



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA

Ana Martina Baron Engeroff

A Sociologia no Brasil, os livros didáticos e o Direito: estudo a partir de Pontes de Miranda
(1892-1979) e seu manual de Sociologia Geral (1926)

Florianópolis
2023

Ana Martina Baron Engerhoff

A Sociologia no Brasil, os livros didáticos e o Direito: estudo a partir de Pontes de Miranda (1892-1979) e seu manual de Sociologia Geral (1926)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociologia e Ciência Política Área de concentração Sociologia.

Orientador: Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.(a)

Florianópolis/SC

2023

Engerroff, Ana Martina Baron

A Sociologia no Brasil, os livros didáticos e o Direito: : estudo a partir de Pontes de Miranda (1892-1979) e seu manual de Sociologia Geral (1926) / Ana Martina Baron Engerroff ; orientador, Amurabi de Oliveira, 2023.

294 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Sociologia e Ciência Política. 2. sociologia; direito; livros didáticos; Pontes de Miranda. I. Oliveira, Amurabi de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política. III. Título.

Ana Martina Baron Engerhoff

A Sociologia no Brasil, os livros didáticos e o Direito: estudo a partir de Pontes de Miranda (1892-1979) e seu manual de Sociologia Geral (1926)

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 05 de setembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Rodrigo Bordignon, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.(a) Simone Meucci, Dr.(a)
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Marcelo Pinheiro Cigales, Dr.
Universidade de Brasília - UnB

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título Doutora em Sociologia e Ciência Política área de concentração Sociologia.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023.

Aos meus amores.

AGRADECIMENTOS

Depois de muitos anos sobre esta tese, sobre este tema, sobretudo, é bom agradecer – o farei, de forma breve.

Agradeço às minhas famílias, que foram implacáveis no apoio para que eu pudesse finalizar esta pesquisa. Vocês foram e são fundamentais em todos os aspectos para que este trabalho fosse concluído. Queridos, o amor eu sei que é uma coisa boa. Ana Carina, especialmente, muito obrigada por tantas trocas de ideias e carinho. Mãe, tu és demais! Ana Beatriz e Ana Frida, obrigada por existirem na minha vida! Nunca pensei que diria, mas me faltam palavras pra dizer o quanto agradeço a Carol, obrigada por ser comigo e me auxiliar a ser. Aos meus filhos, que me escolhem mãe, obrigada por tanta compreensão. Faremos uma festa! Já dizia Rita Lee: quero mais saúde!

Aos colegas de profissão, especialmente aqueles que estão em sala de aula, professores de Sociologia e de tantas áreas. A todas as pessoas que cruzei em pesquisas, eventos, escolas, universidades, APG, debates, enfim, desses encontros renovo o desejo pelo conhecimento e a sua proliferação.

A todos os amigos que conheci, reconheci e mantive durante os anos de graduação e pós-graduação na UFSC. São muitos afetos, não gostaria de esquecer nenhum nome, mas dedico especialmente a Carol, Diego, Luana, Maria Teresa, Peterson, Treicy.

Agradeço especialmente aos membros da banca e ao meu orientador, Amurabi Oliveira, que pacientemente me apoiou, incentivou e desenrolou comigo este trabalho, de tantos anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, a todas as pessoas que por ali estão, passaram e que contribuíram para a minha formação e pesquisa (servidores, terceirizados, professores, estudantes, pesquisadores, colaboradores).

Agradeço também a todos os profissionais que me auxiliaram no intermédio dos materiais de Pontes de Miranda, sobretudo no Memorial e Acervo do autor em Alagoas e no Rio de Janeiro.

Por fim, registro que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[...] por meio
de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através
da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social.

(BOURDIEU, Pierre, 2011)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central a relação entre o Direito e a Sociologia na constituição da Sociologia no Brasil, tomando como estudo de caso a trajetória de Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda (1892-1979) e a publicação de sua obra “Sociologia Geral”, em 1926. Considera-se que, a partir deste autor, é possível compreender a dinâmicas de recondução do jurista para o sociólogo nas primeiras décadas do século XX, no qual o manual didático passa a ser objeto simbólico para o reconhecimento de autoridade para a nova ciência em desenvolvimento no país. Tomando os livros didáticos como objetos ímpares para compreender a dinâmica da constituição da Sociologia no Brasil, esta pesquisa dedicou-se a estabelecer uma metodologia de análise dos manuais didáticos, bem como localiza-los na história da Sociologia no Brasil, compreendendo-os como um capital cultural e simbólico. Com a abordagem baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos de P. Bourdieu, investigou-se a relação da Sociologia com o Direito, notadamente pelos documentos e currículos escolares desses. Ademais, por meio dos intelectuais formados em Direito e que se dedicaram à produção dos livros escolares de Sociologia, buscou-se reforçar quais os caminhos de convergência entre esses dois campos do conhecimento. Por fim, analisando a trajetória e o livro de sociologia de Pontes de Miranda, foi possível reconhecer o papel exercido pelo mesmo para a introdução da Sociologia no país.

Palavras-chave: sociologia; direito; livro-didático; Pontes de Miranda.

ABSTRACT

The core theme this research is the relationship between Law and Sociology in the constitution of Sociology in Brazil, taking as a case study the trajectory of Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda (1892-1979) and the publication of his work “Sociologia Geral”, in 1926. From his life and work, it might be possible to understand the dynamics of conversion from jurists to sociologists in the first decades of the twentieth century, in which the didactic manual assumes a symbolic role in establishing authority and recognition for the emerging field of science in the country. Examining textbooks as distinct objects to understand the dynamics of the constitution of Sociology in Brazil, this study was dedicated to establishing a methodology for analyzing textbooks, as well as locating them in the history of Sociology in Brazil, understanding them as a cultural and symbolic capital. With a foundation in P. Bourdieu's theoretical and methodological principles, the research investigated the relationship between Sociology and Law, notably through their documents and school curricula. Moreover, through Law-trained intellectuals, who dedicated themselves to the production of schoolbooks of Sociology, the study sought to reinforce the paths of convergence between these two fields of knowledge. Finally, analyzing Pontes de Miranda's trajectory and sociology book, it was possible to recognize the role he played in the introduction of Sociology in the country.

Keywords: sociology; law; textbooks; Pontes de Miranda.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de análise dos livros didáticos.....	70
Figura 2: Autores de livros didáticos de Sociologia formados em Direito e editoras	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações defendidas entre 1996-2021	45
Quadro 2: Marcos de criação dos primeiros cursos de Sociologia para o Ensino Superior ...	106
Quadro 3: A Sociologia nas legislações do ensino secundário e Escola Normal (1882–1942)	132
Quadro 4: Lista de livros didáticos de Sociologia (1900-1950).....	213

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Recibo de 1907, de matrícula na Faculdade de Direito de Recife	194
Imagem 2: Assinatura de Pontes de Miranda.....	194
Imagem 3: Notas de prestação de contas de compra e venda de livros.....	233
Imagem 4: Símbolo da Biblioteca Científica Brasileira.....	236
Imagem 5: Verso da contracapa do livro didático de Pontes de Miranda (1926)	237
Imagem 6: : Segunda contracapa do manual didático de Pontes de Miranda (1926)	239
Imagem 7: Caricatura de Pontes de Miranda	291
Imagem 8: Pontes de Miranda com 14 anos de idade	291
Imagem 9: Na Academia de Altos Estudos, em curso de “Política Moderna”	292
Imagem 10: Em Bogotá, como Embaixador em 1940, junto da esposa e filhas.	292
Imagem 11: Pontes de Miranda com o fardão da ABL, em 1979	293
Imagem 12: Selo dos correios, de 1992, em Homenagem ao Centenário de Pontes de Miranda.....	293
Imagem 13: Propaganda da Biblioteca Científica Brasileira	294

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Comissão Brasileira do Livro
CCJF	Centro Cultural da Justiça Federal do Rio de Janeiro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
FEUSP	Faculdade de Educação de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
IAB	Instituto dos Advogados do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PLIDEF	Programação do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROFSICIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBAE	Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia
STF	Supremo Tribunal Federal
TRF	Tribunal Regional Federal

TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: OS LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETO DA SOCIOLOGIA	21
1. UM PROBLEMA DE DEFINIÇÃO	21
1.2 SITUANDO A UTILIZAÇÃO DE “LIVRO DIDÁTICO” NA PESQUISA.....	26
2. ESSE OBSCURO OBJETO DA PESQUISA: OS LIVROS DIDÁTICOS.....	28
2.1 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS	39
2.1.1 As pesquisas sobre livros didáticos de Sociologia.....	43
2.2 ENTRE O OBJETO E A METODOLOGIA.....	52
3. POR UMA SOCIOLOGIA DOS LIVROS DIDÁTICOS	60
3.1 COMPREENDENDO AS PRÁTICAS: A NOÇÃO DE CAMPO E DE <i>HABITUS</i>	63
3.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO UM CAPITAL CULTURAL E BEM SIMBÓLICO	66
3.3 A PAR DA SÍNTESE	70
CAPÍTULO 2: ENCONTROS E DESENCONTROS NA HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	71
1. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	71
1.1 SOBRE O PERCURSO DA SOCIOLOGIA: ALGUMAS TESES.....	78
1.2 CAMINHANDO POR OUTRAS PERSPECTIVAS: INSTITUIÇÕES E MARCOS INAUGURAIIS	95
2. A CONSTITUIÇÃO DA SOCIOLOGIA CONTADA A PARTIR DO ENSINO.....	110
2.1. MARCOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	116
2.1.2 A Sociologia no ensino secundário a partir de 1930 à 1942.....	126
CAPITULO 3: A SOCIOLOGIA E O DIREITO: PONTES DE MIRANDA E O FAZER-SE SOCIÓLOGO.....	134
1. A RELAÇÃO DA SOCIOLOGIA COM O DIREITO	134
1.1 O CURRÍCULO DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL: PERÍODO IMPERIAL (1827-1889).....	141
1.1.1 As Faculdades de Direito de Olinda/Recife e de São Paulo.....	150
1.2 O CURRÍCULO DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA	156
2. ENFOCANDO OS INTELLECTUAIS: ENTRE O JURISTA E O SOCIÓLOGO....	171
2.1 A CATEGORIA INTELLECTUAL OU “A INTELIGÊNCIA”.....	177

2.2 O INTELLECTUAL CONSAGRADO: PONTES DE MIRANDA	185
2.2.1 Trajetória de Pontes de Miranda: tornar-se “Pontes de Miranda”.	189
2.2.1.1 <i>Pontes de Miranda e a Academia Brasileira de Letras (ABL)</i>	203
2.2.1.2 <i>Pontes de Miranda e o ser sociólogo</i>	205
CAPÍTULO 4: O DIREITO ENCONTRA A SOCIOLOGIA: O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA.....	212
1. OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX E OS BACHARÉIS EM DIREITO	213
1.1 OS AUTORES-SOCIÓLOGOS E O MERCADO DE LIVROS DIDÁTICOS	216
1.2 A CONCEPÇÃO DE SOCIOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS BACHARÉIS-SOCIÓLOGOS.....	224
2. O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA: INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA GERAL, DE 1926.	229
2.1. O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA (1926): A FORMA, OS ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS E OS PÓS-TEXTUAIS.	237
2.2. O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA (1926) E SEUS ELEMENTOS TEXTUAIS: O QUE É A SOCIOLOGIA?	242
2.2.1 A Sociologia na relação com o Direito para Pontes de Miranda	251
CONCLUSÃO	255
REFERÊNCIAS.....	259
JORNAIS UTILIZADOS, COM BASE NO ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL – BRASIL (HEMEROTECA). ORDEM POR ANO:	281
LEGISLAÇÕES:	285
TEXTOS BIOGRÁFICOS E SOBRE PONTES DE MIRANDA:	287
TÍTULOS DE PONTES DE MIRANDA:.....	289
ANEXO A – IMAGENS DE PONTES DE MIRANDA.....	291

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema central a relação entre o Direito e a Sociologia na constituição da Sociologia no Brasil, tomando como estudo de caso a trajetória de Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda (1892-1979) e a publicação de sua obra “Sociologia Geral”, em 1926. Considera-se que, a partir deste autor, é possível compreender a dinâmicas de recondução do jurista para o sociólogo nas primeiras décadas do século XX, no qual o manual didático passa a ser objeto simbólico para o reconhecimento de autoridade para a nova ciência em desenvolvimento no país.

Há diferentes estudos que se dedicaram ou perpassaram a trajetória Sociologia no Brasil, ganhando alcance àquelas que visaram compreender as condicionantes sociais e institucionais que possibilitaram que as Ciências Sociais se estabelecer no campo científico/acadêmico, considerando assim a circulação de ideias sociológicas e uma sociologia propriamente dita somente a partir do seu aparecimento nos cursos superiores, como se pode perceber nas abordagens de Chacon (1977), Miceli (1989), Trindade (2018). Talvez motivados por uma leitura da classificação Azevedo (1962), que diferenciou fases da Sociologia no Brasil entre pré-científica (etapa dos pensadores sociais, até meados dos anos de 1930) e científica (a partir do estabelecimento dos cursos superiores), estas interpretações por vezes desacreditaram a produção sociológica da primeira etapa, tratando-as como ensaísticas e sem rigor científico e, portanto, menos prestigiosas.

Caminhando contra essa posição dominante, outras investigações passaram a enunciar pistas para a compreensão do fenômeno que visibilizaram a Sociologia em diversos níveis de ensino, em especial retomando os chamados “precursores” e suas obras, conferindo outra mirada aos estudos da constituição da Sociologia no país, as quais são o norte para a presente pesquisa.

Em importante síntese e abordando os manuais didáticos de sociologia produzidos nos idos de 1920 e 1930, Meucci (2011) indica que essas primeiras décadas foram marcantes para a dinamização das condições de produção, circulação e legitimação dos conhecimentos sociológicos no campo intelectual brasileiro, destacando alguns desses eventos: a) a introdução da disciplina de sociologia na escola secundária, na escola normal e nos cursos complementares; b) o surgimento das escolas de ensino superior em Sociologia e Ciências Sociais; c) a publicação de dicionários, coletâneas de textos e periódicos que fizeram circular sínteses e conceitos de Sociologia no país; d) a publicação de obras dedicadas à interpretação da vida social brasileira; e) a constituição do conjunto de dezenas de manuais didáticos para a

disciplina, para uso nos diferentes níveis de ensino. Dessa forma, esse conjunto de elementos deu sustentação e possibilidade para a institucionalização da sociologia no Brasil.

O ensino de Ciências Sociais, entendido como um subcampo social (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; BORDART; SOUZA, 2017), há muito se defronta com as dificuldades do próprio espaço científico para lograr melhores posições para o estabelecimento de paradigmas que o insiram como um objeto mais prestigioso e, assim, possa avançar na construção do conhecimento sociológico. Ao se voltar para o caminho percorrido para a constituição da Sociologia no Brasil como uma ciência com contornos mais definidos, estas disputas ficam mais evidentes, na medida em que as investigações tendem a ignorar a existência da Sociologia nos currículos antes do estabelecimento desta no ensino superior, ora passam a qualificar como pré-científica e, portanto, com menor importância, restando aos estudos que tratam do ensino trazer à tona novas problemáticas a respeito desta disciplina, ainda que muitas das vezes enfocando os aspectos mais formais do currículo¹ como chance à legitimação dos conhecimentos sociológicos por meio da verificação da sua presença ou ausência nos documentos oficiais educacionais.

Parte desta discussão parece estar ligada à não perenidade da Sociologia nos currículos oficiais brasileiros para o ensino básico, enquanto que, ao se instalar no ensino superior, as dinâmicas sociais possibilitaram que a mesma se diferenciasse de outras áreas e expandisse suas raízes, conferindo maior legitimidade e, portanto, êxito em fixa-se nas estruturas científicas e reivindicar sua história a partir da própria instituição e do campo acadêmico. Assim, de um lado, a Sociologia foi atravessada por intermitências, adentrando aos currículos brasileiros no ensino secundário², ainda nos anos de 1890, tendo rápida e precária passagem, retornando na década de 1920 aos programas de forma mais eficaz e em novas modalidades educacionais, como nas Escolas Normais³ e cursos complementares⁴, mas que também foi alvo de sucessivas alterações e disputas (políticas, administrativas, ideológicas), resultando na sua retirada dos currículos em 1942 e relegando a disciplina ao segundo plano até meados dos anos de 1980⁵.

¹ Entendidos como o conjunto de leis e programas que obrigam e orientam quais disciplinas devem ser ofertadas em cada nível e modalidade de ensino.

² Ensino secundário foi uma nomenclatura adotada no Brasil, mas também em outros países, para designar o ensino das últimas fases de formação básica escolar, geralmente abrangendo sujeitos entre 12 e 18 anos de idade, a depender da legislação de cada época, sendo chamado em outros momentos de “ensino de 2º grau” e, hoje, de “ensino médio”.

³ Escolas que uniam a formação do ensino básico com a formação de professores para atuar no ensino primário, o que fora substituído posteriormente pelo chamado “magistério”.

⁴ Cursos preparatórios para o Ensino Superior.

⁵ Lembra-se que a sociologia “nunca desapareceu completamente dos currículos escolares e, em alguns momentos, se fez presente com alguma capilaridade, ainda que nem sempre de forma disciplinar.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p.19)

De outro, os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais foram criados somente na década de 1930, em São Paulo, Distrito Federal (Rio de Janeiro) e Paraná, mas se expandiram para diversos estados e marcaram, nos seus meandros, a construção de um espaço social próprio, obliterando a sua relação com o ensino e conferindo aos seus participantes o *status* de sociólogos.

A par disso, é importante destacar que, mesmo que a Sociologia no Brasil não tenha nascido no interior das faculdades do Direito, Medicina ou Filosofia – como ocorreu em outros países latino-americanos (TRINDADE, 2018), os primeiros mobilizadores da Sociologia em terras brasileiras vinham destas mesmas áreas e, em maior número, das faculdades de Direito, ainda que nelas não houvesse cadeiras dedicadas à sociologia – a não ser em casos muito específicos e sem oficialidade no ensino. Também, é possível investigar como os conhecimentos sociológicos ou, ainda, em cadeiras específicas, estavam presentes anteriormente à institucionalização da Sociologia.

Nesse sentido, Cândido (2006, p. 272) posiciona o Direito como elemento central para a formação da sociologia brasileira. Para ele “coube aos juristas papel social dominante no Brasil oitocentista, dadas as tarefas fundamentais de definir um Estado moderno e interpretar as relações entre a vida econômica e a estrutura política”. E ainda, continuando “o jurista foi o intérprete por excelência da sociedade, que o requeria a cada passo e sobre a qual estendeu o seu prestígio e maneira de ver as coisas”, mas que, dado o surto científico de então, fez com que os juristas encontrassem na sociologia um apoio científico (ou científicista), contando também com o apoio de engenheiros e médicos. É a partir disso, segundo o autor, que a sociologia vai se formar, na égide do evolucionismo e entrelaçada na intuição pessoal dos estudos ensaísticos.

Ao mesmo tempo, a constituição da Sociologia encontra nos manuais didáticos, produzidos sobretudo a partir do século XX, terreno fértil para que se expandissem a nova ciência, ao mesmo tempo em que possibilitou o reconhecimento dos seus autores como os primeiros sociólogos brasileiros (no sentido lato do termo, não havendo se falar em formação especializada, naquele momento). Os livros didáticos, objetos historicamente tratados como menores, tomam a atenção de uma série de agentes interessados em difundir as novas ideias, estabelecer critérios de cientificidade por meio dos conteúdos a ser estudados e, ao mesmo tempo, ocupar um espaço ainda em disputa na diversificação intelectual brasileira.

Dessa forma, Pontes de Miranda, a partir daqui assim nominado⁶, que é reconhecido ainda nos dias de hoje como importante jurista brasileiro, substanciado como um grande jurisconsulto nacional, ou seja, um jurista singular que tem a tarefa de interpretar a lei e exarar a sua opinião, em pareceres e decisões, passa a se embrenhar pelo espaço da sociologia, tornando-se um dos sociólogos pioneiros do Brasil. O autor também é afirmado como intelectual, gênio, sábio, poeta, cientista, e, entre tantos outros qualitativos, de sociólogo, como se pode ler em Reale (1979), Soriano Neto (1956), Menezes (1982) e outros mais. Isso porque, conforme se argumenta, Pontes de Miranda foi o primeiro autor brasileiro a publicar um manual de sociologia geral, “Introdução à Sociologia Geral” (1926), premiado por erudição pela Academia Brasileira de Letras (ABL), passando a ser, com o manual, legitimado a falar sobre a Sociologia.

O papel estabelecido pelo manual, assim, parece o configurar para além de um capital cultural (BOURDIEU, 2015a), para tornar-se um bem simbólico. O argumento desenvolvido nessa pesquisa é o de que esse manual teve um papel fundamental na compreensão da figura de Pontes de Miranda como sociólogo, o que não foi exclusivo a sua atuação, mas, por meio dele, torna-se uma figura célebre nas primeiras incursões da Sociologia no país para que ela pudesse fazer o elo entre o Direito e a Sociologia. Os estudos que vão dar conta mais ou menos desses temas estão espalhados, alguns contribuem pra colocar em perspectiva a ideia de sociologia redentora e libertadora – pode ser conservadora e pela ordem. Nesse sentido, Bourdieu (2002) indica que a Sociologia tem o privilégio de poder tomar a si própria como objeto para compor a sua história social – fazer uma “sociologia da sociologia”, assegurando o seu próprio progresso da razão científica, que é o que se espera contribuir com esta tese.

Para a presente pesquisa foram utilizadas diversas fontes, sobretudo os próprios manuais didáticos (como fonte e objeto), textos biográficos e documentos pessoais que compõe os acervos de Pontes de Miranda, documentos curriculares, legislações, jornais da época. Esses materiais foram essenciais para que se pudesse reconstruir a trajetória de Pontes de Miranda e entender como se estabeleceu a relação do Direito com a Sociologia.

Desta feita, o primeiro capítulo desta pesquisa se debruça especificamente sobre os livros didáticos, discutindo precipuamente a sua nomenclatura e como ele se relaciona com a história da Sociologia. A partir da identificação do livro didático como objeto, atualiza-se a

⁶ O autor em questão é assim reconhecido publicamente, utilizando somente ‘Pontes de Miranda’ nas suas publicações e assinando por meio dessa grafia. Se por um lado pode-se adotar este nome como “categoria nativa”, não se pode esquecer, utilizando o referencial de Bourdieu (2011), que as nomeações são também estratégias de legitimação.

metodologia de análise do material, em suas especificidades. De se destacar que a base conceitual dessa tese é em Pierre Bourdieu, sobretudo na noção de campo (para situar os livros didáticos e espaço da Sociologia) e a de capital cultural e simbólico, argumento que se constrói pelo papel exercido do livro didático de Sociologia.

O segundo capítulo debruça-se sobre a história da Sociologia no Brasil, ou melhor, como ela tem sido contada pelos diferentes sujeitos. Há, nesse sentido, diferentes abordagens que dão margem a interpretações diferentes sobre os sujeitos pioneiros, ou seja, aqueles que iniciaram os estudos de sociologia no país. Nesse interim, a história do ensino de sociologia é fundamental para compreender a sua relação com a institucionalização da nova ciência no país, bem como da importância dos livros didáticos.

O terceiro capítulo volta-se à relação da Sociologia com o Direito, chegando à trajetória de Pontes de Miranda. Para tanto, percorre-se à história das Faculdades de Direito no Brasil e seus currículos, entre outros documentos, de modo a investigar como a Sociologia adentra nessas faculdades e como os bacharéis em Direito passam a apropriar-se dos conhecimentos sociológicos. Portanto, daqui emerge também a discussão sobre a intelectualidade brasileira.

Ao final, no quarto capítulo, enfoca-se os livros didáticos de Sociologia que tiveram como autores bacharéis em Direito, destacando-se o livro didático de Pontes de Miranda (1926). Assim, reconhece-se a rede que propiciou que esses sujeitos publicassem obras didáticas, especialmente o entrelaçamento com as editoras e escolas de ensino (secundário e superior), bem como as principais definições de Sociologia para eles. Outrossim, o manual de Pontes de Miranda, em sua relação com os editores, trajetória do autor, formato e ideias perseguidas no seu interior.

CAPÍTULO 1: OS LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETO DA SOCIOLOGIA

1. UM PROBLEMA DE DEFINIÇÃO

Tratar de livros didáticos implica em definir o que se compreende por eles, a fim de delimitar o objeto. Ainda que haja uma limites amplos – como dizer que é todo o tipo de impresso utilizado no contexto escolar, qualquer definição passa pelo reconhecimento que este objeto está imbricado em intencionalidades, modos de produção, circulação e apropriação historicamente situados, revelando sentidos próprios e diferenciando-se de outros tipos de obras. Além disso, definir qual o tipo de escrito está sendo tomado como livro didático é um marcador metodológico fundamental, implicando nas formas de abordagem e de reconhecimento de uma rede de investigações em torno dos livros didáticos. Nesse sentido:

É preciso sublinhar de imediato que o *conceito* de livro escolar é historicamente recente. As obras, as quais os pesquisadores concordam que têm um estatuto pouco ou muito escolar, só recentemente têm sido percebido pelos contemporâneos como fazendo parte de um conjunto coerente. Assim, a língua francesa não conhece, antes da Revolução, o termo genérico que designa essa categoria de obras. A situação é comparável em outros países ocidentais: os livros escolares são há muito tempo apresentados aos seus contemporâneos sob uma multiplicidade de denominações. (CHOPPIN, 2009, p. 15)

Reconhece-se, portanto, que há diversas definições sobre os livros escolares. Alaíde Oliveira (1986), uma das pioneiras ao publicar sobre os livros didáticos no Brasil, compreende “livro didático” em seu léxico mais imediato, tomando-o como livros destinados ao ensino, vinculando-se aos programas de ensino. Além disso, “compêndios” (como noções essencial, seleção de tópicos, resumo das disciplinas), “manual” (livro do aluno ou do professor, associado a algo que caiba nas mãos); “livro-texto” (excetos do próprio autor ou de autores escolhidos num encadernamento), enfim, todas estas definições completam, para a autora, o sentido de “livro didático”, propondo-se uma ideia mais ampla deste tipo de objeto.

Oliveira, Guimarães, Bomeny (1984), por sua vez, o definem como todo o material impresso que foi estruturado, destinado ou adaptado para ser utilizado na relação de aprendizagem ou formação. Lajolo (1996) entende “didático” todo o livro utilizado em aulas e cursos e que provavelmente foram escritos, editados, vendidos e comprados tendo em vista estas utilizações. Munakata (2014) aproxima-se do entendimento de livro didático colocado no projeto “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”, coordenado por

Circe Bittencourt (1945-)⁷, onde são todas as obras que intencionalmente e explicitamente são voltadas para o uso pedagógico, intenção manifestada pelo autor ou editor, inserindo-se os livros mais comuns, compêndios, manuais escolares, obras paradidáticas, dicionários, atlas, editados para uso pedagógico.

Percebe-se nestas concepções uma vinculação obrigatória à intencionalidade pedagógica e seus usos no contexto escolar, mas que nem sempre se mostram presentes ou são facilmente verificáveis, especialmente em escritos menos atuais. Ademais, não se pode perder de vista que os livros didáticos passaram a ser produzidos através do controle do Estado, inclusive em sua definição, como se percebe das diversas legislações sobre este tipo de obra e que também podem conformá-los. Desta forma, há que se atentar, como coloca Choppin (2009), que restringir a ideia de livros escolares às obras com intencionalidade pedagógica só tem sentido para os períodos mais recentes, porque depende da institucionalização do ensino, debate que se encontra marcado nas investigações sobre livros didáticos.

Todas estas definições são, em suma, provisórias e se encerram no contexto e temporalidade do próprio objeto. Há vários momentos ao longo da história que demonstram a flexibilidade da nomenclatura, que nem sempre corresponde a um exemplar “livro”, como pondera Batista (2002, p. 534), tais quais materiais didáticos em forma de folhetos, apostilas, manuscritos, cartazes, cadernos de exercícios, materiais em mídia. Também por isso, tampouco há se restringir o livro didático ao formato impresso ou em um formato específico, porque seus formatos são marcados pelo seu tempo – seja na produção, seja na utilização, seja porque os livros dito escolares existem muito antes da criação de uma imprensa especializada e materializando-se em diversos formatos, ou mesmo porque há vários textos utilizados pela escola sem que tenham sido editados exclusivamente para este fim, como é o caso de dicionários, gramáticas, códigos, literaturas, a Bíblia.

Os livros escolares possuem diferentes sentidos ao longo do tempo e, mais modernamente, são tomados como obras sistemáticas, sequenciais, de produção serial e de massa. Estas obras constituem-se, como colocam Ossembach e Somoza (2001, p. 15), em objeto de numerosos interesses, intenções, intervenções e regulações, são resultado do trabalho e participação de diversos agentes e constituem fenômeno pedagógico, cultural, político,

⁷ Circe Bittencourt nasceu em São Paulo, em 1945, é historiadora e formada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Foi docente na Faculdade de Educação (FEUSP) desde 1985 e na pós-graduação, realizando pesquisas em torno das práticas de ensino em História, História dos Currículos e Disciplinas Escolares, bem como enfocando a História dos Livros Didáticos.

administrativo, técnico e econômico. Sendo assim, sua terminologia é sempre provisória e envolva nos contextos sócio-políticos e do desenvolvimento dos modelos educativos.

Por isso, Ossembach e Somoza (2001) atentam para a pluralidade de terminologias. No contexto ibero-americano, apontam os autores, o idioma espanhol tendeu a usar como substantivo mais geral de livro, textos e manuais, seguido do adjetivo “escolar”, sem objetar tipos mais específicos de obras, como abecedários, tratados, etc. Nos contextos de língua portuguesa, livros didáticos, textos didáticos e manuais escolares foram utilizados de modo mais amplo, e, para tipos mais específicos de livros, seguiam os catecismos, manuais, livros de leitura, compêndios, demonstrando as variações segundo países, regiões, épocas. Em língua inglesa, os livros de texto (*textbooks*) representam os livros pensados desde a origem para o uso específico de ensino, enquanto os livros escolares (*schoolbooks*) são aqueles que foram empregados no ensino, mas menos ligados às sequências pedagógicas (OSSEMBACH; SOMOZA, 2001, p. 17).

Há, segundo os mesmos autores, franca utilização por pesquisadores do termo “manuais escolares”, para compreender os livros de fácil manuseio e que se destinam ao ensino, sem objetar de outras expressões, como “livros didáticos”, “textos didáticos”, “manuais de ensino”, etc. A expressão “livro de texto”, por sua vez, pode ser entendida como aqueles produzidos aos propósitos educativos ou qualquer livro assim utilizado na prática. Portanto, não há uma única terminologia utilizada, seja nas práticas escolares ou mesmo no uso acadêmico, decorrendo muito mais dos debates tramados, no reconhecimento do livro como um livro escolar, bem como da formulação das políticas em torno destes materiais.

Neste sentido, Escolano (2001) contextualiza os manuais escolares como uma construção cultural e pedagógica que estão codificadas conforme determinadas regras textuais e didáticas associadas às práticas educativas. Ao estudar os livros escolares produzidos no século XIX e primeiras décadas do século XX, Escolano (2001) identificou uma série de gêneros textuais para designar os manuais escolares, classificando-os em: a) livros de iniciação, destinadas a ensinar as técnicas elementares de leitura e escrita; b) séries cíclicas, com textos que expõem diferentes níveis de complexidade e de forma gradativa; c) enciclopédicos, que reúnem em um só volume toda a cultura escolar; d) livros-guia, todos os que se anunciam como manual, curso, programa, método; e) livro de consulta, livros auxiliares dos textos básicos; f) livro ativo, como cadernos de exercício, em que o aluno intervêm diretamente. Estes modelos analíticos possibilitam identificar a pluralidade de livros produzidos e utilizados nas relações de ensino, sejam elas para a escola ou para as universidades, mas que também foram tomando outras formas a partir do desenvolvimento do mercado editorial e das transformações em torno

do ensino. Nas últimas décadas do século XX, o livro didático alcançou outro *status*, passando a se constituir um objeto de pesquisa, cujo campo de produção intelectual Escolano (2001; 2012) cunhou de “manualística”. Os conhecimentos da manualísticas, segundo o autor, podem dar conta de uma análise especializada acerca dos manuais escolares, bem como dar origem à um campo intelectual e uma prática que abarquem à dimensão investigativa e de formação de professores, reverberando nas formas de conceber o manual escolar como objeto de pesquisa.

À vista disso, Choppin (2020) argumenta que definir o livro didático – objeto aparentemente banal – é parte importante da construção do objeto de pesquisa e cuja delimitação é alvo de intenso debate, especialmente porque há pluralidade de funções dos manuais e pouca homogeneidade. Assim, Choppin (2020) identificou dezenas de designações para livros didáticos, em diferentes línguas, nas quais os livros didáticos possuem também significações variadas: podem se remeter ao contexto institucional em que a obra é utilizada ou destinada; como obra que serve para ensinar ou um livro para aprender; une na nomenclatura os livros que apresentam os conteúdos de ensino de ensino ou os conhecimentos enciclopédicos; faz referência à uma matéria ou aos métodos de ensino; levam em consideração o tamanho do livro; outras se referem em título à importância do texto.

Ainda que o conceito de “livro didático” seja estritamente ligado ao desenvolvimento do mercado institucional e organização dos sistemas educativos nacional, não se perdeu os muitos modos de se referir aos livros escolares, constatando-se que os vocábulos relativos aos livros escolares são reflexo das influências e trocas culturais de cada espaço (CHOPPIN, 2020). A par disso, Choppin (OSSEMBACH; SOMOZA, 2011; BATISTA, 2002) também compôs, em suas investigações, uma classificação dos livros escolares, ligados à intencionalidade do uso escolar, ou seja, às funções que os livros exercem nos contextos escolares, sendo: a) manuais, concebidos para ser suporte escrito ao ensino de uma disciplina em uma instituição escolar; b) as edições clássicas, com obras da literatura e cultura com comentários para o uso escolar; c) obras de referência, como dicionários e atlas; d) paraescolares, que se destinam a resumir, reforçar e exercitar os conteúdos educativos.

Todavia, Ossembach e Somoza (2001) argumentam que estas definições, embora resumam características comuns sobre os manuais escolares (intencionalidade, sistematização, adequação ao trabalho pedagógico em seus diferentes níveis, regulamentações dos conteúdos, intervenções estatais de regulamentação), são sobretudo descritivas. Livros escolares são livros usados na escola, mas suas motivações e fins transcendem a instituição escolar, interessando à diversas áreas do conhecimento que se integram nos estudos sobre os livros escolares.

Enfim, oportuno a reflexão de Batista (2002, p. 554), argumentando que a diversidade de características dos livros didáticos decorrem dos fatores econômicos, tecnológicos, das questões educacionais, e da ordem social e política, os quais andam juntos na definição deste tipo de obra. O livro didático é resultado das relações de luta, disputando o currículo, no campo de poder, no campo econômico, e no campo educacional e também refletem as configurações das diferentes etapas de ensino em que foram pensados e destinados. Assim, Batista (2002, p. 564) define livro didático em suas formas de controle curricular e relações complexas de poder, estando em jogo nos livros didáticos “formas legítimas de produzir, comercializar e utilizar o manual escolar”.

Estas múltiplas definições revelam a complexidade dos livros escolares, sem ignorar que suas formas assumem diferentes propostas nas relações de poder que se engendram. É dizer:

que qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos. Refletir sobre esses interesses e seus condicionamentos no livro que se produz, se utiliza e se estuda é, assim, um primeiro passo fundamental para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas nossos pontos de vista, parciais e interessadas, a respeito dos textos, impressos e livros didáticos. (BATISTA, 2002, p. 570)

Ao fim e ao cabo, livros escolares são um gênero textual específico, assim reconhecidos pelos sujeitos que os utilizam e pela sociedade em que circulam como objetos (ESCOLANO, 2012, p.35). Suas características não são perenes, modificam-se por diferentes razões e são permeadas por relações de poder, resultando no entendimento comum de que aquele objeto se diferencia de qualquer outro tipo de texto – o que também implica em admitir que sujeitos e instituições estabelecem critérios diferenciados e hierarquizados nos processos de classificação. Por esse ângulo, permite-se compreender em livros escolares em suas tantas variações terminológicas (livros didáticos, manuais, compêndios, programas, etc), engendrando-o nas também múltiplas funções que exercem e nas relações de poder nas quais se produzem e se utilizam livros escolares, nos diferentes tempos e espaços. Por isso, este movimento permite recompor os livros escolares como um objeto do conhecimento, situando-o como fonte de saberes escolares, de consagração de sujeitos e conhecimentos disciplinares.⁸

⁸ O conceito de “cultura escolar” poderia ser referido, donde os livros escolares são fonte para a esta historiografia. Todavia, não parece profícuo nesta investigação adentrar neste grande debate conceitual, vez que as práticas escolares e contexto de utilização das obras didáticas não são tomadas como objeto de análise, embora expressem parte da cultura escolar. Um apanhado da reflexão do papel dos livros escolares nas culturas escolares pode ser encontrado em Munakata (2016).

1. 2 SITUANDO A UTILIZAÇÃO DE “LIVRO DIDÁTICO” NA PESQUISA.

Considerando as diversas acepções para os livros didáticos e da necessidade de entendê-las a partir dos diversos contextos em que são utilizadas (o contexto de onde e quando se fala, mas também nos diferentes modelos educacionais, políticos, econômicos, etc), a utilização do termo “livro didático” nesta pesquisa também precisa ser explicitada. Concordando com Cigales e Oliveira (2020), cada um dos elementos de contexto que conformam as diversas nomenclaturas para os livros didáticos auxiliam não só a delimitar o objeto, mas também faz emergir a potência e complexidade dos manuais como objeto como evidência de práticas sociais e culturais.

Na direção apontada pelos autores, as diversas correntes que buscam conceitualizar os livros didáticos possuem características comuns, tomando os manuais como aqueles objetos que: a) apresentam conjunto de conteúdos de um campo do conhecimento; b) são organizados por agentes que possuem determinadas visões e representações sobre o mundo social; c) são materializados por meio de tecnologias de impressão; d) são destinados ao ensino de determinada disciplina. Ao final, utilizando da definição de Ossenbach e Somoza (2001) e apropriando deste conjunto de similaridades de características, percebe-se que os livros didáticos são objetos da escola, mas transcendem este espaço na medida que estão imbricados nas disputas e configurações próprias dos campos sociais em que participa (CIGALES; OLIVEIRA, 2020, p. 04).

Desta forma, um livro escolar nunca é, somente, aquele livro restrito à escola, mas possui sentidos diversos nos diferentes campos em que é produzido e utilizado. Meucci (2020), ao definir “livros didáticos” para fins de pesquisa, aponta para uma perspectiva próxima, na ótica weberiana, tomando o livro como uma ação social, ou seja, se constitui de ações dotadas de sentidos para quem as pratica e estas são desenvolvidas em cadeias de ações sociais reciprocamente orientadas. Desta feita, considera-se que os livros escolares não são redutíveis apenas ao uso escolar e sua nomenclatura é operada nos diversos sentidos conferidos pelos agentes.

Neste sentido, colhe-se em Sarandy (2004, p.25) interessante reflexão sobre a nomenclatura dos livros didáticos (ou manuais) de Sociologia, - seu enfoque de estudo e um dos precursores deste debate para o ensino de Ciências Sociais, no qual é possível elástico a designação de livros didáticos, percebendo como objetos não perenes e múltiplos, com diversas funções, que participam da atividade acadêmica e fazem parte da constituição de um campo científico. Vale ainda remeter ao argumento do autor que, utilizando do estudo de Kuhn (1998),

perceve que manuais didáticos, para além de toda a crítica, são muitos além de fonte de informação, pois participam efetivamente da rotina acadêmica, contêm as narrativas sobre determinada ciência, suas teorias e métodos, estabelecem novos paradigmas e consolidam uma prática científica, fazendo com que assim participem o processo de construção e institucionalização de uma ciência (SARANDY, 2004). Neste sentido, muitas destas obras não caberiam no sentido mais estrito de livro didático ou manual escolar correriam ao risco de invisibilizar ainda mais estes objetos que permeiam o cotidiano.

Portanto, cabe definir este tipo de material no âmbito desta investigação, considera-se livros didáticos como um ramo de pesquisa que, no contexto brasileiro, abarca o estudo dos livros escolares, manuais didáticos, compêndios, livros de texto, entre outros livros impressos ou não utilizados ou pensados para ser utilizados nas diversas relações de ensino de aprendizado, seja para o nível escolar, preparatório ou superior. Esta percepção vai ao encontro da utilização, nesta pesquisa, de livro didático de maneira ampla, ou seja, tomado como sinônimo de “livro de texto”, “livro escolar”, “manual”, entre outras formas, na medida em que é pela própria caracterização das obras utilizadas com as suas dinâmicas de produção, circulação e utilização, que produz significados sobre eles próprios. Como afirmou Bittencourt (2008, p. 14), os materiais didáticos são “aparentemente simples de se identificar, mas de difícil definição”, e, por isso, reforça-se a sua natureza complexa e cuja definição se engendra na prática de pesquisa.

Ademais, considerando a história da Sociologia no Brasil, muitas dos livros foram produzidos antes da existência de um campo propriamente sociológico ou da formalização de uma disciplina escolar desta área do conhecimento, o que só permitiria reconhecê-las como uma categoria de livros didáticos a partir do estudo destas obras. Não obstante, tomando suas características mais amplas, estes livros não deixaram de ser materializados, de apresentar conteúdos acerca de determinada área; foram organizados por agentes que possuíam um modo de pensar e construir a realidade social; e voltaram-se à relação de ensino de um saber. Assim sendo, ainda que estes livros não fossem, à sua época, livros didáticos no sentido mais estrito empregado hoje, é possível reconhecê-los na categoria que engloba o objeto do conhecimento em questão. Importa, sobretudo, reconhecer como os diferentes agentes conferem sentidos sobre estas obras e, assim, reverberam na definição do objeto e na constituição de um espaço próprio de determinado saber – no caso, a Sociologia.

2. ESSE OBSCURO OBJETO DA PESQUISA: OS LIVROS DIDÁTICOS⁹

Livros didáticos, compêndios, manuais, enfim, os livros escolares, em suas múltiplas denominações, caminham junto da construção dos diferentes modelos educacionais, entendidos na sua produção e utilização nos estudos individualizados com preceptores em tempos idos ao ensino à distância nos dias atuais. Ainda que este tipo de livro seja “variável e instável” (BATISTA, 2002, p. 529), despontando-o como um artefato específico que exige um olhar diferenciado. Nesta pesquisa, entender os livros de sociologia produzidos no início do século XX como livros escolares possibilita uma nova mirada sobre estes, sobre aqueles envolvidos em sua produção e para a própria história desta disciplina escolar.

Não é difícil concordar com o argumento de Batista (2002) da efemeridade dos livros didáticos. Por se voltarem ao mercado escolar e sujeitos ao aparato legislativo, mercadológico e das estruturas escolares, além dos seus próprios conteúdos, este tipo de livro dificilmente é relido ou mantido nos acervos de bibliotecas, sendo constantemente substituído por renovadas edições. Somado a isso – ou por conta disso -, os livros escolares são tomados como livros menores e desprestigiados socialmente, desprestigiando inclusive aqueles que se ocupam deles em suas pesquisas (BATISTA, 2002). Portanto, está posto um (aparente) dilema: de um lado os livros didáticos participam intensamente do cotidiano das pessoas e instituições em diferentes espaços e temporalidades, mas de outro não possuem o peso social de outros objetos culturais ou de pesquisa.

A complexidade do objeto “livro escolar” é percebida inclusive nas várias tentativas de recuperação da sua história.¹⁰ Em uma concepção abrangente, há a defesa que os livros didáticos são utilizados muito antes da invenção da imprensa, encontrando exemplares “ancestrais” em obras de filósofos gregos na organização das notas de aula ou textos para a escola, direção que seguem Oliveira (1968) e Lajolo e Zilberman (2011, p. 103), estas indicando que “o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita” (*ibidem*).¹¹ De fato, como afirmou Batista (2002, p. 539), “antes (e mesmo depois) da invenção da imprensa, livros e textos manuscritos sempre fizeram parte da escola”, encontrando o livro

⁹ Título inspirado em Calavia Sáez (2013) que, de forma direta e leve, permite trazer à baila seu manual de metodologia que inspira a construção de uma tese e, neste caso, à necessidade de compreensão do objeto.

¹⁰ Ainda que não seja o objetivo aqui escrever uma história do livro didático, esta perspectiva é relevante na medida em que as investigações sobre livros didáticos têm origem, muitas das vezes, no campo da História e da Educação, unindo interesses sobre a história da educação e das disciplinas escolares.

¹¹ Há também o trabalho de Magda Soares (“Um olhar sobre o livro didático”, da revista *Presença Sociológica*, nº 12, vol. 2, Editora Dimensão, 1996), em que aponta como livros didáticos obras gregas que circulavam em 300 a. C., como “Elementos de Geometria” de Euclides (*apud* BATISTA, 2002, p. 539).

didático entrelaçamento com a dinâmica da escrita, da leitura e, evidentemente, das relações em torno do livro.

Se é certo que só é possível falar em livros escolares, em sentido estrito, partir da constituição da Escola Moderna, com sua segmentação do conhecimento e ciclos escolares onde estas obras serviram de “dispositivo fundamental no projeto de difusão da escolarização em massa” (ROCHA; SOMOZA, 2012, p. 21), é possível alargar a compreensão deste tipo de obra, na medida em que livros utilizados no e para o ensino circulavam muito antes da configuração das disciplinas escolares. Neste sentido, ao tratar das disciplinas escolares em sua historicidade, como propõe Chervel (1990), percebe-se que a sua configuração implica muito mais do que o estabelecimento dos conteúdos, compondo-se também de finalidades de ensino, exercícios, provas, metodologias, figurando os livros escolares como fonte documental privilegiada destas intenções de ensino. Além disso, Chervel (1990, p. 203) argumenta que os livros escolares, embora por vezes repetitivos, podem constituir-se de manuais mais audaciosos, apresentando evoluções e transformações, impondo novos parâmetros à disciplina.

Seguindo em uma ideia mais restrita sobre o livro didático, Moreira e Silva (2011, p. 27) apontam que ele aparece junto da criação da Escola Moderna, no século XVI, ou seja, quando a escola passa a ser o lugar específico para o ensino, com o estabelecimento da sala de aula com tempo e espaço delimitados, alunos divididos por níveis e saberes organizados em disciplinas. No espírito da Reforma Protestante e do surgimento da Companhia de Jesus, estabeleceu-se o *Ratio Studiorum*, que regulamentou o sistema escolástico jesuítico, organizando os programas pedagógicos, seus conteúdos, métodos, horários, além de apresentar “indicações dos livros que deveriam ser adotados e recomenda o modo por meio do qual eles seriam lidos [...]” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 28).¹² No XVIII, com o Estado intervindo no modelo educacional e instituindo sistemas de ensino, os livros didáticos também passaram a sofrer interferências do Estado na sua produção e circulação, situação que permaneceu ao longo dos anos.

Não se olvida, portanto, da relação estreita entre os livros escolares e a organização dos sistemas educacionais. Escolano (2001), ao tratar do caso espanhol, é assertivo ao defender que, mesmo que o livro sempre tenha estado nas escolas, os manuais escolares são uma criação textual mais recente, cuja gênese está associada ao nascimento e desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação. Assim, naquele contexto, o livro escolar nasceu, em sua primeira geração, como um produto editorial com identidade própria, idealizado especificamente para

¹² As autoras ainda identificam uma gênese do livro escolar com “Didática Magna”, de Juan Amos Comênio, em 1658, todo em latim e concebido para ser utilizado na sala de aula (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 28).

implementar a organização do sistema educacional. Na mesma direção, aponta Choppin (2004), no caso francês, que as edições escolares se vinculam aos modelos pedagógicos impulsionados no século XIX, de modo a reforçar a racionalidade e uniformidade do sistema escolares nacional.

Ainda que haja poucas fontes para rastrear com precisão quando os livros didáticos chegaram ao Brasil, é possível supor que os mesmos circulavam desde o século XVI, antes do estabelecimento de um sistema de ensino no país. Abreu (2003, p. 16-17), ao investigar a circulação de livros do período colonial brasileiro através dos documentos de censura emitidos pela coroa portuguesa, colocou em xeque a suposta falta de leitores ou de carência cultural por parte dos moradores do Rio de Janeiro, anotando que os mesmos tinham acesso às obras sobre a Antiguidade, romances, poesias, livros infantis e livros didáticos, além de livros técnicos e jurídicos. Neste hercúleo trabalho de Abreu (2003), percebe-se o interesse do Estado no controle da fabricação e da circulação dos livros, mas que não impediu a entrada de livros no Brasil e a composição de acervos em bibliotecas e inventários individuais. Mesmo com a tardia implantação de uma tipografia no país (a Impressão Régia, de 13 de maio de 1808, estabelecida com a vinda da família real no Brasil), que poderia imprimir “toda e qualquer obra” (ABREU, 2003, p. 84), o fluxo de importações de livros não diminuiu, mas, pelos dados colhidos pela autora, ampliou o leque de possibilidades de acesso aos impressos.

Nesta perspectiva, o trabalho de Abreu (2003) dá conta, mesmo que tangencialmente, das importações de obras didáticas, geralmente ligadas ao latim e a cultura clássica, tidos como conhecimentos fundamentais para a escolarização. Assim, diz a autora que “sob o título geral de curso de letras, obrigava-se o aprendizado de gramática, de poética e de retórica latinas e gregas, associando-se conhecimentos de história e geografia” (ABREU, 2003, p. 112), o que resultava nos pedidos de importação de obras clássicas nas suas versões abreviadas, como textos didáticos e antologias. Nessas edições escolares geralmente constava a expressão *ad usum*¹³, marcador enfatizado na publicação dos catálogos de venda dos livreiros, consistindo em versões que resumiam os títulos clássicos, adaptando ou suprimindo trechos julgados inadequados ou de difícil compreensão.

Além destes livros identificados pela autora, a mesma indica que os livros técnicos e jurídicos também estavam presentes pelo país. Em busca pelos jornais que circulavam nas décadas de 1810, já se encontravam diversas publicações de oferta de venda de compêndios

¹³ A expressão é a abreviação de *Ad usum delhpini*, “cunhada inicialmente para designar a edição de clássicos organizada sob a direção de Bousset e de Huet, “para o uso do Delfim”, ou seja, para o filho de Luis XIV” (ABREU, 2003, p. 113).

escolares e religiosos, como o “Compêndio Aritmético”, “Compêndio Histórico e Universal de todas as Ciências e Artes” e “Compêndio de Orações”¹⁴, todos sem autoria demarcada. Além disso, a preocupação com os livros escolares é evidenciada pelos debates nas câmaras legislativas, mobilizando argumentos da importância dos compêndios como ferramenta de ensino, como destacado nesta passagem: “Se nós ainda não temos um compendio desses elementos [Geometria], como queremos já impor aos Mestres a obrigação de os ensinar?” (1827, p. 510)¹⁵. Em Minas Gerais editou-se legislação específica para tratar da produção e distribuição de compêndios escolares naquela província em razão da preocupação com o “péssimo estado da instrução pública”, visto a “falta de bons mestres, e de estudos maiores, aonde se corrijam os defeitos dos menores, e, em parte à não haverem bons livros elementares” (1825), orientando a produção de compêndio de catecismo para a instrução da “mocidade de seus deveres tanto físicos, como intelectuais e morais”.¹⁶ Neste sentido, Bittencourt (1993) também identificou, nas primeiras décadas do Império, diversos relatórios oficiais reclamando da ausência de livros escolares para a escolarização, direção que segue Munakata (2014), ao apresentar diversas legislações do período imperial relacionadas aos livros didáticos, tomando-as como fonte de investigação histórica sobre estes materiais.

No entanto, ainda que haja indícios da importância comercial e do uso de títulos didáticos, Abreu (2003) levantou a hipótese de que, por conta das características desse tipo de material em maior circulação, se difundiu o discurso da falta de leitura ou carência intelectual no Brasil. Através da Imprensa Régia, por exemplo, foram impressas obras populares que alcançavam um público maior, como romances e cordéis, livros infantis e os didáticos, peças que eram vistas com maus olhos ou como coisa trivial, sem maior interesse. Por isso, “nos séculos XVIII e XIX, assim como hoje, o problema não parece ser de desinteresse pela leitura, mas, ao contrário, de interesse por um tipo particular de leitura” (ABREU, 2003, P. 134), deixando de conferir o mesmo peso cultural a estas obras que, muito provavelmente, eram lidas pela elite econômica do Rio de Janeiro, mas pouco aclamadas por professores e intelectuais.

Nesta direção, os livros de belas-letas (compostos por romances, livros infantis, textos didáticos) não funcionavam como forma de ostentação ou como um signo de status, tampouco conferiam ao seu portador aura de erudição ou bom gosto, tanto por seu conteúdo quanto pela

¹⁴ Todos os jornais mencionados foram pesquisados no Acervo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, listados ao final, nas referências. Aqui: *Gazeta* (1814; 1820) e *Idade* (1818). Anota-se que se optou por alterar a grafia original dos textos utilizados, utilizando a norma culta atual da língua portuguesa, o que seguirá por todo este trabalho.

¹⁵ *Diário* (1827, p. 510).

¹⁶ *Diário* (1825, p. 66-67).

sua impressão de baixo custo, como lembra Abreu (2003, p. 188).¹⁷ Portanto, estes livros não compunham, na maior das vezes, os inventários das bibliotecas particulares ou eram conservados, não se constituindo como símbolo de capital econômico ou cultural, o que parece ter se mantido ao longo das décadas seguintes.

Vale apontar, ainda que de modo breve neste momento e evitando o reducionismo, que o século XIX foi um período de intensas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil, que reverberaram também no modo de produção, circulação e apropriação das obras didáticas. Já mencionado, a vinda da família real para o Brasil alterou as relações sociais e as estruturas materiais do país, inclusive pela criação de uma série de empreendimentos culturais, educacionais e científicos até então inexistentes localmente. É o caso do estabelecimento no Rio de Janeiro da já mencionada Impressão Régia (1808), da Biblioteca Real (em 1810), do Museu Nacional (1818) e da criação das primeiras faculdades - de Medicina no Rio de Janeiro e Bahia (1808), de Direito, já com a independência, em Olinda e São Paulo (1827).

Além disso, em meio ao contexto do período imperial, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB, Rio de Janeiro, em 1838), desenvolvendo estudos científicos que impulsionaram a criação de uma identidade nacional unificadora, em especial para promover um ideário de evolução da nação a partir da herança portuguesa, aprofundando o imaginário do negro escravizado e indígena selvagens, incivilizados. Neste viés, O IHGB, como aponta Melo (2019), juntamente do recém criado Colégio Pedro II (Rio de Janeiro, 1838) - voltado sobretudo para a formação da elite econômica e política, desempenharam papel institucional e social ao longo do século XIX e início do século XX de reflexão intelectual e construção do conhecimento, no caso do primeiro, e de forma escolarizada, no caso do segundo, manter a estrutura social e política do império. Neste entrecruzamento, diversos sócios do IHGB transitavam pelo Colégio Pedro II como professores, produzindo uma variedade de livros didáticos. No entanto, e embora a Constituição de 1824 declarasse o direito a todos os cidadãos de acesso à instrução primária gratuita, o público das escolas e faculdades estava restrito às elites. A Regulamentação da Instrução Primária e Secundária, no Rio de Janeiro (decreto nº 1331-A, de 1854), restringia o acesso a estes níveis de ensino, podendo cursar a população livre

¹⁷ Abreu (2003) também indica que, mesmo com as diferenças de valor de encadernação e formato, os impressos eram coisa barata, no comparativo com outros bens como roupas e móveis, mas que não deixavam de ser objeto de prestígio cultural e econômico, a depender do seu título. Seu estudo ainda sugere o perfil dos leitores do Rio de Janeiro, não restringindo a apenas as pessoas com posses. El Far (2010) também indica como os editores, ao final do Século XIX, investiram nas “edições baratíssimas”, ou seja, de capa brochada, papel barato, de “livros para o povo”, possibilitando que o livro deixasse de ser algo atrelado ao erudito ou só ao aprendizado escolar, passando a ser visto como entretenimento e passatempo.

e vacinada, sem moléstias contagiosas, proibindo expressamente os escravos de matricularem-se nas escolas públicas.¹⁸

Observa-se que, na segunda metade do século XIX, os livros didáticos passaram a ser divulgados por autores e livreiros, embora isto não significasse o seu maior prestígio. Silva (2018), tomando os manuais pedagógicos voltados para a Escola Normal, demonstrou a grande presença de manuais estrangeiros e brasileiros para este nível de ensino, desde a década de 1870, percebendo como os autores os tinham como obras modestas, colocadas em segundo plano em relação aos textos teóricos. Importante observar que estes manuais tinham como destinatários os professores, que, como bem lembra Silva (2018), tinham como perfil de leitores normalistas que não possuíam graus mais elevados de instrução e não pertenciam às camadas mais ricas da sociedade, o que contribuiu para o baixo prestígio das obras didáticas. Neste período inicial, Silva (2018, p. 348) indica o “Compêndio de Pedagogia”, de Antônio Marciano da Silva Pontes¹⁹, de 1874, como primeira obra brasileira para a Escola Normal listada. À exemplo, outros manuais brasileiros circulavam no período, como o “Lições de História do Brasil” (1861), de Joaquim Manuel Macedo²⁰, reeditado diversas vezes nas décadas que sucederam (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31).²¹ Mesmo com os crescentes investimentos em livros didáticos, não se compôs melhor posicionamento destas obras e quem se debruça sobre elas:

Os manuais também não foram incluídos entre as obras escritas pelos pensadores mais reconhecidos no campo, foram antes obras “menores” e pouco conhecidas. Poderíamos, então, destacar a hierarquia construída na literatura educacional dividindo os textos em dois níveis, um mais legítimo – ligado à produção de saberes teóricos – e outro mais relacionado às práticas docentes. Essa divisão estruturou os conteúdos dos manuais pedagógicos e foi reconhecida em afirmações como a de Rafael Grisi (1956), ele mesmo escritor de um manual, segundo as quais existiu uma “pedagogia dos céus”, feita por teóricos, em academias e bibliotecas, e uma “pedagogia da terra”, realizada por professores no dia a dia de suas atividades. (SILVA, 2018, p. 44-45)

¹⁸ Em 1872 foi realizado o primeiro censo – o Recenseamento Geral do Império do Brasil – que indicava cerca de 10 milhões de habitantes no país, onde a população escrava correspondia a 15%. Neste mesmo censo, a taxa de analfabetismo chegava a 84% da população a partir dos cinco anos de idade, conforme aponta Ferraro (2002), o que fornece indicativos para o pequeno grupo que acessam a escola e a quem se destinava os livros escolares.

¹⁹ Nascido em Minas Gerais, em 1836. Há poucas informações biográficas encontradas.

²⁰ Nascido em 1820, no Rio de Janeiro, e falecido em 1882, foi um médico, jornalista, escritor, professor, romancista, poeta, literato, teatrólogo, memorialista e político, compondo a cadeira 20 da Academia Brasileira de Letras.

²¹ Como a divulgação do “Compêndio de Geografia Elementar”, ilustrado por Jeronymo Sodré Pereira, destinado aos alunos do preparatório (A REFORMA, 1876, p. 02), e da publicação da Livraria Acadêmica, de J. G. de Azevedo, com a lista dos novos títulos didáticos disponíveis, contemplando obras para os cursos preparatórios da Escola Politécnica, da escola primária e da escola elementar, elogiados por sua clareza de estilo e método conciso (JORNAL, 1879, p. 05).

Neste sentido, válido colher o estudo de Bittencourt (2007, *apud* Maçaira, 2017)²² que perfilou uma cronologia da produção dos livros didáticos no Brasil, o que auxilia, neste momento, a perceber como este tipo de objeto está presente em diversos espaços e tempos. Segundo a autora, na leitura de Maçaira (2017), um primeiro momento, de 1808 até a década de 1880, caracterizou-se pela intensa importação de livros didáticos estrangeiros, bem como de suas traduções e adaptações dos textos, percebendo certa padronização iconográfica e dos grafismos estéticos com o modelo francês, principal local de impressão dos livros no século XIX. Como atentam Abreu (2003) e Bittencourt (1993), durante aquele século, os livros trazidos ao Brasil sofriam diversas alterações, seja suprimindo trechos, alterando a ordem, traduzindo com adaptações, enfim, havia ampla liberdade de transformação das obras, o que se deve também aos diferentes pesos conferidos à autoria, editoração e aos títulos.²³

Uma segunda e longa fase do livro didático anotada por Bittencourt (2007, *apud* Maçaira, 2017) marca a nacionalização da produção deste tipo de obra, tanto dos seus conteúdos, quanto do processo de fabricação, iniciada nas décadas finais do século XIX. Ainda no contexto Imperial e, posteriormente, no início da Primeira República (1889-1930), as instituições escolares tiveram um sobressalto quantitativo, encontrando também aí um mercado consumidor das obras didáticas e de disseminação dos ideários culturais e políticos do país. O pioneiro trabalho acerca dos livros didáticos, Bittencourt (1993) identifica que esse período de interesse sobre o livro didático nacional foi incorporado pelos políticos liberais em seu discurso nacionalista e civilizacional, em oposição aos projetos da Igreja – mesmo que por meio desta vários manuais didáticos cristãos tenham sido produzidos no período, compondo vasto acervo. Portanto, no século XX e especialmente a partir dos anos de 1930, com a expansão do ensino secundário e sua rígida seriação, além da crise de 1929 que encareceu os livros estrangeiros, é que os livros didáticos nacionais passam a ter a sua produção e circulação acentuada, alcançando inclusive os manuais de Sociologia.²⁴

Neste interim, as editoras e livreiros passaram também a olhar para este tipo de livro, compondo grande parte das suas vendas, destacando-se a criação da editora especializada em

²² O texto de Circe Bittencourt, intitulado “História das edições e circulação de livros didáticos”, é resultado da comunicação apresentada no Simpósio Internacional Livro didático: educação e história, ocorrido em 2007, na Faculdade de Educação, evento que foi marco na participação brasileira para a cooperação internacional em torno das pesquisas sobre livros didáticos. Encontra-se disponível exclusivamente por mídia digital (CD-ROM) na biblioteca da USP e, por esta razão, utilizei-me da referência de Maçaira (2017).

²³ Febvre e Martin (2017), ao lidar com o “aparecimento do livro”, descrevem como o livro se transforma ao longo do tempo, implicando em várias formas de lidar com a autoria, título, paginação, organização interna e outros elementos hoje valorizados.

²⁴ Destarte, o entre séculos XIX e XX foi de suma importância para a nacionalização dos livros didáticos e para o surgimento de obras didáticas ligadas à Sociologia, o que será detalhado no capítulo próprio.

livros didáticos, Francisco Alves Editora²⁵, em 1882, e os catálogos de obras didáticas da Livraria Garnier, iniciada por Baptiste-Louis Garnier²⁶, em 1844. Ainda que o volume de vendas de livros didáticos e científicos se expandisse no Brasil, a recepção deste tipo de obra foi, aparentemente, ironizada pelos comentadores, lamentando a falta de leitura do povo brasileiro da literatura e outras obras nacionais, como indica o famoso artigo do jornalista João do Rio (1881-1921):²⁷

Podemos ficar tranquilos pois! As livrarias levantam palácios cheios de papel, Garnier tem quarenta milhões e edita os nossos livros grátis, o público lê mais vinte vezes e interessa-se pelo que se possa nesse mundo de Deus. Só os pobres poetas podem dizer hoje, com verdade e mágoa no Brasil:
- Para que escrever? Ninguém lê...
O resto lê tanto que não tem tempo para mais nada. (JOÃO DO RIO, 1903, p. 2)²⁸

Apesar das críticas, há, nos anos seguintes, intensa expansão do livro didático e de políticas de governo sobre estas obras, alinhadas às expectativas de conformar mentalidades em torno do sentimento de brasilidade e de identidade do trabalhador forjadas durante os governos de Getúlio Vargas²⁹, que governou ininterruptamente o Brasil entre 1930 e 1945, e, posteriormente, entre 1951 e 1954. Dentro do projeto centralizador e autoritário, que investia em órgãos de controle, censura e de difusão dos ideais do regime, como indica Hallewell (1985, P.368-369), foram criados órgãos voltados às políticas dos livros didáticos, o que fortalecia a ideia de que os livros didáticos possam ser agentes de difusão ideológica. Por isso, não é de se estranhar, como coloca Cassiano (2013, p. 53), que tanto no governo Vargas, quanto no período da ditadura militar (1964-1985), diversas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro.

É o caso da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), nos anos de 1930, com a finalidade de assegurar a divulgação e distribuição de livros de interesse educacional e cultural. Em 1938 localiza-se a primeira legislação específica para tratar de livros didáticos (decreto nº 1.006/38), definindo sua compreensão de deste tipo de livro, tomando-o como aquele que contém, integral ou parcialmente, a matéria das disciplinas dos programas escolares. Na égide

²⁵ A livraria estava em atividade desde 1854, iniciada sob o nome de Livraria Clássica, no Rio de Janeiro. Seu fundador, o luso-brasileiro Francisco Alves d'Oliveira, assumiu a livraria inteiramente na década de 1880, voltando-se sobretudo ao mercado de livros didáticos.

²⁶ Nasceu na França, em 1823 e falecido aos 1893, mudou-se para o Brasil onde abriu, inicialmente, a "Garnier Irmãos", depois transformada em Livraria Garnier, onde editada livros no país e os imprimia na França.

²⁷ João do Rio é o pseudônimo de João Paulo Alberto Coelho Barreto, jornalista, cronista, tradutor e teatrólogo carioca.

²⁸ JOÃO DO RIO (1903).

²⁹ Getúlio Vargas nasceu no Rio Grande do Sul, em 1882, falecido em 1954. Foi presidente do Brasil durante 19 anos, primeiramente como Golpe de Estado e, mais tarde, eleito pelo voto popular. Permaneceu no poder entre os anos de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954, ano de sua morte.

do Estado Novo (1937-1946), criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão que tinha à frente projeto o então Ministro Gustavo Capanema³⁰, que colocava o “problema” do livro didático como um dos pontos centrais da pasta educacional. O órgão esteve ativo até 1945 e tinha a função de julgar os livros didáticos e autorizá-los para a comercialização, sendo composto por diversos intelectuais que atuavam como professores nas diversas áreas e também eram autores, muitas das vezes, de obras didáticas, como o caso de Delgado de Carvalho (1984-1980)³¹, autor de livros de geografia, história e sociologia, entre outros. Mesmo com a atuação da comissão precariamente, marcou-se o interesse do Estado em relação ao livro didático, entendendo-o como um divulgador ideológico de promoção de projeto de construção de uma identidade e unidade nacional, como colocam com maior profundidade Ferreira (2008) e Filgueiras (2011).³²

Filgueiras (2011), ao estudar o percurso destas comissões envolvendo o livro didático nas reformas educacionais nos anos que sucedem, contextualiza as suas implicações sobre o “problema do livro didático” – expressão utilizada pela Comissão Brasileira do Livro (CBL), em artigo publicado em 1951, que questionava a intervenção do Estado sobre a produção destes materiais e suas consequências para o mercado editorial. Há, assim, o interesse público e mercadológico sobre os livros didáticos, investindo nos diferentes espaços na “questão” do livro didático. O auge da expansão do livro didático acontece durante a Ditadura Militar, quando criam a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), em 1966, desenvolvendo uma política de financiamento do livro didático para o alunado. No período, editaram-se documentos norteadores das formas de seleção e utilização dos livros didáticos, feitos diretamente pelo COLTED como espécie de guia para os professores (COLTED, 1970),³³ e outras que investiam na divulgação da importância do livro didático, orientando em quais atitudes são erradas e quais são os motivos válidos para com os livros, em como selecionar os livros didáticos mais adequados e em como utilizar os livros didáticos de modo eficiente, como se percebe no livro de Pfromm Netto, Rosamilha e Zaki Dib (1974).

³⁰ Gustavo Capanema (1900-1985) foi um político brasileiro que atuou como Ministro da Educação de 1937 a 1945, sendo responsável pela reorganização do ensino no Brasil.

³¹ Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu em Paris, em 1884, é figura importantíssima ao se falar em história do ensino secundário no Brasil, em destaque para a sua produção de manuais didáticos em geografia, e sociologia. Foi professor do Colégio Pedro II e na Universidade do Brasil, participando da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Comissão Nacional do Livro Didático.

³² No campo da história abundam trabalhos que analisam a difusão ideológica do governo varguista nos manuais didáticos, como o trabalho de Moreira (2016), que percebe como os conteúdos nacionalistas e unificadores.

³³ Entre os conteúdos que constam no documento está a orientação em como ensinar “Estudos Sociais”, disciplina de “natureza interdisciplinar”, abarcando os conhecimentos da Geografia, História, Ciências Políticas e Econômicas, Sociologia, Antropologia Cultural (COLTED, 1970, p. 153).

Desta maneira, não só houve a ampliação vultuosa da produção e circulação de livros didáticos no país, mas também a eclosão de pesquisas que tomam o livro didático como objeto, e expondo-o às fortes críticas de seus aspectos ideológicos e de mercado. De todo modo, o mercado de livros didáticos expandiu especialmente nos anos de 1970 e 1980, notabilizando-se São Paulo como a “cidade dos livros didático” (HALLEWELL, 1985, p. 515), dado a grande concentração de editoras especializadas neste segmento, movimento que já se percebia desde o início daquele século.

Avançando nas etapas do livro didático no Brasil, a terceira fase dos livros didáticos indicada por Bittencourt (*apud* MAÇAIRA, 2017, p. 95) foi a partir de 1980, década em que há a expansão da escolarização da população, marcando a consolidação e ampliação da produção de livros didáticos, com a profissionalização de autores e aperfeiçoamento tecnológico da produção. É de se referir à criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, que apresentou grandes modificações em relação ao programa que vigorava anteriormente (Programação do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF). Como indica Cassiano (2013, p. 53-54), dialogando com Höfling (1993), mesmo que a renovação destes programas passe pelas estratégias políticas de agregar valor positivo a um programa supostamente novo, a regulamentação do PNLD revolucionou o mercado de livros didáticos no Brasil ao destinar de forma gratuita estes materiais para os estudantes das escolas públicas de todo o país, tornando o governo brasileiro o maior comprador de livros do país (CASSIANO, 2013, p. 28).

Cumprido ressaltar, neste ponto, o inegável caráter de mercadoria dos livros didáticos. A respeito, Freitag, Motta e Costa (1993) percebem a limitação deste objeto da indústria cultural, por ser destinado para as grandes massas e, portanto, padronizado, perecível e ideológico, ocupando os vazios dos reais problemas de desigualdades, compensando-se pela política de distribuição gratuita do livro didático. No entanto, como melhor coloca Munakata (2012b), não há objeto cultural que esteja alheio à relação mercadológica, uma vez que faz parte da indústria cultural, envolvendo por isso vasta quantidade de sujeitos para a sua concretização. Assim, ainda que o nicho dos livros didáticos alavanque vendas em diversas partes do mundo, Munakata (2012b, p. 64) bem argumenta que, “onde há o capital, dá também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas”, cujas relações sociais fazem parte da compreensão do próprio objeto.

Passando ao quarto momento dos livros didáticos apontado por Bittencourt (2007, *apud* Maçaira, 2017) inicia-se em 1996, quando há a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996), investindo-se nas políticas educacionais em torno da avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos, tais quais o aperfeiçoamento do PNLD,

a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) – todos unificados em 2017 com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD³⁴. Atenta-se, conforme coloca Cassiano (2013), que o PNLD desponta após 1995, com a efetiva operacionalização do programa através das reformas educacionais e curriculares, estas que passaram a servir de base para a avaliação dos livros didáticos e possibilitaram uma maior legitimação deste tipo de obra, complexificando o mercado milionário dos livros didáticos no país. Além disso, o desenvolvimento do PNLD deu azo às parcerias com universidades, pesquisadores, professores de ensino superior e do ensino básico, inclusive constituindo, em 2010, memorial do PNLD, em parceria do Ministério da Educação (MEC) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), consistindo em acervo físico e virtual das edições do PNLD, e biblioteca com produção acadêmica a respeito dos livros didáticos.³⁵

Rememorar essas etapas do livro didático no Brasil possibilita demonstrar que ele compõe diferentes capítulos da educação e produção cultural brasileiras, bem como interessa a diferentes sujeitos e instituições, alcançando as relações educacionais, econômicas, políticas e sociais. São fontes históricas e documentais, que reverberam nos diferentes sentidos atribuídos a estes objetos:

O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 104)

É também lembrar, no argumento de Batista (2002), que os livros didáticos são a principal fonte de informação utilizada por professores e estudantes, sendo o bem cultural que mais chega para boa parte desse público, nas diferentes temporalidades. Muito além de ser obras de síntese, já se demonstrou que elas ampliam o repertório, apresentando saberes científicos e eruditos elaborados em sua apropriação, possuindo diferentes funções e sentidos nos contextos em que se inserem.

³⁴ Alteração pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

³⁵ Memorial do PNLD, disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/>.

2.1 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

Mesmo com o peso do livro didático em termos escolares, políticos, econômicos e culturais, argumenta-se que este tipo de obra não recebe maior atenção em termos de prestígio como campo de pesquisa. A propósito, Choppin (2004, p. 563), argumenta que um dos problemas de só recentemente abordar-se a história das edições didáticas, “é certamente porque os livros didáticos, desprezados muito tempo pelos bibliógrafos e bibliotecários, acenderam apenas tardiamente ao status de livro”, não tendo, portanto, igual peso das obras de outra estirpe.

Evidentemente, debruçar-se sobre um objeto de pesquisa não é, senão, também o compreender no universo das hierarquias dos objetos no interior do campo científico e das disciplinas, nos quais alguns objetos são legitimados pela classe dominante e, outros, são mais insignificantes como investimentos intelectual, nos termos de Bourdieu (2015a). Assim, a produção acadêmica sobre determinado tema indigno contribui, em certa medida, para a elevação do objeto e de sua legitimidade, especialmente em áreas que andam à margem, mas ao mesmo tempo pode levar a abordagens atravessadas por outras esferas. Cassiano (2013, p. 317), ao investigar o mercado do livro didático no Brasil em suas etapas mais recentes, atenta para este aspecto, como é o caso da produção sobre o PNL D, geralmente articulada por sujeitos envolvidos na avaliação, legitimando o programa e, especialmente, os processos de avaliação das obras, cujas políticas são permeadas de desconfianças.

Ao se falar nas pesquisas científicas, de modo mais amplo, percebe-se ciclos de interesse sobre os livros escolares. Freitag, Motta, Costa (1987), ao realizarem um “estado da arte” dos livros didáticos, indicam a existência fragmentários estudos sobre as dimensões destas obras, mesmo entre aqueles ocupados das questões educacionais, mas, por outro, também admitem a existência de uma tradição (recente, naquele tempo) de estudos sobre livros didáticos no Brasil, visto encontrarmos diversos trabalhos nesta temática. Parte da crítica das autoras centra-se na previsibilidade de alguns estudos que enfatizam a dimensão ideológica presentes nos livros didáticos, com certo apelo aos mesmos referenciais teóricos para confirmar suas teses, destacando o livro didático como um disseminador e inculcador ideológico.³⁶ Por outro lado, há indicativos de outros estudos que passaram a focar a economia dos livros didáticos,

³⁶ As críticas sobre as possibilidades inculcadoras dos livros didáticos não são tecidas apenas no Brasil, à exemplo do famoso texto de Bonazzi e Eco (1980), denunciando as inverdades e tratamento acrítico dos conteúdos nos livros didáticos no contexto italiano. De fato, os livros didáticos podem servir como meio de difusão ideológica, além de muitas vezes conterem erros crassos, o que também tem reverberado nas pesquisas envolvendo os livros didáticos de Sociologia.

o que invariavelmente alcança as políticas destinadas a estas obras e os aspectos democrático e assistencial da distribuição de livros escolares no Brasil.

Também na direção de mapeamento, Fracalanza (1992) percebeu que a produção de artigos, teses e dissertações tomando livros didáticos como objeto não é pequena, indo em um crescente a partir da década de 1970, período em que há grande reformulação do ensino superior no país e criação de diversos programas de pós-graduações. Além disso, os anos de 1980 impulsionam os estudos envolvendo as políticas do livro didático, sobretudo marcados pelas novas políticas de governo em relação a estes bens culturais. Na tese de Fracalanza (1992), resultado das investigações promovidas pelo grupo interdisciplinar “Projeto Material Didático” da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pode-se perceber que se a quantidade, temas, local e gênero da produção científica sobre os livros didáticos é volumosa, mas o problema que atravessa é a dispersão dos estudos, que pouco dialogam entre si ou sacramentam temas e autores.

Passado o período dos trabalhos de Freitag, Motta, Costa (1987) e Fracalanza (1992), o interesse sobre os livros didáticos parecia ainda “assistemático e indireto, em estudos e investigações na área de metodologia de ensino, nos quais o livro escolar tende a ser tomado menos como um objeto de estudo do que como um instrumento para a análise de práticas de ensino” (BATISTA, 2002, p. 530). Em contraponto, Munakata (2012, p. 181) demonstrou que a organização de núcleo e projetos de pesquisas e eventos específicos³⁷ na temática dos livros didáticos, com franca participação de pesquisadores brasileiros, proporcionou um impulso na produção no país, alcançando entre 2001 e 2011 cerca de 800 trabalhos sobre livros didáticos.

Acerca das pesquisas no Brasil em torno do livro didáticos, Munakata (2012) organizou os trabalhos mapeados em torno de temas comuns.³⁸ A produção do livro didático é um dos principais eixos pesquisados, abrangendo uma diversidade de sujeitos nessa produção, como autores, editoras, editores (de texto, de arte), revisores, redatores, leitores críticos, consultores marketing, além do Estado. Este, como já afirmado anteriormente, tem papel fundamental na criação e efetivação de políticas públicas do livro didático, ditando regras, avaliando e estabelecendo formatos do livro didático. Um segundo grupo de trabalhos tomam o livro didático como fonte para a análise histórica das disciplinas escolares, utilizando-se da

³⁷ Cita o I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História (Universidade do Minho/PT, em 1999) e o Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007.

³⁸ É possível encontrar parte da listagem dos trabalhos em torno dos livros de texto (livros didáticos) no apêndice bibliográfico apresentado por Munakata (2001) ao tratar do caso brasileiro.

tese de Chervel (1990), anteriormente frisada. Neste sentido, os livros didáticos funcionam como um organizador curricular, explicitam os conteúdos de uma determinada disciplina, metodologias, programas escolares, servindo como confirmação das legislações de um período ou mesmo para estabelecer outros conteúdos e vieses, por vezes de maneira combativa. Outro grupo de pesquisas dedicam-se a examinar os conteúdos dos livros didáticos, especialmente observando as representações sobre diferentes elementos contidas nos textos, como da disciplina escolar, de um tema, dos professores e alunos. Por fim, ainda que os livros didáticos não sejam analisados propriamente, agrupam-se os trabalhos que investigam a utilização dos livros didáticos, por seus diversos usuários, exigindo também uma metodologia de pesquisa para discutir a efetivação do livro didático. Assim, se “houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento” (MUNAKATA, 2012, p. 193), percebe-se que há franca ascensão de investigações sobre este rico objeto, incluindo temas que se dedicam à produção, circulação, distribuição, consumo e usos do livro didático.

Para além do contexto nacional, Munakata (2012, p. 182) identifica que esta expansão de investigações sobre os livros escolares é uma tendência internacional, visto os diversos centros de pesquisa na temática criados desde a década de 1970, na Alemanha (*Georg Eckert Institute for International Textbook Research*), Argentina (*Redes de Estudios en Lectura y Escritura*), Grã-Bretanha (*The Textbook Colloquium*), Noruega (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*), Canadá (*Les Manuels Scolaires Québécois*), Espanha (Centro de Investigación MANES e Centro Internacional de la Cultura Escolar) e França (*Programme de Recherches Emmanuelle*). Destaca-se que este último, através de parcerias e intercâmbio de pesquisadores, reverberou na criação do LIVRES, sediado na USP, como um banco de dados de livros escolares brasileiros, tendo à frente Circe Bittencourt.³⁹ Foi também por meio da tese de Bittencourt (1993) que se impulsionou as investigações tomando o livro didático como objeto, abrindo espaços na história do currículo e das disciplinas escolares, da história cultural, da história do livro e da leitura. A par disso, o campo da História estabeleceu redes em torno da temática dos manuais, cujo resultado se verifica nos estados da arte realizados por Bittencourt (2011) e Moreira e Silva (2011), tendo maior repercussão na produção nacional especialmente ao buscar definir este objeto. Estas múltiplas iniciativas auxiliaram na composição de banco de dados de livros didáticos, que até então ficavam dispersos e com pouco interesse na catalogação em acervos públicos ou privados, abrindo novas frentes de trabalho.

³⁹ O contexto de criação do LIVRES e rede de articulação pode ser encontrado na introdução de Bittencourt ao texto de Choppin (2020).

Nesta direção, os estudos realizados por Alain Choppin (1948-2009) à frente do *Programme de Recherches Emmanuelle*, na França, são significativos na mirada sobre os livros didáticos. Como destaca Bittencourt (2014), Alain Choppin⁴⁰ desenvolveu um arcabouço teórico e metodológico para a compreensão do livro didático, obra até então desprezada. Visando uma aproximação do que tem sido estudado a respeito do objeto, Choppin (2020) identificou que nas décadas de 1980 e 1990 os eventos em torno dos manuais escolares ainda não ocupavam lugar central, tomando-os apenas como fonte de pesquisa e enfocando sobretudo seus conteúdos, enquanto que nos anos 2000 surgem eventos tomando os livros escolares como tema e, portanto, pensando uma epistemologia própria. Seguindo a perspectiva de Choppin (2020), não é sem razão que muitas pesquisas estavam preocupadas com os conteúdos dos livros didáticos, vez que eram uma das principais formas de divulgação ideológica do Estado e da Igreja, ambos atuantes nas relações de produção e circulação de livros escolares desde, pelo menos, a constituição dos Estados modernos. A preocupação de inculcação ideológica através dos livros escolares acompanhou diversas iniciativas internacionais ao longo do século XX, de modo a propor revisões dos conteúdos dos livros para denunciar e tentar eliminar preconceitos e desavenças nacionais, especialmente entre as nações beligerantes pós-guerras mundiais.

Apesar do movimento da comunidade internacional em torno dos conteúdos dos livros escolares, Choppin (2020) percebe que por muito tempo os livros didáticos antigos ficaram ausentes das preocupações dos pesquisadores. Razões como a banalidade do objeto, a produção abundante e difusão massiva não contribuiu, segundo o autor, para despertar o interesse de trabalho dos pesquisadores ou daqueles dedicados aos catálogos ou coleções. Além disso, os livros didáticos antigos têm como desafio a sua localização, por ausentes dos catálogos dos editores ou em outros inventários. No mesmo sentido, Rocha e Somoza (2012) percebem que a ausência de registro ou censo sistemático das obras escolares não eram obra do acaso, mas resultado de uma concepção de que este tipo de objeto tinha escasso valor cultural, não compondo o patrimônio bibliográfico de prestígio e não havendo por parte dos poderes públicos preocupação no registro ou conservação. Assim, “estas dificuldades tiveram um efeito de dissuasão e desencorajaram os pesquisadores a realizar estudos sistemáticos e abrangentes, além do caráter massivo e a obsolescência rápida de uma produção considerada altamente repetitiva” (CHOPPIN, 2020, p. 9).

Com o registro e censo de obras didáticas, novo impulso às pesquisas foi possibilitado. Ao longo dos anos percebeu-se a ampliação de pesquisas envolvendo livros didáticos, com

⁴⁰ Nascido na França, em 1948, é historiador dedicado aos livros escolares e história das disciplinas escolares.

variados enfoques e em diferentes experiências no mundo, dentre os quais aquelas que se dedicaram ao conteúdo intelectual dos livros e propondo análises na perspectiva sociológica ou ideológica, concebendo-o como um documento histórico; as que pensam o livro como um objeto material, abordando as condições de produção, autorização, financiamento e utilização como produto escolar; e as que se interessam pela recepção dos livros e uso dos livros entre os alunos e professores (CHOPPIN, 2004; 2020). Avançando, percebe-se cada vez mais a conformação de um campo de pesquisa dedicado aos livros escolares, no qual os concebe como bens culturais complexos e não restritos a um único modelo – um tipo de livro, além de responderem a contextos não restrito ao nacional. Todos estes esforços reverberam na melhor visibilização dos livros escolares, com a expansão dos catálogos e criação de rede de investigadores dedicados ao objeto.⁴¹

2.1.1 As pesquisas sobre livros didáticos de Sociologia

A constituição das redes em torno dos livros didáticos favoreceu a tecedura de pesquisas envolvendo os livros didáticos de Sociologia, vez que trouxe visibilidade ao objeto tão controverso e pouco legitimado. Paradoxalmente, o livro didático de Sociologia, como defendido nesta pesquisa, está presente no contexto educacional brasileiro antes de oficializar-se como disciplina escolar ou em sua autonomização no ensino superior, sendo produzido e utilizado ao longo do século XX e XXI, ao mesmo tempo em que as pesquisas acadêmicas em torno deste objeto só foram melhor delineadas recentemente.

Há se considerar, ainda, que a natureza dos livros didáticos auxilia para que sejam tomados como objeto de interesse por diversos espaços (escolar, educacional, político, econômico, acadêmico, etc) e isso também reflete no tipo de produção científica dispersa sobre este tipo de obra. No caso brasileiro, soma-se que as pesquisas sobre os livros didáticos parecem ser impactadas pelo desafio de tornar legítimos, na ótica da hierarquia social dos objetos (BOURDIEU, 2015a), objetos próximos à área da educação e do ensino, uma vez que estas áreas não são prestigiadas em termos de capital científico⁴², como colocam Cunha (1992), Weber (1992), Martins e Weber (2010). Além disso, quando se trata do ensino de Sociologia,

⁴¹ Um pouco mais sobre o enfoque das pesquisas sobre livros escolares ao longo do tempo e possibilidades frente às tecnológicas, ver em Rocha e Somoza (2012).

⁴² Campo científico, nos termos de Bourdieu (1983; 2004), é um espaço social de luta pela autoridade científica, no qual os agentes envolvidos no interior do campo, por meio das posições objetivas ocupadas e dos capitais adquiridos e acumulados, disputam o monopólio desta legitimidade. Os capitais científicos podem ser institucionalizados (ligados às posições institucionais no interior do campo científico) ou puros (ligados ao reconhecimento pelos pares) (BOURDIEU, 2004).

a própria trajetória da disciplina no ensino secundário, marcada por idas e vindas dos currículos obrigatórios e vinculada no mais das vezes à formação profissional ou para ingresso no ensino superior, conformou as pesquisas aos departamentos vinculados às disciplinas ligadas à formação de professores/licenciatura, como observa Handfas (2017). Assim, muitas das produções envolvendo estes materiais ficaram restritas ao campo da Educação, em detrimento do espaço das Ciências Sociais, dificultando o seu mapeamento e apreensão das características e sentidos para a área.

Malgrado esses embates, a conformação paulatina de um espaço social próprio do ensino de Ciências Sociais/Sociologia aproximou pesquisadores que transitam em torno dos espaços da Educação, das Ciências Sociais e do ensino como prática, ampliando as investigações na temática, como atestam os diversos levantamentos de estado da arte⁴³, vistos: na recuperação de teses e dissertações na temática feita por Caregnato e Cordeiro (2014), Handfas e Maçaira (2014) e Bodart e Cigales (2017); na investigação dos livros coletâneas (ERAS, 2015); nos dossiês temáticos pesquisados por Bodart e Souza (2017), Engerroff, Cigales e Tholl (2017) e Brunetta e Cigales (2018); no mapeamento de artigos realizado por Bodart e Tavares (2019; 2020); nos balanços dos grupos de trabalho sobre ensino de sociologia observado por Röwer (2016) e Oliveira (2016); na análise dos programas de pós-graduação em sua relação com o ensino de sociologia, como o fizeram Oliveira e Binsfeld (2018) e Oliveira e Melchiorretto (2020). As razões para a conformação de um (sub)campo do conhecimento (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; BODART; SOUZA, 2017)⁴⁴ são múltiplas e bem delineadas por Handfas (2017), que, embora reconheçam o crescimento e expansão da área, também percebem como a mesma ainda é periférica nas relações hierárquicas acadêmicas. Mesmo assim, destaca-se o impacto na recepção da temática dos livros didáticos para o subcampo, vez que estas obras foram incluídas nas políticas públicas em virtude da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em todo o Ensino Médio⁴⁵, a partir de 2008, e também passaram a ser vistos como objetos com potencial de oferecer novas leituras sobre o ensino da Sociologia.

Desta feita, é possível localizar diversos trabalhos que se dedicaram aos livros didáticos nos eventos acadêmicos, dossiês voltados para a área, artigos em revistas científicas

⁴³ “Estado da arte” são pesquisas de cunho bibliográfico que se destinam a mapear a produção acadêmica de determinado campo do conhecimento.

⁴⁴ Assim identificado por ainda não possuir maior prestígio no campo científico no Brasil e, portanto, pouca autonomia do espaço frente aos demais campos.

⁴⁵ Obrigatoriedade conferida pela lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008). O Ensino Médio possui em média três anos de duração e corresponde à última etapa na Educação Básica brasileira, estando atualmente regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformando a antiga proposta curricular e tendo como consequência, entre outras, a desobrigação do oferecimento da Sociologia durante toda essa etapa.

no âmbito do ensino das Ciências Sociais e trabalhos de pós-graduações *stricto sensu*. Neste sentido, destacam-se a visibilização dos espaços de consolidação da temática: a) os balanços dos Grupos de Trabalho (GT) de Livros Didáticos ocorridos no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), apresentados por Handfas e Bispo dos Santos (2013), Handfas (2016), Goulart e Sousa (2018), Maçaira e Pereira (2021), e o retorno do GT na 7ª edição do evento⁴⁶; b) os artigos em periódicos científicos, entre os quais os 52 artigos publicados entre os anos de 2001 à 2020, de acordo com o levantamento realizado por Bodart (2021); c) as dissertações e teses publicadas na temática, contabilizando 30 trabalhos entre os anos de 1996-2017, conforme mapeamento realizado por Engeroff (2017a)⁴⁷, além de dezenas de trabalhos sobre livros didáticos de sociologia publicados após esse intervalo de tempo.

Seguindo a trilha dos estados da arte e atualizando o trabalho de Engeroff (2017a), entre 2017 e 2021⁴⁸, foram localizadas 48 teses e dissertações que tomaram o livro didático de Sociologia como objeto de pesquisa, demonstrando um expressivo aumento do interesse na temática.⁴⁹ Desta maneira, em síntese, tem-se em dados:

Quadro 1: Teses e dissertações defendidas entre 1996-2021

TIPO	1996-2017	2017-2021	TOTAL 1996-2021
teses	5	6	11
dissertações	18	18	36
dissertações de mestrado profissional	7	24	31
	30	48	78

Fonte: Engeroff (2017a); Autoria própria

Percebe-se que, em 5 anos, o número de trabalhos sobre livros didáticos de sociologia mais que dobrou, quantitativo impactado pelos rearranjos do subcampo e pelas políticas educacionais sobre o ensino de sociologia, especialmente com a obrigatoriedade da disciplina

⁴⁶ Evento ocorrido de forma on-line, em 2021, em razão da Pandemia da COVID-19, em que foram coordenadores: Julia Polessa Maçaira (UFRJ), Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) e Ana Martina Baron Engeroff (UFSC). Em 2023, na próxima edição, renova-se o GT, coordenador por Maçaira e Engeroff.

⁴⁷ Trata-se de mapeamento das pesquisas envolvendo livros didáticos de Sociologia, cuja atualização será divulgada por meio de livro próprio, no prelo.

⁴⁸ Considerando trabalhos defendidos entre janeiro 2017 até dezembro 2021, excluindo os que já constavam na lista de Engeroff (2017a). É preciso considerar que muitos trabalhos, embora defendidos nestes anos, são disponibilizados apenas meses depois e acabam não sendo contabilizados.

⁴⁹ Levantamento realizado ao longo dos anos de 2020 e 2021, com atualização e revisão em abril de 2022, a partir da combinação de campos de pesquisa “livro didático”, “sociologia”, “manual”, nas seguintes plataformas: banco de teses e dissertações contido disponibilizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>; portal de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>; e o Banco de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia mantido por Bodart (2020) e disponível em: <https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>.

nos currículos escolares, inclusão da disciplina no PNLD, ampliação das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia e a expansão dos mestrados profissionais de Sociologia.⁵⁰ Por essas razões, percebe-se que os enfoques dessas pesquisas transitam pelas discussões de legitimação da Sociologia no contexto brasileiro, tratando assim da trajetória da disciplina e seus diversos percalços ao longo dos séculos XX e XXI, dos estudos dos pioneiros da Sociologia no país, dos currículos prescritos em documentos e legislações educacionais, dos conteúdos do ensino de Ciências Sociais e das práticas docentes na sua relação com os livros didáticos, inclusive nos processos de avaliação e escolha dessas obras.

Maçaira (2017), ao enfatizar os livros didáticos de sociologia uma perspectiva comparada entre Brasil e França, apresentou uma profícua caracterização dos livros brasileiros que se entrelaçam na compreensão da trajetória da Sociologia. Para a autora, inspirada no estudo de Bittencourt (1993), é possível observar “gerações de produção” dos livros didáticos de sociologia, que estão alinhadas aos períodos em que a disciplina esteve presente nas grades curriculares escolares: a primeira engloba os primeiros manuais de sociologia entre os anos de 1920 e 1940, período em que se estimulou a produção nacional de manuais e compêndios didáticos em substituição aos estrangeiros; a segunda geração é caracterizada pelos livros produzidos nos anos de 1980 até o início dos anos 2000, no contexto de lutas pela reinclusão da sociologia na escola; a terceira geração é marcada pela política do livro didático, na qual a Sociologia passou a participar do PNLD, com editais e avaliações sobre as obras. Essa classificação auxilia na percepção da importância dos livros didáticos de Sociologia, mas também organiza parte dos interesses das pesquisas sobre estes objetos, vez que é possível identificar que a primeira geração vincula-se aos estudos sobre a história da disciplina, a segunda geração possui poucos estudos e geralmente voltados para a análise de categorias específicas dentro dos livros didáticos analisados⁵¹, e, por fim, a terceira geração impacta na pesquisa sobre as obras de sociologia, conformando o interesse aos livros aprovados em cada edital.

Voltando às pesquisas que enfatizam a história da Sociologia, elas abarcam longos períodos que atravessam a institucionalização da disciplina escolar dos anos de 1920, a sua

⁵⁰ Mestrado em nível de pós-graduação *stricto sensu* que objetiva sobretudo qualificar professores de Sociologia que atuam na Educação Básica A inclusão dos mestrados profissionais nas pesquisas de estado da arte não é unânime, mas compreendo que eles possuem forte impacto na configuração do subcampo do ensino de Sociologia e sobre as pesquisas envolvendo livros didáticos, vez que é objeto do cotidiano do professor, alvo desta formação. Destarte, o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) possui atualmente nove instituições associadas e, desde 2012 quando foi aprovado, já diplomou dezenas de profissionais, mestres em Sociologia.

⁵¹ Nessa ótica, a dissertação de Coan (2006) é significativa porque alarga o entendimento de livro didático, analisando a categoria “trabalho” nos livros utilizados para o ensino de Sociologia, ou seja, não somente aqueles produzidos com um formato especificamente didático.

obrigatoriedade em todo o país, em 2008, e os processos mais recentes de reformas educacionais que atingem o ensino de Sociologia.⁵² Nesse viés, a dissertação de Meucci (2000) notabilizou-se como o primeiro trabalho de alcance sobre a temática dos manuais didáticos de Sociologia nos processos de institucionalização da área no país, compondo uma listagem de cerca de 30 manuais publicados entre os anos de 1900 e 1950. Por meio deste estudo, vislumbrou-se como o conhecimento sociológico foi organizado, sistematizado, descrito e veiculado no país, de modo a contribuir para o estabelecimento da ciência sociológica. Em vertente próxima, Guelfi (2001) sublinhou a sociologia no ensino secundário, pesquisando as legislações, programas e manuais escolares voltados para esta etapa de ensino, localizando 11 obras didáticas de Sociologia publicadas no Brasil entre os anos de 1930 e 1940, comportando obras originais e traduções. Ambos os estudos de Meucci (2000) e Guelfi (2001) empenharam-se, de forma até então inédita, no inventário das obras didáticas de Sociologia produzidas no Brasil nas décadas iniciais do século XX, contendo obras, autores e editores que passaram ser referência para as pesquisas interessadas na temática e auxiliaram na projeção dos manuais didáticos como importantes fontes documentais.

Agrupando alguns estudos, Perez (2002), Campos (2002) e Souza (2021) enfocaram os manuais de Sociologia produzidos no contexto da Escola Normal⁵³ entre os anos de 1920 e 1950, percebendo esses objetos como divulgadores das concepções educacionais do período voltadas para o saber científico e também da formação moral, em projetos políticos-educacionais por vezes conflitantes, mas que contribuíram para o estabelecimento da Sociologia no Brasil. Enquanto Perez (2002) analisou dois manuais (“Educação e Sociologia”, de Émile Durkheim⁵⁴ (1929), e “Princípios de Sociologia”, de Fernando de Azevedo⁵⁵ (1935), Campos (2002) percorreu os manuais de diversos autores (Delgado de Carvalho, Archer

⁵² Acerca da trajetória da Sociologia no Brasil, será detalhada no próximo capítulo.

⁵³ Disciplina que compunha o currículo destas escolas de nível secundário que tinham como objetivo formar professores para atuar nas escolas primárias.

⁵⁴ Émile Durkheim (1858-1917) foi um sociólogo francês ligando-se ao estabelecimento e consolidação da Sociologia como disciplina científica, servindo de base de boa parte dos estudos sociológicos produzidos no Brasil no início do século XX.

⁵⁵ Nascido em Minas Gerais, em 1894, e falecido em São Paulo em 1974, atuou em diversas frentes educacionais e da institucionalização da Sociologia no Brasil, em especial na região sudeste, a ver em Nascimento (2012) e ao longo deste trabalho.

Junior⁵⁶, Francisca Peeters⁵⁷, Fernando de Azevedo, Theobaldo Miranda Santos⁵⁸, Amaral Fontoura⁵⁹ e Geraldo Brandão⁶⁰), tomando em ambos os trabalhos aspectos mais amplos dos manuais em relação à constituição das Escolas Normais, ao passo que Souza (2021) observou este nível escolar no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), analisando a proposta de organização da disciplina de Sociologia Educacional contida no manual de Delgado de Carvalho (1933). A respeito desta última obra, Soares (2009) conferiu melhor atenção, uma vez que se dedicou ao estudo da Sociologia no Colégio Pedro II, primeira instituição de ensino secundário no Brasil a introduzir o ensino da Sociologia em seu currículo e que teve Delgado de Carvalho como primeiro catedrático da disciplina. Em um estudo voltado para a Antropologia, Fontes (2019) analisa cinco compêndios dos anos de 1920 e 1940 – entre eles “Introdução à Sociologia Geral”, de Pontes de Miranda, que somente Meucci (2000) havia observado -, percebendo como os conhecimentos antropológicos eram apresentados em momentos distintos, passando aos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD de 2018.

Além desses trabalhos, Cigales (2014) também percorreu a história da disciplina de Sociologia Educacional entre as décadas de 1940 e 1970, no contexto de uma escola normalista católica na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, percebendo os entrelaçamentos entre o currículo prescrito para aquele espaço educacional e as indicações de manuais escolares de Sociologia, estes notadamente vinculados ao viés cristão. Assim, Cigales (2014) observou que estes manuais renovaram métodos de pesquisa do mundo social, como entrevistas, saídas de campo, entrevistas, entre outros, ao mesmo tempo em que a moralidade cristã – como de um ideal de família - era difundida nestas obras. Adiante, em sua tese de doutoramento, Cigales (2019) evidenciou as relações envolvendo a sociologia católica no Brasil por meio da análise de manuais didáticos que seguiam esta vertente, analisando obras didáticas de Sociologia

⁵⁶ Aquiles Archero Junior, com poucas informações disponíveis, foi autor de manuais de Sociologia e, segundo Meucci (2000), foi assistente de Sociologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

⁵⁷ Elizabeth Peeters, conhecida por Madre Francisca Peeters, nasceu na Bélgica, em 1876, chegando ao Brasil em 1914, criando no Colégio Santo André, em São Paulo, um anexo da Escola Normal. Ali lecionou Sociologia, Latim, Filosofia, Matemática e Física. Foi autora do manual “Lições de Sociologia”, de 1935, na vertente da sociologia cristã. Faleceu em 1973. Sua obra foi analisada por Cigales (2019).

⁵⁸ Theobaldo Miranda Santos (1904-1971), foi escritor, professor de ensino secundário e superior, marcando parte de sua atividade em Minas Gerais. Foi professor catedrático de Filosofia da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Sua vasta produção intelectual aproximava-se dos anseios da sociologia católica, elaborando dezenas de obras didáticas, dentre elas “Noções de Sociologia Educacional”, de 1947.

⁵⁹ Afro do Amaral Fontoura (1912-1987), teve a sua formação no Rio de Janeiro, notadamente na Faculdade de Direito. Atuou como professor no ensino secundário, mas envolveu-se com diversas modalidades (foi professor na PUC-RJ) e temáticas de ensino, como educação, ruralismo, psicologia, didática, sociologia, participando da elaboração de diversos manuais, entre eles Programa de Sociologia, de 1940, como estudou Cigales (2019). Suas obras didáticas de sociologia tiveram diversas reedições pelas décadas seguintes.

⁶⁰ Geraldo Brandão licenciou-se pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, é autor da obra “Noções de Sociologia Geral”, de 1955, produzida para as cadeiras de curso pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil, compondo a série “coleção didática do Brasil”.

produzidas entre os anos de 1920 e 1940 que tiveram como autores intelectuais vinculados à Igreja, como Amaral Fontoura, Francisca Peeters, Alceu Amoroso Lima⁶¹, Alcionílio⁶², Fernando Callage⁶³, Guilherme Boing⁶⁴ e A. Lorton⁶⁵, demonstrando como estes manuais prestaram-se, sobretudo, como meio de veiculação ideológica para afirmar os interesses da Igreja Católica no contexto educacional e, mais especificamente, no ensino de Sociologia de escolas confessionais.

Na tendência dos estudos que envolvem a história da Sociologia, há os que perpassam a trajetória de autores consagrados na Sociologia no Brasil e que exerceram, ao seu modo, a função de precursores no estabelecimento da nova ciência e constituição do campo científico. Dessa maneira, Meucci (2006) investigou a trajetória de Gilberto Freyre⁶⁶ a partir das experiências docentes na Escola Normal de Pernambuco e na Universidade do Distrito Federal, entre as décadas de 1920 e 1940, que resultaram no compêndio “Sociologia: uma introdução aos seus princípios” (1945), analisado pela autora. Nascimento (2011) examinou a trajetória de Fernando de Azevedo entre as décadas de 1930 e 1960, percebendo a sua contribuição na institucionalização da Sociologia no país, na qual a obra “Princípios de Sociologia” (1935) ganhou destaque, tanto em âmbito escolar quanto acadêmico.

Essas investigações auxiliam na compreensão do processo de constituição da Sociologia como uma ciência em ascensão e que ganhava espaço no campo educacional e científico, mas ainda com pouco delineamento disciplinar e institucional. Por outro lado, é lugar comum nas pesquisas envolvendo o ensino de sociologia a busca por desenhar a história da disciplina no país, muitas das vezes utilizando as legislações educacionais como marco e artífice

⁶¹ Alceu Amoroso Lima, conhecido também por seu pseudônimo "Tristão de Athayde", nasceu no Rio de Janeiro em 1893, falecendo de 1983. Foi o mais importante expoente da sociologia católica no Brasil, sendo um dos fundadores da Pontifícia Universidade Católica no Rio de Janeiro (PUC). Formado em Direito no Rio de Janeiro, foi também reitor da UDF. Foi eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1935. Possui obras em variados temas e é autor do manual “Preparação à Sociologia”, de 1931.

⁶² Padre Alcionílio Bruzzi Alves da Silva (1903-1988) foi autor do "Introdução à Sociologia", de 1942, conforme consta em Cigales (2019).

⁶³ Fernando Callage (1891-1964), nascido no Rio Grande do Sul, formou-se em Direito em São Paulo. Foi funcionário público, mas se dedicou à diversas atividades, sendo autor da "Sociologia Católica e o Materialismo Social", de 1939 (CIGALES, 2019).

⁶⁴ Segundo Cigales (2019), há poucas informações biográficas sobre o Padre Guilherme Boing. De todo modo, foi autor de dois manuais, “Sociologia Cristã”, em dois volumes, de 1938 e 1939.

⁶⁵ Com poucas informações sobre o autor, sabe-se que publicou seu manual na França, que será tratado mais adiante. De todo modo, uma resenha sobre seu livro de Sociologia foi publicada na Revista de Durkheim, *Année Sociologique* (CIGALES, 2019).

⁶⁶ Gilberto Freyre nasceu em Recife/Pe, em 1900, tendo falecido em 1987. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade de Baylor, nos Estados Unidos, e pós graduou-se em Ciências Sociais na Universidade de Columbia. Foi um dos poucos autores de manuais e professores de sociologia especializado na área. Entre tantas produções, foi professor da Escola Normal de Pernambuco, resultando na elaboração do manual “Sociologia”, de 1945. Foi também professor de Sociologia, Antropologia e Pesquisas Sociais na Universidade do Distrito Federal (MEUCCI, 2007).

da presença-ausência da Sociologia nos currículos, mas que deixam de perceber que os livros didáticos de sociologia continuaram a ser publicados, reeditados e utilizados em diferentes níveis de ensino mesmo com as reformas educacionais que desobrigaram a oferta da disciplina no ensino regular, situação que reforça o argumento da importância deste tipo de obra nos processos de legitimação da área. Nesse sentido, é emblemático o trabalho de Perucchi (2009) que vislumbrou possibilidades de circulação dos conhecimentos sociológicos por meio de livros didáticos publicados para atender a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), introduzida pela reforma educacional de 1969, no contexto autoritário da Ditadura Militar no Brasil e no qual a sociologia não figurava como uma disciplina com melhor acolhida.

Outrossim, localizou-se diversos trabalhos sobre o currículo para o ensino de Ciências Sociais, no qual os livros didáticos são objetos-chave na composição dos conteúdos, formas, temas e teorias que dão os contornos do que ensinar em Sociologia, explorando-se sobretudo como os livros didáticos significam a própria disciplina escolar. Assim, Sarandy (2004) analisou quatro livros publicados em 1999 e 2000, concluindo que as obras didáticas continham propostas ainda frágeis ao se pensar o ensino de uma disciplina escolar, reproduzindo os modelos do ensino superior; Engerhoff (2017b) analisou os livros didáticos aprovados no PNL D 2015, com vista a compreender os sentidos da disciplina contidos nas relações que a produção das obras didáticas engendra; Souza (2017) também buscou, entre outros materiais, estes livros didáticos para identificar os sentidos atribuídos e demandados à disciplina sociológica; Desterro (2016) também preocupou-se em analisar estes livros didáticos em seu papel de converter o conhecimento acadêmico em escolar, percorrendo seus conteúdos e finalidades, verificando como os conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) apresentam-se nas obras didáticas.

Não se olvida, ainda, das pesquisas que estão interessadas em verificar como determinado tema ou categoria analítica se apresentam nos livros didáticos, exprimindo uma preocupação sobre a significação da disciplina e na relação didático-pedagógica. Assim, há diversas pesquisas que visam compreender como as temáticas de gênero (por exemplo em Gouvêa, 2016; Ramos, 2018; Paula, 2019; Silva, R. 2020), de raça/etnia (em Costa, 2017; Leal, 2018; Vieira, 2020), da política, dos movimentos sociais e cidadania (em Sousa R., 2019; Silva J., 2021; Silva, 2015), entre outras temáticas que emergem. Neste plano, as pesquisas envolvendo os livros didáticos nos mestrados profissionais se avolumam e enfocam, sobretudo, a utilização dos livros e a análise de como temas específicos aparecem nos livros, revelando uma inquietação com as práticas pedagógicas, objeto de especial atenção desta formação acadêmica. Anota-se, ainda, que estes trabalhos utilizam como objeto de referência os livros

didáticos de Sociologia aprovados nos editais do PNLD em que ela fez parte, o que fez reverberar tanto na produção sobre as obras, como também nas bases pedagógicas e epistemológicas da disciplina sociológica, como aponta Sousa Neto (2021).

Através dessas pesquisas, e seguindo na direção de Choppin (2004), torna-se visíveis as funções dos livros didáticos nas relações em que se engendram, sendo a função: a) referencial, na qual o livro didático exerce a função de depositário e tradutor dos programas de ensino; b) instrumental, em que o livro didático propõe métodos de aprendizagem; c) ideológica e cultural, servindo como um vetor da língua, cultura e dos valores das classes dirigentes, além de ser um instrumento importante de construção de identidade nacional, tendo assim um papel político; d) documental, contendo documentos, textos e icônicos que podem desenvolver o espírito crítico do aluno. Assim, quando se trata dos livros didáticos de sociologia, como indica Engerroff (2017a), as pesquisas conformam estas funções, pois tomam os manuais como referência dos programas, seja na perspectiva da história da disciplina escolar ou nas propostas mais recentes sobre currículo; discutem como o livro didático como instrumento de aprendizagem nas práticas docentes; percebem os livros didáticos como operacionalizadores ideológicos, também na perspectiva histórica da disciplina mas também em categorias constantes nos livros mais atuais; investigam os livros didáticos tomando-o como um documento e fonte, especialmente quando se trata da trajetória da Sociologia no país.

Porém, como anotam Bodart e Pires (2021), as pesquisas que envolvem a compreensão da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil por meio dos manuais ainda são incipientes, sendo poucas as tentativas de refletir sobre os procedimentos teórico-metodológicos de análise de manuais, o que pode estar relacionado a dificuldade em acessar estes documentos ante a ausência de um acervo organizado no país. Com isso, enfatiza-se a necessidade em olhar para este conjunto de trabalhos e sistematizar o que já foi estudado, como foi estudado e quais obras didáticas são utilizadas. A respeito, encontra-se em Engerroff (2017a) uma tentativa de mapeamento de quais obras didáticas foram acessadas nas pesquisas, percebendo que há uma ampla concepção do termo “livro didático” em uso nas investigações, vez que vários títulos são utilizados como livros didáticos nas escolas para além das normativas que restringem a compreensão do livro didático. Além disso, nesse estudo percebe-se como os livros didáticos de sociologia foram produzidos e utilizados mesmo quando a disciplina não figurou como disciplina obrigatória, ao longo das décadas do século XX e XXI, tornando possível descortinar a trajetória da disciplina de Sociologia no Brasil por meio dos livros didáticos e demonstrando a riqueza deste tipo de material.

Este conjunto de pesquisas auxiliam a perceber a formação de uma rede de pesquisadores engajados na temática dos livros didáticos de Sociologia, o que reverbera no estabelecimento e impulso da subcampo do Ensino de Sociologia e dos múltiplos papéis exercidos pelos livros didáticos. Curiosamente, como indica o trabalho de Engeroff (2017b), estes objetos outrora rejeitados parecem servir às estratégias dos agentes vinculados a este subcampo para estabelecer-se em melhores posições, dando azo à visibilização dos livros didáticos nas relações de poder e na própria história da Sociologia no Brasil. Essas estratégias, a propósito desta tese, também se assentam nos intelectuais engajados nas primeiras letras da Sociologia no país, tal qual Pontes de Miranda, que passam a ser autores de manuais/livros didáticos de Sociologia e passam a ter outro tipo de reconhecimento nos diferentes espaços sociais que ocupam (educacional, político, acadêmico, intelectual, entre outros).

Desta feita, ao se analisar os trabalhos que se dedicam a tomar os livros didáticos de sociologia como objeto, percebe-se que essas funções dos livros didáticos aparecem entrelaçadas e conferem novos significados para este tipo de obra, inclusive possibilitando revisitar à história das disciplinas escolares por meio dos manuais escolares, uma vez que estas obras passam a ser “um dos testemunhos mais valiosos para compreensão da institucionalização da disciplina” (MEUCCI, 2000). Ao revisitar os trabalhos que envolvem os livros didáticos de Sociologia espera-se explicitar que estes objetos são, a um só tempo, referências, instrumentos, transmissor de culturas e documentos fundamentais para a compreensão da história da Sociologia – passada ou do tempo presente, e que a análise destes objetos implica em perceber o livro didático em sua complexidade, de modo não fragmentário, o que vem sendo desenvolvido a partir de novas miradas metodológicas e na composição de novos inventários de livros didáticos.

2.2 ENTRE O OBJETO E A METODOLOGIA

Dado que os livros escolares são diversos e complexos, toma-los como objetos do conhecimento implica em assim compreendê-los, multifacetados. Em decorrência, as investigações que têm prestigiado os manuais escolares como fonte e objeto de pesquisa têm também se debruçado sobre as questões metodológicas. Como assinala Choppin (2009), o livro escolar, como todo objeto de pesquisa, não é algo posto, mas é resultado de uma construção intelectual. No caso dos livros escolares, é significativo o conjunto de iniciativas que se debruçam a constituir um objeto tipo como banal e desvalorizado em um objeto de pesquisa, no qual oferece outro *status*: “o que conta, na realidade, é a construção do objeto, a eficácia de

um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos [...]” (BOURDIEU, 2011, p.20).

Por conta das tantas funções desempenhadas pelos livros escolares (CHOPPIN, 2004), eles são fonte primária privilegiada para investigação das disciplinas escolares, dos arranjos culturais e dos pensamentos difundidos em uma determinada sociedade, em diferentes épocas. Lembrando da investigação paradigmática de Febvre e Martin (2017 [1958]) no campo da pesquisa histórica, o livro passou a ser visto como objeto de pesquisa e fonte documental, na qual aqui se estende aos livros escolares.

Por isso, por meio dos livros escolares é possível descobrir os valores, conteúdos, métodos transmitidos. São, no dizer de Escolano (2001; 2011), espaços de memória em relação à construção da história da educação, porque são suporte curricular (materializam a cultura escolar), são espelhos da sociedade em os produzem, vez que representam valores, atitudes, estereótipos e ideologias de uma determinada época, e são pistas dos modos e processo de comunicação pedagógica. Em suma, os livros didáticos são representações do mundo que os produzem e da cultura que lhe é própria e a análise deste tipo de fonte documental o compreendem como objeto e produto das sociedades em que são produzidos.

Indo ao encontro dos autores que se dedicam a tomar o livro didático como um objeto diferenciado, estudar os livros escolares implica em superar uma descrição dos conteúdos ou explorar seus aspectos ideológicos, percebendo a complexidade de fatores que o envolvem. Por isso, Choppin (2004) também explicita a necessidade de avançar na análise de conteúdo que circundam apenas o texto, o que implica, no caso destes objetos multifacetados, um olhar também múltiplo, apoiando-se em diversos campos do conhecimento. Afinal, nas palavras de Choppin (2020, p. 23) “se o manual é produto de competências diversas, por que não seria o mesmo para a pesquisa que o toma como objeto?” No mesmo passo, Chervel (1990, p. 203) anota que, na tarefa de estudar a história das disciplinas escolares, é necessário passar pelos conteúdos explícitos do ensino, no qual são documentos fundamentais os manuais didáticos (as “vulgatas”), vez que neles há “os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimento, os exemplos utilizados, os tipos de exercícios” (CHERVEL, 1990, p. 203).

Frisa-se antes que, se os livros didáticos permitem investigar os silêncios por parte da história das disciplinas escolares que tendem a observar somente os documentos oficiais (ESCOLANO, 2012), o entrecruzamento com outras fontes é que permite extrapolar a análise pura e simples do texto contido nas obras escolares. Neste sentido, as legislações são fonte fértil para a reconstrução das trajetórias e histórias das disciplinas escolares. Munakata (2014), a

respeito, relembra que não se trata de reduzir os estudos à interpretação legislativa, mas sim compreender que as práticas que envolvem livros didáticos, para ser reconstruídas, passam pela por diversos espaços e agentes, desde os próprios textos escolares, memorandos, ofícios, cadernos, imagens, objetos, narrativas, equipes avaliadoras e as leis, que são elaboradas.

Na perspectiva de unir diferentes fontes e análise dos manuais, diversos investigadores ligados à manualística têm se dedicado a elaborar metodologias para trabalhar com livros escolares, em especial percebendo as dinâmicas internas dos livros (a sua textualidade na estrutura, formato, linguagem, emoções, etc), bem como das formas de produção e utilização destas obras. Destaca-se a publicação recente de dossiê, organizado por Ana Badanelli e Marcelo Cigales (BADANELLI; CIGALES, 2020), no qual é possível vislumbrar algumas destas propostas de análise deste tipo de obra.

A este respeito, Mahamud (CIGALES; MAHAMUD, 2018) lembra que, muito embora seja possível traçar alguns elementos metodológicos comuns para a análise de livros escolares, cada investigação exige do pesquisador uma construção própria a partir do seu problema de pesquisa. Em termos mais gerais, Mahamud (2020) propõe uma metodologia multimodal e interdisciplinar que, embora suscetível de adaptação a cada investigação, permite tomar o manual escolar como fonte documental historiográfica, social e política, aplicando o modelo à análise dos livros de texto escolar e recursos educativos de qualquer nível de ensino.

Deste modo, Mahamud (2020) compreende que é necessário discutir quais os critérios de seleção dos documentos a serem analisados, quais serão e quantos, o que se pode responder por meio do estudo dos contextos de produção e recepção das obras didáticas, ou seja, a partir da autoria (ideologias, popularidade, autoridade), da editora (ideologia e prestígio), das premiações, avaliações e recomendações emitidas, da recepção e usos da obra. Em artigo anterior, Mahamud (2014) já havia apresentado algumas perguntas norteadoras das questões de método e que auxiliam no melhor contorno do objeto, assim sendo: 1) Por que livros didáticos? 2) Quais livros didáticos? 3) Por que esses livros didáticos específicos (ou por que esses e não outros)? 4) Quantos livros didáticos? 5) O que há nos livros didáticos? 6) Como faço para abordar o conteúdo dos livros didáticos?

Tudo isso contribui, segundo a autora, para a seleção de uma seleção de fontes primárias que sejam significativas e representativas do universo estudado. A par, a autoria dos livros escolares é ponto fundamental, uma vez que “os autores se convertem em grupos de autoridade (política ou científica) com poder delegado ou outorgado” (MAHAMUD, 2020, p. 8– tradução nossa), possuindo maior eficácia simbólica das palavras e linguagem por conta desta autoridade reconhecida.

Adiante, admitindo que os livros escolares se compõem de contextos diversos, Mahamud (2020) propõe estudar os aspectos micro (internos) e macro (externos) a eles, tomados como contextos de produção (como são criados) e recepção das obras (a quem se dirige, usos e consumos). Este movimento entre macro e micro tornaria possível verificar se existe coerência ou relações entre o texto do manual e o contexto social, histórico, político e científico, se ele influencia ou está influenciado pelas ideias e currículos prescritos vigentes em algum momento, e assim por diante, além de perceber como os leitores se apropriam e interpretam a obra, bem como elas se aproximam ou distanciam de outras amplamente difundidas no mesmo período e público.

Mahamud (2020) ainda observa que, ao considerar os processos de transmissão e recepção, a combinação de fontes é fundamental, utilizando-se de outros livros, anotações de aula, programas escolares, etc. Ademais, não se pode supor que os manuais são utilizados unicamente na escola ou com a mediação de professores, participando outros atores e agentes intermediários, como pais, instituições, servindo também os livros para uso individual e privado.

Sem olvidar de outros elementos que complementam a proposta metodológica de Mahamud (2020; 2014) integradora dos elementos macro e micro, a mesma destaca a necessidade de amplo diálogo com diversos campos do conhecimento, sejam eles para a análise da linguagem, da interpretação de textos, da política educativa e outros tantos, adaptando as análises aos livros de texto a cada tempo em que foram produzidos e utilizados. Enfim, os livros escolares, como fonte e objeto complexos, conduzem à uma abordagem igualmente complexa, que observa o contexto, conectando-se aos agentes que produzem, transmitem, consomem estas obras, e ao mesmo tempo analisa o que está dentro do manual.

Em uma mirada sociológica, Cigales e Oliveira (2020) percebem diversas possibilidades de apreender os manuais escolares, como a partir da chave weberiana, tomados como objeto da racionalização da sociedade ocidental e imbricados nos processos de burocratização do Estado; como um instrumento de transmissão dos conhecimentos, na sociologia educacional de Émile Durkheim; como um dispositivo de biopolítica, na ótica de Michel Foucault (1926-1984); como constituinte de um processo civilizacional, para Norbert Elias (1897-1990); como um arbitrário cultural, na perspectiva de Bourdieu.

Sem esgotar outras possibilidades, Cigales e Oliveira (2020) propõem uma abordagem relacional para a análise dos livros escolares, baseada no aporte teórico de Bourdieu, na qual pretende-se superar a suposta dualidade entre agência e estrutura. Desta maneira, os autores compreendem que os manuais escolares são produzidos a partir das disputas de poder inerentes

aos campos sociais⁶⁷ - os campos educacional, político, cultural e científico -, e, no nível micro, nas instituições escolares, em que os livros são ressignificados pela cultura escolar. A análise dos livros escolares passa pela reconstrução destes campos, que também estão interseccionados entre si, nas lógicas de disputas para a imposição da visão de mundo de um sobre o outro, considerando, então, que “o próprio manual escolar representa e materializa essas tensões, e essas disputas que se colocam na interface entre os diversos campos” (CIGALES; OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Ao construir o objeto na relação macro micro, Cigales e Oliveira (2020, p. 9) apontam três condições na análise: a) os manuais respondem às exigências externas, na qual são produtos e produtores de discursos e representações do mundo social; b) possuem uma lógica interna inerente à cultura escolar que estão inseridos, com intencionalidade pedagógica e simbólica em relação aos agentes que os produzem; c) sua análise exige uma pluralidade de métodos. Assim sendo, percebe-se que esta abordagem complementa a desenvolvida por Mahamud (2020), na qual macro e micro podem ser tomados como elementos externos e internos, observando-se as instituições escolares e sociais, os agentes que fazem parte dos processos de produção e circulação dos livros escolares e os aspectos materializados não obra.

Além disso, os autores percebem os livros didáticos como uma prática dos agentes envolvidos em sua produção – em especial os autores. Na dimensão do *habitus* (tomado como um conjunto de disposições incorporadas duráveis, c.f Bourdieu), os manuais escolares são a materialização do conjunto de relações sociais entre diversos agentes que, por sua vez, orientam suas práticas a partir das disposições incorporadas (CIGALES, OLIVEIRA, 2020, p. 10), fazendo parte de sua investigação remontar a trajetória destes agentes e sua posição nos diferentes campos. Estes elementos, combinados com outras fontes e formas de análise, enriquecem o conhecimento sobre os manuais escolares e os fenômenos estudados, captando complexidade dos fenômenos sociais. Por isso, Cigales e Oliveira (2020) apontam que o maior desafio é superar análises unilaterais, que percebem o manual como fruto dos condicionantes sociais ou, de outra ponta, da autoria, para conferir tratamento diversificado sobre as obras didáticas.

Outro caminho metodológico foi apresentado por Meucci (2020b), que, embora mantenha diálogo com a manualística, é fruto de uma investigação acerca dos manuais de

⁶⁷ A noção de campos sociais vincula-se, evidentemente, a ideia mais geral de campo, ou seja, espaços que são estruturados com suas regras específicas e de disputas entre agentes pelas posições nos determinados espaços sociais.

sociologia na ótica da sociologia do conhecimento e do pensamento social. A questão suscitada e fundamental para a pesquisa aqui desenvolvida, são as condições para a circulação das ideias sociológicas no Brasil, na tentativa de construção de uma sociologia da sociologia. Com efeito, Meucci foi uma das precursoras a tomar os manuais escolares como fonte para o estudo do pensamento social brasileiro, este sendo uma área interessada nos processos de elaboração da consciência da sociedade, manifestado em diferentes espaços (literatura, ciência, artes, etc) e que no Brasil estão ligados às formulações dos ideários de Estado-nação e modernidade.

A proposta por Meucci (2020b) pressupõe que a escola e os manuais didáticos são centrais para compreender os processos de estabilização de certas ideias e que olhar para constituição da sociologia como um saber escolar permite entender a emergência de uma consciência racional da sociedade. Neste sentido, os livros didáticos são meios de compreender as dinâmicas as fronteiras e seleção de conteúdos disciplinares, reconhecendo os processos socialmente condicionados de normalização da divisão do trabalho intelectual, além de perceber as relações entre a escola, mercado, sociedade e Estado (MEUCCI, 2020b).

Para fins metodológicos para a compreensão dos processos de consolidação de um saber especializado, Meucci (2020b) denominou três operações: “sistematização”, que se refere à relação entre produtores e receptores do conhecimento, na qual as agências, interligadas em forma de sistema, elaboram expectativas e justificativa intelectuais e sociais para um campo do conhecimento, selecionam agentes e repercutem o conteúdo; “institucionalização”, define-se pela estrutura organizada com regras fixas, conformadas no aparato legal como meio de validação e ligadas à organização burocráticas de fixação de conteúdos e de reconhecimento dos portadores do saber especializado; e “rotinização”, ligando-se à propriedade de manter a articulação dos agentes e a organização formal, sedimentando um estatuto estável no campo de conhecimento. Assim, sistematização liga-se à variável analítica das relações (sistema), institucionalização às formalizações (regras); e rotinização ao tempo e status (significados).

Inspirando na perspectiva teórica de Norbert Elias, Meucci (2020b) considera que os livros didáticos são expressões das operações que conduzem à produção de um saber especializado, possibilitando reconstituir a configuração social na qual os livros didáticos são produzidos, circulam e reverberam. Nesta chave de leitura, não há se falar em texto/contexto, micro/macro, pois são elementos interdependentes. Analisar os livros didáticos permite, então, reconstituir redes de interdependência, do ponto de vista de uma sociologia configuracional.

Nesta proposta, três aspectos são destacados para reconstituir a configuração, considerando as condições de produção e distribuição dos livros didáticos, as formulações de conteúdos e o estatuto e a estabilidade do conhecimento. Para articular estes elementos,

evidencia-se as dimensões política, econômica, estética, legal, históricas e simbólicas da produção didática. Assim, há os tantos agentes que produzem e fazem circular as obras, há aspectos de definição de temas e fundamentos contidos nos textos didáticos, e há o significado do conhecimento, qual o lugar a regularidade do saber representado nos livros (MEUCCI, 2020b). Em resumo, para Meucci (2020b, p. 14) “é preciso, na operacionalização da pesquisa, segundo esses três níveis aqui expostos, percorrer simultaneamente as condições materiais de elaboração e circulação dos livros, as formas do seu conteúdo e o exame das condições gerais de estabilização do seu campo de conhecimento.”

Além desses trabalhos, e seguindo na direção da manualística, Bodart e Pires (2021) reafirmaram em artigo recente uma proposta metodológica que considera a natureza didático-pedagógica das obras didáticas, bem como do contexto sócio-histórico em que elas se inserem. Assim, os autores apresentaram uma metodologia especificamente para os “estudos históricos voltados à compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar no Brasil” (BODART; PIRES, 2021, p. 116), relacionando a uma série de indagações que envolvem o estudo da institucionalização da Sociologia, permeando o caráter descritivo (o conhecer como se apresentava a disciplina), até as questões contextuais dos processos de construção de um saber.

Por isso, o diferencial da proposta dos autores reside na articulação das questões atinentes à preocupação central (institucionalização da disciplina) com os elementos internos e externos às obras didáticas, apresentando diversos exemplos dessa conexão. Na apresentação de um esquema-síntese (BODART; PIRES, 2021, p. 118), se mantém a ideia do que há “dentro” (interno) do manual, como conteúdo da disciplina, elementos e recursos didáticos, orientações pedagógicas, informações autoriais, prefácios, editas; o que há “fora” (externo), contendo as concepções pedagógicas, políticas educacionais, dinâmicas do mercado editorial, contextos político, ideológico, econômico, escolar, e as configuração dos campos; e que, ao final, estes elementos contribuam para a compreensão dos processos de institucionalização da sociologia escolar nos seus aspectos didático-pedagógicos, ideológicos que orientam a disciplina e os aspectos estruturais e de relações sociais legitimadores da Sociologia escolar.

As propostas metodológicas apresentadas, ainda tomem perspectivas teóricas e caminhos analíticos distintos, não ignoram a complexidade dos livros didáticos, compreendendo que, como objeto de estudo, implicam em analisar seus contextos de produção e circulação, indissociáveis dos seus conteúdos e significados. Também, há se concordar que, em razão dos livros didáticos possuírem características diferenciadas frente a outras modalidades de escritos, o que está e como está “dentro” da obra didática ganha ainda maior

peso. Considerando que os livros didáticos são vistos como objetos menores, os elementos que estruturam a obra, ou seja, os elementos pretextuais (capa, folha de rosto, epígrafe, dedicatórias, apresentação, prefácio, sumário) e elementos textuais (introdução, desenvolvimento, conclusão), podem facilmente passar despercebidos e seus sentidos também diminuídos na análise do objeto. Destaca-se sobretudo partes internas geralmente ignoradas, como as orelhas, epígrafes, dedicatórias, capa, contracapa, que por vezes contém informações sobre a rede de relações estabelecidas entre editora, autores, pessoas renomadas, indicações, enfim, formas de perceber as estratégias de reconhecimento e legitimidade, à exemplo do apresentado por Cigales e Engerhoff (2018).

Soma-se a isso o fato de que no estudo de materiais didáticos de difícil acesso, como os produzidos nos processos de institucionalização da Sociologia, a descrição dos mesmos é uma forma de visibilizar a obra e torna-la duplamente documento – como fonte primária e, a partir da pesquisa, uma fonte secundária, favorecendo o diálogo a respeito da temática. Desta forma, torna-se relevante a descrição destes elementos, para a caracterização da obra, e, a partir disso, perceber as redes de relações e intencionalidades, sejam elas pedagógicas, políticas, econômicas. Nesse mote, relembra-se da tese de Campos (2002, p. 09-10), na qual o autor apresenta algumas perguntas norteadoras da análise dos livros escolares que contemplam a descrição da obra (quais conceitos, quais teorias, quais procedimentos, etc), bem como os ditos aspectos externos (quais expectativas educacionais, qual projeto editorial, que tipo de concepção de ensino, etc).

De todo modo, é importante salientar que a ideia de que há um “interior” e um “exterior” parece operacionalizar-se como um artifício organizativo de análise dos materiais didáticos, vez que, em uma perspectiva relacional e no enfoque de compreensão dos objetos, uma parte não existe sem a outra, um significa o outro, reciprocamente e permeados por relações de poder. Assim sendo, remetendo à proposta de uma “ciência das obras” de Bourdieu (2005) ao não opor explicações internas com as externas, enfoca-se as condições objetivas em que os manuais didáticos estudados estão circunscritos, partindo para a composição de uma proposta de sociologia dos livros escolares, a qual engloba os elementos de análise complexa destes objetos culturais.

3. POR UMA SOCIOLOGIA DOS LIVROS DIDÁTICOS⁶⁸

Chartier (JABLONKA; BERGER, 2008), ao ser entrevistado sobre as transformações do livro em razão das tecnologias atuais, questionava primeiramente “o que é um livro?”, ou seja, o coloca como um objeto histórico e social. Remetendo a Kant (1724-1804), Chartier lembrava que o livro é um objeto material e uma obra intelectual ou estética – é senão um trabalho de manufatura (qualquer que seja) e, ao mesmo tempo, um discurso mediado por diversos atores sociais. Sendo assim, a pergunta sobre o livro-objeto (inclusive o didático) remete à ideia de artefato cultural, para o qual há a análise dos seus textos e formas retóricas e as condições de sua produção e apropriações, nos diferentes espaços e temporalidades. A dizer, “os livros, manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas” (CHARTIER, 2010, p. 21).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que se complexificam as formas materiais deste objeto cultural, o debate em torno de uma sociologia dos livros ou história dos livros também se torna relevante ao buscar elementos para trabalhar aqui com um tipo específico de obra – o livro didático. Donald F. McKenzie (2018 [1986]), ao defender uma bibliografia ou sociologia dos textos, percebe-a como uma disciplina que se volta para analisar os processos sociais de produção, circulação dos textos, o que inclui a história do impresso, percebendo as redes de motivações sociais, econômicas e políticas de publicações. A leitura de McKenzie (2018) contribui ao ampliar o repertório sobre uma leitura da sociologia dos textos que extrapole o formato mais enraizado de livro, compreendendo as formas de texto e seus impressos, inclusive das formas mais efêmeras e atravessadas por diferentes tecnologias. Além disso, ao considerar os diversos elementos que pairam sobre os textos (histórico, social, econômico, político, forma material, etc), percebe que os textos possuem um caráter simbólico, conferindo sentidos a cada tipo de impressão, sobre o qual se constitui um novo ato social e novas redes de significados.

Darnton (2009 [1982]), por sua vez, trouxe importante contribuição ao inscrever a história do livro como um campo disciplinar. Através dos historiadores do livro ligados à “Escola dos Annales”⁶⁹, abriu-se possibilidades de compreender o livro por meio dos seus

⁶⁸ Depois de intitular esta seção, percebi que Meucci (2011) também indica como subtítulo na introdução “Por uma Sociologia dos Manuais de Sociologia”. Esta “coincidência” reflete, creio, a preocupação sobre o objeto livros didáticos/manuais que ambas as pesquisadoras lidam e o diálogo que traço com esta paradigmática pesquisa desenvolvida pela autora.

⁶⁹ A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico francês do século XX em torno das publicações no periódico “*Annales d’histoire économique et sociale*”, tendo à frente Marc Bloch e Lucien Febvre, oferecendo críticas ao positivismo histórico e propondo outra abordagem que ampliava as fontes de pesquisa, passando a valorizar objetos do cotidiano tradicionalmente rejeitados na historiografia clássica e ampliando o diálogo com as Ciências Sociais.

processos de produção de consumo ao longo de extenso período de tempo e tomando como objeto livros até então menosprezados. Assim, livros de literatura, de brochura barata ou comuns, consumidos popularmente, ganharam destaque nas pesquisas históricas em diversas outras escolas. Darnton (2009) também propôs um modelo geral de analisar como os livros surgem e se propagam entre a sociedade, como um circuito de comunicação que envolve diversos atores sociais, indo do autor até o leitor, passando por aqueles envolvidos na produção e venda do livro, compondo relações entre si e com outros sistemas. Assim, compreender a história do livro envolve discutir cada parte do circuito.

Considerando especialmente os livros através das práticas de leitura, Chartier (1991; 2002a; 2002b) percebe que na composição da história do livro, das edições e das leituras, interessa “o processo pelos qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e leem” (CHARTIER, 2002a, p. 61). Assim, o autor toma as práticas como representações do social, discutindo como os sujeitos dão sentidos a elas, ou seja, é compreender que um mesmo texto pode ser compreendido de muitas maneiras. No entanto, sem cair em um relativismo, atenta-se que estas representações não são neutras e são modeladas por estratégias e práticas – sociais, escolares, políticas, econômicas, simbólicas – que buscam impor as suas próprias escolhas. Desta maneira, descortinar estas lutas pelas representações (ou, em outros termos, dos conflitos de classificações) é parte essencial da compreensão do universo das práticas culturais.

Importante perceber que estas perspectivas históricas consideram certa interdisciplinaridade ou intercâmbio de conhecimentos com outras áreas, em especial da sociologia da cultura. Neste sentido, a obra de Pierre Bourdieu (1930-2002) ganha alcance ao perceber o livro como um objeto cultural com características econômicas (mercadoria) e simbólicas, envolvo nas lutas de hierarquia social. Isto quer dizer, na acepção da “sociologia das obras culturais” (BOURDIEU, 2019, p. 198), que interessa à sociologia não a obra por si, mas o conjunto de relações objetivas entre o artista/autor e os outros artistas/autores, bem como as relações entre o conjunto de agentes envolvidos com a produção da obra e do seu valor social. Desta maneira, Bourdieu (2019; 2017) toma como objeto a relação entre o campo de produção e o campo de consumidores, na perspectiva de uma sociologia relacional. Assim, não se ignora que os bens culturais possuem uma economia própria, mas se busca tomar as condições de produção dos consumidores das obras e dos seus gostos, bem como descrever as condições de apropriação consideradas legítimas.

Não se ignora, ainda, outras possibilidades de leitura através dos livros escolares e que contribuem para perceber as vicissitudes de sua produção, utilização, circulação e que estão em

diálogo com essa investigação. É o caso, à exemplo, de Leão (2012, p. 26), que propõe uma “Sociologia do Livro e da Leitura”, assim definida como o “estudo das relações sociais em torno dos próprios objetos, tomando-os como suportes dos investimentos e estratégias editoriais, da escrita dos textos e da apropriação criativa”. Analisando os livros infantis do final do século XIX e início do século XX no Brasil, a autora refina a categoria de representação e classificação do mundo social de Bourdieu, estudando como se constituiu a imaginação nacional nestas obras. Para tanto, a mesma propôs seguir a trajetória dos autores, as estratégias dos livreiros e as práticas de leitura. A investigação de Leão (2012), portanto, conversa diretamente com o “imaginário”, para usar a categoria da autora, dos manuais didáticos de Sociologia, que permitiam leituras do Brasil e anseios de nação, o que vai ao encontro, como Bourdieu (1994) assinalava como principal objeto da sociologia, da luta pelo monopólio da representação legítima do mundo social.

Assim, as trajetórias dos agentes nos espaços forjados de produção dos livros escolares dão azo ao “campo”, que emerge como um artífice para identificar um espaço social próprio da produção cultural, mais ou menos autônomo em relação aos demais campos, no qual agentes que o integram estão em constante luta para manter ou alcançar determinadas posições. A noção de campo se opõe à ideia de que há uma interpretação interna e outra externa das obras culturais e, a partir dela, possibilita construir o objeto de modo a sinalizar que ele não está isolado de um conjunto de relações, ou seja, é preciso concebê-lo relacionalmente. Desta feita, Bourdieu (2011) propõe que, para a apreensão dos espaços sociais, cabe compor um quadro de distribuição de propriedades dos indivíduos, ou seja, um quadro das características de um conjunto de agente ou de instituições; é possível ainda comparar campos diferentes, percebendo as homologias estruturais entre eles e assim compreender o universo em que se situa determinada obra.

Ainda que se possa entender que os livros didáticos são forjados no imbricamento de diversos espaços sociais como o educacional, o político, o econômico, atenta-se que, como objeto cultural, são produtos da criação intelectual. O campo intelectual, tal qual percebido por Bourdieu (1968) como um espaço de produção de bens simbólicos, permite visualizar a relação que o criador mantém com sua obra, ou melhor, como a constituição de um campo intelectual dotado de relativa autonomia permite vislumbrar o sistema de relações sociais que os agentes estabelecem no interior do campo na relação com as suas obras, em determinado momento histórico. Desta maneira, refletir acerca e uma obra cultural implica em perceber esta relação entre criador e obra, importando a posição ocupada pelo criador no interior do campo,

conferindo maior ou menor legitimidade e autoridade intelectual ao seu objeto.⁷⁰ Para os livros didáticos, observar estas propriedades se torna ainda mais importante, na medida que são objetos culturais pouco prestigiados, ao mesmo tempo em que podem funcionar como meio de consagração de agentes nos espaços sociais ocupados em determinados períodos. Assim, a seguir se percorre alguns pressupostos teóricos da pesquisa e que norteiam os capítulos seguintes, de modo a construir o objeto.

3.1 COMPREENDENDO AS PRÁTICAS: A NOÇÃO DE CAMPO E DE *HABITUS*

Lahire (2017), ao desnovelar o conceito de “campo” de Bourdieu, parte da constatação comum a todas as correntes sociológicas de que as sociedades modernas ou industriais possuem alto grau de diferenciação social das atividades, mas a compreensão dessas reações complexas são também diversas. Assim, a noção de campo de Bourdieu, inscreve-se na longa tradição de reflexões da sociologia e da antropologia (Spencer, Elias, Marx, Durkheim, Weber e por outros), sendo uma possibilidade para compreender essas sociedades através da apreensão dos campos sociais que são, em suma, “espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Como já mencionado, a noção de campo aparece como um norte à pesquisa, de modo que há a recusa pela repartição dos objetos com interpretações externas e internas, como se opostas fossem. Nessa direção, o debate engendrado por Bourdieu visava dar alternativa às concepções fenomenológicas/subjetivistas (o mundo social é um objeto de representação das consciências) e objetivistas (o mundo social opera como uma força externa, independente dos indivíduos), propondo um conhecimento praxiológico (a teoria da prática). Através dele, interessa o sistema de relações objetivas, mas também as “relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983a, p. 47).⁷¹ As práticas, portanto, nada mais são do que este duplo movimento envolvendo as estruturas objetivas e o *habitus* (a seguir desfiado), cabendo apreender, no objeto de pesquisa, esta relação.

⁷⁰ “a estrutura do campo intelectual mantém uma relação de interdependência com uma das estruturas fundamentais do campo cultural, a das obras culturais hierarquizadas segundo seu grau de legitimidade” (BOURDIEU, 1968, p. 128)

⁷¹ Bourdieu revisita a discussão teórica entre objetivismo e subjetivismo em relação a sua proposta em diversos escritos, entre eles, como síntese, em Bourdieu (1983a).

Assim sendo, torna-se primeiro necessário delinear o espaço social em que se insere o objeto, o qual possui definições mais gerais, como aponta Lahire (2017): um campo possui regras específicas e que são irredutíveis às regras do jogo de outros campos, os interesses de um campo são específicos dele; o campo é um espaço social estruturado por posições ocupadas pelos agentes do campo e, partir dessas posições, se compreendem as práticas e estratégias dos agentes, havendo estratégias para conservação da posição (aos dominantes, a ortodoxia) e estratégias de subversão das forças (aos dominados, a heteronomia); o campo é um espaço de luta e competição entre os agentes em suas posições para a apropriação ou monopólio de um capital específico; o capital é desigualdade distribuído no campo (daí o conflito), o que determina a estrutura do campo; apesar das lutas entre os agentes, todos têm interesse que o campo exista, havendo uma “cumplicidade objetiva”; cada campo corresponde a um *habitus* específico, cuja incorporação é necessária para que o agente possa ter condições de disputar o jogo e acreditar nele (a doxa); por fim, cada campo tem uma autonomia relativa em relação a outros campos, podendo ser influenciado, mas, em ulterior análise, as lutas são internas e possuem uma lógica própria.

Essas características encetam as possíveis caracterizações de um campo específico. No caso desta pesquisa, os manuais didáticos são práticas culturais produtos da intersecção de diferentes campos, que possuem, cada um deles, regras próprias. Definir cada um deles seria também perceber, como aponta Bourdieu (2004; 2019), a sua capacidade de refração das influências externas ao campo, que lhes conferiria maior grau de autonomia nas próprias regras do jogo, ao mesmo tempo perceber que as estruturas dos campos estão sempre disputa (para manter ou subverter posições). Porém, é preciso atentar que, no período estudado do início do século XX, os espaços sociais com o educacional, intelectual, cultural, científico, ainda estavam pouco delineados e autonomizados em relação aos campos políticos e econômicos, tendo inclusive nos agentes produtores destas obras culturais uma busca por ocupar novas posições em cada um desses espaços sociais. Desta feita, importa sobretudo caracterizar estes diversos espaços sociais, de modo a localizar as posições ocupadas pelos agentes e suas estratégias de permanência ou modificação dessas forças. Pontes de Miranda, a respeito, é emblemático nessa transição, vez que a depender do espaço social ocupado, como o caso do jurídico, possuía os capitais necessários para se manter na posição dominante e lhe possibilitou lançar mão de estratégias para se reposicionar nesses espaços sociais em formação, inclusive com o reconhecimento dos demais agentes do jogo.

Na medida em que se concebe que o campo é estruturado pelas posições ocupadas pelos agentes no seu interior, extrair as propriedades pertinentes a este espaço depende na

localização destas posições (relações objetivas) e suas disposições (o *habitus*). O *habitus*, conceito que já foi amplamente utilizado, emerge juntamente com o de campo para romper com o paradigma estruturalista sem cair no subjetivismo, traz consigo a possibilidade criadora e inventiva do agente, na medida em que é um conhecimento adquirido e também uma possibilidade do ser, como indica Bourdieu (2011). Ele é definido como um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1983a, p. 60-61), ou seja, é o resultado de uma ação organizadora e, ao mesmo tempo, refere-se a uma maneira de ser, uma propensão. Em outras palavras, essas disposições são adquiridas por meio de aprendizagem (implícita ou explícita) e que são geradores de estratégias dos sujeitos, indo ao encontro dos interesses objetivos do campo, caso estes agentes estejam investidos no sentido do jogo de determinado espaço social. Assim operando, o *habitus* satisfaz a exigência daquele campo e converte em ganhos objetivos ou simbólicos aos agentes, confirmando as próprias regras e lutas por poder do espaço em que se encontram.

Desta feita, Bourdieu (2019) aponta que um campo se define ao se delimitar as questões e interesses específicos a ele – as questões dos sociólogos interessam a eles, por exemplo-, aos quais os agentes inserem-se no jogo, afinal, “para que um campo funcione, é preciso que haja desafios e pessoas prontas para jogar o jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, questões, etc” (BOURDIEU, 2019, p. 110). Assim sendo, para a conformação de um espaço social próprio, se faz necessário que os agentes invistam em estratégias e crenças naquele jogo (o sentido do jogo), como de investir-se das questões educacionais (no campo educacional), das questões científicas (do campo científico), das questões intelectuais (no campo intelectual), e assim por diante, ou seja, dos capitais específicos do campo que são acumulados e orientam práticas.

O conceito de capital emerge como um recurso para que os agentes do campo possam acumular, converter, transmitir ou herdar este patrimônio, de modo que as lutas simbólicas no interior dos campos implicam na disputa pelo capital valorizado naquele espaço. Lebaron (2017), a respeito, indica que os capitais podem ser desde daqueles carregados pelo indivíduo biológico (um capital corporal, propriedades fisiológicas, que ainda sim possuem variações sociais e culturais) e pelas marcas corporais (comportamentos, expressar, posturas, etc), enfim, uma infinidade de possibilidades que serão valorizadas ou não a depender do campo social. Nessa perspectiva, Lebaron (2017) ainda sinaliza quatro grupos de capitais encontrados na teoria bourdieusiana: o capital econômico, que leva à noção de patrimônio, riqueza, rendas; o capital cultural, referindo-se à noção de competências e de disposições, são os saberes e

conhecimentos culturais (dentre eles o diploma, a língua); o capital social, tratando da rede de relações e da integração social dos agentes; o capital simbólico, que conduz à ideia de reconhecimento e valorização do sujeito por um grupo (que pode ser explícita, com condecorações, ou outras formas mais abstratas). Vale ainda reforçar que o capital simbólico sempre está atrelado à algum outro capital, visto que é pela posse de um que é possível haver o reconhecimento e dar um valor social a ele.

Portanto, compreender quais os capitais são valorizados em determinado espaço social faz parte da construção do objeto, vez que os agentes buscam neles as formas de reconhecimento e travam as lutas nos campos. O campo, seguindo o discutido por Bourdieu (2011; 2019), é objeto contínuo de luta entre suas próprias regras, para manter ou modifica-las, estruturando-se pelas relações de poder entre os agentes ou as instituições, cuja distribuição de poder (de capitais) é sempre desigual. Por isso, as lutas desembocam em estratégias diferenciadas entre os agentes em virtude das suas posições ocupadas - novamente, os que possuem melhores colocações, tendem a ter estratégias ortodoxas para mantê-las, enquanto os piores posicionados tendem a querer subverter as regras, mas sempre na cumplicidade tácita do jogo, vez que interessa a todos manter o campo.⁷² Neste sentido, qual o valor do livro didático, como um capital múltiplo (cultural, econômico, simbólico) nos espaços sociais? Considerando seu desprestígio, por que os agentes se valem deles? Assim, novamente volta-se para a localização desses agentes no campo, percebendo quais suas estratégias e aspirações e que, por ser motivadas pelo *habitus*, resulta em um sentido objetivo conferido pelos agentes e assim também resinificam as obras culturais.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO UM CAPITAL CULTURAL E BEM SIMBÓLICO

A constituição de uma obra cultural e as intenções do criador – um livro, por exemplo – são, portanto, fruto das relações sociais estabelecidas no interior do campo intelectual, o que envolve significados simbólicos e também aquilo que comunica. Neste sentido, Bourdieu (1968 p. 120) observa que é nestas relações que se promove as diferentes representações da obra e que dão a ela um “senso público”: afinal, quem é consagrado, quais são as obras apreciadas, conservadas e admiradas, como são reconhecidos. O sentido público de uma obra é este julgamento objetivamente instituído sobre o valor e a verdade da obra, que implica nos sentidos e relações que o próprio criador tem com a própria obra, o julgamento que faz de si mesmo, nos

⁷² A noção da cumplicidade ontológica dos agentes de um campo pode ser traduzida pela *illusio*.

termos de Bourdieu (1969, p. 125). Portanto, as escolhas de um autor sobre sua obra têm diversas mediações, inclusive no peso da autoridade e na legitimidade intelectual que são situadas social e historicamente, as suas escolhas são orientadas pelas interiorizações; quando se fala em uma ‘criação’, ela é, antes, o resultado entre o “*habitus* socialmente constituído e uma certa posição já instituída ou possível na divisão do trabalho de produção cultural” (BOURDIEU, 2019, p. 199).

Desta feita, um livro não é apenas uma coisa, como bem cultural é um produto como outros, mas que carrega em si uma crença do valor do produto, como coloca Bourdieu (2011). Assim, na produção de um bem cultural, há também a produção da crença da importância do que se faz, que reverbera nos sentidos simbólicos do objeto. É por isso que, nas múltiplas produções desses sentidos, o livro nunca é só um livro, estático, modificando-se também conforme o espaço social em que ele está inserido ao longo do tempo. Neste sentido, Bourdieu (2011) reconhece que através dos livros “se pode transformar a visão do mundo e, através da visão do mundo, transformar também o próprio mundo social” (BOURDIEU, 2011, p. 143).

Nesta perspectiva, os livros didáticos (como qualquer bem cultural), são também bens simbólicos, ou seja, não são dedutíveis apenas ao caráter econômico. Embora possa parecer óbvio, muitas das críticas que pairam sobre os livros didáticos tendem a reduzir este objeto aos propósitos mercadológicos que os envolve, valorizando-os, em outra ponta, somente através das finalidades pedagógicas. Seguindo pela direção de compreender os objetos culturais na economia dos bens simbólicos, “eles se baseiam na recusa do cálculo, da lógica do valor, que está na origem do economicismo” (SAPIRO, 2017, p. 55), na qual a sua apropriação resulta em ganhos aos seus detentores.

Se uma questão importante é compreender quais os ganhos que os livros didáticos proporcionam, é porque eles se compõem de um tipo específico de capital: são capitais culturais. À vista disso, Bourdieu (2015a) indica que os capitais culturais podem existir de três formas: a) como capital incorporado, ou seja, como dispositivos duráveis que são integrados à pessoa e orientam seu modo de colocar e ver o mundo, conformando em *habitus*; b) no estado objetivado, assumindo a forma de bens culturais como quadros, instrumentos, livros (inclusive os didáticos); c) no estado institucionalizado, conferindo ao capital objetivado o reconhecimento institucional de sua competência cultural, como por exemplo os diplomas escolares.

É interessante notar que, embora o capital cultural objetivado pareça o mais notório, ele exige que o objeto seja valorizado no campo para que haja ganhos ao portador e, ao mesmo tempo, implica a necessidade de certo capital econômico para obtê-los e de uma apropriação

simbólica (um “saber-fazer” incorporado ao *habitus*). A propósito, Bourdieu (2015b, p.108) afirmava que “todo ato de produção cultural implica na afirmação de sua pretensão à legitimidade cultural”, expondo o reconhecimento dos agentes do valor do objeto. Nesse sentido, são emblemáticas as bibliotecas vultuosas que exibem tipos de livro (o agente “sabe”, por seus dispositivos, qual qualidade de obra colocar à mostra), que são capitais objetivados e que, a um só tempo, exigem um capital econômico e o capital incorporado.⁷³ Por isso, também é paradigmático que os livros didáticos de Sociologia produzidos no início do século XX ganhem maior visibilidade quando são mobilizados como capitais culturais objetivados por agentes que estão em uma posição dominante nos campos sociais, fazendo com que outros, em posição oposta, busquem nessas obras estratégias para melhores ganhos, colocando os livros didáticos como forma de obter maior capital cultural. De outra ponta, não se pode ignorar que os livros didáticos também podem se apresentar como um capital cultural institucionalizado, em especial do período aqui estudado, vez que seus autores não possuíam uma titulação em Ciências Sociais ou Sociologia, mas, ao passo que publicavam estas obras, foram reconhecidos como “sociólogos”, permitindo inclusive que esses agentes convertessem esse capital cultural em outros capitais (educacional, científico, intelectual, político, entre outros).

Isso permite também realçar os livros didáticos como capitais simbólicos, ou seja, são sobretudo bens simbólicos que fazem parte do jogo de força entre os agentes interessados na sua produção e que compartilham da mesma crença do valor deste produto cultural. Em outras palavras, os livros didáticos parecem ter um efeito simbólico sobre o capital cultural, porque “o capital simbólico [...] não constitui uma espécie particular de capital, mas aquilo em que se torna qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto, reconhecida como legítima.” (SAINT MARTIN, 2017. P. 111). Ainda, o capital simbólico, por operar pelo reconhecimento dos outros, da coletividade, é frágil e vulnerável, mas na medida em que pode ser objetivado (no caso, os livros didáticos partem disso) também permite seu acúmulo para converter em outros capitais e ganhos, especialmente com a ideia de autoridade (no caso dos autores de manuais de sociologia, autoridade científica, educacional, etc). Desta feita, o espaço de produção dos livros didáticos, ainda que pouco delineado e autônomo, tem em disputa o monopólio pela autoridade cultural, que desenha a hierarquia de valor dos objetos.⁷⁴

⁷³ Abreu (2003) já havia destacado que os livros didáticos não ganham destaque nas coleções pessoais e que por vezes deixavam de constar nos catálogos. Porém, com as coleções didáticas e enciclopédicas produzidas no início do século XX, pode-se questionar se subverteram este valor social às obras.

⁷⁴ Acerca das formas de consagração por meio dos bens simbólicos, Bourdieu (2015b) percorre a temática ao tratar do campo cultural erudito e, com maior fôlego, ao tratar do campo literário (BOURDIEU, 2005).

A partir da compreensão dos livros como bens simbólicos, Sapiro (2017) resume em três características: 1) o interesse econômico é censurado, recalcado; 2) transfiguração dos atos econômicos em simbólicos, nos quais os sujeitos são investidos de dispositivos que dissimulam o caráter interessado de troca; 3) é na circulação do bem que se acumula capital simbólico, “espécie de capital cuja eficiência tem a ver com a percepção pelas pessoas à volta” (SAPIRO, 2017, p. 56), implicando que o valor simbólico do objeto se dá por meio das categorias de percepção e julgamento compartilhadas por determinado grupo. Assim, ainda que interesse o que está “dentro” do livro, seu sentido ultrapassa a palavra dita para funcionar como um bem simbólico em disputa de reconhecimento.

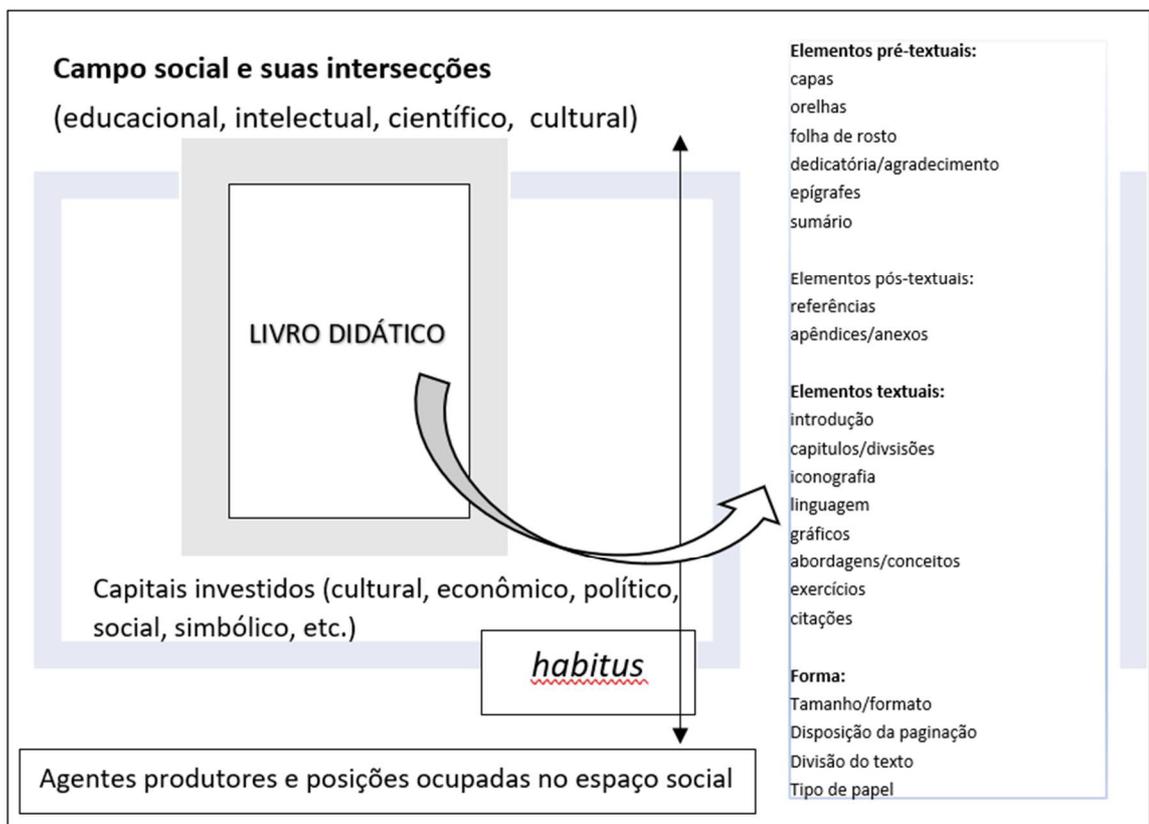
Compreender o campo de produção de uma obra cultural exige, então, voltar para a gênese social deste campo e de toda a crença que sustenta o mesmo – seja ela material ou simbólica. Pegando de empréstimo o que SAPIRO (2019) define por uma “sociologia da literatura”, compreender os espaços sociais em que estão inseridos os livros didáticos envolve identificar como os indivíduos e instituições produzem, consomem, julgam as obras e produzem representações sobre as obras didáticas e, portanto, significam a mesma. Há, então, a noção que as condições de produção e circulação das obras que envolve valores, uma visão de mundo construída sobre este tipo de bem cultural. Enfatiza-se a junção do que há, supostamente, de interno e externo da obra, tomando a abordagem sociológica do estudo das mediações da obra e suas condições de produção.

Esta forma de conceber o universo das obras literárias vem a calhar para a análise dos livros didáticos, uma vez que parte do princípio de que não há uma separação entre o “dentro” e o “fora” das obras. Neste sentido, para fazer a análise sociológica das mediações e condições de produção, a noção de campo de Bourdieu é mobilizada, para perceber as obras didáticas são constituídas no interior de um espaço social (ou na interseção deles, como o campo intelectual, campo editorial, educacional, econômico), que possui leis próprias, regras específicas de consagração. Entende-se, por conseguinte, que não é possível falar em um espaço social autônomo relativo às obras didáticas, em especial no período de produção das primeiras obras didáticas de sociologia, mas sim que se forjam nas relações entre os agentes do campo intelectual em formação. Resgatar esta complexidade dos manuais didáticos e compreendê-los como um capital em disputa pelos agentes é o desafio que se mostra na construção deste objeto.

3.3 A PAR DA SÍNTESE

Voltando à proposta aqui desenhada, ao se analisar a obra cultural, segue-se na direção de evitar contrapor o que há dentro ou fora do livro didático, sem ignorar que ela é, também, texto e contexto. Assim, na proposição de Bourdieu (2015a), analisar uma obra cultural significa perceber a correspondência entre duas estruturas: a estrutura das obras (gênero, estilo, temas, etc) e a estrutura do campo em que se insere, que são um campo de forças com lutas próprias para conservar ou modificar este campo. Propõe-se, visualmente:

Figura 1: Esquema de análise dos livros didáticos



Fonte: Autoria própria

Este esquema apresentado, ainda que de forma sucinta, possibilita explicitar os elementos aqui considerados fundamentais na compreensão do objeto “livro didático”, o que vai ao encontro da sociologia relacional de Bourdieu e, com seus limites, com as propostas metodológicas anteriormente mencionadas, especialmente daquelas que bebem do mesmo repertório teórico e que estão voltadas aos manuais de raro manuseio – geralmente na perspectiva da história das disciplinas escolares.

CAPÍTULO 2: ENCONTROS E DESENCONTROS NA HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

1. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

A trajetória da Sociologia no Brasil tem se mostrado um tema multifacetado, na medida em que envolve perspectivas com objetivos e abordagens teórico-metodológicas diversas. Presumindo como verdadeira a advertência de Santos (1978) de que não existe uma única história das ideias ou das disciplinas sociais no país, é também fato que todo o trabalho nesse sentido envolve objetivos mais ou menos válidos para compor esse emaranhado da história do campo do conhecimento e que estão envoltos na construção do próprio objeto da pesquisa. Há se considerar que, na compreensão do fenômeno da formação da sociologia no Brasil por aspectos menos usuais (livros didáticos, autores não consagrados no campo), a tarefa de perceber a relação com os agentes produtores, as suas obras e os processos sociais estão manifestada também pelas interpretações já feitas sobre o período e que conferem elementos significativos na composição dessa história. Esta é uma questão relevante quando se utiliza a noção de campo, tomada pela consolidação da disciplina e que, por este espaço relativamente autônomo, possui regras e capitais específicos, dentro do qual a história faz parte dessas disputas por autoridade e reconhecimento, conferindo maior ou menor valor a períodos, agentes, obras, ideias, em especial se tratando do campo científico, como indica Bourdieu (2004).

Dado isso, a definição dos marcos ou recortes para o estabelecimento da Sociologia geram uma série de críticas sobre as abordagens, ainda mais em se considerando uma busca (inglória) por uma gênese inequívoca ou dotada de julgamento de valor. Sem esgotar outros pontos, a um, não se pode falar sequer em consenso sobre quando houve a entrada dos conhecimentos sociológicos no Brasil, embora, por força das dinâmicas nacionais e transnacionais⁷⁵, a ideia de ciência sociológica se forme apenas no século XIX. A dois, como bem advertiram Oliveira e Oliveira (2017) e Segatto e Bariani (2010), a Sociologia como conhecimento especializado é fruto das dinâmicas de divisão disciplinar de processos recentes, colocando-se uma tarefa difícil estabelecer as fronteiras entre este campo das demais Ciências

⁷⁵ Estou me referindo às dinâmicas de circulação das ideias sociológicas entre países e, fortemente, das correntes sociológicas francesas que influenciaram a produção local e, posterior, a norte-americana.

Humanas e Sociais, senão colocando em sua temporalidade e espacialidade, mediadas ainda pelos processos sociais envolvidos. A três, os estudos que cobrem o percurso da Sociologia no Brasil, feitos desde pelo menos a década de 1930, também são indicativos dos esforços dos agentes em circunscrever a Sociologia, determinados autores, obras, instituições e a si mesmos no sistema de classificação próprios do campo científico em dado momento, exercendo uma função legitimadora que reverbera na construção da memória da disciplina e paradigmas dos estudos consequentes.⁷⁶

Há se situar que os livros didáticos de Sociologia são portadores dessa história da disciplina como produto, bem como produtores dela na busca pela delimitação das fronteiras da disciplina, carregando simbolicamente a confirmação deste saber e objetivando em seus textos. Não raros são os livros didáticos que continham espaço reservado para tratar do surgimento da Sociologia e sua especificidade brasileira, mencionando intelectuais que deram impulso à Sociologia ainda no século XIX, reconhecendo sociólogos das primeiras décadas do século XX e colacionando aqueles que passaram a se vincular às cátedras de Sociologia nas escolas (secundária e normal) e no ensino superior.⁷⁷ Ainda que restem divergência sobre os chamados precursores, estes nem sempre reconhecidos como sociólogos, como contrariam Carvalho (1939), que indica um período não científico e Carneiro Leão (1961)⁷⁸, falando de uma sociologia especulativa, os autores dos livros didáticos exaltam os sociólogos seus contemporâneos, também autores de manuais e de obras sobre as questões brasileiras, de modo a confirmá-los como promotores da ciência sociológica e participantes da formalização da sociologia como disciplina, sem vinculá-los necessariamente à sociologia institucionalizada, como se percebe nos manuais de Carvalho (1939), Archer Junior (1940 [1935]), Fontoura (1940) e Leão (1961 [1940]).⁷⁹ Assim, nas obras didáticas, manifesta-se o anseio de construção de uma disciplina autônoma como um conhecimento especializado, enraizando-se ao mesmo tempo a promoção da Sociologia como propulsora de um país moderno.

⁷⁶ Isso quer dizer, como todo processo social, que não há investimento sobre a história da Sociologia no Brasil (passado) sem que haja o investimento no campo no presente (que se faz) e que influencia práticas futuras. No caso, a disputa reside no estabelecimento de critérios de cientificidade.

⁷⁷ Vale nota que os livros didáticos de sociologia produzidos mais recentemente – pelo menos desde o PNLD 2012, contam com espaço dedicado à história da Sociologia, dando chance à contextualização desta ciência aos estudantes, conferindo elementos justificadores e legitimadores à sua existência nos currículos escolares.

⁷⁸ Antônio Carneiro Leão nasceu em Recife/PE, em 1887, falecido em 1966. De acordo com Meucci (2007), bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife, sendo professor de Filosofia na mesma cidade, entre 1910 e 1912. Foi jornalista, advogado, professor no Rio de Janeiro, além de diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal e professor no Colégio Pedro II e de Administração Escolar no curso de Economia e Direito, no Distrito Federal. Foi franco atuante nas questões educacionais. Foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, em 1944.

⁷⁹ Frisa-se que esses autores também olharam criticamente para o suposto atraso brasileiro na constituição da disciplina sociológica, no comparativo com outros países.

Não obstante, as interpretações sobre a disciplina que se seguiram comumente periodizaram a sociologia no país de modo a contrapor etapas não científicas a outra dentro dos padrões de cientificidade praticados no interior das faculdades especializadas, conferindo um papel fundamental à institucionalização para que houvesse uma sociologia autêntica e distante do passado colonial. Nesse sentido, Segatto e Bariani (2010) situaram que a década de 1950, período de arroubo de balanços sobre a Sociologia no Brasil, foi um momento em que a disciplina buscava se consolidar em seus métodos investigativos e também como ciência que pudesse explicar socialmente o país, de modo que a sua institucionalização se tornou marco fundamental para que a Sociologia fosse considerada moderna e amadurecida.

Este enviesamento foi substantivamente enfrentado por Santos (1978), indicando que essa geração de estudos, ainda recente no processo de institucionalização da Sociologia e marcada pela política autoritária do Estado Novo (1937-1945), que limitou os esforços de teorização sobre a realidade nacional, tendeu a reforçar que a Sociologia feita naquele tempo era o padrão universal de trabalho científico, opondo-se aos estudos realizados anteriormente que seriam, nessa perspectiva, especulações sociais e, portanto, menos relevantes de ser tomadas como objeto. Isso fez com que a produção intelectual brasileira do passado não fosse considerada com o mesmo peso, conferindo maior legitimidade a autores e temas abordados a partir do universo das faculdades de Ciências Sociais – somente criadas após os anos de 1930.

Um dos ganhos nessa avaliação de Santos (1978) foi explicitar o peso da instituição nas leituras sobre a ciência sociológica. Para o autor, os trabalhos que abordaram a evolução [sic] da Sociologia no Brasil seguiam precipuamente uma matriz institucional, nos quais os marcos organizacionais foram utilizados para formular uma cronologia da Sociologia, mas que pouco contribuíram para historicizar a trajetória da disciplina, depositando na organização burocrática da universidade o momento coincidente de formulação científica, por meio de métodos e ferramentas de investigação social específicos.⁸⁰ Desta feita, enraizou-se um entendimento que, após a criação das faculdades de Sociologia, haveria um período científico, de modo que “qualquer que tenha sido a quantidade ou qualidade da produção do primeiro período ela é irrelevante para o progresso da ciência, torna-se desnecessária qualquer investigação sobre que autores pertencentes ao passado cultural do país, ou sobre o modo pelo

⁸⁰ O autor ainda se refere, para fins de compreensão, outras duas perspectivas: a matriz sociológica que toma por base características da estrutura econômico-social para deduzir as dimensões do pensamento social e possibilidades de espaço para o estabelecimento do conhecimento racional; e a matriz ideológica, que analisa os textos brasileiros de reflexão social de modo a buscar uma caracterização própria e independente. Ao fim e ao cabo, na visão de Santos (1978), o resultado ainda mantém uma certa dicotomia entre passado-presente, no qual o passado não permite, seja pelas ideias ou condições materiais, contemplar critérios científicos.

qual pensaram o social” (SANTOS, 1978, p. 27). Nesse enfoque, estariam os trabalhos de Costa Pinto (1955), Fernandes (1980a [1956]) e Azevedo (1954).

Cabe colocar que Santos (1978) ainda se refere, para fins de compreensão, a outras duas perspectivas que elucidam interpretações sobre o percurso da Sociologia. A matriz sociológica toma por base de análise características da estrutura econômico-social para explicar os enfoques das preocupações dos investigadores sociais ou ainda para deduzir o pensamento social dos atributos dos processos sociais (em todos os casos, os estudos sociológicos são decorrência das condições de econômico-social de um tempo, como colocado por Fernandes (1980a; 1980b) e o grupo ligado ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB). Por fim, a matriz ideológica visa analisar os textos brasileiros de reflexão do social com o objetivo de uma caracterização própria, sem tomar-lhes como consequência da dinâmica social, tal qual Ramos (1995a [1957]) propôs e que, nessa posição, evitaria sobrepor uma análise cronológica ou diminuir o trabalho de um autor por conta de ser produzido em um tempo considerado “não-científico”. Isto posto, Santos (1978) propõe a superação do critério institucional-legal e do formalismo que menospreza as produções menos sofisticadas de certos períodos, para refletir acerca do desenvolvimento da sociologia no país a partir do conteúdo dos textos, no qual deles corresponderia o debate ali posto com as questões sociais e políticas importantes daquele tempo, o que disso se compreende parte da análise dos livros escolares.

Mais adiante e sob a ótica dos estudos dos chamados intérpretes do Brasil, ou melhor, do pensamento social brasileiro (BOTELHO; SCHWARCZ, 2009)⁸¹, captou-se parte dos caminhos trilhados no campo sociológico, ao mesmo tempo em que a institucionalização foi reforçada como a gênese da sociologia no país. Nesse sentido, Oliveira (1999) anotava que mesmo as perspectivas desenvolvidas em projeto da história das Ciências Sociais, coordenado por Miceli (1989; 1995), a matriz institucional servia como um divisor de águas, dando azo a certo evolucionismo na história da disciplina (antes rudimentar e, após a criação das universidades, bem organizado), repedindo-se a autoafirmação de outrora. Para além, seguindo a orientação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) no Rio de Janeiro, investigou-se precipuamente o pensamento político nos arranjos

⁸¹ Não é de menor importância o debate em torno do pensamento social e político brasileiro em sua definição como uma especialidade do conhecimento e que reverbera no imaginário identitário brasileiro e da própria constituição da agenda de pesquisa sociológica sobre o Brasil, cujo debate é sintetizado por Maia (2021). Também em virtude disso, não se vislumbra um campo (ou subcampo) da história da Sociologia no país, sendo a sua produção bastante dispersa e vislumbrada em parte pelos estudos do pensamento social brasileiro e, em outra ótica, no subcampo do ensino de Sociologia.

intelectuais em torno dos anos de 1930, analisando os conteúdos das obras e revistas a partir dessa relação.

Cabe ainda mencionar a referência as dualidades entre passado e presente, não-ciência e ciência, atraso e progresso, antigo e moderno, expressas tanto nas obras didáticas quanto nas alusões à história da Sociologia, guardam elos com os estudos que mobilizaram a “formação” como uma chave de leitura sobre o Brasil, através das quais estava em jogo a interpretação dos processos sociais que levaram o país a ser o que era (atrasado, com um capitalismo inacabado), para que pudesse tomar outra forma (um projeto de país em um vir a ser, como a passagem da juventude para a vida adulta, como coloca Ricupero, 2008), em superação ao modelo de subordinação colonial.

Nesse sentido, abundaram obras que fizeram menção a tal categoria, como nos subtítulos de “Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” (Gilberto Freyre, 1933), “Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro” (Raymundo Faoro, 1958)⁸², e nos títulos de “Formação do Brasil contemporâneo” (Caio Prado Jr.⁸³, 1942), “Formação Econômica do Brasil” (Celso Furtado, 1958)⁸⁴, “Formação da literatura brasileira” (Antônio Cândido, 1967)⁸⁵, “Formação política do Brasil (Paula Beiguelman, 1967)⁸⁶, “Formação histórica do Brasil” (Nelson Werneck Sodré, 1962)⁸⁷. Através delas, Arantes (1997) afirmou que a categoria foi mobilizada como uma espécie de obsessão nacional, com características descritivas e normativas sobre o Brasil, na busca por um ideal europeu de civilização, conduzindo para uma obsolescência da categoria. Sentido diferente foi empregado para uma espécie de gênese das Ciências Sociais, como se apresenta em “Formação da Sociologia brasileira” (Almir de Andrade, 1941)⁸⁸ e, mais recentemente, na “Formação das

⁸² Raimundo Faoro nasceu no Rio Grande do Sul, em 1905, falecendo em 2003, no Rio de Janeiro. Foi um jurista, sociólogo e historiador brasileiro, atuando como presidente da Ordem dos Advogados do Brasil e membro da ABL.

⁸³ Caio Prado Junior (São Paulo, 1907-1990), foi um escritor, historiador, político, economista, filósofo e editor de livros brasileiros, considerado um dos principais intérpretes da formação da sociedade brasileira contemporânea. Formou-se em Direito e atuou no meio político, além de ser livre docente em Economia Política na USP.

⁸⁴ Celso Monteiro Furtado (Paraíba, 1920-2004), foi um economista brasileiro, analisando especialmente o Brasil o papel do Estado na economia.

⁸⁵ Ressalvo a ideia de formação colocada por Cândido (2000) que esclarece que seu significado está ligado à noção que três elementos - conjunto de produtores mais ou menos conscientes do seu papel, conjunto de receptores formando diferentes tipos de público, e um mecanismo transmissor, como estilos, linguagem – se unem por um sistema simbólico, dando lugar a um novo espaço de interpretação da realidade e de interação. Nesse sentido, nada mais próximo do que a análise dos livros didáticos como participantes da formulação de um novo campo disciplinar.

⁸⁶ Paula Beiguelman (1926-2009, São Paulo), foi uma cientista social e docente na USP, e teve sua atividade institucional interrompida pela Ditadura Militar, retornando após a abertura política.

⁸⁷ Nascido no Rio de Janeiro, em 1911, faleceu em São Paulo em 1999, marcou sua atividade como militar de carreira e, ao mesmo tempo, um intelectual marxista. Foi professor do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), criado em 1955.

⁸⁸ Vide nota biográfica adiante.

Ciências Sociais no Brasil” (Vamireh Chacon, 2008)⁸⁹, em que o autor busca nos juristas e na Faculdade de Direito de Recife a influência para a circulação das ideias sociológicas no país.

Além de outras interpretações e abordagens, convém dizer que as análises sobre as Ciências Sociais no Brasil propiciam construir outros capítulos dessa história a partir do momento em que se rompe com as limitadas dicotomias.⁹⁰ Seguindo pela aposta de Oliveira (1999), a perspectiva de uma sociológica histórica (ou com historicidade) permite entender que o pensamento social produzido no passado – traduzido em parte na produção e circulação de bens culturais (livros, revistas) – integra a cultura, tem valor na vida social e significado político, ainda que não ligado estritamente à produção realizada no âmbito das universidades ou instituições organizadas (estas usualmente tomadas como critério definidor de cientificidade).

Desta forma, não se ignora a importância dos marcos legais para compor a história da disciplina, porém, eles não são o ponto de partida ou a finalidade da compreensão da constituição de um campo. Na construção de um espaço social próprio há diversos aspectos que permeiam e que vão conferir maior valor simbólico, nas quais as lutas pela inclusão de determinado saber nos quadros oficiais fazem parte. Nesse sentido, Sapiro (2018) destaca há vários processos que compõem a história das disciplinas, dentre os quais a institucionalização, a profissionalização, a autonomização e a ascensão do mercado editorial, a partir dos quais compreende-se o conjunto de categorias que conformam a história de uma ciência e que transcendem evidentemente a própria constituição da Sociologia. A ideia de institucionalização envolve o desenvolvimento no sistema acadêmico (currículos, ensino, diplomas, publicações, pesquisa, formação profissional) e por isso contornada por marcos legais e curriculares. A profissionalização engloba a organização profissional que nem sempre passa pela formação acadêmica, mas que também auxilia na definição de um espaço profissional/intelectual. Nos termos de autonomização, os agentes compartilham simbolicamente os mesmos valores e ideais, o que permite um espaço mais independente das forças políticas e econômicas.⁹¹ Além

⁸⁹ Nascido em Recife, em 1934, é um cientista político, professor, pesquisador na área do Direito e escritor brasileiro.

⁹⁰ Ianni (1971) já apontava que essas leituras dicotômicas aparecem em diversas periodizações latino-americanas, conferindo maior peso à instituição, nomeando-se etapas de pré-científicas com ensaios ou estudos de interpretação, em oposição a uma sociologia com métodos de investigação rigorosos. Na crítica do autor, essas dicotomias exprimem o momento de autoafirmação da sociologia enquanto ciência e deixam de perceber como os trabalhos pioneiros abrem caminho para novas reflexões e temas, além de criar uma falsa impressão que há um só método de construir o conhecimento – o que sequer acontece na realidade.

⁹¹ Urge apontar que todos esses processos mencionados estão compartilhados entre si, em maior ou menor grau, mas que também não se assentam em linha evolucionista, sendo, pois, passíveis de inflexão (desinstitucionalização, desprofissionalização, etc), tal qual se observa em diversos momentos dos campos do conhecimento na realidade brasileira.

disso, a expansão do mercado editorial com a sua especialização na área acadêmica também auxiliou no desenvolvimento das Ciências Sociais, criando-se um vasto campo de investimento na divulgação e educação por meio das obras – entre elas as didáticas.

Em outra direção, mas traçando aqui um diálogo com os processos acima indicados, Meucci (2011) propôs analisar o processo de rotinização do conhecimento sociológico no Brasil, no quais os primeiros manuais de Sociologia foram significativos na legitimação deste saber.⁹² A rotinização, neste caso, foi operacionalizada para contemplar os fenômenos de formação de uma comunidade e, ao mesmo tempo, de um quadro institucional, que tornam possível surgir uma nova ciência em bases duráveis. Assim, “a formação do primeiro conjunto de livros didáticos expressa, com efeito, a constituição de uma espécie de comunidade de autores e um mercado editorial, além de ser também veículo de circulação do conhecimento e legitimador da disciplina no meio escolar” (MEUCCI, 2011, p. 18), o que vai ao encontro de uma abordagem que mira os processos de produção, circulação e apropriação das obras, nos quais está inerentemente envolvida nos processos de legitimação das obras, dos autores, dos saberes.

Assim sendo, a mobilização das categorias (institucionalização, profissionalização, autonomização, rotinização, formação, disciplinarização, entre outras) só faz sentido a partir da análise do objeto que conduz à percepção dos processos de concepção de cada fenômeno. O que parece acontecer, no caso da análise dos manuais didáticos, é que eles são objetos que transitam entre o espaço institucional e antes dela, prescindem de normas, mas criam currículos formais, são produzidos por um conjunto de processos editoriais, ao mesmo tempo que consagram autores e os profissionalizam, são dependentes de diversos campos e ainda são geradores de efeitos simbólicos próprios, influenciam e sacramentam autores, teses, ideias, categorias. Por isso, cabe a compreensão de que não há uma “chave” para o lugar dos manuais didáticos no estabelecimento da sociologia no Brasil, mas um conjunto de elementos que vão dando corpo ao campo do conhecimento, estabelecendo as regras do espaço social próprio em processos longos e de idas e vindas.

Isso leva à afirmação de Ianni (1971, p. 7) que, “se é verdade que existe reciprocidade entre o pensamento científico e as configurações sociais de vida, esse princípio é especialmente válido para as ciências sociais”, uma vez que as leituras sobre o percurso da sociologia no Brasil

⁹² Tanto no processo de autonomização, francamente aproximado com o repertório bourdieusiano, quanto no de rotinização retomado por Meucci com base em uma categoria de Max Weber (1864-1920), há a alusão à Thomas Kuhn (1922-1996) e sua obra “A estrutura das revoluções científicas” (1978) no reconhecimento dos valores compartilhados para tornar legítimo um campo do conhecimento.

exprimem tanto as preocupações e anseios de uma época, bem como o conhecimento sociológico produzido, seja pelos pioneiros, seja nas leituras vindouras, contribuindo para a legitimação e constituição deste conhecimento como forma de resposta às questões sociais colocadas. Assim, na busca por afastar um suposto passado retrógrado e no reconhecimento de uma especificidade no campo científico, o que está em jogo são os critérios de cientificidade e que reverberam em como construir a história da disciplina. Desta feita, torna-se importante situar estes estudos e que auxiliam na compreensão das relações de constituição da Sociologia no Brasil e em como os livros didáticos se entrelaçam nessas ideias.

1.1 SOBRE O PERCURSO DA SOCIOLOGIA: ALGUMAS TESES

Dito, a instalação de uma nova ciência provoca disputas sobre critérios de diferenciação e legitimação, em como desafiar determinado conhecimento à condição de ciência, especialmente conferindo pesos aos marcadores ligados à institucionalização por meio dos cursos superiores, no caso da Sociologia. A partir dessas leituras sobre o percurso da Sociologia, é possível perceber qual a representação de mundo que permeia a constituição da disciplina e que norteia o lugar dos pioneiros e seus escritos, produzindo efeitos sobre o reconhecimento e legitimação dos mesmos.

Andrade⁹³ (1941), a despeito de marcos curriculares da Sociologia, desenvolveu uma visão cultural da “formação da sociologia brasileira”, na qual considera que há um longo período dos estudos sociais no Brasil que remontam os séculos XVI, iniciando pela carta de Pero Vaz de Caminha (1450-1500)⁹⁴, passando pelos jesuítas até o século XVIII, com a obra do naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira (1756-1815)⁹⁵, estabelecendo um período sociográfico de pura descrição da vida social e, portanto, “pré-científico”. Para o autor, no século XIX os estudos sociais alcançam um caráter mais próximo do científico, unindo o trabalho de antropólogos, naturalistas, políticos, juristas, etnólogos, psicólogos, etc, e

⁹³ Almir de Andrade, nascido no Rio de Janeiro em 1911 e falecido em 1991, formou-se em Direito tendo lecionado nos cursos jurídicos e assumiu a primeira cadeira de psicologia em nível universitário no país. Ideólogo do Estado Novo (1937-1945), atuou em diversos cargos junto aos governos varguistas, em especial a fundação em 1941 da Revista “Cultura Política: Revista Mensal de Estudos Brasileiros”, principal revista do regime, na qual congregou diversos intelectuais de matizes diferentes, entre eles Gilberto Freyre, de quem era admirador. Sua obra de referência é “Aspectos da Cultura Brasileira”, publicado em 1939, apresentando diversos aspectos da cultura brasileira, entre eles o carnaval e outras temas que cercariam os rumos da sociologia no Brasil.

⁹⁴ Carta redigida pelo escrivão de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, em 01 de maio de 1500, contendo uma descrição das terras recém chegadas. É considerado o primeiro documento literário da história do Brasil.

⁹⁵ Nascido na Bahia, foi nomeado para chefiar a comissão científica que empreendeu viagens pelas capitânicas do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá, durante nove anos, cujo trabalho resultou em diversas anotações sobre a região amazônica, registrando dados sobre a fauna, flora e habitantes.

mesclando diversos métodos dessas ciências (método etnográfico, o histórico, o jurídico, e assim por diante), mas sem uma feição “sociológica”, compondo um período “pré-sociológico”. Andrade (1941), fortalecendo os movimentos científicos e culturais dos anos de 1930, anota que o período sociológico somente se configura no século XX e a partir da obra de Gilberto Freyre, que é “um ponto de convergência de vários movimentos anteriores pela aplicação do método histórico-cultural à análise crítica da formação social brasileira”, concebendo a obra mais “sociológica” até então (ANDRADE, 1941, P. 8) e destacando aspectos menos institucionais à nova ciência.

Florestan Fernandes (1920-1995)⁹⁶, por seu turno, elaborou em mais de uma oportunidade argumentos explicativos do suposto atraso ou impossibilidade do desenvolvimento científico no Brasil no século XIX e início do século XX. Para Fernandes (1980a; 1980b), o modelo escravagista e patrimonialista da sociedade brasileira impediu que houvesse o florescimento da ciência que se baseia, sobretudo, no pensamento racional secularizado para buscar soluções para os problemas postos. Para o autor (1980b), mesmo que a sociologia tenha entrado no Brasil como uma novidade dos centros estrangeiros quase em paralelo à divulgação da obra de Comte e outros pioneiros do pensamento sociológico, suas primeiras incursões não levaram à uma apropriação sistemática ou cuidadosa do vocábulo, sendo muito mais incidente e reflexo da incapacidade de apropriação interna.

Traduzindo o percurso, Fernandes (1980b) apontou três épocas do desenvolvimento da sociologia no Brasil: a primeira, como um pensamento racional-científico, se forma a partir de 1850 em que a sociologia foi utilizada como um recurso de interpretação das relações e fatos sociais, onde os intelectuais mostraram interesse nas conexões entre direito e sociedade, literatura e contexto social, o Estado e a organização social; a segunda, de pensamento racional, vista nas primeiras décadas do século XX, em que há interesse pelas interpretações racionais dos processos sociais, com métodos descritivos e pragmáticos e de intenções deliberadas de sistematização de investigação sociológica; a terceira, de trabalho especializado, a partir dos anos 1925, em que o trabalho intelectual se subordina ao trabalho científico sistemático, elaborando métodos mais apurados e teorias no sentido de contribuir com a sociologia enquanto disciplina científica, coincidindo com a institucionalização da Sociologia.

A dificuldade ou certo atraso no desenvolvimento da disciplina no país constatados por Fernandes (1980a; 1980b) residem no argumento que, no contexto de uma sociedade escravocrata e senhorial que predominava no século XIX no Brasil, dificilmente haveria espaço

⁹⁶ Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, em 1920 e faleceu em 1995. Foi professor catedrático na cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, um dos principais sociólogos da história brasileira.

para uma concepção de ciência que visa explicar as situações sociais de existência.⁹⁷ Assim, havia resistências culturais e políticas, na medida em que se tornava importante manter a ordem e redes intelectuais estabelecidas no interior da sociedade patrimonialista, fazendo dos primeiros cursos superiores instrumentos de manutenção de status da aristocracia rural. É interessante anotar que, para Fernandes (1980b), o papel do bacharel em Direito, juntamente com o padre (católico), contribuiu para a manutenção da concepção de mundo que naturalizava a ordem patrimonialista, como ordem legítima e com a pego às tradições, à origem divina, na qual a sociologia não tinha espaço como um valor social desejado. Dessarte, o bacharel em Direito impulsionou o desenvolvimento de um pensamento racional, mas ligado aos interesses da camada senhorial (elites), de quem eram herdeiros.

Dessa maneira, as possibilidades de entrada da nova ciência só aconteceram com a crise do modelo patrimonial e receio das elites senhoriais em perder seu espaço no campo econômico e político, conformando uma inteligência brasileira urbana capaz de participar da arena política por meio do pensamento racional e aplicação de novas técnicas de reflexão sobre os problemas da sociedade brasileira. Nesse interim, as primeiras reflexões sociológicas indicadas por Fernandes (1980b) são estudos de crítica econômica, político-administrativa, jurídico social, promovidos por figuras da inteligência como Tavares Bastos⁹⁸, Perdígão Malheiros⁹⁹, Joaquim Nabuco¹⁰⁰, passando a sociologia a ser utilizada como recurso de interpretação das origens e vinculações estruturais dos segmentos da sociedade brasileira (com Silvio Romero), como discussão normativa do problema da evolução da sociedade brasileira

⁹⁷ Um comparativo está na formação da Sociologia no contexto europeu, que já no século XIX delineava a Sociologia enquanto disciplina e como espaço social mais autônomo. Fernandes (1980a; 1980b) atribui a isso um movimento de secularização das atitudes e de compreensão racional do mundo, o que deu impulso ao movimento de explicação dos fatos sociais e de anseio por transformação da sociedade, o que só foi ocorrer no Brasil com a crescente industrialização no início do século XX, notadamente em São Paulo e, com seu ápice, nos anos de 1950.

⁹⁸ Tavares Bastos (Aureliano Cândido Tavares Bastos) nasceu em Alagoas, em 1839, falecido na França, em 1875, foi um advogado, jornalista, ocupante da cadeira da Academia Brasileira de Letras e político, opondo-se à centralização imperial. Formou-se em Direito, cursando inicialmente a faculdade de Olinda, transferindo-se para São Paulo. Sua principal obra é “A província”, de 1870.

⁹⁹ Agostinho Marques Perdígão Malheiros (Rio de Janeiro, 1924-1881), foi um jurista, escritor e historiador, participando do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e presidente do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB). Sua principal obra, que repercute na crítica do período, é “A Escravidão no Brasil”, de 1866.

¹⁰⁰ Joaquim Nabuco (1849-1910) foi um político, diplomata, advogado e historiador brasileiro, também nomeado para a Academia Brasileira de Letras. Foi a principal figura política do abolicionismo brasileiro, em parte expressada na obra “O abolicionismo”, de 1883.

(Aníbal Falcão¹⁰¹), ou ainda nas relações com os fatores da vida em sociedade (visto em Paulo Egydio¹⁰², Florentino Menezes¹⁰³ – estes com manuais didáticos).

A partir dos movimentos abolicionistas e republicano que afetou a ordem econômica, jurídica, política e social, a Sociologia ganhou outro fôlego nos estudos brasileiros, no qual têm destaque as interpretações que visaram compreender os problemas nacionais e superá-los. Assim, Fernandes (1980b) destaca a obra *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha¹⁰⁴, como o primeiro trabalho de interpretação sociológica como técnica de consciência e explicação de mundo, na medida em que faz uma descrição histórica, geográfica e social do Brasil. De outra ponta, Alberto Torres (1865-1917)¹⁰⁵ foi representante de uma sociologia pragmática, formado por um círculo intelectual que pretendia reagir à crise brasileira com rápida intervenção na organização dos fatores do progresso econômico e social, buscando uma formulação que mantivesse a estabilidade das camadas dominantes. Portanto:

Em suma, é legítimo admitir que a desagregação do regime escravocrata e senhorial possui, para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil, uma significação similar à da revolução burguesa para a sua constituição na Europa. A ela se associam a formação de uma mentalidade nova, na Inteligência brasileira, a criação de um horizonte intelectual médio menos intolerante e conservador e, enfim, a autonomia do pensamento racional no sistema sócio-cultural. (FERNANDES, 1980b, p. 36)

Nessa leitura, foi a partir das intensas mudanças no regime escravocrata e senhorial, provocando outras divisões do trabalho e diferencial social, vários obstáculos culturais que impediam a aceitação da sociologia não mais perduravam, compatibilizando as concepções secularizadas e a explicação racional das atividades humanas por meio da exploração teórica e práticas dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, a educação faz parte dessa acepção racional de mundo, donde o ensino das ciências sociais foi vinculado à formação das novas

¹⁰¹ Annibal Falcão nasceu em Pernambuco, em 1859, falecido no Rio de Janeiro, em 1859. Foi um escritor e político brasileiro, participando das campanhas de abolição da escravatura e do republicanismo. Participou da constituinte de 1891.

¹⁰² Paulo Egydio de Oliveira Carvalho nasceu em 1844, falecido em 1906, foi formado em Ciências Jurídicas, professor de Direito na Faculdade de São Paulo. De acordo com Meucci (2007), oferecia cursos livres de Sociologia na mesma Faculdade, tornando-se um dos principais introdutores das ideias de Durkheim no Brasil, especialmente através dos estudos em sociologia criminal, como em seu manual “Estudos de sociologia criminal”, de 1900. Além de professor, ocupou cargos políticos.

¹⁰³ Vide nota biográfica adiante.

¹⁰⁴ Euclides da Cunha (Rio de Janeiro, 1866-1909) foi um escritor, jornalista e professor brasileiro, ocupante de cadeira na ABL, autor da obra “Os Sertões”, em que retrata parte do que observou na guerra no município de Canudos. Por esse título, é uma das obras considerada a precursora da análise da realidade social do Brasil.

¹⁰⁵ Alberto Torres nasceu em 1865, em Goiás, falecendo em 1917, no Rio de Janeiro. Formou-se primeiramente em Medicina, em São Paulo, migrando para o Direito, onde se formou em Recife. Atuou como jornalista, advogado e político, ocupando diversos cargos no parlamento e judiciário. Como abolicionista e republicano, escreveu em suas obras a preocupação com o Brasil, como no “O problema nacional brasileiro”, de 1912, e “A organização nacional”, de 1914.

gerações para as tarefas de liderança econômica, administrativa e política e, também, para criar recursos para a solução racional e pacífica dos problemas brasileiros. Para Fernandes (1980b), foram os educadores que procuraram ajustar o ensino brasileiro à nova forma democrática, na qual a sociologia contribuiria para a formação intelectual do professor – e daí a sal inclusão no ensino médio e superior, a partir das reformas do ensino em 1925, e, com isso “a sociologia ganhou um lugar definido e estável dentro do sistema sócio-cultural brasileiro” (FERNANDES, 1980b, p. 38).

Além desses aspectos, Fernandes (1980b) assume que inscrição da sociologia no sistema escolar (ensino secundário, escola normal e ensino superior) a impulsionou institucionalmente, repercutindo na expansão da Sociologia em diversos espaços institucionalizados, como departamentos oficiais, institutos de pesquisa e de mercado, fundações culturais, entre outras, além de conferir um status de especialista ao sociólogo (como professor, pesquisador, assistente) e propiciar a organização da produção sociológica no interior do campo universitário. Por conta desses dois últimos pontos, Fernandes (1980b) ressalta que o ponto de vista das pesquisas também sofreu mudanças para, de uma análise histórico-sociológica, transformar-se em investigações positivas, além da introdução da pesquisa de campo como recurso sistemático de trabalho, o que conformaria a sociologia uma disciplina propriamente científica.

Destaca-se que Fernandes (1980b) aponta que os livros de síntese produzidos no período são obras reveladoras das tentativas de sistematização dos conhecimentos sociológicos, realizadas para contribuir com o progresso da teoria sociológica ou para servir de formação teórica aos alunos das escolas normais e superiores, citando, entre outras, o manual sociológico de Pontes de Miranda (1926) e a obra anterior de síntese científica, *Introdução à Política Científica ou Fundamentos da Ciência Positiva do Direito*, de 1924.¹⁰⁶ A respeito dos manuais, Fernandes (1980b, p. 43) não deixa de questionar o “valor positivo e originalidade dessa produção sociológica”, mas reconhece que, por meio delas, foi possível ver que a sociologia passou a ocupar um espaço importante na intelectualidade brasileira, conduzindo a melhor compreensão desse conhecimento e suas técnicas científicas, além de ampliar os temas de interesse acerca do contexto brasileiro e integrar a Sociologia como disciplina no sistema institucional. Sob este ponto de vista, Fernandes (1980b) expõe a continua questão a que se

¹⁰⁶ São ainda mencionados: Fernando de Azevedo, Roger Bastide, Mário Lins, Delgado de Carvalho, Arthur Ramos, Carneiro Leão, Donald Pierson, Gilberto Freyre, Herbert Baldus, Emílio Willems, Romano Barreto (FERNANDES, 1980b, p. 43).

defrontam os livros didáticos: embora questionados em seu valor, representam papéis paradigmáticos no estabelecimento do campo de conhecimento sociológico.

Em avaliação mais contundente aos manuais e à sociologia brasileira, Ramos (1995a) expunha que a falta de um pensamento sociológico autêntico no Brasil estaria ligada à uma exogenia desses estudos, marcados pela reprodução da cultura sociológica europeia e norte-americana que impedia maior esforço para compreender a realidade brasileira. Dessa feita, Ramos (1953; 1995a), que identificou os livros didáticos como divulgadores das ideias sociológicas (como síntese e como inculcadoras), anotou que os livros didáticos foram propagadores das correntes sociológicas estrangeiras, porém de forma compilada e enciclopédica, representando parte das críticas que a sociologia praticada no Brasil era uma ciência não autêntica e alienada. Em verdade, ao autor, os compêndios escolares, por ser produtos de cada contexto sócio-histórico, exercem funções integrativas de determinado local, não sendo iguais entre países e, sendo assim, seria um equívoco transpô-los simplesmente em outros contextos, problema comumente percebido nos países colonizados, como o Brasil.

Por isso, Ramos (1953) percebe na composição de uma história das ideias sociológicas no Brasil valor aos pioneiros criadores, ainda que merecedores de críticas incisivas como alienados, seguindo nos estudos na esteira a corrente de Tobias Barreto¹⁰⁷ com Pontes de Miranda, Tristão de Ataíde, Ferreira Pinto¹⁰⁸ e Mario Lins¹⁰⁹ e, ainda, em Nina Rodrigues¹¹⁰, Gilberto Freyre e Arthur Ramos¹¹¹. Nesse ponto, Tobias Barreto foi anotado como o primeiro sociólogo fortuito do Brasil – porque este negava a sociologia, mas que não deixava de ser um reprodutor da sociologia germânica, que contaminou os seus discípulos na procura pela “exibição de conhecimentos os mais refinados e o versar as teorias de maior sofisticação do seu tempo, sem que lhes ocorra a ideia de vincular o trabalho sociológico ao âmbito nacional” (RAMOS, 1953, p. 14). Pontes de Miranda, em contrapartida, foi além com os critérios científicos, ganhando outro *status*:

¹⁰⁷ As biografias de Tobias Barreto e Silvio Romero serão tratadas oportunamente.

¹⁰⁸ Luiz Pinto Ferreira, nascido em Recife em 1918 e falecido em 2009, foi advogado, político e escritor brasileiro. Formou-se em Direito pela Faculdade do Recife, seguiu os passos das formulações de Pontes de Miranda. Atuou como advogado, promotor de justiça e professor na Faculdade de Direito de Recife. Enfocou questões diversas do Direito e é autor de um manual de Sociologia, publicado em dois tomos, em 1955.

¹⁰⁹ Não foram localizadas informações biográficas consistentes do autor, sabendo-se que é pernambucano e formado em medicina, embora referenciado por diversos autores na história da Sociologia brasileira. É contemporâneo da corrente de Pontes de Miranda.

¹¹⁰ Vide nota biográfica adiante.

¹¹¹ Alagoano nascido em 1903 e falecido em 1949, formou-se em Medicina na Faculdade da Bahia, elaborou estudos na psiquiatria, etnologia, antropologia, marcando seus estudos acerca das culturas afro-brasileiras, contribuindo com a institucionalização da Antropologia no Brasil, destacando-se a fundação em 1941 da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia (SBAE), conforme Oliveira (2019).

Pensa, efetivamente, em alemão, como Tobias. E que autenticidade e força criadora revela seus estudos! Pontes de Miranda é no Brasil o caso único de um sistema de sociologia pura. Só não é universal porque escreveu em português. Entre os adeptos do fisicalismo e do operacionismo sociológico (Stuart Dodd, Lundberg, Kurt Lewin, J. F. Bron, etc) não vejo um que o exceda, sendo que ele se avanta até à maioria destes. Leia-se a sua *Introdução à Sociologia Geral* (1926) e a sua *Introdução à Política Científica* (1924). (RAMOS, 1953, p. 15)

Urge, na fala de Ramos (1953; 1995a), a percepção de que os autores citados eram, antes, ideólogos-utópicos (peças de museu, como afirmou), que mantiveram diálogo não com questões atinentes ao país que estão, mas sim abrem as portas para a sociologia de estrangeiros e a partir dela têm visibilidade. Ao contrário, como mentes criadores que levam em conta as problemáticas brasileiras, estariam Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Oliveira Viana¹¹² e outros que se seguiram. Vale ainda colocar que Ramos (1953) reconhecia no processo de institucionalização, com ênfase à escola paulista, um grande impulsionador para a ciência sociológica que, nas mãos de Fernando de Azevedo com a parceria das elites políticas, promoveu a realização de uma sociologia que ultrapassasse o plano verbal, no qual o manual “Princípios de Sociologia” (AZEVEDO, 1935) seria o melhor compêndio elaborado. A partir da Sociologia institucionalizada que se pode deixar de ter conotações pejorativas, já que antes “sociólogo era vulgarmente qualquer literato que tratasse de assuntos sociais ou qualquer coisa menos inocente, agitador, comunista, socialista” (RAMOS 1953, p. 30).

Dessa forma, o entendimento de Ramos (1995a) parte da necessidade de uma sociologia brasileira que permita a autodeterminação sem a investida de teorias e métodos estrangeiros que não cabem à realidade do país. A sociologia, para Ramos (1953), só tem sentido se instrumentalizada para a organização da nação que não reproduza a ideia errônea de que faltariam caracteres morais ao cidadão, mas sim que incuta a compreensão da forma que assume a sociedade brasileira e qual projeto se quer dela. Neste sentido, os trabalhos dos pioneiros não perdem em cientificidade porque também são fruto desses contexto histórico-social e reverberam em leituras posteriores, mas não deixam de ser criticados e taxados de inúteis na tarefa primeira da sociologia de Ramos.

¹¹² Francisco José de Oliveira Vianna nasceu no Rio de Janeiro, em 1883, falecido em 1951. Considerado um dos primeiros sociólogos brasileiros, diplomou-se em Direito no Rio de Janeiro, onde também foi professor. Ocupou diversos cargos de nomeação no judiciário e administração de Estado, ocupou também cadeira na ABL. Uma de suas principais obras é “Populações meridionais do Brasil”, de 1922, que analisa a formação brasileira, além de “Raça e assimilação”, de 1932, que repercute como obra do racismo científico do início do século XX.

Em síntese acerca da Sociologia na América Latina e, especificamente, no Brasil, Azevedo (1954, p. 305)¹¹³ marcava posição de que a sociologia havia se estabelecido recentemente como “forma verdadeiramente científica quer no domínio da especulação teórica, quer no das pesquisas metodicamente conduzidas, quer na associação, muito recente, do ensino e da investigação”. Para o autor, durante o século XIX, surgiram pensadores, historiadores e ensaístas que perceberam aspectos importantes da vida nacional, utilizaram do repertório sociológico estrangeiro pelas ideias positivistas de Comte¹¹⁴, evolucionistas de Spencer¹¹⁵, do determinismo geográfico de Le Play¹¹⁶, e teorias raciais antropológicas, caracterizando-se por obras de documentação histórico-literárias para compreender, ao seu modo, a realidade social e resolver o problema moderno posto, porém sem rigor científico seja em teorias ou métodos. Esses estudos possuíam um caráter utilitarista e pragmático, de modo que, para Azevedo (1954), tomaram a palavra “sociologia” como um adjetivo que confundia objeto (a realidade social, por exemplo) com métodos – estes próprios de uma ciência sociológica –, qualificando como estudos pré-sociológicos.

A propósito, Azevedo (1954) dividiu a história da Sociologia no Brasil em três etapas, sendo a primeira contemplada por estes estudos pré-sociológicos e anteriores ao ensino e à pesquisa, estendendo-se da 2ª metade do século XIX até 1928, a segunda, quando são introduzidas as primeiras disciplinas de sociologia no país, de 1928-1935; e a terceira, a partir de 1936, etapa em que há expansão da sociologia nas atividades universitárias, associando-se ensino e pesquisa e qualificando uma etapa propriamente científica. Estas delimitações, notadamente permeadas por aspectos institucionais, enfatizam a passagem disciplinar como impulsionadora para uma sociologia verdadeiramente científica (e, portanto, tudo o que é feito depois faz parte de um debate superior), implicando que os estudos elaborados na primeira fase são tomados como livrescos e sem contribuições originais. Salvo raros trabalhos, Azevedo

¹¹³ A primeira edição deste livro didático de Fernando de Azevedo foi lançada em 1935 sem contar com um histórico da disciplina, sendo acrescida como apêndice posteriormente, em 1954, na 6ª edição publicada pela Melhoramentos, na coleção “obras completas”.

¹¹⁴ Auguste Comte (1798-1857) é considerado o pai da sociologia e fundador da teoria positivista. Um dos pensadores mais influentes do século XIX e XX, promovendo uma forte mudança na concepção das Ciências Humanas e Filosofia. Sobre sua obra, ver mais adiante.

¹¹⁵ Herbert Spencer nasceu na Inglaterra, em 1820, falecendo em 1903. Filósofo inglês, é considerado um dos fundadores da teoria do darwinismo social, onde as classes diferenciadas formariam a seleção natural na sociedade. Buscou aplicar o conceito de evolução à psicologia, à sociologia, à ética e à política. Sua principal obra é o “Sistema de Filosofia Sintética” (1896), que teve grande penetração nos Estados Unidos, e menos na sociologia francesa que, embora em diálogo, foi criticada por Durkheim.

¹¹⁶ Pierre-Guillaume Frédéric Le Play (1806-1882) foi um sociólogo e economista francês, com fortes convicções cristãs. Formou-se como engenheiro pela Escola Politécnica e enfocou seus estudos no mundo operário. Desenvolveu um método comparativo de estudo de sociedades que se baseiam no direito de herança que existe no seio familiar, tornando-se um dos pioneiros da sociologia francesa. Influenciou a sociologia católica no Brasil.

(1954) aponta que os trabalhos teóricos de Ciências Sociais que podem ser considerados como precursores da Sociologia no Brasil são, além o de Silvio Romero, os de Paulo Egydio, em São Paulo, e de Pontes de Miranda, no Rio de Janeiro, alguns dos nomes que foram mencionados nas dedicatórias de seu manual de 1935. No entanto, ainda na fase inicial “a maior parte se não a quase totalidade dos escritores que se utilizaram de pontos de vista sociológicos, eram autodidatas, eruditos ou diletantes que cediam a influências variáveis e sucessivas de obras que lhes caíam nas mãos e passavam a ser fontes inspiradoras de seus trabalhos” (AZEVEDO, 1954, p. 319).

Desta feita, para Azevedo (1954) o interesse pelos estudos e pesquisas sociológicas tiveram impulso por meio destes pioneiros, mas só a partir da disciplinarização na Escola Normal e fundação das escolas superiores em Sociologia que houve o desenvolvimento da Sociologia propriamente dita, inclusive por intermédio das incursões de professores e pesquisadores estrangeiros que deram, segundo o autor, qualidade ao ensino antes improvisado por autodidatas. A última fase, por sua vez, marca a efervescência da atividade intelectual que foi fecunda para os estudos sociológicos com multiplicidade de vertentes, com a difusão de revistas especializadas, manuais de síntese, institutos de pesquisa, nos quais a faculdade de São Paulo se constituiu o principal centro de estudos e investigações sociológicas, associando teoria e pesquisa, ensino e investigação (AZEVEDO, 1954).

Esta leitura caminha para a percepção de que o passado cultural do Brasil não permitiu que se desenvolvesse uma cultura propriamente científica (uma ciência pura), imperando o romantismo e diletantismo, com raras e isoladas obras que se sobressaíam, conforme análise mais apurada de Azevedo, na obra “A cultura brasileira” (1955). Para o autor, a ciência, durante o século XIX, não era vista como um valor social, sendo quase uma excentricidade, não havendo espaço para o progresso de ciências experimentais ou longe das qualidades literárias. Nesse sentido, é compreensível que os primeiros trabalhos que se aproximam da sociologia tenham seguido características literárias e descritivas e, portanto, pouco efetivas na ampliação do espaço da sociologia – se analisadas isoladamente. Assim, para Azevedo (1955), são as produções após os anos de 1920 que se destacam, que, além de Oliveira Viana e Gilberto Freyre,

Entre aqueles, sociólogos de profissão, continuam os esforços de um Pontes de Miranda e de um Delgado de Carvalho, um Miranda Reis¹¹⁷, um Fernando Pires¹¹⁸ e um Emílio Willems, para citar apenas alguns dos que mais têm contribuído para a aplicação dos métodos positivos aos estudos dos fenômenos sociais e para os

¹¹⁷ Há poucas informações sobre Miranda Reis que, de acordo com Meucci (2007), foi professor de Sociologia na Universidade do Distrito Federal, em 1938.

¹¹⁸ Não foi localizada biografia do autor.

progressos dos estudos comparativos dos grupos humanos e de suas instituições. (AZEVEDO, 1955, p. 419)

Desta feita, Azevedo (1955) compreende que, até as primeiras décadas do século XX no Brasil, imperava o gosto pelo idealismo e especulações filosóficas e literárias, impedindo que houvesse uma cultura científica. Somente com as incursões estrangeiras e diversos sobressaltos de instituições educativas e de pesquisa que houve um novo caminho para as atividades científicas. Assim, a partir dos centros de São Paulo e Rio de Janeiro (então Distrito Federal), desenvolveu-se condições sociais favoráveis ao progresso científico, com novos métodos de ensino e de trabalho, diálogo direto com especialistas estrangeiros, bolsas de estudos e outros meios que alcançaram a força nas universidades.

Vale mencionar que a periodização apresentada e voltada para a realidade brasileira foi modificada posteriormente por Azevedo (1962) ao tomar o desenvolvimento da Sociologia na América-Latina, de modo que haveria três fases: a primeira, pré-científica, perpassa o período colonial, até o século XVIII, no qual perduraria uma fase dos mitos, com trabalhos de cronistas e outros intérpretes; a segunda, até 1850, ladeada pela especulação filosófica; e uma terceira, após 1850, em que as pesquisas, teorias e metodologias passaram a ser mais fundamentadas, apresentando investigações sociais que estavam mais próximas da agenda social e política. Nessa perspectiva, os trabalhos realizados ainda no século XIX repercutiram nos estudos do século seguinte e, em especial, nas universidades, ainda que se apresentassem em critérios científicos diferentes dos praticados nas faculdades especializadas.

Ainda que fique evidente o valor depositado ao trabalho realizado no interior das universidades – e o próprio parece escapar da memória que ele próprio era autodidata na Sociologia e formado a partir dos cursos jurídicos -, Azevedo (1954, 1955, 1962) enuncia diversos intelectuais que contribuíram, por meio de suas análises e reflexões, na apreensão da realidade social e, dessa forma, deram os primeiros passos para a Sociologia no Brasil. Todavia, e como apontou Nascimento (2012), o propósito da Sociologia como ciência, para Azevedo, não deixava de aliar uma construção firme por métodos e teorias, mas também estava preocupada em reformar a sociedade, com possibilidades reais de ação social e política.

É interessante dimensionar que a preocupação sobre os papéis da ciência e sobre o lugar da sociologia que permeavam os estudos dos anos de 1950, apontando para como o conhecimento elaborado e científico pode produzir outra consciência sobre os indivíduos para a transformação e construção da sociedade, também se apresentava nos anos anteriores, porém de forma normativa e no espírito de construção de nação, residindo daí parte da crítica aos estudos pioneiros e, de outra ponta, aos estudos das décadas seguintes. A esse respeito, Villas

Boas (2006) enunciou que a pesquisa sociológica do século XX ocupou um lugar importante para a compreensão dos anseios e efeitos das mudanças sociais que, para operar, precisou romper com ideias de enraizamento de um perfil de identidade brasileira (autoritário, cordial, etc) para propor outras interpretações. Assim, a questão civilizacional que norteia os tempos modernos, na crença do conhecimento científico e filosófico para revelar uma nova ordem, também coloca aos indivíduos possuidores desses saberes a autoridade de gerir os caminhos a serem seguidos e sob quais paradigmas.

Nesse sentido, Costa Pinto (1955), em estudo encomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da situação das Ciências Sociais no Brasil, anotou que a organização desse campo no ensino superior representou um avanço da cultura brasileira como um todo, especialmente pela atuação de pioneiros que romperam com o bacharelismo formal e normativo reinante até então para formar pessoas para pensar de modo científico sobre a realidade social do país. Para o autor, a atuação cultural e as atividades isoladas de sujeitos formados principalmente em Direito que se dedicaram aos estudos e às pesquisas nos campos mais vastos das ciências sociais (geografia, história, sociologia, ciência política, antropologia) formaram uma geração de “autodidatas”, dando bases para a sua organização no ensino superior. Assim, ao de descolar dos cursos jurídicos, a autonomização do ensino de ciências sociais em grau superior foi alcançada nos anos de 1930 a partir da necessidade de sistematizar os estudos elaborados pelos pioneiros que, antes, não encontravam outro espaço senão nas faculdades de Direito, de Engenharia, de Medicina.

Para Costa Pinto (1955, p. 15), o “surto das Ciências Sociais no Brasil” na década de 1930 foi fruto de uma tomada de consciência crítica e científica dos problemas brasileiros alçada por uma década de profundas transformações estruturais. Nesse interim, as ciências sociais se configuraram quase como uma missão, um devir intelectual, na análise e compreensão da realidade brasileira, tomando as ciências humanas como ferramenta do progresso social e, através do estudo científico, dar bases de integração nacional e preparar o futuro da nação. As ciências Sociais, portanto, eram a resposta para uma sociedade em crise, cabendo aos cientistas sociais analisar a sociedade, compreendê-la e, assim, transformá-la (COSTA PINTO, 1955). Dessa feita, a criação dos cursos superiores tinha como objetivo formar um quadro técnico profissional para essa missão, compartilhada com a etapa preparatória incluída no ensino secundário, a criação das universidades e com outros investimentos culturais, como as revistas e coleções científicas.

Essa série de iniciativas foram listadas por Costa Pinto (1955) para traduzir os acontecimentos que propiciaram a expansão da Sociologia após do decênio de 1930, dentre elas

a reforma de ensino secundário, a criação de universidades, a inauguração de faculdades de ciências humanas e sociais específicas (filosofia, sociologia, geografia, e outras), criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criação de coleções e revistas, aparecimentos dos primeiros textos didáticos de Sociologia, edição e reedição de obras antropológicas e sociológicas, realização de congressos especializados, vinda das missões universitárias, fundação de sociedades científicas de Sociologia e Antropologia, tradução das obras de Durkheim, entre outras que impulsionaram e qualificaram as ciências sociais no mercado de trabalho e como meio de investigação e interpretação.

Nesse interim, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, criada em 1933 e incorporada em 1938 à USP, foi um marco no estímulo ao desenvolvimento das ciências sociais como um espaço de formação de quadros técnicos especializados (em outros termos, de profissionalização). Com base no manifesto de implementação desse curso superior, Costa Pinto (1955) destacou que os propósitos eram compor uma elite intelectual harmoniosa, capaz de inspirar confiança e pensar no bem coletivo para dar uma direção ao país, na ótica civilizacional moderna. Para tanto, a cúpula dirigente foi mobilizada com investimentos ideológicos, financeiros (sobretudo por investimento de fundações norte-americanas), políticos e educacionais, de modo que esta escola passou a ser um modelo para o espírito da época.

No entanto, Costa Pinto (1955) também via problemas na produção científica do período por falta de tradição de constituição desse tipo de pensamento que, aliado ao anseio por respostas aos problemas sociais, suscitou, no julgamento do autor, um trabalho apressado e muitas vezes voltados à crônica, aos ensaios, carecendo de análises científicas. Além disso, o autor atribuiu o problema posto como herança do bacharelismo que exagerava na forma, tinha fascinação pelo sucesso jornalístico e pelos conceitos importados, copiados e replicados sem crítica metodológica, expondo as contradições vivenciadas pelas elites dirigentes, em especial com o golpe de Estado de 1937¹¹⁹ e alterações nas leis educacionais. Por isso, mesmo com as iniciativas de impulso, as ciências sociais sofreram influxos ideológicos, seja pela propagação de um ensino humanista clássico (e não moderno), seja pelo uso indiscriminado do qualificativo “social” que, paradoxalmente, não valorizava o cientista social como pesquisador, mas sim como técnico para uma sociologia de caráter instrumental para a ordem social. Desta maneira, o sentido do estudo da realidade social pendia entre a atitude crítica e renovadora com um estudo mais próximo da filosofia, de cunho messiânico, irracional, autoritário e conservador. Nas palavras de Costa Pinto (1955, p. 28), “sonhou-se uma república nova, racionalizada e

¹¹⁹ Expressão que se refere ao conjunto de eventos que ocorreram em 1937 no Brasil e que culminaram na implantação do Estado Novo, capitaneado pelo golpe de Getúlio Vargas.

burocrática, técnica e planista, [...]; desembocou-se, entretanto, num governo totalitário [...] onde o clima intelectual era menos propício para o desenvolvimento das ciências sociais”.

Essa leitura do autor, embora voltada aos marcos organizacionais da disciplina sociológica, traz aspectos não lineares da história, percebendo influxos e contradições estruturais e também próprios à construção da ciência. Nota-se que a sociologia nasce como uma intencionalidade de resolução dos problemas imediatos colocados pelas classes dirigentes, mas que se confronta com anseios de cientificidade que não cabem necessariamente a esses propósitos. Nesse espírito, Costa Pinto (1955, p. 43) compreende que os cursos superiores, mesmo com “tropeços, limitações e obstáculos” contribuíram com o desenvolvimento das ciências sociais ao deixar o estágio de interpretação e generalizações, aliando ensino, pesquisa, teoria e método, formando um corpo especializado com maior reconhecimento.

Vale ainda mencionar a percepção de Cândido sobre o percurso da Sociologia, redigindo o verbete “A Sociologia no Brasil” para a Enciclopédia Delta-Larousse (1959)¹²⁰ coordenada por Fernando de Azevedo. Para o autor, seria possível distinguir duas fases do percurso da disciplina: uma de 1880-1930, caracterizada por intelectuais não especializados interessados em formular teorias ou interpretar a sociedade brasileira de forma global, e a partir dos anos de 1940, em que há a consolidação da sociologia como disciplina universitária, com produção de teoria, pesquisa e aplicação, sendo socialmente reconhecida. Para Cândido (2006), houve um período de transição entre 1930-1940, na qual a sociologia se faz presente no ensino secundário e no superior, dando azo aos primeiros especialistas formados no país e ao desenvolvimento da sociologia como um instrumento de análise social.

Nessa perspectiva, a emergência da Sociologia no ensino secundário foi fato decisivo porque a partir dele os educadores sentiram necessidade de formar professores para a elaboração de uma teoria educacional, ocasionando também no surgimento de “vários manuais e compêndios que permitem a divulgação científica e a ação sobre público mais amplo” (CÂNDIDO, 2006, p. 284) e culminando na necessidade de estabelecer a Sociologia no ensino superior – notadamente em São Paulo. Além disso, Cândido (2006) imputa ao jurista, sujeito central no contexto brasileiro na república, o papel de intérprete por excelência da sociedade e que inaugurou uma orientação cientificista, perpassando a trajetória de alguns desses intelectuais que fizeram parte da primeira fase e que marcaram o espaço para a formação da sociologia no Brasil.

¹²⁰ Verbetes que foi republicado em forma de artigo na revista Tempo Social (CÂNDIDO, 2006).

Seguindo na linha dos processos de formação de um novo campo, Cândido (2006) afirma que o Direito e a doutrina do Evolucionismo científico e filosófico foram, juntos, os dois propulsores da Sociologia no país. Ao jurista, chamado a elaborar sobre as questões sociais e a partir disso também manter seu prestígio, coube as “tarefas fundamentais de definir um Estado moderno e interpretar as relações entre a vida econômica e a estrutura política” (CÂNDIDO, 2006, p. 272), compondo ao lado dos médicos e engenheiros a chamada inteligência brasileira. O evolucionismo foi mobilizado na conotação científicista do período, de modo a ser reinterpretado em terras brasileiras para pensar possibilidades de desenvolvimento futuro, ainda que com traços do evolucionismo biológico e social, especialmente a partir da leitura de Euclides da Cunha, unindo, na visão de Cândido (2006), a intuição pessoal ao cientista retórico ou ao escritor, como nas obras de Alberto Torres, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda¹²¹ e Caio Prado Junior.

Cândido (2006) organiza este período de formação compreendendo em três movimentos, no qual as primeiras manifestações da Sociologia no Brasil foram através de Silvio Romero e com Tobias Barreto, ainda que este contestasse a validade e autonomia da sociologia, dando impulso para a sistematização dos estudos sociais por meio da abordagem crítica das teorias sociais chegavam ao debate, como de Spencer, Haeckel¹²², Le Play, Tarde¹²³. A partir deles, Cândido indica alguns estudos pioneiros de cunho monográfico e sistemático, compondo um segundo momento formativo, como por Tito Livio de Castro (1864-1890)¹²⁴, na obra “A mulher e a sociogenia” (1887), em que avaliava o papel da mulher na sociedade moderna em uma ótica científicista da época, mas de contribuição antropológica aliando a interpretação cultural dos fenômenos ditos puramente biológicos, elevando em seriedade, dados, lógica e orientação progressista; de Paulo Egydio, com influência mais clara de Durkheim ao analisar a ótica do crime pela sociologia.¹²⁵ Em um terceiro momento, os estudos tiveram preocupações

¹²¹ Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) foi um historiador, escritos, sociólogo, jornalista e crítico literário brasileiro.

¹²² Ernest Heinrich Philipp August Haeckel (Alemanha, 1834-1919) foi um biólogo, naturalista, filósofo, médico, professor e artista envolvido com a teoria evolucionista darwinista, sendo um dos grandes expoentes do científicismo positivista. Em relação às sociedades humanas, defendia que os seres humanos repetiam estágios da evolução ao longo do desenvolvimento embrionário.

¹²³ Gabriel Tarde (França, 1843-1904) foi um sociólogo, criminologista e psicólogo social, enfocando em seus estudos as interações psicológicas entre as pessoas.

¹²⁴ Não há informações biográficas maiores do autor, médico ensaísta.

¹²⁵ Nesse mesmo sentido, há o livro “Biologia e sociologia do casamento” (1887), de Francisco Luís da Gama Rosa (1851-1918), fruto da sua tese de doutoramento. Gama Rosa, jornalista, médico e político radicado em Santa Catarina, foi presidente da província e aluno do naturalista Fritz Muller (1822-1897), onde bebia das teorias evolucionistas de Darwin e do liberalismo e positivismo de Spencer. Na mencionada obra, defendia a laicidade do Estado para que houvesse uma sociedade cientificamente orientada – não cabendo, portanto, os princípios cristãos de casamento e a sua indissociabilidade, exaltando a modalidade do divórcio como uma evidência da biologia e sociologia. Apesar de pouco difundida nos anos seguintes, a obra teve alcance em seu tempo e foi marco para a

de elaborar uma teoria geral do Brasil do ponto de vista de evolução da organização social, aliando aspectos políticos embebidos por aspectos nacionalistas e de servir ao progresso do país. Nesse sentido, Cândido (2006) afirma esses estudos não configuravam exatamente para um avanço da Sociologia em termos teóricos e metodológicos, porque delas importava menos uma interpretação coerente e mais a busca por soluções político-administrativas e a tomada de uma consciência sobre a sociedade, como em Euclides da Cunha, Manoel Bonfim, Alberto Torres, Oliveira Viana e Gilberto Freyre - este fazendo a ponte para a renovação de métodos para a nova fase da Sociologia.

A partir disso, Cândido (2006) indica que a Sociologia entrou em uma etapa fundamental para a sua constituição e consolidação, a partir do enfoque em teorias e métodos para a pesquisa empírica para além do interesse na realidade brasileira e a elaboração de critérios explicativos feitos anteriormente. Para tanto, houve a necessidade de introduzir o ensino de sociologia, formar quadros intelectuais especializados que se afastavam do autodidatismo – importante para a composição do progresso mental, segundo Cândido (2006), mas que não mais respondia aos anseios do progresso. Assim, a Sociologia galgou um novo espaço por meio da ação dos que investiram na educação, tomando a sociologia como disciplina curricular e sistematizando seus princípios em aulas e manuais, fazendo com que surgissem vários compêndios de ação e divulgação científica.

A década de 1930, situa Cândido (2006), apresentou as condições políticas e sociais fizeram com que a Sociologia fosse melhor recepcionada na medida em que a ideia de conhecer a realidade brasileira circulava amplamente, havendo espaço para que diferentes campos científicos sociais tomassem a frente para pensar e solucionar os problemas postos, desde a educação, história, política. No campo da Sociologia, houve um incremento dos estudos raciais do ponto de vista da ciência sociológica por meio das incursões dos professores estrangeiros que passaram a atuar nas recém inauguradas escolas de sociologia, mormente a de São Paulo, com Fernando de Azevedo à frente e seguindo pelos intelectuais que marcaram este universo –

defesa do divórcio, além de influenciar o espírito científico em outros intelectuais, como é o caso do poeta catarinense Cruz e Souza (1861-1898).

Emilio Willems¹²⁶, Donald Pierson¹²⁷, Roger Bastide¹²⁸, Jacques Lambert¹²⁹ (CÂNDIDO, 2006).

Assim, Cândido (2006, p. 289) indica que, depois dos anos de 1940, a Sociologia se tornou atividade “ampla, reconhecida e produtiva”, com a atuação dos intelectuais da fase de transição, com os novos sociólogos que consolidaram a sociologia como uma área própria, tomando-a como ciência e profissão. O progresso do campo, então, poderia ser visto pela organização do trabalho sociológico no plano do ensino (superior e com desenvolvimento de programas, carreira, enfoques, etc), da pesquisa (com as pesquisas individuais acadêmicas, pesquisas didáticas, formação de grupos de trabalho, investimentos financeiros) e da divulgação da produção científica. Além disso e talvez o mais importante elemento indicado por Cândido (2006), o impulso do campo deveu-se ao novo espírito instalado que superação uma mentalidade literária que estava aliada aos estudos sociais até então que levada a uma atitude mental, linguagem e métodos mais afeitos à literatura do que ao objeto de estudo, o que foi afastado na produção pós-década de 1940 que estaria imbuída em um espírito exclusivamente científico ou técnico – e daí reverberando na publicação de diversas obras sociológicas.

Através da leitura de Cândido (2006), que muito embora enfatize o círculo intelectual de São Paulo, é possível aludir a um discurso pacificador sobre a ideia de que a Sociologia tenha se modificado ao longo do tempo não “apesar” dos elementos de formação (com autodidatismo, cientificismo, influencia literária e do evolucionismo, estudos descritivos, moralizante, entre outras características geralmente negadas como parte constitutiva da Sociologia), mas sim integrando muitas vezes de forma sincrética os novos estudos, como uma característica da ciência aqui praticada. Nessa leitura, as obras de teoria geral do Brasil deram abertura cada vez maior para os estudos especializados e profissionais, no sentido estrito do termo e próprio de uma organização do campo acadêmico e científico. Dessa forma, é possível perceber por Cândido (2006) como produtores e seus produtos compuseram uma nova cultura sociológica que se inicia antes dos períodos de institucionalização e que são embebidos pelas dinâmicas conflituosas do país juntamente com o incitamento extranacional sobre o pensar a

¹²⁶ Emílio Willems nasceu na Alemanha, em 1905, e faleceu nos Estados Unidos, em 1997. Trabalhou no Brasil como professor de Antropologia na Faculdade de Sociologia de São Paulo, que ajudou a fundar. Foi autor do “Dicionário de etnologia e sociologia” (1939) e do “Dicionário de Sociologia”, de 1950, ambos em parceria com Herbert Baldus (1899-1970).

¹²⁷ Nasceu nos Estados Unidos, em 1900, e faleceu em 1995, no Brasil. Veio para o país em 1939, onde lecionou na Escola Livre de Sociologia e Política na Universidade de São Paulo, que ajudou a criar. Ver Meucci (2007).

¹²⁸ Roger Bastide é um sociólogo francês (1898-1974) que veio na missão francesa ao Brasil, em 1938, ocupando a cátedra de Sociologia na USP. Estudou especialmente as religiões afro-brasileiras.

¹²⁹ Jacques Lambert, também francês, nasceu em 1901, falecido em 1991, veio ao Brasil na década de 1930, sendo professor na USP e Universidade do Distrito Federal e na Universidade do Brasil. Autor da obra “Os dois Brasis”, de 1967.

realidade social, no qual alguns sujeitos e suas obras ganham maior alcance para o estabelecimento do conhecimento sociológico.

A par disso, chega-se a um bom termo do debate, no qual, para além de versões ou estabelecimento de marcos temporais, assenta os sentidos que a trajetória da Sociologia no Brasil alcança em seus diversos momentos. Liedke Filho (2005), baseado em parte dessas leituras, permite resumir o percurso em duas grandes etapas que atravessam as principais preocupações dos tempos. A primeira, da “herança histórico cultural da Sociologia”, foi marcada pelo período dos pensadores sociais, na qual a teoria social foi mobilizada por pensadores e sujeitos políticos influenciados pelas ideias europeias e norte-americanas, cujas problemáticas centrais eram a questão da formação do Estado Nacional e da identidade nacional, e, após, pelo período da Sociologia de Cátedra, onde a disciplina foi introduzida nas faculdades de Filosofia, Direito e Economia e, notadamente no Brasil, nas Escolas Normais. Nesse ciclo, abundaram as publicações de manuais e de coletâneas voltados para o ensino de Sociologia, que “procuravam divulgar as ideias de cientistas sociais europeus e norte-americanos renomados, tais como Durkheim e Dewey, bem como ideias sociológicas acerca de problemas sociais como urbanização, migrações, analfabetismo e pobreza” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 380-381). Segue-se por uma longa etapa contemporânea da Sociologia, que se inicia pelo período da “Sociologia Científica”, assim designada por buscar-se por um padrão de institucionalização que seguia os modelos dos países centrais, aliando pesquisa e ensino e assentada nas teorias de modernização, havendo um florescimento da Sociologia nos cursos superiores especializados e um afã pelo desenvolvimento do campo. Liedke Filho (2005) ainda indica, nos anos que se seguiram, na égide de governos autoritários e assentando em outros pressupostos, períodos de crise e diversificação até o período de uma busca por uma nova identidade do campo.

Dessa forma, escapa-se da ideia de trilha linear da história, concebendo diferentes momentos que conferem maior ou menor autonomia para o espaço social próprio da Sociologia, movimentando – ainda que lentamente ou por vezes de modo repentino – as relações que permitem que sejam estabelecidos sujeitos, seus pressupostos, regras, capitais, *habitus*. Ainda que haja profundas divergências sobre a importância da sociologia praticada no país antes ou depois da sua institucionalização no ensino superior, as diferentes acepções não escapam à ideia de que é insuficiente, para pensar o processo de reconhecimento dessa ciência entre nós, utilizar apenas dos marcos legais, mesmo porquê destes também se elegem os pontos de impacto na conformação do campo. Sendo assim, parte-se para explicitar alguns destes marcos, no contexto de novas leituras sobre a história da Sociologia.

1.2 CAMINHANDO POR OUTRAS PERSPECTIVAS: INSTITUIÇÕES E MARCOS INAUGURAIIS

Ao introduzir o livro “História das Ciências Sociais”, Miceli (1989a) e apostando em uma sociologia das Ciências Sociais, indica uma necessária revisão dos mitos de origem da Sociologia, ou seja, perpassar os marcos pelos os integrantes de um campo inventam as condições de gênese e os sentidos atribuídos à sua contribuição. Isso implica que a construção institucional do campo vai além das características e narrativas dos mentores desses espaços e de sua clientela, entendendo-as como instrumento de luta na instalação de uma nova ordem. Ainda que se possa fazer críticas ao institucionalismo excessivo e da centralidade posta sobre São Paulo na qual Miceli (1989a, p. 15) se investe ao afirmar que “a Ciência Social enquanto tal constituiu uma ambição e um feito paulista, podendo-se associar tal orientação acadêmica a uma postura de neutralidade doutrinária em relação à política prática [...]”, seu estudo confere uma dimensão dessacralizada em relação aos propósitos da instalação da nova ciência.

Nessa direção, a expansão universitária caminhou junto de empreendimentos governamentais e empresariais para o investimento sobre os espaços intelectuais, fazendo com que a institucionalização das Ciências Sociais esteve ligada aos interesses de grupos políticos e empresariais que atuaram no mercado de ensino e da produção cultural, de modo que houvesse uma dissociação dos anseios dos cientistas sociais com os dos setores populares. Esta percepção também é compartilhada por Vianna (2004), entendendo que toda a movimentação cultural e política dos intelectuais dos anos de 1920 foram como uma “revolução sem povo”, dos especialistas em si mesmo a responder os interesses da elite conservadora que buscavam a universidade como *locus* do conhecimento antes mesmo de possuir expressão na vida social.

Na visão de Vianna (2004), antes da criação das faculdades de Ciências Sociais/Sociologia, não havia uma tradição da Sociologia na sociedade civil de modo a mobilizar uma intelectualidade preocupada com as questões sociais mais iminentes, estando mais próxima da literatura sociológica europeia e do próprio Estado, problema que alcançou a ciência como um todo (não eram nas universidades que se operava o estudo científico). Desta forma, autores como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres ou Oliveira Vianna, estavam voltados para à construção do Estado nacional, afastando-se de uma sistematização

sociológica ou de propostas de reforma social.¹³⁰ Por esses autores (“intelectuais-estadistas”), o papel da sociologia consistiria em “extrair uma fundamentação do social para uma política de construção do Estado e de suas instituições. O país legal velaria o real, cuja natureza a observação do tipo sociológico poderia esclarecer” (VIANNA, 2004, p. 202).¹³¹ Portanto, a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil não contou com um trabalho iniciado nas universidades e tampouco se vinculou alguma tradição anterior específica, mas sim foi fruto de uma reforma social promovida pelas oligarquias (notadamente paulista) inspiradas na ilustração francesa.

Vianna (2004) sustenta que a inteligência brasileira do período estava completamente dissociada de uma reforma social, promovendo a si e seus estratos: “a inteligência, inclusive a confessional, especializa-se em si mesma, e, longe do povo, auto interdita-se para assumir papéis de reforma social” (VIANNA, 2004, p. 203). Nesse sentido, a Sociologia torna-se fundamento “explícito da política”, na ideia que reforma indica atuar sobre a política do Estado, mobilizando-se este conhecimento como parte da resolução da passagem de uma sociedade tradicional para a moderna, imbuindo o Estado com fundamentos racionais de formação de uma nação civilizada. Assim:

A inteligência também é incorporada, os antigos “tenentes” guindados à administração pública, os artistas da Semana [de Arte Moderna] reconhecidos e amparados por encomendas do Estado, enquanto a Igreja e seus intelectuais obtêm posições-chave no sistema educacional. Pela mediação do Estado celebra-se a realização intelectual-povo em torno do moderno e do nacional, de que a construção do prédio do Ministério da Educação, com suas peças de arte modernistas exaltando o Brasil e o brasileiro, passa a ser símbolo. (VIANNA, 2004, p. 205).

A exceção, para Vianna (2004), foi o movimento de educadores, que, aliando a visão de Azevedo e Fernandes, propunha reformas que vissem a sociologia como um recurso analítico que possibilita a promoção social dos sujeitos a partir da ação escolar. Há, assim, um cerne emancipador pela sociologia por meio da sua introdução na educação, ainda que não tenha logrado duradouro espaço. De todo modo, para o autor, a institucionalização das Ciências Sociais se dá em meio ao contexto de reorganização das elites regionais, pesando sobre si a dissociação da ciência da universidade e do diálogo com as questões sociais e, ainda, o

¹³⁰ Vianna (2004), antes de partir para análise do caso brasileiro, permeia algumas experiências de institucionalização das Ciências Sociais, como a francesa, norte-americana e alemã, para demonstrar, no caso das primeiras, que ela se forja fora das universidades na proximidade com as demandas sociais.

¹³¹ “Trata-se de uma ensaística e de intelectuais de Estado, com independência de pertencerem ou não a seus quadros. Seu lugar é o público, intelectuais estadistas para os quais a linguagem da ciência não passa de uma retórica que legitima a sua intervenção sobre uma sociedade atrasada que deveriam civilizar” (VIANNA, 2004, p. 202).

enfrentamento cada vez maior de um regime político repressivo. Curiosamente, a Sociologia que se apresenta pela elite até então confronta-se, na institucionalização das primeiras faculdades, com a diversificação promovida pelos novos estudos e dos jovens cientistas, que clamam pela autonomia intelectual e para que, em nome da ciência, se pudesse procurar as soluções racionais para os problemas sociais.

Em direção próxima, Miceli (1989a) aponta que o desenvolvimento das Ciências Sociais, desde a década de 1930 até 1960, esteve profundamente associado ao impulso duplo da organização universitária como um todo, mas também à concessão de recursos governamentais investidos no debate. Desta feita, lembra-se que há interesses de grupos políticos e empresariais no mercado de ensino e na produção cultural, imbricados em diferentes grupos dirigentes que, como componentes das elites intelectuais, não compartilham necessariamente os interesses dos setores populares – o que reverbera na eleição de temas, teorias, metodologias distantes, por vezes, do olhar para os problemas enfrentados no país.

Assim, na análise de Miceli (1989a; 1989b), a institucionalização das Ciências Sociais está envolvida em profundas transformações urbanas e industriais (cuja experiência paulista ganha maior proporção), fazendo com que as estruturas sociais também se modifiquem rapidamente – ou seja, os padrões de diferenciação e hierarquização ganham contornos diferenciados, de modo que favoreceu a especialização funcional e técnica das elites dirigentes e abrindo possibilidade para a expansão de carreira e ocupações. Assim sendo, essas modificações reverberaram nas instituições de ensino e na produção cultural, que ganharam, na visão do autor, contornos únicos em São Paulo e que puderam assim se afastar dos centros tradicionais, especialmente os das faculdades jurídicas (MICELI, 1989a). Neste ponto de vista, para Miceli (1989a), os círculos dirigentes do Rio de Janeiro, ligado à política ou às elites católicas, eram diferentes dos de São Paulo, este ligado às famílias remediadas, abonadas ou em ascensão. Em Pernambuco ou em Minas Gerais, por exemplo, permaneceria um modelo provinciano, marcado pela liderança intelectual ou de elites vinculadas às elites políticas, implicando as Ciências Sociais à Economia e às Ciências Jurídicas e, portanto, com menos impacto na sua autonomização.

Indo de encontro desta abordagem que valora a experiência de São Paulo como principal impulsionadora da Sociologia no Brasil, Trindade (2007) propõe compreender a formação da Sociologia através do processo de institucionalização menos centralizado. Assim, indica que, se em outros países latino-americanos as Ciências Sociais foram implantadas através dos cursos de “Ciências Jurídicas e Sociais”, com importação dos positivismos europeus e estilo ensaísta dominante, o processo de implantação das disciplinas sociológicas no Brasil se deu na

década de 1930 através de escolas próprias – com a fundação da Escola de Sociologia Política e da USP, e da Universidade do Distrito Federal (RJ, a rigor, o Estado da Guanabara), compondo ainda outros espaços chamados periféricos.¹³²

Não obstante, para que os espaços institucionais das ciências sociais ganhassem forma, Trindade (2007) expõe alguns antecedentes das transformações socioeconômicas, nos quais a forma de composição das elites jurídicas e política no Brasil é destacada. Em especial, pela formação de uma elite nacional civil dada precipuamente a partir da formação jurídica voltada para os quadros do Estado, mas, a partir da sua descentralização e incorporação das ideias positivistas, formam elites políticas regionais capazes de levar à diante reformas educacionais que impulsionaram à Sociologia. Nesse sentido, vários acontecimentos trouxeram à tona um novo momento para o país, nos quais as décadas de 1920 a 1945 são marcantes, no momento em que “os intelectuais entram na cena pública com a publicação de uma série de ensaios em que propõem reformas políticas” (TRINDADE, 2007, p. 74), efetivando um papel paradigmático ao se confrontar cultural e politicamente com as oligarquias tradicionais. Há, em apartado resumo, uma série de elementos políticos, econômicos e sociais¹³³ que mexem profundamente com a forma de conceber as elites intelectuais.

Sendo assim, as experiências de institucionalização da Sociologia no país alcançaram diferentes momentos e perspectivas, nos quais, na visão de Trindade (2007), não se deu somente na escola de São Paulo. De fato, para o autor, a Escola Livre de São Paulo foi o esforço mais bem sucedido do período para a instalação da nova ciência, na qual aliou como projeto político-acadêmico as elites regionais públicas e privadas, na intenção de autoreformar as elites. Assim, este curso rompeu, ainda que não imediatamente, com o ensaísmo social e político predominante até então, apostando, sob a influência das missões estrangeiras, na articulação da ciência e profissionalização dos seus quadros. No caso do Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF) teve seu processo de desenvolvimento interrompido com o seu fechamento, em 1939, tendo à frente Anísio Teixeira. mesmo que dela tenha resultado braços de outras instituições de pesquisa fundamentais, sendo absorvida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil. Além desses dois polos, surgem outras faculdade e locais em que possibilitaram a criação futura dos cursos de Ciências Sociais. Vale ainda mencionar a criação do curso de Ciências Sociais, em 1938, no Paraná, formado por um grupo

¹³² Trindade (2007) percorre uma longa trajetória das Ciências Sociais no Brasil, desde a sua fundação, consolidação e expansão nos tempos atuais, interessando-nos, neste momento, a fase primeira indicada pelo autor.

¹³³ Estes elementos serão contextualizados no próximo capítulo, mas que tocam desde a incorporação dos elementos culturais positivistas, mas também nos conflitos da instauração da República e conjuntura imposta antes e depois do Estado-Novo.

católico, junto da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (passando, em 1940, a ser curso específico), além da criação dos cursos no Rio Grande do Sul (Faculdade Católica) e, na Bahia, no começo da década de 1940.¹³⁴

Pondera-se que precederam os cursos superiores específicos algumas cátedras de Sociologia (ou similares), ainda que no Brasil esta experiência tenha sido mais tímida e com pouca precisão de sua efetividade. Encontra-se referência à sociologia nos currículos do projeto de criação de uma universidade em Pernambuco, em 1881, constando previsão de uma terceira cadeira de “Princípios de Sociologia”, no segundo ano da Faculdade de Letras.¹³⁵ Vale também anotar que a Sociologia figurava como disciplina, como “Sociologia e Moral” em alguns cursos da Escola Normal e preparatórios (na seção a seguir detalhados), como é o caso para do ingresso na Faculdade de Medicina dos Estados Unidos do Brasil, em 1890, já na égide da Reforma Benjamin Constant, no mesmo ano.¹³⁶

Além disso, dimensiona-se que os cursos jurídicos, enfoque do próximo capítulo, carregaram por muito tempo a dupla nomenclatura de “Curso de Ciências Jurídicas e Sociais”, conferindo habilitações distintas e assumiam conteúdos de Sociologia em disciplinas como na Ética e Moral e na Filosofia, mas sem contar com cátedras específicas. Vejamos que mesmo antes de constar nos currículos oficiais, é possível identificar projetos de reorganização do ensino das Faculdades de Direito, constando disciplinas sociológicas, ainda que não levadas adiante. De todo modo, a Sociologia parece constar programas de ensino da cadeira de “Filosofia do Direito”, pelo menos desde a inclusão desta disciplina nos quadros curriculares do Curso de Ciências Jurídicas das Faculdades de Direito.

Outrossim, em 1912 foi criado o “Curso livre de Sociologia”, na faculdade de Direito do Ceará¹³⁷, como proposta vinda de Soriano de Albuquerque e divulgado como sendo a “primeira [faculdade] do país a admiti-lo no curso jurídico” (O REBATE, 1912, P. 2)¹³⁸ e

¹³⁴ É interessante perceber como as experiências no estabelecimento da sociologia no ensino superior nem sempre (ou quase nunca) partiram de um projeto inicial, mas foram ajustadas às possibilidades materiais e políticas enfrentadas em cada local, como se pode conferir em Schwartzman et al (2000).

¹³⁵ DIÁRIO (1881, p. 8).

¹³⁶ Consta do estatuto da referida faculdade que os estudantes maiores de 15 anos de idade deveriam apresentar certidão do preparatório de diversas disciplinas, entre elas “Sociologia e Moral: teoria e prática”, conforme Jornal (1880, p. 1)

¹³⁷ A Faculdade de Direito do Ceará foi criada em 1903, o primeiro curso superior do Estado, sob o nome e “Academia Livre de Direito do Ceará”, sendo reconhecido por lei federal em 1938, conforme Faculdade de Direito (2021). Há poucas informações sobre o currículo e formato do curso, que ficava, ao que tudo indica, à margem da Faculdade de Direito de Recife, ao mesmo tempo que estava envolta nas críticas ao seu envolvimento com as oligarquias locais.

¹³⁸ É possível que o mesmo texto tenha sido publicado anteriormente, com o seguinte título ALBUQUERQUE, Manuel Soriano de. A sociologia como ciência autônoma. Fortaleza: Tipografia Escolar, 1912. Ainda, há mais um título do autor que remete à Sociologia:

conforme discurso inaugural do curso, feito pelo próprio Albuquerque e publicado posteriormente (1913).¹³⁹ Não se obteve informações se o curso foi efetivamente integrado no currículo da Faculdade ou quanto tempo teria durado (raramente informações sobre este curso de Direito), mas demonstra-se que houve, pelo menos, mais uma tentativa de inclusão da Sociologia nos cursos superiores.¹⁴⁰ De todo modo, Albuquerque ainda publicou artigo intitulado “A Sociologia no Brasil”, em 1910,¹⁴¹ no qual imputa à Paulo Egydio a primeira tentativa de colocar a Sociologia nos cursos jurídicos do país, em 1898, com a fundação do “Instituto Sociológico de São Paulo” com a criação, nele, do “Curso Livre de Sociologia”, mas que teve efêmera duração. Neste Instituto, no qual Paulo Egydio proferiu a conferência inaugural “Do estudo da sociologia como base do estudo do direito”, em 25 de janeiro de 1898, e cujos trechos foram transcritos por Lins (1964), demonstra-se a defesa do autor para a instalação da nova ciência no Brasil. No entanto, a existência do Instituto logo arrefeceu, ao que “despertou, a princípio, grande interesse entre os intelectuais da época, para logo depois sofrer da doença congênita da indiferença que parece corroer os organismos culturais deste País, quando uma energia excepcional não os preserva do aniquilamento.” (REALE, 1959, p. 32-33)

O que se percebe é, assim, o pouco consenso sobre a inclusão da Sociologia nos cursos jurídicos ou mesmo como disciplina autônoma. Souto-Maior (2003) ainda registra que, na Faculdade de Direito de Recife, na década de 1920, tentou-se acrescentar a Sociologia oficialmente, mas a proposta foi derrotada, mesmo com apoio de juristas importantes para aquela escola, como Clóvis Bevilacqua¹⁴² e Rui Barbosa¹⁴³. Também em Recife, criou-se, no ano de 1933, a “Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais”¹⁴⁴, que durou apenas dois anos teve

ALBUQUERQUE, Manuel Soriano de. Sociologia e história. Fortaleza: Tipografia Escolar, 1913. Algumas falas de Soriano Albuquerque a respeito do pioneirismo e polêmica da entrada da Sociologia naquele curso de Direito foram colacionadas por Chacon (1977). Nascido em Pernambuco, em 1877, e falecido em Fortaleza, em 1914, Manuel Soriano de Albuquerque formou-se na Faculdade de Direito de Recife e atuou como juiz, no Ceará. Atuou também no curso secundário, no Crato e instituiu, por pouco tempo, a cadeira de Sociologia na Faculdade de Filosofia na Faculdade de Direito do Ceará.

¹³⁹ Archivos (1913).

¹⁴⁰ O curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará foi criado apenas em 1968, antecedido pela criação do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1966, conforme indica Vieira (2018).

¹⁴¹ Jornal de Recife (1910).

¹⁴² Clóvis Bevilacqua nasceu no Ceará, em 1859, falecendo no Rio de Janeiro, em 1944. Formado na Faculdade de Direito de Recife, foi jurista, magistrado, professor, historiador e crítico, membro da ABL, responsável pela elaboração do Código Civil de 1916. Publicou, em 1883, a obra positivista, “A filosofia positivista no Brasil”.

¹⁴³ Rui Barbosa nasceu na Bahia, em 1849, e faleceu em Petrópolis/Rj, em 1923. Foi um advogado, jurista, jornalista, político, diplomata, ensaísta e orador, membro da ABL. Formado em Direito em São Paulo, fez sua carreira na capital (Rio de Janeiro), assumindo diversos cargos políticos.

¹⁴⁴ Embora Souto-Maior (2003) e Barros (1985) indiquem 1931 como fundação da dita faculdade, os documentos encontrados apontam para a fundação no ano de 1933, encerrando as atividades em 1935, conforme consta na entrevista de Josué de Castro (1908-1973), um dos fundadores do curso, para o jornal Vamos Ler (1939) e Diário

como fundadores Aníbal Bruno¹⁴⁵, Josué de Castro¹⁴⁶, Sylvio Rabello¹⁴⁷, Luiz de Barros Freire¹⁴⁸, Aluísio Bezerra Coutinho¹⁴⁹, Olívio Montenegro¹⁵⁰ e Gilberto Freyre, e, como concluintes dos dois primeiros anos, Aluísio Inojosa, Manuel de Souza Barros e José de Oliveira Gomes¹⁵¹ (BARROS, 1985). Consta, assim, como componente do curso as seguintes cadeiras e respectivos professores:

I Ano:

Geografia humana – Dr. Josué de Castro

Biologia Social – Dr. Annibal Bruno

Psicologia – Dr. Sylvio Rabello

Matemáticas – Dr. Luiz Freire

II Ano:

História – Dr. Olivio Montenegro

Sociologia – Dr. Olivio Montenegro (interino)

Filosofia Sistemática – Dr. Ulisses Pernambucano¹⁵²

Matemáticas – Dr. Luiz Freire

III Ano:

Sociologia – Dr. Olivio Montenegro (interino)

Economia Política – Dr. Nelson Coutinho

Estatística – Dr. Rafael Xavier

Filosofia Natural e Cultural – Dr. Bezerra Coutinho.” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1933).¹⁵³

Apesar de se localizar esta instituição, não se obteve outra informação se o curso de Sociologia foi efetivamente realizado, mesmo porque havia apenas a indicação de professor interino e sua previsão era de acontecer no segundo ano, mas é curioso o fato de haver raras menções à esta tentativa de institucionalização da Sociologia, o que pode inclusive estar envolvido nos conflitos políticos das oligarquias locais. Dimensiona-se que o curso de Ciências Sociais na Universidade de Recife foi criado apenas em 1950, junto da Faculdade de Filosofia

de Pernambuco (1933) e Diário da Manhã (1933). Também há indícios que as suas aulas funcionavam no prédio da Faculdade de Direito, conforme Pequeno Jornal (1933) e Diário da Manhã (1933).

¹⁴⁵ Aníbal Bruno (1890-1976), formado na Faculdade de Direito do Recife, foi um jurista brasileiro, professor, médico, pedagogo e filólogo.

¹⁴⁶ Josué de Castro (1908-1973) foi um médico brasileiro, nascido em Recife, reconhecido como um dos maiores pensadores na área da Geografia. Atuou como professor de Antropologia na Universidade do Distrito Federal. Foi embaixador da Organização das Nações Unidas pelo Brasil, além de atuar como deputado, cassado durante a ditadura militar.

¹⁴⁷ Sylvio de Lyra Rabello (1899-1992) formou-se na Faculdade de Direito do Recife, atuando nas bases da filosofia, sociologia, psicologia e educação.

¹⁴⁸ Luís de Barros Freire (1896-1963) foi um engenheiro civil, atuando como professor e cientista.

¹⁴⁹ Aluísio Bezerra Coutinho (1909-1997) formou-se em Medicina no Rio de Janeiro e é conhecido cientista biológico.

¹⁵⁰ Olívio Montenegro (1896-1962) formou-se em Direito em Recife, e foi escritor, jornalista, advogado e professor.

¹⁵¹ Em nenhum dos três casos se localizou informações biográficas.

¹⁵² Substituído por Gildo Netto, conforme Pequeno Jornal (1934).

¹⁵³ Diário de Pernambuco (1933, p. 11).

da também recém-criada Universidade de Recife, contendo ali as primeiras cadeiras de Sociologia de nível universitário em Pernambuco (SOUTO MAIOR, 2006). Curiosamente, o Instituto Joaquim Nabuco (hoje Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ), instituição importante para os estudos sociais e inaugurado em 1949, tendo à frente Gilberto Freyre, não encontra continuidade nas histórias das duas instituições, em razão dos confrontos políticos locais, como melhor elabora Meucci (2006), o que pode reverberar no apagamento do primeiro curso.

Cabe ainda mencionar a criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932, por Alceu Amoroso Lima, que tinha como objetivo ser um modelo alternativo de organização universitária no Brasil, no sentido de promoção do ensino superior vinculado à Igreja, anseio do seu idealizador (ALMEIDA, 1989). Segundo a autora, o curso previa três disciplinas obrigatórias: Filosofia, Sociologia e Teologia, apresentando Luiz Antônio do Rego Monteiro¹⁵⁴ para a disciplina de Sociologia e, na demais, congregava nomes conhecidos na manualística, como o próprio Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde) e Theobaldo Miranda dos Santos. Vale ainda dizer que esse instituto foi ponto de partida para a criação das faculdades católicas, na década de 1940, incluindo o curso de Ciências Sociais.

Urge então anotar que o chamado período da “Sociologia de Cátedra”, indicado autores como Azevedo (1956), Liedke Filho (2005) e Trindade et al (2007), em que a Sociologia foi introduzida por meio de disciplinas específicas em cursos superiores como Filosofia, Direito, Economia, Medicina, foi significativo para a institucionalização da Sociologia nos países latino-americanos, mas se deu de forma diferenciada entre eles. Nesse sentido, Trindade et al (2007) apontam que, no final do século XIX e início do século XX, países como Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai, ainda que de forma diversa e tímida, já vinham em processo de institucionalização da sociologia por meio de cátedras, através das quais se reconhecia que as Ciências Sociais eram um conhecimento digno de participar no sistema acadêmico.¹⁵⁵ Em termos de tentativas de inclusão da dos cursos específicos em Sociologia, em 1877, se tem notícia da criação do “*Instituto de Ciencias Sociales*”, em Caracas (Venezuela), e, em 1882, na Universidade de Bogotá (Colômbia), se abriu o primeiro curso de sociologia no mundo, conforme aponta Blanco (2005) e Trindade (2018). Ainda, segundo os mesmos, em 1930, na

¹⁵⁴ Não foram localizados dados biográficos do autor.

¹⁵⁵ Os autores indicam que a primeira cátedra estabelecida foi na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, em 1898 (TRINDADE ET AL, 2007, p. 363). No Uruguai, a primeira Sociologia se deu em 1915, na Faculdade de Direito da Universidade da República do Uruguai (UDELAR). Refletindo acerca dos marcos iniciais, entende-se que esta é a experiência que foi possível verificar a efetividade, porque, como visto, há indícios da existência de cátedras anteriores.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cria-se o “*Instituto de Investigaciones Sociales*”, além de outras cátedras que levam, principalmente a partir dos anos de 1940.

Acerca da sociologia de cátedras, Poviña (1954) também indica a experiência de outros países da América-latina, como nos casos, além dos demais países mencionados, da Bolívia, do Paraguai e do Peru, cuja produção sociológica é anotada nas primeiras décadas do século XX e ganham cadeiras específicas ou como conteúdos nos programas, nas Faculdades de Direito. Em relação ao Brasil, Poviña (1954)¹⁵⁶ baseia-se em parte da periodização de Andrade (1941) e de Azevedo (1955), dividindo uma produção da sociologia teórica com o ensino de sociologia propriamente praticado. De todo modo, indica como primeiro sociólogo brasileiro propriamente dito Sylvio Romero, inspirado em Spencer e Le Play, contando com outros nomes como Pontes de Miranda, e, regionalmente, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão (estes no Rio de Janeiro), Fernando de Azevedo e Emilio Willems (em São Paulo), na Sociologia cristã menciona Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), além dos nomes de sociólogos estrangeiros lotados em São Paulo.

Outrossim, há ainda o oferecimento de alguns cursos de Sociologia avulsos (palestras, cursos, conferências), geralmente voltado para os intelectuais do ensino superior. À exemplo, cita-se as conferências do curso de “Sociologia Abstrata”, oferecido em 1897, por Paulo Egydio Carvalho, em São Paulo, contando com 24 eixos de conteúdo programático na primeira parte denominada “A Sociologia sob o ponto de vista histórico”¹⁵⁷, tendo sido impresso em livro, ao que tudo indica, com o título do próprio curso, publicado ainda 1897 e divulgado para venda;¹⁵⁸ o curso de “Sociologia e filosofia do Direito”, ofertado por anos por Joaquim Pimenta¹⁵⁹, desde, pelo menos, 1921 a 1926, em cidades como Recife e Rio de Janeiro¹⁶⁰. Além disso, a “Universidade Livre de Pernambuco”, aberta em 1922, como instituto tutelado pelo Gabinete Português de Leitura, abrigou um curso de sociologia, no ano de 1923, contando com

¹⁵⁶ Alfredo Poviña (1904-1986) foi um dos responsáveis pela institucionalização da Sociologia na Argentina, notadamente na província de Córdoba, introduzindo a disciplina inicialmente como cátedra na Faculdade de Direito da Universidade de Córdoba (UNC). Foi um dos fundadores, em 1950, da Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Em seu manual de dois tomos, cuja primeira edição remonta o ano de 1945, menciona uma lista de manuais e tratados de Sociologia que servem como subsídio bibliográfico aos estudos da nova ciência, justamente por seu caráter amplo e geral para consulta, sendo, pois, referências na área (vide POVIÑA, 1954, p. 25-26) Entre os manuais brasileiros mencionados, constam os de Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Amaral Fontoura, Gilberto Freyre e Pontes de Miranda.

¹⁵⁷ Conforme Correio Paulistano (1897).

¹⁵⁸ De acordo com Correio Paulistano (1897, p. 3).

¹⁵⁹ Joaquim Pimenta nasceu no Ceará, em 1886, falecendo no Rio de Janeiro, em 1963. Formou-se em Direito em Recife, atuando como professor na mesma faculdade, como professor de Filosofia do Direito. Foi um dos pioneiros do movimento socialista brasileiro e da legislação pelos direitos dos trabalhadores. Atuou ainda em cursos avulsos de Sociologia, editando a obra “Ensaio de Sociologia”, de 1915, e “Sociologia e Direito”, de 1928.

¹⁶⁰ Pequeno Jornal (1921 e Jornal do Brasil (1926).

palestras variadas.¹⁶¹ Registra-se, ainda, o oferecimento de um curso de sociologia, de 1918, que fugia à formação científica e cultural ampla que carregavam os demais voltados para a classe intelectual, contemplando assim um curso oferecido aos sábados, que tinha como público alvo “o proletariado em geral”, ministrado pelo acadêmico Álvaro Palmeira.¹⁶² Este curso, que ocorria na União Geral da Construção Civil, no Rio de Janeiro, tinham como objetivo orientar os trabalhadores para diversos interesses do coletivo de operários (SILVA, 2019). Há outros, como um curso de sociologia na perspectiva cristã, oferecido no Círculo Católico de Pernambuco, em 1925, por Andrade Bezerra¹⁶³; em 1928, curso de Sociologia oferecido pela Escola Politécnica, na Associação Brasileira de Educação, por Coriolano Martins¹⁶⁴.

Destaca-se também o curso de “Introdução ao estudo de sociologia regional”, ministrado por Gilberto Freyre, em 1935, para o curso de Direito da Faculdade de Recife, cujo extenso e inspirador programa foi apresentado por Meucci (2006). A autora ainda revela que Freyre era aguardado a assumir a cadeira de Sociologia e Antropologia na Universidade do Distrito Federal (UDF), mas adiou o embarque para dar continuidade ao curso, o que foi emblemático em razão dos seus esforços para implementar a cadeira de Sociologia na dita faculdade (encontrando ali resistência dos juristas). De todo modo, é importante mencionar as diversas palestras do sociólogo nas quais colocava a importância da Sociologia como ciência autônoma, incentivando seu distanciamento para com o Direito.

Além deles, cita-se os cursos de sociologia que Pontes de Miranda ministrou. Para além dos jornais, não se localizou material disponível que corrobore com a efetiva realização dos cursos e seus fundamentos, mas certo é que, na década de 1930, Pontes de Miranda promoveu diversas aulas sobre Sociologia Geral, em locais também variados. Há notícia de conferência, em 1927, em São Paulo¹⁶⁵, no oferecimento, às sextas-feiras, promovido pela União Universitária Feminina¹⁶⁶, em 1932, para o público amplo, de um curso voltado para os fundamentos gerais da sociologia¹⁶⁷; em 1933, “Curso de sociologia geral”, na Biblioteca

¹⁶¹ Jornal do Recife (1923).

¹⁶² A Razão (1918). Alvaro Palmeira (Rio de Janeiro, 1899-?) foi um político e anarquista brasileiro, articulador da Insurreição anarquista de 1918, inspirada na Revolução Russa.

¹⁶³ Pequeno Jornal (1925). Antônio Vicente de Andrade Bezerra (Pernambuco, 1889-1946), formou-se na Faculdade de Direito do Recife, atuou como advogado, promotor de justiça, político e professor na mesma instituição.

¹⁶⁴ Jornal do Brasil (1928). Sobre Coriolano Martins não foram localizadas informações biográficas.

¹⁶⁵ Diário Nacional (1927).

¹⁶⁶ Associação que congregava mulheres diplomadas e estudantes de ensino superior, criada em 1929. Não se pode comprovar, porém, é provável que Pontes de Miranda tenha oferecido este curso a convite da sua filha, Marialzira Perestrello, que fazia parte do grupo.

¹⁶⁷ Correio da manhã (1932).

Nacional, a convite da Universidade do Rio de Janeiro,¹⁶⁸ curso este que foi promovido novamente no ano seguinte, por extensão universitária,¹⁶⁹ e no Círculo Brasileiro de Sociologia, onde falou sobre “Programa para o curso de Sociologia de extensão universitária em 1933”.¹⁷⁰

Este conjunto de iniciativas de destacam a sociologia e que permeiam algumas décadas, pouco antes da formação da República brasileira, permeando as primeiras décadas do século XX, já em outras configurações administrativo-políticas, estão, por evidente, relacionadas também a estas mudanças, que encontram no campo científico e educacional guarida para os projetos de país colocados em pauta. É de pontuar, assim, que os projetos e reformas educacionais têm papel fundamental na introdução da Sociologia no país, seja tornando-a obrigatória nos currículos (do ensino secundário e Escola Normal, precipuamente), ou ainda por meio da concretização nos registros oficiais do anseio pela inclusão da nova ciência (em assim reconhecida) como fundamental para o conhecimento da sociedade e, portanto, do desenvolvimento da nação.

Assim, em se tratando do ensino superior, foi marco os pareceres de Rui Barbosa sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior” (BARBOSA, 1941 [1882]), que analisava cuidadosamente o Decreto n. 7.247, de 1879 (BRASIL, 1879), de Leôncio de Carvalho¹⁷¹, que propunha uma profunda reforma educacional no Brasil e dependia, para a sua execução, da aprovação da Comissão da Instrução Pública, da qual Rui Barbosa (então deputado) fazia parte. Sem adentrar nesse momento nos projetos educacionais, aqui é importante destacar que o Decreto, embora considerasse disciplinas científicas variadas e tivesse um caráter liberal, não previa a inclusão da Sociologia, o que fora proposto e argumentado no parecer de Rui Barbosa. Em verdade, para Barbosa (1941 [1882]) a Sociologia funcionaria como um substituto para a disciplina de Direito Natural, afastando-se dos cânones da Igreja e da inculcação ideológica, vendo nas bases sociológicas um modo de pensamento racional para análise da realidade. Logo, propôs que a cadeira de Sociologia compusesse os cursos de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, além de detalhar como funcionaria cada disciplina. No entanto, o parecer restou esquecido, enquanto que o Decreto educacional não foi colocado em prática, salvo exceções, como aponta Machado (2011). Já nos anos de 1920 e 1930 houveram sucessivas reformas educacionais que, se não trouxeram à Sociologia aos

¹⁶⁸ Correio da manhã (1933), seguido do programa do curso no Jornal do Commercio (1934).

¹⁶⁹ Correio da Manhã (1934).

¹⁷⁰ Diário de Notícias (1933, p. 8).

¹⁷¹ Carlos Leôncio de Carvalho nasceu no Rio de Janeiro, em 1847, falecendo em 1912. Formou-se em Direito na Faculdade de Direito de São Paulo, atuando como professor na mesma instituição. Foi deputado, ocupante de diversos cargos políticos, onde propôs a reforma da educação.

cursos superiores, visibilizaram a mesma por meio dos cursos preparatórios secundários, conferindo outro lugar para a disciplina em formação.

De todo modo, ressalva-se, na interpretação de Azevedo (1954), que a percepção da Sociologia ainda no século XIX cultivava a expressão da nova ciência como um qualificativo nacional (“sociologia argentina”, etc) na tentativa de entender a realidade social do país de modo científico próprio – em oposição ou em consideração às formulações científicas europeias. Porém, a Sociologia ainda não havia conquistado um espaço de legitimidade enquanto ciência nos progressos de pesquisa e no campo teórico, o que tornava o ensino livresco, sem contribuições originais. Somente a partir da influência dos centros europeus e pressão de novas instituições e necessidades, na visão de Azevedo (1954), que a sociologia começa a aparecer nas faculdades de Direito.

No Brasil há, nessa perspectiva, diversos momentos de inclusão ou de tentativas de incluir a sociologia no campo disciplinar do ensino superior, propiciando a efetiva institucionalização deste campo do conhecimento, de forma autônoma, antes da maior parte dos países vizinhos, ainda que com dissidências e instabilidades. De todo modo, é possível propor um quadro representativo das tentativas de inclusão da Sociologia em cadeiras isoladas ou como cursos específicos do Ensino Superior:¹⁷²

Quadro 2: Marcos de criação dos primeiros cursos de Sociologia para o Ensino Superior

Ano	Evento	Cidade/Estado
1881	Projeto de inclusão da cadeira de “Princípios de Sociologia” na Faculdade de Letras, em Pernambuco	Pernambuco
1882	Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior de Rui Barbosa	Rio de Janeiro (RJ)
1888	“Curso livre de Sociologia”, no Instituto Sociológico de São Paulo	São Paulo (SP)
1912	“Curso livre de Sociologia”, na Faculdade de Direito do Ceará	Fortaleza (CE)
1932	Instituto Católico de Estudos Superiores	Rio de Janeiro (RJ)
1933	Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais	Recife (PE)
1933	Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP	São Paulo (SP)
1934	Curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL -, da Universidade de São Paulo – USP	São Paulo (SP)
1935	Curso de Ciências Sociais da Universidade do Distrito Federal (UDF)	Rio de Janeiro (RJ)

¹⁷² Não se tem interesse em apresentar um quadro definitivo, mas tão somente tornar explícito e visual algumas das diversas incursões da Sociologia em relação ao seu estabelecimento no ensino superior, no final do século XIX e início do XX.

1937	Curso de Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCL) do Paraná (hoje UFPR)	Curitiba (PR)
1940	Curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC	Porto Alegre (RS)
1943	Curso de Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Salvador (BA)

Fonte: Autoria própria¹⁷³

Importante também dimensionar, ao se tratar de institucionalização de um campo do conhecimento, que vão se desenhando fronteiras entre disciplinas, com a especialização em currículos, formação, pesquisa, publicações, etc, como já colocado por Sapiro (2018), ao mesmo tempo em que esses marcos espelham formas de reconhecimento e legitimação de determinada área. Assim, remontando à Bourdieu (2008), ao se institucionalizar algo se consagra e se sanciona uma ordem estabelecida, inclusive através da diferença para com os demais campos do saber porque vão se instituindo regras de diferenciação social. Nesse sentido, a Sociologia vai encontrando caminhos de diferenciação para se estabelecer enquanto disciplina e campo próprio do saber, com suas regras próprias, cujas fronteiras com demais campos ficam mais evidentes (ainda mais com os marcos legais que materializaram a sua existência). Ao passo, a Sociologia vai encontrando um espaço próprio para seu desenvolvimento, no qual passa a delimitar inclusive os saberes referentes ao seu contexto.

Nesse sentido, é salutar relembrar que o que, hoje, se denomina Ciências Sociais e que no Brasil se compõe da Sociologia, Antropologia e Ciência Política, não se operacionaliza no tempo da mesma maneira, mas são reflexo da história da constituição das disciplinas no país e suas mudanças curriculares. No caso da Antropologia, o termo já se encontrava corrente no século XIX e francamente utilizado como antropologia biológica nos estudos na medicina, porém sua institucionalização, como disciplina, caminha junto da Sociologia, como colocam Laraia (2014) e Peirano (2000)¹⁷⁴, passando a ter sua autonomia mais claramente com a criação dos cursos de pós-graduação na área, nos anos de 1960, como aponta Corrêa (1995). Além disso, há um papel fundamental a instalação dos museus no Brasil para que a antropologia – e, de maneira mais ampla, as Ciências Sociais – pudesse ter um espaço institucional legitimando a promoção da ciência antropológica, como é o caso do Museu Nacional (1818), Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), Museu Paranaense (1876), Museu Paulista (1895) (LARAIA,

¹⁷³ Para construir o quadro foram utilizadas fontes bibliográficas variadas, como consulta à hemeroteca da Biblioteca Nacional e bibliografia secundária, entre elas Souto Maior (2003), Trindade (2007), Oliveira e Binsfeld (2018).

¹⁷⁴ De todo modo, no alerta de Peirano (2000), a mesma expressão “antropologia” pode se referir a fenômenos distintos, ou seja, não necessariamente se referir a um campo do conhecimento em específico.

2014; SCHWARCZ, 1989). A Ciência Política enfrenta processo semelhante da Antropologia no sentido de se autonomizar a partir das pós-graduações, também nas reformas universitárias dos anos de 1960, encontrando no pensamento político brasileiro seus impulsionadores de outrora, como se pode ver em Oliveira et al (2021).

Assim sendo, essas áreas têm na institucionalização da Sociologia o ponto chave para se encontrarem institucionalmente no ensino superior, de forma mais disciplinar e daí alcançando sua estabilidade no ensino superior. De todo modo, e como melhor alerta Oliveira (2018), ao tratar da história das Ciências Sociais é necessário um cuidado para evitar anacronismos, percebendo que cada contexto tomou diferentes configurações sobre as ciências que as integram. É interessante que, a partir de Oliveira (2018), o comparativo entre os currículos das primeiras experiências de institucionalização da Sociologia no Brasil permitem verificar um olhar mais amplo nas Ciências Sociais, agregando os estudos de Sociologia, Política, Antropologia, além da Economia, Psicologia, História, como visto no exemplo da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, que na graduação dos anos de 1933 e 1934 e pós-graduação, já nos anos de 1950, continha a previsão dessas aulas nos programas curriculares;¹⁷⁵ e na Universidade do Distrito Federal que, na década de 1930, habilitava nas Ciências Sociais com menções à História, Geografia ou Sociologia, estando instalada junto da Faculdade de Direito (também por vezes congregando as Ciências Sociais). Percebe-se que as definições de Ciências Sociais precisam ser colocadas no seu contexto, o que implica também na forma de entender quais conhecimentos se voltaram para determinada finalidade. Para Oliveira (2018), os lugares que se voltavam mais explicitamente para a pesquisa e formação de quadro técnicos, disciplinas como Economia e Psicologia estavam mais próximas às demais Ciências Sociais, enquanto que nos contextos de formação de professores, História e Geografia ganham maior preocupação nos currículos das Ciências Sociais.

Há se apontar, ainda, que as Ciências Sociais se engendam como tal também através do desenvolvimento da ciência como um todo, no decorrer do século XIX e início do XX. Schwartzman (1979), a respeito, aponta o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da educação superior no Brasil operou de forma a aplicar os princípios científicos, a curto prazo ou, de outra ponta, um resultado mais acadêmico vindo com noções europeias do papel da ciência e da educação acadêmica. Dessa forma, se as instituições universitárias só se fortalecem em meados da década de 1930, as formas de materializar a ciência anteriormente partem da criação de centros de pesquisa onde se podia extrair conhecimentos especializados para a

¹⁷⁵ Programa disponível em Kantor, Maciel e Simões (2001).

aplicação imediata voltada o desenvolvimento do Brasil. É o caso das instituições voltadas para a agricultura (Instituto Agrônomo de Campinas, em 1887), para o desenvolvimento de vacinas (Instituto Vacinogênico, em 1892), centros de pesquisa de venenos e produção de antídotos (Instituto Butantã, em 1899), de pesquisa biomédica (Instituto de Manguinhos, em 1900), além daquelas que se voltavam para a educação na biomedicina, agricultura, farmácia, engenharia, como a Escola Politécnica (São Paulo, 1893) e outras tantas listadas por Schwartzman (1979). Em relação às Ciências Sociais, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado ainda no ano de 1838, foi um marco importante para a produção de estudos nas Ciências Sociais sobre o Brasil, aliando produção científica com a educação.

Esse conjunto de fatores demonstram, em parte, o percurso para que a Sociologia pudesse se desenvolver no país, colacionando as diversas menções e tentativas de instalação da nova ciência. Meucci (2011), a respeito, anotou que nas décadas de 1920 e 1930 houve uma série de iniciativas para a constituição das Ciências Sociais, resultado do protagonismo de um conjunto de agentes sociais interessados na nova disciplina, possibilitando a dinamização das condições de produção, circulação e legitimação dos conhecimentos sociológicos entre os intelectuais brasileiros. Entre os fatos elencados pela autora, além da criação dos cursos superiores em Sociologia/Ciências Sociais, destaca-se a introdução da Sociologia no ensino secundário, nas escolas Normais e cursos complementares, o surgimento no mercado editorial brasileiro de dicionários, coletâneas e periódicos que sintetizavam e faziam circular teorias e conceitos das Ciências Sociais no país, a publicação de obras de interpretação da vida social brasileira (Evolução política do Brasil, de Caio Prado Junior, em 1933, Casa-Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, em 1933, e Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda, em 1936) e, seu enfoque, a publicação de dezenas de manuais didáticos de Sociologia, “responsáveis pela síntese e difusão do conhecimento sociológico nos cursos recém-criados de Sociologia nas escolas secundárias, faculdades e universidades” (MEUCCI, 2011, p. 15).

Desta maneira, que estes elementos propiciam, em suas diversas formas e contextos, o florescimento da Sociologia no país, que, nos termos de Meucci (2011), são entendidos como um processo de rotinização dos conhecimentos sociológicos, como um fenômeno de formação de uma comunidade e de um quadro institucional que torna possível uma nova ciência se instalar. Concordando com a autora, é possível ir além de lembrar das demais iniciativas que colocaram a Sociologia em outro patamar de importância, nos quais ela é apresentada como uma ciência de mudança e modernização, fazendo parte de sua circulação o oferecimento de cursos livres, as primeiras tentativas de incursões da sociologia no ensino superior, a circulação de obras sociológicas (manuais, traduções e obras originais), fazendo com que os sujeitos

envolvidos nesses processos fossem também reconhecidos como sociólogos. Em outros termos, esses são componentes que possibilitaram que a Sociologia se engendrasse como um espaço social próprio (campo), na medida em que se autonomiza dos demais ramos do conhecimento a partir da definição de uma lógica própria de reconhecimento.

2. A CONSTITUIÇÃO DA SOCIOLOGIA CONTADA A PARTIR DO ENSINO

Nos estudos sobre o ensino de Sociologia no Brasil também é lugar comum voltar para os marcos legais-institucionais que evidenciam como a Sociologia se fez presente ou ausente nos currículos das diferentes reformas educacionais ocorridas no período compreendido entre a Primeira República (1889-1930) até a década de 1940, na égide do Estado Novo, compondo assim capítulos dessa história educacional. Essa temática também reverbera nos livros didáticos, que, como objetos evidentemente relacionados ao ensino - porque são produzidos e/ou utilizados nas diferentes relações de ensino-aprendizado -, muitas vezes incluem apêndices sobre o percurso da sociologia brasileira. Isso confirma, em parte, o que Silva (2010) indicava sobre a necessidade de reconhecer uma história do ensino de Ciências Sociais para a conscientização de uma origem e participação em uma história maior, auxiliando na consolidação da disciplina nos currículos.

Do mesmo modo, Romano (2009) indica que esses estudos cumpriam uma função de inventar uma tradição ao ensino de Sociologia, de modo que reafirmavam que a exclusão da disciplina dos currículos se deveu por motivos ideológicos, conferindo certa cristalização aos sentidos da sociologia ao longo do tempo. Assim, estas digressões possuem diversos efeitos no subcampo do ensino de Ciências Sociais e para além dele, conferindo memória e longevidade à disciplina de Sociologia de modo que se possa ampliar as chances de justificar e reivindicar a sua existência nos currículos escolares na atualidade.¹⁷⁶

Por outro lado, revisitar a história da sociologia através do ensino, inclusive através dos marcos institucionais-legais, faz parte da construção do repertório enquanto ciência, defrontando com novas descobertas que podem desfazer equívocos para o aprofundamento de questões para além da ausência/presença nos currículos, favorecendo a compreensão das diversas dimensões da institucionalização da Sociologia no Brasil. Nessa perspectiva, explicitar como a sociologia aparece concretamente nos currículos escolares é fundamental, mas a concretude destes documentos são, antes, reveladores de projetos educacionais dos espaços

¹⁷⁶ Parte disso parece ser reflexo do que já dizia Bourdieu (2019) que a Sociologia é uma ciência que é o tempo todo interrogada sobre a sua cientificidade e, portanto, sobre a sua própria existência.

sociais em disputa – no caso, do campo educacional, do cultural, do político e também do científico. A Sociologia encontrou guarida em momento em que há intensa movimentação das forças no interior desses campos, alimentados especialmente pelos diferentes anseios de modernização do país e que acendem o interesse sobre o papel da ciência como um todo para a construção de um tipo de sociedade, ciência esta com sentidos específicos ao espaço e temporalidade em que se apresentava.

Certo é que, mesmo havendo marcos legais que apontam para a criação de uma “disciplina”, é possível considerar que a Sociologia se apresentava de maneira não-disciplinar durante o século XIX e início do XX, mesmo porque, na advertência de Mucchielli (2001) e Oliveira e Oliveira (2017), o grau de divisão disciplinar era muito tênue e as fronteiras disciplinares eram atravessadas por agentes que circulavam por diversos conhecimentos. Isso não retira a possibilidade de identificar rotulagens e reivindicações por reconhecimento de especialidades (de jurista, de sociólogo, de psicólogo, de biólogo, de matemático, etc) ou suas demarcações nos currículos, mas chama a atenção, como indica Mucchielli (2001), para a noção de processo de disciplinarização que leva em consideração as redes de troca de conceitos, métodos e também as bases sociais de circulação dos sujeitos e ideias.

Da mesma forma, não se olvida que as periodizações acerca da emergência da Sociologia no país exercem um papel de legitimação de espaços sociais, autores e estudos frente a outros, os quais também revelam os sentidos atribuídos ao campo de conhecimento – seja no momento em que são inscritos ou no passado de que se fala. Nesse sentido, é de se destacar os esforços conduzidos pelos sociólogos brasileiros entre os anos de 1940 e 1950, ou seja, após a criação dos cursos superiores e em contexto de reafirmação do campo sociológico, de revisar os modos de formação da sociologia no país e recolocar o debate sobre o ensino da disciplina, em seus diferentes níveis de oferta. Malgrado a repisada afirmação que a educação ocupa uma posição periférica na agenda das Ciências Sociais, como constatado por Cunha (1992), Weber (1992) e Martins e Weber (2010), por consequência das reformas educacionais promovidas durante o período da ditadura cívico-militar nos anos de 1960 e 1970 e das divisões disciplinares provocadas, também é manifesto que as décadas de 1940 e, marcadamente, de 1950, foram significativas na aproximação dos cientistas sociais no debate sobre a educação. Mesmo que não caiba no escopo deste trabalho levantar as questões que levam a esta agenda, algumas das quais Meucci (2020) sintetizou recentemente, foram nessas décadas que se condensou parte do debate envolvendo o papel do ensino de Sociologia, o argumento da cientificidade e o percurso das ciências sociais no Brasil.

Nesse sentido, Costa Pinto (1955), defensor do ensino de sociologia, destacou o papel da mesma no ensino secundário relacionando ao movimento de organização e fundamento de um novo humanismo, análise que já havia feito em sua tese de livre docência, “O ensino de Sociologia na escola secundária”, de 1947. Assim, as ciências sociais, ao ser incluídas nas reformas educacionais dos anos de 1930, representavam mais que um caráter de formação profissional, mas como um fundamento de uma nova atitude de vida capaz de integrar o homem moderno na sociedade capitalista (COSTA PINTO, 1955, p. 18). Nessa leitura, Costa Pinto (1955) vê na criação do curso de Ciências Sociais no nível superior e a inclusão nas escolas secundárias a representação dos anseios da inteligência nacional em elaborar sobre a realidade social, situação que nem sempre logrou êxito prático nas reformas educacionais ou propósitos das classes dirigentes.

A respeito, em 1949 foi realizado o “Symposium sobre o ensino da Sociologia e Etonogia”, promovido pela Escola Livre de Sociologia Política (ELSP), e cujas considerações foram publicadas na Revista Sociologia¹⁷⁷, congregando diversos pontos de preocupação sobre a agenda educacional brasileira. Entre as publicações, Costa Pinto (1949) imputa à função da escola secundária em instruir, ensinar técnicas e habilidades, oferecer informações e conhecimentos, mas também formar personalidades completas nas quais há transmissão de ideais, sentimentos, hábitos, comportamentos e atitudes, as quais não passam pela instrução moral e cívica, mas sim pelo ensino de noções objetivas sobre a estrutura da vida social – noções estas que a disciplina de Sociologia poderia fornecer como conhecimento científico da realidade social. Em meio às críticas sobre as reformas educacionais promovidas desde a Primeira República, Costa Pinto (1949) assente os sentidos da Sociologia em cada uma delas, na medida em que as reformas enfatizavam a disciplina com forte conotação moral, conservadora, normativa e enciclopédica, em detrimento de um ensino de Sociologia que levasse, por meio de suas doutrinas, métodos e fatos, à participação consciente de todos na vida social – finalidade defendida pelo autor e não alcançada nos projetos políticos-ideológicos de até então.

No mesmo simpósio, Cândido (1949) se manifestou sobre o ensino de Sociologia, mas de forma contrária ao posicionamento de Costa Pinto. Crítico ao positivismo nos preceitos comteanos, Cândido (1949) defendia que os objetivos da Sociologia seriam, superando o modelo e indo ao encontro da sociologia do conhecimento¹⁷⁸, instrumentalizar os alunos para

¹⁷⁷ A Revista Sociologia foi a primeira revista especializada na área, publicada entre 1939 e 1966 na Escola Livre de Sociologia e Política e, posteriormente, Universidade de São Paulo, tendo importante papel na institucionalização da Sociologia no Brasil, como anota Meucci (2011).

¹⁷⁸ Nessa perspectiva, é emblemática a frase de Mannheim, traduzida por Fernandes (1980a, p. 106): “Enquanto o costume e a tradição operam, a ciência da sociedade é desnecessária. A ciência da sociedade emerge quando e

uma análise objetiva da realidade social e sugerir pontos de vista para a compreensão da realidade e normas para que o aluno pudesse construir a sua atividade na vida social. Nesse ponto de vista, o ensino secundário não deveria ter em seus currículos a Sociologia, visto que seria demasiadamente complexa para aquele nível educacional e tampouco caberia um ensino da escola positiva, deixando para as Escolas Normais e ensino superior ofertar a disciplina, donde poderia servir de base para os professores e melhor aprofundada nos cursos específicos. Ao mesmo tempo, no já mencionado verbete “A Sociologia no Brasil”, redigido para a Enciclopédia Delta-Larousse (1959), Cândido (2006) reconheceu em sua periodização o espaço do ensino na história da formação da Sociologia e da importância dos manuais didáticos para a divulgação científica

O I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em 1954, também trouxe à baila o tema do ensino e as pesquisas sociológicas, sobressaindo a comunicação de Florestan Fernandes (1980c [1954]) sobre a sociologia ser ou não ser ensinada no ensino secundário. Na oportunidade, Fernandes (1980a) pontuou que um dos problemas residia na integração da sociologia em determinado sistema de educação, na medida em que as experiências revisitadas historicamente demonstravam que a disciplina estava à mercê das “inspirações ideológicas de momento” (FERNANDES, 1980c, p. 109), havendo um contraste entre as funções da sociologia no ensino com as concepções que mantinham a sociologia nos quadros da Escola Normal, naquele momento.

Próximo da crítica tecida por Cândido, Fernandes (1980c) coloca que, no modelo de ensino secundário que tem a função de preparar os educandos para o ensino superior (com o fim de ascensão social) por meio de um ensino propedêutico e enciclopédico, visando a manutenção da ordem social, a sociologia não tem espaço. Para o autor, se o ensino médio não se mostra como possibilidade de ser instrumento consciente de progresso social por meio do conhecimento científico, servindo apenas ao ajustamento social, as ciências sociais não tem qualquer função a exercer nesse programa educacional. Desta forma, para que a sociologia fosse incluída no ensino secundário, haveria a necessidade de discutir firmemente quais as funções dessa disciplina, por que se desejaria a sua introdução nesse nível de ensino, como fazer da sociologia um instrumento consciente de progresso social, qual nomenclatura e conteúdos englobados, enfim, questões elementares que cercam os sentidos da Sociologia no passado, presente e projetos vindouros.

onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento.”, na medida em que confere à sociologia uma desnecessidade de estar no currículo caso seus propósitos sejam o de manter a ordem e orientar o comportamento humano para ajustamento social.

Na mesma esteira dos debates, Guerreiro Ramos também se manifestou sobre o ensino de Sociologia, embora de maneira diversa a de Florestan Fernandes, gerando inclusive diversas especulações acerca da contenda entre os dois sociólogos.¹⁷⁹ Já no I Congresso Brasileiro de Sociologia as divergências ficaram evidentes, contrapondo as opiniões acerca do ensino em que, ao final, parecem transparecer a disputa entre as concepções de sociologia e condições para a sua legitimidade no contexto brasileiro. Como aponta Bariani (2013), Florestan Fernandes enxergaria a sociologia de modo universal por seus métodos e procedimentos, zelando pelos padrões de cientificidade que nem sempre levariam a ações efetivas, enquanto que Guerreiro Ramos parte da premissa que a sociologia deva estar comprometida com o país, suas particularidades e sua transformação (inclusive em métodos e conceitos), constituindo-se de um saber para a autoconsciência e autodeterminação. De todo modo, embora concordassem que o ensino de sociologia presente no país até então não lograva êxito nos ideais desses sociólogos, a sua existência nos currículos alcançaria objetivos diversos em suas interpretações.

Dessarte, Ramos (1995b [1954]), no âmbito do II Congresso Latino-americano de Sociologia, ocorrido em 1953, suscitou algumas propostas para a Sociologia no país, entre as quais propunha que o ensino da sociologia deveria obedecer ao propósito de contribuir para a emancipação cultural dos estudantes através da sua instrumentalização intelectual para que pudessem interpretar os problemas das estruturas nacionais e do seu entorno, proposta que não foi bem recepcionada, assim como as demais apresentadas pelo autor. A par disso, Ramos (1995b) voltou a repisar cada um dos pontos de sua proposta em publicação posterior, entre as quais o tópico envolvendo o ensino de sociologia. O autor não poupou críticas à forma que o ensino de sociologia se apresentava no país, que, para ele, não estava criando comportamentos vinculados à vida comunitária ou estimulando a autonomia mental dos estudantes, carecendo de funcionalidade. Parte desse problema residiria, no argumento de Ramos (1995b), na desconexão entre o professor e os conteúdos que leciona causado pelas condições objetivas do país que, de um lado, produzia manuais feitos por autores com pouca experiência dos problemas e assuntos que tratam, resultando “de glosas, paralelos, pastiches e de transcrições de obras estrangeiras” (RAMOS, 1995b, p. 123), e, de outro, não comportava professores preparados para tal função.

¹⁷⁹ A respeito das polêmicas entre Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes, Bariani (2013) elaborou boa síntese, captando algumas leituras e interpretações que também tensionam as narrativas acerca das Ciências Sociais no Brasil nos diferentes percursos e vertentes envolvendo os intelectuais vinculados às instituições do Rio de Janeiro e São Paulo e que incorporam, de certa forma, a dualidade e papel das duas cidades na construção do ideário nacional.

É interessante perceber que Ramos (1995b) escancara a questão de que boa parte dos professores de sociologia não eram especialistas ou ligados à educação, assumindo cátedras por vínculos pessoais e por seus conhecimentos diletantes, não tendo, pois, uma visão sociológica. Em contrário, indica que, até os anos de 1930, haviam apenas dois personagens com uma visão sociológica amadurecida e inovadoras: Oliveira Viana e Pontes de Miranda, mas cujos trabalhos não teriam influenciado, na visão do autor, a organização do ensino da Sociologia no Brasil. Se o primeiro conferia em seus estudos sociológicos um compromisso com a realidade brasileira, o segundo, por meio de seu manual, trouxe autenticidade para a análise sociológica muito embora com temas inaplicáveis ao contexto brasileiro – o que iria verticalmente contra a proposta do próprio Ramos, mas que o coloca como uma figura reconhecida como sociólogo por meio de seu manual.¹⁸⁰ Fato é que, para Ramos (1995b), as políticas educacionais prejudicaram os esforços para o desenvolvimento da sociologia no país, fazendo surgir em pouco tempo catedráticos da disciplina sociológica sem que estes estivessem preparados pedagogicamente ou sociologicamente para o cargo, improvisando suas atividades e desvirtuando os propósitos do ensino de sociologia. Dessa forma, haveria a impossibilidade de alcançar as finalidades de um ensino pragmático, ou seja, preocupado em difundir a consciência crítica, ser conscientizador e instrumentalizador de mudança.

De outro norte, Azevedo (1954) coloca que, diferentemente dos demais países hispano-americanos em que a Sociologia teve espaço primeiro nas Faculdades de Direito, no caso brasileiro o ensino secundário vem em primeiro plano ao recepcionar nos currículos a Sociologia. Assim, no Colégio Pedro II e pelas Escolas Normais, do Distrito Federal, que a Sociologia teve entrada no país, ainda que com “professores em geral improvisados e autodidatas, e, portanto, a divagações mais ou menos literárias sobre doutrinas duvidosas” (AZEVEDO, 1954, p. 320). Nesse sentido, os livros didáticos foram fundamentais na tentativa de especialização, por via de reconhecimento, desses sujeitos e de formulação de sínteses curriculares para o ensino de sociologia ainda não organizado no país. Resta, então, compreender como a Sociologia adentra nas escolas secundárias e Escola Normal.

¹⁸⁰ Tenho por hipótese de que a escolha de louvar o trabalho de Pontes de Miranda se deve ao fato dele ser nordestino e se radicar no Rio de Janeiro (e não em São Paulo, centro de tensão com Ramos), além de ser uma pessoa que não traria “polêmica” no campo, vez que não teve produção sociológica posterior e era um intelectual reconhecido.

2.1. MARCOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Dessa forma, o debate em torno da sociologia emergia no Brasil ainda no século XIX, localizando-se uma série de referências a ela nas décadas finais do Brasil Império na imprensa local, meio privilegiado para a divulgação aos leigos da cultura científica.¹⁸¹ Já dito, as inovações tecnológicas favoreceram não só a expansão de obras didáticas e outros livros impressos, mas também as publicações periódicas como um todo, propiciando a difusão de novos ideais, ainda mais impulsionadas pelas ideias positivista clivadas por Auguste Comte (1798-1857) na França e nas referências a Herbert Spencer (1820-1893), Stuart Mill (1806-1873)¹⁸² e Saint Simon (1760-1825)¹⁸³. Fonseca (2021), a respeito, assinala que junto desses diversos impressos havia o senso da educação como central na formação e difusão dos ideais oitocentistas, confrontando as distintas posições entre conservadores, liberais e positivistas, mas cujos princípios já estavam circulando desde a década de 1840. Assim, alguns temas foram recorrentes na educação brasileira do período, como “a apologia do ensino livre, o fim da centralização e do monopólio nas instituições, o fim do ensino superior oficial, a criação de universidades (FONSECA, 2021, p. 403).¹⁸⁴

Tambara (2011) lembra que o positivismo emerge juntamente do sistema capitalista, de modo que converge como resposta ideológica ao novo sistema. Assim, autores como Auguste Comte (1798-1857), Stuart Mill (1806-1873), Herbert Spencer (1820-1903) e Saint Simon (1750-1825) foram mobilizados para a nova forma de pensar, inclusive entre os intelectuais brasileiros no século XIX, de forma a contrapor a ordem monárquica existente e propor, junto com o liberalismo, outros caminhos. A lembrar as ideias do primeiro, pelos métodos racionais e científicos se poderiam entender os aspectos da sociedade e se afastar das especulações que rodeavam o pensamento científico da época. Para Comte (1978), a vida humana teria três estados teóricos diferentes: o primeiro, o estado teológico ou fictício, em que as explicações são baseadas na religião e nas crenças; o segundo, estado metafísico ou abstrato, de transição, baseia-se em explicações abstratas, e o terceiro, o estado científico ou positivo,

¹⁸¹ A hemeroteca da Biblioteca Nacional é uma fonte preciosa para a localização de jornais e revistas, colocando-se no debate público a divulgação da ciência sociológica e seus precursores europeus. A título de exemplo, há artigos publicados na “Revista do Rio de Janeiro”, em 1876, na qual lança debates sobre a obra de Comte, nem sempre convergindo pela defesa da sociologia e seu reconhecimento enquanto ciência.

¹⁸² John Stuart Mill (1806-1873) foi um filósofo inglês, responsável por lançar as bases da revisão do utilitarismo.

¹⁸³ Conde de Saint-Simon (1760-1825) foi um pensador e teórico social francês, um dos fundadores do socialismo cristão.

¹⁸⁴ Vale mencionar que o direito à instrução primária gratuita e acessível a todos os cidadãos já era previsto na Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, assim como a previsão de instalações de colégio e universidades onde seriam ensinados elementos das ciências, belas letras e artes (BRASIL, 1824).

um estado ideal em que os fatos são explicados pela ciência. Assim, havia uma inspiração de um caminho civilizacional, donde a ciência é operacionalizada como modo de explicação de mundo.

Lins (1964), ao apresentar a história do positivismo no país, indica que o aparato cultural e educacional empreendido desde o período do Brasil Imperial, compondo uma sociedade elitizada restrita, gozando de abundância e lazer, possibilitou a formação de um grupo de intelectuais que se abastecessem das ideias do positivismo e sua difusão, em especial no Rio de Janeiro (capital de então). Este grupo, especialmente por sua circulação na França, predominando a cultura francesa sobre os intelectuais brasileiros, influenciou a aparecimento dos interessados no positivismo, carregando a cultura científica, filosófica e literária daquele lugar. Com os problemas colocados mais adiante, como a Abolição e República, o positivismo fazia ainda mais sentido, na medida em que a partir dele se propunham soluções possíveis. Desta feita, desde, pelo menos, 1850, já se encontravam no Brasil ideias positivistas nas escolas, gabinetes de leitura, e francamente na divulgação em jornais e revistas. Marco para a consolidação do positivismo no Brasil foi a fundação da “Sociedade Positivista”, no Rio de Janeiro, em 1876 e o “Apostolado Positivista do Brasil”, em 1881, contando com nomes como Miguel Lemos¹⁸⁵, Teixeira Mendes¹⁸⁶ e Benjamin Constant¹⁸⁷, tendo como principal objetivo divulgar as ideias de Comte através de cursos científicos (TAMBARA, 2011).

Nesse interim, a ciência e educação foram mobilizadas como ferramentas para desenvolver a nação, de modo que o assunto ocupou a agenda da legislativa em diversas oportunidades. A par disso, Bastos (2005) anota que a segunda metade do século XIX a educação passou a ser um grande espetáculo, em que o Estado promoveu conferências, congressos, exposições, criou museus escolares e pedagógicos de modo a garantir uma unidade nacional em forma de transmissão cultural e moral. A partir de diversos eventos, o Brasil apresentava compromissos com a educação como símbolo de civilização e progresso da sociedade moderna. Nesse sentido, foi nos estabelecimentos de ensino que o positivismo teve maior penetração e ressonância, marcadamente nas escolas não-confessionais, como as escolas livres, politécnica e militares. Tambara (2011) aponta que as escolas religiosas geralmente se

¹⁸⁵ Nasceu em Niterói, em 1854, faleceu em Petrópolis, em 1917. Formado na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, publicou obras de título positivistas, em especial em torno da Sociedade Positivista Brasileira.

¹⁸⁶ Teixeira Mendes, maranhense nascido em 1855 e falecido no Rio de Janeiro, em 1927, foi filósofo e matemático que, além de seguir os propósitos da Igreja Positivista do Brasil, foi autor da bandeira nacional republicana.

¹⁸⁷ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Rio de Janeiro, 1836-1891), foi militar, engenheiro e político brasileiro, fundamental no movimento de Proclamação da República no Brasil, em 1889. Atuou como capitão na Guerra do Paraguai, trabalhou como professor, ocupou cargos políticos como Ministro da Guerra e, em 1890, assumiu o ministério de Instrução Pública.

dedicavam à educação mais humanísticas, enquanto que as positivistas acabavam enfocando os ensinamentos mais técnicos, ainda que, naquele momento, houvesse um processo de conflito e de cooperação entre catolicismo e positivismo.

É importante dimensionar que a educação, durante o século XIX, estava descentralizada por conta de modificações constitucionais que colocava sob às províncias os cuidados com o ensino primário, culminando que a educação esteve dependendo sobretudo de iniciativas particulares: o ensino secundário estava sob os auspícios da iniciativa privada e o primário sem investimentos. Saviani (2008) apresenta alguns dados que demonstram que durante os 49 anos do segundo império, entre 1840-1888, os recursos financeiros destinados à educação primária e secundária foram ínfimos, mas, ao mesmo tempo, discursivamente havia o entendimento que os investimentos na instrução pública teriam um retorno positivo muito maior. Isso fez com que, como indica Romanelli (1989), se acentuasse ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, uma vez que só famílias de altas posses poderiam pagar os estudos. Além disso, segundo a autora, havia uma pressão das oligarquias para acelerar o preparo dos filhos para o ensino superior, o que trouxe transformações curriculares também a partir do Colégio Pedro II, referência curricular, transformando-o em um curso preparatório. Assim sendo, no período monárquico, haviam poucas escolas primárias, alguns liceus provinciais e escolas normais, e outros poucos cursos superiores, predominando o ensino jurídico.¹⁸⁸

Diante disso, é importante dimensionar as motivações em torno da educação. Schelbauer (1998), nesse sentido, anota que por volta da década de 1870, a preocupação com a instrução do povo estava vinculada à transição do trabalho escravo para o trabalho livre, sob o temor de uma desordem econômico-social se fosse realizada a abolição de forma abrupta. Assim, as elites brasileiras, ou seja, grandes proprietários de terra, admitiam a abolição lenta e gradual, de forma potencialmente educativa para preparar para a liberdade e criar escolas para treinar e disciplinar para o trabalho, tarefa esta imputada ao Estado. No entanto, com o fluxo imigratório para o Brasil no final do século XIX, estes europeus radicados no país foram reconhecidos como a mão de obra necessária, modificando os discursos sobre a finalidade da educação brasileira e seu público. Desta feita, Schelbauer (1998) aponta que a questão da educação deixa de ser vista do ponto de vista econômico (formar mão de obra com amor ao trabalho) para ter uma natureza política, vinculando-se à finalidade de criar um espírito nacional

¹⁸⁸ Romanelli (1989, p. 40) indica que em 1864, encontravam-se matriculados 826 alunos nas escolas de Direito, enquanto 294 em Medicina, 154 em Engenharia e 109 na Escola Militar e de Aplicação demonstrando a predominância do ensino jurídico e, para os preparatórios, a ênfase na formação humanística e retórica.

de defesa da transição da Monarquia para a República, em uma grande unidade que promovesse o desenvolvimento e modernização do país.¹⁸⁹

Nesse contexto, a reforma educacional proposta pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879, marco na organização da escola pública, primava pela reformulação do ensino primário e secundário, dando grande destaque para o ensino das ciências, sem fazer menção à Sociologia. O decreto, segundo Machado (2011), causou grande polêmica porque considerava o ensino livre, tornava facultativo o ensino religioso, como medidas a retirar da Igreja os locais escolares e incentivar o aumento de estabelecimentos de ensino.¹⁹⁰ Assim, o ensino foi dividido entre primeiro e segundo graus, com duração de quatro anos e contendo disciplinas como instrução moral, noções de gramática, princípios de aritmética, noções de história e geografia do Brasil, noções gerais de organização política do Império, noções de deveres do cidadão, dentre outras, além de prever a organização e currículo do ensino das Escolas Normais e das Faculdades de Direito e Medicina (BRASIL, 1879).

Entrementes, o então deputado Rui Barbosa, nos pareceres intitulados “Reforma do Ensino Secundário e Superior” (1882 [1941]) e “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública” (1883), antes mencionados e produzidos como forma de projeto substituto ao apresentado por Leôncio de Carvalho, apresenta a primeira tentativa de inclusão da Sociologia nos quadros curriculares, não só do ensino superior, mas que alcança o ensino secundário. A defesa contida no parecer é de que a educação brasileira necessitava de uma intensa reforma, pois a situação do país era caótica, o que exigia um compromisso do Estado para que investisse na educação, seja na criação de escolas, formação de professores ou ainda investimentos para obrigar a matrícula escolar.

Os pareceres, portanto, possuem um papel importante de ser o primeiro marcador conhecido dentro das propostas e projetos oficiais de governo que substanciam a Sociologia em relação aos propósitos de ensino, buscando obrigar a sua oferta nos programas. Barbosa (1882 [1941], p. 153), reforça o anseio por uma ampla reforma educacional que personifique a ação reformadora do Estado, propugnando um ensino laico e fundado em premissas científicas e racionais. Assim, parte da argumentação de Barbosa (1882; 1883 [1941]) reside no papel da educação – da primária ao ensino superior, em contínuo -, em fornecer bases intelectuais e morais ao mesmo tempo para o aluno, baseando-se na argumentação em Comte, Stuart Mill,

¹⁸⁹ Em outros termos, também se pode afirmar que há a formação para a cidadania, ou seja, para a formação de um cidadão eleitor, unificado no espírito nacional. Este apelo, com diferentes formas, se apresentou como paradigmático ao ensino de Sociologia a partir dos anos de 1980, como indicam Oliveira e Engeroff (2016).

¹⁹⁰ Outra inovação era o ensino obrigatório para os sujeitos de ambos os sexos, entre 4 e 17 anos de idade, com a finalidade de combater o analfabetismo.

Herbert Spencer e outros, com base na experiência bem-sucedida de outros países – europeus e os Estados Unidos. Estas mesmas argumentações, valendo-se ainda das estatísticas escolares e novamente nas premissas educacional de Comte, continuam no segundo parecer de Barbosa (1883 [1941]) tecendo as críticas ao ensino livresco e ornamental, ou ainda o ensino mecânico, para apenas decorar, dissociado da realidade. Para Machado (2011), os pareceres de Barbosa tinham como espírito a formação de cidadãos úteis à pátria, buscando um equilíbrio entre a formação humanística e a científica.

Com base em H. Spencer, Barbosa (1883, [1941], p. 54-55) sustenta que as noções gerais e elementos essenciais de sociologia são parte impreterível nos currículos escolares populares e também dos universitários, na medida em que

A cultura moral, a cultura cívica, a cultura histórica, as noções de governo e estado social associadas à geologia, os fatos cardeais e as leis supremas da econômica política, todos esses gêneros de ensino e disciplina, enfeixados na escola primária e dilatados até um grau considerável de expansão na escola superior, proporcionam à instrução sociológica de todas as classes um quadro de observações e demonstrações profundamente eficazes. (BARBOSA, 1883 [1941], p. 55)

Então, ao apresentar o projeto, Barbosa (1882 [1941]) reforça a presença da disciplina de “Elementos de Sociologia e Direito constitucional” no 5º ano do ensino secundário no Imperial Liceu Pedro II (referência curricular do ensino secundário para o país), conferindo ao final do curso o título de bacharel em ciências e letras; constando também no 2º ano dos cursos de bacharel em finanças, na graduação em comércio, no curso de agrimensor e diretor de obras agrícolas, no curso de maquinistas graduados, no diploma de maquinista graduado e mestre de indústria.¹⁹¹ Para essas cadeiras, estava reservado um professor, com possibilidade de outro substituto. Em relação às Escolas Normais, com o propósito de habilitar professores, consta a disciplina de “Instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções de direito pátrio e economia política.” (BARBOSA, 1883 [1941])

Apesar da eloquente defesa da sociologia, vez que participava em todos os níveis de ensino, para Azevedo (1955) esses pareceres exibiam a elegância da linguagem do jurista, com sua erudição e eloquência, mas estavam desajustados com a realidade brasileira – inclusive porque mantinha uma centralidade política e era voltada para um pequeno percentual da população brasileira que tinha possibilidade de alcançar os estudos. Nesse sentido, os textos de Rui Barbosa não continham uma finalidade pedagógica, social e política claras e sequer foram discutidos no parlamento, mas, afinal, abriram uma nova perspectiva sobre a educação, na

¹⁹¹ Apenas o curso de relojoaria e instrumentos de precisão, com currículo reduzido, não contava com a cadeira de Sociologia.

medida em que forneceram um material inédito até então sobre a situação da educação brasileira. Em relação à sociologia, os pareceres, de cunho evidentemente liberal e vinculados à formação moral de cidadania, foram das raras defesas curriculares da sociologia em todos os níveis de ensino, inexistentes até então em outros países, na América Latina ou Europa. No entanto, aponta Saviani (2008) que o ínfimo investimento educacional não permitiu que um sistema de ensino se implantasse no Brasil no período, “acumulando um grande *déficit* histórico em matéria de educação” (SAVIANI, 2008, p. 10).

A Proclamação da República, em 1889, por sua vez, trouxe modificações no sistema de ensino através de uma série de legislações promovidas por Benjamin Constant, como Ministro da Guerra ou como Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (criado em 1890). A reorganização das escolas de exército, através do Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890, incluiu a cadeira de Sociologia e moral no segundo período de ensino, justificando nas considerações preliminares do decreto a necessidade das disciplinas constantes no decreto pela intenção de formação científica e missão civilizadora (moral e humanitária, além da garantia da ordem e paz) dos exércitos. Com fundamentos positivistas, o referido decreto apontava que o ensino integral, que alcançava as matemáticas (base de partida da doutrina positivista) e a sociologia e moral como pontos de convergência de todas as verdades, seriam os caminhos para elevar o destino racional das concepções humanas e, em consequência, levantar o nível moral e intelectual do exército brasileiro (BRASIL, 1890a).

A chamada Reforma Benjamin Constant (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890), modificou a regulamentação anterior de Leôncio de Carvalho, propondo mudanças na instrução primária e secundária do Distrito Federal, constando a Sociologia como na escola Normal (“sociologia e moral”) e no ginásial (“Sociologia e Moral: Noções de Direito Pátrio e Economia Política”, para o sétimo ano), além de compor os cursos preparatórios. Para o ensino superior, constava a disciplina de “Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática”, para a escola politécnica (decreto nº 1073, de 22 de novembro de 1890) e da Escola de Minas, de engenharia, sem incluir a Sociologia nas escolas de Direito e Medicina. O decreto, de todo modo, colocava o Ginásio Nacional como modelo a ser seguido pelos estados, apresentando um modelo seriado que rompia com o modelo jesuíta de então, para ampliar o repertório de disciplinas científicas, de modo enciclopédico. No entanto, a reforma não foi levada à efeito, ou apenas precariamente em alguns estabelecimentos, sendo modificava diversas vezes, como indica Machado (1987). Vale ainda apontar, como indica Azevedo (1955), que a reforma pretendida marcou o rompimento com a antiga tradição de ensino humanístico, de modo que transformava as

relações com a Igreja Católica na noção de laicização do ensino e acirrava as disputas pelo espaço educacional entre leigos e católicos.

Apesar de não levadas adiante, a inclusão da Sociologia nas reformas educacionais do final do século XIX foi impulso para algumas experiências da disciplina ainda naquele século. À exemplo, Alves e Costa (2006) indicam que a sociologia se encontrava no currículo do “Atheneu Sergipense” (1870-), contando desde 1892 com “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” para o sexto e o último ano do curso de humanidades. Em 1897, segundo as mesmas autoras, houve reforma no currículo, colocando-se a sociologia para o sétimo e último ano, passando em 1898 a constar como nomenclatura da disciplina apenas a expressão “sociologia”. Ademais, a disciplina de Sociologia contou com diversas idas e vindas curriculares, seja na nomenclatura ou na composição de conteúdos, e, mais tarde, nos anos de 1925, adequou-se ao currículo federal.¹⁹² O Ginásio Paranaense, em 1892, também contava com a cadeira de “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”, como aponta Zacharias (2013), mas não se sabe precisar como foi a sua efetiva aplicação.¹⁹³ Bodart e Cigales (2021) indicam que no Amazonas, no Instituto Normal Superior (1890-1893), no Ginásio Amazonense (1893-?) e na Escola Normal de Manaus (1893-1900), há indícios de que a Sociologia estava presente desse 1890, pelo menos como disciplina de “Sociologia e Moral” para o curso de formação de professores primários e no ensino ginásial como “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”. Segundo os autores, a experiência da sociologia em Manaus se assemelhou com a do Ateneu Sergipense, estando voltada para “a civilidade, a moralidade, o respeito à ordem, o civismo e a responsabilidade moral” (BODART; CIGALES, 2021, p. 139), compondo os ideais positivistas e permeada pelas noções de direito – formação primordial de seus professores.

Além dessas indicações, encontram-se outras legislações estaduais que buscavam se adequar à reforma de Benjamin Constant, compondo, dentre as disciplinas, a cadeira de sociologia, tanto na organização do ensino secundário quanto nas escolas normais.¹⁹⁴ São exemplos, seguindo os moldes da reforma e do modelo do Ginásio do Colégio Pedro II¹⁹⁵: a

¹⁹² Foi professor da cadeira de Sociologia o professor Florentino Menezes (1886-1959), autor de obras como “Lei de Sociologia Aplicadas no Brasil”, de 1913, e “Escola Social Positiva”, de 1917. Além disso, publicou em 1931 seu manual “Tratado de Sociologia”.

¹⁹³ Há menção à nomeação para a informada cadeira de sociologia, em 1892, do professor João Pereira Lagos (A REPÚBLICA, 1882) e, em 1898, do professor Dario Velloso (O MUNICÍPIO, 1898).

¹⁹⁴ Não se esquece que reverberam outras legislações sobre o ensino, como o regulamento Fernando Lobo (BRASIL, 1892a), no qual aprovava organizações pontuais para o ensino secundário, confirmando a cadeira de Sociologia nos moldes da reforma.

¹⁹⁵ Há nomeação de lente para a cadeira de Sociologia, de Lauro Sodré, em 1890 (JORNAL do Commercio, 1890). Há outra, para Joaquim Abílio Borges, na Escola Normal (ALMANAK, 1892).

proposta no Espírito Santo, de 1890¹⁹⁶; no mesmo ano, o decreto estadual em Minas Gerais¹⁹⁷, na qual encontra-se uma nomeação para a cadeira de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” do Dr. Donato da Fonseca¹⁹⁸; a mesma cadeira para o Liceu Alagoano (AL), em 1894¹⁹⁹; o decreto de criação do Instituto Benjamin Constant, antigo Ginásio Pernambucano (PE), em 1895²⁰⁰; a reforma do ensino na Bahia (BA), em 1895, constando a disciplina de “psicologia, lógica, sociologia e moral”, no ginásio²⁰¹, 1898; a indicação da existência da cadeira de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” no sétimo ano do ginásio na Liceu Paraense (PA), em 1898.²⁰² Localizou-se também a disciplina através da nomeação de lentes de Sociologia no Liceu Paraibano (PB), em 1896 (BRITO, 2022)²⁰³.

Apesar dos indícios que apontam para a existência da disciplina de Sociologia no espaço escolar ainda no século XIX – ainda que nominada em conjunto com outros saberes ou muitas vezes através de outras ciências sociais, não parece haver referência à manuais escolares, programas complementares, textos escolares ou outras fontes que reforcem os espaços porventura ocupados pela disciplina no ensino secundário, o que só iria acontecer no século seguinte, em sequências de reformas educacionais promovidas no âmbito da Primeira República. Em verdade, a partir de 1900 foram vistas sucessivas legislações educacionais que, na expressão de Saviani (2011, p. 30) de um movimento pendular, oscilavam entre “os estudos literários e científicos e entre a oficialização e a desoficialização, se contrapunha a necessidade, posta em âmbito estadual, da implantação e expansão das escolas primárias”.

Desta forma, a Reforma Epitácio Pessoa (Decreto n. 3.890, 1901, BRASIL, 1901), pretendia dar continuidade à reforma de Benjamin Constant, mantendo a seriação e enfatizando o ensino secundário. Em termos curriculares, voltava-se aos estudos literários, colocando a lógica e retirando os conhecimentos de biologia e de sociologia e moral. Pela Reforma Rivadávia Corrêa (decreto nº 8.659, de 1911), por sua vez, legislou-se sobre a desoficialização do ensino secundário e superior (ou seja, sob a chancela exclusiva do Estado), mas nada trouxe em relação aos currículos. Sobre esta reforma, Cury (2009) aponta que o debate de fundo implicada na identificação de alguns parlamentares com o positivismo, preocupados que a

¹⁹⁶ O Estado (1890, p. 3)

¹⁹⁷ O Pharol (1890).

¹⁹⁸ O Pharol (1891). Não foram localizados dados biográficos do autor.

¹⁹⁹ Gutenberg (1894).

²⁰⁰ Diário de Pernambuco (1895).

²⁰¹ Annaes (1895).

²⁰² O Pará (1898).

²⁰³ BRITO (2022).

centralização do ensino no Estado pudesse ceifar a liberdade espiritual para a plena circulação do conhecimento científico, porque, “para os positivistas, o governo não possui meios independentes, morais e intelectuais, de convencer o capital e o trabalho a se incorporarem aos ditames da sociedade moderna” (CURY, 2009, p. 719) , aliando à preocupação católica de que o ensino primário se mantivesse no âmbito doméstico, na figura do papel da mulher e de mãe.

Em resumo:

de todas essas reformas, as duas únicas que corresponderam a um sistema de ideias e trouxeram, como expressões do positivismo no Brasil, um conteúdo filosófico, mais ou menos definido – a Reforma Benjamin Constant em 1890 e a Lei Orgânica, de Rivadávia Correia, em 1911, foram, no entanto, pelo seu caráter de espírito de sistema, as mais radicais e as mais distanciadas do meio a que se destinavam. Aquela, pretendendo, sob a influência das ideias positivistas, dar um caráter científico ao plano dos estudos secundários, não fez mais do que constituir um tipo de ensino enciclopédico; e esta, que não chegou a atingir, como a de Benjamin Constant, a estrutura do ensino secundário, tirou-lhe o cunho oficial, subtraindo-o à interferência do Estado e reinstaurando por lei o regime de livre competição ou concorrência que se estabelecera sob a pressão das circunstâncias, em todo o Império. (AZEVEDO, 1955, p. 637).

Visto, a reforma promoveu diversas modificações que já se assentavam há muito, como a exigência de diploma do secundário para o ingresso no curso superior, de modo que “ficou marcada na historiografia da educação como aquela que resultou em desregulamentação excessiva, propiciando o caos na educação nacional com a omissão completa do Estado em sua condução” (BOMENY, s/d). Assim, não tardou para que, em 1915, houvesse nova legislação (Reforma Carlos Maximiliano), restaurando parte das regulamentações sobre diplomas, certificados, cursos preparatórios, restabelecendo a interferência do Estado no ensino.

Pondera-se que essas diversas reformas são, também, consequência das diversas transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no Brasil no período, que também apontam para a escolarização de forma diferenciada. Nesse sentido, Nagle (2009) percebe no quadro de profundas transformações, emerge um entusiasmo pela escolarização, aliado ao otimismo pedagógico. Para o autor, havia uma crença de que, em havendo a multiplicação de instituições escolares e disseminação da educação, seria possível incorporar grande parte da população rumo ao progresso nacional e elevar o Brasil na cena mundial, ao mesmo tempo em que as novas doutrinas educacionais pretensamente indicavam um caminho para a verdadeira formação do brasileiro. Há, então, a crença de que a modificação da sociedade passa necessariamente pela escolarização, ampliando os debates sobre as reformas do sistema educacional. Para Nagle (2009, p. 116), o que difere os anos de 1920 das primeiras décadas da Primeira República foi “a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de

ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis”. É nesse clima que a Sociologia é mobilizada novamente entre os intelectuais para que possa contribuir na formação deste brasileiro – uma formação para a cidadania, em outros termos, que ocupa melhor espaço na formação do campo educacional brasileiro a partir daquela década.²⁰⁴

No entanto, se as preocupações do período pairavam sobretudo no ensino primário, no combate ao analfabetismo de massa e da suposta ignorância do povo (pela educação se eleva a cultura), o ensino secundário embalava o debate entre cultivar o espírito literário ou o espírito científico, ou seja, entre “humanidades literárias” ou as “humanidades científicas”, mas, ao mesmo tempo, haviam poucas e restritas instituições públicas para o secundário (NAGLE, 2009). Então, ainda que a formação científica fosse propagada como o “mais rico, vigoroso e atual padrão de ensino e cultura, o único capaz de colocar a nação à altura do século e de dar vases sólidas ao progresso econômico do país” (NAGLE, 2009, p. 135), dispensando o ensino livresco e enciclopédico de até então, era um ensino acessível para poucos.²⁰⁵

Entendendo o ensino secundário como um mantenedor do *status quo* e formador de elites, qualquer alteração curricular mexia também com as estruturas de sua clientela. Segundo Nagle (2009, p. 165), o curso ginásial se constituía de disciplinas fechadas em seus próprios fins e valores, com programas extensos e enciclopédicos. Predominada, portanto, um ensino basicamente aquisitivo (verbalista, teórico e livresco), servindo para encaminhar os jovens para o ensino superior e compor a elite intelectual – deixando à margem do sistema 90% de adolescentes do país (NAGLE, 2009). Para contornar parte desse problema, a Reforma João Luis Alves (conhecida como “Reforma Rocha Vaz”, decreto 16.782-A, de 1925) trouxe alterações curriculares e findou com os cursos preparatórios, inovando na seriação com a inclusão de diversas disciplinas.²⁰⁶ A Sociologia, nesse interim, foi admitida como disciplina nesta nomenclatura no sexto ano do ensino secundário, mas cuja obrigatoriedade em cursar a

²⁰⁴ Esse entusiasmo pela educação alcança, assim, o quadro intelectual que vai se dedicar a pensar e organizar as formas ideais de educação para o Brasil, ainda que estes não fossem dedicados ao tema, em sua trajetória – os “educadores profissionais”, na expressão de Nagle (2009). Em paralelo, difundem-se associações, ligas, seminários e congressos sobre educação, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Sobre as movimentações regionais e intelectuais, ver Azevedo (1955).

²⁰⁵ Nesse mesmo espírito que a escola superior recebe atenção na criação de faculdades de filosofia e letras e azo às humanidades científicas para formar um corpo de cidadãos qualificado tecnicamente para dirigir corretamente à nação (NAGLE, 2009).

²⁰⁶ Sem romantismos, as reformas não davam conta de dar outro destino à escola secundária: “a grande questão da escola secundária, na realidade, era servir à formação dos quadros dirigentes, recrutados em determinadas camadas da população. Estas se satisfaziam com o padrão de ensino e cultura que a escola secundária lhes transmitia, e que facilitava suas pretensões de dominação; satisfazia às suas expectativas, por fornecer alguns requisitos para exercerem as altas funções a que se julgavam destinadas. [...] para as camadas dirigentes ou dominantes, a escola era uma questão há muito resolvida” (NAGLE, 2009, p. 174). Para comparativos da taxa de crescimento populacional e de escolarização ao longo das décadas, consultar Romanelli (1978).

fase restava contraditória na legislação. Segundo Machado (1987), as modificações nos anos seguintes na reforma educacional não incluíram a Sociologia nos exames vestibulares, mas a introduziu nas escolas normais do Distrito Federal e no Recife, em 1928.

Não obstante, Nagle (2009) relembra que a presença da sociologia nos currículos do ensino secundário e da escola normal foi muito significativa, na medida em que as preocupações de natureza sociológica povoavam o pensamento do período, envolvendo os meios intelectuais mais variados, como jornalistas, escritores, políticos, estudiosos. Nesse interim, é importante dimensionar a relação da Sociologia com a ideologia das décadas que se seguem e que impactam diretamente na sua institucionalização em todos os níveis de ensino no Brasil.

2.1.2 A Sociologia no ensino secundário a partir de 1930 à 1942.

O período que se estende de 1930 até 1942, quando houve um conjunto de reformas educacionais no país sob a égide do Estado Novo, foi emblemático para a configuração do espaço do ensino da sociologia no ensino secundário, bem como para o desenrolar do campo educacional e sociológico. Outrossim, é neste período que a Sociologia, que estava sendo mobilizada recorrentemente entre os meios intelectuais mais amplos da sociedade, passa ocupar grande espaço nos anseios nacionalistas em voga, ao mesmo tempo que não teve êxito em permanecer nos currículos a partir da última reforma educacional no início dos anos 1940, prejuízo experimentado por longas décadas vindouras. Essa presença-ausência dos currículos escolares provocou uma leitura equivocada dos acontecimentos por, sobretudo, ignorar a própria literatura produzida pela sociologia no contexto da época, em especial os manuais escolares que são reveladores das diferentes correntes doutrinárias em que se assentava esta ciência e, em um passo maior, as discussões em torno da educação. De outro norte, é salutar perceber, como indica Meucci (2011), que entre os anos de 1920 e 1940, em que a sociologia recebe atenção e repercussão nos currículos, não havia um sistema de produção acadêmica do conhecimento sociológico, mas mesmo assim ela alcança um lugar institucional.

Situando, Moares (2000) pontua que os anos de 1930, embora tenha mantido parte das crenças e anseios sobre a educação das décadas anteriores, ou seja, de manutenção e modernização das elites ao mesmo tempo do trato da função social da educação, foi um período de intensa politização das questões educacionais. Schwartzman et. al (2000) bem resume:

o que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e

participação. Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiães da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional. (SCHWARTZMAN et al., 2000, p. 69)

Cury (1988), colhendo um contexto da época, aponta que no fim da Primeira Guerra Mundial, o Brasil se configurava em uma nova organização sociocultural, com os modelos oligárquicos em crise, a forma do estabelecimento da economia modificando-se e as diversas manifestações de descontentamento políticos e sociais.²⁰⁷ Este também é um período conturbado para o ensino de Sociologia porque, embora tenha ganhado espaço nos debates por conta do seu papel na racionalidade moderna convergindo nos interesses de diversos intelectuais que passam a dedicar-se aos seus estudos e publicações, não consegue se manter nos quadros do ensino secundário nas décadas que se seguem.

No bojo da “Revolução de 1930”, nome dado ao golpe de Estado promovido pelas oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, no qual Getúlio Vargas acendeu à presidência do Brasil (Governo Provisório), estava manifestado o anseio de que a educação auxiliasse na formação da nacionalidade e do patriotismo, servindo à elevação do nível cultural das classes dirigentes, ao mesmo tempo em que serviria à educação política do povo. Através da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde pública, em 1930, foi realizada uma nova reforma educacional, agora centralizadora e coercitiva, de modo a criar um ensino modernizador e nacional voltado para a capacitação para o trabalho do povo e para a formação das elites. Aliado a isso, o ensino da moral voltou à cena através dos movimentos católicos apoiadores do governo, em um esforço de constituir-se o patriotismo pela pureza dos costumes e dos papéis assumidos pelos bons cidadãos. (MORAES, 2000). Este aparente confronto de reformadores e conservadores inspiravam as propostas pedagógicas do período, alcançando a disciplina sociológica e transmitida, em boa parte, nos compêndios escolares.

Outrossim, é interessante situar os discursos em torno da educação e que reverberaram nas reformas educacionais dos anos de 1930. Moraes (2000) indica que os dois projetos, da Igreja e dos reformadores, eram divergentes na superfície, mas, ao fundo, se adequavam às relações sociais postas, lutando pela hegemonia no Governo – este conciliando os dois lados, e

²⁰⁷ Ainda que não caiba aqui desfiar as diversas transformações sociais, é importante mencionar como a ideia do moderno aparece em diversas cenas no país, como no caso do movimento modernista nas artes, inclusive com franca participação dos artistas nas burocracias estatais, dando novo corpo ao campo intelectual brasileiro.

no mercado pedagógico. Se, de um lado, os católicos tinham apoio ideológico do governo em especial na luta anticomunista e apregoavam um ensino classista, de outro os escolanovistas denunciavam o caráter excludente da escola e combinavam ideais do liberalismo (como a defesa do indivíduo, a liberdade de iniciativa, a igualdade, solidariedade), como coloca Cury (1988).

Ainda que brevemente, é importante mencionar que os renovadores bebiam da Escola Nova, movimento nascido na Europa no século XIX e que impactou fortemente no Brasil a partir da década de 1920. Tendo como principal expoente John Dewey (1859-1952)²⁰⁸, a proposta colocava o aluno como central na relação de aprendizagem, enfocando uma pedagogia liberal renovada e progressista, de modo a aliar a experiência, a pesquisa, a descoberta, opondo-se ao ensino enciclopédico e baseado na retórica, mecânico e distante da prática. Não por acaso a Sociologia foi mobilizada pelos simpatizantes dessa doutrina no Brasil, porque se apresentava como uma possibilidade de garantir cientificidade a currículo, participando desse plano de construção nacional.²⁰⁹ Também nesse sentido, significativo que os adeptos da Escola Nova no Brasil se embrenhassem no espaço sociológico, participando como “pioneiros” da educação e da sociologia, concomitantemente, como é o caso de Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Anísio Teixeira²¹⁰, passando a ocupar espaços da burocracia estatal e levando à efeito diversas propostas na educação, como a criação de universidades e institutos de pesquisa em educação.²¹¹

Nesse sentido, destaca-se o chamado “Manifesto da Escola Nova”, documento que teve à frente Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, divulgado em 1932 com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, contendo o debate do problema da educação e diretrizes para a mesma.²¹² Este documento foi paradigmático para firmar a posição dos renovadores e inserir suas proposições nas revisões de currículo dos anos

²⁰⁸ John Dewey (1859-1952) nasceu nos Estados Unidos e, como pedagogo e filósofo, exerceu grande influência no movimento de renovação da educação no Brasil, inspirando o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação.

²⁰⁹ São vastos os trabalhos sobre a penetração do escolanovismo no Brasil, suas premissas e influências em diversas experiências curriculares regionais. Nagle (2009), nesse sentido, oferece uma sistematização interessante, situando em fases.

²¹⁰ Anísio Teixeira (1900-1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, personagem central na história da educação no Brasil. Além de difundir a Escola Nova, promoveu reformas educacionais na Bahia e Rio de Janeiro, fundou a Universidade do Distrito Federal, dentre outros projetos educacionais.

²¹¹ Por exemplo, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1934, por Anísio Teixeira; a criação da Universidade de São Paulo, com Fernando de Azevedo à frente; a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, por Carneiro Leão.

²¹² Assinaram o manifesto: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes. Muitos destes foram autores de manuais didáticos de Sociologia.

de 1930 em diante, inclusive influenciado a Constituição de 1934. Para Moraes (2000), há um projeto de identidade nacional construído nas bases do Manifesto, colocando a educação como a resposta aos conflitos sociais e conformando o clima em torno da educação. E, nesse viés, as ciências sociais servem para dar base científica à filosofia, de ordem mais genérica e descolada da realidade social, para propor uma formação intelectual de forma crítica em função dos métodos empregados.

De outra ponta, a divulgação do Manifesto fez com que os católicos abandonassem a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundando seus próprios espaços para a divulgação da corrente católica. Segundo Cury (1988), a visão do grupo católico enxerga que o cerne das crises do Brasil são um mal intelectual, ou seja, somente pela difusão da visão de mundo cristã que haveria a resolução dos problemas encontrados. Assim, é na educação que se encontra a solução, em especial pela formação moral e religiosa. A Sociologia católica, a respeito, ficaria assentada em relação à fixação de padrões de moralidade, reforçando fundamentos da família, do casamento, dos papéis sociais entre homens e mulheres, da paz social entre classes, entre outros princípios basilares destacados por Cigales (2019). A sociologia, assim, daria “cientificidade à fé e à ação da Igreja Católica” (SCHWARTZMAN, et. Al, 2000, p. 74)

Significativo, neste sentido, a publicação de manuais de sociologia na vertente de uma sociologia católica, como melhor estudou Cigales (2019), congregando autores como Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), Guilherme Boing, Madre Francisca Peeters e Afro do Amaral Fontoura. Além desses, ressalta-se a obra “Sociologia: Compendio Escolar para o Curso Ginásial”, de autoria de A. Lorton, publicado no Brasil em 1926, possivelmente a primeiro manual didático do país voltado para as escolas, no qual assentava uma sociologia católica e conservadora (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).²¹³

Nesse contexto, a Reforma Francisco Campos, decreto nº 19.890 de 1931, seguido pelo decreto 21.241 de 1932, modificou o ensino secundário para dois ciclos (fundamental, de cinco anos, e complementar, de 2 anos) e apresentava modalidades dos cursos complementares: Curso Jurídico, curso Medicina, Farmácia e Odontologia, e curso de Engenharia e Arquitetura. E, de maneira mais abrangente, a reforma foi conciliatória: os católicos tiveram como ganho o ensino religioso nas escolas, liberdade de ensino, estabelecimentos particulares podendo atuar e assentando a premissa do papel da família na educação, enquanto que os renovadores tiveram seus princípios guiando o objetivo geral da educação, com ensino primário obrigatório, gratuito e universal. Em análise, Schwartzman et. al (2000) percebem esta reforma dentro dos valores

²¹³ Como também indica Oliveira e Oliveira (2017), esta obra foi lançada originalmente na França, em 1923, com o título original de “*Notions de Sociologie*”.

fascistas defendidos por Francisco Campos, especialmente na formação das juventudes modelando seu pensamento para um ambiente político voltado ao líder carismático, alimentando-se símbolos e mitos nacionais para o estímulo ao Estado totalitário.

Nesse interim, na legislação do secundário a sociologia estava presente como disciplina, juntamente da seção de ciências biológicas e sociais, contemplando a disciplina nos três cursos complementares. Além disso, participava, como exames finais dos cursos complementares, das provas para ingresso nos cursos superiores. Quando ao que era ensinado em Sociologia, Machado (1987) indica que o Colégio Pedro II era a referência central para os demais locais, guiando-se sobretudo pelo programa de ensino estabelecido por Delgado de Carvalho, professor catedrático daquela escola, e divulgado através dos seus manuais didáticos “Sociologia”, de 1931, “Práticas de Sociologia”, de 1939, além de outros voltados para a Escola Normal, como “Sociologia Educacional”, de 1933. Vale ainda lembrar que, embora a sociologia estivesse presente nos quadros curriculares, não haviam professores “sociólogos”, no sentido estrito do termo, improvisando-se professores autodidatas e que se valiam dos manuais como forma de autoafirmação e guia curricular. Assim sendo, como indica Machado (1987), de 1925-1942, a sociologia era obrigatória para todas as escolas secundárias brasileiras, porque, após 1942, houve nova reforma educacional através da qual a Sociologia não mais figurava como disciplina obrigatória no ensino secundário.

Analisando rapidamente este processo, Moraes (2000) indica que a repressão dos anos de 1930 fizeram com que boa parte das premissas renovadoras sobre a educação se tornassem letra morta. Segundo a autora, a partir do Golpe de 1937 emergiram discursos sobre a necessidade de implantação do ensino como instrumento de ação em prol da pátria, com a incorporação de direitos cívicos e morais e disciplinas morais para adestramento da juventude, como já colocado. Além disso, Schwartzman et. al (2000) enfatizam que no final daquela década os projetos educacionais do governo tinham como objetivo a homogeneização da população, voltando-se as disciplinas escolares para unificar o sentimento nacional através da elevação dos símbolos de amor à pátria (nas artes, folclore, idioma) e na formação cívica e moral, o que conflitava com várias das experiências pedagógicas colocadas no período.

Vale mencionar que antes do quadro de reformas educacionais dos anos de 1940, outras anteriores foram intentadas e que também alcançavam a disciplina sociológica e exprimiam os alentos da época. É o caso do Projeto do Plano Nacional de Educação, de 1937, que previa um ensino doméstico voltado para as mulheres, na medida em que preconizava o ensino segregado, defendendo um ensino técnico às mulheres de camadas mais populares. Assim, segundo Schwartzman et. Al. (2000), o plano previa a divisão em ensino doméstico

geral em dois ciclos (um preparando as mulheres para a vida no lar, o segundo para a formação de professoras), o agrícola e o industrial. Desta feita, a sociologia integrava o currículo do primeiro ciclo, integrando o ensino na Escola Normal Doméstica. Afinado com o ideário da sociologia cristã, a disciplina de sociologia educacional, levada à efeito através das Escolas Normais que continuaram a acolher a sociologia nas décadas seguintes, trataria do papel da família, da mulher no trabalho, importância da Igreja e do Estado, entre outras.

Nesse sentido, a “Reforma Capanema”, que integrava um conjunto de legislações e, entre elas, a lei orgânica com o decreto-lei nº 4.244 de 1942, reestruturou o ensino de forma centralizadora e repressora, de modo que a Sociologia e outras disciplinas não encontraram guarida nos currículos. Nessa nova proposta, que dividia o secundário em um cíclico de quatro anos (ginasial) e outro de três anos (clássico ou científico), firmava uma separação do ensino voltado para as elites e outro para o profissionalizante, as quais as humanidades perderam força curricular. A própria reforma foi vista, especialmente pelos reformadores, como um atentado antidemocrático e de recuo dos avanços até então conquistados em termos pedagógicos, e mais especificamente pelos defensores da sociologia como um grave problema. Costa Pinto (1955), nesse sentido, aponta que a reforma Capanema foi o coroamento de uma série de retrocessos que já estavam presentes nos anos anteriores, tanto no plano educacional para o ensino secundário, mas para todo o plano cultural desempenhado pelos escolanovistas. Em outras palavras, “o característico fundamental da Lei Orgânica é a sua aversão à ciência, especialmente às ciências sociais” (COSTA PINTO, 1955, p. 25), denotando um sentido perigoso a esse campo de ensino.

Com efeito, esta afirmação e pela ausência dos currículos do ensino secundário nos anos seguintes, alimentou a compreensão que a Sociologia seria uma disciplina combatente e avessa aos períodos antidemocráticos, não sendo cooptada nos currículos nos períodos em que assim se figurava a forma de governo. No entanto, como se percebe das diversas reformas educacionais, não há uma relação direta em que se possa afirmar tal premissa, além do que a própria sociologia se apresenta, em diversos momentos, conservadora. Desta feita, as diversas reformas educacionais colocam a Sociologia ora no currículo, com nomenclaturas variadas, ora desaparece dos quadros escolares ou fica relegada apenas às Escolas Normais. Em suma, dos períodos destacados, visualiza-se um quadro geral da presença da sociologia no ensino secundário:

Quadro 3: A Sociologia nas legislações do ensino secundário e Escola Normal (1882–1942)

Ano	Evento	A Sociologia no currículo
1882	Pareceres e Projeto do Deputado Rui Barbosa	Proposta de inclusão da disciplina de “Elementos de Sociologia e direito constitucional” para a escola secundária e “Instrução Moral e Cívica, Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política”, para as Escolas Normais
1890	Decreto n. 330, de 12 de abril – Regulamenta e reorganiza o ensino nas escolas do Exército	Inclui a disciplina de “Sociologia e moral” no curso geral das Escolas do Exército.
1890	Decreto n. 407, de 17 de maio - Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal	Inclui a disciplina de “Sociologia: instituições fundamentais da existência social, leis da evolução do entendimento, da atividade e do sentimento” nas Escolas Normais
1890	Decreto n. 981, de 8 nov. – Reforma Benjamin Constant	Introduz a disciplina de “Sociologia e moral” na Escola Normal. Inclui a disciplina de “Sociologia e moral. Noções de direito pátrio e de economia política” no último ano do ensino secundário.
1925	Decreto Nº 16.782-A, de 13 de janeiro. Reforma João Luiz Alves (chamada de Lei Rocha Vaz)	Disciplina de “Sociologia” incluída no sexto ano do ensino secundário. Não constava nos exames vestibulares
1931	Decreto nº 19.890, de 18 de abril. Reforma Francisco Campos	Inclui a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos complementares jurídico, medicina, farmácia e odontologia, e engenharia e arquitetura. Incluía a disciplina nas provas para ingresso nos cursos Superiores.
1942 ²¹⁴	Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril. Reforma Capanema	Exclui a Sociologia dos currículos do ensino secundário.

Fonte: Autoria própria²¹⁵

Desta feita, através do quadro acima é possível visualizar as diferentes apostas sobre a sociologia no ensino secundário, em termos legislativos. Como dito, também não se pode ignorar as diferentes participações da sociologia fora dos contextos escolares mais restritos, como cursos, palestras, textos divulgados em revistas e jornais, entre outras experiências que vão contribuir para a permanência da Sociologia no ideário brasileiro e conformar um espaço

²¹⁴ A Sociologia permanece no ensino das escolas Normais, notadamente com a legislação promulgada em 1946, pelo Decreto nº 8.530, “Lei Orgânica da Escola Normal”, seguindo como disciplina de “Sociologia Educacional”.

²¹⁵ Com base nas legislações e bibliografias levantadas e mais especificamente Machado (1987), Bodart e Cigales (2021). Foram suprimidas legislações complementares às principais reformas quando não alteraram significativamente a posição da disciplina de sociologia.

social próprio para o desenvolvimento da disciplina. Nesse amplo quadro de possibilidades, remete-se à intensa circulação de manuais didáticos para o ensino de sociologia produzidos em sua maior parte por intelectuais vindos do universo jurídico, mas que convertem suas trajetórias à sociologia, sendo reconhecidos como os sociólogos portadores dos conhecimentos necessários para instauração desta ciência no país, seja no ensino superior ou ainda no ensino básico.

CAPITULO 3: A SOCIOLOGIA E O DIREITO: PONTES DE MIRANDA E O FAZER-SE SOCIÓLOGO

1. A RELAÇÃO DA SOCIOLOGIA COM O DIREITO

A partir da história da Sociologia explorada no último capítulo, traça-se aspectos da relação deste campo com o Direito. Não é novidade que os bacharéis em Direito participaram da formação do Estado brasileiro, logrando também forte prestígio social, como apontam diversos autores. Evidentemente, como já reafirmado em diversas passagens, se é consenso que a Sociologia adentra no Brasil ainda no século XIX, por meio de conhecimentos amplos e especialmente dos chamados filosóficos, é porque não é se possível falar em um campo do saber especializado, havendo poucos espaços para compor áreas do ensino subdivididas (superior ou secundário), o que só vai acontecer no século seguinte e de acordo com os contextos políticos, educacionais, econômicos e sociais de cada lugar.

Ao se falar da formação da Sociologia enquanto campo disciplinar no Brasil, o entrelaçamento com a área parece ainda mais evidente, não só porque boa parte dos sujeitos pioneiros eram formados em Direito (diga-se, um dos poucos cursos superiores instalados no Brasil e que fornecia a titulação em “Ciências Jurídicas e Sociais”), como visto por Engerroff e Cigales (2017), mas porque o papel ocupado pelo jurista na sociedade brasileira no século XIX e século XX foi uma combinação determinante para que a Sociologia encontrasse lugar de destaque na proposta de emancipação do país. Nesse sentido, Cândido (2006, p. 172) já afirmava que o Direito, junto do Evolucionismo, foram fundamentais para a formação da Sociologia no Brasil, na medida em que os juristas foram impelidos (ou se imbuíram) no papel social de “definir um o Estado moderno e interpretar as relações entre a vida econômica e a estrutura política.”. Assim, para o autor, “o jurista foi o intérprete por excelência da sociedade, requeria a cada passo e sobre a qual estendeu o seu prestígio e maneira de ver” (CANDIDO, 2006, p. 172) que, embrenhados na orientação cientificista, formavam com os médicos e os engenheiros a inteligência brasileira.

Em outra leitura, Costa Pinto (1955) afirmou que os cursos jurídicos de fato encampavam as pesquisas sociais, mas acabavam reafirmando a própria área do Direito, não fazendo com que as ciências sociais deles se desdobrassem. Os cursos superiores de Sociologia, ainda que não tenham decorrido diretamente dos cursos jurídicos e sim de um avanço da cultura brasileira de modo mais amplo, tiveram nos bacharéis dissidentes a possibilidade de se desvincular para lançar caminhos para a institucionalização da Sociologia, especialmente pela

qualificação das pesquisas sociais em centros especializados. Desta feita, os bacharéis em Direito, dedicados aos estudos das Ciências Sociais, passaram a ser os autodidatas na nova ciência e se encarregavam de fundar os primeiros cursos de ciências sociais no Brasil, enquanto que os cursos jurídicos, na leitura de Costa Pinto (1955), permaneceram inalterados.

Chacon (1977), por sua vez, descreve como as ideias sociológicas, especialmente do pensamento de Comte, Kant, Spencer e Durkheim, chegaram ao Brasil durante o século XIX por meio dos cursos jurídicos do Brasil afora, sendo capitaneadas “indiretamente” no papel exercido pelos professores de Direito. Para o autor, não há surpresa de que seriam nessas escolas haveria espaço para a sociologia, vez que a própria nomenclatura do curso evidenciava o interesse pelas ciências sociais e porque os cursos de Direito eram um dos poucos disponíveis no país, mas, mesmo assim, eles não foram um lugar tranquilo de recepção da nova ciência. Chacon (1977, p. 79) indica, ao contrário, que a Sociologia, paradoxalmente, não passava de “serva do Direito”, e que foram uma “luta árdua” incluir a Sociologia como disciplina autônoma ou somente como disciplina nos cursos preparatórios.²¹⁶ Desta feita, apesar de vários juristas terem lançado mão de escritos variados e manuais de Sociologia (jurídica), o Direito acabava aprisionando a Sociologia e não dando condições dela autonomizar-se.

Diante disso, é salutar a interpretação de Meucci (2011) a respeito da relação da Sociologia com o Direito, que, inclusive, revisita a alegação do pioneirismo de Pontes de Miranda e avança nos argumentos sobre as possibilidades de autonomização da Sociologia. Parte-se do pressuposto, já conhecido, que as faculdades de Direito no Brasil serviram para que uma elite intelectual brasileira se desenvolvesse e, mais adiante, formasse os quadros da administração estatal. Assim sendo, o interior dessas faculdades foi um ambiente amplamente favorável para que houvesse interesse pelas ideias nascentes do positivismo, em particular de Comte²¹⁷, causando impacto renovador sobre as elites intelectuais brasileiras e movimentando o ideário de modernização e racionalização da vida. Nesse contexto é que houve as primeiras tentativas de institucionalização do conhecimento sociológico, a partir da proposta de Rui Barbosa (MEUCCI, 2011).

No entanto, para Meucci (2011), proposta como a de Rui Barbosa (em 1882) ou de Soriano Albuquerque, na Faculdade de Fortaleza (em 1912), não tiveram êxito porque não havia ambiente favorável para legitimar a sociologia como um conhecimento autônomo, tampouco a

²¹⁶ Chacon (1977) ainda narra rapidamente como a iniciativa de incluir a cadeira de Sociologia na faculdade de Direito, motivada por Soriano de Albuquerque e anteriormente mencionada, causou escândalo no meio intelectual de Fortaleza, por ser entendida a nova ciência como subversiva.

²¹⁷ Não somente nelas, reverberando também nas Escolas de Marinha, Politécnica e nas Faculdades de Medicina.

intelectualidade estava preparada para desdobrar a noção de Direito, reformando sua composição. Assim, as propostas não vingavam ou eram vistas como subversivas, na medida em que mexiam com as estruturas de formulação do próprio Direito. Ademais, atenta Meucci (2011) que o tipo de ensino que se assentava nessas escolas de Direito eram, no mais das vezes, ornamental, formando estudantes que se dedicavam à diversas atuações como jornalistas, políticos, literários, oratória, entre outros, donde o espaço científico da Sociologia ou de uma reforma do próprio Direito não teve condições de se realizar. Para a autora,

Podemos, nesse sentido, considerar a hipótese de que o positivismo penetrou no meio intelectual brasileiro não como um “método investigativo”, mas como uma filosofia social, política e religiosa. Assim, embora tenha representado um sopro de renovação na vida intelectual brasileira, não permitiu, com o mesmo impacto, o reconhecimento da Sociologia como uma disciplina científica e a constituição de padrões de trabalho sociológicos sistemáticos. (MEUCCI, 2011, p. 47-48)

Apesar dessa constatação, a autora também observa que houve o debate de ideias sociológicas no interior das faculdades de Direito, em especial envolvendo o direito natural, na qual a Faculdade de Direito de Recife acaçapou parte das discussões – e que formou a chamada “Escola de Recife”, da geração de 1870. Assim, foram bacharéis, professores e estudantes que mobilizavam as pesquisas sociais de Comte, Spencer, Le Play, ora em defesa de uma ciência social, ora duvidando da possibilidade de sua realização. Assim, desde 1870, a Sociologia passou a ocupar, lentamente, um lugar no ambiente intelectual brasileiro, envolvendo bacharéis, militares, engenheiros, médicos e, especialmente, juristas.

No entanto, para Meucci (2011) o desenvolvimento da Sociologia só ganha impulso na relação com os juristas no século XX porque a função do bacharel estava em plena crise, na medida em que sua formação foi severamente criticada pelo imobilismo político-social constatado na Primeira República. Assim, a Sociologia se apresentou como “disciplina capaz de renovar a formação intelectual nas faculdades de Direito” (MEUCCI, 2011, p. 49). Em nossa leitura, apesar de concordar com a autora, a Sociologia não foi capaz de mexer nas estruturas internas dos cursos jurídicos, mas nessa movimentação galgou espaço para fora deles, reconvertendo carreiras, mobiliando publicações específicas (manuais didáticos, obras de interpretação social, dicionários, periódicos, etc), voltando-se para o campo educacional e o ensino superior em campo próprio. Dessa feita, Meucci (2011) cita as contribuições de Paulo Egydio, como um dos principais protagonistas da difusão da Sociologia nas Faculdades de

Direito, e do jurista Hermes Lima²¹⁸, que apresentou a tese “Conceito contemporâneo de Sociologia”, em 1925, para a cátedra de Sociologia no Ginásio da Bahia. Em resumo,

Nas faculdades de Direito em especial, a nova ciência teve vários sentidos, muitos dos quais contrários à sua ampla difusão. Era, por vezes, rejeitada por compreender um projeto de racionalização da vida social considerado impossível de ser realizado. Outras vezes, a rejeição à disciplina sociológica se fundamentava no entendimento de que tinha parte com o projeto revolucionário socialista. Simultaneamente, a Sociologia também figurava em certos grupos como uma ciência importante renovadora do pensamento e da ação das elites brasileiras, não obstante fosse bastante precária sua institucionalização limitada pela própria dinâmica da vida intelectual no Brasil. Entretanto, nas primeiras décadas do século XX, com a crise política se espreitando, houve uma ressignificação mais favorável à difusão e institucionalização da Sociologia. Tal fenômeno será emblematicamente representado no esforço de Pontes de Miranda [...]. (MEUCCI, 2011, p. 50-51)

Ao que tudo indica, é possível apontar dois momentos da relação da constituição da Sociologia com o Direito: o primeiro, ainda no século XIX e que se encaminha até a primeira década do século XX, em que o jurista é o grande articulador das primeiras discussões sociológicas (ou sobre a sociologia) no país, e o segundo, a partir dos anos de 1920, em que a Sociologia se articula em seu próprio espaço com a sua relação com a educação no ensino básico e superior, no qual o bacharel em Direito converte carreira para os estudos das ciências sociais, assumindo esse lugar diferenciado. Há, em nossa leitura, uma conversão, motivada tanto pelo entusiasmo científico, quanto pela movimentação do campo intelectual que exigia novos arranjos, inclusive na especialização e diferenciação profissional.²¹⁹

Partindo do primeiro momento, anota-se que as discussões sobre a Sociologia no interior das faculdades de Direito (mas não somente nelas) não são exclusividade brasileira, mas o cerne do debate se encontra se esta relação favoreceu a dinamização da Sociologia como disciplina mais autônoma ou, em contrário (como reforça Chacon, 1977, por exemplo), foi um grande empecilho na medida em que o Direito se sobrepunha como campo disciplinar. É fato também que a Sociologia só consegue encontrar um espaço social próprio no interior do campo científico a partir do século XX, seja nos países europeus mais conhecidos como o berço da Sociologia, seja nos Estados Unidos ou nos países latino-americanos, tomado o cuidado para

²¹⁸ Hermes Lima precedeu Pontes de Miranda na ABL, ocupando a cadeira 7, percebendo-se uma tradição desta cadeira em relação ao jurista. Nasceu na Bahia, em 1902, falecido em 1978, no Rio de Janeiro. Formou-se em Direito, na Bahia, foi político, jurista, jornalista, professor e ensaísta brasileiro. Fundou a União Democrática Nacional (UDN) e, posteriormente, fundou o Partido Socialista Brasileiro (PSB), além de participar do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), anos depois. Ocupou diversos cargos políticos e do judiciário. Foi autor do manual “Introdução à Ciência do Direito”, de 1933.

²¹⁹ A hipótese é que Pontes de Miranda, embora reconhecido como Sociólogo, não reconverteu a carreira e ficou à margem da profissionalização do Sociólogo que vem a acontecer a partir dos anos de 1920. Ao mesmo tempo, pode ser reconhecido como um mediador.

compreender cada contexto de produção intelectual e acadêmica. No caso francês, marco para a expressão do positivismo e sociologia, em se tratando de uma Sociologia universitária, a primeira cadeira de Sociologia só foi criada em 1913, por Durkheim, na Universidade de Sorbone e a partir das ciências da educação (SAPIRO, 2018).²²⁰ Para além de outros lugares no eixo europeu, Portugal teve uma trajetória disciplinar com a Sociologia que está mais próxima do Direito, partindo da Universidade de Coimbra a cadeira de “Princípios fundamentais de Sociologia e Filosofia do Direito”, criadas em 1889, enquanto que só em 1964 viu nascer o primeiro curso autônomo de Sociologia, em Évora (VELOSO NETO, 2013).²²¹ Destaca-se, ainda, o trabalho desenvolvido por Teófilo Braga²²², jurista português considerado o precursor da disciplina em Portugal, além de autor do primeiro manual de Sociologia daquele país, “Sistema de Sociologia” (1884), que, possivelmente, foi o pioneiro manual de sociologia em língua portuguesa produzido e que circulou pelo Brasil ainda no século XIX.

No contexto latino-americano a relação do Direito com a Sociologia parece ter sido mais acentuada, como já colocou Poviña (1954) nas diversas experiências da institucionalização da disciplina sociológica, especialmente por intermédio das cátedras no interior das faculdades jurídicas. Freyre (1987), a respeito, argumentou que essa ligação entre o Direito e a Sociologia experienciada no contexto brasileiro e em boa parte dos países latino-americano, liga-se a ideia que de uma perspectiva de que o Direito não pode prescindir dos estudos Sociológicos, inclusive por vezes caminhando nas duas especialidades (Direito e Sociologia), como foi o caso de Pontes de Miranda. Para Freyre (1987 [2011]), os problemas enfrentados pelos juristas estão, por vezes, ligados à condicionamentos sociológicos, exigindo deste sujeito evitar uma abstração para buscar repertório conceitual para aplicar à realidade específica – encontrado, portanto, nas teorias sociológicas. Assim sendo, o debate da

²²⁰ A institucionalização da Sociologia na França não é um assunto simples, pois envolve disputas entre escolas e interpretações de sujeitos distintos. Embora se parta da obra de Comte, dos anos de 1850, a Sociologia só se desenvolveu naquele país ao final do século XIX, nas disputas entre Gabriel Tarde (1843-1904), René Worms (1869-1926) e Durkheim, sendo que os dois primeiros sequer eram professores universitários, como indica Sapiro (2018). Apesar dos juristas participarem desses processos – também pela formação inicial desses sujeitos, as faculdades de Letras ocuparam um lugar mais acentuado na história da institucionalização da Sociologia, como indicam também Mucchielli (2001) e Trindade (2018).

²²¹ Sobre a sociologia no ensino secundário em Portugal, de recente implantação, ver Neuhold (2013).

²²² Joaquim Teófilo Fernandes Braga (1843-1924), que assinava Theophilo Braga, foi um poeta, filólogo, sociólogo, político, filósofo e ensaísta português. Formou-se em Direito na Faculdade de Direito de Coimbra, foi professor da mesma universidade na Faculdade de Letras. A partir dela, fundou revistas de divulgação do positivismo, inspirando-se em Comte, Spencer, Stuart Mill e Letourneau e auxiliando na introdução da Sociologia em Portugal. Também atuou no campo político, chegando à presidência do país em 1915. Produtor de diversos manuais, seu manual de Sociologia teve grande repercussão, inclusive no Brasil, mantendo intenso diálogo com autores brasileiros como Silvio Romero.

institucionalização da sociologia transita no seu apartamento das ciências jurídicas, em dado momento.

Lembra-se, pois, da primeira tentativa de inclusão da disciplina de Sociologia no Brasil, por meio da proposta de Rui Barbosa (1882 [1941]). Nela, Rui Barbosa defendia que o Direito Natural fosse substituído pela Sociologia, na ideia de retirar o culto à abstração, à ideologia, para colocar o resultado da pesquisa experimental, aplicando o método científico. No argumento do autor, essa disciplina, calcada no estudo dos direitos e deveres sociais e individuais, deveria ser estudada pelos métodos científicos, buscando repertório em Comte de causa e efeito, com historicidade (enquanto que, no Direito Natural, se pressupõe que há uma natureza das coisas). O direito natural seria metafísico, enquanto que a Sociologia, ainda não inteiramente científica como indica Barbosa (1882 [1941], p. 106), é “científica em seus processos, nos seus intuítos, na sua influência sobre o desenvolvimento da inteligência humana e a orientação dos estudos superiores”. Assim sendo, nessa proposta, a Sociologia favoreceria para alçar a área jurídica à cientificidade exigida nas concepções positivistas e cientificistas crescentes nos idos do século XIX, argumento que também serviu para a proposta no ensino secundário.

Mais especificamente, Barbosa (1882 [1941]) pretendia reorganizar as Faculdades de Direito, diferenciando o curso de “Ciências Sociais” e o de “Ciências Jurídicas”. Assim, consta da grade:

TÍTULO III

Das faculdades de Direito

Art. 39. As disciplinas ensinadas nas Faculdades de direito constituem dois cursos: o de ciências sociais e o de ciências jurídicas.

I – O curso de ciências sociais compreende o ensino das seguintes matérias:

1º Sociologia

2º Direito constitucional brasileiro e constituições comparadas

3º Direito das gentes

4º Diplomacia e história dos tratados

5º Direito administrativo, ciência da administração e higiene pública.

6º História do direito nacional

7º Economia política

8º Ciência das finanças e contabilidade do Estado.

9º Crédito, moeda e bancos.

[...]

III – O curso de ciências jurídicas constará das seguintes disciplinas:

1º Sociologia

2º Direito constitucional brasileiro e constituições comparadas

3º Direito romano

4º Direito civil

5º Direito criminal

6º Medicina legal

7º Direito Comercial

8º Teoria do processo criminal, civil e comercial

9º Prática do processo criminal, civil e comercial

10º História do direito nacional
11º Economia política.
(BARBOSA, 1882 [1942], p. 221-223)

Vale lembrar que a modificação prevista, para além da retirada do Direito Natural, excluía das cadeiras jurídicas o “Direito Eclesiástico”, apontado por Rui Barbosa (1882 [1942]) como uma disciplina sem utilidade real, vez que, nos ideais liberais defendidos pelo autor (VENANCIO FILHO, 2007), a laicidade do Estado e o pensamento racional deveriam vigorar. Dá-se ainda atenção para a introdução de cadeiras como a História do Direito Nacional e a Medicina Legal, que foram incorporadas em anos vindouros aos currículos das faculdades de Direito, enquanto que a cadeira de Direito Eclesiástico foi, de fato, suprimida no ano de 1890.²²³

A normativa proposta por Rui Barbosa anda informava o tempo de aula, vagas para lentes e seus substitutos, podendo ministrar a disciplina qualquer pessoa que se julgasse adequado, ainda que sem formação superior, na medida em que Barbosa (1882 [1942]) defendia que se deveria procurar professores onde houvesse o mais capaz, com mais talento ou com excelência em determinado assunto, o que valeria para todas as disciplinas do currículo. Embora assemelhados, porém, os dois cursos ofereciam diplomas diferenciados, no qual o grau de bacharel em ciências sociais habilitava “independentemente de exame ou concurso, para os lugares de adidos de legação, praticantes amanuenses e escriturários das repartições do Estado”, enquanto que o grau de bacharel em ciências sociais habilitava para o exercício da advocacia e magistratura (BARBOSA, 1882 [1942], p. 223). Era possível, ainda, o duplo grau, sendo considerado doutor em ciências sociais e jurídicas aqueles que defendessem a tese, conforme regulamentos.

Anota-se que esta tentativa de reformulação do ensino como um todo, marcou de forma positiva a Sociologia na medida que trouxe à baila a discussão cientificista para os currículos de formação jurídica em contraposição ao pensamento metafísico, mas veio na esteira da proposta de reforma de Leôncio de Carvalho, esta sim que, levada à efeito quanto ao ensino livre, causando diversas propostas de alterações do ensino jurídico. De certa forma, este debate espelha o paradoxo percebido por Adorno (1988) de que os bacharéis em Direito compuseram a elite política brasileira durante o império, mas ao mesmo tempo manifestavam comportamento influenciados pelo liberalismo econômico e político, compondo, a partir de sua formação, grupos intelectuais multifacetados. Dessa feita, parte-se para compreender os

²²³ É referência da Medicina Legal o médico e antropologista Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), cujos estudos raciais foram essenciais para a fundação da disciplina no país e, não sem polêmica, da Antropologia. Nesse sentido, Córrea (2013) argumenta pelo resgate e compreensão da obra de Nina Rodrigues – e de outros ditos precursores – pelas suas ideias nos contextos científicos e políticos em que fundavam em diversos grupos intelectuais, lentamente, aquilo que chamamos de Ciências Sociais no Brasil. Vide nota específica.

currículos das Faculdades de Direito na sua relação com a Sociologia e na formação das elites que abraçarão, nos diversos momentos, os conhecimentos sociológicos.

1.1 O CURRÍCULO DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL: PERÍODO IMPERIAL (1827-1889)

Por boa parte do século XIX, no Brasil, estiveram instaladas apenas duas faculdades de Direito: a Faculdade de Direito de São Paulo e a Faculdade de Direito de Olinda (transferida posteriormente para Recife, passando a ser reconhecida por este nome).²²⁴ Criadas em 1827 pela lei de 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1827), sob a nomenclatura de “Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais”²²⁵, seu currículo enxuto previa a duração dos cursos em 5 anos, com duas cadeiras anuais, entre elas o direito constitucional, das gentes, civil, criminal, eclesiástico, mercantil, diplomacia, economia política e teorias do processo. Os cursos ainda tinham como regulamento o Estatuto reaproveitado do Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, que informava os regramentos para a concessão dos títulos de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais e de doutor (no caso de defesa de tese), entre outros elementos comuns às Faculdades. Vale mencionar que a marca dos manuais escolares estava presente no artigo sétimo (BRASIL, 1827), indicando que cada lente escolheria o compêndio que seria utilizado, seja de sua autoria ou outros aprovados pelas instâncias deliberativas locais ou da administração pública, a partir do qual o governo se encarregaria de imprimir e fornecer para as escolas, mantendo os direitos sobre a obra por dez anos aos seus autores.

Segundo Rodrigues (1993), Adorno (1988) e Wolkmer (2004), a criação dessas faculdades de Direito tinha como função sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, dando força à integração ideológica do Estado Nacional, ao mesmo tempo em que

²²⁴ Mais especificamente, até 1879, haviam seis estabelecimentos “civis” de educação superior no Brasil, conforme informou Almeida Junior (1956): as duas Faculdades de Direito, de São Paulo e Recife, as Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro (antes Academia Militar e de engenharia), e a Escola de Minas de Ouro Preto. Além disso, Bevilacqua (2012) indica que, em 1800, foi inaugurado um seminário em Pernambuco, com disciplinas que formaram os antecedentes dos anseios pelos cursos superiores na região.

²²⁵ Venâncio Filho (1982) menciona que, em 1825, chegou a ser criado um curso jurídico na Corte, que não chegou a funcionar, mas que deu azo à preparação do Estatuto das futuras faculdades. Em não se tratando da trajetória do ensino jurídico, aqui serão mencionados os projetos e legislações pertinentes à discussão da formação jurídica e a sociologia, sem descrever a fundo as modificações promovidas em cada reforma educacional. Excelente cronologia foi traçada por Pessoa (2018), que inspira a sequência legislativa aqui ressaltada e fundamentos dos motivos para as proposições, além do trabalho de Bastos (1998) e Venancio Filho (1982). Também foi utilizada a obra de Moacyr (1938) em relação à Instrução no Império, além das bibliografias mencionadas oportunamente.

formava os quadros da burocracia de Estado, afinados nas mesmas ideias.²²⁶ Assim, se substituía, pouco a pouco, a tradição da burocracia joanina, para formar juristas assentados na ideologia do Estado Nacional emergente. Esse sentido do ensino jurídico não foi exclusivo de sua origem, mas permaneceu ao longo dos anos, como se “o ensino jurídico é e sempre foi fonte da política” (RODRIGUES, 1993, p. 100). De outro modo, esse ensino assim se manifesta porque essas faculdades serviam como ascensão aos cursos superiores para as famílias de latifundiários com o fito de manter seu *status* social ou ascender sua posição dominante, formando a elite político-administrativa do país envolta nos contornos culturais-ideológicos do liberalismo, criando uma “elite jurídica própria”, nos termos de Wolkmer (2004, p. 80). Assim, para esses autores, o discurso jurídico estava assentado em contradições, na medida em que os egressos dos cursos de Direito se manifestam como guardiões dos ideais liberais, enquanto que, no nível profissional, transformam-se em “burocratas e alienados defensores do direito estatal, representantes da ordem e da segurança públicas” (RODRIGUES, 1993, p. 101).²²⁷

No mesmo sentido, Bastos (1998) indica que a criação dos cursos jurídicos no Brasil teve efeitos na formação da nacionalidade e consciência cívica, mas também efeito sobre os interesses políticos, econômicos, administrativos. Assim, se, por um lado, os objetivos dos cursos jurídicos fosse de formar uma elite política e administrativa no país, o que se sucedeu foi houve a formação das elites políticas para os quadros judiciais (de magistrados e advogados), e só residualmente manteve a proposição inicial, de modo que provocou, ao longo dos anos, as diversas propostas de revisão curricular dos cursos jurídicos.²²⁸ A criação dos cursos jurídicos, então, uniu os projetos das elites brasileiras fragmentadas, formadas pela elite imperial (que detinha o controle do Estado), com uma parte da elite civil (que dependia do Estado) com a outra, mais liberal e resistente à organização burocráticas, formadas sobretudo pelos interesses regionais.

Dessa feita, a discussão em torno do currículo dos cursos foi intensa no parlamento e sociedade civil, como especialmente apontam Bastos (1998) e Pessoa (2018). Para o primeiro, aliás, os debates parlamentares sobre os cursos jurídicos são indicativos que os deputados tinham consciência e nitidez do papel que cada disciplina representava nos currículos e

²²⁶ Schwarzcz (1993) ainda define a função dessas faculdades de forma a romper com a dependência colonial e possibilitar a criação de uma inteligência brasileira capaz de constituir uma nação.

²²⁷ Nesse debate, Wolkmer (2004) perpassa a concepção de Direito fundado nos princípios liberais-individualistas, de modo que se manifestam nas escolhas curriculares e ideais formais atribuídos à norma jurídica, que oculta as desigualdades e privilegiada a ordem social burguesa, reverberando na instalação do sistema jurídico no Brasil.

²²⁸ “deu-se prioridade às exigências institucionais e os cursos jurídicos nem mesmo se organizaram para formar advogados, técnicos das demandas da sociedade civil, mas para atender às prioridades judiciais do Estado” (BASTOS, 1998, p.15).

conheciam o efeito ideológico delas na formação dos estudantes. Assim, disciplinas com Economia Política exprimiam as preocupações liberais mais iminentes, que pouco tinham a ver com a prática advocatícia e mais com a organização do Estado, assim como Geografia Política, por vezes colocada como opção, ou ainda aliavam Direito Eclesiástico, História da Igreja, Filosofia Jurídica e o Direito Romano, este como um pressuposto de confirmação da autoridade estatal. De todo modo, para Bastos (1998), o currículo inicial das Faculdades de Direito expressou uma composição política entre as elites imperais, na medida em que se incluiu disciplinas de reafirmação do Estado, enquanto que a fração da elite civil parlamentar aprovou a formação jurídica romana. O ensino era sobretudo formal e teórico, cujas técnicas processuais derivavam da organização do próprio Estado, desprezando-se o ensino como meio de aprendizagem e reflexão.

Há se ressaltar que a proposta curricular inicial dos cursos previa, como em 1825, a criação do curso jurídico e de ciências sociais no Rio de Janeiro, cujo programa incluía disciplinas comuns às modalidades do direito (civil, criminal, público, constitucional, etc), mas também história, filosofia, economia política, mas que não foi bem recepcionado diante da noção da dispensa desses conhecimentos para exercer a profissão. De todo modo, as discussões que em torno do currículo marcavam a disputa entre o papel centralizador do Estado ou de um liberalismo conservador, situando o Direito em um caráter formal e dissociado das questões sociais.

Os cursos jurídicos, por sua vez, tiveram alterações substantivas no ano de 1854, através do decreto 1.386, com o novo estatuto aprovado. Através dele, as nomenclaturas dos cursos foram alteradas, passando a chamar-se “Faculdades de Direito”, seguido da designação da cidade em que estavam instaladas. Além disso, o grau conferido seria de “bacharel em Direito” ou “doutor em Direito” (BRASIL, 1854).²²⁹ O estatuto era bastante detalhista em relação à presença dos alunos, papel dos lentes, concursos, ingresso, o que nem sempre chegou a ser efetivado. Estabeleceu-se também o estudo de matérias para os exames preparatórios, entre elas línguas clássicas, lógica, metafísica e ética, aritmética, geometria, história e geografia, cujos preceitos terão maior peso posteriormente na formulação do ensino secundário. Houve também alterações curriculares e transferência da Faculdade de Olinda para Recife, passando assim a ser reconhecida. Neste momento, embora muito possivelmente as obras dos positivistas já circulassem no Brasil, pelo menos, desde 1850, como indica Lins (1964), a Sociologia não aparecia no debate parlamentar ou público para sua inclusão como disciplina nos currículos do

²²⁹ Atenta-se que houve outras alterações anteriores, mas que, pelas razões já informadas, não foram aqui abordadas. Nesse sentido, ver Bastos (1998).

ensino superior. De acordo com Cunha (1980), desde a criação dos cursos superiores no Brasil Império, fez com que todos os cursos antes dispersos de física, matemática, química, biologia, mineralogia, se deslocassem para os cursos médicos e Academia Militar (depois, Escola Politécnica), donde encontravam nos livros-textos importados da França a doutrina positivista de Auguste Comte. Os estudos de filosofia, por sua vez, deslocaram-se para as faculdades de Direito, mas que ali encontraram mais tímida a inserção positivista, vingando a influência de pensadores franceses ecléticos e idealistas alemães.

Atenta-se aos compêndios escolares, que, segundo Bastos (1998), rendiam críticas e preocupações parlamentares sobre as ideologias divulgadas por meio deles. A um ponto, discutia-se que, cabendo a cada lente escolher o compêndio, isso geraria uma incongruência entre as escolas jurídicas, assim como, em alguns, haveria a divulgação doutrinas vistas como perigosas para a educação, como as que falavam de revoluções, abusos de poder ou imperfeições das instituições sociais, de modo que poderiam legitimar revoltas. De outro lado, havia a defesa da pluralidade de manuais e liberdade de ensino, demonstrando a tensão em torno deste tipo de objeto. Também nesse sentido, colocava-se importância aos compêndios, que garantiriam, na visão de muitos parlamentares, o bom ensino, mas que necessitavam ser regulados e aprovados, de modo a garantir que não se divulgasse doutrinas errôneas, como indica Venâncio Filho (1982). Nesse propósito, os Estatutos das Faculdades assentavam a adequação dos compêndios para guiar o professor, que deveria ser claro e breve nas exposições, sem ostentar erudição, trabalhando para terminar o compêndio destinado à matéria (VENANCIO FILHO, 1982).²³⁰

No entanto, também rendiam críticas aos cursos pelas condições precárias das instalações das escolas jurídicas e ensino.²³¹ Segundo Almeida Junior (1956), o prédio do Convento São Francisco, aonde estava instalada a Faculdade de São Paulo tinha diversos problemas no, causando alagamentos e não se prestando para manter as atividades de ensino com regularidade e acuidade.²³² Em Olinda, o prédio ameaçava desabar, causando pânico entre docentes e estudantes, e, quando transferido para Recife, sua situação não ganhou melhores

²³⁰ Venâncio Filho (1982) lembra que a lei de 1827 obrigava os professores a preparar compêndios próprios, o que nem sempre foi elaborado com acuidade, gerando contundentes críticas – senão pelo conteúdo, pelas relações pessoais entre os envolvidos. Como exemplo, o compêndio de Direito Natural, de 1827, de Avelar Botero, duramente criticado como “vergonha das vergonhas pelas suas imbecilidades”, implicando na substituição por um manual estrangeiro (VENANCIO FILHO, 1982, p. 47-48).

²³¹ Vale dizer que as Faculdades foram alocadas inicialmente em antigos prédios cedidos pela Igreja Católica. Venâncio Filho (1982) anota a precariedade da escola de Olinda/Recife, e mesmo do corpo docente, que tinha no ofício de professor uma última opção, dedicando-se com mais afinco à política, magistratura ou advocacia.

²³² O atual prédio da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco foi, na década de 1930, completamente demolido e reconstruído. Atualmente é tombado como bem cultural de interesse histórico e continua a reverberar como símbolo de defesa da democracia nacional.

contornos. No entanto, se esses eram problemas materiais, Almeida Junior (1956) afirmava que tudo poderia ser contornado se o ensino fosse bem tratado, com assiduidade, alta cultura, eficiência, o que não ocorria. Em verdade, ressaltava as críticas às escolhas dos professores, muitos nomeados por apadrinhamento político e familiar, ou ainda, quando gabaritados para a função, não mantinham assiduidade ou estimulavam os estudantes, com literaturas ultrapassadas ou má qualidade das aulas, além das críticas à hostilidade dos estudantes para com os professores, a existência de intimidações e represália, as constatações de fraudes nos exames, a conivência do poder público e a pressão de pais, da imprensa e da sociedade.²³³ Assim, irromperam facilmente discussões sobre a necessidade de reforma do ensino, mas cujo fundo era, sobretudo, político. Na visão de Rodrigues (1993), por mais que houvessem críticas ao formato do ensino jurídico, eles serviam à formação das elites políticas e econômicas tradicionais do Brasil, que não acompanhava as mudanças da estrutura social para reformular substantivamente o próprio ensino praticado.

Sem adentrar nos meandros da organização educacional no período imperial, destaca-se que o ensino superior estava à cargo da administração central do Brasil, razão pela qual que se mantinha, através dos regulamentos imperiais, as normas de funcionamento da Faculdades, entre elas as de Direito. Com a Reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), anteriormente mencionada e que deu azo aos famosos pareceres de Rui Barbosa, a principal modificação levada à efeito foi o ensino livre, embasado em boa parte das críticas ao ensino até então existente e nos anseios liberais e democráticos de ensino (embora, aqui, mais discursivo do que efetivo). Isso quer dizer, como interpretou também Barbosa (1882 [1942]), que não só liberava para que fossem criados outros estabelecimentos de ensino (públicos ou privados), mas também que permanecia o autodidatismo, a liberdade de frequência e a ausência na regularidade da oferta de disciplinas. Desta feita, criaram-se os cursos livres, que supriam parte das disciplinas, as “Faculdade Livres”, que poderiam oferecer o mesmo grau antes restrito às instituições oficiais. A Reforma para o ensino livre, afirmou Almeida Junior (1956, p. 2), foi “uma grande aventura que o Governo brasileiro arrastou o nosso ensino superior”.²³⁴

²³³ Venâncio Filho (1982) descreve algumas passagens da atuação controversa dos professores, alguns com arroubos de eloquências, outros que não compareciam às aulas, outros que demonstravam fortes preconceitos raciais, além da falta de lentes para cumprir os programas. Anota-se ainda que boa parte deles eram, no mais das vezes, clérigos. Quanto aos estudantes, na década de 1830 até 1840 mal alcançavam o número de sessenta nas duas faculdades, nos cinco anos de curso.

²³⁴ Almeida Junior (1956) descreve outras expressões do ensino livre que já se viam anteriormente à Reforma de Leôncio de Carvalho, fazendo do decreto a consagração e marca maior deste tipo de ensino. Também Bastos (1998) indica que houve outras legislações que só levadas parcialmente à efeito, já dividiam o curso de “ciências jurídicas” e “ciências sociais”, ainda que essa separação em nada contribuísse para uma distinção de campo de conhecimento entre essas duas faces.

Quanto ao Direito, a reforma dividiu as faculdades de Direito em duas seções: a de “ciências jurídicas”, com disciplinas de direito natural, romano, constitucional, eclesiásticos, civil, comercial, teoria do processo, medicina legal; e a “sociais”, que continha a base comum do direito, e direito administrativo, ciência da administração e higiene pública, economia política e ciências das finanças e contabilidade do Estado. Este enfoque evidente nas funções administrativa do Estado nesta seção ficava mais claro quando do esclarecimento da habitação concedida: os bacharéis em ciências sociais estavam habilitados para atuarem em cargos diplomáticos (Adidos de Ligação) e participar dos quadros da administração pública, como “Praticantes e amanuenses das secretarias de Estado e mais repartições públicas” (BRASIL, 1879); já o grau de bacharel em ciências jurídicas habilitava para a advocacia e a magistratura. Dessa forma, já ficava evidente que o sentido atribuído às “ciências sociais” não congrega aquilo que hoje, dada a especialização disciplinar, está colocado para estas ciências (no Brasil: Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Tampouco se observa no currículo das Faculdades de Direito um currículo mais humanístico ou filosófico, marcando nas ciências sociais um tom técnico-administrativo para servir aos cargos da organização pública. Em verdade, Bastos (1998) anota que nas discussões parlamentares chegou a se aventar que só fazia sentido a separação entre o curso de “ciências jurídicas” e “sociais” se, nesta última, houve cadeiras de introdução filosófica ou da ciência do Direito, mas não foram levadas adiante.

Bastos (1998) ainda coloca que a reforma não modificou substantivamente o currículo, mas aliviou dos cursos jurídicos um número significativo de disciplinas, tornando mais objetiva a formação do advogado, na medida em que se passou para as ciências sociais outra parte para a formação de pessoal administrativo. Além disso, para o autor, o cerne do debate entre a separação do curso não era sobre a utilidade de cada disciplina, mas a discussão entre separação Estado-Igreja e a liberdade de ensino. Assim, na visão do autor, a criação do Curso de Ciências Sociais pelo Estado Imperial visava viabilizar a sua administração civil de forma mais autônoma dos quadros eclesiásticos, além de formar pessoas mais preparadas, tornando, por exemplo, facultativa a disciplina de Direito Eclesiástico. Nesse momento, com todos os meandros, o curso de Ciências Sociais foi fortalecido no currículo, muito embora essas fronteiras disciplinares, como dito, sejam mais pelos objetivos de ensino do que pela delimitação de uma área do conhecimento.

Há se ressaltar que a dita Reforma do ensino se apresentou como resposta às críticas realizadas sobre a qualidade do ensino (tanto da primária, do secundário e do superior), além

de recepcionar, ainda que por vias tortas, a ideia mais ampla de liberalismo.²³⁵ Segundo Barros (1986), o ensino livre aparece combinado com uma série de ideais liberais cernes do cientificismo, colocando-se como uma verdadeira missão educadora a liberdade de ensino, irrestrita, o que não combinaria com a regulação das atividades nas faculdades. Além disso, cumpre enfatizar que o ensino livre vinha também como possibilidade de respostas às altas taxas de analfabetismo e inacessibilidade das escolas à população brasileira, pretendendo-se promover a democratização do ensino junto da liberdade de ensinar, como indica Almeida Junior (1956).²³⁶

Além disso, segundo Cunha (1980), a defesa da liberdade de ensino era consensual entre liberais, conservadores, positivistas, por razões ideológicas e práticas, e, depois, até mesmo dos católicos, que viam na liberdade de ensino vantagens na competição da iniciativa privada (confessional ou não). É o que Barros (1986, p. 228) acentuava que a liberdade de ensino funcionava como bandeira genérica, comungando a opinião de todos, onde “os liberais, clássicos ou cientificistas, por coerência doutrinária; os positivistas, porque ela é necessária à implantação definitiva da filosofia regeneradora; os católicos porque ela exprimia uma lição evangélica.”

A Reforma Leôncio de Carvalho foi a última grande modificação das Faculdades de Direito do Brasil Império, mesmo considerando o estatuto da Faculdade de 1885, mas que foi suspenso no final daquele ano. Vejamos ainda que a partir da reforma que emergiu o famoso parecer de Rui Barbosa (1882), marcando o ensino jurídico por sua forma de definir outro sentido para estes cursos através de disciplinas jurídicas inovadoras, como o caso da Sociologia. Segundo Bastos (1998, p. 97), “Rui Barbosa, corajosamente, é o primeiro dos pensadores e políticos brasileiros modernos a desnudar o sentido de cada disciplina e o seu destino e importância formativa”, servindo o conhecimento científico oferecido ao bacharel como forma especial de questionar a posição do Estado. No caso da Sociologia, a disciplina teria o condão de retirar a orientação “ideológica, abstrata e hipotética, que presidia o ensino jurídico, por uma orientação experimental, apoiada na investigação e em métodos empíricos e de vocação científica” (BASTOS, 1998, p. 94).

²³⁵ Lembra-se que a década de 1870 foi marcada por diversos eventos que colocaram em crise o modelo monárquico, como em 1870 houve o fim da Guerra do Paraguai (1864-1870), no mesmo ano, a divulgação do Manifesto Republicano, em 1871 foi aprovada a Lei do Ventre Livre, aumento da industrialização e incentivo à imigração europeia, além da apropriação das teorias cientificistas e racialistas (ver Schwarcz, 1993, a respeito), que sinalizaram o desgaste da Monarquia e impulso aos movimentos republicanos.

²³⁶ Já afirmado anteriormente a alta taxa de analfabetismo no Brasil na década de 1870 e o privilégio de classe para alcançar o ensino superior.

No entanto, como sabido, a reforma sofreu rejeição – em especial por dar mais atenção ao ensino superior que o primário, mas, ainda, Bastos (1998) observa que houve crítica à substituição da disciplina de Direito Natural por Sociologia, que, no entender de um parlamentar, era “ciência ainda não constituída, de que não há – nem por ora pode haver – compêndio (...)” (BASTOS, 1998, p. 102). E, ainda, resultou em proposta de projeto de alteração do currículo, projeto nº 64 de 1882 de Almeida de Olivera, que “dispunha, ainda, explicitamente, que não deveria substituir o ensino do Direito Natural pelo da Sociologia, matéria sem contornos científicos definidos” (BASTOS, 1998, p. 104). Os compêndios, a respeito, também emergiram no debate sobre a proposta de Rui Barbosa, envolvendo em parte a liberdade de ensino dos lentes e alcance doutrinário de cada disciplina.

Assim, as grandes reformas curriculares desses cursos ocorreram na égide republicana, ainda que as consequências da reforma de Leôncio de Carvalho seguiram décadas afora, em razão do ensino livre praticado. Segundo Almeida Junior (1956), o ensino livre causou o naufrágio do ensino superior por, pelo menos, os quinze anos seguintes. Algumas foram as consequências pedagógicas e culturais analisadas pelo autor: primeiro, houve o esvaziamento das academias (das salas de aula e espaço das faculdades, como bibliotecas e laboratórios práticos); quando as aulas aconteciam, os professores não se interessavam pelo ensino, não havia continuidade, os programas nada explicavam e estavam marcados pela falsa retórica. “Ensina-se pouco e ensina-se mal” (ALMEIDA JUNIOR, 1956, p. 106). Com isso, a própria sociabilidade entre os estudantes e lentes restava prejudicada, modificando as redes de relações e atividades culturais que os encontros possibilitavam. Nesse mesmo sentido, Bastos (1998) e Venâncio Filho (1982) apontam que a reforma possibilitou uma liberdade de ensino, mas teve como efeito colateral a desmobilização política dos estudantes, justamente em momento de crise do Estado.

Por outro lado, Almeida Junior (1956) anotava que as salas de exames finais estavam lotadas, porque se prescindia da comprovação de frequência ou aprovação em lições anteriores. Isso porque alguns artigos do decreto autorizavam que qualquer pessoa, com prévia inscrição na secretaria da Faculdade, prestasse os exames nos estabelecimentos de instrução superior, desde que tivessem aprovação nos exames preparatórios, dispensando assim a frequência nas aulas ou matrícula formalizada. Isso acarretou em um aumento, em um primeiro momento, de reprovações nos exames finais, mesmo com a condescendência de muitas bancas – o que também mexeu com as migrações de estudantes que buscavam melhores bancas e chances de aprovação. De outro lado, Almeida Junior (1956, p. 112) anota que houve uma enxurrada de

diplomas conferidos com formaturas com 2 ou 3 anos de curso (cursos sem aulas, efetivamente), apelidando-se de “bacharéis elétricos” ou de “bacharelismo instantâneo”.²³⁷

Em termos de quantidade de formados, Moacyr (1938, p. 136-137) indica que, antes da reforma de Leôncio de Carvalho, já no decênio de 1855 a 1864, “na Faculdade do Recife matricularam-se 3.964 estudantes; aprovados 3.700 e reprovados 128. Na Faculdade de São Paulo: 4.072 matriculados, 3721 aprovados e 193 reprovados.”²³⁸ Barros (1986), indica também que entre os anos de 1870 a 1878, foi insignificante o número de reprovados nos exames, concluindo que havia total condescendência dos examinadores, o que também atesta Venâncio Filho (1982, p. 129), afirmando que havia total benevolência dos examinadores baseados no “protecionismo, pistolão ou o patronato”.²³⁹ Esses dados são indicadores da grande quantidade de bacharéis egressos dos cursos jurídicos no período Imperial, mas o que não representava, na visão dos próprios lentes, que os exames qualificavam adequadamente, como resultado de justiça ou imparcialidade. Assim, dá-se a entender que não se confiava que a formação fosse adequada e que tampouco os egressos fossem uma grande classe de juristas, advogados, magistrados, etc.²⁴⁰

Apesar da dita reforma ampliar a possibilidade de abertura de novas faculdades “livres” de Direito, retirando do encargo do Estado a abertura e continuidade das mesmas, anota Alves (2021) que as novas faculdades só foram criadas com a advento da República e a partir do regulamento das faculdades jurídicas (Reforma Benjamin Constant), a seguir detalhada.²⁴¹ Assim:

²³⁷ É digno de nota que Almeida Junior (1956) aponta que essa realidade não era tão distinta nas faculdades dos países europeus e norte-americano.

²³⁸ Para comparar a volumosa quantidade de formados a partir das faculdades de Direito instaladas no Brasil, Arruda Junior (1988) aponta que 389 brasileiros se formaram na Faculdade de Direito de Coimbra, entre 1776 e 1830. Também é importante anotar que antes das Faculdades de Direito instaladas no Brasil, o principal reduto de formação das elites abastadas era a Faculdade de Direito de Coimbra, o que foi dificultou o desenvolvimento de uma cultura jurídica em terras brasileiras, mas, ao mesmo tempo, foi por meio desses bacharéis que se propôs a criação dos cursos no Brasil, como indica Venâncio Filho (1982). Além disso, atenta-se que em 1830 foi editada lei que fazia diversas concessões aos estudantes brasileiros que estivessem no estrangeiro, para que regressassem ao Brasil e continuar os estudos nas Faculdades aqui instaladas, vez que a população capaz de acessar o ensino superior no Brasil era, na época, restrita (seja pela idade escolar ou pela capacidade financeira de arcar com as dispendiosas taxas).

²³⁹ Por sua vez, Cunha (1980) apresenta duas tabelas com os matriculados e concluintes nas Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, entre 1878, confrontando dados dos matriculados (somados, mais de 10 mil), com os concluintes, mas faltam informações mais precisas por ano. Anota-se que é bastante discrepante o número de ingressantes com o de concluintes, não chegando a 10%, muitas das vezes.

²⁴⁰ No entender de Bastos (1998), mesmo em se tratando do ensino livre, não houve uma liberdade de ensinar ou ampliação do repertório de programas adequados, mas de organização de cursos alternativos que foram o embrião do sistema brasileiro do ensino particular, notadamente através do ensino católico.

²⁴¹ Alves (2021) cita outras legislações, entre elas o Estatuto das Faculdades, Decreto 9.360 de 1885, conhecida como Reforma Franco de Sá, através da qual se modificou parcialmente o currículo para constar disciplinas como história do direito nacional e legislação comparada em direito privado, inéditas até então. Além disso, Moacyr (1938) indica que houve intenção de se criar, no ano de 1877, um Universidade, unificando as faculdades já

A ideia do ensino livre vai ser, efetivamente, até 1915, o grande tema dos debates educacionais em matéria de ensino superior e, especialmente, de ensino jurídico. De vigência curta, durante o império, é restaurada pela Reforma Benjamin Constant, no que se refere à criação de faculdades livres, e reimplantada pela Reforma Rivadávia Correia, de 1911, cujos resultados extremamente maléficos levarão à sua supressão pela Reforma Carlos Maximiliano, de 1915. (VENANCIO FILHO, 1982, p. 87)

No entanto, é preciso atentar que antes da reforma no contexto republicano, as tentativas de modificação dos currículos do ensino jurídico foram longe de consenso. É o caso, à exemplo, do divulgado em 1886, donde se pode encontrar certa entrada da sociologia por meio de uma introdução ampla ao Direito, propondo-se outra regulamentação dessas faculdades por meio do Estatuto a ser aprovado. Assim, do parecer da Congregação da Faculdade de Direito de Recife a sugestão de Estatuto incluía, na cadeira de “Introdução ao estudo do direito: história, filosofia e enciclopédia do direito”, os estudos de “Princípios ou dados da sociologia”, mas cuja sugestão não foi levada adiante e seu estatuto sequer foi aprovado.²⁴²

No entender de Bastos (1998), a última reforma do ensino jurídico no período Imperial espelhou a desarticulação e disputas entre as camadas das elites brasileiras, tomando o caos sobre o ensino. Em suma, ela traduzia a crise do Estado imperial e também as dificuldades políticas e legais de apresentar transformações da educação, mesmo na implementação dos currículos. Desta feita, Bastos (1998) entende que, para além do ensino livre, a formação em Ciências Sociais não foi levada à efeito, de modo as faculdades de Direito conseguiram formar advogados (pelo título em ciências jurídicas)²⁴³, mas foram incapazes de formar as elites administrativas civis. Essa situação parece ter permanecido nos anos seguintes, durante a Primeira República, demonstrando as limitações do curso de Direito na estrutura social brasileira. Antes de prosseguir no período, necessário se faz distinguir as duas principais faculdades de Direito do Brasil Imperial (de Recife e São Paulo).

1.1.1 As Faculdades de Direito de Olinda/Recife e de São Paulo

Já dito, durante boa parte do século XIX estiveram instaladas no Brasil apenas duas faculdades de Direito, a de Olinda/Recife e a de São Paulo, através das quais moldou-se o tipo

existentes em torno desse empreendimento, mas que não teve seguimento. Este projeto em torno de um novo modelo de ensino superior também foi analisado por Bastos (1998).

²⁴² O liberal do Pará (1886).

²⁴³ Como dito, essa formação também enfrentava problemas, inclusive por conta da dispensa de frequência e diversidade de propostas de aulas pelos lentes, mas também pelo distanciamento entre a teoria e a prática, fazendo com que muitos se formassem mais como autodidatas do que com a intermediação nas faculdades.

de ensino jurídico propagado no país. Wolkmer (2004) aponta que, para o desencadeamento de uma cultura jurídica no país, não só as legislações próprias (códigos) foram criadas – aliando anseios patrimonialistas e liberais conservadores, mas se forjaram instituições de ensino que pudessem desenvolver uma elite burocrática legitimada para o exercício de construção da identidade nacional. Assim, disso se desenrola a criação dos cursos jurídicos, mas que, nos dois casos, tinham enfoques diferenciados, embora ambas evocavam, segundo Wolkmer (2004), a elaboração de um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, afastando-se da realidade agrária com a maior parte da população marginalizada e excluída.

Assim, na visão de Schwarcz (1993), compunha-se um panorama intelectual mais diversificado, na qual essas duas faculdades utilizavam-se de interpretações diferentes para elaborar um código nacional. Assim, a autora aponta que a ciência que se formava ainda no século XIX estava longe de ser experimental ou mais próxima de Durkheim ou Weber, mas sim imperam modelos evolucionistas enquanto justificativas teóricas para dominação (ora imperial, ora republicana). Assim sendo, os avanços científicos são baseados em uma ética científica, e daí a divulgação de manuais e livros de divulgação, e somente muito depois como prática e produção própria.

Em termos gerais, a Faculdade de Direito em Olinda/Recife tenderia à erudição, a ilustração e vinculação ao ideário liberal estrangeiro, sobretudo da doutrina germânica e menos francesa ou portuguesa. Especialmente a partir da metade do século XIX, a experiência pernambucana recepcionou uma pluralidade temática de forma a reforçar leituras “naturalistas, biologistas, cientificistas, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente num somatório de tendência que resultavam basicamente no evolucionismo e no monismo, sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jusnaturalistas e espiritualistas” (WOLKMER, 2004, p. 82). Para Schwarcz (1993), em Recife predominava o social socialdarwinismo, de Haeckel e Spencer, procurando produzir os homens de ciência, no sentido que a época conferia.

No entanto, há se observar que, antes instalada em Olinda, esta faculdade refletia sobretudo o formato de Coimbra, não havendo uma grande renovação intelectual ou espaço que não da reprodução de obras estrangeiras. A partir da transferência para Recife, em 1854, já o surgimento de um novo grupo de intelectuais, especialmente do reconhecimento como uma vertente própria: a Escola de Recife.²⁴⁴ Este novo movimento, fartamente reconhecido na

²⁴⁴ Fontes Barbosa (2010) contextualiza a escolha das cidades e seu ambiente cultural, político e econômico, de maneira a compreender a importância de Pernambuco no Brasil, no século XIX e XX. De outro, Vampré (1936) dá indicativos do contexto de São Paulo, na criação da faculdade naquela cidade, bem como Adorno (1988), em perspectiva mais crítica.

literatura, representava, segundo Venâncio Filho (1982), uma nova mirada para o pensamento moderno, indo além da cultura portuguesa e francesa – notadamente apostando no pensamento germânico, no qual Tobias Barreto foi seu grande propulsor na faculdade de Direito de Recife.²⁴⁵ Logicamente, alguns objetavam seu impacto e criação, colocando-a como restrita aos discípulos de Tobias Barreto.

Segundo Hermes Lima (*apud* Venâncio Filho, 1982), esse movimento versava sobre filosofia, ciências políticas, sociais e jurídicas, ampliando o repertório do que tradicionalmente circulava na ilustração brasileira.

O movimento da Escola do Recife representava, contudo, e talvez pela primeira vez, a realização daquela grande tarefa a que se tinham proposto as faculdades de direito, de representarem grandes centros de estudos das ciências sociais e filosóficas no Brasil, mas da qual, via de regra, se vinham omitindo ou escapando, pois trazia o movimento no seu bojo um problema de transformação de ideias no campo da filosofia, no campo do pensamento científico e no campo da crítica literária. (VENANCIO FILHO, 1982, p. 96).

Para Venâncio Filho (1982), há três fases diferentes da Escola de Recife: uma, mais poética e com influência do romantismo, entre 1862-1870; a segunda, de críticas ao romantismo e filosofia, entre 1870-1881; e a terceira, 1882-, representou uma nova concepção de Direito, um período jurídico-filosófico no qual esse movimento intelectual bebeu do positivismo e, sobretudo, do germanismo praticado por Tobias Barreto (apesar de tantas críticas a uma certa ingenuidade deste e juízo de valor exacerbado), lente substituto nomeado no mesmo ano. Já para Paim (1997), a escola passou por quatro fases: a primeira, entre 1860-1875, rejeitava a metafísica, o ecletismo e escolástica; a segunda, entre 1875-1880, marcada pela tese de Tobias Barreto de crítica à metafísica; a terceira, de 1880 até o início do século XX, com a introdução da sociologia de maneira mais incisiva para a solução dos problemas; e a quarta e última fase, caracterizada pelo declínio das discussões filosóficas, com o marco do fechamento da Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife, espaço privilegiado de divulgação das ideias da escola.

Sendo assim, em ambas as periodizações, exalta-se a renovação das ideias científicas e da importância de Tobias Barreto para a exploração da nova visão de mundo, além da presença da sociologia como fonte de renovação. Através dessa escola²⁴⁶, importou-se ideias germânicas

²⁴⁵ O enfoque em Tobias Barreto e outros nomes associados à Escola de Recife serão melhor analisados no subcapítulo próprio, na discussão entre formação intelectual, Direito e Sociologia.

²⁴⁶ Ao se falar em “Escola”, não está se restringindo a uma única vertente ou um consenso de pensamento naquele espaço social, mas sim da renovação intelectual, que se assentava, em termos gerais, em princípios do cientificismo e evolucionismo, especialmente.

e do evolucionismo, de modo a confrontar a tradicional cultura jurídica brasileira. Por outro lado, como invoca Paim (1997), o declínio da escola acontece com o advento da especialização das áreas do conhecimento, como a sociologia e o próprio Direito, que absorveram na República o positivismo. Paim (1997), colhendo a afirmação de aluno da escola, creditava que o espírito da escola de Recife no período pernambucano era na crença científica, onde todos se diziam positivistas, ou seja, darwinistas, monistas, fenomenistas, evolucionistas, porém ninguém era sectário de Comte.

Importa mencionar que a própria noção de uma “Escola de Recife” e sua suposta importância para a história e sociologia brasileira não são unanimidade, passando muitas vezes ao largo das interpretações sobre o Brasil. Fontes Barbosa (2010), nesse sentido, é perspicaz ao colocar a Escola de Recife ao centro de sua abordagem para compreender a sociologia ali praticada, não como uníssona, mas sim em sua complexidade.²⁴⁷ Assim, para o autor,

O fato é que um singular estilo e pensar sociologicamente a sociedade brasileira no século XIX vai emergir no cenário brasileiro, a partir de uma imbricada relação entre a sociologia, a filosofia, a literatura e o direito. É deste emaranhado que emerge a possibilidade de pensarmos essa Escola [de Recife] a partir de um grupo que sob circunstâncias singulares, praticaram um estilo de sociologia. (FONTES BARBOSA, 2010, p. 8)

Nesse viés, Chacon (1977) reafirma que importa menos discutir se houve ou não uma “Escola” do Recife ou o tamanho da importância na Cultura brasileira, mas sim colher os vários setores da vida cultural que de lá emergem, por seus atores, como Tobias Barreto, Silvio Romero, Artur Orlando e Clovis Bevilacqua, que trouxeram contribuições, por vezes paradoxais (inclusive pela Sociologia, que Tobias Barreto queria evitar que se propagasse, enquanto os demais levaram em outra direção). Dessa feita, o mesmo autor, em obra seguinte (Chacon, 2008), reconhece também certo exagero de periodização da Escola feita por Tobias Barreto, que incluía em três fases sujeitos que pouco tiveram em comum com a Escola ou menos lá permaneceram. Mesmo assim, Chacon (2008) dá os contornos da Escola de Recife (que não ficou restrita apenas a Pernambuco, mas se estendeu pelo Brasil, inclusive Rio de Janeiro), iniciada por Tobias Barreto e Silvio Romero, seguindo pela trajetória de diversos intelectuais que participaram desse movimento do pensamento brasileiro que pouco teve de homogêneo, mesclando criticismo vindo de Kant, à Spencer no evolucionismo, ao mesmo tempo que tentando conciliar o positivismo de Comte e o germanismo.

²⁴⁷ O trabalho de Fontes Barbosa (2010) é referência ao concentrar criticamente os principais debates dos intérpretes da Escola de Recife e a produção dos sujeitos que dela participaram. O autor classifica algumas correntes sobre a Escola de Recife, anotando os “apologistas” e os “hesitantes”.

Dessa forma, Bevilacqua (2012) afirma que a Escola de Recife não foi uma escola fechada, ao mesmo tempo em que seguia o princípio comum que o Direito deveria ser estudado objetivamente, como um fenômeno complexo envolvendo as práticas culturais do ser humano, envolvendo ciências múltiplas, como a antropologia, a etnologia, a história, a linguística, a psicologia, “porém, o homem é um ser social, como não existe fora da sociedade, todos esses estudos devem ser coroados pela sociologia, que é quem nos pode dar a verdadeira concepção do Direito” (BEVILACQUA, 2012, p. 561). Vejamos que nem todos concordavam com o imbricamento da sociologia, como é o caso de Tobias Barreto, mas das discussões suscitadas pelo mesmo emergiram outros sujeitos, como Silvio Romero, Artur Orlando e mesmo Pontes de Miranda, que viam na sociologia meios de reconstruir cientificamente a doutrina jurídica, ainda que faltasse à Escola de Recife preparo metódico (nas palavras de Bevilacqua, 2012), dos elementos antropológicos e sociológicos, absorvendo de leituras europeias os novos horizontes.

Vale ainda reafirmar, como bem pontua Fontes Barbosa (2010), que a Faculdade de Direito de Recife, aliando a chamada “Escola”, teve importância ímpar para a sociologia não porque se estudasse efetivamente essas ideias no interior do curso superior, mas porque aglutinou intelectuais (a juventude aristocrata) que, por meio do autodidatismo dos estudos desorganizados e poucos sistemáticos dos saberes sociológicos vindo da Europa, puderam desafiar as ideias do patrimonialismo escravocrata para apostar na ciência da sociedade como uma passagem para o mundo moderno. Outro ponto de importância é que, por meio dos intelectuais de sua fase inicial, seus precursores beberam dos fundamentos do positivismo para dar explicação para o mundo social, afastando as explicações religiosas. Assim sendo, a Escola de Recife foi precursora de novas redes de saber, “degradou a teologia e elevou a ciência ao papel de árbitro do conhecimento” (FONTES BARBOSA, 2010, p. 311). Além disso, se não foi em Tobias Barreto que a sociologia ganhou um espaço próprio, foi pelas suas primeiras reflexões e na Escola de Recife, que reverberam contribuições para as primeiras aspirações da sociologia, que uniam diversas áreas do saber e colocavam Pernambuco em outro patamar do pensamento intelectual.

Já São Paulo, aponta Schwarcz (1993), predominava o modelo liberal de análise, responsáveis sobretudo pela formação dos políticos e burocratas de Estado. São Paulo, assim predominava o bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, cujas reflexões estavam ligadas à militância política, ao jornalismo, à ilustração artística e literárias. “Destaque há que ser feito também a algumas diretrizes filosófico-culturais que encontrariam guarida no interesse do corpo acadêmico, como o jusnaturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e, finalmente, o

próprio positivismo” (WOLKMER, 2004, p. 83). Ali foi o centro de cooperação, por excelência, dos intelectuais destinados à burocracia estatal.

Nesse sentido, Adorno (1988) também aponta que a criação do curso jurídico de São Paulo até, pelo menos, 1880, rendeu um processo singular de profissionalização da política e até mesmo criando as raízes da burocratização do governo. Dessa forma, houve, para o autor, a criação de um tipo específico de intelectual disciplinado para os funcionamentos ideológicos do Estado:

Se a história da Academia de São Paulo faz sobressair a ausência de um efetivo ensino jurídico no Império, que apenas esporadicamente produziu juristas de notoriedade nacional e doutrinadores do Direito, faz também destacar seu lado reverso: foi celeiro de um verdadeiro ‘mandarinato imperial’ de bacharéis. (ADORNO, 1988, p. 79)

Desta forma, a Faculdade de Direito de São Paulo foi o lugar por excelência do bacharelismo liberal, ou seja, condensou em um só espaço os conflitos entre liberais moderados e radicais. De certo, também Adorno (1988) concorda que a formação desses bacharéis era dispersa, marcada pelo autodidatismo e ecletismo filosófico, diante de tantos problemas de ensino localizados na Academia de São Paulo, bem como na de Recife. Do período Imperial, Adorno (1988) afirma que três elementos marcantes das Arcadas: 1) a tradição jusnaturalista foi a orientação filosófica predominante 2) essa tradição filosófica nunca adentrou ao currículo formal, marcando os filósofos autodidatas e menores; 3) a Faculdade de Direito de São Paulo produziu pouquíssimos jurisconsultos, mas, de outra ponta, dali saiu um quantitativo relevante de advogados, administradores, parlamentares, oradores, jornalistas e artistas. Assim, a formação ali tratada era “puramente ornamental, nutrida, em parte, da exposição quase literal de doutrinadores do Direito e de comentários dos códigos, sem qualquer efeito construtivo e modificador do comportamento” (ADORNO, 1988, p. 102-103), revelando a ausência do espírito científico e doutrinário naquela escola superior, voltando-se para a formação da elite da inteligência brasileira como dirigentes políticos.²⁴⁸ Assim, “o Curso Jurídico paulista, graças à livre e demorada convivência que proporcionou aos seus alunos, abriu-lhes novos horizontes culturais, deu ensejo a que suas forças latentes se revelassem e tomassem direção, formou grande parte das vanguardas políticas e doutrinárias do país, fortaleceu a unidade nacional brasileira” (ALMEIDA JUNIOR, 1956, p. 167-68).

²⁴⁸ Adorno (1988) reforça seu argumento de que a Faculdade de São Paulo produziu poucos sujeitos com repercussão real na cultura jurídica apresentando dados dos lentes e formados na academia e seus respectivos cargos, tipo e área de produção de conhecimento.

Em fechamento, Venâncio Filho (1982) compreende que as duas faculdades de Direito, de Recife e São Paulo, tiveram nos últimos decênios do Império um papel preponderante em movimento intelectual, de cunho idealista, para fundar um Brasil em novas ideias. Com suas características próprias, é inegável que delas saíram os sujeitos à frente do abolicionismo, do federalismo, do republicanismo. Dessas escolas, porém, também se constituiu uma elite de cultura que tanto migraram para a administração e para a política, mas para o jornalismo, letra, artes, magistério, incluindo-se como bacharéis que apenas guardaram como índice de classe e de prestígio os sinais do bacharelado, como o título e o anel do dedo.

1.2 O CURRÍCULO DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Assim como indicado anteriormente acerca da relação da sociologia com o ensino superior e no ensino secundário, o Direito, enquanto curso autônomo presente no ensino superior, foi açambarcado pelas diferentes reformas curriculares no período republicano. Não se observará em nenhuma delas a presença da Sociologia como disciplina específica nos quadros das Faculdades de Direito, mas, por intermédio de outras disciplinas e propostas de reformas adentrou nos debates sobre o currículo jurídico. Dessa forma, optou-se por tratar apenas do primeiro período republicano porque, a partir da década de 1930, a Sociologia encontra espaço próprio no ensino superior, além do que, nas faculdades de Direito, modificou-se a forma de titulação, enquanto que a Sociologia (jurídica) só se tornou disciplina obrigatória nos currículos desses cursos na década de 1990 (MADEIRA; ENGELMANN, 2013).

A Reforma Benjamin Constant do ensino primário e secundário (BRASIL, 1890) foi seguida pelo regulamento das instituições de ensino jurídico, (BRASIL, 1891). No decreto, deu-se em parte continuidade ao ensino livre previsto na reforma Leôncio de Carvalho, permitindo que se instalassem Faculdades de Direito particulares e estaduais, findando com o monopólio até então mantido pelas duas faculdades de Direito de Recife e São Paulo. Nesse diapasão, o decreto deu azo à criação, por meio de legislações subsequentes, de outras quatro faculdades jurídicas, todas no ano de 1893: a Faculdade de Direito da Bahia, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro²⁴⁹, a Faculdade Livre de Direito da Capital Federal (RJ), e a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais.

²⁴⁹ Em verdade, a faculdade já estava criada desde 1882, mas só a partir da implementação da Reforma Benjamin Constant que foi autorizado o seu funcionamento. Em 1920 houve a fusão das duas faculdades instaladas no Rio

Em termos curriculares, a reforma de 1891 confirmou a supressão das cadeiras de Direito Eclesiástico, adicionando disciplinas como Filosofia do Direito e História do Direito Nacional, Noções de Economia Política, que antes tiveram duração efêmera nos quadros de disciplinas. Além disso, trouxe outra subdivisão, constando três cursos: Ciências Jurídicas, de Ciências Sociais e o de Notariado (este abolido poucos anos depois). Destaca-se que, ainda que a Sociologia tenha aparecido na reforma Benjamin Constant no ensino secundário, mesma sorte não encontrou na destinada ao ensino jurídico. Destarte, Bastos (1998) observa que, para esta reforma, não houve uma exposição de motivos ou debate parlamentar, conferindo o aspecto político de rompimento com o Estado (Imperial), traduzido em parte pela substituição da cadeira de Direito Eclesiástico e na adoção da Filosofia e História do Direito, esta sensivelmente ligada à construção de um nacionalismo jurídico.

Mesmo nos intensos debates parlamentares que discutiam a reformulação do ensino jurídico a partir de então, muitos apresentados na câmara de deputados e senado na década de 1890, como indica Pessoa (2018), em nenhuma delas a Sociologia é apresentada como disciplina possível. No entanto, a cadeira de Filosofia do Direito ganhou força com a reforma Benjamin Constant e também nos debates parlamentares, percebendo-se que autores como Comte e Spencer tiveram entrada nas por via dessa disciplina, integrando seus programas de ensino. Assim é o caso da cadeira de “Filosofia e História do Direito”, da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, que em 1891, na cátedra de Sylvio Romero, indicava para a 1ª série do curso social e 1º do curso jurídico o seguinte programa de ensino:²⁵⁰

I

Filosofia do Direito:

1 – A atividade humana Ciência que dela se ocupa: Sociologia. Seu lugar entre as ciências. Seu método.

2 – A evolução. Sua aplicação à atividade humana. Seus princípios fundamentais. Fases diversas da evolução social tomada em seu conjunto. A pré-história, a história.

3 – As criações fundamentais e irredutíveis da humanidade: religião, arte, ciência, política, indústria. O direito entre elas.

4 – A evolução das criações políticas. A família, a tribo, a nação, o governo, o Estado. Correlação do direito com estes factos. A ideia de sua evolução.

5 – Elemento cultural e nacional do direito. Ramos diversos da expansão jurídica.

6 – Principais escolas que têm pretendido explicar a natureza intrínseca do direito. Crítica. A nova intuição dirigida por Sammer Maine e Ihering.

7- O direito e um fenômeno complexo. Elementos que compõem. Analyse.

8 – Aplicações imediatas da ideia do direito no desenvolvimento das formas sociais: a família, sal formação, seus elementos. Relações jurídicas na família.

9 – A prolação da família fundada na hereditariedade. A sucessão e a herança.

10 – A atividade jurídica do homem sobre o mundo exterior: as cousas consideradas sob o ponto de vista das relações de direito.

11 – A propriedade. Fases diversas de seu desenvolvimento. Crítica dos sistemas.

de Janeiro, integrando a Universidade do Rio de Janeiro e passando a se denominar Faculdade Nacional de Direito. Hoje a Faculdade de Direito integra a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

²⁵⁰ Jornal do Commercio (1891).

- 12 – A propriedade intelectual. Teorias opostas. Crítica.
 13 – A atividade jurídica do homem nas relações intrinsecamente sociais. As obrigações. Seu fundamento e suas diversas espécies.
 14- O contrato. Sua força obrigatória. Formas diversas do contrato.
 15 – Da extinção das obrigações em geral e dos contratos em particular [...] (grifo nosso)

Anota-se que a reforma Benjamin Constant teve curta duração, com diversas legislações que a seguiram modificando, ao menos em parte, a composição do ensino jurídico, como o regulamento para o ensino superior, conhecido como Código Fernando Lobo (BRASIL, 1892b), que confirmou a manutenção das duas faculdades federais de Direito (Recife e São Paulo), abrindo possibilidade para a matrícula de mulheres, mas com aulas apartadas.²⁵¹ Em 1895, no entanto, encontra-se nova lei de reorganização do ensino nas Faculdades de Direito (BRASIL, 1895), no qual abolia a divisão em jurídicos, ciências sociais e notariado, passando a unificar o de grau de bacharel e doutor em “ciências jurídicas e sociais” e, portanto, findava com a ideia de divisão entre os bacharéis voltados aos cargos administrativos e outros da justiça. Outra modificação contundente era a volta da cobrança da presença dos alunos e forma de realização dos exames, como forma de coibir os abusos praticados diante do ensino livre promovido anteriormente, como indica Bastos (1998).

No seu currículo, com cinco anos de duração, constava da disciplina de Filosofia do Direito na cadeira do primeiro ano, dentre outras modificações que foram confirmadas no Estatuto dessas faculdades (BRASIL, 1896). Assim, em 1896, encontra-se conteúdos de Sociologia nos programas de ensino da cadeira de “Filosofia do Direito”, no primeiro ano do Curso de Ciências Jurídicas da Faculdade de Direito de Recife, contendo “A filosofia do direito e a sociologia”, também para os primeiros anos.”²⁵² Nesse sentido, pode-se mencionar manuais produzidos para essa cadeira, como o “Filosofia positiva no Brasil”, de Clóvis Bevilacqua (1883), e o “Filosofia do direito privado”, de Pedro Autran da Matta Albuquerque (1881)²⁵³.

Anota-se que, apesar da disciplina de Filosofia do Direito ocupar o lugar da disciplina da racionalização da doutrina positivista, a mesma não teve lugar certo nos currículos jurídicos. Através do trabalho de Pessoa (2018) é possível perceber que a disciplina foi objeto de debates parlamentares nos diversos projetos educacionais sobre as faculdades de Direito na primeira república, por vezes com propostas de retirada dos currículos (simplesmente para diminuir o número de disciplinas), ou por questões ideológicas cercadas de crítica aos

²⁵¹ Segundo Almeida Junior (1956), a matrícula de mulheres foi permitida, mas até 1930 era pouco frequente.

²⁵² Conforme programa de ensino (PROGRAMA, 2023).

²⁵³ Há poucas informações biográficas disponíveis. Nascido em 1805, falecido em 1881. Lente da faculdade de Direito do Recife.

conservadores católicos. Assim, as disciplinas de formação mais ampla não tiveram espaço garantido frente às especialidades do Direito (direito civil, criminal, administrativo, processual, etc), ainda mais em que tratando de reformas e projetos de reformas educacionais que visavam sobretudo não modificar pedagogicamente os cursos jurídicos, mas lidar com as consequências do ensino livre – mas sem exigir aumento da carga horária ou a frequência acirrada.²⁵⁴

Importante apontar, como também pauta Bastos (1998) que esta reforma de 1895 foi um marco na história do ensino jurídico quando retoma a unificação em um único curso de Ciências Jurídicas e Sociais, porque, a um, recolou oficialmente a formação de servidores públicos, cartorários e diplomacia para os cursos de Direito e não só para formar advogados e membros da magistratura, voltando-se para a formação da elite administrativa (como antes arrazoado nas propostas de criação do curso); a dois, com a frequência livre e forma de avaliação e exames, provocou-se a formação do fenômeno que ficou conhecido como “bacharelismo”. Assim:

O bacharelismo não foi apenas o crescimento desmesurado de bacharéis (de frágeis conhecimentos jurídicos), mas a sua absorção quantitativa pela administração pública e pela diplomacia e, como não poderia deixar de ser, o exercício "paroquial" da advocacia, da magistratura e da atividade policial, cuja carreira começava a se definir. Os bacharéis dedicavam-se ainda às atividades cartorárias, sem se esquecer do seu afluxo na carreira política, na carreira jornalista e nas letras. (BASTOS, 1998, p. 147)

Na mesma direção, Venâncio Filho (1982), colhendo relatos da época, anotava que havia uma melancolia dos antigos juristas de que as novas gerações de bacharéis atuavam no comércio, como funcionário público, como repórter, vestiam-se de forma menos formal, em um senso prático moderno. Em outras palavras, as novas classes sociais do Brasil República alcançaram os cursos jurídicos, ampliando o tipo de público que era recepcionado por essas escolas, ao mesmo tempo em que essas novas classes já não detinham o capital econômico e cultural para usufruir como estudantes do lazer e disponibilidade que detinham os estudantes vindos das famílias tradicionais do Império. É o que Cunha (1980) também observa que a aceleração na busca pelos diplomas escolares, traduzido no bacharelismo, não só comprometia o ensino, mas também a sua função mais evidente de formar intelectuais orgânicos²⁵⁵ das classes dominantes, em uma época em mais que nunca necessitam de trunfos para manterem-

²⁵⁴ Pessoa (2018), ao estudar os projetos educacionais durante a Primeira República, indica que raramente tramitavam pelo Congresso Nacional, sendo apresentadas na câmara de deputados ou senadores, partindo sobretudo do poder executivo. Porém, o autor demonstra que houve intenso debate sobre o ensino jurídico nas casas legislativas durante o período anotado. Atenta-se que este é um recorte ainda não realizado no ensino de sociologia, qual seja, investigar as propostas e debates dos projetos em torno da disciplina sociológica, seja no ensino secundário, escolas normais ou no ensino superior.

²⁵⁵ Em referência à classificação de Gramsci (1979).

se no poder. A respeito, Carvalho (1996) também anota que o vultoso número de bacharéis causou não só a impossibilidade de se empregarem no estado (seja na magistratura ou cargos políticos), fazendo-os ir para várias funções, mas serviu para o descontentamento comum dando força à queda da monarquia.

Vale também apontar que o problema do bacharelismo, como fenômeno, ganha crítica no início do século XX, mas desde muito antes os bacharéis em Direito ocupavam diversas funções e alçavam prestígio pelos títulos superiores. É nesse viés que Holanda (2014) coloca sua crítica à intelectualidade brasileira, que pouco se limitava a uma só profissão, acumulando cargos e só excepcionalmente faziam uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos nos cursos superiores. Aliás, Holanda (2014) ainda fez crítica ao bacharelismo que se fez na base no positivismo, como uma crença cega às ideias, evadindo-se da realidade brasileira. Assim, denomina o autor que o “vício do bacharelismo” (HOLANDA, 2014, p. 188) foi herdado desde o período colonial, e se manteve nas primeiras décadas do século XX, ainda que o prestígio do bacharel tenha decaído em termos materiais, ao mesmo tempo que o personalismo das profissões liberais e culto à racionalidade distanciada da realidade permanecia.²⁵⁶

Urge ainda mencionar que, como indica Costa Pinto (1955), ainda que o bacharelismo tenha açambarcado a chamada inteligência brasileira (seja no direito, na medicina, na engenharia), as reações desse fenômeno fizeram emergir a influência dos pioneiros dos estudos sociais, “cujos esforços se coroaram com a criação desses cursos em nível superior, prepostos a formar pessoas habilitadas a pensar de modo científico, e não somente formal e normativo, sobre a realidade social” (COSTA PINTO, 1955, p. 12). Na percepção do autor, esta é a razão pela qual, depois da criação das faculdades especializadas em Ciências Sociais, que o currículo das Faculdades de Direito tenha permanecido quase inalterado. Enquanto o ensino jurídico permanecia o mesmo, nos campos da história, geografia, da sociologia, da antropologia, da etnologia, da ciência política, houve profundas modificações, passando a refletir, qualitativa e quantitativamente, a realidade brasileira em centros especializados. Dessa feita, mesmo que os pioneiros tenham trabalhado sobretudo na condição de autodidatas no seu campo em formação, foram esses que deram os passos para lograr impulso para as Ciências Sociais no país. Assim sendo, “os diplomados em medicina, especializavam-se em antropologia ou psicologia; formados em engenharia, dedicavam-se a pesquisas econômicas ou demográficas; bacharéis em direito estudavam sociologia ou etnologia” (COSTA PINTO, 1955, p. 13).

²⁵⁶ Holanda (2014) faz referência, ainda, ao culto aos livros, desde os tempos de Império, como conferindo ao seu portador um indício de sabedoria e superioridade mental, tal qual o anel de grau ou o diploma de bacharel.

Assim sendo, retornando ao cerne curricular do Direito, as demais modificações aceleraram esse fenômeno do bacharelismo. Em 1901, a Reforma Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901) decretou, quanto ao ensino superior, a unificação legislativa entre as diferentes faculdades (engenharia, medicina e direito), que vinham de regulamentações distintas dadas as intensas reformas dos anos anteriores. Sem alterar substancialmente o currículo (com pequenas inserções ou a supressão de História do Direito Nacional), a reforma foi recebida com ressalvas. Um dos pontos que se destaca é a possibilidade de contratação de lentes e professores (os primeiros, regiam as cadeiras de ensino, os segundo, algumas aulas) sem concurso, desde que o candidato tivesse publicado alguma obra que revelasse seu preparo teórico e prático nas matérias da seção, sendo posto ao exame da Congregação, conforme consta do artigo 52 da lei (BRASIL, 1901).²⁵⁷ Isso nos faz levar a acreditar que tal modificação possa ter estimulado o interesse pela publicação de manuais, visto que haveria ganhos imediatos para a contratação nas Faculdades do país, sem a exigência de concurso, auxiliando ainda mais na vulgarização dos manuais escolares como meio de confirmar a legitimidade em determinado ramo do conhecimento. Além do mais, em se assentando o ensino livre e possibilidade de prestar exames sem a comprovação de frequência, o autodidatismo também abria portas para a difusão de manuais no ensino superior.

Segundo Pessa (2018), outra questão que teve reflexos imediatos foi a diferenciação entre alunos matriculados e não matriculados, exigindo-se a frequência em aulas práticas e teóricas, além da apresentação de relatórios de estudo. Também foi exigido aos formados no estrangeiro a aprovação nos exames finais no Brasil, para que assim pudessem ter reconhecido seu diploma e poder exercer as respectivas profissões. Complementarmente à reforma, o Estatuto das Faculdades de Direito (BRASIL, 1901b), determinava que, aos aprovados nas matérias do curso, seria conferido o grau de “bacharel em ciências jurídicas e sociais”, e, aos que defenderem sua tese, o grau de “doutor em ciências jurídicas e sociais”, confirmando a indiferenciação entre título e funções que poderiam ser realizadas pelos bacharéis. A par dos decretos, não foi sem questionamentos que foram recebidos, uma vez que passavam a exigir que estudantes e docentes estivessem mais assíduos nos prédios escolares.

Outrossim, Pessa (2018) lembra no período de vigência da Reforma Epitácio Pessoa foram reconhecidas outras faculdades livres de Direito, como a Faculdade de Direito de Porto

²⁵⁷ Apesar disso, Pessa (2018) aponta para algumas críticas sobre a inclusão ou supressão de disciplinas, que poderiam ser motivadas por interesses pessoais de beneficiar ou de vingança de sujeitos, comprometendo a aparente lisura e cientificidade na escolha de disciplinas e seus respectivos docentes.

Alegre²⁵⁸, Faculdade de Direito do Pará, Faculdade de Direito do Ceará, todas em 1903, além da Faculdade de Direito de Goiás, em 1898, e a de Fortaleza, em 1907 (essas duas últimas indicadas por Cunha (1980), mas que não foram reconhecidas pelo governo federal).²⁵⁹ Ademais, Venâncio Filho (1982) aponta ainda a criação da Faculdade de Direito do Amazonas, em 1908, e que as facilidades da lei fez surgir, além dessas, muitas outras escolas de Direito que tiveram duração efêmera.²⁶⁰

Frisa-se, novamente, que embora não houvesse indicativo para a disciplina de Sociologia, havia indicativos de outra mirada para as humanidades, conforme Venâncio Filho (1982). Ao mencionar a criação da Faculdade de Direito do Pará, aponta a que, apesar dos poucos alunos matriculados, sobressaía a disciplina de Filosofia do Direito, ministrada por Raimundo de Farias Brito²⁶¹, na qual os alunos foram apresentados às primeiras lições de sociologia.

Atenta-se que, em outubro de 1906, Pessa (2018) aponta a existência de um projeto de lei do então deputado pelo Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine²⁶², que propunha a reorganização das Faculdades de Direito de modo a criar a cadeira de “Noções de Sociologia e Enciclopédia Jurídica”, para o primeiro ano, além de retornar com a cadeira de História do Direito. Na proposta, mantinha-se a nomenclatura de “bacharel em ciências jurídicas se sociais”, mas ambas habilitavam para os cargos da magistratura, diplomacia, administração e exercício da advocacia. Porém, o projeto não foi debatido ou levado adiante no congresso. Em 1907, o autor também localiza nova proposta legislativa sobre o ensino, esta que abarcava desde o ensino primário ao superior, através da Comissão de Instrução Pública e, a pedido do governo federal, cujo debate rendeu a votação de mais de cem emendas ao projeto versando sobre cada uma das etapas de ensino (PESSO, 2018). No debate, quanto ao currículo do ensino jurídico,

²⁵⁸ A faculdade Livre de Direito de Porto Alegre já havia sido fundada em 1900, como aponta Venâncio Filho (1982), nascida para formar juristas para servir à administração da justiça e atuar no parlamento riograndense. O autor ainda descreve as dificuldades iniciais da faculdade, mas observa que naquele estado não ocorria o predomínio de bacharéis, mas sim de militares positivistas e representantes das classes conservadoras.

²⁵⁹ Arruda Junior (1988) também construiu um quadro de cursos jurídicos no Brasil, entre 1827-1983, complementando as informações de ano e instituições ao longo dos anos. Salta aos olhos que entre 1940 e 1970 mais de oitenta cursos de Direito foram criados no país, e, até 1940, uma dúzia.

²⁶⁰ No relatório Carlos Maximiliano, comentando a reforma Rivadavia, anotava-se que o país com taxa de analfabetismo superior a 80% da população, ainda assim fundaram-se diversas academias de direito (seis, só na cidade do Rio de Janeiro), não havendo sequer professores realmente gabaritados para lecionar (VENANCIO FILHO, 1982).

²⁶¹ Raimundo de Farias Brito (Ceará, 1862 – Rio de Janeiro, 1917), formou-se pela Faculdade de Direito de Recife, onde foi aluno de Tobias Barreto. Exerceu cargos jurídicos e políticos, foi professor na Faculdade de Direito do Pará. Foi cátedra de lógica no Colégio Pedro II. Voltava sua teoria em favor da ótica religiosa, combatendo o materialismo.

²⁶² Juvenal Lamartine de Faria (Rio Grande do Norte, 1862 - 1956) foi advogado jornalista, magistrado e político. Foi governador do estado do Rio Grande do Norte, quando instituiu o voto feminino, o primeiro do Brasil. Celina Guimarães Viana foi a primeira mulher da América Latina a exercer o voto feminino, em 1928.

deputados defendiam a extinção da cadeira de Filosofia do Direito ou sua realocação, enquanto que o deputado Pedro Moacyr apresentava novo currículo para o curso de “ciências jurídicas e sociais, contando com seis anos de duração e a cadeira de “Propedêutica jurídica e noções de sociologia”, para o primeiro ano.

Atenta-se que a partir do projeto, Aurelino Leal²⁶³ pegou em pretexto a proposta para publicar, em 1907, livro de Juvenal Lamartine que continha a discussão do projeto de reformulação do ensino jurídico no Brasil. Nessa obra, segundo Venâncio Filho (1982), Aurelino Leal discutia a diferença entre o ensino prático *versus* o ensino teórico, além do problema do currículo e distribuição de matérias, colhendo em sua proposta um método baseado na experiência norte-americana, deixando de lado as velhas tradições de Coimbra. Vale apontar que Leal (apud Venâncio Filho, 1982) propunha a introdução das cadeiras de Noções de Sociologia e Enciclopédia Jurídica, Economia Política e História do Direito, com forte enfoque na ciência, em sua plenitude. Quanto à Sociologia, indagava se os estudantes, saídos dos cursos preparatórios, teriam condições de assimilar os princípios da Sociologia, propondo então que alocasse a cadeira no quinto ano do curso, quando houvesse maior maturidade psicológica e pedagógica do alunado. No entender de Venâncio Filho (1982), a proposta de Aurelino Leal representou o interesse na moderna pedagogia, intentando integrar o Direito com as outras ciências sociais.

De todo modo, oficialmente sucedeu a Reforma Rivadavia Corrêa (1911), editada com o fito de conter a expansão do acesso livre aos cursos superiores, ao mesmo tempo em dar maior autonomia aos cursos secundários (visto o enfoque na educação como modo de modernizar a nação), também impactou nos currículos do ensino jurídico, considerando ainda o estatuto decretado no mesmo dia (BRASIL, 1911b). Já dito, esta reforma causou uma intensa desregulação do ensino secundário no país, alcançando as faculdades de Direito que, por meio do decreto, teriam autonomia para seguir suas próprias regulamentações e programas de ensino, descentralizando os currículos e organização das faculdades oficiais.

Pesso (2018), ao discorrer sobre as principais mudanças para o ensino superior apresentadas nos decretos, atenta para a reforma da carreira de professor, suprimindo o cargo de lentes para, então, ter-se professores com diferentes modalidades. Criou-se, nessa conjuntura, a figura da “livre-docência”, como um título conferido após a apresentação de requisitos, habilitando para professor nas faculdades, o que rendeu críticas pela facilidade em tornar professores pessoas que não possuiriam nem trabalhos ou capacidade científica

²⁶³ Aurelino de Araújo Leal (Bahia, 1877-1924, Rio de Janeiro) foi advogado, jornalista e político.

significativos, como coloca Venâncio Filho (1982), assim como pela facilidade em abrir cursos que tiveram curta duração, com poucas exceções, como a Faculdade de Direito de Niterói, sob o nome de Faculdade de Direito Teixeira de Freitas, criada em 1912, fundindo-se em 1915 à Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, e a Faculdade de Direito do Paraná, instalada em 1912.

Outra medida foi a ampliação da duração do curso, para seis anos, obrigando também a frequência. Em termos curriculares, a Reforma Rivadávia (1911), entre outras disciplinas específicas das linhas do Direito (administrativo, de família, entre outros), substituiu a cadeira de Filosofia do Direito para a disciplina de “Introdução Geral do Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica”. No entanto, com as reformulações dos cursos e subdivisões de provas (exames preliminar, básico e final), o estudante também poderia escolher quais cursos complementares de seu interesse, conferindo certa autonomia. Além disso, e seguindo uma das principais motivações da reforma, havia a necessidade de realizar um exame de admissão para as Faculdades de Direito, dispensando os cursos preparatórios. Aos aprovados nos exames finais, receberia um certificado de conclusão do curso de “Ciências Sociais e Jurídicas”, conforme art. 27 (BRASIL, 1911b). Como visto por Pessa (2018), a longa reforma foi encaminhada, mas arquivada nos anos seguintes.

Por isso, Bastos (1998) compreende que a Lei Rivadávia, de 1911, provocou avanços epistemológicos mais significativos no ensino jurídico do que a lei vindoura, possibilitando a criação de institutos jurídicos universitários importantes, modificou a carreira docente, fixou regras para a autonomia das escolas e criou o Conselho de Curso Superior. Além disso, curricularmente, a reforma ousou com a introdução da Enciclopédia Jurídica e afastando o Direito Romano (mais tradicional), mas ao mesmo tempo ampliou espaço ao Direito Internacional e não mais recepcionou a História do Direito. No mais, ainda que esta reforma tenha sido menos conservadora, o enfoque continuou a ser, seja nela ou nas legislações posteriores, o de eliminar a seção de Ciências Sociais. Se antes o curso estava fracionado, passou na unificação do curso de Direito de estrutura curricular única, a admitir em uma só função de formar magistrados, advogados, servidores da administração e da diplomacia.

A Lei Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915), novamente reorganizou o ensino secundário e superior, visando contornar os grandes problemas causados pela Reforma Rivadávia, entre eles a desoficialização do ensino. Sem adentrar nas modificações político-administrativas que narram Pessa (2018) e Bastos (1998), importa destacar que houve a regulamentação das formas de reconhecimento oficiais das instituições particulares e escolas livres, de modo a controlar e fiscalizar o ensino, além de mudanças na carreira de professores e na cobrança da frequência dos estudantes (em parte, mais flexível que a lei anterior, ao mesmo

tempo em que havia o detalhamento dos exames a ser prestados ao longo dos cursos). De outro lado, mantinha-se certa autonomia de professores e instituições de proverem seus programas de ensino e estatutos das Faculdades, possibilitando, ao menos em tese, uma maior variedade de manifestações do ensino jurídico.

Havia também a determinação de que o ingresso nas faculdades dependeria de vestibular, em duas etapas (escrita e oral), versando a primeira em uma tradução e, na segunda, sobre a História Universal, Elementos de Psicologia e de Lógica e História da Filosofia “por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas” (BRASIL, 1915, art. 81). Esta cobrança do vestibular refletia, também, a preocupação prática do currículo jurídico, sem perder de vista a formação filosófica. Assim, firmava disciplinas englobando a prática processual, ao mesmo tempo em que retornou a Filosofia do Direito aos quadros, substituindo a Enciclopédia Jurídica – em verdade, o decreto fora muito breve na descrição curricular, apresentando no artigo 177 as cadeiras para os cinco anos do curso (BRASIL, 1915).

Pesso (2018) aponta que o vestibular foi uma das inovações do decreto e que marcou o modelo de ingresso nas faculdades a partir de então, tendo como fundamento um filtro de sujeitos. Assim, constatou o autor que as faculdades não equiparadas às faculdades oficiais perderam espaço, muitas fechando as portas, enquanto que as escolas oficiais perderam, em poucos anos, muitas matrículas, o que demonstra certa queda de confiança e de legitimidade do curso de Direito e os percalços enfrentados pelo espaço jurídico:

A matrícula na Faculdade de Direito de São Paulo, no primeiro ano, foi de 21 estudantes em 1918, contra 215 em 1915; na Faculdade de Direito do Recife, matricularam-se 38 estudantes no primeiro ano em 1918, contra 72 em 1915. Isso também ocorreu nas faculdades equiparadas: na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, em 1915, 154, e em 1918, 29, e na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, em 1915, 414, e em 1918, 18. (PESSO, 2018, p. 66)²⁶⁴

A Reforma Rocha Vaz (BRASIL, 1925), por sua vez, promoveu diversas mudanças nos aspectos administrativos em torno da educação, criando mecanismos de organização político-administrativos para o ensino secundário e superior. Para os currículos das Faculdades de Direito, que seriam de 5 anos, foram cindidas disciplinas de teoria e prática do direito, além de deslocar a Filosofia do Direito para o último ano (e não mais abrindo o curso). O ingresso nas faculdades estava sujeito à aprovação de vestibular, mas, pela primeira vez, limitou o

²⁶⁴ O autor não deixa de anotar que outra possível causa para a diminuição das matrículas seja a I Guerra Mundial (1914-1918), no qual o Brasil envolveu-se oficialmente a partir de 1917. Além disso, como aponta Venâncio Filho (1982), foi na égide da Reforma Carlos Maximiliano que houve a fusão das duas faculdades de Direito oficiais do Rio de Janeiro.

número de matrículas e condicionou à ordem colocação do ingressante no exame de vestibular. Vale lembrar ainda que não tenha sido anteriormente colocado, que estes decretos educacionais também tocavam na questão dos custos de ingresso e permanência dos estudantes nas Faculdades, que deveriam pagar as devidas taxas. Em raras oportunidades as legislações previam espécie de bolsas ou concessão de matrícula gratuita, como é o caso da Reforma Rocha Vaz (1925), que novamente trouxe a possibilidade de admitir o ingresso de alunos gratuitos (limitados a cinco). Também por este decreto de discorreu sobre a criação da Universidade do Rio de Janeiro, permitindo ainda a criação de outras em Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Quanto às Faculdades Livres, seu controle ficou bem mais rígido, definindo regras específicas para a sua aprovação, além de confirmar como escolas oficiais apenas as faculdades de Direito de Recife, de São Paulo e a do Rio de Janeiro (PESSO, 2018; VENANCIO FILHO, 1982).

A reforma recebeu críticas e elogios. Nas faculdades, criticaram a reforma do currículo, a exigência de frequência, da alta das taxas escolares e do limite de reprovação no curso, o que iria de encontro do perfil estudantil do período, bem como discordavam da forma do estabelecimento da carreira docente e sua remuneração (PESSO, 2018). Para além disso, Pessa (2018) indica que pairavam elogios sobre vários investimentos decorrentes da reforma, como a criação de prêmios e iniciativas para publicação de livros de ensino superior para a formação das bibliotecas científicas brasileiras, o que não poupou a judicialização de ações contra as determinações do decreto.

O que é interessante perceber, como já apontava Pessa (2018), é que as diferentes reformas educacionais eram, no entanto, muito assemelhadas em relação ao ensino, e por isso eram, acima de tudo, políticas. Versavam, assim como os diversos projetos de alteração das legislações de ensino superior, sobre o ensino livre e a preocupação com o comércio de diplomas, mas cujas preocupações não alcançavam os propósitos das disciplinas em sua profundidade e estavam atentas às liberdades de ensino, de frequência e de criação de novos cursos. Por serem políticas, as reformas do ensino impactavam não diretamente nas Faculdades de Direito no sentido de sua concepção e currículo, mas sim contribuíram para a disrupção do bacharelismo no Brasil, abrindo outras janelas para as carreiras – como a Sociologia. Nesse sentido, a Sociologia parece ganhar espaço na crise do bacharelismo do Brasil, no depósito de confiança e investimentos sobre o ensino secundário e superior de modo especializado e a partir da organização universitária.

Além disso, deve-se dimensionar que a rigidez das estruturas curriculares do Direito não permitiu que outros conhecimentos fossem introduzidos, embora rondassem o debate

parlamentar durante a Primeira República, como indica a investigação de Pesso (2018). No mesmo sentido, Venâncio Filho (1982) aponta que os debates do Congresso Nacional revelavam que, mesmo após décadas de ensino jurídico no país, ele permanecia com os mesmos problemas e deficiências, não encontrando rumos para a sua verdadeira renovação. De todas reformas curriculares do ensino jurídico no âmbito federal durante o Império e Primeira República, em nenhuma delas a Sociologia foi apresentada como cadeira específica nas ditas faculdades – ainda que se possa investigar experiências específicas. Assim, das leis imperiais acerca dos cursos jurídicos (de 1827, de 1854, de 1879, de 1885), não há menção à Sociologia ou mesmo às disciplinas correlatas, como Filosofia Jurídica, esta que só foi introduzida em 1891, mas extinta logo a seguir. Já no século XX, a Filosofia Jurídica retornou por vezes aos currículos, ora deixando para dar espaço à Enciclopédia Jurídica ou Introdução à Ciência do Direito. Aliás, esta cadeira também aproximou do debate com a Sociologia, na menção aos estudos do positivismo e na disputa em compreender como o conhecimento sociológico contribuiria para a ciência do Direito.

Na mesma vertente, Bastos (1998) observa que até 1931, as modificações dos currículos das faculdades de Direito foram aleatórias e com uma filosofia com rastros do período imperial. Além disso, afirma que os currículos da Primeira República “não foram inovadores e não trouxeram para as faculdades nem ao menos a marca do pensamento positivista, que influenciou no movimento republicano e nas providências institucionais dos primeiros anos da República.” (BASTOS, 1998, p. 153), tampouco receberam o liberalismo individualista e o federalismo marcantes do período. Ainda, coloca o autor que a disciplina de Filosofia do Direito ou Introdução ao Estudo do Direito ou a Enciclopédia Jurídica, que poderiam trazer esses elementos, foram mera substituição do Direito Natural, assim como a retirada do Direito Eclesiástico não representou a cisão entre Estado e Igreja, na medida em que se deslocou esses conhecimentos para outras disciplinas. Nesse contexto, a Sociologia dificilmente entraria nos currículos jurídicos, porque provocaria uma série de movimentações que os cursos de Direito não pareceriam estar dispostos a enfrentar – vide inclusive tentativas de reformas curriculares com a sua apreciação.

Vale mencionar que a série de decretos sobre o ensino tentados por Francisco Campos, na década de 1930 e sob a égide da Revolução de 1930, movimentou sobremaneira a constituição do ensino superior, ao mesmo tempo que manteve de forma conservadora as alianças políticas gestadas no período. Dentre as legislações, os decretos 19.851, de 1931 (BRASIL, 1931b) e 19.852, de 1931 (BRASIL, 1931c), dispunham respectivamente sobre a organização do ensino superior e sobre a reestruturação do ensino jurídico, modificando em

alguns pontos este ensino. Os cursos jurídicos passaram a se denominar “Faculdade de Direito”, concedendo-se ao final o diploma de bacharel em Direito ou de doutor em Direito (este título a partir do curso de doutorado). Quanto ao currículo, foi introduzida a cadeira de “Introdução à ciência do Direito” e “Filosofia do Direito”, apenas para os cursos de doutorado.

Pesso (2018), ao analisar a exposição de motivos de Francisco Campos para o decreto, anotou que o curso de bacharelado era voltado, de forma evidente, para a prática profissional, com objetivo de formação de práticos do direito, compondo em seu currículo disciplinas nesse viés. No bacharelado, foram excluídas as cadeiras de formação filosófica ou cultural, colocando-se sobre as disciplinas de Introdução à Ciência do Direito e Economia Política o trato dos fundamentos positivistas, enquanto que as disciplinas filosóficas estavam voltadas para o curso de doutorado, destinado à formação dos futuros professores de Direito. Segundo Francisco Campos²⁶⁵ (apud Pessoa, 2018, p. 251), a esses doutores seria “imprescindível abrir lugar aos estudos da alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática do direito.” Assim sendo, criava-se uma hierarquia e diferenciação social do peso do diploma de Doutor em Direito, conferindo elementos de distinção social entre os próprios pares. Ainda, a mesma exposição de motivos explicitava a dupla finalidade da reforma universitária, tanto para um ensino utilitário, tanto para o científico sem aplicação imediata, podendo assim “instrumentalizar as elites políticas e, por outro lado, fomentar o desenvolvimento científico” (CAMPOS, apud PESSO, 2018, p. 261), o que não diferenciava o formato do ensino jurídico praticado até então.²⁶⁶ Por isso, para Pessoa (2018), a reforma Francisco Campos, em relação ao Direito, foi uma reforma conservadora e que pouco modificou a realidade dessas Faculdades.²⁶⁷

Apesar do conservadorismo percebido pelas reformas curriculares das Faculdades de Direito, Pessoa (2018) evidenciou que o ensino jurídico compunha o debate parlamentar e dos próprios juristas, propondo-se intensas discussões sobre as finalidades do ensino jurídico e possibilidades modificações de sua estrutura. Para além da discussão proposta por Rui Barbosa (1882), compreendida como a mais importante proposta sobre o ensino jurídico, pode-se observar alguns eventos que marcaram as discussões sobre o projeto de curso. A partir da

²⁶⁵ Francisco Luís da Silva Campos (Minas Gerais, 1891-1968) foi um advogado, professor, jurista e político, responsável pela redação da Constituição Brasileira de 1937 e pelo golpe do AI-1, de 1964, além de promover a reforma educacional dos anos de 1930. Por sua erudição, era conhecido pelo apelido de “Chico Ciência”.

²⁶⁶ Por outro lado, Pessoa (2018) interpreta que a proposta de adicionar um curso de doutorado, por dois anos, era uma forma de desafogar o currículo base do curso de bacharel, mas que em termos de filtro da quantidade de bacharéis formados teve impacto praticamente nulo. Aliás, Cunha (2015) indica que na primeira república até o ano de 1911, por conta da facilitação do acesso ao ensino superior, criou-se 27 escolas superiores, sendo 8 de Direito.

²⁶⁷ O ensino jurídico, em termos estruturais, permaneceu praticamente inalterado até os anos de 1960, com pequenas modificações pontuais curriculares.

análise dos trabalhos proferidos por juristas e de eventos específicos - o Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro, de 1908, promovido pelo Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB)²⁶⁸ e Congresso de Ensino Superior, em 1927, promovido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Direito de São Paulo -, Pessa (2018) indica que a questão fundamental era a reflexão sobre as funções do ensino jurídico, se voltados para a formação profissional ou para a formação científica mais ampla, se entre técnica e cultura geral.²⁶⁹ Assim, uns defendiam que o curso deveria formar bacharéis prontos profissionalmente, podendo exercer, ao menos, a advocacia, enquanto que outros defendiam a função do ensino na formação no rigor científico e cultura filosófica, o que reverberava também na discussão acerca da divisão ou unificação do grau de bacharel em “ciências jurídicas” e “ciências sociais”, além da seriação disciplinar. Nesse sentido, havia quase nenhum consenso, especialmente sobre disciplinas acessórias (que compunham vez ou outras os currículos, mas julgadas necessárias à formação, como Filosofia do Direito ou Enciclopédia Jurídica) e as disciplinas dispensáveis, em que só alguns julgavam necessárias – o que nesse caso incluía da Sociologia, assim como diversas disciplinas que conduziam à especialização do conhecimento (como os desdobramentos dos “tipos” de direito).

Esse fracionamento entre um ensino prático e teórico alcançava, assim os projetos de reforma curricular e das metodologias de ensino a ser praticadas. Nesse sentido, Pessa (2018) indica diversas propostas, nas quais destacam-se aquelas que se direcionaram para a inclusão da Sociologia enquanto disciplina curricular. Invariavelmente, nesses casos, tendia-se em propor um ensino que articulasse, a um só tempo, teoria e prática, afastando um ensino voltado apenas para o texto legal ou em uma prática irracional. Assim, é o caso do projeto de Aurelino Leal, publicado em 1907, na qual previa uma grade curricular que formasse cientistas capazes de compreender as necessidades do organismo social, e, de outro, habilitando-os para praticar os vastos conhecimentos da sua cultura. Assim, incluía em sua proposta, além da Filosofia do Direito, a cadeira de Noções de Sociologia (PESSO, 2018). Do Congresso de 1908, emergiram propostas de Rodrigo Octavio²⁷⁰ e de Octacílio Camará²⁷¹, que defendiam que a função essencialmente de formação intelectual do estudante, além dos projetos de Joaquim Gomes de

²⁶⁸ O IAB foi criado em 1843.

²⁶⁹ Venâncio Filho (1982) também perpassa os dois eventos e suas propostas, destacando as principais indagações postas nos debates e o resultado dos relatórios de cada tese. A crítica posta é sobretudo na divisão prática e teórica. No final das contas, pouca ou quase nenhuma renovação foi levada à efeito.

²⁷⁰ Nascido em São Paulo, em 1866 e falecido no Rio de Janeiro em 1944, foi advogado, professor, magistrado, contista, poeta, ajudando a fundar a ABL, foi presidente do IAB, ocupou diversos cargos políticos no Brasil e no exterior.

²⁷¹ Otacílio de Carvalho Camará (Rio Grande do Sul, 1880, Rio de Janeiro, 1920), foi médico, advogado e político brasileiro.

Campos Junior²⁷² e de Manoel Soriano de Albuquerque, incluindo a Introdução à Ciência do Direito ou Sociologia nos quadros curriculares. No Congresso de 1927, apenas duas propostas versavam sobre a inclusão da Sociologia, apresentadas por Edmundo Accacio Moreira²⁷³ e João Chrysostomo da Rocha Cabral²⁷⁴, reverberando também a sugestão do Centro Acadêmico da criação da cadeira de Sociologia, além de outras anotadas por Pesso (2018).²⁷⁵

Destaque, ainda, para a indissociabilidade nesses debates do ensino secundário com o ensino superior apontados por Pesso (2018), dada a elitização do ensino, recaindo grande preocupação sobre os conteúdos dos cursos preparatórios e vestibulares que investissem em conteúdos julgados importantes ao estudante ingressante nos estudos jurídicos. Assim sendo, disciplinas das humanidades, como línguas clássicas, vernáculas, estrangeiras, história, geografia e filosofia adentravam nos debates dos congressistas, especialmente quanto à filosofia, julgada indispensável. Além delas, havia outras disciplinas colocadas no debate, como matemática, noções de ciências físicas e naturais, lógica, psicologia e sociologia. Pesso (2018) aponta que no Congresso de Ensino Superior, de 1927, chegou-se então à conclusão que seria necessário criar cursos de aperfeiçoamento, que teriam por objeto o estudo das cadeiras de Filosofia, História, Literatura e Sociologia, a ser ofertado nas Faculdades de Ciências e Letras, devendo ser realizado durante os três primeiros anos do curso de Direito, de forma simultânea e paralela. Dessa maneira, expressa-se que estas disciplinas, ao entender dos juristas, são essenciais para a compreensão dos fenômenos jurídicos, mas não deveriam compor os currículos das faculdades de Direito, mas sim ser dominados de antemão pelos futuros bacharéis.

Porém, fato é que essas propostas não foram levadas adiante e rejeitadas nas transformações curriculares dos cursos jurídicos que, embora em grande número, não foram capazes de modificar o cerne dessa formação. Resumindo, Bastos (198) reafirma que curso de Direito foi, desde o Império bem como na Primeira República, importante para a formação das instituições nacionais, na formação do Estado Nacional e também para a sua secularização, contando com a participação intensa dos bacharéis na derrocada imperial para os processos de

²⁷² Advogado riograndense, com poucas informações biográficas localizadas.

²⁷³ Edmundo Accacio Soares Moreira (1899-1986) formou-se pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Foi um dos fundadores do Instituto dos Advogados de Santa Catarina e da Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina, também instituindo a Fundação Arthur Boiteux (que deu origem à Faculdade de Direito no estado).

²⁷⁴ João Chrysostomo da Rocha Cabral (1870-1946) foi jurista, professor e político, atuando como professor de direito comercial na Universidade do Brasil. Auxiliou na elaboração do Código Eleitoral, de 1932.

²⁷⁵ Sobre as propostas apresentadas na câmara dos deputados e senado, apenas esta última, em 1895, parece conter alguma menção à inclusão da Sociologia – ou em conjunto com a introdução ao Direito. De todo modo, há grande fonte de análise a ser investigada, na medida em que Pesso (2018) anota que, até 1916, cerca de 80 projetos sobre a educação tramitaram nessas casas.

democratização da república, mas sem provocar rupturas e encontrando seu espaço nessas mudanças. Curricularmente, as diversas reformas do ensino jurídico acomodaram os interesses e projetos das elites oligárquicas, mantendo, com pequenas diferenças, donde as disciplinas formadoras de natureza crítica ou científica, como a Introdução Geral ao Direito e Economia Política, não tiveram maior interesse. Nessa interpretação, pode-se pensar o mesmo destino à Sociologia, que não encontrou caminho em reformas conservadoras.

Nesse mesmo viés, Rodrigues (1993) assevera que o ensino jurídico dos anos de 1930 pouco se diferenciou dos de 100 anos antes, modificando a sociedade brasileira, que apresentava outras articulações sociais que possibilitaram novos sujeitos a buscar e poder adentrar aos cursos superiores, para buscar ascensão social e melhor qualificação no mercado de trabalho. O ensino jurídico, por sua vez, pouco acompanhou essas mudanças, em termos curriculares, estando mais próximo da política para a formação do estado nacional e da burocracia. Assim, se há uma crise do ensino jurídico, é porque há uma crise política, na visão de Rodrigues (1993), de uma visão falsamente harmônica de sociedade e de anseio por homogeneização de classe. Aos poucos, na visão de Rodrigues (1993), o ensino jurídico que não se reformula e fica alheio à realidade social, vai perdendo valor, enquanto crença, de que o jurista e o Direito podem trazer soluções para o país, daí se podendo deduzir que há espaço para outros campos do conhecimento se formarem, notadamente as ciências sociais, como compreensão da realidade.

2. ENFOCANDO OS INTELLECTUAIS: ENTRE O JURISTA E O SOCIÓLOGO

Renovando a finalidade da criação dos cursos jurídicos no Brasil, é certo que refletiram uma exigência de sucessão da dominação colonial, de modo que se compusesse as elites nas estruturas do poder que se rearranjavam no país.²⁷⁶ Assim, os primeiros cursos surgiram com o propósito de conferir independência na construção do Estado Nacional, formando a camada burocrática-administrativa. Assim, “na verdade, sua finalidade básica não era formar advogados, mas, isto sim, atender as prioridades burocráticas do Estado” (WOLKMER, 2004, p. 80). Além disso, segundo Carvalho (1996), tratava-se também de formação para

²⁷⁶ É nota que os juristas (no sentido mais amplo, como categoria) exerceram grande influência não só no Brasil, mas estendendo-se pela cultura europeia. Carvalho (1996) aponta, por exemplo, que eles formaram parte da elite portuguesa e, posteriormente, a brasileira, na qual, ainda na vigência da colônia e império, viam no currículo (e no direito romano) fundamento para justificar a supremacia do rei. Para o autor, houve a transposição da elite jurídica portuguesa para a composição de homogeneidade ideológica da elite jurídica brasileira, que, neste caso, assumiu cargos de Estado e políticos, tornando o direito o principal meio de carreira.

homogeneidade ideológica. Mas isso não foi sem contradições, na medida em que se colocava a função de criar uma identidade nacional ao mesmo tempo que se legitimava esses mesmos grupos sob os privilégios da elite estratificada herdada do período colonial. Da mesma forma, Cunha (1980) reforça que, durante o Império, as escolas de ensino superior tinham a função principal de aparelhar o Estado, recrutando e formando agentes políticos com o fim de ser controlados pelo Estado, com a função de unificar e forjar uma unidade nacional, justificando a continuidade do sistema social, político e econômico.²⁷⁷ Assim, as faculdades, especialmente as de Direito de Olinda e São Paulo, tinham em seus quadros sujeitos oriundos das classes dominantes (proprietários de terras, de pessoas escravizadas e comerciantes), formando ali uma expectativa de formação nacional e sua integração, implicando em uma verdadeira substituição da formação intelectual, na medida em que se deixou de enviar os filhos das elites para estudar em Coimbra para, em terras brasileiras, cursar as Faculdades de Direito.

Vale mencionar que as funções de magistratura, durante o período colonial, se assentaram no Brasil em um tipo de relação baseada no personalismo e, ao mesmo tempo, de uma burocracia racional. Para o recrutamento desse tipo de profissão, haviam critérios técnico racionais, como a formação em Coimbra, eficiência, organização e profissionalismo, porém, havia critérios de seleção baseados na origem social. Assim, Wolkmer (2004) descreve que essa camada jurídica era formada por sujeitos que vinham de origem social nobre e de pessoas letradas, mas muitos das classes médias, que viam no Direito a chance de ascenderem socialmente. No entanto, havia restrições aos comerciantes e de “sangue impuro”, como mulatos, mestiços, judeus, entre outros. Assumindo cargos no Brasil, os homens da justiça eram atravessados pelas relações de patrimonialismo, com laços de amizade que subvertiam a sua função, no sentido que davam a esses profissionais “acesso ao dinheiro, prestígio e posse de terra de tradicionais famílias ligadas à criação de gado e ao plantio da cana-de-açúcar” (WOLKMER, 2004, p. 66). A elite brasileira não vinha de uma herança de nobreza, mas sim da posse de terras, o que possibilitava aos magistrados também adentrar nessa fortuna e poder legitimado socialmente.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil favoreceu o exercício profissional da justiça ligado ao âmbito fiscalista e formal, de manutenção do poder colonizador (VENANCIO FILHO, 1982). A magistratura era, no descrever de Wolkmer (2004), elitista, corporativista, comprometida com a administração colonial, na medida em que ela representava ações rígidas,

²⁷⁷ Cunha (1980) recorre à expressão de “mandarins” do império brasileiro, em alusão aos cargos chineses oriundos da nobreza feudal, fazendo o paralelo com o membro típico da burocracia civil do Estado no Brasil, expressão também utilizada por Freyre (2006).

hierarquizadas e disciplinas de práticas burocráticas de um tipo de Estado. Para o autor, o aparecimento do bacharel em Direito se impôs na vida política brasileira, representando um ideal de vida pois conferia possibilidade de segurança profissional e, ao mesmo tempo, status, o que tinha muito impacto em uma sociedade escravocrata que tinha no trabalho manual um desprezo, em oposição às funções dos letrados urbanos e suas atividades públicas.²⁷⁸

Notadamente sobre a visão de quem era esse bacharel, no período Imperial, havia, no espaço jurídico, hierarquia de reconhecimento dos sujeitos. A profissão de advogado, por exemplo, era dividida em termos de status entre os práticos (trabalhos manuais) e os dedicados aos trabalhos intelectuais, como indica Coelho (1999). O verdadeiro advogado, se dizia na segunda parte do século XIX, era aquele detentor de espírito ilustrado, corajoso, que silenciosamente atuava como jurisconsulto, ao contrário da advocacia forense, menosprezada por ser vista como meramente mercantil. Há, na figura do advogado intelectual o jurisconsulto, com a missão “despretensiosa” da justiça. Dentro da carreira jurídica, a alta magistratura era elevada a alta cultura jurídica, como carreira, enquanto a alta advocacia era composta geralmente por ex-magistrados, desprezando-se o pequeno advogado que atuava, segundo a elite jurídica, no interesse pequeno e não pela “ciência do Direito” (COELHO, 1999).²⁷⁹

Destarte, nas academias de Direito de São Paulo e Recife, com todos os seus problemas e incapacidade de bem formar os juristas, que saíam as figuras do jurisconsulto (voltado para o trabalho intelectual), em especial no primeiro, enquanto que, segundo Coelho (1999), em Olinda/Recife estava mais propícia para os jurisconsultos-literatos ou filósofos. De todo modo, afinava-se como principal função dos intelectuais juristas a leitura e comentário das leis, vagando a ideia de uma “ciência do direito”. Daí que podemos destacar a discussão em torno das disciplinas curriculares que dão atenção para repensar o Direito como ciência e suas implicações, bem como a formulação de textos e manuais didáticos que discutem essa questão, notadamente vinculando à filosofia e à sociologia (aproximando o Direito das questões da sociedade, e não na abstração da lei).

²⁷⁸ Anota-se que Wolkmer (2004) não deixa de perceber que a elite brasileira não era homogênea, mas tinham múltiplos e conflitantes interesses, entre liberais e conservadores, ação individual e coletiva, o agrário e o urbano.

²⁷⁹ Pondera-se que, nessa tese, não interessa a regulamentação das profissões, questão abordada por Coelho (1999), mas sim a percepção de quem eram os juristas, na ótica do reconhecimento e distinção social dos sujeitos. No entanto, anota-se que a profissão de advogado, ao menos durante o Brasil Imperial, tinha um caráter mais liberal, podendo exercê-las os práticos, mesmo sem diploma, ao mesmo tempo em que a IAB passava a buscar a credencial desses sujeitos. Nesse sentido, Carvalho (1996) também distingue, para fins de análise de ocupações, o advogado liberal do magistrado, na medida em que esse último é funcionário público e, o primeiro, de caráter de instrumental dos sujeitos e grupos. Foi a partir dos anos de 1930, especialmente, que houve a maior regulamentação das profissões, especializações e, portanto, controle diferenciado sobre elas. De todo modo, reforça-se que a advocacia prática era distinta da ideia do jurista, este sim diplomado e legitimado a dizer sobre o Direito, ao menos até a chamada República Velha.

A ampliação dos cursos jurídicos pelo ensino livre e regulamentação de outras escolas de direito, especialmente no período republicano, causou a intensa discussão sobre o credenciamento para o exercício profissional. De todo modo, o diploma de Direito parece menos estar ligado ao exercício de uma profissão (mesmo porque parte dos sujeitos foi absorvido pelo Estado, na política ou na burocracia), mas funcionava como mecanismo de legitimação social e de exclusão igualmente – vide os altos valores para matrícula, como destaca Coelho (1999). Assim, manter as escolas jurídicas no monopólio estatal funcionava como modo a preservar interesses das elites profissionais, assegurando que, mesmo com o alto número de diplomas conferidos pelo ensino livre não resultasse na descaracterização da elite jurídica. Para Coelho (1999), a ideia de vulgarização dos diplomas, que era ao fundo mecanismo de exclusão social, era discursivamente colocada como temor pela corrupção dos fundamentos do direito, da cientificidade e do reconhecimento da pureza do exercício profissional. Assim, reforçava-se que os práticos e mercadores da profissão desrespeitavam os fundamentos do Direito e seu real valor social. Nesse sentido, Coelho (1999) argumenta que o alto controle estatal sobre os compêndios escolares, mantidos por todo o império e parte da república, refletiam essa tentativa de restringir acesso e significados sobre a função do bacharel.²⁸⁰

Wolkmer (2004) compõe um perfil do bacharel em direito ligado à utilização de um vocabulário pomposo, sofisticado, ritualístico, utilizando de um conhecimento ornamental desassociado da realidade brasileira e das necessidades das massas. Desta feita, os juristas valiam-se de uma suposta neutralidade da justiça para ignorar os privilégios econômicos e as profundas desigualdades sociais, construindo bases de um imaginário social sobre o jurista de hegemonia e sobreposição do saber, cabendo-lhe um respeito e distinção especial. No mesmo viés:

Os cursos jurídicos foram, assim, no Império, o celeiro dos elementos encaminhados às carreiras jurídicas, à magistratura, à advocacia, e ao Ministério Público, à política, à diplomacia, espraiando-se também em áreas afins na época, como a filosofia, a literatura, a poesia, a ficção, as artes e o pensamento social. Constituíram, sobretudo, a pepineira da elite política que nos conduziu durante o Império. Numa frase muitas vezes citada, e algumas vezes deturpada, disse Joaquim Nabuco que “já então (década de 1840 e 1850) as faculdades de Direito eram antessalas da Câmara” (VENANCIO FILHO, 1982, p. 273)

Freyre (2006) não deixou de destacar a figura do bacharel no contexto da formação do Brasil, ainda no período colonial e imperial. Destaca, sobretudo, a passagem da aristocracia da terra para novos sujeitos, não sem estranhamento e conflitos. Assim, para ele, houve certo

²⁸⁰ Em outro tempo, menciona-se que a Constituição Federal de 1988 estabelece que o advogado possui uma função social de administração da Justiça, o que parece combinar com um exercício profissional superior à prática forense defendida outrora.

sofrimento com a administração pública entregue, no início do século XIX, aos moços de vinte e trinta anos, recém saídos das academias de Olinda e São Paulo, como se faltasse um bom senso com a terra, um equilíbrio, realismo político. Eram bacharéis que iam se afastando da aristocracia da terra e raramente voltavam ao interior, fazendo sua vida no meio urbano. De certa maneira, colocava em choque o velho e o novo, a tradição e a renovação. Em outra observação, Holanda (2014) afirmava que portar um diploma e canudo de bacharel era, naturalmente, o que materializava as virtudes de talento, inteligência, o auge da representação de uma sociedade pretensamente democrática (mas que ainda estava presa ao prestígio dos brasões de nobreza), conferindo ao portador do diploma uma importância que lhe valeria para uma vida inteira.

Desta feita, o prestígio do título de bacharel (ou doutor)²⁸¹ cresceu desde o início do Império, nos quais os jornais eram o grande veículo de difusão das notícias sobre estes sujeitos. Freyre (2006) ainda destaca o tipo de vestes utilizadas pela classe, com becas de seda preta, e, na elite jurídica, becas ricamente bordadas e importadas do Oriente, como se fossem trajes de casta, capazes de aristocratizar seus portadores. Aliás, esta é uma chave de leitura para o autor, que percebe que, no contexto brasileiro e apesar dos empecilhos monetários para adentrar às escolas superiores, não tardou para que ser bacharel fosse meio de ascender socialmente, podendo aristocratizar os “homens de cor, mulatos, morenos” (FREYRE, 2006, p.722), que conseguiam, muitas das vezes, alcançar outro status pelo casamento com mulheres de outra origem social. Assim, para o autor, a ascensão política dos bacharéis foi em grande medida pelos genros e de filhos, passando o poder da nobreza rural branca para a aristocracia ou burguesia intelectual, as vezes branco ou mulato (da casa grande para os sobrados das cidades).

Embora os bacharéis em Direito jamais tenham perdido certo poder político e de status social, no contexto republicano, coloca Freyre (2004), os engenheiros e militares (no mais das vezes juntos, na formação e atividade) é que passam a ser supervalorizados, não por técnica ou idoneidade, mas pelo prestígio advindo das conquistas políticas. Nessa linha, Freyre (2004) sustenta que os militares, estes sim de classes mais variadas e que tinham dificuldade financeiras de participar do círculo em torno do Direito (livros, vestes, taxas, moradia, viagens, boemia, círculo social, etc), impregnavam-se pelo positivismo e, assim, puderam alcançar o poder político antes monopolizado pelos bacharéis em direito. Tal situação possibilitava que

²⁸¹ Anota-se que o pronome de tratamento “doutor” destinados aos bacharéis em Direito foi confirmado pela lei de criação dos cursos jurídicos, em 1827, e segue sendo utilizado como argumento nos dias atuais entre advogados para colocarem-se como “doutores por excelência”, em pronome de distinção.

essa classe alcançasse o ensino militar superior, ascendesse socialmente.²⁸² De todo modo, a partir da primeira república e com uma gama maior de especializações, os técnicos passaram também a ser cooptados e valorizados, em nome do progresso e ordem, traduzida nas obras de engenharia, de higiene, ficando ao lado de bacharéis em direito e militares que eram, até então, os mais ou menos sociólogos, nas palavras de Freyre (2004).²⁸³

Ao final do Brasil Império o ser bacharel era, antes, um ideal de vida, desafiando a juventude que não se via mais prestígio no interior de uma sociedade escravocrata e na aristocracia rural, como indica Barros (1986). Assim, os diplomas de ensino superior não eram procurados por uma vocação, mas sim pelo status que podiam conferir. Desta forma, todos os problemas enfrentados com o ensino jurídico, inclusive das precárias condições materiais e formativas, tinham o condão de renovar e modernizar o país com uma elite intelectual que só alcançaria critérios técnicos após a renovação da educação nos anos de 1920. Por isso, Cunha (1980) assevera que a primeira república representou diversas mudanças econômico, política e sociais no Brasil, de modo que complexificou a oferta e procura pela educação escolar, em especial para a profissionalização necessária para o desempenho das novas funções que se apresentavam.

O diploma, como um capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2015), conferia às famílias dos latifundiários a formação desejável para os filhos para manter seu capital simbólico, exercendo atividades políticas e aumento do prestígio familiar. Já os trabalhadores urbanos e os colonos, viam na escolarização a chance de seus filhos ingressarem nas ocupações burocráticas do Estado. Desta feita, o diploma possuía o peso de instrumento de ascender ou descender econômica e socialmente, em meio a tantas mudanças da constituição da sociedade brasileira.²⁸⁴ Assim,

Premidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse. Sua pressão fazia com que o ingresso nas escolas superiores ficasse cada vez mais facilitado, pelas mudanças dos exames preparatórios, já comentadas. (CUNHA, 1980, p. 160-161).

²⁸² É o que também aponta Carvalho (1996), fazendo com que a educação militar fosse, desde a colônia, centro de oposição intelectual pelo tipo de estudante que tinha – uma vez que não havia custos para ali estudar, tanto pela educação transmitida.

²⁸³ Coelho (1999) e Chacon (2008) também observam que havia o prestígio de outros profissionais ou “bacharelistas” – cada qual em sua leitura, que cercavam de prestígio, como médicos, engenheiros e militares.

²⁸⁴ Cunha (1980) também observa que a burocracia estatal também mudou significativamente, complexificando as estruturas administrativas e, sobretudo, a de justiça, com a criação de diversas instâncias, tribunais e cargos estaduais e federais.

Nesse sentido, o curso de Direito, representava a cultura geral, donde o bacharel era, até então, o burocrata para atuar no Estado, conferindo ao portador de seu diploma a condição de intérprete da lei por excelência, carregando o status também pela vestimenta, anel de grau. (CUNHA, 1980, p. 148). Porém, o mesmo autor adverte que o bacharelismo não era amplamente aceito, sendo criticado especialmente pelos setores militares (que conduzem os primeiros anos republicanos brasileiro, com forte autoritarismo e repressão), além do que, com a proliferação de escolas superiores e a perda de controle sobre elas, produziu a perda da raridade dos diplomas e, portanto, do seu capital simbólico. Porém, como coloca Schwarcz (1993), os estabelecimentos de ensino na colônia representavam não só a centralização do poder, mas permitiu, por meio das produções culturais, a formação de uma classe ilustrada nacional.²⁸⁵

No entanto, não se pode esquecer que depois da década de 1910 houve a superabundância de profissionais, com a excessiva concorrência e produção de homens formados. Assim, Venâncio Filho (1982) afirmava que essas mudanças no Brasil fizeram mudar completamente a posição do bacharel que não viu mais no Estado o amparo de emprego, que naquele momento ocupava-se em criar e estimular os cursos especializados e técnicos. Somada a formação inadequada que recebia, os bacharéis em Direito deixaram de ser os únicos habilitados e legitimados a falar da norma jurídica, competindo então os com técnicos médicos, engenheiros, tecnocratas, administradores, economistas, etc. A hipótese, assim, seguindo a fala de Venâncio Filho (1982) que, se o Direito não muda, é o bacharel quem precisou mudar – e aqui compreende-se a conversão e expansão para outras carreiras, como no caso as ciências sociais.

2.1 A CATEGORIA INTELLECTUAL OU “A INTELIGÊNCIA”.

Parte-se de uma perspectiva que coloca em xeque a ideia da existência de intelectuais puros, ou seja, sujeitos que, para além do seu tempo e espaço, dotam-se de características intrínsecas que os colocam em uma determinada posição, especial, em relação aos demais sujeitos. Nesse caso, os elogios constantes aos sujeitos precursores de determinados saberes ou portadores de conhecimentos especializados são dignos entre os pares de elogios e pressupostos de vocação, genialidade, inteligência, intelectualidade, enfim, um lugar inigualável que só

²⁸⁵ Para Azevedo (1955), ainda, os centros de estudo de Direito foram o lugar de maior intensidade de formação de opinião, conferindo aos formados o status de ilustração (e portanto de classe e prestígio), representados pelo diploma e anel de rubi no dedo.

alguns alcançam e que podem, a partir desse reconhecimento e reciprocamente, colocar-se publicamente como autoridades. Desta forma, a visão de mundo dos e para os intelectuais não é estanque. Quiçá as diversas abordagens sobre o campo intelectual, em parte a seguir colocadas, os intelectuais são, para todos os efeitos e concordando com Pécaut (1990), todos os sujeitos que se identificam e que são assim identificados pelos outros.

Na perspectiva relacional, concebe-se que os ditos intelectuais, enquanto categoria (em um determinado campo específico ou dentro de outros) são forjados em contextos específicos, engajados em questões especiais do tempo e espaço e cujas propriedades não são perenes. Sendo assim, não é possível falar na história dos intelectuais (a micro história social) sem desconstruir de entidades abstratas, vez que o intelectual se faz em um dado contexto histórico, como lembra Chaubet (2009). Colhendo de Bourdieu (1996), o intelectual se constitui intervindo no campo político, ao mesmo tempo em que o faz por estabelecer valores específicos do campo de produção cultural, reafirmando seu alto grau de independência, diferenciando-se de outros profissionais e campos.

Desta feita, dimensiona-se que as categorias “inteligência” ou “intelectual” (aqui como sinônimos) são vistas como além daqueles sujeitos que recebem uma formação ou qualificação técnica específicas, geralmente atribuídas em escolas ou faculdades, para que se possa exercer determinada profissão. De fato, ao diploma se estabelece um peso social que determina um capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2015a), que por si qualifica seu portador e lhe confere um *status* especial, mas não o suficiente para lhe colocar, necessariamente, ao grau de intelectual em um determinado contexto. É necessário colocar esta categoria no sentido atribuído a cada época, e, em especial, aos sujeitos aqui pesquisados.²⁸⁶

Vejamus que a força dos intelectuais, em cada época, produz efeitos sobre a opinião pública e o debate política, como já apontava Aron (1980). A chamada inteligência possui influência na sociedade, articulando ideias, teorias aos valores e crenças de uma determinada época, ao mesmo tempo em que também estão sujeitos às suas próprias crenças e preconceitos, como muito se percebe na construção da ciência. Além disso, no contexto do fortalecimento dos nacionalismos, os intelectuais podem muitas das vezes colaborar com o reforço desses valores nacionais, para uma suposta coesão, ou, de outro, fortalecer a crítica às desigualdades

²⁸⁶ Para seguir no argumento, seria o mesmo peso social ao autor de um livro didático nos dias de hoje ao autor de um livro didático em meados do século XX? A esse respeito, vide Engerhoff (2017a) e a função de capital cultural simbólico dos livros didáticos atualmente.

e desenvolvimento de uma ciência mais autônoma.²⁸⁷ No caso brasileiro, a passagem das primeiras repúblicas parece fortalecer o discurso que alguns sujeitos eram portadores de uma inteligência, autorizando-os a ser os portadores de saberes e mediadores de uma cultura cívica e racional, contribuindo para o engajamento da formação do Brasil moderno.

Vale, ainda, anotar que Gramsci (1979) indagava se os intelectuais constituíam uma categoria social autônoma e independente ou se, em cada grupo social, haveria uma categoria especializada de intelectuais. De fato, em cada grupo social parece haver uma cadeia de produção que gera uma ou mais camadas de intelectuais em seu interior, ao mesmo tempo em que a história do mundo social parece encontrar categorias mais abrangentes de intelectuais, que antecedem esses grupos específicos, que monopolizam, em cada tempo, o espaço intelectual, qualificando a si mesmos como autônomos e independentes. Para Gramsci (1979, p. 7), “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”.

Em oposição às sociedades pré-modernas, em que haveria a sobreposição de intelectuais tradicionais, como o filósofo, o artista, o literato, nas sociedades modernas a intelectualidade está ligada à forma técnica de absorção das formas de trabalho industrial, entre técnica e trabalho, técnica e ciência, entre especialista e dirigente. É o espírito emancipador da nação, que visa o progresso científico, a modernidade em ascensão pela organização fabril e pelo trabalho. Dessa forma, na percepção de Gramsci (1979), o intelectual orgânico que nasce nesse contexto busca a hegemonia em nome da classe dominante, com a função de unificar conceitos, criar uma nova cultura, difundindo uma certa visão de mundo e comportamento. Assim sendo, as instituições (seja a escola, universidade, jornais, família, estado, igreja, etc) são fundamentais para a difusão dessa moralidade e ideias. Tal noção torna ainda mais paradigmática a categoria intelectual aos sociólogos constituídos como autodidatas nas primeiras décadas do século XX, na medida em que a passagem pelas instituições escolares e, notadamente na produção de manuais escolares, os reforçaram como sujeitos autorizados a falar da sociedade e sua organização, promovendo valores e visões de mundo através das obras.

No entanto, em outra direção, é possível contrapor a noção de que a categoria de intelectuais caminha sempre em relação a determinada origem social, a uma função ideológica ou em apoio à determinadas classes sociais. Voltando à Bourdieu, Charle (2017) observa que há uma multiplicidade de fatores que entram em jogo na tomada de posição, no interesse ou

²⁸⁷ Aron (1980) está expondo a desmistificação de uma imagem de intelectuais puros e objetivos, colocando a preocupação de qual o papel que os intelectuais querem assumir diante dos contextos sociais, econômicos e políticos.

desinteresse relativo ao político ou ideológico, e daí a importância de produzir uma microsociologia enfocada sobretudo nas trajetórias e *habitus*, para analisar plenamente os “modos de compromisso dos intelectuais em uma dada conjuntura ou em determinado período” (CHARLE, 2017, p. 237). De todo modo, dificilmente há se falar em uma consciência coletiva no Brasil, no período aqui estudado, que pudesse conferir um espaço próprio intelectual, mas, de outro lugar, há grupos que se destacavam ao opinar no debate público, com poder simbólico (de intelectual) capaz de lhe conferir autoridade. Eles possuem, por sua categoria (de formação, de origem, etc) certo capital cultural com força de poder simbólico. Intelectuais, em último termo, são os sujeitos

da produção de conhecimentos e comunicações de ideias, direta ou indiretamente, vinculados à intervenção político-social [... que] podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social. (GOMES; HANSEN, 2016, p. 10)

Dessa forma, relembra-se que não há vida intelectual sem a história, formado sobretudo em função do sistema de produção de bens simbólicos e da estrutura desses bens, favorecendo, ou não, a autonomização de um capo intelectual, na visão de Bourdieu (o mercado de bens simbólicos). Perpassando diversas razões para o processo de autonomização do campo intelectual, Bourdieu (2015b) destaca que esse processo é correlato à constituição de uma categoria de intelectuais e artistas que passa a cada vez mais levar em conta as regras de uma “tradição” propriamente intelectual/artística herdada de sua ‘categoria’, rejeitando influências outras e não estritamente econômicas (como a ideia do dom), por meio de práticas desinteressadas (BOURDIEU, 2006). Além disso, o desenvolvimento de um mercado da obra de arte possibilitou aos artistas outro *status*, afirmando a sua singularidade e o caráter não-mercantil da obra. Resumindo, o intelectual passa a ser um produtor de bens simbólicos, tido como fruição desinteressada e não redutível ao material.²⁸⁸ Soma-se a isso o reconhecimento público, em especial dos pares, com elogios e falas de confirmação, sem perder de vista a legitimação da concorrência entre si. Há o mútuo reconhecimento da figura do intelectual, em disputas internas para melhores posições no espaço social próprio.

Isso marca a constante luta do campo pela definição dos critérios que “definem o exercício legítimo de um tipo determinado de prática intelectual ou artística” (BOURDIEU,

²⁸⁸ Bourdieu (2015b) aprofunda estas questões e uma delas, que reverberou nos trabalhos de Miceli (2001), é a questão do mecenato, que vai adequar-se às leis do mercado de bens simbólicos. A circulação das obras é essencial ao se estudar os manuais didáticos, que mais que capital cultural objetivado, funciona como capital simbólico.

2015b, p. 108), ou seja, quais as propriedades que se destacam para distingui-los e confirmá-los como figuras da inteligência. Dessa forma, há uma diversidade de espaços que são apropriados para garantir a produção e reprodução desse espírito intelectual, no qual, no caso brasileiro, envolve tanto a legitimação do espaço jurídico, mas também literário, jornalístico, educacional, universitário, político e da produção de bens culturais. Este sistema só é possível pelo inculcamento de disposições e no sentimento compartilhado das regras do jogo, no qual se valoriza bens e outros não, possibilitando o constante cálculo dos lucros materiais e simbólicos resultantes do investimento.

Antes de avançar, porém, há outra reflexão que se aponta pertinente em torno dos intelectuais. De um lado, inegável que os intelectuais são reconhecidos como criadores de bens culturais, como já apontado em Bourdieu (1968), nos quais estão intrinsicamente ligados os livros didáticos (como bens culturais, que se convertem em bens simbólicos). Porém, há também a figura do intelectual mediador, colhida em Gomes e Hansen (2016), que inclui a criação do bem cultural e a sua transmissão, condução da mensagem de um lugar a outro. Nesse sentido, para além da simples mediação, o intelectual mediador se imbuí de um projeto político-cultural que dá sentido aos objetos culturais produzidos. Dessa forma, para as autoras, estes intelectuais mediadores se dirigem para diversos públicos, orienta a produção dos bens simbólicos de modo que nem sempre ele será restrito a uma elite, podendo ter um público mais amplo e não especializado. Isto parece combinar com a participação de intelectuais restritos (da elite) de bacharéis que passam a produzir livros didáticos e coleções de enciclopédia de modo a difundir a sociologia (no caso aqui retratado) para públicos cada vez maiores, a partir de objetos não prestigiados, mas que podem revelar, ao portador, um lugar especial na representação do intelectual brasileiro. Dessa forma, o mediador tende a acumular diversas funções ao longo de sua trajetória,

um autor de livros acadêmicos pode se dedicar a escrever livros de divulgação cultural ou livros escolares/didáticos, que não deixam a dever ao rigor de sua ciência, assumindo somente outros suportes e linguagens, por se dirigirem a outros leitores. Quer dizer, diferentes intenções e públicos produzem outros tipos de bem cultural. (GOMES, HANSEN, 2016, p. 22).

Assim, é possível ser criador e mediador ao mesmo tempo dos bens culturais. seja pelo reconhecimento de seu valor ao público e no próprio campo intelectual. Ao final, trata-se de analisar como os sujeitos, em especial o paradigma objeto deste trabalho (Pontes de Miranda), é reconhecido como intelectual e o papel assumido e lhe colocado no espaço da construção de uma ciência sociológica especializada.

Nesse caso, torna-se fundamental perpassar a trajetória dos sujeitos, em especial de Pontes de Miranda, para localizar as posições ocupadas nos espaços sociais que permeavam. Anota-se que a visão dos intelectuais engajados parece combinar com o anseio de formação de uma elite dirigente e esclarecida no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, inclusive mobilizando intelectuais em torno da formação das Ciências Sociais.²⁸⁹ Por isso, estudos como os de Miceli (2001) e Pécaut (1990), que beberam dos referenciais bourdieusianos, foram marcos ao desnudar uma suposta missão civilizatória que até então se estendia aos intelectuais brasileiros e que desembocam tanto na produção de bens culturais (notavelmente os manuais didáticos), bem como na reformulação das instituições educacionais, com a especialização cada vez mais orientada da formação superior e técnica.

Daí a importância de se anotar que, no contexto do Brasil da passagem do século XIX para o século XX, não haveria se falar de um campo intelectual autônomo, mas como esses sujeitos atuam nos diferentes espaços, buscando consolidar-se. Nas classificações de quem são os intelectuais (escribas, letrados, produtores, intérpretes e outros), admite-se incabíveis ao caso brasileiro, donde a figura do intelectual indica outros marcadores, que abrangem tanto a sua participação no espaço político (como aqueles que são outorgados a falar e posicionar-se sobre, ou ainda negarem a política), bem como do mercado de bens culturais (PÉCAUT, 1990; MICELI, 2001), enlaçando diversas funções e aspirações. Para Pécaut (1990), ainda, todos os intelectuais brasileiros mantiveram algum laço com as “sociologia” ou as “ciências sociais” desde, pelo menos, a década de 1930, pois essas ciências traduzem os discursos que o Brasil faz de si mesmo e, ao fazê-lo, indicam a posição do intelectual no contexto de formação da nação brasileira.

Aponta-se que Barros (1986) argumentava que a geração dos fins do século XIX no Brasil representou a ilustração brasileira, assemelhada com o papel com a geração do iluminismo na Europa, no século anterior. Nossa ilustração, segundo o autor, guardou uma crença absoluta nas ideias, uma confiança na ciência e a certeza de que a educação (intelectual) era o único caminho e o único legítimo para melhorar moralmente o homem. O sentido de “ilustração” conferido por Barros (1986) é mais amplo, em que estes homens queriam, de fato, ilustrar o país, iluminá-lo pela ciência e cultura, recaindo sobre as escolas o ponto de luz para transformar a nação: “é a crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação

²⁸⁹ Acerca disto, Trindade (2007) oferece importante panorama, destacando a participação de intelectuais na vida pública, na formulação de ensaios para propor reformas políticas e que transformou o próprio papel político e cultural dos intelectuais da oligarquia.

o faz ser” (BARROS, 1986, p. 10).²⁹⁰ Desta feita, no Brasil, esperava-se que as reformas educacionais pudessem colher uma mentalidade nova, integrada aos novos tempos – e sobretudo influenciadas pelas obras de Comte, Spencer e Stuart Mill.

Importante mencionar que as chamadas elites ou ilustrados brasileiros não se configuraram como um campo próprio, tampouco em um perfil homogêneo. Seguindo os apontamentos de Carvalho (1996) e Schwarcz (1993), até a década de 1870 haviam poucas diferenças regionais, em termos de formação e de carreira, mas na égide republicana a diversificação das áreas de atuação passou a ser maior, o que tem a ver com a conformação de novos campos acadêmicos. Desses autores reforça-se a constatação que as elites ilustradas não eram originárias das camadas mais pobres, mas também não vinham exclusivamente das classes dominantes. Assim, “esses intelectuais da ciência, a despeito de sua origem social, procuravam legitimar ou respaldar cientificamente suas posições nas instituições de saber de que participavam e por meio delas” (SCHWARCZ, 1993, p. 26). A ciência, coloca a autora, era tomada quase como um sacerdócio, em oposição à produção.

Nesse contexto, a sociologia, não só no Brasil, passa a disputar espaço para sua autonomização, afastando-se, por exemplo, da literatura, assim como nas ciências naturais haverá política de especialização e valorização de novos ramos do conhecimento, como indica Schwarcz (1993). Para a autora, a valorização da ciência colocada não era experimental ou autêntica, mas mais como cópia, colocadas nos manuais, penetrando como moda e, só mais tarde, como prática e produção. Isso também reverberou na ideia de “homens da ciência”, representando dentro das instituições aqueles que dariam solução aos problemas brasileiros, buscando formular uma lógica nacional, ainda que não de forma original e baseados na lógica evolucionista.

A própria norma jurídica teria um condão civilizacional, moralizador, na função de educação, o que Barros (1986) chama de “consciência jurídica liberal”, ou seja, de princípio civilizador e de idealização de nação. Desta feita, mesmo com críticas dos intelectuais ao positivismo, é impressionante como os bacharéis, de todos os tipos, aplaudiam quase unânimes a lei científica comteana, muitas das vezes unindo com outras novas doutrinas, como o darwinismo, spencerismo, materialismo. Assim sendo, nesta visão, o ensino livre que moldou boa parte do ensino jurídico e formação da ilustração brasileira tinha uma missão civilizadora de ser guias do povo, a liderança da ciência: “é exatamente o ensino superior que terá de formar esses guias, esses “ilustrados” a quem cabe acelerar a marcha histórica do país, a quem compete

²⁹⁰ Em outras palavras, a educação não é reflexo do país, mas a educação que move, pelas suas ideias, a instituição.

conduzi-lo à meta que a ciência e a indústria apontam como a era feliz da humanidade.” (BARROS, 1986, p. 207) A sociologia, nesse interim e já na virada do século XX, será a nova empreitada dos inúmeros bacharéis que, formados e no contexto de disputa pelo campo intelectual diverso, encontram nas ciências sociais um espaço profícuo de valorização desses ideais civilizacionais, razão pela qual se faz necessário olhar para os sujeitos.

Assim sendo, ao voltar para a trajetória e biografia dos sujeitos investigados, atenta-se para as representações do biografado sobre si, bem como a posição entre o biografado e o entrevistador, como ressalta Bourdieu (2005b). No caso dos intelectuais, esta complexa relação é ainda mais evidente, na medida em que as biografias produzidas em torno de figuras conhecidas tendem a ser autoelogiosas e carregadas de pronomes e adjetivos que admitem, de antemão, supostos valores superiores dos sujeitos. Assim, a análise da trajetória perpassada pretende superar o mito fundador (BOURDIEU, 2005), de uma falta lógica linear das vidas e seus significados.

Por outro lado, estas representações e práticas são também manifestações do *habitus*, ponto de interesse do pesquisador. Significativo desta demonstração é a identidade fundada pelo nome próprio, que se constitui de “uma identidade social constante e durável, que garante identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente”, ou seja, em todas as suas histórias (inclusive a narrada) (BOURDIEU, 2005, p. 186). O nome próprio guarda em si o conjunto de propriedades – nacionalidade, sexo, idade e outros – ligadas à pessoa e que marca a sua existência social. A assinatura é o exemplo claro de transferência jurídica de um agente a outro as propriedades ligadas ao indivíduo constituído, amarrando o tempo e espaço social por um nome.

Desta maneira, o relato de vida aproxima-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, que perpassa diversas instâncias da vida, desde os documentos oficiais, biografia oficial, currículo, etc, enquanto outros dados, como os familiares e íntimos, ficam protegidos da narrativa. Diz Bourdieu (2005), então, que a produção de discurso se dá pela relação entre um *habitus* e o mercado, ou seja, com quem se fala, como se fala, quando, conduzirá de certa forma o esforço da representação/produção de si e compartilhamento da visão de mundo desses sujeitos intelectuais. Assim sendo, importa localizar o conjunto de posições simultaneamente ocupadas pelo sujeito em um dado momento e que serve de suporte para intervir como agente em diferentes espaços, ainda mais em se tratando de campos ainda em formação, sem marcadores claramente dimensionados, no período aqui retratado.

2.2 O INTELLECTUAL CONSAGRADO: PONTES DE MIRANDA

Antes de adentrar propriamente na trajetória de Pontes de Miranda, há considerações sobre a coleta de dados e conjunto de informações sobre ele, especialmente na construção de um legado do jurista²⁹¹. O acervo de Pontes de Miranda²⁹², entendido como o conjunto de obras e bens particulares do jurista, não se encontra reunido em um único local ou instituição. Ainda que não haja notícia de que Pontes de Miranda tenha assumido a tarefa de criar um espaço formalizado para abrigar seu arquivo pessoal, manteve em vida um conjunto notável de documentos, objetos, escritos, livros, anotações, cartas, recortes de jornais, honrarias, fotos, entre outros, que demonstram seus esforços de arquivamento de si. As suas bibliotecas e fichas de leituras cuidadosamente organizadas, situadas nas casas de Petrópolis e em Ipanema (RJ), tiveram destinos diferentes, assim como os demais arquivos pessoais.²⁹³

Mais de 7.000 obras foram adquiridas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 1980, compondo a “Coleção Pontes de Miranda”, disponível para o público na biblioteca da instituição. Outra parte, especialmente de objetos e livros de sua autoria, foi doada pelos herdeiros ao Tribunal Regional do Trabalho da 19ª Região, que desde 1994 iniciava o processo de criação e tombamento do “Acervo Museológico Memorial Pontes de Miranda”, situado em Maceió (AL).²⁹⁴ No ano de 2009 a última parte dos arquivos de Pontes de Miranda foi doada ao Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF/Rio de Janeiro), contendo 139 caixas com documentos e objetos diversos. Diferentemente dos dois primeiros mencionados, este local recebeu centenas de documentos que congregam correspondências e recordações de família, cartas com interlocutores de diversos campos, recortes, anotações, manuscritos, discursos, homenagens, livros de sua autoria e de sua biblioteca, provas de livros, além de fotografias, vestimentas, louças e outros. No entanto, a jornada para o tratamento deste

²⁹¹ A ideia de construção de legado se liga com o apontado por Nedel (2013) na medida em que se reveste da tentativa de materialização da dimensão social (investimento em uma trajetória exemplar) e dimensão simbólica (marca-se como patrimônio histórico), resultando em processos interessados de legitimação de sujeitos e seus herdeiros, inscrevendo sua memória no presente.

²⁹² Os dados biográficos e de constituição do acervo foram extraídos de fontes diversificadas, indicados ao final do artigo, para melhor fluidez do texto. Algumas expressões adjetivadas foram colocadas entre aspas por se remeterem aos elogios correntes feitos ao jurista. Além disso, há informantes envolvidos na constituição do acervo que foram muito importantes para a compreensão do conjunto de relações e que foram ouvidos informalmente durante pesquisa no acervo em outubro de 2018.

²⁹³ Acreditamos que parte dos livros e outros objetos tenham sido divididos entre as filhas do primeiro casamento e a viúva. Pontes de Miranda possuía um grande acervo de livros, tendo afirmado que por vezes que deixou de comprar imóveis para adquirir bibliotecas inteiras dos espólios de intelectuais.

²⁹⁴ Pouco mais de 100 itens foram doados ao Tribunal Regional do Trabalho (TRT) de Alagoas, mas outros objetos foram introduzidos ao longo do tempo por outras doações, inclusive agregando ao acervo objetos do próprio Tribunal. O tombamento foi publicado em 1995, pelo Decreto Nº 36.571.

material e composição da “Coleção Pontes de Miranda” tem se prolongado ao longo destes anos, e só recentemente despertou-se o interesse pela visibilização do material e em declará-lo patrimônio cultural e científico da humanidade.²⁹⁵

Os primeiros passos para constituição deste acervo foram articulados pelo ex-Procurador da República, Sylvio Eduardo de Piro²⁹⁶, enteado de Pontes de Miranda, junto ao desembargador federal e seu amigo Paulo Barata. Mobilizando a presidência do Tribunal e direção geral, viabilizaram a criação da “Comissão Pontes de Miranda” com a finalidade de “resgatar” o acervo do jurista e mediar a sua doação. A ideia era que o Centro Cultural da Justiça Federal do Rio de Janeiro (CCJF) – pertencente ao TRF2 - pudesse abrigar e tratar o arquivo, disponibilizando um espaço de exposição permanente na biblioteca. Melhor situando, o CCJF está localizado na Cinelândia/RJ, ao lado da Biblioteca Nacional e no antigo prédio do STF, abrigando exposições, espetáculos, mostras, cursos palestras, dentre outras, sendo sua arquitetura monumento de memória da história da Justiça Federal. Apesar da intensa atividade cultural e da envergadura da instituição, esta não possui uma tradição de conservar acervos privados, contanto com doações mais pontuais e que envolvem as atividades do próprio judiciário.

Durante as primeiras captações do material, a esposa de Pontes de Miranda, a embaixatriz Amnéris Cardilli²⁹⁷, vivia na residência em Ipanema²⁹⁸ e mediou a coleta de documentos ditos com importância histórico-cultural e raros. Com o seu falecimento, em 2009, outros documentos que incluíam materiais de ordem familiar e outros de importância biográfica – o que o diferenciaria dos demais acervos de Pontes de Miranda, pois traria a aura de originalidade e personalidade. As buscas e seleção de documentos são narradas pelos participantes como uma empreitada de descobertas e de uma atmosfera contagiante, levando vários meses para ser concluída – pouco antes do falecimento do enteado de Pontes de Miranda. Após a recolha, intentava-se inaugurar a estante de Pontes de Miranda na biblioteca e realizar o trato arquivístico, o que fora feito parcialmente, não havendo notícias da continuidade.

²⁹⁵ Há legislação específica para tratar do patrimônio público, mas que, no presente trabalho, não entendo ser essencial. Ademais, a discussão do significado de patrimonialização é complexa, como dá pistas Heymann (2011). O que interessa, portanto, são os sentidos atribuídos pelos sujeitos hoje e que são a dimensão da importância (ou da intenção de) de Pontes de Miranda.

²⁹⁶ Não foram localizadas informações biográficas de relevo.

²⁹⁷ Darei destaque à sua origem social mais adiante.

²⁹⁸ A última casa em que residiu Pontes de Miranda, em zona nobre no Rio de Janeiro (rua Prudentes de Moraes, nº 1356), enfrenta curiosamente o processo inverso da discussão aqui traçada: seus herdeiros têm se empenhado no destombamento do imóvel (avaliado em mais de 20 milhões de reais e tombado em 2003). Segundo o advogado da família “a casa não tem valor histórico. O que tem valor é a obra jurídica dele.” (LIMA, 2014). Hoje ela se encontra em estado de abandono.

Ainda no mesmo ano foi inaugurado o “Espaço Pontes de Miranda”, restando a promessa da criação de um memorial para abrigar o acervo que contém peças de valor “inestimável”. Os documentos ficaram muitos anos encaixotados no arquivo judicial, no bairro São Cristóvão (RJ) e somente em 2014 iniciou-se o processo de limpeza, seleção e catalogação. A equipe destinada a este trato era formada por servidores federais (arquivistas, bibliotecárias e técnicos), que dividiam as suas atividades entre os arquivos de processos judiciais, centro cultural e biblioteca, fazendo com que os trabalhos se arrastassem por muitos anos e ainda estando incompleto. Boa parte dos materiais encontra-se acondicionado em caixas, mas que pouco a pouco o fundo arquivístico está sendo tratado, estruturando-se em três eixos: 1) vida privada/O homem, contendo itens da família, infância, casamento, relacionamentos e documentos pessoais; 2) Vida pública, com materiais ligados às funções exercidas pelo jurista, com jornalista, diplomata, ministro, conselheiro, magistrado, embaixador, imortal da ABL e outros; 3) Jurista brasileiro: com ações, obras e textos considerados de legado público, como arte e ciência.

Ainda que se perceba que o tratamento do material seja marcado pela ausência de sistematização e incremento técnico, há, por outro lado, uma intensa comoção pelos membros da comissão e dos atuais encarregados do acervo de Pontes de Miranda. Aqueles dedicados à atual fase de investida sobre o acervo relatam a paixão pela vida e obra de Pontes, voltando estudos, escritos variados, seminários e atividades em torno do acervo. Nestas variadas manipulações do arquivo resta evidenciada a figura do arquivista “produtor de saber” (HEYMANN, 2010, p. 119), que faz inúmeras escolhas frente ao fundo arquivístico e dotando-o de uma significância que transcende o próprio ato de guarda de documentos. Ao mesmo tempo em que o arquivo é valorizado, os envolvidos em sua condução também dão sentidos a ele, inclusive de recuperação da memória sobre o jurista.

Com o episódio envolvendo o incêndio avassalador no Museu Nacional, em setembro de 2018, a equipe envolvida na Coleção Pontes de Miranda voltou-se para a construção de um projeto de segurança do acervo e revelando o interesse pela sua patrimonialização. Segundo a arquivista responsável, a coleção “revela a identidade individual do produtor, em conexão íntima com a sociedade e com o país”, sendo “repositório da memória coletiva do povo brasileiro” (BRUM, 2018). Considera-se a coleção por sua singularidade (“única no mundo”) e sua completude (“estamos diante de um gigantesco patrimônio nacional que extrapolou todas as fronteiras – língua, cultura, ciência e civilização”), ensejando a sua declaração em “Patrimônio Cultural da Humanidade”, o que implica em uma série de investimentos em torno deste projeto. A criação de um espaço exclusivo para abrigar este acervo aparece como um dos

focos, tanto para ser mantido na Justiça Federal, quanto na ideia de revitalização da antiga residência do jurista, transformando-a em um centro cultural à altura do homenageado, como expressado por um informante.

O conjunto de afirmativas em torno do acervo de Pontes de Miranda, carregada de expressões de “preservação”, “resgate” e “memória”, dizem sobre a naturalização e sacralização dos investimentos no arquivo. Conforme aponta Heymann (2010), estas mobilizações visibilizam não só o titular do arquivo, mas todos os agentes que estão envolvidos na sua guarda e preservação (neste caso, herdeiros, mediadores, servidores, instituição). Ainda que a Justiça Federal não seja uma instituição de tradição de guarda e manipulação de arquivos pessoais, com a aquisição do acervo ela vislumbra ganhos simbólicos de prestígio, ao mesmo tempo em que lhe atribui “valor”. Ao receber o acervo de Pontes de Miranda e projetá-lo em patrimônio, a instituição possibilita a consagração deste indivíduo e, concomitantemente, ligando-o à memória histórica do país.

Porém, ainda que o apelo à suposta importância universal deste arquivo venha a justificar o empreendimento, obscurecendo a *persona* do titular (HEYMANN, 2011), é preciso atentar que o acervo é acolhido justamente por remeter a determinado homem público. No caso de Pontes de Miranda, em razão do seu reconhecimento público como um dos principais juristas do país e intelectual ‘inigualável’, passa a atrair a atenção nas estratégias da instituição em alimentar seu capital simbólico e social, especialmente por se tratar de uma instituição da Justiça. O *status* conferido também é transferido ao personagem em questão, atualizando o seu ‘legado’, como uma via de mão dupla.

Por isso, parte dos investimentos na memória de Pontes de Miranda passa pela atualização da sua posição no presente, ou seja, reitera-se a singularidade da sua caminhada e da sua importância para o mundo jurídico e para além dele. Assim, a biografia do sujeito é redefinida linearmente, dando um sentido de coesão à sua trajetória, como já alertava para o perigo das biografias, em Bourdieu (2005). A ele são atribuídos adjetivos de “gênio”, “mestre”, “jurisconsulto”, “intelectual”, “sábio”, possuidor de “uma mente brilhante”, alguém “à frente do seu tempo”, adjetivando inclusive o nome (“pontemirandeano”, “pontesiano”, “ponteano”) para se referir à distinção do seu tipo de pensamento que se manteria candente nos dias de hoje.²⁹⁹ Ademais, é preciso atentar que boa parte dos escritos sobre a pessoa de Pontes de

²⁹⁹ A referência ao sobrenome como adjetivo parece singularizar ainda mais o nosso personagem, afirmando-se que não existiria outro Pontes de Miranda capaz de se comparar àquele. A força do nome atesta aqui a identidade e credenciamento em determinados espaços sociais (acerca do nome próprio, ver Bourdieu, 1998). Entendemos que parte desta narrativa de singularidade se deve à ocultação da origem social, aproximando do monomito.

Miranda são homenagens tecidas a ele, durante a sua vida ou após seu falecimento, que tendem a revelar a saga linear e bem sucedida do personagem. De todo modo, elas são significativas do seu reconhecimento público, quase inconteste.

Ainda que Pontes de Miranda não tenha escrito uma autobiografia ou realizado anotações em diários, em praticamente todas as entrevistas e nas homenagens (póstumas ou não) remete-se a “trajetória” (BOURDIEU, 1998), de modo a consolidar a ideia triunfal de vocação e raridade. Em outras palavras, atentam ao “fato singular e surpreendente, a inexplicada cortina de sombra, o desconhecimento sobre a vida e obra de quem foi, sem exagero e sem qualquer dúvida, o maior jurista de todos os tempos, e a mais fúlgida inteligência brasileira” (CUNHA, 1979), passando a dar destaque à sua trajetória de provações e conquistas, dando ênfase aos cargos ocupados e publicações variadas. Melhor situando, é preciso remeter à trajetória do nosso paradigma – série de posições sucessivamente ocupadas pelo agente em um determinado espaço social (BOURDIEU, 1998), na qual verifica-se sua intersecção com a sociologia e reconhecimento público como o sociólogo pioneiro.

2.2.1 Trajetória de Pontes de Miranda: tornar-se “Pontes de Miranda”.³⁰⁰

Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda nasceu em 23 de abril de 1892, em Alagoas. Ainda que haja divergência da localidade de nascimento (se em Mutange/Al ou em São Luiz do Quitunde/Al), Pontes de Miranda viveu nestes dois locais, em que ficavam situados os engenhos da família materna e deram origem às cidades mencionadas. Seu trisavô materno, Manuel Cavalcanti de Albuquerque (conhecido como “papai Cavalcanti”), possuía diversos engenhos, sendo o principal “Castanha Grande”³⁰¹. Ao lado deste, o avô Joaquim Machado da Cunha Cavalcanti (Quincas) – formado em medicina na Bélgica, poeta e flautista – fundou o engenho e cidade de São Luiz do Quitunde, enquanto que se unia por matrimônio aos proprietários do Engenho Fleixeiras/AL³⁰², através das núpcias com Belmira Coelho Alcântara Cavalcanti. Desta união, Quincas e Belmira tiveram três filhos, João Coelho Cavalcanti (poeta

³⁰⁰ Para a história de vida, optou-se por informar somente ao final, nas referências, os materiais biográficos consultados. Somente serão mencionadas as citações diretas ou referências específicas, quando for o caso.

³⁰¹ “Era um homem que tinha comprado 16 engenhos para que quando casasse um filho ou filha ele dar, e quando casasse um neto ele dar; e quando casava um neto ele dar; e quando casa um bisneto, ele também dava. Bem, mas ele gostava de rede e ficava lendo *Vita Sanctorum* (A vida dos Santos) [...]” (Pontes de Miranda, em entrevista KOSOVSKI, 1980). Este teria ensinado Pontes de Miranda a ler latim, a nadar e andar a cavalo, práticas que exercitaria regularmente na cidade do Rio de Janeiro, ao frequentar o Derby Club, Jóquei Clube e Copacabana.

³⁰² Pontes de Miranda possuía uma casa em Teresópolis/RJ em que reproduziu a casa do engenho de Frecheiras, incluindo uma placa com o nome Mutange.

alagoano, conhecido como João da Barrafunda), Rosa Coelho Cavalcanti (mãe de Pontes de Miranda) e João da Cunha Machado.

Se faz necessário, aqui, fazer um adendo à família Cavalcanti Albuquerque. Sabe-se que, nos idos de 1500, junto da vinda do fidalgo português Duarte Coelho (Portugal, 1485-1554), que foi donatário da então capitania de Pernambuco e fundador, veio seu cunhado, Jerônimo de Albuquerque, que se casou com uma filha de um cacique da região, convertida para o cristianismo.³⁰³ Desse casamento tiveram vários filhos, sendo a primogênita Catarina de Albuquerque, “A Velha”, que se casou com o fidalgo florentino Felipe Cavalcanti³⁰⁴, tendo da relação matrimonial onze filhos, que são os fundadores das diversas estirpes dos “Cavalcanti de Albuquerque”, que lotearam e dominaram, por meios dos engenhos de açúcar e participação política, boa parte de Pernambuco e região. Segundo Catena (2011), essa família, durante o século XIX, orgulhava-se do sangue misturado dos indígenas, portugueses e italianos, reafirmando essa genealogia como se vocacionassem para as diversas atividades (econômicas, territoriais, políticas, jurídicas, etc), mas que por vezes foi colocado em xeque sua nobreza, pelas demais famílias em disputa.

De todo modo, os Cavalcanti de Albuquerque selaram suas atividades e propriedade pelos engenhos, inclusive repassando aos descendentes as suas terras, com novas alianças de casamento. Um dos engenheiros conhecidos é o “Castanha Grande”, que durante o século XVIII conformou-se como ramos central da família, reverberando nas intensas atividades de seus descendentes, em um viés republicano, segundo Torres (s/d), e que também dá origem a parte da família materna de Pontes de Miranda. Assim sendo, ao lado de outros tantos sujeitos conhecidos nos meios intelectuais, as famílias Lins e Barros, Oliveira Lima, Buarque de Holanda, Gois Monteiro e Gusmão Lyra, partem desse mesmo engenho constituindo a complexa rede de relações dos Cavalcanti de Albuquerque. Desde a instalação do Brasil Império, no século XIX, a família e suas numerosas ramificações ocuparam diversos cargos políticos, como deputados, senadores, cargos de confiança, entre outros, fizeram diversas alianças e foram diversificando a participação em diversos espaços sociais. Ao caso de Pontes de Miranda, que se fixou no Rio de Janeiro, assim como outros da família visto ser a capital federal, não se fez conhecido pelo sobrenome de origem materna, mas manteve os laços na constatação das memórias, nos ritos realizados na infância, no suporte de classe e ainda no

³⁰³ Não adentrarei aqui na história, contada por Cadena (2011), mas serve para dar noção da complexa cadeia genealógica.

³⁰⁴ Parte é narrado por Cadena (2011), mas há inúmera bibliografias que tocam a origem dos Cavalcanti de Albuquerque, entre elas Freyre (2001).

reconhecimento de origem – inclusive casando com uma Cavalcanti de Albuquerque, como se verá.

Filho único de Manoel Pontes de Miranda (pernambucano) e Rosa Coelho Cavalcanti (alagoana), Pontes de Miranda nasceu prematuro, com risco de vida, o que contam que sua tia, Francisca de Menezes, disse que em seus olhos via que tinha vontade de viver por muitos anos. Desde cedo esteve integrado desde tenra infância ao ambiente político e erudito. Seu pai (Manoel Pontes de Miranda) e avô paterno (Joaquim Pontes de Miranda) eram bacharéis em Direito e possuíam forte ligação com a matemática, lecionando na área, coordenando um dos primeiros manuais didáticos editados no Brasil³⁰⁵, além de atuar na preparação de professores.³⁰⁶ O avô, por sua vez, foi deputado provincial e federal, senador, advogado, além de outros cargos assumidos. Importante apontar que da estirpe paterna de Pontes de Miranda desdobrou-se figuras importantes em áreas diversas do Brasil, vez que seus tios eram Raimundo Pontes de Miranda (advogado, deputado, senador e outros cargos por Alagoas), Francisco Pontes de Miranda (também bacharel, foi secretário da Fazenda por Alagoas), e Luiz Pontes de Miranda (agrimensor com diversos cargos em Alagoas). Dessa forma, reverberou, pelo menos nas primeiras décadas do século XX, o sobrenome Pontes de Miranda, em especial por Alagoas e Rio de Janeiro, unindo-se à linhagem “Cavalcanti de Albuquerque”.

Durante a infância, Pontes de Miranda aprendeu a ler e escrever latim, grego, inglês e francês, passando pelos domínios da matemática, física, latim, geometria, trigonometria, química, história, geografia, francês, inglês, álgebra – estas especialmente no preparatório ao curso superior.³⁰⁷ Fez seus estudos no Colégio Liceu Alagoano, em Maceió, onde ingressou em 1904, prestando seus últimos exames em 1907, aos 14 anos de idade. Seguiria para estudar matemática e física em Oxford, na Inglaterra (o pai lhe comprara uma passagem), mas por aconselhamento da tia-avó passou ao curso de Direito, sob o argumento que Pontes era muito “gastador” e que, não sendo tempos do Brasil Império, não conseguiria ter bons ganhos como matemático (“você usa botas Bostol e sapatos Walkover, que não poderá importar com ganhos nas matemáticas” (PONTES DE MIRANDA, apud SILVA, 1981, p. 18), mas “na República, a melhor carreira é sem dúvida, a advocacia”, então “Por que não estudar Direito, que tanto o seduz nas conversas de mesa?” (idem). Em outro relato, de Barros (1981), a passagem toma mais contornos, no que a tia havia falado que o problema seria, de um lado, os gostos do moço

³⁰⁵Elementos de Aritmética, de 1872.

³⁰⁶ São várias as menções em jornais da época do pai Manoel, que lecionava em diversas áreas das matemáticas, especialmente nos liceus.

³⁰⁷ Além da educação em casa através das babás inglesas que conformavam ainda mais a inspiração europeia que rodeava as casas grandes.

Pontes de Miranda, que precisaria de dinheiro para manter seu padrão de vida e, de outro, que o governo em breve não deixaria importar máquinas para os engenhos, não havendo espaço para ganhar dinheiro com a matemática, nos tempos republicanos. Segundo Barros (1981), a afirmativa da tia passava que, se fosse tempos de Império, a Pontes de Miranda ele seria ao menos “Barão de Frecheiras”, mas não o sendo, somente banqueiros, políticos ou ligados às forças armadas teriam dinheiro, sugerindo a carreira jurídica ao sobrinho.

Esta breve descrição da ambientação familiar se torna necessária na medida em que as fontes biográficas geralmente anotam outros aspectos deste período, ocultando a sua origem social e constituição do *habitus* primário, conformando uma “ilusão da retórica”, na expressão de Bourdieu (1998). Ressaltam, sobretudo, a ideia de superação do nascimento prematuro com a ‘vontade de viver’, a localidade interiorana e prodigioso domínio de diversas áreas do conhecimento. O ‘causo’ do direcionamento para o Direito é recontado e adaptado, de modo enfatizar a descoberta da vocação, possibilitando a vinculação com a intensa produção intelectual de Pontes de Miranda.³⁰⁸

Indo além, há indicativos que a socialização de Pontes Miranda parece predispor-lo a certa vocação, que não se resume a uma só a uma atividade, mas sim o possibilita participar da tomada de decisões nos diferentes espaços sociais. A partir da lembrança da tia-avó que Pontes de Miranda justifica a sua “conversão” ao Direito, que cursou na Faculdade de Direito de Recife entre 1907-1911. Durante este período, escrevia para diversos jornais da região, tendo publicado seu primeiro livro em Paris (À margem do Direito, 1910, com o subtítulo “ensaio de psicologia jurídica”), através da mediação da livraria Francisco Alves³⁰⁹, obra que seria publicada anos depois no Brasil (1912)³¹⁰, com elogios de Ruy Barbosa e José Veríssimo, este que prefaciaria o segundo livro de Pontes, “A moral do futuro”, de 1913. As duas obras tinham aspectos literários e ensaísticos, que pontuam as definições de Direito para o autor, e, a segunda, foi premiada pela Academia Brasileira de Letras, o que mais adiante se destacará. Enquanto

³⁰⁸ Não se ignora a importância de compreender estas narrativas localizando inclusive os interlocutores, ou seja, as pessoas que contam, entrevistam, onde publicam, etc, e a sua relação com o próprio biografado. Por isso, há se reforçar que as entrevistas ou textos biográficos com e sobre o autor geralmente são de reforço da sua genialidade, ao passo que as questões sobre sua origem social e círculo social e intelectual conferem um tom de naturalidade. Destaca-se, dentre os textos consultados, o de Ivan Barros (nascido em Alagoas, em 1943), promotor de justiça que atuou também como jornalista e político, dedicando-se à literatura e biografia de pessoas e lugares de Alagoas, ocupando cadeira na Academia Alagoana de Letras. Para este autor (BARROS, 1981), seu livro seria a primeira biografia de Pontes de Miranda, tecendo inúmeros elogios ao jurista, narrando sua história de vida de modo romancado.

³⁰⁹ Segundo Barros (1981) seu principal biógrafo que diz ter amado Pontes de Miranda como a um pai (p. 20), Pontes de Miranda, jovem no quarto ano da Faculdade de Direito, enviou o texto escrito à mão ao livreiro Francisco Alves, que nem sequer leu-o, enviando imediatamente para impressão em Paris.

³¹⁰ Aqui será utilizada a versão publicada em revista em 2013: Pontes (2013 [1912]). Há outras tantas reedições realizadas ao longo dos anos.

permanecia em Recife, Pontes de Miranda foi introduzido mais fortemente aos estudos do alemão, questão atribuída especialmente à herança da Escola de Recife, especialmente de Tobias Barreto (a quem Pontes de Miranda não se vinculava). Estudou alemão junto do padre franciscano Frei Matias Teve e do professor Paulo Wolf³¹¹.

Sobre a passagem de Pontes de Miranda pela escola de Direito de Recife sabe-se pouco, evitando assumir uma herança daquela escola ou de Tobias Barreto (embora façam diversos paralelos, inclusive pela importância da cultura alemã na obra de ambos). Tentou a transferência para São Paulo, mas não obtendo sucesso³¹², finalizou os estudos e mudou-se para o Rio de Janeiro, ainda que tivesse propostas de assumir altos cargos (“o governador queria me fazer juiz”, “o dono do banco disse [...] você vai ficar como vice-presidente aqui” (PONTES DE MIRANDA, apud KOSOVSKI, 1980).³¹³ No entanto, algumas observações são feitas sobre o período de estudos na faculdade.³¹⁴

Pontes de Miranda ingressou na Faculdade de Direito de Recife, em 01 de março de 1907, justamente nos períodos em que abundaram reformas educacionais, pensando não só o Direito, mas também a educação como um todo. Nesse período, vigorava o currículo da reforma Epiácio Pessoa (1901) e do estatuto das faculdades (1901b), nas quais se observa que o ensino das Faculdades de Direito teriam a duração de cinco anos, constando as disciplinas de Filosofia do Direito, Direito internacional público e privado, Diplomacia, Direito Público, Direito Constitucional, Economia Política, Ciência das finanças, Contabilidade do Estado, Ciência da Administração, Direito Administrativo, Medicina Pública, Direito Romano, Direito Criminal, Direito Civil, Direito comercial, Teoria e prático do processo civil, comercial e criminal, e Legislação Comparada do Direito Privado. Dos exames prestados por Pontes de Miranda, ao que consta, prestou exames para direito criminal, comercial marítimo, direito civil, economia política, direito romano, filosofia do direito, direito internacional, constitucional, processo civil, mas não há mais documentos sobre a lista de demais disciplinas cursadas. É possível constatar que Pontes de Miranda não residiu o muito tempo em Recife, prestando os exames, da forma livre, como era costume da época. Há o pedido de agendamento dos exames e, às vezes,

³¹¹ Não foram localizados outros dados.

³¹² Há documento no Arquivo da Faculdade constando o pedido de Pontes de Miranda, em fevereiro de 2011, mas já em março há pedido para prestar os exames dos terceiros e quartos anos, não identificando-se o porquê do pedido e da desistência.

³¹³ Sobre a sua ida para o Rio de Janeiro e publicação das primeiras obras também há uma série de narrativas que imputam ao acaso ou sorte no reconhecimento do talento de Pontes de Miranda. Aponto também que Pontes de Miranda foi ao Rio – capital na época – juntamente com tios e primos que também seguiram pela carreira jurídica, contando com a ajuda financeira do pai, vivendo tempos no hotel Avenida.

³¹⁴ Parte dos dados aqui contidos foram extraídos dos documentos disponibilizados pelo Arquivo da Faculdade de Direito do Recife, vinculados à UFPE, aos quais agradeço os préstimos.

procurações repassadas para que outros pudessem assinar o pedido, o que ratifica o indicativo que Pontes de Miranda não residisse na cidade. Do mesmo modo, é muito provável que o mesmo não frequentasse as classes e que não tivesse tido contado nas salas de aula com a sociologia.³¹⁵ Assim, em 1911, recebeu o grau de bacharel em “Ciências Jurídicas e Sociais”.³¹⁶ Ainda, há informação que Pontes de Miranda tenha defendido o grau de doutor, na Bahia, na Faculdade de Medicina, sob o pseudônimo de “João Prata” e com o título “A insanidade mental como dirimente dos delitos”, não havendo informações de seu grau de doutor em Direito.³¹⁷

Aponta-se, ainda, que no período Pontes de Miranda, ainda jovem, não era conhecido entre os pares, firmava-se pouco a pouco. Nos jornais de Alagoas, veiculavam suas viagens entre estados e a capital da república, nomeando-se pelo nome completo e como colaborador e talentoso acadêmico (além de atrelar à figura do seu pai, Manoel). É possível reconhecer que Pontes de Miranda também circulava nos meios políticos, conformando seu capital social, em suas redes de relações (GUTENBERG, 1910; 1911; 1911b). O reconhecimento de si, como “Pontes de Miranda”, parece vir somente depois, em passagem pelo Rio de Janeiro. Sua assinatura, ainda em Recife, transpõe parte da juventude e não como sujeito público, em contraposição da conhecida assinatura:

Imagem 1: Recibo de 1907, de matrícula na Faculdade de Direito de Recife



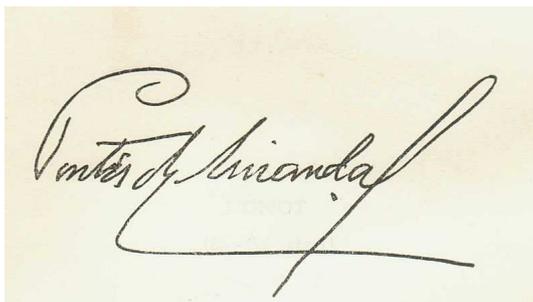
Fonte: Acervo Histórico da Faculdade de Direito de Recife.

Imagem 2: Assinatura de Pontes de Miranda.

³¹⁵ A data de certificação dos exames é controversa, mas se tem recibos de que, em 1908, prestou exames para os primeiros e segundos anos, em 1911 para os terceiros, quartos e quintos, formando-se ao final desse ano.

³¹⁶ Não foi possível identificar quem foram os professores de Pontes de Miranda. Mesmo em termos de ocupação das cadeiras, por período, não foi possível reconstituir quem eram os titulares ou substitutos na Faculdade de Direito do Recife, no período.

³¹⁷ Consta essa informação em uma das biografias feitas pelo Memorial, havendo outros indícios, mas ainda não foi possível confirmar com o acervo da Faculdade de Direito da Bahia. Também, localizou-se algumas publicações em jornais, com cunho literário, assinado “João Prata”, sem confirmação da autoria de Pontes de Miranda.



Fonte: Ficheiro Wikipedia.

Ainda na cidade, consta Barros (1981) que, diante do prestígio financeiro e político da família em Alagoas, conseguiram um cargo para Pontes de Miranda como Diretor da Caixa Mercantil, único banco do Estado, mas, para a surpresa geral, ele recusou para exercer a advocacia no Rio de Janeiro. Assim, Pontes de Miranda teria pedido dinheiro ao pai para ir à capital federal, na quantia para manter-se por alguns meses. Foi para o Rio de Janeiro em 23 de abril de 1912 (segundo o próprio Pontes de Miranda, in Kosovski, 1980), onde foi recepcionado por José Carlos Rodrigues (1844-1923)³¹⁸, diretor do *Jornal do Commercio*³¹⁹, que lhe ofereceu espaço cativo no periódico (onde Pontes já escrevia, recebendo, segundo ele, o dobro por uma matéria sobre o Canal do Panamá) e uma sala no mesmo prédio para instalar o seu escritório de advocacia – local onde o manteve por muitos anos e de forma gratuita. Nele, dividia as atividades com Jorge Severiano e Gonçalves de Couto, de quem não se têm informações biográficas.

No Rio de Janeiro, em 1914, casou com Maria Beatriz Cavalcanti de Albuquerque, enfermeira e filha de um médico e coronel, deputado e depois senador por Ceará, Thomaz Cavalcanti de Albuquerque, e Alzira da Fonseca. A união do casal foi divulgada nos jornais da capital (*O PAIZ*, 1914), anotando-se Pontes de Miranda como “advogado e conhecido escritor”, sendo a cerimônia realizada na casa da noiva, tendo como testemunhas o general Pinheiro Machado (1851-1915)³²⁰ e o senador Raymundo de Pontes de Miranda (1868-1929)³²¹. Dessa

³¹⁸ Nascido no Rio de Janeiro, bacharelou-se em Direito em São Paulo, onde atuou em revistas acadêmicas, assim como manteve atuação jornalística ao mudar-se para o Rio de Janeiro. Atuou como advogado, escritor, jornalista, ocupou cargos políticos e de correspondente. “Enquanto proprietário do *Jornal do Comércio*, José Carlos Rodrigues procurou manter o prestígio que o diário obtivera no Segundo Império, mas de forma independente e liberal, inspirado no modelo republicano e federalista da melhor imprensa dos Estados Unidos. Contra os republicanos radicais, jacobinos e positivistas, permaneceu ao lado dos legalistas e constitucionalistas” (SANDRONI, 2023).

³¹⁹ O *Jornal do Commercio* é o segundo jornal mais antigo do Brasil, criado em 1827, perdendo apenas para o *Diário de Pernambuco*. Ambos são as principais fontes da imprensa para compor este trabalho.

³²⁰ Pinheiro Machado foi um político gaúcho brasileiro muito influente na República Velha, apoiando Hermes da Fonseca para presidente, em oposição à Rui Barbosa – que, aliás, parece ser o concorrente de Pontes de Miranda como maior jurista do Brasil. Foi assassinado em 1915.

³²¹ Foi um político brasileiro, tio de Pontes de Miranda, como já se colocou anteriormente.

união nasceram cinco filhos: o primeiro, Manoel Thomaz³²², falecido com poucos dias de vida, seguido pelas quatro mulheres, Maria da Penna (médica psiquiatra)³²³, Maria Alzira (psicanalista)³²⁴, Rosa Beatriz (médica psicanalista)³²⁵ e Maria Beatriz (arquiteta)³²⁶.

Junto da família tentou instalar-se no Bairro do Catete (centro administrativo da época), mas não teve sucesso, passando a residir em uma pensão no bairro de Santa Teresa³²⁷. Nessa casa Pontes de Miranda e família tiveram problemas com as fortes chuvas e geografia dos terrenos do famoso bairro, de modo que ficaram sem casa, morando alguns meses no Hotel Avenida. Depois de outros lugares, estabeleceram-se na rua Prudente de Moraes, no bairro de Ipanema, casa que existe até os dias de hoje, como já informado. A casa construída no estilo escocês foi adquirida por Pontes de Miranda em uma negociação com o seu dono, constituía-se de grande afetividade para a família e reforçava em sua arquitetura e decoração os gostos e apreços de seus donos:

Esta casa era mesmo diferente, tanto na primitiva arquitetura como na arrumação e decoração idealizadas por meus pais. Eram dois andares. Embaixo: o vestíbulo, o grande living (sala de jantar e sala de estar) onde estavam os livros de Arte; o corredor com os retratos a óleo dos antepassados; o escritório de papai; a sala de almoço – onde diariamente fazíamos todas as refeições, o quarto do casal com um enorme banheiro e a cozinha. [...] No andar de cima, a biblioteca com um pequeno esconderijo, os quartos e salinha de estudos “das meninas”, o banheiro e um sótão. Na escada para nossos quartos, em tamanho natural, uma gravura de Goethe e Beethoven. Assim, ao subirmos, encontrávamos – como velhos conhecidos – aquelas figuras ilustres, tão administradas pelo casal Pontes-Beatriz. [...] o escritório tomava toda a largura da casa, onde nas estantes do chão ao teto estavam os milhares de livros de Direito. Somente Direito. A enorme mesa de meu pai e uma pequena secretaria com a sua máquina de escrever. Já na Biblioteca, no 2º andar, também com 10 metros de largura,

³²² O nascimento foi fartamente divulgado nos jornais, como o primogênito do famoso escritor (O PAIZ, 1915), assim como seu falecimento também foi divulgado na imprensa, com pesares.

³²³ Maria da Penna Pontes de Miranda Albuquerque casou-se com Danilo de Albuquerque, tendo uma filha, Márcia.

³²⁴ Há divergência na grafia do nome, por erro de registro do tabelião. De todo modo, Marialzira Perestrello, como passou e queria ser chamada, nasceu em 1916 e faleceu em 2015, foi uma médica, poetisa e romancista brasileira, com especialização na psicanálise. Foi uma das fundadoras da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro e esteve à frente nas lutas pelo sufrágio feminino. Segundo Moura (2019), que desenha a trajetória de Perestrello, suas principais influências foram sua mãe, que era enfermeira, a partir da qual atuou na Cruz Vermelha e engajou-se na atividade de saúde, e dos contatos de seu pai, Pontes de Miranda, que mantinha vínculos de amizade com muitos médicos, que frequentavam a sua casa, entre eles intelectuais ligados à ciência médica, como Oswaldo Cruz, Juliano Moreira, Carlos Chagas, Manoel de Abreu, Arthur Neiva. Narra ainda a autora que desde cedo frequentou escolas francesas, sendo socializada na alta elite intelectual carioca. Ainda, importante mencionar que Marialzira, assim como o resto da família, seguia com Pontes de Miranda nos locais em que atuou como Embaixador, fazendo com que a carreira as vezes ficasse parada. No entanto, em regresso ao Rio de Janeiro se casou com Danilo Perestrello, também médico, mas que, segundo Moura (2019), não teve inicialmente o apoio de Pontes de Miranda, que preferia ver a filha casada com um jurista e não via futuro no gênero. Tiveram um filho Sigmund Perestrello.

³²⁵ Rosa Beatriz Pontes de Miranda Ferreira, conhecida na família como Rosita, foi médica, casou-se com Alfredo Jorge Guimarães Ferreira, tendo um filho, Francisco Pontes de Miranda Ferreira.

³²⁶ Maria Beatriz Pontes de Miranda Menegale casou-se com Cid Menegale, tendo uma filha, Denise Menegale.

³²⁷ Ali, segundo Barros (1981) foi onde Pontes de Miranda escreveu a obra “Sistema da Ciência Positiva do Direito”, de 1922.

havia livros de toda espécie: Literatura, Sociologia, Matemática, Filosofia, etc. Exceto: livros de Direito. As mulheres da casa frequentavam este ambiente, também chamado: “a sala das corujas”. Lá havia menos livros que no Escritório, porque as estantes não alcançavam o teto. Sobre as últimas prateleira havia estatuetas, caixas, fotos.” (PERESTRELLO, s/d).³²⁸

A vida social dos “Pontes de Miranda” girava em torno da alta elite carioca. Na casa do casal haviam muitos encontros, festas, cerimônias, assim como para fora deles. Não são raras as aparições da família dos Pontes de Miranda nos jornais por saírem em viagem, aniversariarem ou se reunirem em algum banquete, exposição, encontro político e homenagens.³²⁹ Pontes de Miranda frequentava o Derby Clube (hoje ocupado pelo espaço do estádio do Maracanã), local de esportes equestres e atividades sociais e, depois, o Jockey Clube, na mesma direção, lugares de socialização das elites.³³⁰

Nas memórias de Perestrello (s/d), recordava que desde cedo, junto com suas irmãs, aprendiam francês e outras línguas, como grego e latim. Recordava-se que eram vizinhos da família do Conde de Leopoldina³³¹, cuja filha mantinha amizade até o final da vida e compartilhava os conhecimentos em línguas. Na casa Pontes de Miranda estudava, lia, produzia seus trabalhos, e era reconhecido pela filha e amigos como alguém importante, porque era visto em jornais e possuía muitos livros.³³² Também relembra da afinidade com Epiácio Pessoa³³³ (quem chamava de “Tio Pita”), e dos pais irem ao casamento da filha do presidente Arthur Bernardes³³⁴.

Anota-se que Pontes de Miranda desquitou-se de Maria Beatriz em 1946, ao que tudo indica, para viver com Amneris Cardilli, sua companheira até o final de sua vida. Ela era filha de Horácio Cardilli e Irma Cardilli, descendentes de italianos e nordestinos instalados no bairro Bras, em São Paulo. Narra-se que Amneris procurou o então advogado Pontes de Miranda para

³²⁸ Como se anota nas referências, trata-se de relato da filha Marialzira, disponibilizado pelo Memorial Pontes de Miranda, em Alagoas. É um relato detalhado e afetivo de suas memórias de infância e adolescência. Anoto que os livros, às centenas, em parte foram doados aos memoriais, mas em vida parece que Pontes de Miranda destinou aos poucos às filhas, como consta em seu testamento constante no Acervo do autor.

³²⁹ Destaco sobretudo a revista “Fon Fon”, revista brasileira que circulava no Rio de Janeiro entre 1907 e 1958 que investia, entre outros, nas chamadas colunas sociais, retratando os flagranters da alta sociedade carioca.

³³⁰ Pontes de Miranda, em suas entrevistas, costumava apresentar algumas anedotas que revelavam seu heroísmo ou boa colocação social. No caso, dizia ser exímio nadador em Copacabana, chegando a salvar duas senhoras (em Copacabana e Ipanema).

³³¹ Título de Henry Lowndes, industrial escocês do ramo dos tecidos.

³³² Anota-se que o autor não datilografava, realizando as anotações a lápis, ritualisticamente. As escritas em alemão eram repassadas para outro datilógrafo, assim como questões mais específicas.

³³³ Epiácio Lindolfo da Silva Pessoa (1865-1942) foi um magistrado, diplomata, professor universitário, jurista e político brasileiro, filiado ao Partido Republicano Mineiro. Foi Presidente da República entre os anos de 1919 a 1922.

³³⁴ Artur da Silva Bernardes (1875-1955) foi um advogado e político brasileiro, presidente de Minas Gerais de 1918 a 1922 e presidente do Brasil entre 15 de novembro de 1922 e 15 de novembro de 1926, reconhecido como um governo autoritário e centralizador.

desquitar-se de Antônio de Piro, o que se concretizou (dessa primeira união, Amneris teve um filho, Sylvio de Piro, atuante no Direito. A partir do encontro, os dois apaixonaram-se, rendendo inúmeras declarações públicas de afeto à companheira. Para Pontes de Miranda (BARROS, 1981), a sua esposa detinha uma inteligência ímpar, falava diversos idiomas, trabalhou ao seu lado e junto dele conheceu o mundo, assessorando e produzindo com ele a obra jurídica. Para Pontes de Miranda (BARROS, 1981), com Amneris ele se via feliz, tranquilo, e por conta dela defenderia o matriarcado. Importa mencionar que a legislação não permitia o divórcio, dado que o desquite só fora aprovado em 1942, e o divórcio do fim dos anos de 1970, impedindo que as pessoas desquitadas pudessem contrair novo matrimônio.³³⁵ Pontes de Miranda se posicionava desde, pelo menos, os anos de 1920 favorável ao divórcio, o que rendeu posicionamento público e polêmico do autor, que defendia que o divórcio iria salvar a instituição do casamento, vez que permitiria que as pessoas renovassem seus vínculos, saíssem da hipocrisia e, especialmente, conferiria outro patamar social às mulheres (que ficam à mercê de uma sociedade patriarcal) (A NOITE, 1926). De todo modo, Pontes de Miranda e Amneris viveram juntos até o falecimento do autor, sua companheira era reconhecida como sua legítima esposa, mesmo que tenha casado no civil apenas de 1976, quando já falecidos seus ex-nubentes. Dessa união tiveram uma filha, Francisca Maria Pontes de Miranda.³³⁶

Vejamos que Pontes de Miranda, ao longo de sua vida no Rio de Janeiro, então capital da república, assumiu diversas atividades e cargos que foram se entrelaçando nas suas atividades bibliográficas. Foi advogado, delegado³³⁷, juiz (de órfãos, desde 1924, de testamento e ausentes, em 1928, da provedoria e resíduos, anos 1930), desembargador até 1939, embaixador (muito embora tenha sempre reafirmado que sempre foi advogado, com a missão de falar por todos). A par disso, vem a calhar a frase de Pontes de Miranda no discurso de recepção na ABL, já próximo do seu falecimento: “nunca, em toda a minha vida, me candidatei a qualquer cargo ou função, aqui ou no estrangeiro. Os que exerci no Poder Judiciário e no Ministério das Relações Exteriores [...], me foram excepcionalmente destinados, sem concurso e sem pedido meu” (PONTES DE MIRANDA, 1979). Tal afirmativa revela a ampla circulação do jurista em diversos espaços sociais, e especialmente a mobilização do capital social e

³³⁵ Em resumo, o desquite foi instituído no ano de 1942, que alterou o então código Civil, que vigia desde 1916, sendo uma modalidade de separação do casal e de seus bens materiais, sem romper o vínculo conjugal, o que impedia novos casamentos.

³³⁶ Francis, como era conhecida, casou-se com Richard Doboim, passando a assumir o sobrenome, tendo dois filhos: David e Rubem Doboim. Reforço que a “linhagem” jurídica restou ao enteado e seus filhos.

³³⁷ “Foi nomeado delegado de 1ª entrância o Dr. Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda” (JORNAL DO COMMERCIO, 1913).

simbólico na operacionalização da carreira. Suas obras apresentam-se mais do que um capital cultural, mas como capital simbólico que o legitima em diferentes campos.

Neste sentido, marcante a passagem em que afirma que Arthur Bernardes, então presidente do Brasil, “tinha admirado o livro [premiado na ABL]” (PONTES DE MIRANDA, 1979), e a partir disso o convida para representar o país no Congresso Panamericano no Chile [V Conferência Pan-Americana], em 1923, sendo igualmente elogiado pelo presidente deste país por seu livro. A sua nomeação para a delegação brasileira no Congresso em Santiago/Chile foi amplamente divulgada nos jornais e comemorada com banquete com diversos juristas e políticos, tomando a palavra Clóvis Bevilacqua em fartos elogios à obra do jurista.³³⁸ A conferência de Pontes de Miranda intitulava-se “Os novos rumos do Direito”, em 1923, que rendeu, segundo a imprensa, profundos elogios dos demais presentes, inclusive por sua “suma sociologia” (A.B.C., 1923). Além disso, atuou como delegado do Brasil na V Conferência Internacional de Navegação Aérea (Haya), em 1930 e 1932, representante do Brasil no Conselho Administrativo na Repartição Internacional do Trabalho, em Montreal/Canadá (1943), foi membro da Comissão Universitária de 1931 e da Comissão da Constituição, em 1932, ao lado de Alceu Amoroso Lima. Atuando no cargo diplomático como embaixador do Brasil (desde 1939), Pontes de Miranda residiu na Colômbia e Estados Unidos, mantendo-se nesta posição durante os governos seguintes – embora aparentemente houvesse divergências com Getúlio Vargas, ainda que afirme que este teria forte apreço por si.

Há ainda um encontro que reverberou no imaginário sobre o domínio científico de Pontes de Miranda: suas trocas de cartas e escritos com Einstein, de quem se tornaria, nas palavras de Pontes de Miranda (apud MOTA, 1979) “grande amigo” e ensejando diversas lendas como “o alagoano que discutiu a Teoria da Relatividade”³³⁹ e, por conseguinte, traduzido como genialidade. Segundo narra Pontes de Miranda, nestas diferentes estadias relacionava-se com políticos, cientistas, literatos e outros tantos agentes, mobilizando assim a sua trajetória especialmente por meio do capital social.³⁴⁰ Pontes de Miranda exercia ainda diversas

³³⁸ A imprensa cobriu o evento em peso, mas o *Jornal do Brasil* (1923) publicou na íntegra os detalhes e os discursos do banquete em homenagem à Pontes de Miranda. Vale dimensionar o conteúdo do congresso, que girava em torno do desarmamento no pós-guerra e posição dos países da Argentina, Brasil e Chile, nos quais a posição do Brasil, por armar-se, não era muito aceita. Em *O Malho* (1923) é possível encontrar a lista completa de quem acompanhou a delegação brasileira, suas fotos e percurso realizado.

³³⁹ Pontes de Miranda estava presente na conferência de Albert Einstein no Brasil, na Escola Politécnica no Rio de Janeiro, em 1925, na qual debateu com o famoso físico. Os mesmos ainda se encontraram nos Estados Unidos e trocaram cartas.

³⁴⁰ Como por exemplo, somente na entrevista para Lourenço Dantas Mota (MOTA, 1979) cita diversos nomes, contando casos que evidenciam a relação de intimidade/amizade com determinados agentes, de modo “desinteressado”. Ilustrando, Júlio Prestes (“pois era aparentado com minha mulher”), Einstein (“almoçávamos juntos com frequência”), “Maurício Lacerda, pai do Carlos, pediu-me que falasse com ele, pois achava que tinha

atividades que envolviam o universo jurídico e político, tanto participando como consultor de diferentes governos, bem como advogando para empresas multinacionais e no âmbito privado. Mesmo durante o período pós-64, o jurista permaneceu atuando como consultor, embora crítico do regime ditatorial, mas possuindo grande poder de circulação.

Pontes de Miranda, embora seja nominado diversas vezes como professor, seja conhecido como orador e tenha realizado diversos discursos em favor de pessoas da chamada inteligência brasileira e posicionando-se sobre a educação nacional, não chegou a ser professor, como carreira. Há notícia que Pontes de Miranda foi nomeado lente de economia na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em 1914 (O IMPARCIAL, 1914), não se sabendo se assumiu a cadeira, de fato. Ao que consta, Pontes de Miranda lecionou na forma de professor convidado em diversas instituições, mas sem prestar concurso, formalmente. Também, há dados que indicam que, em 1917, solicitou sua nomeação para livre docente para a cadeira da 4ª seção de Direito Civil, na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, independentemente de concurso, em razão de possuir os atributos necessários para ser professor, apresentando como prova o seu livro “Direito de Família” (1917).³⁴¹ Segundo os pareceres da congregação, publicados no Jornal do Commercio (1917a; 1917b), o livro representava o domínio do saber necessário à lecionar na cadeira, sobretudo sobre o teor didático da obra, concordando com a sua nomeação, mas que, em seguida, não foi aceito, não tendo os 2/3 dos votos necessários. Em seu lugar, foi nomeado Candido de Oliveira Filho³⁴²

No entanto, a maior polêmica envolve um suposto plágio praticado por Pontes de Miranda na tentativa de participar do concurso para cátedra de Direito Internacional Privado, na Faculdade Nacional de Direito, em 1936. Este episódio rendeu – e ainda rende – controvérsias, chamando a atenção para aqueles que se dedicaram a investigar o caso em contraposição àqueles que acham que, ao fazê-lo, haveria um intuito de manchar a imagem e memória do importante jurista. Em síntese, e seguindo o narrado por Cabral (2016)³⁴³ e documentos da época, Pontes de Miranda, junto dos candidatos Haroldo Teixeira Valladão³⁴⁴ e

tendências comunistas”, “Chico Campos” [Francisco], Góes Monteiro (seu primo, que “como Getúlio, gostava muito de mim”) e outros.

³⁴¹ Lembrando que a nova legislação educacional permitia a nomeação de lentes sem concurso, por reconhecido saber na área (BRASIL, 1915).

³⁴² Não há muitas informações biográficas a respeito, mas sua família era de juristas e firmou importante escritório de advocacia no Rio de Janeiro, atuante até os dias de hoje.

³⁴³ Agradeço as conversas informais com o prof. Cabral, que prontamente atendeu minhas solicitações no compartilhamento dos materiais primários.

³⁴⁴ Nascido em São Paulo, em 1901, falecido no Rio de Janeiro, em 1987, foi professor de Direito na Universidade do Rio de Janeiro, procurador da República e se tornou professor catedrático de Direito Internacional Privado na Faculdade de Direito da Universidade do Brasil (atual UFRJ) em 1940, além de atuar em outros cargos da Justiça.

Oscar Accyoli Tenório³⁴⁵, prestou concurso pra referida vaga, sob a tese “Nacionalidade de origem e naturalização no direito brasileiro”³⁴⁶. Porém, Haroldo Valladão acusou formalmente Pontes de Miranda de recorrer ao plágio (copiando, omitindo, traduzindo, assemelhando, etc), não só nesta tese, mas em praticamente em todas as suas obras. Os argumentos de Valladão foram publicados em livro por este, “Impugnação à tese e a trabalhos apresentados pelo candidato Bacharel F. C. Pontes de Miranda no concurso para Professor Catedrático de Direito Internacional Privado da Universidade do Brasil”, entregando uma cópia para cada membro da banca do concurso, “contendo um impressionante e – diria eu – até chocante relato - especialmente para quem lê e preza as lições de Pontes de Miranda” (CABRAL, 2016). Além de evidenciar os supostos plágios, Valladão apontou que mesmo a carreira de Pontes de Miranda como desembargador (naquele momento) não estava às claras.

O resultado, ao que consta da documentação, foi um intenso litígio no concurso por anos, tendo Pontes de Miranda impugnado a banca, com o autor desistido, ao final, de prestar as provas. Curioso, como aponta Cabral (2016) é que não há registro naquela faculdade da tese de Pontes de Miranda, embora haja atas do concurso que corroboram com a narrativa, enquanto que Pontes de Miranda jamais falou publicamente no assunto e, no discurso de posse na ABL, afirmou categoricamente que nunca se inscreveu para qualquer certame. Também consta que, após o ocorrido, Pontes de Miranda não teria mais lecionado (como convidado) em qualquer faculdade.

Este caso, embora cercado de incertezas, expõe um ponto importante para a compreensão da trajetória de Pontes de Miranda: são raras as vezes em que sua trajetória é questionada, que o volume de suas obras e seus conteúdos fossem analisados a fio, tendendo a manter a ideia de sacralização do autor ao longo dos anos. Os elogios em discursos em seu favor enquanto vivo e mesmo enquanto falecido tendem a reforçar a sua genialidade em torno do capital cultural e social adquiridos, sobretudo pela materialização em obras publicadas. Ao que parece, Pontes de Miranda poderia ser quase unanimidade, mas estava também envolto em disputas de várias ordens. Isso fez, talvez, que adiasse alguns dos anseios, como ser desembargador ou membro da ABL, mas não impediu que o mesmo fosse considerado um intelectual ímpar, com diversos títulos, nos anos que seguiram.

³⁴⁵ Nascido em Alagoas, em 1904, falecido no Rio de Janeiro, em 1979, foi promotor de Justiça e juiz Municipal no estado de Minas Gerais, posteriormente fez carreira na magistratura do Distrito Federal (RJ).

³⁴⁶ Publicado posteriormente PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. Nacionalidade de origem e naturalização no direito brasileiro. Rio de Janeiro: Editora ACBF, 2ª Tiragem, 1936 (CABRAL, 2016).

Assim, Pontes de Miranda foi nomeado professor honoris causa em diversas universidades, como da Universidade Nacional do Rio de Janeiro (1928), na Universidade Federal do Recife, em 1955, na Universidade Federal de São Paulo, 1966, na Universidade Federal de Santa Maria, em 1970, na PUC-Porto Alegre, 1970, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1981, entre outros lugares. Recebeu prêmios, além da ABL, no IAB, no Supremo Tribunal Militar, Grau de Grã-Cruz, além de título de cidadão honorários de alguns estados do Brasil, sendo membro de diversos institutos e academias de letras. Entrou para o Instituto dos Advogados do Brasil em 1918, realizou conferências fora do país (especialmente na Alemanha) e nos institutos que fazia parte.

No interregno de sua chegada à capital até meados da década de 20, Pontes de Miranda já havia publicado diversos títulos, exprimindo não só questões de análise jurídica, mas especialmente ligados à preocupação de uma época em tornar a ciência (do Direito) o centro propulsor da modernização da sociedade brasileira.³⁴⁷ A pluralidade de interesses a que Pontes se debruçava marcava também a sua formação, girando em torno da matemática, física, psicologia, poesia, filosofia, sociologia e outras tantas, no que o autor entendia como parte da formação integral necessária ao bom jurista. A par da ilustração, Pontes de Miranda participou da fundação da Sociedade Brasileira de Homens de Letras (1914), da Sociedade Brasileira de Ciências (1916)³⁴⁸, do Instituto Brasileiro de Ciências (1924), do Instituto Cultural Brasil-Japão, em 1958. Participou da organização e publicação em diversas revistas (não só jurídicas, mas literárias e sociológicas). Entre seus cursos ofertados, destaca-se o na Academia de Altos Estudos, em 1913, sobre a política científica moderna, em cinco lições.

A sociologia então assume um papel importante na conformação da ciência do Direito, ainda que Pontes de Miranda reconheça a autonomia da sociologia e da atuação do sociólogo, como afirmou no “Introdução à Sociologia Geral” (PONTES DE MIRANDA, 1926). Esta obra foi o marco para o reconhecimento de Pontes de Miranda como sociólogo e da sociologia do país, mas que não interrompe a inúmera produção bibliográfica do autor. Também durante estas primeiras décadas que iniciou a publicação dos primeiros volumes (dos 60) da obra “Tratado de Direito Privado”, combinando uma volumosa e inigualável produção que permitiram ao jurista ser legitimado como intelectual integral e obter reconhecimento em outros espaços sociais.

³⁴⁷ Destaque para o Sistema de Ciência Positiva no Brasil, de 1922 e Introdução à Política Científica, de 1924, que abordarei no próximo capítulo.

³⁴⁸ Depois, Academia Brasileira de Ciências (1921).

2.2.1.1 Pontes de Miranda e a Academia Brasileira de Letras (ABL)

A relação de Pontes de Miranda com a Academia Brasileira de Letras (ABL) precisa ser melhor detalhada. A ABL foi criada no Brasil em 1897, uma entidade de caráter cultural e literário, inspirada nos moldes da Academia Francesa de Letras. Também conhecida como “Casa de Machado de Assis”, em razão do reconhecimento do famoso literato e fundador da ABL, esta entidade proporciona aos seus membros uma visibilidade e reconhecimento público de sua produção. Assim, ele é um espaço de consagração do campo intelectual, notabilizando seus membros. São 40 membros, que possuem, cada qual, sua cadeira, que, no falecimento do chamado “imortal” (assim denominado o ocupante da cadeira), elege-se um novo representante.

Silva (2007), ao estudar a institucionalização do academicismo, aponta que a sua fundação esteve ligada à complexa trama da virada republicana, agrupando na ABL os sujeitos que legitimavam a nova ordem política, ao mesmo tempo em que firmavam um espaço próprio da alta cultura e literatura. Assim, na ABL estavam nomes ligados à oficialização da literatura, mas também à burocracia nacional e a um tipo de sociabilidade burguesa. Por essa mesma razão, segundo o autor, não se admitiam como sócios boêmios assumidos, aceitando em seu meio membros políticos. Ser um “imortal” era um caminho para o reconhecimento literário consagrado, definia critérios de status cultural e social e de uma nação civilizada. Uma das formas de estabelecer esses critérios se dá na forma de sociabilidade de seus membros, investindo-se de um rigor linguístico, em vestimentas específicas, encontros e saraus com chás, enfim, meios de estabelecer determinada ética de conduta social e legitimar os membros na produção intelectual.

Participar da ABL tem, portanto, um rito de chancela social e política, que confere aos membros prestígio e benefícios pessoais. Uma das formas é a chancela da ABL nas publicações de seus membros e premiados, vez que passavam a incluir embaixo de seus nomes e folhas de rosto das publicações o título “membro da ABL” ou “premiado pela ABL”. Há, assim, a legitimação da instituição com o peso do capital cultural atribuído. Pontes de Miranda, à exemplo, não poupou esforços no manejo das titulações recebidas pela ABL, muito embora tenha tido dificuldades em adentrar como imortal na Academia.

Para além de ocupar a cadeira, auge da consagração, a ABL realizava premiações dos produtores culturais, nas mais diversas categorias, prática realizada na atualidade. Pontes de Miranda concorreu já em 1913, aos 21 anos, com seu livro “A moral do Futuro” (1913), junto

de João Lúcio (?-?) e Thomaz Lopes (1879-1913)³⁴⁹, este ganhador com a obra “A vida”. Na década de 1920, nas discussões modernistas e de intensa disputa política, a ABL criou uma série de premiações que possibilitaram a visibilidade da Academia em meio à crise de legitimidade em que vivenciava em razão das divisões do próprio campo literário. Entre eles, dois prêmios foram conferidos à Pontes de Miranda: o prêmio de erudição e de literatura.

No primeiro, Pontes de Miranda foi laureado com a “Sabedoria dos Instintos” (1921), recebeu intensos elogios na imprensa que pouco agregaram para a compreensão das ideias do autor e mais pela linguagem e vivacidade literária do mesmo. Para ilustrar, em A.B.C. (1921), expressa-se que Pontes de Miranda não necessitaria de láurea acadêmica para valorizar-se, tamanha a obra que se apresentava, com sabedoria dos filósofos. O livro “tem simultaneamente qualquer coisa do Nietzsche, do Crepúsculo dos ídolos e do Emerson dos Ensaios. São páginas de beleza clássica, sóbrias, harmoniosas e profundas.” (A.B.C., 1921, p.6). Por outro lado, houve crítica que renderam polêmica, como a longa resenha publicada por Alceu de Amoroso Lima (ATHAYDE, 1921), que criticou o apreço de Pontes de Miranda ao egotismo e seu desdém pela análise e observação, preferindo a inspiração filosófica e a fantasia. Esse artigo de Athayde rendeu resposta de outros jornalistas em defesa de Pontes de Miranda.³⁵⁰

O outro, chamado de Prêmio Lessa³⁵¹, tinha como escopo a premiação de textos inéditos no campo literário ou filosófico, contendo seis trabalhos foram inscritos. Pontes de Miranda concorreu com o título “Leis científicas dos corpos sociais”, com o pseudônimo de Empédocles - título original de “Sociologia Geral”, publicado em livro e objeto investigado e melhor detalhado no próximo capítulo. Segundo a resenha dos julgadores, a obra “substancia acurado e profundo estudo de filosofia e sociologia à luz dos mais modernos conceitos científicos” (NEVES, 1940, p. 78). Nos periódicos, também foi divulgada a premiação, com fotografias, honras, jantares em homenagem, contendo também resenhas e confirmação da genialidade do texto.

É um livro de questão pouco versada nas nossas letras, falhas de assuntos científicos, sobretudo no campo sociológico, onde se têm alavancado desarrazoadas famas de escrevinhadores pernósticos e cheios de afirmações errôneas, só porque se balançam a tratar de “populações brasileiras”, o que quase ninguém faz. E a obra de que a comissão se ocupa não tem caráter restrito: ela abre asas no imenso espaço das generalizações, o que lhe sustenta o valor. (A NOITE, 1924, p. 6)

³⁴⁹ Thomaz Pompeu Lopes Ferreira, cearense, foi um advogado, jornalista, poeta, escritor e diplomata brasileiro, pertencente à Academia Cearense de Letras e autor da letra do Hino do Ceará.

³⁵⁰ Alceu Amoroso Lima atuou como juiz e também na constituinte ao lado de Pontes de Miranda. As suas divergências recaem, aparentemente, sobre as ideias – especialmente sobre o papel da metafísica e da ciência.

³⁵¹ Em homenagem à Pedro Lessa, que faleceu naquele mesmo ano de 1921. Era mineiro, jurista, magistrado, político e professor, membro da ABL.

A entrada de Pontes de Miranda na ABL não foi simples e parece o ter incomodado ao longo do tempo. Ao que tudo indica, desde o início da década de 1920, com o falecimento de Ruy Barbosa e vaga para a 10ª cadeira, suscitava-se a possibilidade de Pontes de Miranda ocupa-la. Haviam artigos publicados em favor de Pontes de Miranda, com duras críticas à academia e ressaltando as qualidades do autor, como uma personalidade ímpar e com obras no direito, literatura, filosofia e, como um “moço pensador”, traria o frescor da modernidade (JORNAL DO RECIFE, 1923). No entanto, não concorreu à vaga.

Em entrevista para Mota (1979), perguntado sobre a resistência que se criou no seu ingresso na ABL, Pontes de Miranda reafirma que já havia ganhado os prêmios de literatura e de erudição e, no que perdeu, foi muito elogiado, mas mesmo com o respaldo de intelectuais que instou o autor a se inscrever, perdeu “para um ginecologista” (MOTA, 1979, p. 217) – Fernando Magalhães³⁵², em 1926. Só foi concorrer novamente em 1977, mas foi advertido por amigos da academia que sua concorrência seria de uma mulher, Rachel de Queiroz³⁵³, perdendo para a mesma por interferência de Ernesto Geisel (1907-1996), então presidente do Brasil. No ano seguinte, todavia, Pontes de Miranda novamente candidatou-se, para a cadeira nº 07 deixada por Hermes Lima, sendo então eleito. No longo e pomposo discurso de recepção na academia, realizado por Miguel Reale³⁵⁴, ressaltou-se a bagagem cultural de Pontes de Miranda, como um “filósofo, jurisconsulto, sociólogo, ensaísta e poeta” (REALE, 1979). Pontes de Miranda faleceu poucos meses depois de receber a honraria, aos 22 de dezembro de 1979.

2.2.1.2 Pontes de Miranda e o ser sociólogo

Pontes de Miranda, como bacharel de sua época, representava a diversidade de atuação, os homens sem profissão (MICELI, 2001). No entanto e tendo sua intensa produção nas primeiras décadas do século XX, momento de modificações políticas, sociais, culturais e econômicas, esteve permeado das novas relações enfrentadas e especialização do

³⁵² Pontes de Miranda recebeu apenas 6 votos. Fernando Magalhães (Rio de Janeiro, 1878-1944) era médico, professor e orador, e ocupou a cadeira 33.

³⁵³ Rachel de Queiroz (1910-2003) foi uma escritora brasileira, primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras e a primeira mulher a receber o Prêmio Camões. A mesma não escondia e orgulhava-se de ter apoiado o Golpe Militar de 1964 e seus governos. Pontes de Miranda, por sua vez, ressaltava nas entrevistas a necessidade de retornar à democracia e contra os atos institucionais praticados desde 1964. Queiroz assumiu a cadeira nº 5 da ABL. Nessa votação consta no Acervo que Pontes de Miranda enviou para cada membro da ABL cartas com suas credenciais, inclusive lembrança das antigas premiações, para angariar apoio, sem obter sucesso.

³⁵⁴ Miguel Reale Júnior (São Paulo, 1944-2006) foi um jurista, político, professor e advogado brasileiro, também membro da ABL.

conhecimento. Pontes de Miranda não deixa de ser um intelectual típico do momento, mesclando atividades jurídicas, jornalísticas, filosóficas, sociológicas e literárias. Já colocava Adorno (1988) que a formação do bacharel nunca dependeu do currículo ou das relações nas escolas, mas a profissionalização se deu sobretudo nos institutos acadêmicos, na política e no jornalismo.

A imprensa, ademais, teve um papel importantíssimo na difusão das ideias e sujeitos bacharéis em Direito, o que se percebe das notícias aqui colacionadas. Foi ela, segundo Adorno (1988), que deu a personalidade típica do bacharel em Direito, que se investia de caráter civilizatório. Cultivavam o intelectualismo, a erudição linguística, o saber ornamental, identificando-se com as culturas europeias (inglesa, francesa, alemã), como modelo de pensamento. Assim, em um bom resumo que combina com a trajetória de Pontes de Miranda, os bacharéis tinham uma fé na razão, iluminando o caminho dos povos por sua escrita, sendo educado em uma mentalidade de advogado que conferia um “crédito ilimitado à juridicidade como limitação do poder e fonte de legitimidade [...], sobressaiu-se a quintessência do juridicismo bacharelesco: a prudência e a moderação políticas.” (ADORNO, 1988, p. 158-159).

É de se colocar que, no período da Primeira República, o espaço social intelectual devia, sobretudo, às redes de relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, compondo uma passagem quase automática pelo Direito para acesso aos cargos. Bastava, na leitura de Miceli (2001), ao bacharel manter o vínculo da formação com as amizades da família, compondo a entrada em cargos da magistratura, políticos ou mesmo em bons escritórios de advocacia. Todavia, após a década de 1920, com tantas transformações de classe, a diferenciação social passa a encontrar um suporte também diferente nos trunfos escolares, fazendo com que a concorrência entre os sujeitos passasse pela adoção de variadas tarefas aos intelectuais – jornais, organizações políticas, produção ideológica, entre outros. Assim, diferentes sujeitos, de origens diversas, conseguiram lograr êxito no jogo por posições, vindos de heranças culturais diversas. Porém, outro nicho não deixou de ser ocupado pelos bacharéis “homens sem profissão”, ou seja, “herdeiros nascidos em famílias que monopolizavam havia muito tempo as posições de prestígio no interior da classe dirigente” (MICELI, 2001, p. 106), que através do sobrenome garantiam, por si só, o bom trânsito – seja pelo casamento, negócios, partidos, ocupando posições do trabalho intelectual. O ponto é que esses sujeitos, nos quais pode-se colocar Pontes de Miranda, alcançavam a consagração e reconhecimento muito mais rápido, enquanto que outros só alcançavam muito tarde ou após seu falecimento. Assim sendo, é de se entender que Pontes de Miranda encontra logo seu lugar no prestígio social e no campo intelectual, utilizando dos cargos públicos (juiz, magistrado, embaixador, etc) a sua ponte com a burocracia do Estado.

Não resta dúvida que Pontes de Miranda é reconhecido como jurisconsulto, ou seja, um sujeito que possui um grande conhecimento jurídico. Reverbera sua formação em Direito e sua volumosa obra publicada em torno desta área do conhecimento.³⁵⁵ Mesmo assim, não deixou de ser atribuído a si diversas outras colocações, como do bacharel do seu tempo, mesmo porque suas publicações giravam em torno de diversos temas e formas. Na década de 1910, por exemplo, publicava novelas nos jornais³⁵⁶, poesias, trechos de livros, opiniões, atinando assim como nominado de jornalista, jurista, filósofo, advogado, publicista, contador de histórias, jovem literato, “jovem jurisconsulto que vem impondo seu maior apego aos estudos” (JORNAL DO COMMERCIO, 1917). Foi, no entanto, na década seguinte que passou a ser reconhecido com maior frequência como sociólogo, especialmente pela dedicação à ciência, como meio de desenvolver a nação.³⁵⁷

A primeira vez que Pontes de Miranda foi associado publicamente à sociologia pode ser encontrada na divulgação da criação da Revista Brasileira de Sociologia, em 1910, tendo por direção Soriano de Albuquerque e Rocha Pombo com a finalidade de divulgar questões gerais de sociologia, fatos sociais para integrar o Brasil nas discussões sobre a sociologia que circulavam na Europa. A criação da revista foi divulgada como um grande empreendimento que tinha na redação figuras como Sylvio Romero, Clóvis Bevilacqua e outros, dentre os quais Pontes de Miranda, que tinha apenas 18 anos de idade. A revista teve apenas uma única edição, com artigos brasileiros de Soriano de Albuquerque - “A sociologia no Brasil”, de Clóvis Bevilacqua - “ideias dominantes e tendências assignatáveis do projeto do Código Civil Brasileiro”, Almachio Diniz - “A moral de Nietzsche e a de Spencer”, Rocha Pombo - “A evolução em Sociologia”, Antônio Lobo - “Concepção Positiva do Crime” e Prado Sampaio - “A filosofia e a arte”.³⁵⁸ A edição contou ainda com artigos estrangeiros e indicação de livros do exterior. Como se sabe, Pontes de Miranda não chegou a publicar na edição.

Foi no bojo da atuação na Academia de Altos Estudos, com os cursos promovidos nos anos de 1913 e 1914, que Pontes de Miranda teve adjetivado para si a ideia de sociólogo, de modo público (notável jurisconsulto e sociólogo, vide Correio da Manhã, 1913, e A República, 1914, p.2). Da resenha da primeira lição, Pontes de Miranda conferia o tom do papel da ciência na construção da sociedade, uma ciência construída de modo incessante e mutável, e daí a

³⁵⁵ “uma das mais eloquentes expressões da alta cultura do nosso país. Jurista notável que se tornou conhecido como advogado e autor de vários e importantes trabalhos de Direito, ingressou, depois, na magistratura, servindo com igual brilhantismo em todas as diversas varas que tem atuado.” (O MALHO, 1930)

³⁵⁶ Como a “Vermelho e Branco”, publicada em capítulos no Jornal “A Noite”, do Rio de Janeiro, em 1912.

³⁵⁷ Também há se ressaltar as diversas defesas de Pontes de Miranda à democracia, combinando com a leitura de Pécaut (1990).

³⁵⁸ Gutenberg (1910) e A Imprensa (1910)

importância de atualizar sempre as filosofias, o romance, a rua, o jornal, as doutrinas, porque toda a teoria é e deve ser viva (CORREIO DA MANHÃ, 1913).

Na década de 1920, antes mesmo da publicação do manual de sociologia, Pontes de Miranda, era identificado como sociólogo. Em artigo, um bom resumo das diversas afirmações: “Pontes de Miranda é hoje o porta-voz da sua geração, aquele aquém já compete a maior responsabilidade em tudo que se passar com os homens do seu tempo: é o jurisconsulto, o pensador, o cientista; numa palavra, o sociólogo.” (A.B.C., 1922)³⁵⁹ A Academia Brasileira de Ciências Econômicas, Políticas e Sociais, fundada em 1924 e hoje conhecida como Academia Nacional de Economia, teve Pontes de Miranda como um dos seus patronos, assim designado como “juiz, sociólogo e jurisconsulto” (A UNIÃO, 1924).³⁶⁰ Quando se candidatou ao Congresso Pan-Americano, propagavam a boa escolha do autor, porque ele “é o gênio tutelar. O hermeneuta admirável. O sociólogo perfeito. O literato da forma escoreita.” (A MANHÃ, 1927). Em homenagens, os discursos enalteciam a figura de Pontes de Miranda como grande jurista, sociólogo, cientista. Segundo Pinheiro (in GIL-BLAS, 1923), a razão de consagração de Pontes de Miranda que o coloca em posição especial entre outros juristas se deve por sua cultura científica generalizada, arroubos filosóficos, a visão ampla do sociólogo e o uso de novos métodos científicos. Assim, o autor foi constantemente elogiado, reforçando um lugar incomum e sólido ocupado por ele, de sábio e sociólogo.

Na década de 1930 dá seguimento às referências semelhantes do autor, tomando suas publicações como composição de obras sociológicas, reverberando também as publicidades do manual “Sociologia Geral”. Vale destacar que nos anos de 1933 e 1934 encontrou-se informações de um curso de sociologia promovido por Pontes de Miranda, em 15 lições, ofertado por intermédio da Faculdade do Rio de Janeiro na sede da Biblioteca Nacional (JORNAL DO BRASIL (1933), um curso de extensão universitária na mesma faculdade, com o título “o conceito de sincronismo em sociologia” (JORNAL DO BRASIL, 1934a) e, novamente, o curso de Sociologia Geral (JORNAL DO BRASIL, 1934b), que continha o seguinte programa, na terceira parte:

3ª parte – 11ª lição:

- 1 - Fundamentos gnosiológicos da evolução mental. Posição científica do problema.
- 2- Formação de princípios e delimitação crítica. Consequências do determinismo estatístico e relativo valor dos enunciados.

³⁵⁹ Em entrevista sobre os eventos das eleições presidenciais de 1922, em que apoiava o então eleito Artur Bernardes e o ex-presidente Epitácio Pessoa. Interessante que mesmo em artigo de outro autor, que discorda de Pontes de Miranda, não deixa de reforçar os elogios.

³⁶⁰ Há outros nominados sociólogos e como possíveis membros, como Oliveira Vianna, porém não constam na página da associação, pelo que se concluiu que não foram efetivados.

- 3 - Resistências entre as fases. O extraordinário papel da educação.
 4- Ajustamentos ao ciclo de evolução social (4ª lição, n.3)
 5-Aprendizagem e aproveitamento prático dos ensinamentos, especialmente em matéria educacional.
 12ª lição:
 (3ª lição de seminário) – O jogo dos informes dimensionais.
 (3ª lição) – Dos princípios de evolução no Espaço.
 (7ª lição) – Dos princípios de evolução no Tempo.
 (8ª lição) – Inclusive de mentalidade social
 (11ª lição) – E de simetria.
 (6ª lição) – Exercícios de problemas sociológicos em sistema de perguntas simples, exemplos de raciocínio pelo professor, respostas pelos auditores e estabelecimento de crítica científica por parte dos auditores. (JORNAL DO BRASIL, 1934b, p. 14)

Vejamos que o programa parcial acima elencado não corresponde aos títulos, como se verá, à sistematização do manual de Sociologia Geral, mas equivale-se nos conteúdos abordados, especialmente ao se tratar da relação tempo-espaço, tão cara a Pontes de Miranda. Não há nos documentos deixados pelo autor, nos arquivos ou relatos sobre o mesmo, anotações sobre estes cursos ou referência de como teriam acontecido, seu público, periodicidade ou outros dados. No entanto, a existência nos jornais para noticiar a abertura de matrícula, em mais de um ano, levam a crer que houve o oferecimento dos cursos e, no mínimo, preparação correspondente, mantendo a produção na teoria sociológica pelo autor, inclusive na qualidade de professor.

Interessante perceber que, ainda na década de 1930, quando do lançamento de algumas obras conceituais sobre política, direito e sociologia, em especial com o livro “Anarquismo, comunismo e socialismo” (1933) e da “Coleção 5 Direitos do Homem” (1933)³⁶¹, foi reafirmado sua posição como “intelectual, jurista e sociólogo de grande merecimento”, como “líder incontestado do socialismo” (O MALHO, 1933, p. 10), líder e guia do socialismo brasileiro (O MALHO, 1933b), reverberando a mesma feição política na sua participação na constituinte de 1932. Não há nas entrevistas, porém, afirmações do autor a esse respeito, assim como o mesmo não se filiou a qualquer partido político, sabendo circular entre os diferentes governos. Porém, Pontes de Miranda participou da criação do Grupo Clarté no Brasil, em 1921 (ABREU, s/d), grupo de efêmera duração mas que reverberou, posteriormente, na criação do Partido Comunista Brasileiro, no qual Pontes de Miranda reafirmava a posição de analisar sociologicamente as questões brasileiras, de modo a construir uma teoria própria, nacional (A.B.C., 1921).³⁶² De fato, mesmo nos anos que se seguem, Pontes de Miranda permaneceu

³⁶¹ São os volumes: “Os novos direitos do homem”, “Direito à Educação”, “Direito à Assistência”, “Direito à subsistência e direito ao trabalho”, “Direito ao Ideal”, “Economia de Plano e Educação de Plano” e “Problema Agrário”. Desses, somente os dois primeiros foram localizados.

³⁶² As ideias do grupo e sua formação são complexas e pouco coesas, e não é objeto do presente. De todo modo, seguiam vertentes socialistas e suas ramificações, unindo diversos intelectuais brasileiros para modificar o país.

reforçando o papel da ciência para a compreensão da sociedade como saída aos malefícios do capitalismo e liberalismo, como já havia afirmado nas coleções anteriores.³⁶³ Além disso, em sua obra, constantemente apontou os problemas do Estado e que a solução não era um partido socialista, mas sim que um Estado verdadeiramente socialista engloba todas as demais atividades, inclusive a democracia, por dentro.

É possível perceber que após os anos de 1940 as atividades do autor ficaram cercadas pelo cargo de embaixador brasileiro, e, já estabelecido entre o meio intelectual, continuou a elaborar sua obra em variadas frentes. Na qualidade de jurista, elaborou dezenas de pareceres, listados pelos acervos disponíveis. Nas instituições científicas (faculdades, associações, sindicatos, entre outras) era chamado a ser homenageado, recebendo títulos honoríficos e recebendo fartos discursos em seu favor.³⁶⁴ Na imprensa, geralmente foi através da publicação das novas obras ou mesmo na referência direta a alguma (como fonte) que Pontes de Miranda se manteve sempre em destaque como intelectual e porta-voz do espírito de nacionalismo.

Quando se observam as produções em livros sobre a sociologia ou produções propriamente sociológicas, Pontes de Miranda desponta como o grande sociólogo brasileiro. Cardoso (1990), por exemplo, o coloca no centro da sociologia brasileira nos primeiros anos da república, ao lado de Oliveira Viana, Alceu Amoroso Lima, entre outros. Outros, como já informado no capítulo anterior, informa como pioneiro, e assim por diante.

Se as obras de Pontes de Miranda, sempre em termos teóricos (não na pesquisa social) podem ser tomadas em caráter sociológico desde as primeiras publicações, não há dúvida que, a partir da premiação e publicação de “Sociologia Geral” (1924 e 1926, respectivamente) é que o mesmo passou a ser nominado sociólogo, inclusive passando a constar na história da sociologia, geralmente indicada nos manuais didáticos de sociólogos precursores – mas que também lutavam, no seu tempo, para se firmar como sociólogos e intelectuais. Assim, Archêro Junior (1933) apontou Pontes de Miranda como um dos sociólogos brasileiros, Delgado de Carvalho (1939) indica Pontes de Miranda, entre outros contemporâneos a ele, como sociólogo brasileiro com grande produção, sem deixar de apontar a sociologia de cátedra (já então institucionalizada no período). Amaral Fontoura (1940) colocou Pontes de Miranda como um

³⁶³ Em *Ilustração Brasileira* (1950) ainda pode ser lido pequeno texto de Pontes de Miranda reafirmando esse ponto de vista. Em outro pequeno artigo, Pontes de Miranda argumentava que, independentemente do regime de governo, a ordem jurídica sempre estaria presente, não podendo se prescindir dos estudos da sociologia e tampouco da sociologia jurídica, porque direito e sociedade estão intrinsecamente ligados.

³⁶⁴ Grande parte dos textos sobre o autor são transcrições de discursos em sua homenagem. Neles pouco se acrescenta sobre o que já foi dito e reafirmado sobre a sua posição social, sejam os produzidos durante a sua vida, sejam os textos póstumos.

dos realizadores da Sociologia no Brasil, não como um sociólogo no sentido profissional estrito, unindo-o a Delgado de Carvalho e Fernando de Azevedo, constando seu manual como indicação bibliográfica aos estudantes.³⁶⁵ Djacir Menezes (1934), um dos herdeiros teóricos de Pontes de Miranda, mencionava o autor já n prefácio do seu manual, utilizando-o como referência (porém, na segunda edição, atualizada de 1944, deixa de referenciar ou sugerir a leitura de Pontes de Miranda). Pinto Ferreira (1955), que também tem em Pontes Miranda aporte teórico, menciona nas suas bibliografias sociológicas. Carneiro Leão (1961 [1940]) mencionava que Pontes de Miranda, assim como Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre e Oliveira Viana, os que tiveram a preocupação de firmar a sociologia como uma disciplina cultural à parte. Ademais, o autor ainda indica a obra de Pontes de Miranda (1926) como bibliografia de “consulta de mestres”, utilizando também o livro como fonte de pesquisa.³⁶⁶ Azevedo (1935), desde a primeira edição do seu manual, homenageou Pontes de Miranda como precursor da sociologia, além de constar nas referências. Gilberto Freyre (1945), por sua vez, dialogou com as ideias de Pontes de Miranda, apontando-o também como um sociólogo dentre outros que se esforçaram para o desenvolvimento da sociologia. No sentido de abrir aos mais diversos estudos sociológicos como contribuintes desse processo, coloca:

Aceito como objeto da Sociologia o estudo das formas e situações de convivência e dos processos pelos quais estas se operam e aquelas se realizam, organizando-se e desorganizando-se constantemente através de pessoas, personalidades e grupos múltiplos, diferentes em seus motivos e funções e em suas condições de extensão (espacialidade) e de desenvolvimento (temporalidade), vê-se que a Sociologia assim compreendida não só admite como exige, ao lado do esforço no sentido da generalização ou da síntese, o esforço no sentido da análise especializada e mesmo particularizada e sob pontos de vistas próprios. Pontos de vista vários cuja diversidade não importe em sacrifício nenhum para a unidade. (FREYRE, 1945, p. 322)

Dessa forma, para o autor, a sociologia abarca também seus estudos da instituição e da história social, como é o caso, para ele, de Pontes de Miranda. Além disso, fortalece o trabalho de Pontes de Miranda como uma tentativa de que a sociologia se institucionalizasse na substituição da Filosofia Moral e Ética, através da nova base moral fornecida na ciência sociológica (FREYRE, 1945).³⁶⁷ De todo modo, é importante novamente dimensionar que o

³⁶⁵ Como precursores, indica Benjamin Constant, Silvio Romero, Tobias Barrero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, entre outros, que também não são sociólogos profissionais, o que só seria possível a partir das formações específicas no ensino superior e processo de profissionalização. O mesmo se repete no manual “Introdução À Sociologia” (1948)

³⁶⁶ Note-se que o livro de Pontes de Miranda não consta em nenhuma listagem de bibliografia indicada para a consulta de estudantes, também contida no livro de Leão (1961).

³⁶⁷ Freyre (1945) não poupa a crítica aos que se aduzem sociólogos por meio da publicação dos manuais de sociologia, disfarçando assim seus pensamentos anti-sociológicos porque apologéticos da religiosidade – tal qual

“ser sociólogo” não poderia estar, até pelo menos meados dos anos de 1920, presumida na formação especializada, porque ausente, a não ser pelo Direito, que juntava a titulação “social”, em seu título. Assim sendo, já na juventude e ao longo de sua vida, Pontes de Miranda teve atribuído a si o ser sociólogo, especialmente pela difusão de suas obras e pelas ideias de cientificidade contidas nelas, o que será tratado a seguir, aliando essa atribuição à melhor colocação no complexo espaço intelectual que se formava.

CAPÍTULO 4: O DIREITO ENCONTRA A SOCIOLOGIA: O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA.

a “sociologia católica” corrente no período. Também é possível remeter à obra de Freyre (1968) em que se questiona quem é o sociólogo, indo muito além da formação sistemática no ensino superior.

1. OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX E OS BACHARÉIS EM DIREITO

Antes de adentrar no manual de Pontes de Miranda, faz-se necessário trazer alguns apontamentos sobre os livros didáticos de Sociologia produzidos nas primeiras décadas do século XX no Brasil e a rede de relações envolvendo os bacharéis em Direito – seus principais autores, entrelaçando com as publicações de Pontes de Miranda. Destarte, é a principal referência Meucci (2000; 2011), afirmando que, entre 1920 e 1940, produziu-se no Brasil de três dezenas de manuais didáticos que contribuíram para a difusão e estabelecimento dos conhecimentos sociológicos no país e, por consequência, para a institucionalização da disciplina (seja no ensino secundário, seja no ensino superior). A autora compõe um quadro com 35 manuais didáticos de sociologia publicados ao longo dessas três décadas, revelando a pluralidade de títulos, autores e editoras envolvidas nesse processo.

A par dessa pesquisa, há outras investigações sobre manuais didáticos já destacados nos capítulos anteriores e que ajudam a compor um quadro vasto de manuais didáticos de Sociologia.³⁶⁸ Compreende-se, portanto, a importância em visibilizar e alimentar o quadro de manuais conhecidos para que se possa dimensionar com maior exatidão a produção didática em sociologia. Assim, utilizando diversas fontes³⁶⁹, compõem-se uma lista de manuais didáticos que foram produzidos até o ano de 1950 no Brasil e que tiveram como autores bacharéis em Direito. Assim:

Quadro 4: Lista de livros didáticos de Sociologia (1900-1950)

Ano	Título	Autor(es)	Editora
1900	Sociologia criminal	Paulo Egydio de Oliveira Carvalho	Tipografia e edição da Casa Eclética

³⁶⁸ Entre eles, destaca-se a tese de Cigales (2019) e o artigo de Bodart e Marchiori (2021).

³⁶⁹ Além dos trabalhos de Meucci (2011), os acima informados, foram consultados diversas bibliotecas universitárias, sebos virtuais e lojas físicas, acervo pessoal da autora, indicações dos próprios manuais didáticos, arquivos públicos, acervos virtuais variados. Considerando apenas os bacharéis em Direito, não fazem parte do quadro autores como Severino Sombra, Achilles Junior, Amaral Fontoura, Nelson Omegna, Gilberto Freyre, Sízínio Leite da Rocha, entre outros, porque possuem outra formação. Foram excluídos os autores M. Carlos, autor que possui duas obras, “Ensaio de Sociologia”, publicada em 1920, tratando-se de reunião de textos esparsos, e Sociologia de 1938, e as importantes obras de Afro Amaral Fontoura, porque não é possível precisar que os mesmos concluíram o curso de Direito. Do primeiro, não há qualquer indício que o tenha realizado, mesmo porque tem obra prefaciada por Clóvis Bevilacqua, mas sem adjetivar o autor de qualquer forma, e, no segundo, sabe-se que cursou Direito e Filosofia na Faculdade do Rio de Janeiro, mas, ao que tudo indica, concluiu apenas o de Filosofia. Não foi adicionado Joaquim Pimenta que, embora formado em Direito e autor de duas obras em sociologia, trata-se, no primeiro, “Ensaio de Sociologia” (1915), de textos reunidos publicados em revistas e jornais, e, o segundo, “Sociologia e Direito” (1928), da tese apresentada para a cadeira de professor de Filosofia do Direito para a Faculdade do Recife. Vicente de Miranda Reis era, ao que indica, poeta, comunista, professor da escola normal. Vale olhar atentamente ao Boletim da sua editora, Arial, sobre as discussões tecidas sobre a sociologia (Do Miranda Reis vale olhar pro boletim feito pela editora (Boletim de Arial, na década de 1930).

1906	Estudos de Sociologia Criminal	Luciano Pereira da Silva	Ramiro M. Costa & Filhos-Editores / Livraria Contemporânea
1917	Educação moral, noções de sociologia e direito usual	Elpídio de Abreu e Lima Figueiredo	Typ. do Jornal do Commercio
1922	Princípios de Sociologia Jurídica	Eusébio de Queiroz Lima	Livraria do Globo
1926	Introdução à Sociologia Geral	Pontes de Miranda	Pimenta de Mello
1928	Sociologia Aplicada	Numa P. do Valle	Casa Duprat e Casa Mayença
1931	Introdução à sociologia	Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde)	Ed. Centro D. Vital
1931	Sociologia: Summarios do Curso do Sexto Anno	Delgado de Carvalho	Francisco Alves
1933	Sociologia Educacional	Delgado de Carvalho	Editora Nacional
1933	Ensaio de síntese sociológica	Vicente de Miranda Reis	Ariel
1934	Sociologia e Educação	Delgado de Carvalho	Editora Guanabara
1934	Sociologia experimental	Delgado de Carvalho	Livraria do Globo
1934	Princípios de Sociologia	Djacir Menezes	Livraria do Globo
1935	Que é Sociologia	Rodrigues de Méreje	Tipografia Rio Branco
1935	Sociologia Aplicada	Delgado de Carvalho	Editora Nacional
1935	Princípios de Sociologia	Fernando de Azevedo	Editora Nacional
1938	Noções de Sociologia	Roberto Lyra	A. Coelho Branco
1938	Sociologia Política	Rodrigues de Méreje	Tipografia Rio Branco
1939	Práticas de Sociologia	Delgado de Carvalho	Livraria do Globo
1940	Fundamento de Sociologia	Carneiro Leão	Melhoramentos

Fonte: Autoria própria e bibliografia indicada em nota

A partir do apresentado, nota-se que há dezenove obras selecionadas, o período de maior difusão delas os anos de 1930. Tomando a listagem apresentada por Meucci (2011) e excluídas em razão do recorte aqui estabelecido, a década de 1940 possibilitou que sujeitos vindos de outras áreas (médicas, pedagógicas e formação católica) se mobilizassem em maior número para elaborarem obras didáticas, entre os quais Amaral Fontoura foi seu principal realizador. De fato, o bacharel em Direito, nas primeiras décadas, é o principal produtor de obras didáticas, mas, ao longo do tempo, parece haver condições de maior diferenciação.

Dos autores destacados no quando acima, Delgado de Carvalho é aquele que possui maior número de obras publicadas (seis), publicando outros manuais em áreas diversas, como a geografia e história. Lembremos ainda que Delgado de Carvalho chegou a compor comissão do livro didático, em 1945, era professor do Colégio Pedro II, vinculando-se à diversas instâncias de produção e circulação dos manuais didáticos. Ao lado dele, destacam-se outros intelectuais que, embora formados em Direito, passaram a ser reconhecidos muito mais pela atuação em outros espaços, como Alceu Amoroso Lima, representante maior da sociologia católica no Brasil e professor de Filosofia, fundador da PUC³⁷⁰, Fernando de Azevedo, que era

³⁷⁰ Embora Alceu de Amoroso Lima tenha exercido cargos na magistratura e participado ativamente da Constituinte de 1932.

reconhecido como pedagogo e sociólogo vinculado à Escola Nova³⁷¹ e institucionalização da sociologia em São Paulo, e Carneiro Leão, professor de Filosofia e conhecido pedagogo, responsável pela reforma educacional em Pernambuco. Ou seja, esses sujeitos, já bastante conhecidos nos meios acadêmicos, são especialmente estudados através do ramo educacional e sociológico, assim se firmando em detrimento da formação em Direito.

Outrossim, observando o lugar de formação dos sujeitos, observa-se que quatro formaram-se na Faculdade de Direito do de São Paulo (Paulo Egydio de Oliveira Carvalho, Rodrigues de Mèreje, Numa P. do Valle e Fernando de Azevedo). De Rodrigues de Mèreje (1901-?) e Numa P. do Valle (?-?) não se têm muitas informações, mas, o primeiro, é conhecido por traduzir obras importantes de Kant e “As regras do método sociológico”, de Durkheim e, o segundo, chegou a advogar em São Paulo, mas atuava na Escola Normal. Já formados pela então Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (hoje UFRJ), tem-se Alceu Amoroso Lima, Eusébio de Queiroz Lima, Vicente de Miranda Reis, Roberto Lyra e Djacir Menezes. Eusébio de Queiroz Lima (?-?) foi autor de várias obras jurídicas e professor catedrático na mesma faculdade que se formou. Vicente de Miranda Reis (?-?) era professor do Colégio Pedro II, Roberto Lyra (1902-1982)³⁷² atuou no Ministério Público e como professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, que ajudou a fundar (atual UERJ). Djacir Menezes, porém, exerceu diversas atividades, entre elas foi o primeiro diretor da Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará (1938). Delgado de Carvalho, por sua vez, é o único que se formou fora do Brasil e que tinha dupla diplomação: em Direito, pela Universidade de Lasanne, na Suíça, e em Ciência Política, na Escola Livre de Ciência Política, na França, sendo assim o único profissionalizado no espaço das ciências sociais, no sentido contemporâneo do termo. Por fim, Luciano Pereira da Silva, Elpídio de Abreu e Lima Figueiredo, Carneiro Leão e Pontes de Miranda eram formados pela Faculdade de Direito de Recife. Sobre Luciano Pereira da Silva (Piauí, 1885- Rio de Janeiro, 1975), era filho típico da elite oligárquica brasileira, vindo de família de donos de terras, de jornais e de detentor de cargos eletivos, e atuou durante a sua carreira em cargos políticos e intimamente ligados às políticas administrativas, em especial na área ambiental (HANSEN, 2018). Elpídio de Abreu e Lima Figueiredo (Pernambuco, 1863-?), atuou como advogado, escritor, político, chefe de polícia e jornalista e professor, na Escola de Aperfeiçoamento do Rio de Janeiro, como indicam Bodart e Marchiori (2021), no único artigo que se debruça sobre seu manual.

³⁷¹ Vide notas anteriores e página 128.

³⁷² Nascido em Recife, Roberto Lyra foi um dos principais promotores de justiça atuantes no Brasil, além de professor de Direito, especialmente no campo do Direito Criminal.

Essa rápida referência à formação e atuação dos autores dos manuais dá a dimensão de que, todos eles, atuavam (em maior ou menor grau) em unidades educacionais, seja no ensino superior ou ensino básico e, como intelectuais do seu tempo, tinham diversas atividades paralelas. Raros os casos em que o Direito se sobressaía, que, em sendo, representava a atuação profissional na magistratura ou promotoria. Não há dúvida que, dos listados, aquele que é reconhecido como jurista, jurisconsulto e que obteve maior prestígio nessa área foi Pontes de Miranda, justamente aquele que não foi professor em nenhuma universidade ou escola (a não ser catedrático). Ao mesmo tempo, foi ele quem passou a ser reconhecido como um dos maiores nomes da sociologia e precursor do campo, o que demonstra, nessa leitura, o forte reconhecimento e legitimidade que ocupava no campo intelectual e da importância dos seus livros, como um capital simbólico, para elevar sua posição. Há, nessa leitura, uma força simbólica dupla: o intelectual reconhecido eleva à sociologia, que necessita naquele momento de espaço para sua consolidação, e, de outro, confirma a posição do sujeito, que se investe da nova ciência como meio de alçar melhores colocações e firmar-se como intelectual ímpar.

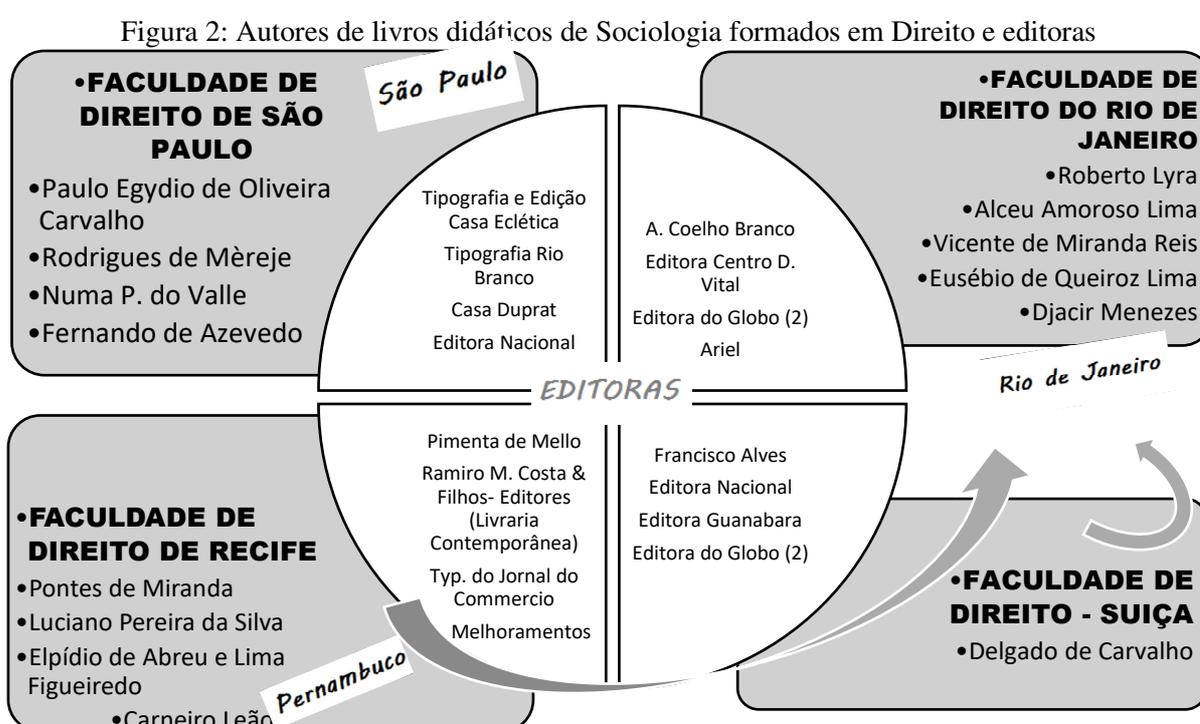
Em relação ao local de formação, vê-se que há certa diversidade de locais, vez que, excetuado Delgado de Carvalho (que produziu a maior quantidade de manuais), os demais mesclavam-se entre Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. Porém, vale apontar que o lugar privilegiado de circulação dessas obras e de suas publicações era a então capital do Brasil, Rio de Janeiro, para onde a maior parte dos sujeitos migraram e ali exerceram suas atividades. Também nesta cidade estavam situados os mais importantes jornais, tipografias, editoras, faculdades, atividades culturais, políticas e sociais, enfim, meios que possibilitavam aos sujeitos condições de integrarem os mais diversos espaços sociais. Destaca-se, ainda, as Academias de Ciências e de Letras, em se mantiveram no Rio de Janeiro meso quando a capital mudou para Brasília.

1.1 OS AUTORES-SOCIÓLOGOS E O MERCADO DE LIVROS DIDÁTICOS

Em se tratando das editoras, nota-se que as primeiras obras didáticas tinham como referência pequenas tipografias, marcando especialmente o autofinanciamento dos autores para ter publicados suas primeiras empreitadas sobre a sociologia. Eram, muitas das vezes, trabalhos apresentados para concursos, ensaios, organização de aulas, que eram publicados às expensas

dos próprios autores e com pequena tiragem.³⁷³ Os trabalhos que foram voltados para o uso em sala de aula e com a respectiva adoção de manual escolar, como são os casos mais célebres dos manuais de Delgado de Carvalho e Fernando de Azevedo, tiveram o atravessamento de editoras maiores, o que será verá a seguir, o que também reverberou na reedição das obras. Ainda, a produção de coleções e enciclopédias, movimentadas no período, impulsionou a divulgação das obras sociológicas.

A partir do esquema abaixo, torna-se possível observar algumas movimentações dos autores, suas formações e cidade de maior atuação, bem como as editoras com que se relacionavam:



Fonte: elaboração da autora

Visualmente, nota-se que a circulação dos sujeitos, com o grau de bacharel, passava a ser São Paulo (em menor número e fixando aqueles que já se formaram ali) e no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, para onde migravam os estudantes, sobretudo do Nordeste, ocupando cargos variados na administração pública, nas faculdades, no judiciário e nos periódicos. Carneiro Leão, por sua vez, manteve relação mais estreita com Pernambuco, local em que retornou por um curto período para atuar como Secretário de Interior, Justiça e Educação (entre

³⁷³ Um dos poucos que não publicou sua tese foi o jurista Hermes Lima, que apresentou o “Conceito Contemporâneo de Sociologia”, em 1925, para a cátedra de Sociologia no Ginásio a Bahia. Hermes Lima antecedeu Pontes de Miranda, na cadeira da ABL e é autor de manual de filosofia do Direito.

1929-1930), quando também realizou a reforma do ensino naquele estado. O Rio de Janeiro, foi, sobretudo, o local da maior atuação desses bacharéis, notabilizando-se não só pela ligação com a faculdade de Direito, mas também com o ensino da educação básica, especialmente pelo Colégio Pedro II.

Voltando para as editoras, as primeiras décadas do século XX foram particularmente profícuas para a produção e difusão das obras impressas, em razão da expansão do mercado editorial e, ao mesmo tempo, do interesse mais amplo pelo desenvolvimento cultural do país, conforme aponta Pontes (1989). Segundo a autora, até os anos de 1920 era difícil editar livros no Brasil, que precisavam se valer de outros países (especialmente Portugal e França) para imprimir seus livros, geralmente em poucas tiragens e às expensas do próprio autor. Já nos anos de 1930, estabeleceu-se editoras nos principais centros urbanos, como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, também em virtude da industrialização e matéria prima para a produção dos livros, além da ampliação do público leitor. O resultado foi que, naquela década, houve a profusão de produção de livros, possibilitando que houvesse a popularização da literatura e a difusão de livros didáticos.³⁷⁴ Os editores, por sua vez, passaram a se ver como grupo, análogo aos dos intelectuais, de modo que seriam, ao lado então destes, os heróis civilizacionais, na égide de formar um país moderno.

Vale mencionar que, a partir da grande difusão dos livros didáticos e produção elevada em razão da industrialização e nacionalização dos produtos, havia o forte controle estatal sobre os livros didáticos, como já descrito no primeiro capítulo. No período getulista, nos anos de 1930, por exemplo, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) atuava sob censura dos livros, inclusive dos didáticos, que, pela CNLD, selecionava quais livros seriam destinados às escolas. Nesse interim, segundo Paixão (1997), não só impediam alguns livros de chegar às escolas, como editavam e distribuía obras que julgavam adequadas, como “Getúlio Vargas, estadista e sociólogo”, de Luiz Vieira e, ao mesmo tempo, mobilizava a rede de editores e intelectuais para adentrar no mercado (o que mobilizava seus respectivos capitais políticos).³⁷⁵

Atenta-se que Pontes (1989) e Paixão (1997) indicam que este foi o momento de *boom* do livro didático também impulsionado pelas reformas educacionais que davam preferência aos livros didáticos nacionalizados, dando chance para que aparecessem livros nas mais variadas disciplinas, antes inexistentes – como é o caso da sociologia. Assim, “o livro didático tornou-se um grande filão de lucro das editoras” (PONTES, 1989, p. 368), favorecendo o investimento

³⁷⁴ A autora indica que os anos de 1940 contaram com múltiplas editoras que já não encontravam exclusividade no mercado editorial e menor prestígio da literatura nacional.

³⁷⁵ Foi nesse período que Getúlio Vargas ganhou, também, uma cadeira na ABL.

sobre esse tipo de material, o que se verifica pela própria história de cada uma dessas editoras, como transita Paixão (1997). Embora diversificassem suas publicações, as maiores editoras do período em livros didáticos eram, respectivamente: Companhia Editora Nacional, Editora Globo, Editora José Olympio, Editora Irmãos Pongetti, Editora Francisco Alves, Editora Melhoramentos (MICELI, 2001), cada qual com o seu projeto editorial e aposta no formato, tiragem, enfoque.³⁷⁶

Essas editoras tinham características personalistas, sendo negócios de família e, muitas vezes, tendo um único proprietário, o que poderia conduzir para um sucesso limitado (enquanto o sujeito estivesse vivo) ou para a sacralização deste, como herói civilizador (PONTES, 1989).³⁷⁷ As livrarias/editoras, muitas das vezes, ficavam conhecidas pelos nomes de seus donos, sendo lugares que os intelectuais se encontraram e confraternizavam. Nesse interim, atenta-se para as tipografias, que se dedicavam diretamente para a impressão e comercialização dos livros produzidos. É o caso, dos manuais antes mencionados, da Tipografia da Casa Eclética³⁷⁸, do *Jornal do Commercio*³⁷⁹ e da *Rio Branco*³⁸⁰. A Ramiro M. Costa & Filhos³⁸¹ foi fundada em 1888, em Recife, proprietários da Livraria Contemporânea, mas conhecida como livraria Ramiro Costa, se tornou o ponto de encontro de intelectuais e importante ponto cultural da cidade – onde foi impresso o manual de Luciano Pereira da Silva.

Refletindo as ideias do seu entorno, a publicação de Alceu Amoroso Lima, pela Editora Centro Dom Vital - centro que aglutinava parte do debate doutrinário cristão no campo cultural e político – também transpassava esse personalismo, na medida que o próprio autor era diretor do empreendimento.³⁸² Outras publicações, de menor alcance, foi a de Vicente de M. Reis, pela Editora Ariel, localizada no Rio de Janeiro. Não possuindo livraria, foi fundada por Gastão Cruls e Agripino Grieco nos anos de 1930, compondo romances, livros jurídicos e outros, compondo ainda revistas literárias importantes, mas que teve curta duração em razão da

³⁷⁶ Observa-se que não se está procurando, nessa pesquisa, recuperar as etapas de produção do livro didático, no sentido material, o que envolveria mapear as formas e redes de impressão, distribuição dos livros. Trata-se, aqui, da figura do editor em sua marca, que, no tempo, encarna o livreiro, intermedia diversas etapas da produção do livro, administra a impressão com as tipografias (se não for ele mesmo), seleciona textos e autores, define investimentos (como capital, nos termos bourdieusianos), entre outros. Seria possível separar, em resumo, a oficina gráfica (tipografia), a quem caberia imprimir quaisquer publicações e, a editora, responde a outros aspectos da mercadoria, envolvendo a relação e ligação entre autor e público. No entanto, essas funções, em alguns períodos, foram realizadas pelos mesmos sujeitos.

³⁷⁷ Nota-se que, nos anos de 1980 em diante, o que acontece é a internacionalização das editoras e mudança do mercado editorial brasileiro, em especial do livro didático, como estudou Cassiano (2013).

³⁷⁸ Sobre esta não foi possível encontrar outras informações.

³⁷⁹ Pertencente ao *Jornal do Commercio*, no Rio de Janeiro.

³⁸⁰ Fundada em 1923, em São Paulo, pelos sócios Luiz Niccolini e Domingos Pires.

³⁸¹ Por Ramiro Moreira da Costa, cuja família, pelos indícios colhidos, eram portugueses fazendeiros de café.

³⁸² Mais sobre a criação do Centro e as relações de Alceu Amoroso Lima, ver Cigales (2019).

entrada de outras editoras concorrentes (HALLEWELL, 1985). Em São Paulo, estava a Casa Duprat e Casa Mayenca, que editou o manual de Numa P. do Valle. Primeiramente somente como Casa Duprat, foi fundada em 1850 e foi uma das primeiras editoras da cidade. Já no início do século XX, vinculou-se à tipografia Paternostro, Irmãos & Cia, que adquiriu a Casa Mayenca, assim unindo as duas editoras.³⁸³

Para além das publicações avulsas, é fato que a partir dos anos de 1920 as editoras passaram a investir fortemente nas bibliotecas científicas, uma das razões para a rotinização da sociologia no país, como assinalada Meucci (2011). Toledo (2020) destaca que naquele tempo as revistas de educação clamavam pela organização de bibliotecas para as escolas, almejando a implementação de políticas públicas de compra de livros para dar solução à suposta falta de leitura no Brasil. Assim, as editoras procuraram atender a essas demandas, sobretudo na reformulação de livros didáticos.

A partir disso se divulga, no Brasil, a estratégia de publicação de coleções, agregando possibilidades de mercado ao livro, o que impulsiona a notabilização dos manuais didáticos de sociologia.³⁸⁴ Muitos dos manuais faziam parte das coleções de divulgação científica, voltado para estudantes, professores e também novos leitores, carregando na figura do editor, autor e organizador das bibliotecas a função de agente legitimados a civilizar o país, ou seja, alça-lo moderno pela ideia de erudição e conhecimentos científicos aplicados, conferindo, portanto, aspectos normativos. Nesse sentido, o livro didático ganha maior importância, na medida em que ele “sempre esteve na dianteira dos processos de expansão das fronteiras mercadológicas, de incumbência do Estado e de muitas outras dimensões da história do livro” (SORÁ, 2010, p. 333).

Nesse contexto, a Livraria Francisco Alves se reinventa. Como a editora mais antiga do Brasil, fundada primeiramente como Livraria Clássica, pelo português Nicolau Antônio Alves (1827-1902) para se voltar aos livros didáticos para o público da Corte (BRAGANÇA, 2016). Seu sobrinho, Francisco Alves de Oliveira (1848-1917), inicialmente sócio, passou a ser proprietário do empreendimento depois chamado com o seu homônimo.³⁸⁵ Quando faleceu,

³⁸³ Não mencionado diretamente por rerear fontes, estão as editoras A. Coelho Branco, no Rio de Janeiro, especializada em livros jurídicos e a Editora Guanabara, também no Rio de Janeiro, a primeira editora no país de livros médicos, segundo indica Hallewell (1985).

³⁸⁴ Toledo (2020) anota que a criação de bibliotecas e coleções já era estratégia de venda de livros na França, no século XIX, chegando ao Brasil justamente quando o livro se traduz em um bom negócio.

³⁸⁵ Em 1910 incorporou a Laemmert, que se dedicava também aos livros infantis e, depois, aos livros jurídicos. Vale ainda mencionar que o próprio Francisco Alves escrevia obras didáticas, como autodata, e sua figura transformou a forma de editar livros no Brasil, passando a ser conhecido como o “Rei do Livro” (BRAGANÇA, 2016). A Livraria não se manteve apenas em São Paulo, mas teve filiais, pelo menos, no Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Francisco Alves deixou uma fortuna, boa parte destinou a ABL, sob a condição de que “a Academia promovesse, a cada cinco anos, dois concursos de monografia em sua homenagem: um sobre ‘a melhor maneira de ampliar a educação primária no Brasil’ e outro sobre a língua portuguesa” (PAIXÃO, 1997, p. 43).³⁸⁶

Observa-se que o grande aumento na produção de livros didáticos da Livraria só acontece na década de 1930, quando a 90% do seu catálogo. Segundo Deaecto (2016), três fatores foram decisivos para isso: seu dono estava ligado à muitos membros estratégicos da instrução pública e do governo; a centralização das decisões sobre o ensino favoreceu a produção desse tipo de material; e a própria ampliação das escolas públicas, ainda que se mantivesse alta taxa de analfabetismo no Brasil. Vejamos, assim, que Delgado de Carvalho publicou seu primeiro manual junto desta editora, justamente no contexto em que era professor titular da principal escola do país e participava da Comissão do Livro Didático, combinando assim o bom trânsito político do editor com a sua trajetória.

Em São Paulo, no entanto, a realidade cultural se afigurava de outra modo: até metade do século XIX, a vida cultural girava em torno da faculdade de Direito, que contava com cerca de 600 estudantes, em uma população de apenas 15 mil pessoas (PAIXÃO, 1997), enquanto que, no Rio de Janeiro, já havia uma população de 200 mil pessoas. Assim, havia apenas três livrarias, que aceitavam livros apenas por encomendas.³⁸⁷ No entanto, indica Paixão (1997) que, com a virada do século e, em especial, com a movimentação econômica, cultural e política a partir dos anos de 1910, São Paulo passou a ser o centro de produção de livros, contanto em 1920 com cerca de vinte editoras, em tiragem anual de 1,9 milhão de exemplares. Um dos exemplos de empreendimento editorial foi o de Monteiro Lobato (1882-1948), que fundou como “Revista do Brasil”, passando por Monteiro Lobato & Cia. No entanto, com questões econômicas e políticas, Lobato faliu e dela saiu a Companhia Editora Nacional, que passou a dominar boa parte do mercado editorial, por décadas.³⁸⁸

A Editora Nacional tinha à frente a família de Octalles Marcondes Ferreira (1901-1973), firmando-se em torno dos livros didáticos, que garantiam rentabilidade. Segundo Paixão (1997), os programas educacionais de Getúlio Vargas propiciaram o incentivo ao mercado de

³⁸⁶ Ao que consta na ABL, o prêmio de fato foi instituído, não se confundindo com outros, como os deferidos à Pontes de Miranda.

³⁸⁷ Aos poucos, essa situação modificou-se: instalou-se na cidade a Casa Garraux (filiada da Garnier, mas então dirigida por Anatole Louis Garraux) – que seria comprava dos anos de 1930 pelo funcionário José Olympio, a Grande Livraria Paulista (dos irmãos Antônio Maria e José Joaquim Teixeira) – chamada depois de Livraria Teixeira e a Livraria Acadêmica (Joaquim Saraiva).

³⁸⁸ Paixão (1997) também indica outras gráficas que se desmembraram da antiga companhia de Lobato, demonstrando que não houve o fim, mas a transformação do empreendimento em outros tantos de sucesso no campo editorial, entre elas, no futuro, a editora Brasiliense, na qual Lobato era sócio de Caio Prado Jr.

livros didáticos, de modo que a Editora Nacional aproveitou o momento e lançou, com Fernando de Azevedo à frente, as importantes coleções Biblioteca Pedagógica Brasileira. Esta coleção foi importante por inúmeros fatores, mas, entre eles, por acolherem autores brasileiros – o que não aconteceu em coleções futuras da mesma editora. Além disso, abraçou a questão da renovação educacional, na qual a escolha de Fernando de Azevedo para coordenar a Coleção Atualidades Pedagógicas e Brasiliana era estratégica (séries dentro da mesma coleção da Biblioteca).

A escolha de Fernando de Azevedo não foi, portanto, aleatória. Sua incursão no campo educacional, notadamente pela educação nova, trazendo para a Coleção Atualidades Pedagógicas e Brasiliana outros representantes da renovação educacional. No caso do manual de Fernando de Azevedo, o mesmo voltava-se para a iniciação científica, com o intuito de elevar a formação nacional, geralmente carregando nos títulos a ideia de “lições”, “princípios” de iniciação a alguma ciência ou, no caso dos livros pedagógicos, expressões como “educacional” ou “educação” aparecem em destaque, como é o de Delgado de Carvalho (Sociologia Educacional). Os livros que compunham cada uma das coleções variavam em tamanho e estilo, orientando a cada tipo de uso e público (TOLEDO, 2020).³⁸⁹ Assim sendo, as coleções confirmavam o objetivo de dar as bases científicas para a formação do estudante e de professores, garantindo a introdução de uma cultura científica ao brasileiro.

A editora Melhoramentos, por sua vez, dedicava-se inicialmente aos livros comerciais de material escolar e folhinhas religiosas, mas, a partir da década de 1910 e com a publicação da obra “O patinho feio” (em 1915), passou a modificar o enfoque com a Coleção Biblioteca Infantil, que eram de capa dura, formato diferente, ilustrações e letras grandes.³⁹⁰ Para além de outros livros escolares, a editora investiu na própria impressão de papel (então Companhia Melhoramentos, a primeira fábrica de papel industrializado de São Paulo).

A Editora Globo, de Porto Alegre, iniciou suas atividades publicando obras de romance de entretenimento, de leituras fáceis e simples, mas aos poucos canalizou suas ações para dicionários e manuais didáticos, com depositário no Rio de Janeiro, como observa Sorá (2010).³⁹¹ Publicando manuais de sociologia dentro da Biblioteca de Iniciação Cultural e Profissional e para o Curso Complementar e Secundário, a editora se destacou não só por logo

³⁸⁹ Toledo (2020) observa que o braço carioca da editora, a Civilização Brasileira, investiu na Coleção Brasileira de Cultura, com livros mais afeitos ao movimento católico, de modo a abraçar o público dos dois movimentos. Alceu Amoroso Lima, autor católico, por exemplo, chegou a publicar nesta coleção.

³⁹⁰ Com o nome de Weiszflog Irmãos & Cia.

³⁹¹ Henrique Bertaso era o seu proprietário, pretendia fazer dinheiro com livros populares pra depois investir na literatura universal, alcançando notabilidade com Érico Veríssimo à frente, quando lançou coleções de ponta.

conseguir entrada no mercado de livros didáticos, mas por direcionar a estética das edições para cada tipo de finalidade, tornando o livro, já na capa, visível como manual didático.

Nesse sentido, importante anotar como se dava a estética dos livros didáticos. Segundo Moraes (2017), o livro escolar funcionava como meio de garantir o faturamento das empresas, não recebendo dos editores os mesmos cuidados editoriais visuais que outras obras, como as de literatura. Em alguns casos, como Francisco Alves, Nacional e Melhoramentos, tinham em sua prática manter a boa qualidade de material e assessoramento mesmo nos livros didáticos, devido muito mais às suas relações com as gráficas do que com a preocupação com o tipo de material destinado. Assim,

A produção do livro didático não envolvia o mesmo investimento em linguagem visual que a produção de literatura, mesmo naquela de caráter mais popular e principalmente na dos autores modernistas. Independente da mencionada qualidade que poderia ter um didático, sua dupla condição de livro com pouco *status* intelectual, mas de venda garantida, parece pesar. Para ele se reserva primordialmente a sobriedade da transmissão de conteúdos curriculares e a ideia de que seu público não poderia mais do que isso. Para as vendas, contava-se com a autoridade intelectual do autor e a seriedade de seu texto, dispensando investimento em capas como atrativo. Assim, para o livro didático não era usual chamar capistas ou artistas gráficos reconhecidos, como ocorria com as obras de ficção, e ele guardaria distância da melhor produção visual, reservada para a literatura, particularmente em suas capas [...]. A capa dura, ou cartonada, era o padrão de acabamento tradicional estabelecido para o livro, mas só excepcionalmente recebia ilustrações.” (MORAES, 2017, p. 46)

Isso reverberava não só nos aspectos externos, mas também nos conteúdos dos livros, que pouco tinham de elementos gráficos ou estéticos, muito também porque se creditava ao texto, na preferência quase verborrágica tradicional do período, não se apelando a outros tipos de linguagem (MORAES, 2017). As imagens geralmente só eram trazidas para apresentar algum autor ou sujeito específico, como se verifica do manual de Fernando de Azevedo (1935), que é um dos poucos a apresentar imagens dos autores, no intuito aparente de levar ao conhecimento os autores fundadores da sociologia, visualmente. Assim, raros eram os livros com imagens e, mesmo na capa, raros os que utilizavam o espaço para propagandear a obra e outras da editora. O grande propagandeador da obra estaria no nome e peso do autor. Por isso, destaca-se o livro de Pontes de Miranda, que, embora seja um dos primeiros a ser produzidos, inaugurou a biblioteca científica em que a sociologia fez parte e, cujo livro, apresenta uma estética diferenciada. Parte disso se deve também à editora escolhida, o que se falará a seguir.

Ainda, traz-se novamente a figura do intelectual do período, na medida em que o sujeito múltiplo também se valia da esfera editorial (como um grande mediador cultural, na definição de Gomes e Hansen, 2016) para circular nos mais diferentes espaços. É assim que os intelectuais formados em Direito, Engenharia, Medicina (esses dois últimos, em menor número)

percorrem o caminho das publicações em livros e, por esse meio, firmam-se nas mais diferentes áreas em construção. Assim, “as coleções, nesse contexto, aparecem como um dos espaços privilegiados para a veiculação do pensamento da época.” (PONTES, 1989, p. 386).

No entanto, atenta-se que, antes de servir somente aos lucros, os livros didáticos eram (e são) difusores de ideais de um certo momento, carregam perspectivas dos autores e do espaço que ocupam. Assim, como pontuado por Hallewell (1985), os manuais didáticos faziam circular os elementos pedagógicos da luta pela escolarização no Brasil, discussão que Nagle (2009) tece mais firmemente. Os livros didáticos servem como propaganda dos objetivos escolares e dos ideais de cultura nacional modernizadores e cívicos esperados nos anos de 1920 e 1930. Não à toa que participam das coleções didáticas diversos educadores e intelectuais que poderiam, por suas posições sociais, exprimir o tipo de conhecimento desejável para levar o Brasil a outro patamar civilizacional. Assim sendo, faz-se também necessário olhar para os conteúdos dessas obras (o seu interior, o micro).

1.2 A CONCEPÇÃO DE SOCIOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS BACHARÉIS-SOCIÓLOGOS

Em termos de concepção da Sociologia, nessas primeiras obras, é preciso repassar em o que anotava cada autor. Isso porque, assim, consegue-se estabelecer certo comparativo com as ideias de Pontes de Miranda, que se destacou sobre os demais, em termos discursivos muito mais do que de uso dos manuais. Assim, há, inicialmente, quatro livros didáticos que envolvem uma sociologia aplicada ao direito (criminal, jurídico) e filosofia (educação moral). No caso da sociologia criminal, temos em Paulo Egydio Carvalho (CARVALHO, 1900), o enfoque estava na teoria de Durkheim, percebendo como a sociologia, por seus métodos objetivos, pode auxiliar na análise do fenômeno do crime. Sem adentrar na tese do autor, importa sobretudo como o mesmo entende que a ciência sociológica pode auxiliar na definição do fenômeno que estuda, entendendo as diversas influências do ambiente social e as causas sociais.³⁹² Carvalho (1900) não traz em seu texto uma preocupação em definir a sociologia, mas sim pensar a sociologia aplicada (sociologia criminal) ao fato social estudado (crime), na medida em que compreende as limitações do olhar jurídico. Assim, para o autor, não haveria como avançar nos

³⁹² Carvalho (1900), pro mais que utilizasse Durkheim e fosse um dos responsáveis por trazer seus escritos ao país, foi de encontro com a teoria do crime como fato social normal, vez que compreendida o crime mais próximo da teoria eugenista de Lombroso. Um pouco mais sobre a escola criminológica e das ideias de Paulo Egydio, ver Alvarez (2003).

estudos criminais sem utilizar das disciplinas sociológicas (com base em Durkheim, com a noção de objetividade, neutralidade), conferindo nova direção às pesquisas científicas. Luciano Silva (1906), por sua vez, pouco contribuiu para um olhar da sociologia, aproximando-se muito mais de uma antropologia criminal na esfera dos estudos de Lombroso (1835-1909)³⁹³. Em ambos os casos, Alvarez (2003) aponta que a ideia de tratar o crime cientificamente, ainda que com todos os problemas dessas leituras que misturavam teorias e conceitos muitas vezes opostos, contribuíram para outra mirada ao campo de conhecimento no Brasil, redefinindo o papel de outros conhecimentos na análise jurídica, como o caso da Sociologia. Porém, pela confusão conceitual instaurada, pouco contribuíram para a Sociologia em si, confundindo-a muito das vezes com a antropologia criminal ou até psicologia criminal, mas trouxeram por meio de manuais e até discussões em artigos a necessidade de uma disciplina de Sociologia (criminal) nos currículos das faculdades de Direito.

Quanto à Sociologia Jurídica, colocada por Lima (1922), há a preocupação na definição dos tipos de ciência, considerando o autor que a sociologia é uma ciência “pois que os fenômenos sociais são suscetíveis à previsão metódica, da mesma forma que os outros elementos da natureza, embora dentro dos estreitos limites de precisão impostos pela grande complexidade com que se apresentam” (LIMA, 1922, p. 17-18). Com base em Comte e na teoria do fato social, argumenta que é injustificável que o Direito não tenha em suas bases de estudo a sociologia, tomada desde seu histórico, suas bases, sua origem e a evolução do fenômeno social. Continuando, coloca que todas as disciplinas sociais (direito, moral, política, geografia, história, estatísticas, etc) têm seus princípios estabelecidos na sociologia e em suas leis. Dessa forma, Lima (1922) credita à Sociologia contribuição fundamental ao Direito e que já se encontrava em progresso o suficiente para ser incluída nos estudos jurídicos. Na obra, passa então a endossar a perspectiva sociológica, introduzindo temas do governo e Estado, indivíduo e sociedade, instituições sociais e jurídicas, entrelaçando os campos do conhecimento, embora cada qual com a sua especificidade.

O livro didático de Figueiredo (1917) pode ser referido através do trabalho de Bodart e Marchiori (2021), que tiveram acesso à fonte primária. Em breve síntese, o autor se ocupa de cada tópico do título (moral, psicologia, sociologia e direito), conferindo algumas definições à sociologia. A sociologia é definida compreende “o estudo da sociedade, em seus elementos,

³⁹³ Foi um médico psiquiatra italiano, principal fundador da Escola Positiva e responsável por inaugurar a etapa científica da criminologia no período, possibilitando outro olhar sobre o delito e o autor do crime. Com suas teses hoje polêmicas, analisava o homem criminoso por características morfológicas e naturais, influenciado toda a escola criminológica.

nos fenômenos que resultam de sua autoridade e nas suas funções” (FIGUEIREDO, 1917, p. 4-5, apud BORDART; MARCHIORI, 2021), revelando, ainda, contribuições variadas de vertentes da sociologia, sem definir uma única filiação teórica. Assim, nesse manual, indicam os autores que Figueiredo contribuiu para a definição dos diversos campos do conhecimento, colocando cada qual em suas definições e perspectivas. Em outra direção, Do Valle (1928) pouco elabora as diferenças de cada campo do conhecimento, mesclando ideias religiosas, biológicas, evolucionistas, jurídicas, políticas, mas não sociológicas em um sentido mais estrito. O autor mobiliza sujeitos diversos, em diálogo, desde pensadores gregos e romanos, Kant, Spencer, Darwin, e mesmo Queiroz Lima, mas nada indica sobre a sociologia, explicitamente. Ao que é possível concluir, o enfoque do manual é no estabelecimento da compreensão do fenômeno humano pelo Direito, nessa relação tomada como uma aplicação da sociologia ou, em outras palavras, como uma sociologia política.

Em Alceu Amoroso Lima (AMOROSO LIMA, 1931), o mesmo se debruça sobre a concepção de sociologia católica, transparecendo a sua inserção no campo religioso que implica no seu modelo de compreensão do mundo social, marcando no livro a sua trajetória em defesa dos interesses da Igreja do espaço político e da educação (OLIVEIRA; CIGALES; ENGERROFF, 2021). Essa visão de mundo, por vezes atravessando as ideias de outros autores que não se definem nessa perspectiva, teve muita repercussão no espaço educacional e influenciado outros tantos autores de manuais didáticos – embora não tão forte no Direito, tendo maior inserção diretamente no campo educacional. No entanto, independentemente disso, já no manual, Amoroso Lima (1931) defende uma posição específica das ciências sociais como ciência da ordem, com regramentos próprios (objeto e método) que a colocam lado a lado com outras ciências. Amoroso Lima (1931) defende uma sociologia finalista, ou seja, parcial, levando em conta a essência do homem, o mundo sobrenatural e outras facetas que, ao olhar do autor, eram ignoradas pelo materialismo e evolucionismo de Comte. A ordem pretendida pelo autor, que poderia contribuir a sociologia, seria devolver à ordem cristã, vez que o mundo se encontrava rodeado de problemas sociais e conflitos.

Diferentemente, Vicente de Miranda Reis (1933) aborda a Sociologia como uma ciência da sociedade, tendo-a como objeto. Tomando a sociologia como uma síntese de todas as ciências sociais (geografia, morfologia social, democracia, antropologia, etnografia, economia política, psicologia social), ela tem por objeto a “a sociedade considerada como unidade; e, por fim: explicar a causação dos fenômenos sociais e formular as leis gerais que regem o funcionamento e a evolução das sociedades humanas” (REIS, 1933, p. 11). A partir disso, o autor define o que é fato social, os limites e relações da sociologia com outras ciências,

definição de sociedade, do homem, dos fenômenos sociais, das leis sociológicas e outros termos, assemelhando-se à visão de Durkheim de ordenação dos limites e possibilidades dessa ciência. No mesmo viés, Rodrigues de Mèrje (1935) se baseia em Durkheim, utilizando outras referências do autor, como abordando a divisão social do trabalho, religião, tipos de solidariedade, educação, Direito, entre outros temas. Nesse caso, o objeto da sociologia é o fato social e, esses temas apontados, são antes fenômenos sociais que podem ser tomados como objetos da sociologia, contribuindo para um olhar específico dessa ciência, com autonomia. Admite-se, portanto, a centralidade de Durkheim para esses autores, que foram responsáveis por introduzir as ideias do autor no Brasil e suas primeiras traduções.

Interessante, nesse corpo de livros didáticos selecionados, a proposta de Djacir Menezes (1934), que era um dos “seguidores” da perspectiva de Pontes de Miranda. Porém, em seu manual, Menezes (1934) inicia afirmando que, para utilizar os conceitos de Pontes de Miranda requereria um preparado superior, o que não se aproximava com a proposta do programa da obra, daí afirmando que elaboraria aquelas ideias em outro trabalho, “que interessam a pequena elite intelectual do país” (MENEZES, 1934, p. 6). Assim, para o autor, a Sociologia moderna geral tem como objeto estudar as leis da evolução natural e, como sociologia aplicada, estudaria alguma forma de evolução em particular (como direito, costumes, arte, etc). Utilizando da referência à Pontes de Miranda, compreende que a Sociologia tem que partir de princípios e leis gerais. Nessa esteira, as instituições sociais são fenômenos das sociedades humanas que, como o jurídico, a família, a linguagem, são tomadas como formas de compreensão das leis naturais de cada grupo societário. Ao passo que, esta real sociologia, imparcial e científica dos estudos dos fatos sociais por meio da sociologia, deixará para trás o que chamou de “romantismo pseudo-sociológico que embaraça os estudos feitos sobre a evolução nacional e seus mais sérios problemas” (MENEZES, 1934, p. 7)

Uma das grandes viradas sobre a definição da sociologia nos manuais reside nas propostas de Delgado de Carvalho, em especial em *Práticas de Sociologia* (1939). Nele, já preambularmente e no primeiro capítulo, o autor dá conta de afastar leituras equivocadas (a seu ver) sobre o que vinha sendo posto sobre a sociologia, divergindo dos programas de ensino e colhendo outra visão. Segundo ele, a sociologia se apresentava normativa, especialmente voltada para a instrução moral e cívica, além de confundir assuntos alheios às suas especificidades, como direito, ciência política, economia política e omitir temas importantes para a Sociologia. Para Carvalho (1939, p. 20), a sociologia se define como “o estudo dos fenômenos de relações recíprocas nos grupos humanos, procurando explicar as origens, o crescimento e as modificações das instituições da vida coletiva”. Sendo assim, seu objetivo

final é o melhoramento das condições da vida social, o que se faz através de métodos científicos específicos. Criticando os programas de ensino de sociologia, por excessivamente extensos ou teoricamente equivocados, Delgado de Carvalho compreendia a sociologia como importante aos currículos para que os alunos pudessem aplicá-la, de modo a entender a realidade brasileira (e não como abstração filosófica). A definição da sociologia ocorreria, portanto, ao longo da sua aplicação e abordagem. Assim, os manuais de Delgado de Carvalho foram importantes não só para destacar e elucidar os problemas dos programas oficiais, mas para redimensioná-los a uma sociologia posicionada (pelo autor), moderna e didaticamente organizada.

Fernando de Azevedo (1935), por sua vez, também tem em seu título uma apresentação mais didática para que os alunos pudessem se apropriar das informações da nova ciência. Mais que isso, a Sociologia, para o autor, era passo importante para a intervenção da sociedade brasileira, vez que possibilitava, como ciência, em um conjunto de teorias e metodologias para estudar a sociedade (NASCIMENTO, 2012). Assim, no seu manual, Azevedo (1935) argumenta como se constituiu uma ciência da sociedade e sua diferenciação em relação a outros campos do conhecimento, anotando diversos autores em argumentação, sendo o principal Durkheim.

A obra mais recente listada, de Carneiro Leão (1940), traz explicitamente a referência de se tratar do conjunto de lições de Sociologia, em 1928, na Universidade do Direito Federal. Assim, com a disciplina mais bem estabelecida, há no autor a clareza do conhecimento sociológico como um espaço social autônomo e sua contribuição para compreensão da realidade brasileira. Assim sendo, o autor prefacia a obra no intuito de localizar a Sociologia como uma ciência fundamental a constar nos currículos escolares, optando por explanar seu método de ensino de sociologia com base nas lições descritas e subcampos da sociologia (regional, rural, urbana, cultural, interacionista, entre outros). Em termos gerais, há um diálogo com diversos autores, construindo uma história da sociologia (em termos de ideias, escolas e institucionalização), de modo que a sociologia quer compreender a sociedade, mas o faz por diversas perspectivas científicas.

Vejam os livros didáticos da década de 1930, já passadas algumas legislações que colocavam a sociologia como disciplina no ensino secundário, complementar, da Escola Normal e que criavam as primeiras faculdades especializadas, foram obras mais elaboradas no sentido de explicitar o objetivo de suas publicações (a que nível de ensino voltadas, público, cursos) e articular de forma didática seus conteúdos, contendo possibilidades de exercícios, pesquisas, revisões e abordagens plurais sociológicas. No ver de Meucci (2011), elas também buscavam se afastar do diletantismo para colher um novo espírito científico. Ademais, elas já

se inscreviam no contexto de produção de livros didáticos dentro das coleções didáticas, ou seja, em projetos editoriais específicos, conferindo um corpo diferenciado à obra. As obras anteriores, porém, tenderam a ser mais ensaísticas e menos voltadas para a utilização nas escolas de ensino básico, ainda alheias à sociologia como disciplina escolar, voltando-se, portanto, ao ensino superior e se apresentando aspectos ensaísticos. Porém, o manual de Pontes de Miranda, justamente nos anos de 1920, inaugurou um formato de livro didático de sociologia no Brasil, impulsionando o formato, inclusive no pertencimento à biblioteca científica, como se verá.

2. O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA: INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA GERAL, DE 1926.

Ao longo da sua vida, Pontes de Miranda se estabeleceu como um dos mais profícuos escritores, em termos quantitativos. Listar as suas obras seria tarefa extensa e, no que se refere a este trabalho, pouco proveitosa, mas é comum encontrar nos textos dedicados a ele, como homenagens, biografias, entrevistas, a recorrente informação do volume das suas produções. À exemplo, Pinto Ferreira (1981) descreve a genialidade do intelectual, mencionando publicações em alemão, no campo da filosofia títulos como “O problema fundamental do conhecimento” (1937), “Garra, mão e dedo” (1953), “Ciência positiva do Direito” (1922); no campo da sociologia “Introdução à Sociologia Geral” (1926) e Método de Análise Sociopsicológica (1925 – essa desaparecida); na literatura, com “A sabedoria dos instintos” (1921), “A sabedoria da inteligência” (1923), “O sábio e o artista” (1929), “Penetração: Poemas” (1930), entre outros; na Ciência Política, “Introdução à política Científica” (1924), “Novos Direitos do Homem” (1933), “Anarquismo, Comunismo, Socialismo” (1933), “Democracia, Liberdade, Igualdade” (1945); no Direito, suas diversas especialidades, como “Novos fundamentos do Direito Constitucional” (1932), “Tratado de Direito Constitucional” (1932), História e Prática do Habeas Corpus (1916), entre outros tantos e, especialmente, os 60 volumes do “Tratado de Direito Privado”, iniciado ainda nos anos de 1910, “A margem do Direito”, de 1916 e “A moral do Futuro”, de 1913, essas últimas que lhe lançaram como intelectual diferenciado no Brasil.³⁹⁴

Essa intensa produção também diversificou a interação do autor com as editoras, passando desde a Garnier, F. Briguiet, Francisco Alves, Max Limonad, Pimenta de Mello,

³⁹⁴ Nas publicações se duas obras, mesmo as iniciais, era comum intelectuais consagrados, como Clovis Bevilacqua, participarem de jantares em homenagem a Pontes de Miranda, divulgando-se fartamente nas colunas dos periódicos.

Editora Borsoi, Revista dos Tribunais (essas duas que publicaram a coleção do Tratado), e, depois de seu falecimento, pela Saraiva, Forense³⁹⁵ e Bookseller³⁹⁶, que são atualizadas conforme orientação dos editores.³⁹⁷ Destaca-se que Pontes de Miranda, entre tantas obras, nunca publicou em tipografias pequenas, alcançando desde cedo (como ele mesmo gostava de lembrar) em grandes editoras. Também é possível aventar que Pontes de Miranda chegou a adquirir (ou ser dono original, difícil dizer) da Livraria Jacyntho. Segundo A Maçã (1923), a livraria seria adquirida por Pontes de Miranda e Eduardo Lemos (?-?), enquanto que, desde 1917, divulgava-se que a J. Ribeiro era “o pseudônimo editorial que encobre o nome do dr. Pontes de Miranda, jovem e ilustrado jurista, vantajosamente conhecido” (O IMPARCIAL, 1917).³⁹⁸ De todo modo, para Hallewell (1985), a Jacinto, especializada em Direito, teria alguma ligação com a Pimenta de Mello, por herdeiros distantes, sendo adquirida em 1945 pela Editora “A Noite”, o que coloca Pontes de Miranda mais próximo da editora que lhe consagraria sociólogo por excelência.

Destarte, antes de publicar o livro de sociologia, Pontes de Miranda já havia participado de outra biblioteca científica, de manual que não pode ser desprezado por sua ligação com a Sociologia. A obra “Introdução à Política Científica: ou fundamentos da ciência positiva do Direito”, de 1924, publicada pela Livraria Garnier³⁹⁹, integrava a “Biblioteca Científica”, mais especificamente a “Biblioteca de Filosofia Científica”, que Pontes de Miranda foi organizador (MOREIRA; MASSARANI, 2001). Não há muitas informações sobre a Biblioteca Científica, sabe-se que a mesma foi publicada desde, pelo menos, 1922, com obras traduzidas de psicologia social e de autoajuda, divergindo os nomes da coleção na capa e contracapa (que daí informava pertencer à Biblioteca de Filosofia Científica). De todo modo, Pontes de Miranda não aparece explicitamente como organizador, sendo as obras da coleção publicadas aos poucos. Em títulos futuros, em outras editoras, Pontes de Miranda também compôs bibliotecas e coleções. De se ponderar, ainda, que as revistas científicas ainda eram

³⁹⁵ A Editora Forense, ao que se sabe, iniciou suas atividades como revista, ainda no início do século XX, em Minas Gerais, passando a ser editora em meados dos anos de 1940. É especializada em publicações no ramo do Direito e, hoje, congrega outras editoras, como a Guanabara, Santos, Roca, Atlas, dentro do “Grupo Gen”. Hoje é ela quem reedita, em maior parte, as obras de Pontes de Miranda. Hallewell (1985) indica que, nos anos de 1940-1950, foram a editora mais importante de livros jurídicos do país.

³⁹⁶ Não foi possível encontrar maiores informações sobre a editora, apenas havendo indícios que a mesma abriu processo de falência.

³⁹⁷ Há informações de prestação de contas aos herdeiros, no Acervo, em que consta recebimentos de direitos autorais, pelo menos, da Saraiva, Forense e Francisco Alves, de reedições de diversas obras jurídicas.

³⁹⁸ N’O Paiz (1917), há resenha muito elogiosa ao livro e ao autor de Direito de Família, Pontes de Miranda, editado pela Jacyntho Ribeiro dos Santos.

³⁹⁹ A livraria Garnier foi fundada ainda no século XIX, pelo francês Baptiste-Louis Garnier (1823 – 1893), que veio para o Brasil em 1844 e criou a famosa e importante livraria, dedicada à títulos diversos e uma das principais editoras de livros didáticos.

poucas no Brasil, cumprindo as Bibliotecas um papel de divulgação ímpar para a divulgação científica e espaço de legitimação desses intelectuais engajados na suas organizações e publicações.

O livro didático de Pontes de Miranda foi editado pela Tipografia e Editora Pimenta de Mello & Cia, única obra do autor pela editora. Descrever esta editora não é tarefa fácil, vez que há poucas informações sobre ela, talvez pelo fato de que não tenha se mantido após os anos de 1950, quando foi alienada e, ainda, sua Biblioteca não chegou a ser concluída. Segundo Hallewell (1985), a empresa estava estabelecida na rua Sachet, nº 34 (hoje rua do Ouvidor), foi fundada em 1845. Além de livraria, funcionava como papelaria e litografia.

A família Pimenta de Mello já possuía uma longa história no mercado de impressos em Portugal, especialmente por seu fundador, José Pimenta de Mello (Coimbra, 1840, Rio de Janeiro, 1918), que, vindo pro Brasil, tornou-se o diretor da Cia. Tipográfica Commercial, em 1880 - pertencente até então a Pereira Braga. Conforme Gonçalves (2020), ele também esteve à frente da Tipografia Pereira Braga e Cia, quando se tornou sócio, até a criação da editora Pimenta de Melo & Cia⁴⁰⁰, que estabeleceu com seu filho, José Pimenta de Mello Filho (Rio de Janeiro, 1887-1940)⁴⁰¹. A editora atuou pelo menos até a década de 1950, quando foi alienada. Enquanto atuante no mercado, além da edição e impressão de livros, foi responsável pela impressão da loteria federal e algumas estaduais por mais de quarenta anos. Para se ter uma ideia da capacidade de impressão, a mesma detinha quantidade de maquinário e também tecnologias novas, à época: só em 1924 possuía quinze prensas litográfica planas, uma *offset* e cerca de quinze prensas tipográficas e outras tantas (FERREIRA, 1994).

Apesar de haver pouquíssimas informações diretas sobre a Pimenta de Mello, por meio de outra empresa periódica é possível compreender um pouco mais do contexto de atuação da editora. Vejamos que, de acordo com Gonçalves (2020), em 1928 o então deputado Luiz Bartholomeu de Souza e Silva (1866-1932), dono d'O Malho, vendeu suas ações para José Pimenta de Mello. A S. A. Destaca-se que O Malho foi fundada em 1902 com o senador Antônio Azeredo, passando a compor as mais importantes revistas do país, como O Malho, O Tico-Tico, Leitura para todos, Ilustração Brasileira, Para Todos....., entre outros. Assim, o encontro entre Pimenta de Mello e O Malho propiciou transformações importantes, como o aumento das publicações da revista tornando-a uma das principais empresas jornalísticas brasileiras, expandindo sua atuação no mercado de livros, voltados sobretudo ao público infantil

⁴⁰⁰ Segundo Ferreira (1994), a primeira vez que a editora apareceu no Almanak Laemmert, obra de estatística e consulta, foi em 1903.

⁴⁰¹ Este foi presidente do Clube de Regatas Flamengo.

e mercado escolar. No entanto, também trouxe consequências políticas, na medida em que O Malho se posicionou, em 1929, contra a Aliança Liberal⁴⁰², ocasionando depredações no prédio da empresa e a sua não circulação por um tempo e modificando sua postura política (menos direta) nas edições a partir de então.⁴⁰³

Essas relações entre as empresas parecem impactar na participação de Pontes de Miranda e divulgação do seu manual didático e da exposição do próprio intelectual. Como se percebe das publicações, não são raras as aparições e elogios a ele nos jornais pertencentes ao grupo. Ainda, não é desprezível o fato de que Pontes de Miranda fora bem recebido no Rio de Janeiro, se instalou e colaborou no *Jornal do Commercio*, nos anos de 1910 (como já informado anteriormente), periódico este que foi dirigido por Pimenta de Mello. Ademais, os embates políticos da empresa vêm ao encontro das ideias de Pontes de Miranda sobre o próprio Getúlio Vargas, vez que nunca escondeu não ter muito apresso à figura do ditador (como falou abertamente para Barros, 1981), ao mesmo tempo em que não deixou de ocupar cargos de nomeação diversos enquanto o presidente esteve no poder. Há inclusive cartas trocadas entre os mesmos presente no acervo de Pontes de Miranda, protocolares às atividades diplomáticas, combinando com a ideia que os juristas de prestígio evitavam posicionar-se politicamente de modo a romper com as relações sociais estabelecidas, assim como O Malho adaptou-se.

Mesmo não se sabendo das tratativas de Pimenta de Mello diretamente com o autor ou como os mesmos se conheceram, é possível que anteriormente já houvesse elos entre eles. Além disso, desde 1925 há documentos de compras de livros por Pontes de Miranda na editora, até mesmo da coleção que fazia parte, como se vê das imagens:

⁴⁰² Aliança política que unia líderes de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, apoiando as candidaturas de Getúlio Vargas e, como vice, João Pessoa, para as eleições de 1930, em oposição a Júlio Prestes, candidato paulista. O Malho defendida a união entre Minas Gerais e São Paulo.

⁴⁰³ A autora também anota que as modificações na imprensa não foram exclusivas d'O Malho, mas, com Getúlio Vargas no poder, todos os periódicos tiveram impacto na censura direta ou indireta.

Imagem 3: Notas de prestação de contas de compra e venda de livros

LIVRARIA PAPELARIA LITHOGRAPHIA E TYPOGRAPHIA
ESTABELECIMENTO FUNDADO EM 1845

VARIADO E COMPLETO SORTIMENTO DE LIVROS ESCOLARES LITERARIOS E SCIENTIFICOS NACIONALES E ESTRANGEIROS REVISTAS E FIGURAS

TRICHROMIAS CHROMOLITHOGRAPHIAS GRAVURAS DESENHOS ETC. PAPELARIA E OBJECTOS PARA ESCRITORIO

PIMENTA DE MELLO & CIA

OFFICINA: RUA VISCONDE ITAUNA, 410 TELEFONE VILA 2006 (EDIFICIO PROPRIO) PIMENTAMELLO - RIO DE JANEIRO CALXA POSTAL 860

RUA SACHET Nº 39 TELEFONE TRINTA E DOIS RIO DE JANEIRO, 20 de Novembro de 1926. O Ilmo. Sr. Dr. Pontes de Miranda, em c/o PIMENTA DE MELLO & CIA

1925

DATA	QUANTIDADE	TITULO	DEBITO	CREDITO
Novemb 13	1	Platon (1º volume) enc.	114000	
	1	Idem 2º volume "	114000	
	1	Idem 3º " 1ª Parte.	13000	
	1	Idem 3º " 2ª "	10000	
	1	Idem 4º " 3ª "	10000	
	1	Aristotele: 1º volume.	10000	
	1	Cervantes: D. Quixote de la mancha, 2 volumes encadernados.	100000	
Dezembro 26	1	Morgan: Les premiers civilisations. B A L A N Ç O	190000	183000
			183000	183000
				183000
1926				
Janeiro 2		Saldo devedor de 1925.		183000
" 26	1	Pela criminalité collective des États et le droit Penal de l'Europe.	240000	
Mai 25	1	Danckler: Les races et Peuples enc.	220000	
	1	Encadernado.	4000	
Junho 7	1	Froust: L'oeuvre de Jeanne d'Arc.	53000	
	1	Idem Duode de chez sivan 2 vols.	48000	
	1	Idem Pasticles Melanges.	48000	
	1	Idem Les Plaisirs et Les Jours.	38000	
	1	Idem Code des guesants 2º vol.	60000	
	1	Idem " " 1º " "	48000	
	1	Idem " " 2º " "	48000	
	1	Idem Sodomie Compara. 3 vols.	100000	
	1	Idem La prisonnière 2 vols.	68000	
Julho 17	1	Mouner: Dictionnaire geologie, enc.	360000	
30	2	Volumes da Collecção Labor (simples)	100000	
Agosto 17	1	Rossi: Coisas de negro, broch.	16000	
	1	Idem " " " " " "	20000	

1926

DATA	QUANTIDADE	TITULO	DEBITO	CREDITO
17	1	Transporte.	80000	
21	1	Francis: Contes Jacques Toubrochés.	480000	
26	1	Pago duas photographias.	20000	
31	1	Budget: Art et Religion.	10000	
	1	Richard: Evolution des langues.	80000	
13	1	Volume da Bibliotheca Infantil.	18000	
21	1	Rima Brub: Glandulas endocrinas.	80000	
	1	Lechowitz: Sur del Japon.	180000	
	1	Brownyngho: Immanté.	90000	
25	1	Tammery: Leçons D'Arithmetique.	160000	
		porte a credito.		800
28	1	Illustração Brasileira de Julho.	60000	
	1	Revista da Semana nº 40.	16000	
	1	Cinearte nº 30.	18000	
	1	Fon-Fon nº 32.	14000	
	1	Cinearte nº 33. (Diigo) "Cavale"	8000	
	1	Leitura Para-todos nº 85.	18000	
5	1	Warrin: Les demières Indiens primitifs 2 vis broch.	160000	
18	1	Weheler: Societés des insects broch.	100000	
2	2	Caixa de lapis de cor.	100000	
6	1	Gonseth: Fondement de Mathématique.	100000	
19	1	Mirandai: Sociologia Geral enc.	200000	
		31 de Novembro de 1926.		
		S/val.	200000	243
de		B A L A N Ç O.	948000	243

Fonte: Acervo Pontes de Miranda na Justiça Federal do Rio de Janeiro

Assim, a Pimenta de Mello lançou, em 1926, a Biblioteca Científica Brasileira, dirigida por Pontes de Miranda, “composta de caros manuais de sociologia, direito civil, medicina, ciências puras e história” (HALLEWELL, 1985, p. 208). Ao que sabemos, foi a primeira coleção a constar um manual de sociologia, considerando-a uma área específica do conhecimento científico. O cuidado com a edição não pode ser ignorado, como bem coloca Hallewell (1985) em relação ao seu alto custo, constando que as obras possuem cores, ilustrações, papel de maior qualidade, capas estruturadas, entre outras estruturas diferenciadas. Já nas primeiras divulgações da coleção, as revistas “O Malho” e “Para Todos” destacavam a proposta da biblioteca e sua qualidade gráfica (O MALHO, 1926; PARA TODOS, 1926). Na mesma edição da revista Para Todos... (1926), entrevistou-se Pontes de Miranda para falar sobre a proposta de organização da biblioteca científica, ainda em organização. Segundo o jornal, o organizador estava há tempos pensando na ideia de lançar uma coleção do tipo, que abrangesse diversos conhecimentos, mas, especialmente, os que teriam a ver com a vida prática daqueles tempos. Assim, vale a transcrição de parte da entrevista:

Não há na organização da Biblioteca sentimentos exclusivistas ou regionais. Não temos preocupações ou preferência por esse ou aquele ponto do território nacional, considerados por mim simplesmente entidades administrativas.

Na organização do plano obedeci às sugestões práticas, utilizando as lições dos acertos e erros alheios, para o melhor aproveitamento nosso. Teremos, assim um trabalho mais educativo e melhor ordenado, a oferecer ao público legente brasileiro.

- Quando começam a sair os volumes?

- Em junho ou julho, mais três. Esse ano, uns quinze. Mais de um por mês, quando tudo estiver em bom andamento. É pois, um realidade. Os editores, que tornaram a si a empresa, são decididos. Quarto mesmo frisar que os. Srs. Pimenta de Mello & Cia. Desejariam publicar, não três, mas dez, logo à entrada. Infelizmente, não estão prontos. [...] (PARA TODOS..., 1926, p. 60)

Quanto ao programa proposto na Biblioteca, o mesmo era grandiosos, dividido em seis seções, sendo: I - Cultural Fundamental, que contava com 62 volumes (dentre eles, a Introdução à Sociologia Geral, de Pontes de Miranda, passando por matemática, geologia, lógica, química, entre outros tantos); II – Coleção Sociológica (especialmente do Brasil), contando com 33 volumes, com especialidades da Sociologia como a religiosa, educacional, jurídica, política, ética, demográfica, além de geografia e história; III – Coleção Politécnica (especialmente do Brasil), envolvendo 24 títulos de topografia, mecânica, geografia e outros; IV – Coleção Médica (especialmente do Brasil), com 67 volumes, dos mais variados tópicos em medicina e saúde; V – Coleção Econômica e Jurídica (especialmente do Brasil), com 30 volumes nas especificidades do direito e economia; VI – Coleção Agrônômica (especialmente do Brasil), com 16 volumes. Como se percebe, o empreendimento editorial era imenso e audacioso para a época. Continuando a entrevista, Pontes de Miranda não escondia que intuito de divulgar a ciência e todos os conhecimentos como critério de patriotismo e sua compreensão de que dominava a concatenação entre esses conhecimentos, conferindo uma lógica própria ao projeto, como descreve:

- O lado comercial não me interessa: e, felizmente, os editores atendem a ele sem sobrepor ao lado de interesse social e patriótico. Não se trata de três ou de vinte volumes: mas de trezentos ou mais, de modo que se tenham, na língua do país, em livros escritos por especialistas, todos os conhecimentos humanos.

Uns se juntam a outros, por meio de prefácios, que escreverei, e nos quais atenderei à matéria estudada e mostrarei a ligação com a dos demais volumes, apontarei o que no assunto fizeram os brasileiros e mencionarei o que se deve ao autor do livro.

- Todos os volumes são uniformes?

- Sim, inteiramente uniformes:⁴⁰⁴ variam apenas, em número de páginas: uns, quatrocentas; outros, seiscentas, outros, mil. Impressão e papel magníficos, gravuras, tricromias, policromias, etc.

- Quais autores?

- Por enquanto, estão a trabalhar mais de cinquenta professores [...]” (O MALHO, 1926, p. 60)

Ao que se sabe, foram publicados apenas os volumes de “Tratado de Anatomia Patológica”, de Leitão da Cunha, o livro do próprio Pontes de Miranda, Tratado de Oftalmologia, de Abreu Filho, Parasitologia, de Olympio da Fonseca Filho e outros,

⁴⁰⁴ Porém, é possível encontrar propaganda de venda do livro em dois formatos: brochado (por Rs 20\$000) ou encadernado (Rs 16\$000) enquanto que, na década de 1930, os manuais escolares das Editoras Nacional ou José Olympio não alcançavam mais do que Rs 10\$000, quando muito.

Terapêutica Clínica, de Vieira Romero, Fontes e Evolução do Direito Civil Brasileiro, de Pontes de Miranda (CINEARTE, 1927). Na revista O Malho (1926), havia a indicação de diversos nomes e títulos de livros que se intencionava publicar, que, dentre eles, aparece Delgado de Carvalho, aventado como autor de ao menos duas obras (em psicografia e geologia). É possível tratar de algumas hipóteses, de cunho especulativo: o alto custo das obras não ofereceu melhor custo-benefício; a criação de outras bibliotecas mais acessíveis e orientadas para os diferentes níveis de ensino; a venda da editora Pimenta de Mello; a diversificação de atuação de Pontes de Miranda, que nos anos de 1930 passou a ser desembargador e embaixador; as mudanças políticas sobre o livro didático; o mercado de livros não comportava o tipo de publicação almejada no projeto, entre outros. Porém, ao final, fato é que não houve continuidade nos moldes pretendidos por Pontes de Miranda, no projeto inicial, o que também não parece ter prejudicado a imagem do autor na revista, mantendo por vezes colunas, caricaturas de bom grado, entre outras passagens.

De todo modo, nos primeiros anos a Biblioteca foi diversas vezes referida. Em matéria para o jornal A Manhã (1927) assinada por Maurício de Medeiros⁴⁰⁵, Pontes de Miranda era elogiado pela proposta da biblioteca, informando que ele era “um exemplo raro de tenacidade construtora”, com inteligência que possibilitasse ir para novos caminhos e amadurecimento de estudos. Ainda, “não se contenta, porém, Pontes de Miranda com o trabalhar ele próprio, infatigavelmente, produzindo com fertilidade original e rara. Dir-se-ia que seu cérebro, como o eixo de um grande motor, move-se a si e impulsiona em torno.” (A MANHÃ, 1927, p. 5), acrescentando que na Biblioteca une-se a iniciativa corajosa de Pontes de Miranda com a inteligente coragem de Pimenta de Mello, que, quando tiver chegado ao fim das gigantes publicações, ninguém recusará

aplausos a uma iniciativa que terá fixado, de maneira indelével, os documentos irrecusáveis da cultura brasileira, na sua geração atual.

E então verificar-se-á um fenômeno interessante da evolução brasileira. Se o primeiro século de sua vida independente deu ao Brasil poetas e artistas – durante esse período de contemplação, formou-se uma mentalidade construtora, que havia de chegar à eclosão na almada do segundo século, com a produção realmente criadora, que é a produção científica.

A Biblioteca Científica Brasileira, que saem agora os primeiros volumes, será o grande projetor dessa luz nova.” (A MANHÃ, 1927, p. 5).

Portanto, a Biblioteca vinha na direção de elevar à inteligência brasileira, colher os vultos da cientificidade e da modernidade, agora alcançada por determinados intelectuais. A

⁴⁰⁵ Suponho que seja Maurício de Medeiros (1885-1966), médico, professor na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II, ocupante de cadeira na ABL.

difusão desse conhecimento tornava-se essencial e quase missionário. Ressalta-se, ainda, que a Biblioteca, mesmo aparentemente inacabada, foi divulgada nas revistas vinculadas à empresa Pimenta de Mello durante muitos anos, especialmente na revista *O Tico Tico*, que seguiu com publicações da biblioteca pelo menos até os anos de 1930⁴⁰⁶. Ressalta-se que essa revista, de acordo com Gonçalves (2020), continha expectativas de apresentar publicações diversas aos primeiros leitores (crianças), como o futuro da nação. Desde suas primeiras páginas buscavam convencer o público que adquirir a revista era mais que recomendável, mas necessário. Unia-se também a ideia que a criança era a esperança da pátria, os salvadores das famílias futuras, organizando o conteúdo da revista visando a formação moral, científica e cívica da criança (GONÇALVES, 2020). Havia, portanto, uma preocupação pedagógica de formar o cidadão, desde a infância, na qual propagandear a grande biblioteca era um caminho para a aquisição dos predicados desejáveis a esses sujeitos. Nesse sentido, Pontes de Miranda, como um sujeito coberto de elogios e símbolo de inteligência, erudição, conhecimento e cientificidade, parece vir a calhar com o projeto.

De acordo com os relatos, vê-se que Pontes de Miranda mantinha-se muito próximo do projeto, conduzindo-se de forma particular. O próprio símbolo da Biblioteca inspira essa proximidade e personalismo, vez que o intelectual tinha, como amplamente conhecido, afeição pela figura da coruja, como já mencionado. Segundo Vasconcelos Filho (2006), Pontes de Miranda tinha mais de 5 mil corujas, de todos os tipos de materiais, com que era apresentado frequentemente. Da Biblioteca Científica Brasileira, extrai-se a marca do organizador:

Imagem 4: Símbolo da Biblioteca Científica Brasileira



Fonte: Pontes de Miranda (1926)

Portanto, ao que se possui de informações, a Biblioteca Científica Brasileira foi um enorme projeto, de cuidado gráfico e com seu conteúdo, almejando se projetar como o grande

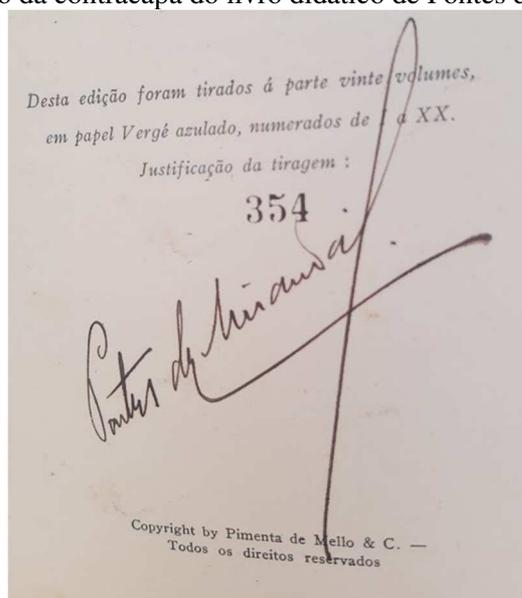
⁴⁰⁶ Poder-se-ia realizar um comparativo com as demais coleções publicadas, mas não se tem informação de nenhuma que alcançasse a ambição de Pontes de Miranda.

aglutinador de todo o conhecimento disponível, fornecendo as bases científicas para o seu leitor. O caráter mais comercial, ao que parece, fica em segundo plano, seja pelo valor efetivo das obras, seja pela forma de comunicar aos leitores, mantendo a erudição e saber enciclopédico do período, o que vai ao encontro das leituras das demais editoras, que viam no mercado de livros didático a grande chance de lograr êxito financeiro, inclusive reduzindo os custos na produção desse tipo de material – a saber também que publicam suas coleções nos anos de 1930, já na égide de um novo contexto político e de reformas educacionais. Talvez pelo mesmo motivo a Biblioteca de Pontes de Miranda não conseguiu ser concluída, não tenho nem o mesmo autor publicado novamente com a mesma editora. Desta feita, parte-se para a parte interna do manual didático de Pontes de Miranda, em suas especificidades e também na relação tramada com a própria coleção e suas demais versões.

2.1. O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA (1926): A FORMA, OS ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS E OS PÓS-TEXTUAIS.

O manual didático de Pontes de Miranda é formado por uma capa dura, em brochura e couro marrom, inscrito na lombada e na capa o título e nome do autor. Não havia, até então, as chamadas orelhas dos livros. Há guarda e folha de guarda, bem como contracapa contendo o título da obra e informação da Biblioteca Científica Brasileira. No seu verso, consta que há edições mais “luxuosas”, numerando-se a tiragem:

Imagem 5: Verso da contracapa do livro didático de Pontes de Miranda (1926)



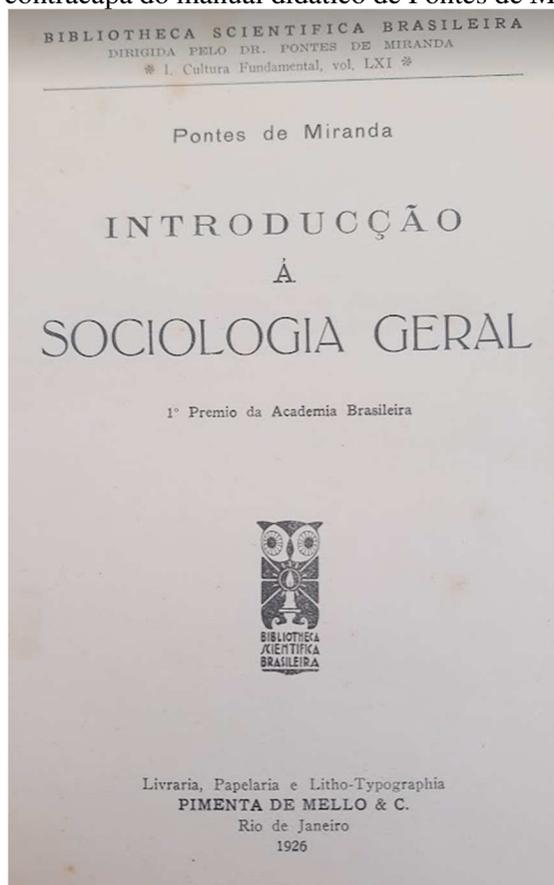
Fonte: Pontes de Miranda (1926), acervo da autora.

Atenta-se para a rara preocupação, na época, de constar o *copyright*, ou seja, os direitos autorais, neste caso cedidos à própria editora. Curioso também refletir que a questão dos direitos autorais no Brasil adentrou com a criação dos cursos Jurídicos, que versavam sobre a produção dos livros didáticos e destinavam os direitos sobre a reprodução aos próprios autores/professores. Outro elemento interessante é o papel, nesse caso produzido em vergê, mais rígido que o papel sulfite ou o chamado papel jornal, conferindo maior qualidade ao livro, incomum na produção dos livros didáticos. A assinatura do autor parece constar nesse exemplar, especificamente, certificando com ela a importância da obra e do próprio autor, em uma relação complexa: o livro fornece elementos de capital cultural ao autor e ao seu portador e o autógrafo confirma o *status* do autor, sua legitimidade e reconhecimento. Assim, pela assinatura do autor se confirma seu poder simbólico, ou seja, a crença coletiva constantemente alimentada que consagra o autor como detentor de um lugar ímpar no campo intelectual.

Além da folha de rosto, outras páginas acompanham o mesmo comando, contendo selo da editora Pimenta de Mello com a frase “O dia de hoje é mestre do dia de amanhã” e, em seu verso, lista das obras principais do mesmo autor, com obras intituladas da filosofia, sociologia, jurídicas e literárias⁴⁰⁷, e obras sobre ele, como: “O Direito como Ciência Positiva na obra científica de Pontes de Miranda”, por Clóvis Bevilacqua e Nuno Pinheiro, e “A política científica de José Bonifácio a Pontes de Miranda”, pelo Dr. Americano do Brasil. A primeira, em verdade, trata-se de dois discursos proferidos em razão da premiação do autor na ABL e, o segundo, não pudemos acessar. De todo modo, é evidente que há a busca por legitimação do autor através de sua farta produção e através do capital social, transformado em simbólico pelos elogios dos sujeitos já consagrados. Na segunda contracapa, resume-se a obra e a simbologia do pertencimento à Biblioteca, bem como a premiação na ABL:

⁴⁰⁷ Há uma, Sociologia Estética, dita no prelo, nunca lançada.

Imagem 6: : Segunda contracapa do manual didático de Pontes de Miranda (1926)



Fonte: Pontes de Miranda (1926), acervo da autora.

Não é possível falar do livro didático de Ponte de Miranda sem introduzi-lo no contexto da premiação da ABL, vez que foi, a partir dela, que o autor ganha outro *status* com sua obra, que a autoriza a ser legitimada. À exemplo, já se dizia em resenhas: “Quanto ao livro de Pontes de Miranda – “Introdução à Sociologia Geral”, - nada de melhor se pode dizer dele do que o que encerra um de seus subtítulos “premiado pela Academia Brasileira de Letras” (A MANHÃ, 1927, p. 5). Assim, em quase todas as vezes que a obra é mencionada nos jornais e em homenagens, a premiação da ABL é mencionada, credibilizando a importância do manual por reconhecimento da Academia. Mesmo após o falecimento de Pontes de Miranda, na segunda edição, a informação do prêmio foi mantida, repassando certa imortalidade ao feito.

Ainda pode-se dimensionar que não há, no livro, dedicatórias, agradecimentos, epígrafes ou ainda participação de outra pessoa no texto (prefaciando, por exemplo), enquanto que em obras anteriores (como A Sabedoria dos Instintos e Introdução à Política Científica) há elementos desta espécie. Assim, pressupõe-se, pelo contexto envolvido na publicação, que o nome de Pontes de Miranda seria o suficiente para sustentar a importância da obra e que havia uma forma específica para os títulos da Biblioteca. O manual didático não possui imagens fotográficas, contando, por vezes, de imagens de esquemas de compreensão e, em papel

dobrado extensível ao livro, esquemas/resumos em alguns capítulos. A partir disso, a obra é composta por 300 páginas, com prefácio do próprio autor, um índice denominado “tábua sistemática das matérias” (que vem à frente, o que usualmente não se fazia, constando ao final do livro), farta introdução, matérias, conclusão, índice alfabético, dos esquemas e dos autores. Assim, tem-se do extenso programa:

TÁBUA SISTEMÁTICA DAS MATÉRIAS

PREFÁCIO

Introdução - desde os elementos ínfimos da matéria. I. As sociedades em sentido amplíssimo. 3. Posição não-antropocêntrica e sociedade humanas. 3. Consequências da concepção científica. 4. Mecanismo das sociedades inferiores. 5. Exigência da orientação científica.

PRIMEIRA PARTE – O material e o método

Capítulo I - As relações e os fatos sociais

Causalidade recíproca; função. Fato social. 6. Definições do fato social e crítica científica. 7. O que é fato social. As realidades sociais e o objeto da sociologia. 8. Causa e função (determinismo sociológico). 10. A diferença entre o meio social e o biológico.

Capítulo II – O método científico na Sociologia

Complexidade dos fatos sociais. 11. O útil e o inútil nas indagações científicas. 12. Observação dos fatos sociais. 13. A experiência. 14. Comparar, classificar, definir. 15. Explicações na Sociologia. 16. Valor da estatística como auxiliar das pesquisas. Valor da história como método. 18. Outras experiências metodológicas e outros métodos. 19. A indução e a dedução em Sociologia. 20. As ciências que auxiliam o sociólogo. 21. Sociologia empírica, racionalista e positiva.

SEGUNDA PARTE – A contribuição fundamental das outras ciências

Capítulo I – Princípios geométrico-sociais (espaciológicos)

O mundo social e as ciências que regem os fatos lógicos, numéricos, geométricos, cinemáticos, dinâmicos, biológicos, psicológicos e morfológicos. 22. As ciências e a Sociologia. 23. O grupo social e as primeiras ciências. 24. O grupo social como contínuo.

§ 1º. Conceção do espaço

Não-euclidianismo e multi-dimensionalidade. 25. Os corpos e as relações espaciais. 26. A opção experiencial e as geometrias.

§ 2º. Conceção do tempo.

Aristóteles, Newton, Kant, Mach, Poincaré, Natorp. Tempo psicológico e tempo infinito: interpolação e extrapolação. 27. Pluralidade e relatividade do tempo. 28. Renúncia e monismo do tempo social.

Capítulo II – Princípios psico-sociais

Indução e dedução nas ciências. 29. Panlogismo e panmatematismo: Platão, Aristóteles, Descartes e Leibniz, peripatéticos e Idade Média; Hegel e Kant. 30. As relações e os corpos.

§ 1º. Princípio de simetria

Simetria e vida social. 31. Os fatos e os princípios e leis de simetria. 32. Simetria intra e simetria interindividual. 33. Dissimetria e fenômenos de amizade. 34. Explicação

científica e objetiva das imitações. 35. Dissimetria e par andrógino. 36. Nova concepção da divisão do trabalho social. 37. Concepção da divisão do trabalho sem finalismo. 38. Nova concepção dos fenômenos de solidariedade.

§ 2º. Princípio do insulamento dos sistemas.

As sociedades são sistemas relativamente fechados. 39. Sistemas sociais. 40. Os sistemas sociais vistos de dentro para fora e vice-versa.

§ 3º. Princípio do determinismo

Enunciado apriorístico e enunciado científico do determinismo. 41. A concepção racionalista do determinismo absoluto e a priori. 42. A concepção científica do determinismo e as velhas noções.

§ 4º. Princípio da inércia na sociologia

O *in suo esse perseverare* e a lei da inércia. 43. O princípio de inércia na vida social.

§ 5º. Princípio de conservação e de evolução

Conservar e variar; persistir e mudar. 44. Conservação e mutabilidade. 45. Conservação e evolução no mundo social. 46. Consequências do caráter estatístico do determinismo e dos estados sociais. 47. Política e sentido das evoluções sociais.

Capítulo III – Leis biosociológicas

Evolucionismo necessitante e evolucionismo de estados prováveis. Os erros do monismo da evolução humana. Pluralismo de círculos sociais e de tempo social. 48. Determinismo estatístico e independência política. 49. Críticas ao evolucionismo.

§ 1º. Lei da variabilidade

Organismo X Meio. Variação natural e artificial. 50. Espécies de variações.

§ 2º. Lei da hereditariedade

Persistência da adaptação além do indivíduo. 52. Intervenção da consciência

§ 3º. Lei da seleção

A seleção e o resultado das variações. 52. Seleção humana.

§ 4º. Lei da crescente estabilidade

Crescimento da adaptação. 53. Continuidade e estabilidade.

TERCEIRA PARTE – Os processos sociológicos e os princípios fundamentais

Capítulo I – Os processos sociológicos

Física e Biologia dos factos sociais. 54. Do estado anômico às regras. 55. Homem social e indivíduo abstrato: organismo X meio. 56. Círculos sociais e processos de adaptação. 57. Critérios específicos dos processos de adaptação social. 58. Como se procede às adaptações específicas? 59. A adaptação entre o sujeito e o objeto (conhecimento e estética). 60. A arte como processo social de adaptação. 71 [61]. Empirismo e racionalismo nas religiões e o processo religiosos. 62. Religião, totemismo e elementaridade. 63. Caráter sociológico do processo religioso. 64. As religiões no que interessam a Sociologia. 65. Processo econômico de adaptação social. 66. Elaboração natural das regras de caráter ético. 67. Evolução mental dos sistemas morais. 68. Pode o homem instituir nova moral? 69. Natureza sociológica das regras de direito. 70. As deformações impostas pela sociedade e o direito. 71. A ciência como processo de adaptação. 72. Evolução da política e da elaboração do direito. 73. Tipo social e processos sociais de adaptação. 74. Interdependência dos processos adaptativos. 75. Coexistência (sem confusão) dos processos adaptativos.

Capítulo II – Verdade extrínseca e verdade intrínseca dos processos adaptativos

Verdade intrínseca e verdade extrínseca: valores sociais. 76. Sofisma da verdade intrínseca da religião e da moral. 77. Verdade intrínseca do direito: exame da questão.

78. Perpetuidade dos processos sociais de adaptação. 79. Intervenção da ciência nos processos adaptativos.

Capítulo III – A Sociologia e a vida

Evolução mental do conhecimento sociológico. 80. Sociologia empírica e Sociologia racionalista. - 81. Especialização da Sociologia.

CONCLUSÃO - Os factos sociais no espaço e no tempo. O exemplo do Cristianismo. 82. Espaço social e deformação dos indivíduos que entram na vida social. - 83. Importância da Sociologia para os povos atuais. - 84. Importância da Sociologia para o Brasil. (PONTES DE MIRANDA, 1926)

Aponta-se que o manual didático “Introdução à Sociologia Geral” teve uma segunda edição, publicada em 1980, pela editora Forense, no Rio de Janeiro. A esta se teve acesso a uma cópia datilografada e anotada pelo autor, no ano do seu falecimento (1979), que, ao que tudo indica, tinha a intenção de republicar a obra em razão do ano de eleição na ABL (o mesmo do falecimento do autor). No entanto, as anotações são muito pontuais e não alteraram o conteúdo, que manteve a integralidade (inclusive na forma dos esquemas e capa sem ilustração) da primeira edição. Assim, o efeito que a republicação parece alcançar se refere mais ao resgate do poder simbólico da obra.

Sobre a utilização do manual de sociologia de Pontes de Miranda, não há muitas informações que o mesmo tenha sido capitaneado nas listas de obras no ensino superior ou outro nível escolar. Curiosamente, no título disponível (acervo da autora) há a identificação de propriedade, assinando “Delohé Scalco”, em Curitiba, em 1938, primeira mulher formada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, em 1940.⁴⁰⁸ No mais, as indicações da obra indireta ou diretamente nos outros manuais são indicativos de que havia a sua apropriação por outros autores, mesmo que em referência mais ao autor, Pontes de Miranda, do que às suas ideias.

2.2. O LIVRO DIDÁTICO DE PONTES DE MIRANDA (1926) E SEUS ELEMENTOS TEXTUAIS: O QUE É A SOCIOLOGIA?

Prefacialmente, Pontes de Miranda indica o tom que confere ao manual: por ser de caráter educativo, assim como os demais volumes que compõe a Biblioteca, sua intenção é de síntese, sem prejuízo da clareza. A ciência deve, para ele, ser popularizada, no sentido de expandir-se para todos (sem perder seu rigor, a educação é que deve chegar à todos). Nem por isso, as obras educativas deixarão de ser científicas, argumentando que as conclusões que fará não tem caráter divino, mas são possíveis, como toda obra da ciência, ser revistas – “a sociologia

⁴⁰⁸ Informação extraída de Ganz (1994).

não se teme do futuro” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 7). Também, não se trata de acumular matérias (ser enciclopédico), mas sim de conhecer a sociedade, através da cientificidade. Assim, já expõe suas críticas à Comte e Le Play – esse autor muito mencionado, mas abandonado a posterior, afirmando que os mesmos fixaram ideias em si mesmos, com conclusões prematuras e retrógradas (PONTES DE MIRANDA, 1926). A sociologia, para Pontes de Miranda, alcança o *status* de ciência naquele momento, porque tem sido mais objetiva. Na crítica aos autores fundadores estabelece-se pela falta de critérios e métodos.

Em “Introdução à Sociologia” (1926), diferentemente do que elaborou na obra “Introdução à Política Científica” (1924), Pontes de Miranda parte da Sociologia enquanto uma ciência, que se ocupa objetivamente dos fatos sociais, como em Durkheim. Aliás, o estabelecimento da ciência, de um conhecimento específico para a compreensão dos fenômenos é uma preocupação constante de Pontes de Miranda, circundando o conjunto de suas obras. Para o autor, a Sociologia está ao lado da Biologia, da Física, como ciência, com as suas particularidades (como todas, umas são mais simples, outras mais gerais e todas são indutivas). Não raro Pontes de Miranda realiza, ao longo da obra, comparações ou metáforas envolvendo aspectos da biologia, matemática ou física, geralmente como modo de auxiliar na ampliação da perspectiva, do pensamento sobre a sociedade. A Sociologia, então, “é positiva, porque se nutre de fatos; é científica, porque deles tira as leis; mas acima de tudo – é relativista, quanto ao problema do conhecimento e quanto à determinação social” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 7), ou seja, ela admite revisão dentro do espírito científico.

Como um cientista, o sociólogo “vê, observa, e procura a visão mais objetiva, que lhe seja possível, das coisas da vida” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 8). Essa objetividade é entendida como a possibilidade de afastar-se das suas vivências e questões mais subjetivas, não participando dos fatos ou correntes estudadas. Só assim, nesse rigor científico, que o autor compreende que há o benefício da Biblioteca, desafiando a coleção à missão de levar a ciência ao Brasil, modernizando: “esperamos dos brasileiros a acolhida à obra patriótica de desmontar a velha mentalidade e edificar a nova mentalidade do país” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 9). Pontes de Miranda, portanto, deposita na obra de síntese a possibilidade de promover o compartilhamento dos conhecimentos, que, no seu julgamento, são diferentes das sínteses norte-americanas ou europeias, contribuindo para o engrandecimento da iniciação científica.

Importante colocar que Pontes de Miranda, ao longo de praticamente todo o volume do manual, apresenta os conceitos, teorias, fundamentos e argumentos sem necessariamente apontar os autores a que está se embasando. Isso não é uma exclusividade deste livro, sendo comum a quase todos os manuais escolares (inclusive os atuais) mencionar indiretamente

autores e suas obras, constando geralmente nas referências bibliográficas, ao final. No caso do manual de Pontes de Miranda, as referências mencionadas diretamente estão no rodapé e, ao final, há um índice de autores mencionados, por ordem alfabética (como índice onomástico). Essa lista, logo em seguida do índice de matérias (como índice remissivo), favorece a consulta e identificação das principais ideias e autores a que Pontes de Miranda se reporta, configurando uma questão típica de manual e enciclopédia de consulta. Assim, se quer-se saber sobre “comunismo”, por exemplo, há a expressão no índice e sua respectiva paginação, assim como se procurar por Rousseau, encontrar-se-á na lista de autores. Desta, aliás, anota-se mais de 200 autores nominados, passando por diversas áreas do conhecimento: Aristóteles, Arquimedes, Camões, Bacon, Comte, Currie, Durkheim, Einstein, Le Play, Kepler, Marx, Mauss, Pasteur, Plutarco, Spencer, Stuart Mill, Saint Simon, Simmel, Spinoza, Tarde, Thomaz de Aquino, o próprio Pontes de Miranda (esse um dos mais mencionados, na autoconsagração), para citar alguns.

Anota-se que Pontes de Miranda geralmente é mencionado como um dos herdeiros da Faculdade de Direito de Recife e das ideias de Tobias Barreto, em razão de um suposto germanismo. De fato, o autor não só havia estudado na Alemanha e dominava a língua alemã, que aprendeu desde os tempos de faculdade em Recife, produzindo artigos e monografias naquela língua e bebendo das fontes do Direito germânico, mas negava ter herdado o gosto do alemão em razão de Barreto: “absolutamente. Do alemão, mas não dele. Tanto assim que em minha obra, mais de trezentos volumes, são raríssimas as referências ou citações de Tobias Barrero” (PONTES DE MIRANDA, apud MOTA, p 206). Outrossim, não há menções mais expressivas de autores alemães compondo um pensamento mais estrito (geralmente os mencionados, positivamente, são os físicos e matemáticos, a exceção de Simmel (1848-1918), mas com limitações, segundo o autor), o que vale também dizer que Max Weber não fora indicado, possivelmente em razão do atraso da entrada de Weber no Brasil, como indica o percurso de Carvalho (2022).⁴⁰⁹ No entanto, é reconhecido e evidente que Pontes de Miranda seguiu a trilha do Círculo de Viena⁴¹⁰, compondo a lógica física e biológica nas relações sociais.

⁴⁰⁹ Carvalho (2022) anota que foi Alceu Amoroso Lima que introduziu, ainda que tangentemente, o nome do autor em nosso território.

⁴¹⁰ O Círculo de Viena, movimento que ficou assim conhecido ou ainda Empirismo Lógico, uniu um grupo de jovens doutores de filosofia ligados à física, matemática, sociologia e outros, teve como fundamento parte das ideias de Ernst Mach (1838-1916) que buscava afastar quaisquer formas da metafísica na pesquisa, rejeitando qualquer tipo de conhecimento anterior à experiência (o conhecimento apriorístico, fartamente criticado por Pontes de Miranda). Assim, encontravam também fundamento em Comte.

Desta feita, Pontes de Miranda (1926) perpassa diversos conceitos sem, no entanto, informar diretamente quais autores está endossando.⁴¹¹ É o caso quando define o objeto da sociologia, claramente ligado à definição de Durkheim, mas sem explicitá-lo: para aquele, a sociologia é a ciência que estuda os fatos sociais, ou seja, o que é da vida comum, repetíveis no tempo e no espaço, recorrentes ou semelhantes (o que é individual, somente, não interessa à sociologia, ao mesmo tempo em que considera que quase todos os fatos da vida emergem do espaço social). Dos fatos sociais decorrem regras que exercem pressão sobre os indivíduos – ele nada mais é do que a expressão de adaptação do indivíduo à vida social. Para o autor, a Sociologia passa a ser indiscutivelmente importante quando procura não as opiniões, mas sim ver os fatos sociais, o que é uma abertura de mentes. É irrecusável a polêmica que Pontes de Miranda poderia provocar ainda hoje, quando afirma que “Na Etnologia espantam-nos certas práticas primitivas, como o infanticídio dos Taitianos, o aborto provocado das mulheres Payaguas que já tinham dado dois filhos vivos, mas a nossa cegueira para as sociedades em que vivemos não permite que estudemos no mesmo rol de fatos os milhares de casos abortivos e as mortes de recém-nascidos” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 30).

Assim, a sociologia deve estudar esses fatos sociais, ou seja, as relações sociais que encetam os fenômenos sociais, como os religiosos, econômicos, morais, jurídicos, etc (deve-se estudar e mostrar quais são os processos adaptativos). Para Pontes de Miranda (1926), importa sobretudo observar essas relações sociais que, quanto mais estudadas, mas formarão um todo do conhecimento. Estudar as redes de adaptação social que formam essas relações seria compreender a realidade da vida social, de forma objetiva, sem dizer o que é útil ou inútil, com ou ruim, justo ou injusto, mas perceber os processos de adaptação e as suas consequências práticas: isso é a Sociologia positiva (e não positivista, essa deformada e filosófica, sem fundamento científico, na visão de Pontes de Miranda).⁴¹²

Já o espaço social que delimitamos como “sociedade”, Pontes de Miranda recorre à ideia que ela nada mais é do que um fenômeno coletivo mais complexo e, em sociologia, deve-se começar a estudar os pequenos grupos sociais, que não são fundados em determinismos (assim como na física não o é). O principal argumento de Pontes de Miranda, que já mirava nas obras anteriores, é que todos os seres vivem em sociedade (seres humanos ou não), pretendendo afastar um antropocentrismo das análises e todos eles são fruto de adaptações. Para Pontes de

⁴¹¹ No entanto, Pontes de Miranda também anota que os conceitos não são ontológicos, ou seja, não de ser definidos, informar o que está por trás da linguagem adotada.

⁴¹² “Podemos observar objetos e fatos. Numa palavra: relações; porque os objetos são complexos de relações.” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 55). E, como relações, nunca são os mesmos ou uma coisa em si, podendo sim ser comparados, interpretados, num tempo e num espaço específico.

Miranda (1926), então, uma das chaves estaria nas leis gerais que regem o universo, como as leis da simetria, aplicadas à física e transportadas para a análise social, cada sociedade com as suas formas correspondentes: no emergir na sociedade, que pré-existe ao indivíduo, se adapta, se forma o seu caráter (o ente não social é o abstrato, mas a deformação é no concreto e no real). As consequências dessa visão, resume, são: 1) a possibilidade da unificação das ciências, porque todas verão os fatos humanos (cada qual na sua abordagem); 2) filosoficamente, afasta-se o idealismo ou pragmatismo, fugindo de moralismos e buscando olhar objetivamente para os fenômenos; 3) não há um caráter transcendente à pessoa humana, fazendo parte de outros tantos fenômenos (PONTES DE MIRANDA, 1926).

Portanto, o que Pontes de Miranda está debatendo são os aspectos que tornam a Sociologia uma ciência que deve ser estudada, processada, revisitada, e que isso compreende os sujeitos em sua plenitude (não fracionários, tampouco separados das questões mais amplas do universo). Para se fazer ciência, na concepção do autor, há condições morais, de liberdade de expressão sobre os problemas sociais, de lealdade, probidade e coragem de dizer o que se vê, condições intelectuais, de afastar pré-noções, e de condições de estabelecer o espírito científico, isto é, o método positivo, de cultura geral e técnica. É um dever de missão no mundo, como afirmado pelo autor, e daí corrobora com Comte pelo dever de defesa teórica dos estudiosos da ciência. Há, assim, a finalidade do intelectual, que está incumbido da missão: para Pontes de Miranda (1926), se em outros tempos a missão de ser o guia da sociedade foi o guerreiro, sabe ao pensador (o intelectual) ser este herói e guia, e isto só conseguirá, como o artista, sendo sincero.

Essa reafirmação do papel da ciência é mencionada durante todos os capítulos, onde Pontes de Miranda (1926) apresenta repetidas vezes argumentos que diferenciam a Sociologia das demais ciências e do próprio senso comum. Assim, para ele, “não temos de nos curvar à supremacia do senso comum; o método científico não se confunde com o do empirismo: o domínio das sensações não abrange o domínio da ciência [...]; os dados do nosso material não são sensações, mas relações. O positivismo rígido é menos positivismo do que se crê.” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 41). A Sociologia Geral, segundo o autor, coexiste com as Sociologia especiais, cada qual auxiliando as demais. A ciência nunca é de negação do outro, mas ela é, ao mesmo tempo, plural e singular, discreta e contínua, simétrica e dissimétrica. Portanto, ela não tem o condão divino de profecias ou é poética, mas fornece segurança, o mais aproximado que seja.⁴¹³

⁴¹³ Daí que resulta uma série de críticas aos reducionismos, ao seu ver, do materialismo cosmológico, geográfico e econômico de Le Play e Marx e de generalizações sociomorfológicas de Durkheim.

Para realizar um estudo científico, no caso o sociológico, Pontes de Miranda (1926) defende que seja feito em etapas, das quais elenca-se para melhor compreensão: a) a observação descrita ou expressa (desenho, anotações, narrativa, estatística, etc); b) a experimentação (a observação provocada – observar, induzir, verificar, e ainda a experimentação por abstração mental, feita por hipóteses); c) comparar, classificar, definir; d) explicações sociológicas – feitas as demais etapas, cumpre colher da teoria para explicar a causação dos fenômenos observados.⁴¹⁴ Todavia, Pontes de Miranda (1926) não aplica um simples silogismo: nem todos os mesmos efeitos têm as mesmas causas e, eles mesmos, repercutem em novas teias de relações recíprocas.

Assim, é “preciso colher todo os informes gerais da vida social e sistematicamente estudá-los na Sociologia e nas ciências menos complexas, para que haja a elaboração de conhecimentos harmônicos em relação ao conjunto do saber científico” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 62), o que se faz através dos métodos próprios. O papel do sociólogo, nesse interim, é, ao mesmo tempo, não se deixar levar pelo intuicionismo, nem tampouco só ao racionalismo, porque “nem a ciência é puramente empírica e intuicionista, nem somente racional e abstrata: a indução e as provas experimentais conciliam as duas tendências, as duas fases mentais” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 73). O autor, assim, quase clama por uma ciência da clareza e probidade, afirmando que “a sociologia quer que os fatos sejam honestamente inventariados, descritos, classificados e interpretados; que deles se induza, para que se lhes conheçam as leis; e que se confirmem com os resultados das outras ciências as induções que se conseguirem” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p.74)

Na Parte II da obra, Pontes de Miranda volta-se para unir a função da Sociologia acima mencionada na relação com as demais ciências. A Sociologia é, para o autor, aquela que se deve recorrer para que se dê o sentido da ordem social, sendo seus alicerces ciências básicas com a física, matemática, geografia, física. Compreende que as sociedades são um contínuo no tempo e no espaço, ou seja, localizadas e situadas nesses aspectos, Pontes de Miranda (1926) volta-se a percepção dessas categorias através das ciências matemáticas e físicas, utilizando como referência autores ligados às teorias da relatividade, como Einstein (1879-1955) e Minkowski (1864-1909). Nas fartas discussões entre física, matemática e sociologia, conclui que “onde

⁴¹⁴ Pontes de Miranda ainda recorre ao instrumento da estatística como um dos mais poderosos para auxiliar nas pesquisas sociológicas, assim como se valer da história e da etnologia – nesse sentido, utiliza sobretudo o Etnólogo alemão Graebner (1877-1934) como referência. Além disso, há outras ciências que auxiliam a sociologia, como a arqueologia, a antropologia, a geografia, a linguística, a psicologia coletiva – para mencionar algumas.

acabar a sociedade, com a última relação social acabará o espaço social e escoará o tempo social” (PONTES MIRANDA, 1926, p. 105).

É complexo compreender esta passagem direta da física para a Sociologia a que o autor se refere, em termos abstratos, mas ela se trata, de antemão, da defesa de uma ciência sólida e conjunta, baseada nos pressupostos da relação equiparada entre a biologia e o social. Resumindo, esta relação surge, aparentemente, da necessidade em dar suporte em outras ciências para a validação da Sociologia como tal, bebendo dos outros saberes para a sua própria afirmação⁴¹⁵:

Com a teoria da relatividade, as nossas concepções de espaço e tempo, fundadas na percepção imediata, apresentam-se como subjetivas e, por isto, são substituídas por outras, que atendem mais aos fatos que ao homem, mais ao objeto que ao sujeito. Há, pois, aumento de positivismo realizado na ciência, e não do outro, antropomórfico, que arvora o senso comum em juiz da ciência, como se a história das ciências não estivesse assoberbada dos mais cabais desmentidos aos julgamentos dele. (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 96-97)

Na mesma toada, a partir da matemática (e ciências análogas) o autor discute princípios válidos para a Sociologia, passando pelas relações e os corpos nos princípios de simetria, através dos filósofos da antiguidade aos matemáticos contemporâneos a ele – particularmente as ideias afeitas ao Círculo de Viena. Isso se relaciona particularmente à Sociologia na analogia que os princípios de adaptação social são, em outra linguagem, maior simetria ou simetria superior. A harmonia social, então, representa a maior simetria, ou seja, a maior adaptação (as patologias sociais, nesse ponto, seriam a falta de, as dissimetrias). Para Pontes de Miranda (1926), o indivíduo morfológico e psicológico tende a simetrizar-se, podendo se dizer o mesmo para eliminar as dissimetrias do mundo social mas, como está em relação a outros, cresceriam também as dissimetrias entre grupos. Portanto, nessa perspectiva os fenômenos só se produzem nas dissimetrias: poderíamos pensar na diferença ou na desigualdade? – Pontes de Miranda mesmo diz que “a própria ambição das classes inferiores de chegar à vida dos superiores é resultante da dissimetria” (1926, p. 116), que na dissimetria entre classes sociais há conflitos, que a dissimetria gerada pela divisão social do trabalho⁴¹⁶ entre homens e mulheres não é natural, em termos biológicos. Nesse sentido, Pontes de Miranda (1926) firmemente defende, em termos estatísticos, físicos e sociais a igualdade (ou simetria) entre homens e mulheres,

⁴¹⁵ Ainda, afirma que as leis da física são completamente aplicáveis aos estudos sociológicos porque, em caso contrário, se destruiria os princípios e leis universais daquela. Assim, os fatos sociais obedecem à princípios da física e da biologia, porque se encontram no universo, concretamente.

⁴¹⁶ Pontes de Miranda perfaz o caminho da divisão social do trabalho, inclusive tocando na noção de solidariedade, mas não se refere à Durkheim. Para Pontes de Miranda, afinal, a solidariedade nada mais é do que a própria adaptação.

donde somente com a busca pela simetria haverá a diminuição da diferença entre os dois.⁴¹⁷ Da mesma forma, o autor não deixa de mencionar as dissimetrias provocadas pelas simetrias das camadas dominantes (capitalistas e proletários, colonizadores, colonizados, etc). Por isso, novamente, para ele o fenômeno a ser estudado encontra-se na dissimetria.

Pontes de Miranda (1926) ainda colhe outros princípios, como o determinismo, fartamente utilizado nas concepções do período, refutando-o na concepção filosófica, aplicando, quando muito, para o racionalismo estatístico. Para ele, fato é que a sociologia, em suas leis, se fundamenta nas relações sociais e não nos fatos brutos – estes que geralmente deixam passar o social, não a enxerga. O princípio da inércia também seria válido aos estudos da Sociologia, com a menor ou maior ação dos grupos a depender da estabilidade entre eles. Assim, em exemplo, um povo mais religioso do que jurídico ou mais econômico do que moral são, entre si, desigualmente estáveis. Os princípios de conservação (nada se cria e nada se perde), também é possível, inclusive na tendência à evolução social. O evolucionismo, aliás, mostra-se aplicável, mas, tomando um caminho da imutabilidade, porque quanto mais complexa a vida social, menor a possibilidade estatística de variação. Em resumo, “todos os princípios que acabamos de examinar são linguagens diferentes, mas que servem a traduzir fatos do mesmo mundo.” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 143).

Na última parte da obra, Pontes de Miranda (1926) dedica-se a relacionar os processos sociológicos com os princípios fundamentais da física e biologia. Assim, Pontes de Miranda retoma o resumo esquemáticos das leis, princípios e processos que servem de interpretação para compreender como se forma a norma social, perpassando também as noções de anomia (como uma dissimetria, embora utilize o termo durkheimiano). Perpassando a questão do indivíduo e sociedade (o indivíduo sofre às ações de adaptação dos círculos sociais que pertence), o autor afirma que os indivíduos pertencem, em sociedades mais complexas (como assim define), a diversos círculos sociais que operam em diversos modos – visível e invisível (na religião), sensível (na estética), na consciência (a ciência), no ser e no mundo social (na moral, no direito, na economia, na política) – cada qual gerando formas de adaptação social, frente à regras universais. É interessante anotar que Pontes de Miranda afirma que os indivíduos não são passivos a estes processos, destacando o papel da educação científica para preparação dos indivíduos para julgar as ações – daí também o papel da escola leiga.

⁴¹⁷ O autor ainda se estende na argumentação, utilizando elementos da antropologia, demonstrando o esforço do autor em desconstruir preconceitos em relação à posição da mulher na sociedade – mas o faz na linguagem que alcança como científica.

Por isso, todos os círculos sociais encetam questões específicas de adaptação social, nos quais “direito, moral, religião, economia, estética, etc, são funções sociais. Por meio delas, o indivíduo consegue viver e desenvolver-se na sociedade. São os instrumentos ou processos de adaptação social, são as diferentes adaptações, cujo estudo compete à Sociologia.” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 191). Assim, Pontes de Miranda (1926) passa a localizar cada um desses como fatos sociais. Quanto ao Direito, aponta que toda a regra jurídica envolve processos e adaptação: como um processo adaptativo, age no inconsciente do costume, e, pela regra jurídica, a efetivação consciente. É a partir dessa intervenção da consciência que surge a pesquisa dos fatos sociais, e, portanto, dos fenômenos jurídicos, que poderão dar azo à ciência positiva do direito, ou seja, com critérios científicos.⁴¹⁸ E outra ponta, olhando especificamente para o fenômeno jurídico, Pontes de Miranda (1926) reafirma que a ideia de igualdade jurídica é vazia, na medida em que o direito, como todo o espaço social, se impõe em deformações (as condições de partida são desiguais, resultado histórico de valores). A ciência, nesse mesmo sentido, não escapa de ser processo de adaptação. Se a sociedade muda, os processos adaptativos, interdependentes entre si (como a ciência, moral, religião, direito), também mudam.

Destaca-se, ainda, um capítulo dedicado a relacionar a sociologia e a vida, tomando esta ciência como um empreendimento coletivamente constituído. Para tanto, perpassa alguns tipos de elaboração sociológica, como é o caso da sociologia empírica e da racionalista. A primeira é apontada por Pontes de Miranda (1926) como assentada em equívocos e preconceitos tradicionais, enquanto que a racionalista passa-se abstrata e apriorística. Assim, nem uma nem a outra representariam a boa ciência, na concepção do autor. De todo modo, Pontes de Miranda (1926) é positivo em relação ao que se fazia em relação à sociologia em diversas partes do mundo, de modo a dar contornos definitivamente científicos a ela. Notadamente, indica Simmel como aquele que deu início aos primeiros estudos das relações espaciais da sociedade, a que Pontes de Miranda tem maior afeição, ao mesmo tempo que vê limites e falhas na posição do autor. Além dele, percorre autores precursores, como os sociólogos norte-americanos W. G. Sumner (1840-1910), Lester F. Ward (1841-1913), Ross (1866-1951), Cooley (1864-1929) e Ellwood (1873-1946), além do francês Durkheim – para ele, a sociologia ainda seria meio-racionalista e demasiada moralista, o que, para Pontes de Miranda (1926), não seria o caminho.⁴¹⁹

⁴¹⁸ Seria, em outras palavras, a ideia de tomada de consciência sobre algo, a iluminação.

⁴¹⁹ Pontes de Miranda (1926) perpassa algumas áreas da especialidade da Sociologia, como a etnologia e antropologia. De todo modo, todos passam por uma necessária política científica, que é a Sociologia.

Em conclusão, Pontes de Miranda retoma o papel da Sociologia em um projeto de sociedade maior, para procurar uma vida social melhor organizada, assim como em uma concepção física. A Sociologia é, segundo Pontes de Miranda, um instrumento para que o povo possa: desenvolver as tecnologias; melhorar as condições materiais de vida (resolvendo problemas sociais como assistência médica, infantil, etc); preparar os homens para que possam, de forma consciente, participar do aperfeiçoamento das obras sociais e da administração; reprimir as más gerações e produzir boas gerações, nos critérios sociológicos e biológicos; diminuir a diferença entre o pensar e os critérios individuais e, de outro lado, o modo de exteriorização das relações sociais; educar para modificar as causas e as consequências; ter uma política científica que trate de todos os processos sociais; conceber uma legislação científica (uma ciência positiva do direito).

Ou seja, disto se depreende que Pontes de Miranda vê na concepção científica de Sociologia uma possibilidade transformadora da sociedade, como um ensinamento político. Quer-se que as ações sejam cientificamente guiadas. “Em todos os problemas sociais do momento, terá a Sociologia de pronunciar a palavra decisiva” (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 276), tomando quase como um dever de que pela ciência se poderá ter a libertação dos povos para assumirem seus próprios destinos. Assim, para o autor, as diretrizes da sociedade são de melhorar a si mesma e melhorar as condições ambientais e materiais, o que só acontecerá caso se combata as causas das degenerações – e para isso precisa criar o que se precisa e conservar aquilo de melhor. Nesse sentido, “a Sociologia ensina a conservar e a criar” e, como processo educativo, “têm-se de educar a inteligência e a ação, para que dos indicativos se tirem os imperativos, e tudo se desenvolva lá fora, ao ar livre, como um teorema em ação”. (PONTES DE MIRANDA, 1926, p. 277 e p. 280)

2.2.1 A Sociologia na relação com o Direito para Pontes de Miranda

Como percebido, no manual de Sociologia de 1926 o Direito aparece como um objeto da Sociologia, ou seja, é um processo social de adaptação que, como fenômeno, pode e deve ser estudado de forma positiva pela Sociologia. Compreende-se, de fato, que Pontes de Miranda, ao longo da obra, está se referindo a uma Sociologia autônoma, inclusive do Direito, sem desprezar e ansiar que o Direito seja uma ciência positiva – num futuro. Aliás, em sua obra anterior e que dá início aos estudos sobre a ciência (Introdução à política científica, 1922), o enfoque do autor estava sobre o Direito, defendendo que a evolução do pensamento jurídico passasse pela positivação do Direito, ou seja, pelos métodos científicos que também defendeu

na Sociologia. O que ocorre, como também lembra Meucci (2011), é que para essa positivação do Direito a Sociologia se mostra fundamental: “Nas portas das escolas de Direito deveria estar escrito: aqui não entrará quem não for sociólogo. E o sociólogo supõe o matemático, o físico, o biólogo. É flor de cultura.” (PONTES DE MIRANDA, 1922, p. 20).

No entanto, para a Meucci (2011), Pontes de Miranda, ao definir a Sociologia posteriormente ao lado das ciências biológicas e na aplicar as leis naturais aos fenômenos sociais, enfraquece a possibilidade de considerar a maior autonomia do campo do conhecimento, conforme:

Se não há particularidade no fato social, não há, por conseguinte, de acordo com Pontes de Miranda, domínio específico da ciência sociológica com base no qual seja possível estabelecer a independência da disciplina em relação às outras áreas científicas de conhecimento. Desse modo, embora o jurista admita, sem restrições, o valor científico da Sociologia ao lado de disciplinas como a Biologia e a Física, não contribuiu para definir as especificidades do campo de investigações sociológicas. (MEUCCI, 2011, p. 55)

De todo modo, ainda para a autora, Pontes de Miranda, fiel a Comte, dava indicativos que a Sociologia seria um caminho para a consolidação da política científica no Brasil, para uma nova ordem social. A função civilizadora da Sociologia contribuiria para o pensamento jurídico para o olhar científico que faltava aos bacharéis em Direito. Assim, “A Sociologia foi aqui entendida como complemento indispensável, necessário para formação dos bacharéis, para renovação intelectual da área de Direito, para a transformação da prática político e do destino da nação” (MEUCCI, 2011, p. 56).

De outro lado, é indiscutível a influência de Durkheim para Pontes de Miranda, que utiliza o vocabulário e conceitos daquele, ainda que não forneça a referência direta. Assim, fatos sociais, grupos sociais, anomia, solidariedade, entre outras expressões, são utilizados francamente por Pontes de Miranda, reverberando a influência do sociólogo francês em sua obra, apesar de ficar mais latente, em leituras vindouras, a sua influência alemã. Assim, não se trata para Pontes de Miranda, em uma outra leitura, de buscar a autonomia da ciência sociológica, pouco afinada com qualquer área do período, mas sim a sua legitimação frente aos demais conhecimentos. As demais ciências, seja o Direito, Biologia ou Física, contribuiriam para a legitimação da Sociologia.

Complementando, Rodrigues (1993) também aponta que Pontes de Miranda define o direito a partir de um fenômeno natural (é o mundo do ser), envolvendo o processo de adaptação do homem à vida social e está presente em todas as coisas. É uma ciência causal-descritiva, pressupondo sua neutralidade, objetividade e naturalidade do fenômeno estudado. O objeto da

ciência jurídica, então, são as relações jurídicas, dado que o Direito se encontra nos fenômenos sociais: “a ciência jurídica busca revelar normas, entendidas estas como o que está na vida ou é necessário para ela” (RODRIGUES, 1993, p. 127). Para Pontes de Miranda, segundo o autor, o método de análise e estudo do Direito deve ser causal-explicativo, ou seja, indutivo e necessariamente quantitativo e empirista, o que deve ser aplicado para todas as ciências.

De fato, observando o conjunto das obras de Pontes de Miranda, é evidente que o mesmo se debruça no Direito, entusiasta que esse espaço pudesse organizar-se cientificamente, em uma política científica. É assim que inicia seus estudos e, como argumenta Rosa Neto (2016), influencia todos os demais escritos do autor. Segundo Rosa Neto (2016), a fé na ciência que orientou Pontes de Miranda durante toda a sua vida, assim entendida como a defesa da razão. De todo modo, sendo um processo social de adaptação (na visão pontesiana), o direito passa assim a ser explicado: “as circunstâncias do ambiente, caracterizadas por uma infinidade de relações sociais, exigem certos padrões de conduta, os quais, quando não levados a efeito, impõem-se pela correção dos padrões alternativos. Eis o direito, uma reação às circunstâncias ambientais – ou melhor, sociais [...]” (ROSA NETO, 2016, p. 117). Desta feita, o fenômeno jurídico não é um produto da criação humana, mas fruto da necessidade de adaptação ao meio que o sujeito se insere, razão pela qual sua teoria é, enfim, limitada. Ainda, para Rosa Neto (2016), esta incoerência científica de Pontes de Miranda levaria, derradeiramente, ao seu esquecimento teórico, de modo a conformar as ideias do autor quase a uma manifestação religiosa (e daí ainda mais sua ligação com Comte).

Pontes de Miranda, em sua mirada sobre a ciência e sobre a sociologia, exacerbava a sua fé na autoridade científica. Há um anseio que, por meio dela, tem-se o único caminho para a modificação do país e da realidade social, em métodos específicos e universais. Este pensamento positivista estava alastrado pelas elites intelectuais brasileiras, não deixaram de inspirar o autor aqui tratado, inclusive depositando esses ideais no papel da educação transformadora. Nesse sentido, depositava a sua fé na Sociologia: na interpretação de Limongi (1998), Pontes de Miranda se vale da Sociologia, como ciência recém-descoberta, como um meio de colher o conhecimento científico para apreender os problemas, interpretá-los, descobrir as leis que regem a vida em sociedade para, enfim, indicar soluções. Em resumo, tratou de um sociologismo, na expressão de Durkheim, ou seja, de explicar todos os problemas através da sociologia, que englobaria todas as demais ciências – inclusive bebendo das ciências biológicas e físicas. Mas, assim, “Pontes reivindicou para a si a condição de cientista: cientista do direito, cientista-sociólogo” (LIMONGI, 1998, p. 41).

Apesar dos problemas enfrentados pela sua perspectiva sociológica, Pontes de Miranda não deixou de compor uma corrente de pensamento – ainda que pouco definida (mas teve ‘discípulos’ da corrente, como Djacir Menezes e Pinto Ferreira) ou ter, sobre si, o reconhecimento de sociólogo. Se não contribuiu efetivamente para compor uma escola autônoma, colaborou, de fato, para a difusão da sociologia. A respeito, Poviña (1954) anotava que entre os sociólogos “de respeito” no Rio de Janeiro, estaria Pontes de Miranda, como um grande mestre da sociologia no Brasil, o que conferiu uma direção aos estudos sociológicos no rigor científico. Do seu texto de Sociologia Geral, surge uma orientação sociológica, com vocação matemática, raiz que o próprio Pontes de Miranda reafirmava manter – revolvendo sua trajetória familiar. Entre jurista, matemático, pensador, jornalista, poeta, Pontes de Miranda procurou ser um sociólogo do seu tempo e para além dele, e, nesse sentido, a Sociologia pode, através dele, utilizar de todo o prestígio de seus capitais para se estabelecer no país.

CONCLUSÃO

Passado o conjunto de elementos apresentados, há se voltar para a afirmação que Meucci (2011) há tempos, repaginando de outra maneira: os livros didáticos foram objetos fundamentais para que a Sociologia se estabelecesse no Brasil como uma ciência autônoma, favorecendo o processo de constituição da nova ciência. Embora aqui o enfoque seja especialmente nos manuais produzidos no começo do século XX e, mais especificamente, no possível pioneirismo de Pontes de Miranda, ao se tratar da história da Sociologia no Brasil, de modo mais amplo, verifica-se que os livros didáticos sempre foram estiveram presentes na constituição da disciplina escolar e em nível superior, nos diferentes períodos históricos. Mesmo no tempo presente, em que a Sociologia deixou de ser disciplina obrigatória em todos os anos do chamado Ensino Médio, os livros didáticos continuam a ser fonte dos conhecimentos sociológicos, de transmissão e circulação desses mesmos, assim como colocam novos sujeitos à disposição de sua produção.

É preciso recuperar que, mesmo que inicialmente negligenciado, os livros didáticos têm recebido a atenção de pesquisadores, pelo menos nos últimos 40 anos, atualizando a posição de Choppin (2004). Se o livro didático é um objeto ainda longe de consenso nas escolas, em termos de investigações o subcampo do ensino de sociologia mostra-se como um espaço de acolhimento desse objeto, tomando-o como uma representação dos anseios da disciplina nos contextos escolares, bem como um objeto em disputa nos diferentes campos, inclusive no acadêmico.

Não por acaso, esses objetos constituem-se em capitais culturais (BOURDIEU, 2015a), propiciando aos seus produtores e usuários ocupar diferentes lugares nos espaços sociais, unicamente por participar de suas diferentes etapas de produção, circulação e uso. O peso do objeto, no entanto. Verificou-se que o menosprezo a esse tipo de material, ele foi produzido há muito no Brasil, constituindo legislações específicas e incentivo por sua utilização em sala de aula. Com as modificações das tecnologias, em contexto político, econômico e social diverso, a expansão do livro didático foi inevitável, ainda mais em se estabelecendo a educação como uma bandeira republicana de avanço do país. Esperava-se, como indica Leão (2012), formar leitores em um país de iletrados.

Entrementes, os livros didáticos produzidos no Brasil ganharam maior destaque especialmente pela expansão do ensino nacional e projetos educacionais que exigiam acesso às obras de instrução para promover o desenvolvimento nacional. Assim, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, entrelaçam-se projetos educacionais com a ideia de

modernização do país, no qual a ciência é percebida como a forma de civilizar, modernizar, tornar um país uma verdadeira nação. Esse espírito combina, assim, com as novas ciências, em especial com a Sociologia, carregando feitos de moralização e de racionalização da vida. Parte do que estava em jogo, portanto, são os critérios de cientificidade, tomando assim o que seria válido ou não em ciência para habilitar os portadores desses conhecimentos como verdadeiros intelectuais.

Assim, a relação entre educação e Sociologia aparece cada vez mais evidente. Nagle (2009), ademais, colocava que a década de 1920 em diante não havia se falar em educadores profissionais, passando aos intelectuais o papel de escolarizar, nos moldes pretendidos. Sendo o motor da história a educação, a Sociologia adentraria nesses espaços como meio de promover a cientificidade necessário ao ensino. A própria ABL, por exemplo, passa a reconhecer esse espaço pedagógico como fundamental, apoiando diversas premiações e atividades em torno do ensino e da divulgação científica.

Nesse interim, o caminho trilhado por diversos bacharéis em Direito encontra coma Sociologia, particularmente por meio dos livros didáticos. Isso porque, como demonstrado, as Faculdades de Direito, rígidas em seus programas, não foram capazes de inserir a disciplina sociológica em seus currículos, não por falta de projetos, propostas ou debates. Entendemos que, ao final, o ensino de Direito pouco se mostrou e pouco se mostra flexível para recepcionar outros conhecimentos que possam comprometer o domínio do campo jurídico. Os juristas só vão admitir a Sociologia quando se deparam com a crise do prestígio do bacharel, intelectual por excelência na sociedade brasileira, percorrendo outros espaços para manter-se legitimado na sociedade, como estratégia de legitimação.

É nesse sentido que os livros didáticos de Sociologia produzidos no Brasil aparecem a partir dos anos de 1900, no novo contexto estabelecido, primeiramente como sociologia especializada (criminal, jurídica), para, a partir do manual de Pontes de Miranda (1926), apresentar-se como um conhecimento próprio (geral). Nesse sentido, Pontes de Miranda é o bacharel e intelectual paradigmático, vez que exercia atividades diversas e passou também a ser reconhecido como sociólogo. Esse reconhecimento veio, no entanto, com a publicação do livro didático, que recebeu premiação por erudição da ABL. A partir dela, a consagração do autor foi confirmada a cada tempo.

Porém, aponta-se que os livros didáticos, geralmente conhecidas como obras de síntese, mais baratas e para divulgação geral, não se apresentou da mesma maneira em Pontes de Miranda. Seu livro, quando publicado em 1926, não se popularizou como os demais que sucederam a ele, a que creditamos pela envergadura teórica do seu texto, pela forma do livro e

pelo valor estabelecido. Não era, assim, uma obra qualquer. Participando de uma Biblioteca Científica, o projeto era audacioso e oneroso, com uma missão civilizatória de levar todo o conhecimento para os estudantes, professores e a quem quisesse (ou pudesse). O formato do livro trazia em si a opulência de detalhes: na textura, no papel, na impressão, na capa, nas referências, na premiação, no nome do autor. Raras foram as coleções que se divulgava seu organizador, o que foi o caso de Pontes de Miranda, que concedeu entrevistas, falava sobre a coleção e definia os objetivos da mesma, prefaciando as obras. Mesmo que antes da publicação Pontes de Miranda já fosse nominado como gênio, intelectual, jurista, sábio, entre outros, a partir desse título e da organização dessa coleção que o mesmo ganhou espaço em outros campos, inclusive reforçando seu espaço no campo político e jurídico. No entanto, ao que tudo indica, Pontes de Miranda não popularizou a Sociologia (tampouco o livro, em si, foi popular), mas, por sua obra e por ser ele um sujeito consagrado, colocou a nova ciência em outro *status*, contribuindo para o estabelecimento da crença sobre o objeto e sobre a que fala.

Como visto, nenhum outro intelectual que produziu livros didáticos de Sociologia esteve tão engendrado na vida jurídica do que o próprio Pontes de Miranda e, justo ele, é o referenciado como um dos precursores e principais obras de fôlego do Brasil. Para lembrar um pouco da forma em que era comumente destacado, dizia-se que ele “é uma das mais formosas afirmações do espírito brasileiro. Pensador profundo, culto e moderno, a sua obra é entre nós uma prova eloquente do quanto vale o trabalho e a tenacidade alados à inteligência. Cada livro seu é, por isso, motivo de contentamento para os estudiosos.” (O MALHO, 1929). Seu livro didático, assim, funcionou como um componente simbólico para o reconhecimento do autor como sociólogo ímpar e, de outro, como prova de que a sociologia contribuiria, com seu lugar de ciência, para resolver os problemas da nação.

Não se quis perseguir uma gênese da Sociologia, muito menos reforçar a ideia de pioneirismo com a “primeira” obra. Trata-se, sobretudo, de perceber como este livro didático e o seu autor participaram da constituição da Sociologia no Brasil, de maneira a impulsionar e reafirmar a existência dessa ciência de forma mais especializada e autônoma – mesmo que esse sujeito não tenha convertido carreira para a Sociologia, inteiramente. Ademais, como um sociólogo do início do século XX, não haveria se falar em especialização ou profissionalização, o que só ocorreria anos mais tarde. É menos sacralizar o autor e sua obra e mais compreendê-la em suas relações engendradas.

Por fim, ressalta-se que, em uma pesquisa encomendada pela Associação dos Magistrados Brasileiros, Vianna, Rezende e Burgos (2018) apresentam dados que Pontes de Miranda é, ainda, o jurista mais mencionado entre todos os magistrados (de primeiro grau e de

segundo grau – ou seja, juízes e desembargadores) para fundamentar as suas decisões, ficando à frente de outros tantos juristas conhecidos e importantes para as respectivas áreas. Essa conclusão, segundo os autores, reforça a tradição do pensamento jurídico brasileiro, ao mesmo tempo em que permanece a dúvida se, de fato, o autor é lido e se estabelece contemporaneamente por suas ideias. Ao que tudo indica, resta a consagração do intelectual múltiplo, renovado pelo tempo, inclusive como sociólogo pioneiro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. **CLARTÉ, Grupo**. In: Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CLART%C3%89,%20Grupo.pdf> Acesso em fevereiro de 2023.
- ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas/SP: Mercado de Letras, ABL, FAPESP, 2003
- ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Dilema da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume 1. São Paulo: Sumaré, FAPESP, 1989. P. 188-216.
- ALVAREZ, Marcos César. **Bacharéis, criminologistas e juristas: saber jurídico e Nova Escola Penal no Brasil**. São Paulo: IBCCRIM, 2003. 267 p
- ALMEIDA JUNIOR, A. **Problemas do ensino superior**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- ALVES, A. F. de A. (2021). A “criação” da faculdade de Direito de UFRJ (FND) e o ensino jurídico no Brasil em 1891: estudo analítico de aspectos da Reforma Benjamin Constant referentes às Faculdades Livres. **REI – Revista Estudos Institucionais**, UFRJ, 7(2), 505–536.
- ALVES, Eva Maria S.; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários, 1892-1925. **Revista Brasileira de História da Educação**, UEM, v.6, n.12, p.31-52, 2006.
- AMOROSO LIMA, Alceu [TRISTÃO DE ATHAÍDE]. **Princípios de Sociologia**. Rio de Janeiro: D. Vital, 1931.
- ANDRADE, Almir de. **Formação da Sociologia Brasileira**. Vol. I. Os primeiros estudos sociais no Brasil. Séculos XVI, XVII e XVIII. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1941.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Providências de um crítico literário. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori e ARANTES, Paulo Eduardo. **Sentido da formação: três estudos sobre Antônio Cândido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- ARCHERO JUNIOR, Achilles. **Lições de Sociologia**. 6 ed. São Paulo: Edições e Publicações do Brasil, 1940.
- ARCHERO JUNIOR, Achilles. **Lições de Sociologia**. São Paulo: Gráfica Cruzeiro do Sul, 1933.

ARON, Raymond. **O ópio dos intelectuais**. Brasília: Editora UNB, 1980.

ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. **Advogado e mercado de trabalho**. São Paulo: Julex Livros, 1988.

AZEVEDO, F. **A cidade e o campo na civilização industrial**: e outros estudos. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de Sociologia**. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

BADANELLI, A; CIGALES, Marcelo. Questões metodológicas em manualística. *Revista Brasileira de História da Educação*, UEM, 20, 2020.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Volume X, Tomo I, 1883. In: **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde e Educação, 1941. Disponível em <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/obrasCompletas.htm>>. Acesso em fev. de 2023.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior, Volume IX, 1882. In: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro, Ministério da Saúde e Educação, 1941. Disponível em <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/obrasCompletas.htm>>. Acesso em fev. de 2023.

BARIANI, E. Padrão e salvação: o debate Florestan Fernandes x Guerreiro Ramos. **Revista Cronos**, Revista do programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN, [S. l.], v. 7, n. 1, 2013.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Convívio, 1986.

BARROS, Manoel de Souza. **A Década de 20 em Pernambuco (Uma Interpretação)**. 2ª edição. Recife, Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1985.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris Lida, 1998

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). v. 2. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas/Sp: Mercado de letras, 2002.

BEVILACQUA, Clovis. **História da Faculdade de Recife**. [1927]. Recife: Editora UFPE, 2012. Ebook.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar** (Tese de Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.s). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. Marília: Oficina Universitária, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisas**. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar. 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLANCO, Alejandro. La Asociación Latinoamericana de Sociología: una historia de sus primeros congresos. **Sociologias** [online], n. 14, pp. 22-49, Set 2005.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. O lugar da Sociologia escolar nos periódicos de estratos superiores (A1, A2 e B1) da área de Sociologia (1996-2017). **Revista Contemporânea**. v. 9 n. 2 (2019), Maio - Agosto de 2019.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, Fortaleza, v. 51, n. 1, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, Fortaleza, v. 48, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. Banco de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia. **Blog Café com Sociologia**, Maceió, 2020. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>

BODART, Cristiano das Neves. Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de sociologia no Brasil. **Cadernos de Campos: Revista de Ciências Sociais**. n. 31, p. 293-326, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; PIRES, Welkson. Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística. **Revista Em Aberto**, v. 34, n.111, mai./ago., 2021.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 53, N. 3, p. 543-557, set/dez 2017.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Hist. cienc. saude-Manguinhos, v. 28, mar. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; MARCHIORI, Cassiane Ramos. Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil: Figueiredo e seu manual escolar de Sociologia de 1917. **Rev. Bras. Hist. Educ [online]**, vol.21, e181. Epub 08-Abr-2021.

BOMENY, Helena. **Reformas educacionais**. In: Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf> > Acesso em fevereiro de 2023.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1980

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Bourdieu, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: Pouillon, Jean et al. (orgs.). **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1968, pp. 105-145.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. Crítica social do julgamento. Porto Alegre/Rs, Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2005b. 431 p

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** (Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani – org). 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

BRAGANÇA, Anibal. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: BRAGANÇA, Anibal (org.) **Rei do Livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

BRITO, Flávio Ramalho de. **O retorno de um professor à sala de aula**. Publicado em 28 de novembro de 2022. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/noticias/o-retorno-de-um-professor-a-sala-de-aula>

BRUNETTA, Antônio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). **Latitude**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 148-171, 2018

CALAVIA SÁEZ, Oscar. **Esse obscuro objeto de pesquisa**. Um manual de método, técnicas e teses em antropologia. Ilha de Santa Catarina: Edição do Autor, 2013.

CAMPOS, Fernando Roberto. **A sociologia da educação nos cursos de formação de professores entre os anos 30 e 50: um estudo da disciplina a partir dos manuais didáticos**. 2002. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CANDIDO, Antônio. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, 18(1), 2006, 271-301.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. Sociologia: ensino e estudo. **Sociologia: revista didática e científica**, v. 11, n. 3, p. 275 - 289, 1949

CARDOSO, Vicente Licínio; **A margem da história da Republica**. 3. ed. rev. e atualizada. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1990. 305 p.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação & Realidade**, 39(1), 2014.

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

CARVALHO, Delgado de. **Sociologia e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.

CARVALHO, Delgado de. **Sociologia: Summarios do Curso do sexto anno**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

CARVALHO, Delgado de. **Sociologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1933.

CARVALHO, Delgado de. **Sociologia Experimental**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1934.

CARVALHO, Delgado de. **Sociologia Aplicada**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1935.

CARVALHO, Paulo Egydio de Oliveira. **Estudos de sociologia criminal**. São Paulo: Tipografia e edição da Casa Eclética, 1900.

CARVALHO, José Murilo de. **I A construção da Ordem: a elite imperial II Teatro de Sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, Márcio José Rosa de. **Max Weber no Brasil e no mundo: sociologia da circulação internacional (1889-1920) e da recepção nacional brasileira (1925-2015) das obras weberianas**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Florianópolis, 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2013

CHACON, Vamireh. **Formação das Ciências Sociais no Brasil**. Brasília: Paralelo 15; Brasília: LGE Editora; São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 2008.

CHACON, Vamireh. **História das Ideias sociológicas no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

CHARLE, Christophe. 122. Intelectuais. In : CATANI, Afrânio et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte : Autêntica, 2017.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, 24(69), 6-30, 2010.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, S.P.: Instituto de Estudos Avançados. USP, 5 (11), Abr, 1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 2002b.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002a.

CHAUBET, François. Historie des intellectuels, histoire intellectuelle. Bilan provisoire et perspectives. **Vingtième Siècle: Revue d'Histoire**, n. 101, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177- 229, 1990.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica (Maria Helena Camara Bastos, trad.). **Revista História da Educação**. Pelotas, 13(27), 9-75, 2009.

CHOPPIN, Alain. Contexto científico da pesquisa sobre a edição escolar local, nacional e mundial. **Educação e Pesquisa [online]**. v. 46, 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **A sociologia católica no Brasil: análise sobre os manuais escolares (1920-1940)** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019

CIGALES, Marcel Pinheiro; ANGULO, Kira Mahamud. Avances teóricos y metodológicos en manualística: entrevista con Kira Mahamud Angulo. **Revista Brasileira de História da Educação**, 18(48), 2018.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ENGERROFF, Ana Martina Baron. Uma cartografia do capital social dos pioneiros da sociologia no Brasil: estudo sobre os manuais escolares. In: MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Org.). **Saberes e práticas no ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 70-97.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. **Rev Bras Hist Educ [Internet]**. V. 20, 2020

COAN, Marival. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões Imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COMISSÃO DO LIVRO TECNICO E DO LIVRO DIDATICO (BRASIL). **O livro didático: sua utilização em classe**. 2. ed. rev. e atual. [Brasília]: MEC: COLTED, 1970. 239 p.

COMTE, Auguste. Dinâmica Social. In: MORAES FILHO, Evaristo de. (org). **Auguste Comte: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1978.

CORREA, Mariza. A Antropologia no Brasil (1960-1980). In: MICELI, Sergio (org.). **Historia das Ciências Sociais no Brasil**. Volume 2. São Paulo: Sumaré, FAPESP, 1995. P. 25-105

CORREA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

COSTA PINTO, Luiz Aguiar. Ensino da Sociologia nas escolas secundárias: notas e proposições. **Sociologia: revista didática e científica**, v. 11, n. 3, p. 290 - 308, 1949.

COSTA PINTO, Luiz Aguiar. **Os estudos sociais e a mudança social no Brasil**. In: COSTA PINTO, Luiz Aguiar; CARNEIRO, Edison. **As ciências sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: CAPES, 1955.

COSTA, Wellington Narde Navarro da. **Sociologia em “Mangas de camisa”**: representação do negro brasileiro nos livros didáticos. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF; Brasília: Flacso do Brasil, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos CEDES 27**. Sociologia e Educação: Diálogos ou ruptura. P. 9-22 Campinas: Papyrus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. Católicos e liberais. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. Educ. Soc., 2009 30(108), out. 2009.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**. Trad. Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEACTO, Maria Midori. A Livraria Francisco Alves em São Paulo: os meios de expansão da leitura e o desenvolvimento do mercado livreiro (1894-1917). In: BRAGANÇA, Anibal (org.) **Rei do Livro**: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2016.

DESTERRO, Fabio Braga. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2016.

EL FAR, Alessandra. Ao gosto do povo: as edições baratíssimas de finais do século XIX. In: BRAGANÇA, Anibal; ABREU, Márcia. **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora UNESP, 2010. P. 89-99.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo Pinheiro; THOLL, James. Quem conta a História do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 65-87, 2017.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A constituição da Sociologia no Brasil e o Direito: a formação dos intelectuais. **Revista Urutagua**, (35), 80-101, 2017.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **Mapeando a produção sobre o livro didático de sociologia**. 110 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017a.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **A Sociologia no Ensino Médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos.** 159 f. Mestrado em Sociologia e Ciência Política Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017b.

ERAS, Ligia. Nas trilhas dos livros coletâneas: um ensaio bibliográfico. **Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 14 - Nº 31 - Set./Dez. 2015.

ESCOLANO, Agustín Benito. Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 13, Nº. 29-30, 2001

ESCOLANO, Agustín. El manual como texto. **Revista Pro-Posições**, v. 23, n. 03 (69), p. 33-50, set/dez, 2012.

ESCOLANO, Agustín. El libro escola como espacio de memoria. In: OSSENBACH Gabriela; SOMOZA, Miguel. (org.) **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación em América Latina**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001. P. 35-46.

FACULDADE DE DIREITO. **Histórico e Missão**. Disponível em: <https://fadir.ufc.br/pt/sobre-a-fadir/historico-e-missao>. Acesso em agosto de 2021.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **O aparecimento do livro**. São Paulo: EDUSP, 2017

FERNANDES, Florestan. Ciência e Sociedade na evolução social do Brasil. In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980a. p. 15-24

FERNANDES, Florestan. Desenvolvimento Histórico-social da Sociologia no Brasil. In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980b. p. 25-49

FERNANDES, Florestan. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980c. p. 105-122

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educação & Sociedade [online]**, v. 23, n. 81, 2002.

FERREIRA, Orlando da Costa. **Imagem e letra**. Introdução à bibliografia brasileira: a imagem gravada. São Paulo: EDUSP, 1994.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 139 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008.

FERREIRA, Pinto. **Sociologia**. Rio de Janeiro: José Konfino Editor, 1955.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (Impresso)**, v. 37, nº 01, 2015.

FIGUEIREDO, Elpídio de Abreu e Lima. **Educação moral, noções de sociologia**

e **direito usual**. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, 1917

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984)**. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, Maria Rachel Fróes da. A Revista do Rio de Janeiro (1876-1877): vulgarizar as ciencias, letras, artes, agricultura, commercio e indústria. **Revista de História da Unisinos**, v. 25, p. 399-419, 2021.

FONTES BARBOSA, Ivan. **A Escola do Recife e a sociologia no Brasil**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FONTES, Bárbara Souza. “**Entre o ‘chão da escola’ e a universidade: a antropologia nos manuais didáticos de sociologia**”. 234 f. Doutorado em SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA Instituição de Ensino: UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

FONTOURA, Amaral. **Introdução à Sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1948

FONTOURA, Amaral. **Programa de Sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1940

FRACALANZA, Hilário. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciencias no Brasil**. [301]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1992.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Sociologia: introdução ao estudo dos seus princípios**. Rio de Janeiro: Livraria J. Olympio, 1945.

FREYRE, Gilberto. [1987]. De Giddings a Recassens. **Ciência & Trópico**, 15(1), 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Como e porque sou e não sou sociólogo**. Brasília: UNB, 1968.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Global, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. São Paulo: Global, 2004.

GAMA ROSA, Francisco Luiz da. **Biologia e Sociologia do Casamento**. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1887. p. 202

GANZ, Ana Maria. **Vivências e falas**. Trabalho feminino em Curitiba. 1925-1945. Dissertação de mestrado em História, UFPR, 1994.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política**. Rio de Janeiro: Civilização, 2016.

GONÇALVES, Roberta Ferreira. O Malho, a imprensa empresarial e a criação da revista O Tico-Tico. **Brasiliana: Journal for Brazilian Studies**, 9(1), 278–311, 2020.

GOULART, Débora Cristina; SOUSA, Diogo Tourino. O livro didático de Ciências Sociais: contribuições e disputas na construção do campo de Ensino de Ciências Sociais. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. dos (org.). **Rumos da Sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 147-157.

GOUVÊA, Angelica Gomes da Silva. **Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático de 2015**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Brasileira, 1979.

GUELFÍ, Wanirley Pedroso. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2001.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz ; EDUSP, 1985.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB**, São Paulo, n. 74, p. 43-59, jul./dez. 2012. Publicado em julho, 2014.

HANDEFAS, Anita. As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. IN: SILVA, Ieizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. 369-288.

HANDEFAS, Anita. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de sociologia? IN: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (org.). **Rumos da sociologia no ensino médio**. Porto Alegre, Cirkula, 2016.

HANDEFAS, Anita; BISPO DOS SANTOS, Mário. O livro didático de Sociologia em debate. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes, 2013.

HANSEN, Thiago Freitas. **Codificar e conservar: ciência e pensamento jurídico na formação do Código Florestal Brasileiro de 1934**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba: 2018.

HEYMANN, Luciana. Um olhar antropológico sobre o documento: representações e usos sociais. In: FREITAS, Lidia Silvia et. al. (org.) **Documento: gênese e contextos de uso. Estudos da informação**. V. 1. Editora da UFF, 2010.

HEYMANN, Luciana. Memórias da elite: arquivos, instituições e projetos memoriais. **Revista Pós Ciências Sociais**. v. 8 n. 15 São Luis/MA, 2011.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988**. Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, 1993.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

IANNI, Octavio. **Sociologia da sociologia latino-americana**. São Paulo: Civilização brasileira, 1971.

JABLONKA, Ivan; BERGER, Sonia. El libro: su pasado y su futuro: Entrevista a Roger Chartier. **Trama & Texturas**, 7, 17–26, 2008.

KANTOR, Íris. MACIEL, Débora A; SIMÕES, Julio Assis. **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953**: depoimentos. São Paulo: Escuta, 2001.

KÜHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. [org]. **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. Versão ePUB.

LAJOLO, Marisa. Sessão enfoque: o livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LARAIA, Roque de Barros. Os Primórdios da Antropologia Brasileira (1900-1979). **ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**. Vol. 1, N. 1, p. 10-22. Jan. a Jul. de 2014.

LEAL, Sanderson Pereira. **Educação, currículo e diferenças: uma análise da temática indígena no referencial curricular e nos livros didáticos do ensino médio de Mato Grosso do Sul**. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

LEÃO, Andréa Borges. **Brasil em imaginação livros, impressos e leituras infantis (1895-1915)**. Fortaleza: INESP, UFC, 2012.

LEÃO, Carneiro. **Fundamentos de Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

LEÃO, Carneiro. **Fundamentos de Sociologia**. 4 edição. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

LEBARON, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. [org]. **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIEDKE FILHO, Enno D.A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias [online]**. 2005, n. 14, pp. 376-437.

LIMA, Eusébio de Queiroz. **Princípios de Sociologia Jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1922.

LIMONGI, Dante Braz. **O projeto Político de Pontes de Miranda: Estado e Democracia na Obra de Pontes de Miranda**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1964.

LYRA, Roberto. **Noções de Sociologia**. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco, 1938.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2017.

MAÇAIRA, Julia Polessa; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Livros didáticos de Sociologia: pesquisas, balanços e experiências. In: OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Diego Greinert de; CIGALES, Marcelo. **Conquistas e Resistências do Ensino de Sociologia: ENESEB 2019**. Maceió: Café com Sociologia, 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Helena Camara. Orgs. 4 ed. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 91-103

MACHADO, Celso S. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar". **Revista da Faculdade de Educação**, 13 (1): 115-148, jan./jun., São Paulo, Feusp. 1987.

MADEIRA, Lígia Mori; ENGELMANN, Fabiano. Estudos sociojurídicos: apontamentos sobre teorias e temáticas de pesquisa em sociologia jurídica no Brasil. **Sociologias**, v. 15, n. Sociologias, 2013 15(32), p. 182–209, jan. 2013.

MAHAMUD-ANGULO, Kira. Contexts, Texts and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Textbook Research. In: Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze, Bente Aamotsbakken (Hrsg.) **Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes befassen sich aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven**. 2014. p. 31-49

MAHAMUD-Angulo, Kira. Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística. **Revista Brasileira de História da Educação**, 20, 2020.

MAIA, João Marcelo. O Pensamento Social no Brasil e os historiadores: notas sobre uma interdisciplinaridade desigual. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 509–534, 2021.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da Educação: Democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos Benedito (coord.). **Sociologia**. Coleção Horizontes das Ciências Sociais no Brasil. São Paulo: Anpocs, 2010. P. 131-202.

McKENZIE, D. F. **Bibliografia e a Sociologia dos Textos**. São Paulo: EDUSP, 2018.

MELO, Thaís de. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na Educação: caminhos, cruzamentos e disputas (1900-1922). **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 24. Epub 05 Ago 2019.

MENEZES, Djacir. **Princípios de Sociologia**. Por Alegre: Livrarias Globo, 1934.

MEREJE, Rodrigues de. **Sociologia Política**. São Paulo: Tipografia Rio Branco, 1938.

MEREJE, Rodrigues de. **Que é Sociologia**. São Paulo: Tipografia Rio Branco, 1935.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**. Primeiros manuais e cursos. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31–66, 2007.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 157p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEUCCI, Simone. Encaixe, desencaixes e bloqueios: sociologia e educação no Brasil da década de 1950. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online], n. 110, 2020.

MEUCCI, Simone. **Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, 2006

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, 20, 2020b.

MICELI, Sérgio. Por uma Sociologia das Ciências sociais. In: MICELI, Sérgio (org). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol 1. São Paulo: IDESP, 1989a. P. 5-19.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio (org). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol 1. São Paulo: IDESP, 1989b. P. 72-110.

MICELI, Sérgio. O cenário institucional das Ciências Sociais no Brasil. In: MICELI, Sergio (org). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol 2. São Paulo: IDESP, FAPESP, 1995.p. 7-24

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil)** 1854- 1887. v. 3. São Paulo: Nacional, 1938.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada.** A experiência de Francisco Campos. Anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, 2000.

MORAES, Didier Dias de. **Design de Capas de Livros Didáticos:** A editora Ática nos anos 1970 e 1980. São Paulo: EDUSP, 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. **Cadernos De História Da Educação**, 15(2), 723–742, 2016.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário:** o livro didático de História em pesquisas (1980-2005). São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MOREIRA, Ildeu de Castro; MASSARANI, Luisa. A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 1920. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 7, n. 3, p. 627–651, fev. 2001

MUCCHIELLI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). **Revista Brasileira de História [online]**. v. 21, n. 41, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa.** Revista Brasileira De História Da Educação, 12(3[30]), 179-197, 2012a.

MUNAKATA, Kazumi. A legislação como fonte de história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. Brasil. In: OSSENBACH Gabriela; SOMOZA, Miguel. (org.) **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educacion em América Latina.** Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação [online]**. v. 20, n. 50, pp. 119-138, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições [online]**. 2012, v. 23, n. 3, pp. 51-66, 2012b

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EDUSP, 2009.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. **Fernando de Azevedo:** dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. Araraquara-SP: Universidade Estadual Paulista, 2011.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. **Fernando de Azevedo:** dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

NEDEL, Letícia. Da sala de jantar à sala de consultas: o arquivo pessoal de Getúlio Vargas nos embates da história política recente. In: TRAVANCAS, isabel et. al (org.). **Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa**. Rio de Janeiro: FGV, 2013. P. 131-164.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Notas sobre a história da Sociologia no ensino secundário em Portugal. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 01. N. 02. Jul-dez 2013. P. 131-145

NEVES, Fernão. **A Academia Brasileira de Letras**. Notas e documentos para a sua história. Rio de Janeiro: Publicações da Academia, 1940.

OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron; SILVA, Camila. F. da; SANTOS, Beatriz Melchiorretto dos. A trajetória da ciência política no Brasil e a sua autonomização: uma análise a partir dos programas de pós-graduação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. E20190059, 2021.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986. 141 p. Disponível em: In: <http://www.managana.org/editor/community/alaidelisboa.dis/media/community/html/do crefle xoesdidatico/>

OLIVEIRA, Amurabi. A Formação de Professores na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise de suas transformações curriculares no tempo. **Revista de Ciências Sociais**. v. 49 n. 3_Nov/Fev, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Arthur Ramos e a rotinização da Antropologia através de seu ensino. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, 19(3), 659–674, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. **TeC**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 11 n. 1 jan/junh. 2016;

OLIVEIRA, Amurabi; A.; BINSFELD. O Ensino de Ciências Sociais na Região Sul: Instituições e Pesquisadores. **Revista Brasileira de Sociologia**, 6: 63-85, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi; MELCHIORETTO, Beatriz. O ensino de sociologia como tema de pesquisa nas ciências sociais brasileiras. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 19, fev 2020

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890-1971). In: IN: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, A. M. Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015. **Estudos de Sociologia**, 2 (22), p. 235-271, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro; ENGERROFF, Ana Martina Baron. **Disputas e concepções de Sociologia no campo educacional brasileiro**: Fernando Azevedo e Alceu Amoroso Lima. *Perspectiva*, 39(4), 1–18, 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984. 139 p.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Interpretações sobre o Brasil. In: MICELI, S (org). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, v. 2. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 147-81.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. Introducción. In: OSSENBACH Gabriela; SOMOZA, Miguel. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación em América Latina**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001

PAIM, Antônio. **A escola do Recife**. Estudo complementares às ideias filosóficas no Brasil. UEL. v. 5. 3 ed. São Paulo, 1997

PAIXÃO, Fernando (coord.). **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática: 1997.

PAULA, Paula Lemos de. **A representação das mulheres nos livros didáticos de Sociologia no Estado do Mato Grosso do Sul**. 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UEMS, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS, 2019.

PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Atica, 1990. 335p

PEIRANO, Mariza G. S. A antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, vol. 4 (2), 219-232, 2020.

PEREZ, Cilmara Ferrari. **A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e 30**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

PERUCCHI, Luciane. **Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PESSO, Ariel Engel. **O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à reforma Francisco Campos**. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PFROMM NETTO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; ZAKI DIB, Cláudio. **O livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

POVIÑA, Alfredo. **Sociologia**. Tomo primero. 3ª ed. Córdoba: Assandri, 1954.

PROGRAMA de Ensino. **Universidade Federal de Pernambuco**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/590249/2762813/1896+Filosofia+do+Direito.pdf/5ada279d-33e1-440b-a646-adb323e47c85>. Acesso em janeiro de 2023.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **O processo da sociologia no Brasil: esquema de uma história das idéias.** Rio de Janeiro: Andes, 1953.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Primeira parte. Crítica da sociologia brasileira. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995a [1957].

RAMOS, Alberto Guerreiro. Segunda parte. Cartilha Brasileira do aprendiz de sociólogo. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995B. P. 101-213

RAMOS, Rokely Scheifiter de. **Abordagem de gênero em livros didáticos de Sociologia para o ensino médio.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, 2018.

REALE, Miguel. Pedro Lessa e a filosofia positiva em São Paulo. **Revista Da Faculdade De Direito**, Universidade De São Paulo, 54(2), 12-61, 1959.

REIS, Vicente de Miranda. **Ensaio de síntese sociológica.** Rio de Janeiro: Ariel, 1933.

RICUPERO, Bernardo. Da formação à forma: ainda as "idéias fora do lugar". **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. n. 73, pp. 59-69, 2008.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; SOMOZA, Miguel. Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pro-Posições [online]**, v. 23, n. 3, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo.** São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1989.

ROMANO, Fábio Geraldo. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições.** Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Araraquara/SP: UNESP, 2009.

ROSA NETO, Joaquim. **Ciência do Direito em Pontes de Miranda.** Goiânia: Kelps: 2016.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Civitas - Revista de Ciências Sociais [online]**, v. 16, n. 3, 2016.

SAIN MARTIN, Monique. Capital Simbólico. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. [org]. **Vocabulário Bourdieu.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANDRONI, Cícero. RODRIGUES, José Carlos. Jornalista. In: Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro.** Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/RODRIGUES,%20Jos%C3%A9%20Carlos.pdf> > Acesso em: 04 set. 2019.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Ordem Burguesa e Liberalismo Político**. São Paulo, Duas Cidades, 1978.

SAPIRO, Gisèle. Entre o nacional e o internacional: o surgimento histórico da sociologia como campo. **Sociedade E Estado**, 33(2), 349–372, 2018.

SAPIRO, Gisèle. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. [org]. **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

SAPIRO, Gisèle. **Sociologia da literatura**. Valentino, Juçara. Belo Horizonte: Moinhos/Contafios, 2019.

SARANDY, Flávio. M. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas** [en línea]. 2008, (24), 7-16

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III- Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38

SCHWARCZ, Lilia. O nascimento dos museus brasileiros (1870-1910).). In: MICELI, Sergio (org.). **Historia das Ciências Sociais no Brasil**. Volume 1. São Paulo: Sumaré, FAPESP, 1989. P. 20-71

SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças**. Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo, Companhia Editora Nacional e Finep, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHELBAUER, Anete Regina. **Ideias que não se realizam**. O debate a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914: Um estudo com fontes primárias. Maringá: Eduem, 1998

SEGATTO, José; BARIANI, Edison. As ciências sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização. **Revista Em Pauta**, v. 7, n. 25, p. 201-213, 2010.

SILVA, Luciano Pereira. **Estudos de Sociologia Criminal**. Pernambuco. Livraria Contemporânea, 1906.

SILVA, Gabriela Montez Holanda Da. **Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia**. Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Ieizi. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury (coord.). **Coleção Explorando o Ensino**. Volume. 15. Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010. P. 15-44.

SILVA, José Geraldo da. **Concepções de “política” no livro didático de Sociologia do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Goiano – campus Trindade (Plano Nacional do Livro Didático 2018-2020)**. 192 f. Doutorado em Educação. PUC-Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Puc Goiás, 2021.

SILVA, Marcelo Gomes. Álvaro Palmeira: “de comunista a legalista, de legalista e revolucionário”. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 30, maio/ago. 2019.

SILVA, Maurício. A Academia Brasileira de Letras e a institucionalização do academicismo no Brasil do final do século XIX. **Revista O Eixo e a Roda**. Belo Horizonte, UFMG, Volume 14, p. 69-84, 2007.

SILVA, Regiane Galdino. **Livros didáticos de Sociologia do PNL 2018: Análises desde a desigualdade de gênero e uma proposta de unidade didática para formação docente**. 2020. 162 p. Dissertação (Mestrado Ensino de Sociologia em 2020) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**. Construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora UNESP, 2018.

SOARES, Jefferson da Costa. **O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SORÁ, Gustavo. **Brasileiras: José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 2010.

SOUSA NETO, Manoel Moreira de. **Livros didáticos entre o estado e a ciência: uma análise do PNL Sociologia 2012-2018**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, 2021.

SOUSA, Raoni Gomes de. **Democracia nos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campina, 2019.

SOUTO-MAIOR, Heraldo. Para uma História da Sociologia em Pernambuco: Uma tentativa de periodização. **Revista Estudos de Sociologia**. v.1 n 9. 2003.

SOUZA, Agnes Cruz de. **A Sociologia Escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara, 2017.

SOUZA, Victória Guimarães. **Aspectos da inserção e do ensino da Sociologia na Escola Normal do Distrito Federal, futuro Instituto de Educação (1928-1936)**. 116fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, 2021.

TAMBARA, Elomar. Educação e Positivismo no Brasil. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II- Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 166-178

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas**. São Paulo: EDUSP, 2020.

TRINDADE, Hélió. “Disciplinarização” e construção institucional da sociologia nos países fundadores e sua reprodução na América Latina. **Sociologias [online]**. v. 20, n. 47, 2018.

TRINDADE, Helgíó. Ciências Sociais no Brasil em perspectiva: fundação, consolidação e expansão. In: TRINDADE, H. et al. (orgs). **As ciências sociais na América Latina em perspectiva comparada: 1930-2005**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. P. 71-170.

TRINDADE, Helgíó; GARRETON, Manuel Antonio; MURMIS, Miguel; REYNA, Jose Luis; SIERRA, Geronimo. Ciências Sociais na América Latina em perspectiva comparada: Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai. In: TRINDADE, H. et al. (orgs). **As ciências sociais na América Latina em perspectiva comparada: 1930-2005**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. P. 354-389.

VALLE, Numa P. do. **Sociologia aplicada**. São Paulo: Casa Duprat e Casa Mayenca, 1928.

VAMPRE, Spencer. São Paulo em 1827. **Revista Da Faculdade De Direito**, Universidade De São Paulo, 32(2), 301-314, 1936.

VELOSO Neto, Hernani. (2013). Principais estádios evolutivos da sociologia em Portugal. **Sociologia : Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto**, 26, 2013.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. **Estudos Avançados**, 21(61), 267-276, 2007.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIANNA, Luiz Werneck; REZENDE, Maria Alice; BURGOS, Marcelo Baumann. **Quem somos: a magistratura que queremos**. AMB - ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/pesquisa-completa-amb.pdf>

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2004.

VIEIRA, Sulamita. **Caminhos das Ciências Sociais na UFC**. 2. ed. rev. ampl. Fortaleza: Edições UFC: Memorial UFC, 2018.

VIEIRA, Tamara. **Livros didáticos de sociologia do PNLD/2018: como estão problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira?** UEL. Dissertação de Mestrado em Sociologia. 2020.

VILLAS BÔAS, G. **Mudança provocada**. Passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

WEBER, Silke. A produção recente na área da Educação. **Cadernos de Pesquisa CEDES**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (81): 22-32, maio 1992.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense**: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

JORNAIS UTILIZADOS, COM BASE NO ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL – BRASIL (HEMEROTECA). ORDEM POR ANO:

GAZETA do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, edição 046, s/p, Impressão Régia, 1814.

IDADE do Ouro no Brazil, Bahia, edição 50, p. 03, 1818.

GAZETA do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, edição 071, s/p, Impressão Régia, 02 de setembro de 1820.

DIÁRIO da Câmara dos Senadores do Império do Brasil, Rio de Janeiro, edição 48, p. 510, 1827.

DIÁRIO do Conselho da Província de Minas Geraes, Minas Gerais, edição 14, p. 66-67, 1825.

A REFORMA, Rio de Janeiro, edição 126, p. 02, 7 de junho de 1876.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, p. 05, Domingo, 05 de maio de 1879.

JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, edição 280, p. 1, terça-feira, 07 de outubro de 1880.

DIÁRIO de Pernambuco, Pernambuco, edição 292, p. 8, 1881.

O LIBERAL DO PARÁ, Pará, edição 085, p. 2, 1886.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, edição 142, ano 68, 1890.

O ESTADO do Espírito Santo: Ordem e Progresso, Espírito Santo, p. 3, edição 2155, 12 de fevereiro de 1890

O PHAROL, Minas Gerais, edição 303, quinta-feira, 11 de dezembro de 1890.

O PHAROL, Minas Gerais, edição 141, 14 de junho de 1891.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, terça-feira, 16 de junho de 1891, edição 166, p. 4, 1891

ALMANAK LAEMMERT, Rio de Janeiro, edição 049, 1892.

A REPUBLICA, Rio de Janeiro, edição 792, p. 3, 1892.

GUTENBERG: Orgão da Associação Tipográfica de Socorros Mútuos, Alagoas, numero 229, 16 de outubro de 1894.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Pernambuco, ano LXXI, edição 157, terça-feira, 16 de julho de 1895.

ANNAES da Câmara dos Senhores Deputados do Estado Federado da Bahia. Bahia, p. 9, 1895.

CORREIO Paulistano, São Paulo, edição 12199, de 26 de maio de 1897.

CORREIO Paulistano, São Paulo, edição 12330, p. 03, de 14 de outubro de 1897.

O PARÁ, Pará, n. 66, p. 2, quinta-feira, 17 de fevereiro de 1898.

O MUNICÍPIO, Paraná, n. 15, ano 2, 1898.

JOÃO DO RIO. **O Brasil lê**. Jornal Gazeta, Rio de Janeiro, p. 02, 26 de novembro de 1903.

GUTENBERG: Órgão da Associação Tipográfica Alagoana de Socorros Mútuos. 06 de julho, edição 1046, s/p. 1910.

A IMPRENSA. quarta-feira, 16 de março de 1910, p. 5 edição, Rio de Janeiro, 1910.

JORNAL de Recife, Pernambuco, edição 91, sábado, 23 de abril de 1910.

GUTENBERG, Órgão da Associação Tipográfica Alagoana de Socorros Mútuos. Sábado, 05 de março de 1910. edição 47

GUTENBERG: Órgão da Associação Tipográfica Alagoana de Socorros Mútuos. Domingo, 16 de abril de 1911, edição 80, s/p. 1911b.

GUTENBERG: Órgão da Associação Tipográfica Alagoana de Socorros Mútuos. Sabado, 11 de março, edição 52, s/p. 1911.

O REBATE: jornal independente, Ceará, edição 001, p. 02, sábado, 20 de abril de 1912.

ARCHIVOS da Universidade de Manaus, Amazonas, Anno III, n. 2, junho/out 1913.

CORREIO DA MANHÃ, sábado, 27 de dezembro de 1913, edição 5445, 1913, p. 9.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 04 de junho de 1913. Edição 154A, p. 5

O PAIZ, Rio de Janeiro, segunda-feira, 14 de junho de 1914, edição 10843, p. 3, 1914.

A REPUBLICA: Órgão do Partido Republicano; Paraná. quinta-feira, 22 de janeiro de 1914, Edição 18, p. 2, 1914

O IMPARCIAL. Sábado, 14 de fevereiro de 1914. Rio de Janeiro. Edição 437, p. 7, 1914.

O PAIZ, Rio de Janeiro, quarta-feira, 03 de março de 1915, edição 11104, p. 3, 1915.

O IMPARCIAL, Rio de Janeiro, edição 1644, quinta-feira, 05 de julho de 1917, p. 3.

JORNAL DO COMMERCIO, 28 de março de 1917, edição 84, p. 8, 1917

O PAIZ, Rio de Janeiro, terça-feira, 27 de fevereiro de 1917, edição 11830, p. 4

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro. Quinta-feira, 02 de maio de 1917. Edição 122. 1917^a

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro. Quarta-feira, 09 de maio de 1917. Edição 128. 1917^b

A RAZÃO, Rio de Janeiro, edição 478, p. 06, 11 de abril de 1918.

ATHAYDE, Tristão. Vida literária. IN: O JORNAL, Rio de Janeiro, Domingo, 18 de dezembro, edição 893, 1921

PEQUENO JORNAL, Pernambuco, edição 102, 1921.

A.B.C., Política, Atualidades, Questões Sociais, Letras e Artes, Rio de Janeiro, Edição 338, 1921.

A.B.C., Política, Atualidades, Questões Sociais, Letras e Artes, Rio de Janeiro, edição 395. 1922.

A MAÇÃ, Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 1923, edição 96.

JORNAL DO RECIFE, Pernambuco, edição 292, 1923.

A.B.C., Política, Atualidades, Questões Sociais, Letras e Artes, Rio de Janeiro, Edição 430, 1923.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, terça-feira, 27 de fevereiro de 1923, edição 49, p. 10.

O MALHO, Rio de Janeiro. Edição 1068 e 1080. Sem informação de página e dia. 1923.

JORNAL DO RECIFE, Pernambuco, terça-feira, 10 de abril de 1923, edição 81, 1923.

GIL-BLAS. Panfleto de Combate (RJ). Edição 198, p. 4. 1923.

A NOITE, Rio de Janeiro. Segunda-feira, 15 de dezembro, edição 4691, p. 6, 1924.

A UNIÃO, Rio de Janeiro, domingo, 5 de outubro de 1924, Edição 79, 1924.

PEQUENO JORNAL, Pernambuco, edição 203, 1925.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, edição 191 p. 09, 12 de agosto de 1926.

PARA TODOS..., Edição 196, p. 7, 1926.

O MALHO, Rio de Janeiro, 10 de julho de 1926, edição 1243.

A NOITE. Rio de Janeiro, Sábado, 08 de maio de 1926. Edição 5.194. Ano XVI. s/p. 1926.

DIÁRIO Nacional, Rio de Janeiro, edição 28, p. 220, 1927.

- A MANHÃ, Rio de Janeiro, Domingo, 31 de julho de 1927, edição 499, p. 3, 1927
- A MANHA, Rio de Janeiro, quinta-feira, 06 de janeiro de 1927, p. 5.
- CINEARTE, Rio de Janeiro, edição 0069, 1927.
- JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, edição 214, 1928.
- O MALHO, 11 de maio de 1929. Edição 1391. s/p.
- O TICO TICO, Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 1929. Edição 1220, p. 2.
- O MALHO, Rio de Janeiro, Domingo, 23 de agosto de 1930. edição 1458.
- CORREIO da Manhã, edição 11636, p. 05, sexta-feira, 11 de novembro de 1932.
- CORREIO da Manhã, edição 11636, p. 05, sexta-feira, 11 de novembro de 1932.
- CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, edição 11870, sábado, 12 de agosto de 1933.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Pernambuco, edição 224, 1933.
- O MALHO. Rio de Janeiro. Edição 1587, 20 de maio de 1933, 1933, p. 10.
- O MALHO. Rio de Janeiro. Edição 18, 05 de outubro de 1933, 1933b, p. 37.
- DIÁRIO da Manhã, Pernambuco, edição 831, 1933.
- DIÁRIO da Manhã, Pernambuco, edição 922, 1933.
- DIÁRIO de Pernambuco, Pernambuco, edição 194, p. 11, 27 de agosto de 1933.
- DIÁRIO de Notícias, edição 2025, p. 8, domingo, 30 de julho de 1933.
- PEQUENO JORNAL, Pernambuco, edição 216, sábado, 23 de setembro de 1933.
- JORNAL DO BRASIL, sábado, 19 de agosto de 1933, p. 11, edição 196.
- JORNAL do Commercio, Rio de Janeiro, edição 6, p. 14, domingo, 07 de outubro de 1934.
- CORREIO da Manhã, Rio de Janeiro, edição A12232, p. 11, quarta-feira, 10 de outubro de 1934.
- PEQUENO JORNAL, Pernambuco, edição 191, 1934.
- JORNAL DO BRASIL, sábado, 05 de junho de 1934, p. 14, edição 132.
- JORNAL DO BRASIL, sexta-feira, 12 de outubro de 1934b, p. 14, edição 244.
- VAMOS LER, Rio de Janeiro, edição 143, de 1939.
- ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA. França, janeiro de 1950, p. 7, edição 177, 1950

LEGISLAÇÕES:

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 1879**, de Leôncio de Carvalho. REFORMA O ENSINO PRIMARIO E SECUNDÁRIO NO MUNICÍPIO DA CORTE E O SUPERIOR EM TODO O IMPÉRIO

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei ordinária nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases, dentre outros. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do Ensino Secundário. Distrito Federal: 1942.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Distrito Federal: 1931.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Distrito Federal: 1931.

BRASIL. **Decreto 19.852 de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 1931

BRASIL. **Decreto n. 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Distrito Federal: 1925.

BRASIL. **Decreto n. 330**, de 12 de abril de 1890. Regulamenta e reorganiza o ensino nas escolas do Exército. Coleção de Leis do Brasil, Página 550 Vol. 1 fasc. IV (Publicação Original), 1890

BRASIL. **Decreto n. 981**, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil, Página 550 Vol. 1 fasc. IV (Publicação Original), 1890

BRASIL, 1901b. **Decreto nº 3.903, de 12 de Janeiro de 1901**. Aprova o regulamento das Faculdades de Direito

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901**. Aprova o código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. 1901.

BRASIL. **Decreto 8.662, de 5 de abril de 1911** Aprova o regulamento das Faculdades de Direito, 1911b.

BRASIL. **Decreto nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896.** Aprova os estatutos das Faculdades de Direito da Republica. 1896.

BRASIL. **Decreto nº 1.159 de 03/12/1892.** APROVA O CÓDIGO DAS DISPOSIÇÕES COMUNS ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DEPENDENTES DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E NEGÓCIOS INTERIORES. 1892b

BRASIL. **Decreto nº 1.194, de 28 de Dezembro de 1892.** Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional. 1892.

BRASIL. **Lei nº 314 de 30 de outubro de 1895.** Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito.

BRASIL. **Decreto nº 1.232- H, de 2 de janeiro de 1891** Aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do Ministério da Instrução Pública

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei orgânica do Ensino Normal. 1946.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827.** Cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro de Olinda. 1827.

BRASIL. **Decreto de 9 de janeiro de 1825.** Cria provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte. 1825.

BRASIL. **Decreto de 1.386, 28 de abril de 1854.** Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. 1854.

BRASIL. **Decreto de 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o império. (Reforma Leôncio de Carvalho) 1879.

BRASIL. **1.232-H, de 2 de janeiro de 1891.** Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública. 1891.

BRASIL. **1.194, de 28 de dezembro de 1892.** Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. 1892.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. 1915.

TEXTOS BIOGRÁFICOS E SOBRE PONTES DE MIRANDA:

ALVES, Rodrigues Vilson. **Pontes de Miranda e Einstein**. Mimeo, sem data. Fornecido pelo Memorial Pontes de Miranda do TRT de Alagoas.

BARROS, Ivan. **Pontes de Miranda: o jurisconsulto**. Subsídios biográficos. Gráfica Valci Editora, 1981.

Biografia de Pontes de Miranda 1892-1979. [contém genealogia, fotos, homenagens]. Sem data. Produzido e fornecido pelo Memorial Pontes de Miranda do TRT de Alagoas.

BRUM, Celina Alves. **Para uma política de Segurança dos Acervos**. Centro Cultural Justiça Federal – Biblioteca Coleção Pontes de Miranda. 2018. Mimeo.

CABRAL, Antônio do Passo. **Revista Brasileira de Direito Processual**. Ano 24. Nº 96. Outubro/dezembro 2016. P. 11-47.

CADENA, P. H. F. **Ou há de ser Cavalcanti, ou há de ser cavalgado**: trajetórias políticas dos Cavalcanti de Albuquerque (Pernambuco, 1801-1844) (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CUNHA, Sérgio Sérvulo da. Necrológico de Pontes de Miranda. **Revista Leopoldianum**, n. 17, p. 126, dez/1979.

Entrevista de Pontes de Miranda ao jornalista Otto Lara Resende. **Jornal Nacional**. Rede Globo. 1979.

FERREIRA, Pinto. Pontes de Miranda. Brasília: **Revista do Senado**. N. 69, jan/mar 1991.

KOSOVSKI, Ester. **A última entrevista de Pontes de Miranda**. **Jornal do Brasil**. Domingo 06/01/1980.

LIMA, Ludmila de. **Herdeiros querem destombar casa de jurista em Ipanema**. **Jornal O Globo online**, Rio de Janeiro: 08/04/2014. Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/herdeiros-querem-destombar-casa-de-jurista-em-ipanema-12123465>. Acesso em março/2019.

MACEDO, Sylvio de. **Pontes de Miranda e a universalidade de sua mensagem cultural**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

MOTA, Lourenço Dantas (org.). **Pontes de Miranda: o importante é aplicar as Constituições** (entrevista). In: Idem. **A história Viva (III)**. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1979.

MOURA, Vanessa. **Marialzira Perestrello: a trajetória profissional de uma médica e psicanalista carioca (1934-1962)**. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2019.

OLIVEIRA, Mozar Costa de. Pontes de Miranda, Gênio e Sábio. **Revista da Faculdade de Direito de Caruaru (PE)** — Direção de Pinto Ferreira —, ano XXIII, n. 17, 1986. Disponível em: <http://mozarcostadeoliveira.blogspot.com.br/2009/08/pontes-de-miranda-genio-e-sabio.html#_ftn1>.

PERESTRELLO, Marialzira. **Recordações de meu pai**. Mimeo. Sem data. Disponibilizado pelo Memorial Pontes de Miranda, do Tribunal Regional do trabalho da 19ª Região, Alagoas.

PORTAL TRF2. **Inaugurado espaço Pontes de Miranda no Centro Cultural Justiça Federal**. 14/09/2009. Disponível em <http://www10.trf2.jus.br/portal/inaugurado-espaco-pontes-de-miranda-no-centro-cultural-justica-federal/>

REALE, Miguel. **Discurso de recepção**. Academia Brasileira de Letras. 1979. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/pontes-de-miranda/discurso-de-recepcao>. Acesso em abril de 2023.

SILVA, Justino Adriano Farias da. **Pequeno opúsculo sobre a vida e obra de Pontes de Miranda**. Porto Alegre: EST, 1981.

TORRES, Rosa Sampaio. **O ramo Cavalcanti de Albuquerque do engenheiro “Castanha Grande”**. Disponível em http://rosasampaiotorres.blogspot.com/p/blog-page_19.html. Sem data. Acesso em maio de 2023.

VASCONCELOS FILHO, Marcos. **Ao piar das corujas: uma compreensão do pensamento de Pontes de Miranda**. Maceió: EDUFAL, 2006.

TÍTULOS DE PONTES DE MIRANDA:

PONTES DE MIRANDA. **Crônica Jurídica:** O direito e as doutrinas comunistas. América Latina: Revista de Arte e Pensamento (RJ). 1ª edição, 1919.

PONTES DE MIRANDA. **Introdução à Sociologia Geral.** Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1926.

PONTES DE MIRANDA. **Discurso de Posse.** Academia Brasileira de Letras. 15/05/1979. Disponível em <http://www.academia.org.br/academicos/pontes-de-miranda/discorso-de-posses>

PONTES DE MIRANDA, F. C. À margem do Direito. **Civilistica.com.** Rio de Janeiro, a. 2, n. 4, out.-dez./2013. Disponível em: <<http://civilistica.com/a-margem-do-direito-estudo-de-psicologia-juridica/>>. Acesso em abril de 2023.

OUTROS:

A moral do futuro, F. Briguiet Editores, 1913.

História e Prática do Habeas Corpus, Editora Jacinto Ribeiro, 1916.

Tratado de Direito de Família, TOMO I, Editora Jacinto Ribeiro, 1917.

Tratado da prova em matéria criminal ou exposição comparada dos princípios da prova criminal (atualização da obra do alemão C. J. A Mittermayer, tradução de Alverto Antonio Soares)

Teoria das provas e suas aplicações aos atos civis (atualização da obra de Francisco Augusto das Neves e Castro)

Doutrina das Ações, Jacinto Ribeiro dos Santos, 1918.

Sabedoria dos Instintos, Garnier, 1921

Dos Títulos ao portador, Jacinto Ribeiro dos Santos, 1921 (dois tomos).

Do direito das obrigações, Jacinto Ribeiro dos Santos, 1921.

Sistema de Ciência Positiva do Direito (dois volumes), 1921. [1922]

A sabedoria da Inteligência, 1923.

Kant e a cultura geral, Rio de Janeiro, Canton & Beyer, 1924

Introdução à política científica ou os Fundamentos da Ciência Positiva do Direito, 1924.

Introdução à Sociologia Geral, 1924

O Método de análise sociopsicológica, 1926 (obra desaparecida).

Do direito das Obrigações, Jacinto Ribeiro dos Santos , 1927

Fontes e evolução do direito civil brasileiro, Pimenta de Melo , 1927

Preliminares para a revisão constitucional 1924

Condições exigidas a uma boa teoria do Totemismo (notas sobre a generalidade e a relatividade em Sociologia), Rio de Janeiro, 1924, Imprensa Nacional, anais do XX Congresso Internacional de Americanistas, 1922.

Escala de Valores e Estabilidade, Rio de Janeiro, 1925, Castro Alves

Da promessa de Recompensa, Manual do Código Civil Brasileiro Riberio dos Santos, 1927

História e Prática do Arresto ou Embargos, 1929

O sábio e o Artista, 1929, Pimenta de Melo

Tratado dos testamentos ,1930, Pimenta de Melo

Anarquismo, Comunismo, Socialismo, 1933

Os novos Direitos do Homem, Editora Alva, 1933

Direito à Educação, 1933

O problema fundamental do conhecimento, 1937

Democracia, Liberdade, Igualdade, os três caminhos. 1945, José Olympio

Garra, Mãe e Dedo, 1953, Livraria Martins

Questões forenses, 1957

Obras literárias, 1960, José Olimpo

ANEXO A – IMAGENS DE PONTES DE MIRANDA

Imagem 7: Caricatura de Pontes de Miranda



Fonte: O Malho (1929)

Imagem 8: Pontes de Miranda com 14 anos de idade



Fonte: Biografia (s/d)

Imagem 9: Na Academia de Altos Estudos, em curso de “Política Moderna”



Fonte: Correio da Manhã (1913)

Imagem 10: Em Bogotá, como Embaixador em 1940, junto da esposa e filhas.



Fonte: Biografia (s/d)

Imagem 11: Pontes de Miranda com o fardão da ABL, em 1979



Fonte: Acervo JFRJ

Imagem 12: Selo dos correios, de 1992, em Homenagem ao Centenário de Pontes de Miranda



Fonte: Acervo JFRJ

Imagem 13: Propaganda da Biblioteca Científica Brasileira

O TICO - TICO — 2 — 20 — Fevereiro — 1929

EDIÇÕES
PIMENTA DE MELLO & C.
TRAVESSA DO OUVIDOR (RUA SACHET), 34
Proximo á Rua do Ouvidor RIO DE JANEIRO

BIBLIOTHECA SCIENTIFICA BRASILEIRA
(dirigida pelo prof. Dr. Pontes de Miranda):

INTRODUCCAO A SOCIOLOGIA GERAL, 1.º premio da Academia Brasileira, pelo prof. Dr. Pontes de Miranda, broch. 16\$, enc.....	20\$000	CONTOS DE MALBA TAHAN, adapta- ção da obra do famoso escriptor arabe Ah Malba Tahan, cart.....	4\$000
TRATADO DE ANATOMIA PATHOLOGICA, pelo prof. Dr. Raul Leitão da Cunha, Cathedratico de Anatomia Pa- thologica na Universidade do Rio de Janeiro, broch. 36\$, enc.....	40\$000	HUMORISMOS INNOCENTES, de Arce- mor	5\$000
TRATADO DE OPHTHALMOLOGIA, pelo prof. Dr. Abreu Fialho, Cathed- ratico de Clinica Ophthalmologica na Universidade do Rio de Janeiro, 1.º e 2.º tomo do 1.º vol., broch. 25\$ cada tomo, enc. cada tomo.....	20\$000	DIDACTICAS:	
THERAPEUTICA CLINICA ou MA- NUAL DE MEDICINA PRATICA, pelo prof. Dr. Vieira Romeira, 1.º e 2.º volumes, broch. cada vol. 30\$, enc. cada vol.....	35\$000	A. A. Santos Moreira — FORMULARIO DE THERAPEUTICA INFANTIL, 4.º edição	20\$000
CURSO DE SIDERURGIA, pelo prof. Dr. Ferdinando Labouriau, broch. 20\$, enc.	25\$000	CHOROGRAPHIA DO BRASIL, texto e mapas, para os cursos primarios, por Clodomiro R. Vasconcellos, cart.....	10\$000
FONTES E EVOLUCAO DO DIREITO CIVIL BRASILEIRO, pelo prof. Dr. Pontes de Miranda (é este o livro em que o autor tratou dos erros e lacunas doCodigo Civil), broch. 25\$, enc.....	30\$000	Clodomiro R. Vasconcellos — CARTILHA, 1 vol. cart.....	1\$500
IDEAS FUNDAMENTAES DA MATHE- MATICA, pelo prof. Dr. Amoroso Costa, broch. 16\$, enc.....	20\$000	CADERNO DE CONSTRUCCOES GEO- METRICAS, de Maria Lyra da Silva QUESTOES DE ARITHMETICA, theori- cas e praticas, livro officialmente indi- cado no Collegio Pedro II, de Cecil Thirie	2\$500
TRATADO DE CHIMICA ORGANICA, pelo prof. Dr. Otto Rothe, broch. 25\$, enc.	30\$000	APONTAMENTOS DE CHIMICA GE- RAL — pelo Padre Leonel da Franca S. J. — cart.....	5\$000
LITERATURA:		LICÕES CIVICAS, de Heitor Pereira (2.º edição)	5\$000
O SABIO E O ARTISTA, de Pontes de Miranda, edição de luxo.....		Heitor Pereira — ANTHOLOGIA DE AUTORES BRASILEIROS, 1 vol. cart.	10\$000
O ANEL DAS MARAVILHAS, texto e figuras de João do Norte.....	2\$000	PROBLEMAS DE GEOMETRIA, de Fer- reira de Abreu.....	3\$000
CASTELLOS NA AREIA, versos de Oleg- ario Marianno.....	5\$000	VIARIAS:	
COCAINA... , novella de Alvaro Moreyra	4\$000	O ORÇAMENTO, por Agunor de Roure, 1 vol. broch.....	13\$000
PERFUME, versos de Onestaldo de Pen- nafort	5\$000	OS FERIADOS BRASILEIROS, de Reis Carvalho, 1 vol. broch.....	13\$000
BOTOES DOURADOS, chronicas sobre a vida intima da Marinha Brasileira, de Gastão Penalva.....	5\$000	THEATRO DO TICO-TICO, repertorio de fanconetas, duettos, comedias, faryas, poesias, dialogos, monologos, obra far- tamente illustrada, de Eustorgio Wan- derley, 1 vol. cart.....	6\$000
LEVIANA, novella do escriptor portuguez Antonio Ferro.....	5\$000	HERNIA EM MEDICINA LEGAL, por Leonildo Ribeiro (Dr.), 1 vol. broch....	5\$000
ALMA BARBARA, contos gaúchos de Alicides Maya.....	5\$000	Evaristo de Moraes — PROBLEMAS DO DIREITO PENAL E DE PSYCHO- LOGIA CRIMINAL, 1 vol. enc. 20\$, 1 vol. broch.....	10\$000
Miss Caprice — OS MIL E UM DIAS, 1 vol. broch.....	7\$000	CRUZADA SANITARIA, discursos de Amaury de Medeiros (Dr.).....	5\$000
Alvaro Moreyra — A BONECA VESTI- DA DE ARLEQUIM, 1 vol. broch....	5\$000	COMO ESCOLHER UMA BOA ESPOSA, de Renato Kehl (Dr.).....	4\$000
Elisabeth Bastos — ALMAS QUE SOP- FREM, 1 vol. broch.....	5\$000	DO MESMO AUTOR:	
TODA A AMERICA, de Ronald de Car- valho	8\$000	BIBLIA DA SAUDE, enc.....	16\$000
ESPERANÇA — epopéa brasileira, de Lindolpho Xavier.....	8\$000	MELHOREMOS E PROLONGUEMOS A VIDA, broch.....	3\$000
DESDOBRAMENTO, de Maria Eugenia Colso, broch.....	5\$000	EUGENIA E MEDICINA SOCIAL, broch. A FADA HYGIA, enc.....	4\$000
		COMO ESCOLHER UM BOM MARIDO, enc.	5\$000
		FORMULARIO DA BELEZA, enc.....	14\$000
		UM ANNO DE CIRURGIA NO SERTAO, de Roberto Freire (Dr.).....	13\$000
		INDICE DOS IMPOSTOS EM 1926, de Vicente Piragiba.....	10\$000
		PROMPTUARIO DO IMPOSTO DE CON- SUMO EM 1925, de Vicente Piragiba	5\$000

Fonte: O Tico Tico (1929)