (b) the social agents that claim its institutionalization; (c) the conditions of social circulation and production of sociological knowledge. We find that in both periods, with different meanings, the introduction of sociology in the school was related to a social awareness of crisis and the need for institutional reconstruction, responding to historical demands of the constitution of new social actors.*

**Keywords:** sociology, institutionalization, school, Brazil.

O objetivo deste artigo é realizar um balanço das condições de institucionalização da Sociologia no Brasil nos dois períodos em que surgiu como disciplina regular na educação básica: o primeiro, entre os anos de 1925 e 1942, e o segundo, a partir dos anos 1990. A análise terá como eixos os seguintes aspectos: (a) os dilemas fundamentais de cada época, em particular, as relações entre Estado e sociedade; (b) as instituições e agentes protagonistas da institucionalização da Sociologia escolar; (c) as condições de produção do conhecimento sociológico.

Pretendemos, a partir desses elementos, reconhecer algumas relações entre a institucionalização da Sociologia escolar e a ambiência sociopolítica identificando, na contingência histórica, sentidos possíveis da ciência sociológica em nossa sociedade.

<sup>1</sup> Esse artigo resulta da reunião de textos preparados para duas comunicações: o *IV Encontro Nacional de Ensino da Sociologia na Educação Básica – Eneseb* (realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, entre 17 e 19 de julho de 2015, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul) e o *Colóquio 90 Anos Ensino da Sociologia no Brasil* (realizado em setembro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, Santa Catarina). Agradeço, nesse sentido, aos organizadores dos eventos – especialmente a Leandro Raizer e a Amurabi Oliveira – pela oportunidade de elaborar essas reflexões, agora aqui somadas.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná. Departamento de Sociologia. Rua General Carneiro, 460, Edifício Pedro I, 80060-150, Curitiba, PR, Brasil.

Acreditamos que a análise das condições de emergência da Sociologia em sua modalidade escolar permite fecundar novas hipóteses para uma Sociologia da Sociologia no Brasil – esforço que temos realizado em outros trabalhos (Meucci, 2011, 2015). A rigor, podemos considerar este texto uma espécie de 'revisão inquieta' de algumas de nossas pesquisas. Este artigo tem, portanto, o caráter de síntese que busca mergulhar em conteúdo conhecido, adensado em seus significados pelas circunstâncias novas relativas ao debate social nos últimos anos no Brasil.

A Sociologia escolar nasceu no Brasil antes de seu surgimento na universidade. Um marco notável de sua institucionalização nas escolas é o ano de 1925, quando foi introduzida no programa de ensino do Colégio Pedro II. Com efeito, a partir da Reforma João Luiz Alves – também conhecida como Lei Rocha Vaz (Brasil, 1925, Decreto Nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925) – a Sociologia passou a figurar como disciplina regular do currículo do ensino secundário, prescrito para todas as instituições nacionais que desejassem certificação de equiparação ao Colégio Pedro II, situado no então Distrito Federal, cidade do Rio.

Creio ser importante observar que a Sociologia surgiu no currículo do ensino secundário num contexto em que se reclamavam esforços para a centralização do conteúdo escolar. A mesma lei que a introduziu no currículo também criou o Departamento Nacional do Ensino, órgão cuja função seria regulamentar e fiscalizar o ensino secundário e superior. Tratava-se, de algum modo, de uma antecipação às tendências de centralização administrativa, em atendimento às demandas do que então se convencionou nomear de 'organização' nacional. Lembremos que, desde 1891, estava em vigor um pacto federativo descentralizado que, naquele período, foi alvo de muitas críticas. Tantas que, em 1926, seria objeto de reforma no sentido de atender orientações bastante centralizadoras do então presidente Arthur Bernardes (Moraes, 2011, p. 362).

Portanto, o decreto de 1925 relativo à educação buscava, sofrivelmente, constituir, se não um sistema nacional de ensino, um conteúdo estável e uma estrutura administrativa regular para o ensino secundário e superior em todo o país. O ensino, nestes níveis, foi considerado meio valioso para cultivar uma cultura média entre aqueles a quem era acessível – pouco mais de 100 mil estudantes em meio a uma população total de cerca de 30 milhões de habitantes em que 70% eram analfabetos (Gonçalves, s.d., p. 63). Os conteúdos considerados necessários para a formação dessa elite assumiram a seguinte forma curricular:

1ª SÉRIE: Português; Aritmética; Geografia Geral; Inglês; Francês; Instrução Moral e Cívica; Desenho. 2ª SÉRIE: Português; Aritmética; Geografia (Corografia do Brasil); História Universal; Francês; Inglês ou Alemão; Latim; Desenho. 3ª SÉRIE: Português; – História Universal; Francês; Inglês ou Alemão; Latim; Álgebra; Desenho. 4ª SÉRIE: Português (Gramática Histórica); Latim; Geografia e Trigonometria; História do Brasil; Física; Química; História do Natural; Desenho. 5ª SÉRIE: Português (noções de Literatura); Cosmografia; Latim; Física; Química; História do Natural; Filosofia; Desenho. 6ª SÉRIE: Literatura

Brasileira; Literatura das Línguas Latinas; Latim; Filosofia; Sociologia (Vechia e Lorenz, 1998, p. 245).

Observemos que os conhecimentos reclamados se expressam num conjunto numeroso de disciplinas distribuídas ao longo de seis anos. Predominam línguas estrangeiras como Francês, Latim e Inglês ou Alemão em quase todo o período de formação básica. Não obstante, há também o esforço da nacionalização de certos conteúdos – o que se expressa através das disciplinas de Instrução Moral e Cívica, Corografia do Brasil, História do Brasil e Literatura Brasileira. A Sociologia aparece no último ano e tem menos carga horária que Filosofia, disciplina também obrigatória somente na etapa complementar.

Quais são, afinal, os condicionantes históricos que teriam favorecido o surgimento da Sociologia no currículo do ensino secundário nesse período? Obviamente, um período histórico nunca é uniforme, mas pode-se afirmar que a característica fundamental desse contexto em que ocorre a reforma curricular é uma crise da economia agrário-exportadora e o consequente esgotamento do pacto oligárquico que sustentava as bases do poder político. A industrialização, ainda que incipiente, fez surgir novos agentes sociais, assim como um novo modo de vida nos principais centros urbanos.

Esses influxos colaboraram para a crítica das formas de dominação tradicionais percebidas em seus diferentes níveis: político, estético e religioso. Os acontecimentos do ano de 1922 parecem demonstrar, de modo emblemático, essas transformações e agitações: ocorreu então a fundação do Partido Comunista, a Marcha dos Tenentes, a criação do Centro D. Vital e a Semana de Arte Moderna. As greves operárias, a revolta nas camadas médias do exército, a reação organizada dos católicos e a busca de novos temas e novas formas de expressão artística são indicadores da inquietação social do período (Fausto, 1997).

Com efeito, foi se constituindo, ao longo de toda a década de 1920, uma percepção de crise exigente de reformas, reações e revoluções de toda sorte – espirituais, políticas, iconográficas, educacionais e urbanas.

Segundo a consciência da época, a crise era causada por uma dissociação entre a vida política e social. O pacto federativo foi considerado uma ficção jurídica que não encontrava correspondência nas configurações da vida social (Torres, 1978). Esse diagnóstico parece ter favorecido a repercussão da Sociologia: diante dessa percepção da crise, demandava-se a compreensão das leis naturais que regulam secretamente a sociedade para então formular instituições adequadas.

Nesse sentido, há uma conexão estreita entre a crítica ao Estado liberal (que, ironicamente, teria favorecido, em sua forma descentralizada, as expressões do poder oligárquico), a aspiração pela centralização do poder estatal e o desejo de difusão do conhecimento sociológico. A Sociologia foi depositária da tarefa de dizer o que é a realidade social oferecendo, com isso, uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade.

Desse modo, podemos considerar a Reforma Rocha Vaz uma manifestação titubeante de uma dupla aspiração: o desejo de encontrar uma nova forma mais centralizada de organização do ensino e, mais modestamente, a vontade de rotinizar alguns dos conhecimentos que favorecessem a compreensão dos fundamentos antiliberais da vida social. A institucionalização da Sociologia na escola foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira do período.

Não se pode esquecer que a Sociologia foi reclamada também nas reformas estaduais locais. Um caso exemplar, que conheço melhor, é o da Reforma elaborada pelo educador Carneiro Leão em Pernambuco, que criou a cadeira de Sociologia na Escola Normal do Estado nomeando Gilberto Freyre seu primeiro professor. Tratou-se de um esforço notável de modernização do currículo das educadoras, inspirado em ideais da Escola Nova: Desenho a mão livre foi substituído por Didática, Francês por Inglês, Bordado por Sociologia e Biologia. Compreendeu-se, afinal, que o professor primário precisava menos das mãos do que da mente, menos das agulhas e fios do que dos livros, menos artesanato do que ciência, menos Francês do que Inglês (Meucci, 2015, p. 55). A introdução da Sociologia foi favorecida no plano de ensino da Escola Normal por uma consciência que julgava imperativo articular a ação profissional do educador primário ao reconhecimento intelectual e empírico do contexto social.

Um detalhe significativo é que a Reforma pretendia também algumas conquistas administrativas como regularizar concursos públicos, conferir o direito à licença maternidade e bolsas de estudos para professoras e organizar planos de carreira docente. Mais uma vez encontramos um nexo entre os esforços para a constituição de uma Sociologia escolar e a burocratização administrativa.

Ainda que não tenha sido implementada em sua complexidade, o caso da Reforma Educacional em Pernambuco é revelador porque demonstra nitidamente que os ideais de modernidade foram traduzidos nos esforços de racionalização do Estado e do currículo escolar.

Embora não fosse um fenômeno exclusivo de Pernambuco (Fernando de Azevedo fez o mesmo esforço no Rio de Janeiro), é preciso lembrar que ali a introdução da Sociologia na escola básica ocorria num contexto em que o Estado sofria os efeitos do deslocamento do eixo econômico para o sul. Pernambuco estava também às voltas com a repercussão social da expansão da indústria local de alimentos e vestuário e dos efeitos das transformações ocorridas pela substituição dos engenhos pelas usinas – em particular, a concentração fundiária, aumento da pobreza e migração da população pobre do campo. Na cidade e no campo, ao mesmo tempo em que ocorria a racionalização de muitos contratos de trabalho e a modernização tecnológica, diante do aumento da pobreza e da escassez de oportunidades, desenvolviam-se também laços cada vez mais dependentes das formas tradicionais de dominação (exercidas ironicamente por novos agentes sociais: os industriais e usineiros). Nesse sentido, a modernização andava de mãos dadas com o aprofundamento

das desigualdades e com a emergência de 'novas modalidades arcaicas' de relação social, tanto quanto de novas técnicas e experiências intelectuais modernas. Os efeitos eram nítidos em conflitos sociais no campo ou na cidade: por um lado, o cangaço e, por outro, os movimentos operários davam sinais de que se tratava de uma grande transformação.

Diante dos sinais tão contraditórios e tão dramáticos do processo modernizador, igualmente inquietantes para as diferentes classes sociais – para os oligarcas tradicionais, para os novos operários, para os pobres da área rural – a Sociologia aparecia como um discurso – potencialmente útil para professores das áreas rurais e urbanas – que oferecia inteligibilidade aos processos ao mesmo tempo em que orientaria a acomodação dos conflitos entre o mundo tradicional e o mundo moderno.

Com efeito, ao longo da década de 1930, o interesse pela Sociologia se consolidou crescentemente. Após o golpe, houve uma longa reacomodação das forças políticas para efetivação do projeto autoritário que, como sabemos, assumiu sua forma plena em 1937. E, durante toda a década, organizações foram criadas para racionalização da administração pública. Instituições de ensino foram também inventadas para difusão de novas formas especializadas de conhecimento, reclamadas para a modernização intelectual. Com isso, inaugurou-se uma nova divisão do trabalho intelectual da qual os cientistas sociais e educadores profissionais foram um dos resultados mais eloquentes.

Em 1931, após Vargas assumir o poder, ainda durante o governo provisório, houve a reforma de ensino que ficou conhecida pelo nome do ministro, Francisco Campos (Brasil, 1931, Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931). Neste documento, Campos propôs maior regulação do Estado na esfera da educação e delineou a reforma do ensino superior e secundário. O decreto, além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal. Com isso, em novas condições administrativas mais favoráveis, normatizou a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, estabelecendo inclusive procedimentos administrativos e didático-pedagógicos homogêneos para todos os ginásios do território nacional.

Nesse documento, a esperança depositada na Sociologia escolar se confirmou, agora em escala nacional. No novo programa, o ensino secundário ficou dividido em dois níveis: o ensino fundamental (3 anos) e o complementar (2 anos) preparatório para os exames de admissão dos cursos de Direito, Engenharia e Arquitetura, Odontologia, Farmácia e Medicina. De resto, repete a concepção livresca do conhecimento que se manifesta nas numerosas disciplinas de 1925. Com efeito, a reforma de Francisco Campos, pelo seu caráter livresco, foi considerada, de imediato, elitista e antidemocrática (Garcia, 2013). Vejamos o currículo para o ensino secundário:

**1ª SÉRIE:** Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico). **2ª SÉRIE:** Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico).

**3ª SÉRIE:** Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico). **4ª SÉRIE:** Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho. **5ª SÉRIE:** Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho (Vechia e Lorenz, 1998, p. 327).

A Sociologia surgiu então como disciplina obrigatória apenas para os candidatos ao ensino superior – um conhecimento julgado necessário para aquela parcela privilegiada da elite que faria ensino superior e que teria o monopólio do discurso sobre o social. Um discurso que era, conforme demonstram os livros didáticos do período, bastante ornamental e enciclopédico (Meucci, 2011).

Não obstante, não era apenas mero ornamento a Sociologia. Foi também uma disciplina normativa, prescritiva de noções de civilidade, civismo e até higienismo. Mais do que isso, ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade. Com isso, a Sociologia escolar, cujo conteúdo na forma de livro (como as demais disciplinas) estava sob o controle da Comissão Nacional do Livro Didático, cumpriu um papel crucial para o período que consiste em ser o *locus* da justificativa discursiva do Estado Novo.

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

Diferentes ideais assumiram formas institucionais diversas quando foram criados os primeiros cursos superiores de Sociologia ou Ciências Sociais no país: na Escola Paulista de Sociologia (1933), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935). São projetos institucionais muito diversos que, no entanto, em pouco menos de três anos, constituem as Ciências Sociais como um curso superior reconhecendo-o como um campo de conhecimento necessário para as tarefas da época (Cardoso, 1982; Miceli, 1989; Vicenzi, 1986).

Nas primeiras interpretações sociológicas da sociedade brasileira, observamos, com efeito, diferentes linhagens teóricas que se expressam nas diferentes formas de articulação entre o tradicional e o moderno, entre liberalismo e autoritarismo. Oliveira Vianna dizia ser um liberal que, entretanto, diante do diagnóstico de uma sociedade clânica, não vê êxito na superação do atraso nacional senão na criação de um Estado autoritário (Vianna, 1973). Ao passo que Freyre encontra na sociedade colonial uma solução política que reconhece a inteligência do controle patriarcal para equilíbrio dos opostos. A modernização, para ele, precisaria ser orquestrada pelos

setores conservadores que são o fundamento original da sociedade (Freyre, 2005). Por outro lado, Holanda (1989) compreende que a complexificação da sociedade, capitaneada pela transformação agrário-urbana de São Paulo, permitirá paulatinamente o rompimento com o legado colonial, possibilitando a constituição de uma sociedade burguesa, democrática.

Observemos que, nos autores, há uma complexa relação entre compreensão e superação da sociedade que é constitutiva da institucionalização da Sociologia nesse período. Especialmente, as interpretações de Vianna e Freyre podem ser tomadas como expressão do antiliberalismo dominante (embora não exclusivo) do discurso sociológico do período.

O surgimento dos primeiros grandes ensaios de interpretação sociológica e dos primeiros cursos superiores de Sociologia nos anos de 1930 são parte de um grande movimento de tomada de consciência dos condicionamentos sociológicos, de que a institucionalização da Sociologia escolar foi também uma das primeiras mais notáveis expressões.

Sabemos, entretanto, que, no ensino secundário regular, a Sociologia teve vida curta. Em 1942, desapareceu do currículo pela como Reforma Capanema (Brasil, 1942, Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942) que instituiu o ensino secundário em duas modalidades: clássico e científico (cada uma de três anos). Em ambas, não houve mais o conhecimento sociológico ao passo que se manteve a Filosofia, o Francês e o Inglês.

**CLASSICO:** 1ª SÉRIE: Português. Latim. Grego. Francês ou inglês. Espanhol. Matemática. História geral. 8) Geografia geral. 2ª SÉRIE: Português. Latim. Grego. Francês ou inglês. Espanhol. Matemática. Física. Química. História geral. Geografia geral. 3ª SÉRIE: Português. Latim. Grego. Matemática. Física. Química. Biologia. História do Brasil. Geografia do Brasil. Filosofia. **CIENTÍFICO:** 1ª SÉRIE: Português. Francês. Inglês. Espanhol. Matemática. Física. Química. História geral. Geografia geral. 2ª SÉRIE: Português. Francês. Inglês. Matemática. Física. Química. Biologia. História geral. Geografia geral. Desenho. 3ª SÉRIE: Português. Matemática. Física. Química. Biologia. História do Brasil. Geografia do Brasil. Filosofia. Desenho (Vechia e Lorenz, 1998, p. 350).

É notável o fato de que o conhecimento sociológico escolar tenha se tornado dispensável exatamente no momento dos primeiros sinais de esgotamento do pacto que deu origem ao Estado Novo, quando as bases do nacionalismo que o fundamentaram também se abalaram pelo curso da Segunda Guerra Mundial.

Com efeito, considerando que a Sociologia escolar teve grande êxito relacionado à crise do pacto republicano e à aspiração por uma organização nacional antiliberal, o esgotamento desses fundamentos logo nos primeiros anos da década de 1940 fez com que ela desaparecesse da escola.

Moraes (2011) tematizou essa questão da saída da Sociologia do ensino secundário sugerindo outro elemento importante para a compreensão dessa exclusão. Para ele, a Sociologia, nesse novo plano curricular, não teve um lugar para se acomodar



posto que não tinha ainda nem legitimidade científica, tampouco era considerada uma área de formação literária e filosófica. Não era reconhecida nem como clássica, nem como científica.

Nesse sentido, ainda que sua reintrodução após a democratização tenha sido tema de discussão, não houve mais uma agenda propositiva para redefinição de sua importância curricular capaz de exorcizar o seu conteúdo escolar autoritário e normativo recentemente interrompido. Ao passo que, rompendo essa experiência escolar, nas principais universidades brasileiras naquele período, a Sociologia foi representada como uma das mais fundamentais contribuições aos processos de racionalização do pensamento, visceralmente comprometida com uma agenda de modernização e democratização – tarefa necessária que, não obstante, parecia ser intelectualmente complexa para as condições do ambiente escolar (Candido, 1949; Costa Pinto, 1949; Fernandes, 1955).

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

Importante lembrar que, em 1962, meses após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes de Bases (LDB) do país, foi criada a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB) pelo Conselho Federal de Educação. Nesta ocasião, o Conselho, respondendo à LDB, não fixou um programa curricular para a disciplina, mas um de seus relatores, Newton Sucupira, em discurso, afirmou que seu conteúdo se dedica à formação cívica dos estudantes brasileiros e ao preparo do exercício consciente da cidadania democrática (Vieira, 2005, p. 2).

Em 1969, o decreto-lei 869 (Brasil, 1969) introduziu também a Disciplina Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os níveis e em todas as escolas do país. De certo modo, OSPB e Educação Moral e Cívica cumpriram, para a ditadura nos anos de 1960 e 1970, as funções normativas que antes a Sociologia cumpriu. Por isso, ao longo da ditadura, a Sociologia permaneceu muito restrita ao campo de formação de educadores primários.

Interessante é que a Sociologia saiu do currículo escolar no mesmo momento em que entrou na pós-graduação, lembrando que o curso de mestrado na área no Brasil inaugurou em 1943, na Escola Livre de Sociologia e Política. Logo, nesse período, não houve confluência entre a difusão escolar da disciplina e a produção científica na área. A profissionalização do cientista social ficou assim, por muitos anos, apartada da possibilidade de carreira docente especializada na educação básica, à exceção das poucas vagas de Sociologia Geral e Sociologia da Educação nas escolas de formação de professores e professoras primárias.

Quais as condições em que a Sociologia foi reintroduzida no currículo do ensino médio nos anos 1990 e 2000? Como se

sabe, esse foi um processo vinculado à redemocratização do país após a experiência da ditadura recente.

A Constituição de 1988 é o marco da aspiração de refundação do Estado brasileiro sobre bases democráticas após uma década muito difícil de hiperinflação econômica e de inoperância política na passagem lenta e negociada para o novo regime. Uma sociedade que, no apagar das luzes do regime militar, após 20 anos de ditadura, se deparava com as consequências da concentração urbana e da propriedade fundiária, gerada por uma modalidade de modernização que desprezava a igualdade e a distribuição de recursos (seja por meio da renda, do crédito ou qualquer sorte de serviço público universalizado).

Às portas da democracia, mirando os efeitos da ditadura e do legado histórico mais remoto, a indagação que pairava no ar era acerca das condições para o reerguimento de uma república democrática. Havia muitos desafios relativos à garantia de direitos sociais, redução da desigualdade, integração do país à ordem internacional e controle da inflação. Muitos desses desafios, particularmente relacionados aos direitos sociais, foram enfrentados por movimentos sociais populares bastante ativos e decisivos na elaboração das leis do novo Estado (Gohn, 2009).

Com efeito, na Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, foram inscritos princípios norteadores de uma concepção de Estado bastante abrangente. Isso foi notável em vários campos, da previdência social à saúde. Na educação, os pressupostos de um ensino livre, com orientação plural ganharam contornos mais precisos no ano de 1996, quando houve, finalmente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) e, nos anos subsequentes, em toda a documentação oficial que a regulamentava em seus detalhes.

Nos anos de 1990, um dos principais fundamentos destes textos oficiais parecia ser o de que a reelaboração institucional em curso demandaria um novo tipo de agência humana que a ditadura e os efeitos da opressão econômica teriam solapado. Entendia-se que a educação formal, em todos os seus níveis, deveria oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento de atitudes autônomas e críticas.

É nesse processo que a Sociologia emerge como disciplina mais uma vez relacionada à redefinição do Estado. Com a Filosofia, foi considerada fundamental para a formação de jovens portadores de valores democráticos. Surgiram então agentes que protagonizaram movimentos a favor da reintrodução da Sociologia e da Filosofia no elenco de disciplinas optativas dos estados. Especialmente no Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, desde o início dos anos de 1990, a disciplina de Sociologia, mesmo como optativa, manteve uma situação bastante estável, com concursos, propostas curriculares e experiências de formação de professores. Esse fenômeno foi tão significativo que o ensino escolar da Sociologia foi considerado um indicador das aspirações democráticas de certos governantes e legisladores (Moraes, 2011, p. 368).

Não obstante, foi a LDB que representou uma oportunidade objetiva para a reintrodução da Sociologia e da Filosofia

como componente curricular obrigatório em todo o país. No artigo 36, inciso III da referida lei, houve menção à Sociologia e Filosofia: o texto diz que "são [disciplinas] consideradas necessárias para o exercício da cidadania e de cujo conteúdo o aluno deveria demonstrar domínio" (Brasil, 1996).

Essa foi a 'deixa' para a sua reintrodução, resultado de um longo processo e de uma dinâmica sociopolítica inédita que compreendeu relações entre entidades sindicais, parcela diminuta da comunidade acadêmica e associações científicas, sobretudo em seus embates finais. Com efeito, a primeira etapa desse processo se traduziu numa luta legal pela modificação da LDB, iniciada em 1997 pelo então deputado paranaense Padre Roque Zimmermann (PT).

O deputado fez notar a contradição da lei que, mesmo fazendo alusão à necessidade do domínio do conteúdo de Sociologia e Filosofia para os fins prescritos, ignorou o seu caráter obrigatório. Seu projeto, acusando então essa incoerência e acrescentando o argumento de que são disciplinas imprescindíveis "para a consolidação da base humanista", reivindicou a obrigatoriedade do seu ensino (Brasil, 1997).

Neste período, o deputado Padre Roque enfrentou o argumento oposto de que os conteúdos da Sociologia e da Filosofia, tais como expostos na lei, poderiam ter tratamento interdisciplinar. Foi luta acirrada, mas o projeto do deputado foi aprovado na Câmara no ano de 2000 e no Senado em 2001, tendo sido, porém, como todos sabem, vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) em 2001 (Moraes, 2011, p. 370).

A partir do veto, decidiu-se então travar a luta fora do campo legislativo, e recorreu-se ao Conselho Nacional de Educação, a quem se solicitou um parecer sobre a controvérsia jurídica acerca do texto da LDB. Após alguns anos, em 2006, o Conselho emitiu Parecer determinando o tratamento disciplinar e obrigatório para Sociologia e Filosofia nas escolas em, no máximo, dois anos. O parecer foi seguido da Resolução que finalmente alterou o texto da LDB (Brasil, 2008b, 2008d).

Mas a aprovação do Conselho Nacional impondo a obrigatoriedade da disciplina não evitou novos embates protagonizados por agentes rigorosamente contrários à decisão. Com efeito, poucos meses após a emissão do Parecer pelo Conselho Nacional, no início de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo baixou uma Resolução (97/07) em que se 'desobrigou' de cumprir a nova norma nacional alegando não reconhecer o Conselho Federal de Educação como definidor de conteúdos curriculares. O governador era então José Serra (PSDB), e o confronto em relação ao ensino da Sociologia e da Filosofia ganhava, pouco a pouco, contornos partidários colocando em lados opostos os dois grandes partidos brasileiros, que têm repetidamente se enfrentado nas arenas locais e nacional desde os anos 1990.

Esse confronto se atenuou apenas em 2009, após o Governo do Estado de São Paulo assinar um acordo com o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo no qual se comprometeu oferecer a disciplina num período do ensino médio.

Esse histórico permite reconhecer parte da trama política e da articulação complexa de que a Sociologia escolar é fruto. Os influxos demonstram que, embora exitosa a sua reintrodução no currículo escolar, a Sociologia não gozava do mesmo status da década de 1930: não era mais um projeto das elites. Inclusive creio ser importante lembrar que esse debate não opôs apenas partidos políticos, mas também colegas da comunidade acadêmica. Considerando que a Sociologia era agora uma ciência especializada cuja profissionalização até então fora predominantemente para fins do ensino superior – e, mais raramente, para tecnocracia do Estado – houve posições de agentes científicos muito qualificados que questionavam a pertinência e a possibilidade do desenvolvimento escolar da disciplina.

É, pois, preciso lembrar que houve nessa época, desde os anos 1990 em particular, expansão da pós-graduação. Atualmente, na área de Sociologia, temos 81 cursos de pós-graduação. Possivelmente imaginou-se essa estrutura tão somente como base da profissionalização para o ensino superior e para pesquisa acadêmica (ambição de destino para quase todos os formados nos cursos de ciências sociais), em contraste com as carreiras docentes nas redes públicas, bastante desvalorizadas.

Quero com isso dizer que a perspectiva da difusão escolar da disciplina parece solapar uma certa imagem estabilizada da carreira, ainda que a expansão institucional revelasse novas condições mais universalizadas de formação que demandavam novos horizontes de atuação.

De fato, nessa época, houve o aumento de oportunidades de trabalho para sociólogos devido às novas exigências legais, desde o final dos anos de 1980, para a elaboração de laudos técnicos acerca de impacto socioambientais de obras públicas e privadas. O sociólogo surgia então como um perito especializado, atuante como profissional liberal ou pertencendo ao quadro de servidores de instituições públicas. As possibilidades de ação profissional estavam se afastando da universidade e das modalidades mais tradicionais de atuação intelectual.

Creio, também, considerando o modo como a Sociologia ingressou no ensino médio – os agentes, as tramas e os embates –, que sua reintrodução no sistema escolar não era mais um projeto consensual de elites tradicionais como fora nos anos de 1920 e 1930.

Podemos também considerar a hipótese de que a escola, em alguma medida, também não era mais o lugar das elites. Não se pode esquecer que o empenho pela reintrodução da Sociologia ocorreu simultaneamente aos esforços de transformação do ensino médio em direito de todo cidadão e obrigação do Estado brasileiro. É disso que trata a emenda constitucional de novembro de 2009, que revê o artigo 208 da LDB no sentido de prever finalmente a obrigatoriedade da oferta de vagas na escola para jovens até dezessete anos e as formas de colaboração financeira entre união, estados e municípios para consecução desse fim, além do estabelecimento do plano nacional de educação, com duração decenal (Brasil, 2009).

Parece, com efeito, muito emblemático que a Sociologia tenha surgido nesse momento de inclusão do ensino médio nas

obrigações do Estado. A rigor, antes mesmo da mudança na lei, desde o início da década de 1990 até os anos 2000, houve um crescimento significativo de matrículas do ensino médio, que saltaram de 3.772.698 em 1991 para 8.192.948 em 2000 (Ministério da Educação/Inep, 2015a). Entender esse salto está além dos nossos objetivos aqui, mas possivelmente muitos fatores concorreram para isso, inclusive as mudanças no ensino técnico-profissional nessa época.

Não obstante, a despeito desse aumento, as expectativas de universalização do ensino médio ainda encontram limites que exigem análises profundas. Recentemente, entre 2011 e 2014, houve redução de pouco mais de 100 mil alunos do ensino médio. Isso deve ser melhor investigado, mas se torna significativo quando, independentemente dos movimentos demográficos, temos ainda uma taxa de cerca de 20% de jovens em idade correspondente que sequer ingressaram na escola. Outros dados também expressam grandes dificuldades para universalização do ensino médio em condições mais favoráveis de estudo: cerca de 200 mil estudantes do ensino médio têm hoje mais de 40 anos: isso demonstra que estamos ainda às voltas com um legado histórico exigente de ações sistemáticas contínuas (Ministério da Educação/Inep, 2015a).

Com efeito, é importante também lembrar que o ensino médio tem sido alvo de ações específicas sobretudo do ponto de vista curricular. Atualmente, agrupados em quatro grandes áreas, os componentes curriculares do ensino médio são os seguintes:

*ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS: Português e Língua Materna, Arte, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física. MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS: Matemática. CIÊNCIAS DA NATUREZA: Biologia, Física, Química. CIÊNCIAS HUMANAS: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.*

Cotejando o programa curricular do ensino médio e ensino fundamental, constatamos que a Sociologia e a Filosofia são os únicos componentes inéditos da nova etapa de ensino, ao passo que as demais disciplinas constituem continuidades aprofundadas do que já foi apresentado no ensino fundamental.

Cumpra ainda destacar que a Sociologia ingressou no currículo escolar quando houve um movimento de 'guinada curricular' que, desde o início dos anos 2000, introduziu conteúdos inéditos. Ou seja, além da universalização do ensino médio houve também transformações importantes em seu conteúdo. Vejamos quais foram os novos conteúdos introduzidos no ensino médio desde mais de uma década:

- 2003: História e cultura africana e afro-brasileira - Lei federal 10.639. (Brasil, 2003),
- 2005: Espanhol - Lei federal 11.161. (Brasil, 2005),
- 2008: Sociologia e Filosofia - Lei federal 11.684 (Brasil 2008b); Música - Lei federal 11.769 (Brasil 2008c); História e cultura afro-brasileira e indígena - Lei federal 9.394 (Brasil, 2008a).

As novas disciplinas e conteúdos, inseridos durante um cenário político favorável ao atendimento de ações afirmativas (demandas que assumiram, inclusive, a forma de secretarias inéditas como a de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) inserem na escola novas formas de expressão e interpretação do mundo. O Espanhol (cuja oferta é obrigatória pelas escolas, mas é opcional para os alunos), por exemplo, é uma língua que permite, no limite, o reconhecimento de uma possibilidade de formulação de nova identidade continental. A música, entendida também como linguagem, é uma forma de expressão, entendida em sua completude e em sua função socializadora e formadora. História e cultura afro-brasileiras e indígena inserem, por sua vez, novos contextos, práticas culturais e agentes antes desprezados pelo saber escolar canônico: os índios e os negros, a África e os territórios indígenas não apenas em sua experiência vinculada ao passado colonial, mas também sua experiência contemporânea. Trata-se de ver o mundo de outro ponto de vista, deslocado dos eixos dominantes. A esse propósito creio ser importante também lembrar que a velhice é tema transversal do ensino médio incluído em 2012. Perscrutar as outras experiências culturais, raciais e geracionais parece ser, pois, o horizonte dessa nova configuração de temas e componentes curriculares.

Na verdade, em conjunto, esses conteúdos permitem dizer que tem ocorrido um movimento profundo no currículo escolar. Movimento que eu chamei em outra ocasião (com a ajuda de Honneth) de "ampliação valorativa do mundo" porque introduz novos sujeitos e novas expressões na escola (Honneth, 2003, p. 181).

É preciso chamar a atenção para o fato de que esse movimento revela que a área de Humanas e a área de Linguagem vêm concorrendo para uma transformação curricular, para a qual a Sociologia pode contribuir de modo sistemático. Acredito que a Sociologia tem a possibilidade de integrar os componentes curriculares e os novos conteúdos transversais propostos sob um olhar rigorosamente atento aos fundamentos, sentidos, cursos e efeitos sociais da ação humana.

Esse potencial da Sociologia e sua tarefa 'integradora', especialmente no quadro dos componentes curriculares das Ciências Humanas, de fato se confirma se observarmos o documento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que orienta as competências reclamadas no exame. Vejamos as competências para a área de Humanas:

*COMPETÊNCIA DE ÁREA 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. COMPETÊNCIA DE ÁREA 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. COMPETÊNCIA DE ÁREA 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. COMPETÊNCIA DE ÁREA 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. COMPETÊNCIA DE ÁREA 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cida-*



*danía e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo. COMPETÊNCIA DE ÁREA 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos (Ministério da Educação/Inep, 2015b).*

Observemos que a matriz da área propõe que estudantes articulem os processos históricos, tecnológicos e geográficos, além dos processos identitários individuais, sob a perspectiva de que são fenômenos socialmente condicionados e condicionantes. A Sociologia, como conteúdo das Ciências Sociais – incluindo, portanto, contribuições da Ciência Política e Antropologia –, parece indispensável para essa articulação.

Embora não possa ser considerado único indicativo para uma análise mais sistemática, nos limites deste artigo, tomamos o ENEM – que em sua última versão (2015) teve mais de 7 milhões de inscritos – como emblemático da 'situação' e potencialidade da Sociologia no currículo, porque atualmente é o 'lugar' onde se manifestam não apenas tensões do sistema educacional brasileiro, como também as condições do debate social. Dito de outro modo, parece-me que o ENEM permite compreender a situação da Sociologia na escola e na sociedade.

Sabe-se, com efeito, que o ENEM tem muitas funções: da certificação do ensino médio à classificação para o ensino superior, além de ser um forte indutor curricular, causa de muitas tensões entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (o INEP, responsável pela formulação e aplicação do exame) e a Secretaria da Educação Básica (a SEB, responsável pelas orientações curriculares). No Ministério da Educação (MEC), o ENEM, pela sua natureza, é uma instância poderosa que confronta outras concepções curriculares, mais disciplinares, existentes.

Para a sociedade, o ENEM aparece também como indutor de conteúdos e práticas, ora visto como instrumento de doutrinação ideológica, ora como orientação positiva para práticas docentes e reflexões públicas. A cada ano, o repertório de autores-referência mobilizado nas questões de humanas é mais amplo, e a Sociologia tem espaço crescente e consistente nesse repertório, como também nos pressupostos que orientam as questões.

Em sua última versão, o ENEM citou Weber e Mannheim, sociólogos clássicos, além de se referir a demais autores e temas da Ciência Social no Brasil em consonância com a produção científica contemporânea na área. A redação também contemplou um tema em que certamente foram favorecidos aqueles com noções sobre os fundamentos da desigualdade de gênero: pedia-se que o estudante arrolasse as possíveis causas da persistência da violência (evidenciada por dados) contra a mulher na sociedade brasileira.

Não obstante, essa foi também uma das provas que gerou maior controvérsia. O tema de gênero e o repertório de autores não foi bem recebido por parcela mais conservadora da sociedade que vê nisso uma indução a uma pauta de 'esquerda'. Especialmente as questões da prova de Humanas foram objeto do debate em dois pontos essenciais: em primeiro lugar, uma

passagem de Simone de Beauvoir que dizia que 'a mulher não nasce mulher mas se transforma em mulher' e, em segundo, o repertório de autores que, embora numeroso e plural, incluía Milton Santos e Paulo Freire, considerados icônicos de um pensamento de esquerda no Brasil.

Com efeito, a controvérsia em torno do ENEM parece dizer respeito a uma percepção de 'crise brasileira' que emergiu em 2013, mas se acentuou muito após a reeleição de Dilma, em outubro de 2014. Essa consciência da crise conduz não apenas à desqualificação da Presidenta e seu partido (PT), como também da política e das ações do Estado brasileiro. O ENEM, manifestação do protagonismo do Estado, um exame de grande alcance e repercussão sobre a vida de milhões de indivíduos, tende a ser alvo de críticas tão severas quanto mais essa consciência assume a forma de ira contra o governo. As críticas não ocultam que se trata de um questionamento acerca da fortuna intelectual em circulação nas escolas e do tipo de concepção de mundo presente no novo currículo que vem se delineando desde o início do século. É também a crítica ao processo de avaliação centralizado pelo Estado. Nesse sentido, podemos ao menos supor, a partir de indícios mais ou menos eloquentes (do qual a discussão sobre o combate à ideologia de gênero e os projetos de lei relativos a uma 'escola sem partido' são os mais notáveis), que o projeto curricular recente está sob suspeita.

Considerando que as bases do retorno recente da Sociologia à escola foram o processo de democratização, a crise atual (que, em resumo, duvida da eficácia das instituições democráticas formuladas desde 1988) tem como efeito colocar em questão seu estatuto de conhecimento. Em resumo, lanço a seguinte hipótese: os vínculos da Sociologia escolar com a democratização foram tão fortemente constituídos que o crescimento da percepção sobre o fracasso das conquistas democráticas conduz ao aumento do questionamento acerca da sua posição curricular e sua finalidade escolar. Ou seja, a desqualificação da democracia conduz também à uma 'desqualificação do currículo escolar democrático', em particular da Sociologia, tão recentemente institucionalizada sob o argumento da 'formação cidadã'.

Esse fenômeno ocorre, ironicamente, num momento em que o avanço do repertório, métodos e recursos para o ensino da Sociologia nas escolas é notável, e sua representação em associações científicas, bem como a constituição de cursos de formação e de bibliografia especializada, também mais nítida. Isso significa que, por um lado, estamos mais vulneráveis, porém, por outro, estamos também mais fortes.

## Seis observações

(i) Cabe observar que a intermitência da Sociologia escolar tem seu paralelo na intermitência política da vida nacional. Mas, se na primeira experiência de institucionalização foi aparato discursivo de um regime autoritário, na segunda experiência, a corrente, o fundamento é uma experiência democrática que, paulatinamente, delineia uma nova concepção curricular que

pretende reconhecer novos agentes. Portanto, a experiência que temos agora é menos como uma continuidade do que como uma ruptura com seu passado escolar. Podemos rigorosamente dizer que a Sociologia é agora uma disciplina escolar nova.

(ii) A Sociologia apareceu na escola em períodos de transformação da ossatura institucional do Estado. Em 1920, surgiu em meio às reformas estaduais, em plena crise que reivindicava a centralização do poder, a unificação cultural e a racionalização administrativa; ao passo que, a partir dos anos de 1990, ela surgiu no processo de consolidação democrática, de expansão de políticas públicas e de complexificação dos conteúdos de reconhecimento jurídico. Se, naquele período remoto, a metáfora orgânica era a tônica do discurso sociológico escolar, agora a Sociologia vive o desafio de indagar sobre as condições de produção das diferenciações sociais, reclamar as causas da desigualdade e, ao mesmo tempo, refletir acerca do exercício da alteridade e da identidade.

(iii) Nos anos 1920 e 1930, a Sociologia escolar antecedeu a especialização científica, ao passo que em 2008, ela se encontra na escola após um processo de expansão dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais e de ampliação do mercado de trabalho para os novos lugares além da universidade – muitos deles criados pela atuação do Estado mais abrangente. A Sociologia se transformou, assim, num conhecimento que se refere a um modo próprio de ver o social e também a uma técnica própria de tomada de decisões e de produção de conhecimento. Nesse sentido, o ensino escolar passa a ser também uma área especializada, e a cisão entre a produção científica e a circulação escolar se transforma no desafio oposto da outra época: é preciso agora pensar acerca das condições de circulação social de pesquisas tão numerosas.

(iv) Antes a Sociologia na escola era um projeto das elites que se apropriavam das escolas e monopolizavam ali uma explicação da vida social. No novo século, a Sociologia é uma ciência que, no ambiente escolar, mais universalizado, tem desafiado o discurso das elites conservadoras: seja em seu conteúdo de crítica ao neoliberalismo, seja em seu conteúdo emancipador da sexualidade e da religiosidade (dois temas especialmente sensíveis).

(v) Ao meu ver, está em curso, pelo menos no sentido formal (que ganha expressão no programa curricular), uma nova experiência escolar que aspira reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, especialmente o direito à alteridade e à identidade (autorrespeito e respeito pelos outros). Os conteúdos escolares recentes, tal como previstos, em particular pela Sociologia, oferecem instrumentos através dos quais os alunos do ensino médio podem reconhecer suas propriedades singulares nas propriedades valorativas socialmente e culturalmente atuantes. A nova Sociologia escolar tem, portanto, novos desafios que nunca foram enfrentados pelo seu campo de conhecimento, tampouco pela escola no sentido rigoroso do termo.

(vi) Não obstante, o curso do processo político e a clivagem atual do debate social colocam a Sociologia sob uma inquietante vigilância e seus conceitos sob ataque. Nesse aspec-

to, cabe notar que a Sociologia escolar aparece hoje em certos meios como um discurso imposto pelo Estado desqualificado à sociedade conservadora, ao passo que, no início do século passado, era um discurso conservador do Estado para uma sociedade desqualificada à qual, segundo a percepção da época, faltava unidade e organização.

## Referências

- BRASIL. 1925. Decreto lei nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm) Acesso em: 07/08/2015.
- BRASIL. 1931. Decreto lei nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 07/08/2015.
- BRASIL. 1942. Decreto lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 07/08/2015.
- BRASIL. 1969. Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811> Acesso em: 30/10/2015.
- BRASIL. 1988. Constituição Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 30/10/2015.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 25/10/2015.
- BRASIL. 1997. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 3178 de 1997 (do Sr. Deputado Padre Roque). Altera dispositivos do artigo 36 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997) Acesso em: 28/10/2015.
- BRASIL. 2003. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 31/10/2015.
- BRASIL. 2005. Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm) Acesso em: 31/10/2015.
- BRASIL. 2008a. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 31/10/2015.

- BRASIL. 2008b. Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 28/10/2015.
- BRASIL. 2008c. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 31/10/2015.
- BRASIL. 2008d. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CEB 22/2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf). Acesso em: 31/10/2015.
- BRASIL. 2009. Emenda Constitucional nº 59 de 15 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir (...) com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 31/10/2015.
- CANDIDO, A. 1949. Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI(3):275-289.
- CARDOSO, I. 1982. *Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo, Cortez, Editores Associados, 187 p.
- COSTA PINTO, L.A. 1949. Ensino de Sociologia nas escolas normais. *Sociologia, Revista Didática e Científica*, XI(3):290-308.
- FAUSTO, B. 1997. *A revolução de 1930*. 16ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 174 p.
- FERNANDES, F. 1955. Comunicação e debates. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. São Paulo, SBS, p. 319-328.
- FREYRE, G. 2005. *Casa-Grande & Senzala*. 50ª ed., São Paulo, Global, 587 p.
- GARCIA, R.L.C. 2013. *Uma abordagem da política educacional entre 1930 e 1934: o ensino secundário do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Unimep, Piracicaba, 100 p.
- GOHN, M.G. 2009. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. 5ª ed., São Paulo, Loyola, 209 p.
- GONÇALVES, M.A.I. [s.d.]. A população brasileira de 1872 a 1970. Disponível em: [http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca\\_virtual/a\\_populacao\\_brasileira\\_de\\_1872\\_a\\_1970.pdf](http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/a_populacao_brasileira_de_1872_a_1970.pdf). Acesso em: 05/07/2015.
- HOLANDA, S.B. 1989. *Raízes do Brasil*. 21ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 220 p.
- HONNETH, A. 2003. *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Rio de Janeiro, Editora 34, 232 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. 2015a. *Censo Escolar*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso: 31/10/2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. 2015b. Matriz de referência para o ENEM. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf). Acesso em: 01/11/2015.
- MEUCCI, S. 2011. *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo, Hucitec, 187 p.
- MEUCCI, S. 2015. *Artesania da Sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre*. Curitiba, Appris, 361 p.
- MICELI, S. (org.). 1989. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo, Vértice, Editora da Revista dos Tribunais, Idesp, vols. 1-2.
- MORAES, A. 2011. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, 31(85):359-382.
- REFORMA JOÃO LUIZ ALVES. 2009. Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz). Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. *História da Educação*, 13(28):253-290. Disponível em: [seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29024/pdf](http://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29024/pdf). Acesso em: 02/09/2015.
- TORRES, A. 1978. *A organização nacional*. 3ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 331 p.
- VECHIA, A.; LORENZ, K.M. 1998. *Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba, Edição do Autor, 406 p.
- VIANNA, F.J.O. 1973. *Populações meridionais do Brasil*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 525 p.
- VICENZI, L.J.B. 1986. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. In: *Fórum Educacional*, 1986, Rio de Janeiro, 10(3). Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/federal.html>. Acesso em: 27/10/2015.
- VIEIRA, C.S. 2005. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). In: *Simpósio Nacional de História, XXIII, Londrina, 2005. Anais...* Londrina. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf>. Acesso em: 30/10/2015.

Submetido: 03/11/2015

Aceito: 09/11/2015