



Autor: Guillermo Quintero

Técnica: Grabado

La sociología como asignatura escolar en Brasil: una lectura a partir de las reformas educacionales*

Sociology as a School Subject in Brazil: A Reading from the Educational Reforms

A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais

Roberta dos Reis Neuhold** 

Para citar este artículo

Neuhold, R. R. (2023). La sociología como asignatura escolar en Brasil: una lectura a partir de las reformas educacionales. *Pedagogía y Saberes*, (59), 155–169. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17599>

* Artículo sobre la historia de la enseñanza de sociología en Brasil derivado de la tesis doctoral de la autora, titulada *Sociología de la enseñanza de Sociología: los debates académicos sobre la constitución de una asignatura escolar* (Neuhold, 2014). Este estudio recibió el apoyo del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil.

** Doctora en Educación (Universidad de São Paulo). Profesora del área de Ciencias Sociales y del Posgrado en Educación Básica y Profesional del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul, Brasil. roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

Resumen

Este artículo recobra algunos marcos legales de inclusión y exclusión de la sociología en la enseñanza media brasileña para analizar su historia en cuanto asignatura escolar. Inicialmente, dialoga con estudios de la historia de la educación para sugerir que los conflictos en torno a la introducción y la permanencia de la sociología en el currículo ejemplifican las relaciones y los embates entre el campo científico y escolar, de una parte, y la esfera política, de otra. Enseguida, a partir de un esfuerzo de revisión bibliográfica y de una investigación documental cuya principal fuente es la legislación educacional, sigue con la periodización de la sociología en el currículo, de 1980 hasta 2017.

Palabras clave

Enseñanza de sociología; enseñanza media; reforma educacional; Brasil

Abstract

This article recovers some legal frameworks of the process of inclusion (and exclusion) of Sociology in Brazilian high school to propose a reflection on its history as a school subject. First, it dialogues with studies in the field of the history of education to suggest that the conflicts around the introduction and permanence of Sociology in the high school curriculum exemplifies the relations and clashes between the scientific and school fields, on one hand, and the sphere, on the other. Then, based on a bibliographic review and documental research, whose main source is educational legislation, it proceeds with a review of the period of Sociology in the curricula from 1890 to 2017.

Keywords

Teaching sociology; high and middle school; educational reform, Brazil

Resumo

Este artigo recupera alguns marcos legais do processo de inclusão e exclusão da Sociologia no ensino médio brasileiro para analisar sua história enquanto disciplina escolar. Inicialmente, dialoga com estudos da história da educação para sugerir que os conflitos em torno da introdução e permanência da Sociologia no currículo exemplificam as relações e embates entre o campo científico e escolar, de um lado, e a esfera política, de outro. Em seguida, a partir de um esforço de revisão bibliográfica e de uma pesquisa documental cuja principal fonte é a legislação educacional, prossegue com a periodização da Sociologia no currículo, desde 1890 até 2017.

Palavras-chave

Ensino de sociologia; educação secundária; reforma educacional; Brasil

Introducción

Las investigaciones en torno a la enseñanza de la sociología han establecido algunos consensos sobre la temática y uno de ellos con respecto justamente al histórico de su formación como asignatura escolar. Ese histórico se convirtió en un punto casi obligatorio en los trabajos sobre la enseñanza de la sociología que tomaron aliento sobre todo a partir del año 2000 y reafirmó una periodización iniciada por Luiz de Aguiar Costa Pinto (1947; 1949) y Celso Machado (1987), actualizada a lo largo de los años (Moraes, 2003; Santos, 2004; Fiorelli Silva, 2010). Por un lado, es verdad que, aunque largamente difundida, tal periodización ha sido construida, básicamente, a partir de las reformas educacionales. Esa perspectiva ha sido criticada desde, por lo menos, la década de 1970, por los estudios del área de la historia de la educación que se renovaron y se alejaron de análisis centrados en el Estado como agente exclusivo de cambio educacional y dieron visibilidad a los diferentes actores e ideas que forman parte del proceso (Bittencourt, 2003). En esos términos, el presente artículo no innova en sus fuentes, tampoco se renueva en el esfuerzo de reflexión sobre la formación de una asignatura escolar: se apoya en la legislación y, primordialmente, en estudios anteriores que trazan los marcos legales de la formación de la sociología como asignatura escolar. Por su lado, dichos esfuerzos continuos de los investigadores en conectar el estatuto legal de la sociología en la educación escolar con diferentes acontecimientos —sea en la esfera política, económica o social, sea en el campo cultural, científico o académico— por sí mismos justifican el estudio: se escribe una historia hasta el momento silenciada que, más recientemente, ha estado produciendo anclas que posibilitan reunir una serie de trabajos académicos y experiencias de enseñanza en la formación de un área de estudios en el interior de las ciencias sociales y la educación que extrapolan, aunque no ignoren, la perspectiva centrada en el Estado.

Es en ese contexto que se retoma, en el presente artículo, la tarea de registrar la historicidad de la sociología como asignatura escolar. Asumiendo el riesgo de la repetición, el trabajo reúne narrativas ya sedimentadas, más de lo que establece nuevos marcos teórico-metodológicos del análisis. Aun así, se sitúan cambios actuales impuestos al estatuto de la asignatura escolar de la sociología que refuerzan el argumento sobre su inestable condición en las escuelas. Para iniciar, son recuperados estudios de la historia de la educación para caracterizar el currículo como un espacio de conflicto. Enseguida, se retoman

algunos marcos legales y otros acontecimientos que formaron parte del proceso de la formación de la sociología como asignatura escolar.

El currículo como territorio en disputa

La presencia de algunas asignaturas en los currículos escolares comúnmente está revestida de cierta naturalidad (Bittencourt, 2003) e incuestionable relevancia, como si hubieran sido establecidas, en las palabras de Tomaz Tadeu da Silva (2012), “en algún punto privilegiado del pasado” (p. 7) o, en los términos de Ivor Goodson (1997), como si fueran “datos neutrales” (p. 17). Sin embargo, desde por lo menos la década de 1970, los estudios del campo de la nueva sociología de la educación y la historia de las asignaturas escolares desnaturalizaron la presencia de las asignaturas en el currículo, también la analizaron más allá de cuestiones epistemológicas y didácticas. Esos estudios reconocieron el rol político de diferentes agentes —como Estado, parlamentares, sindicatos, asociaciones científicas, profesores, estudiantes, etc.— que se posicionaban delante de la validez de los saberes establecidos en el currículo y delimitaban su legitimidad en cada contexto educativo (Bittencourt, 2003; Forquin, 1992).

Las investigaciones en el campo de la historia de las asignaturas escolares se ampliaron entre las décadas de 1970 y 1980, momento en el que se reconsideraba el lugar de la escuela como mero aparato ideológico del Estado para enunciarla también como “espacio de producción de saber” (Bittencourt, 2003, p. 11). En la época, las investigaciones educativas giraron hacia las relaciones entre educación, sociedad y poder, teniendo como horizonte la superación de desigualdades sociales y culturales. Excediendo los estudios estructuralistas, pero sin descuidar a los intereses de sectores del poder estatal asociados a grupos económicos, los proyectos investigativos se enfocaron en los aspectos sociales más amplios y vinculados al cotidiano escolar (Bittencourt, 2003). Fue en ese contexto que también la historia de la educación se renovó, alejándose de análisis centrados en el Estado como agente exclusivo de cambio educativo y aproximándose de otros campos de investigación, como el de la historiografía.

Las asignaturas escolares emergieron, entonces, como objeto de estudio de las prácticas educativas, contribuyendo a “situar al conjunto de agentes constituidores del saber escolar, especialmente profesores, alumnos y comunidad escolar” (Bittencourt, 2003, p. 13). Desarrolladas casi que simultáneamente,

pero en diferentes contextos, las pesquisas sobre la temática se dedicaron, entre otras cuestiones, a “identificar la génesis y los diferentes momentos históricos en que se constituyen los saberes escolares, visando percibir su dinámica, sus continuidades y discontinuidades en el proceso de escolarización” (Bittencourt, 2003, p. 15). En Francia, André Chervel publicó, en 1977, un estudio sobre la historia de la gramática. Ivor Goodson, en el Reino Unido, promovió discusiones, desde 1981, sobre la historia de la geografía, la música, las ciencias y otras asignaturas escolares. En Portugal, los primeros trabajos en el área fueron publicados en los últimos años de la década de 1980, centrándose en la constitución de la historia como asignatura escolar. El mismo tema fue desarrollado en Brasil por Circe Bittencourt que publicó, en 1990, *Pátria, civilização e trabalho*¹.

La nueva sociología de la educación también explicitó la arbitrariedad presente en los procesos de selección y organización de los contenidos de enseñanza, por medio justamente de la historización del currículo. De acuerdo con Silva (2012), Goodson lideró uno de los primeros proyectos investigativos que consiguió, de hecho, cumplir la promesa de la nueva sociología de la educación de recurrir a la historia para analizar el carácter contingente de los procesos educativos. El autor investigaba la fabricación del currículo entendiéndolo no como un dato neutral en la realidad, sino, antes, como un artefacto social e histórico, sujeto a cambios y fluctuaciones y “concebido para realizar determinados objetivos humanos” (Goodson, 1997, p. 17). La interpretación de ese currículo solo se realizaría a partir de la dinámica social que lo moldó y no de la mera descripción de su organización como conocimiento escolar en determinado periodo de la historia. De esa forma, Goodson alertaba para el apremio de no comprender el currículo como un proceso evolutivo de progresivo perfeccionamiento. Antes, cabría al investigador diagnosticar rupturas y captar los diferentes significados a ellos atribuidos (Silva, 2012).

Una historia de la sociología como asignatura escolar

La historia de la sociología en la educación básica brasileña es primorosa para la reflexión sobre el currículo como un artefacto histórico y social, propuesto por Goodson (1997). Presente en los establecimientos brasileños de enseñanza secundaria y en las escuelas normales de formación de profesores

entre las décadas de 1920 y 1940, con algunos registros anteriores que remiten al siglo XIX, la Sociología, en 2008, se convirtió en asignatura obligatoria de los tres años de la enseñanza media, nivel de enseñanza que atiende a jóvenes prioritariamente del grupo etario entre los 15 y los 18 años. A partir de entonces, pasó a ser ofertada en todas las escuelas brasileñas, públicas y privadas. En 2016, sin embargo, cambios en la esfera política brasileña pusieron nuevamente la condición de asignatura escolar de la Sociología en jaque: una reforma de la enseñanza media, elaborada de prisa por el Ministerio de Educación y en rebeldía de la participación de la comunidad escolar y académica, en un contexto de golpe institucional (Fiorelli Silva y Alves Neto, 2020), diseñó una propuesta de currículo que, entre otros aspectos, volvió a sugerir que los contenidos de sociología estuvieran dispersos en la forma de “estudios y prácticas” y no organizados en una asignatura.

Esa condición de inestabilidad de la Sociología en las reformas educacionales apunta al ejemplo de una asignatura con “reales problemas de supervivencia”, para utilizar los términos de Goodson (2008). Por eso, una lectura sobre su lugar en el currículo abre caminos para formular “puntos de interrogación sobre los objetivos sociales y políticos de la enseñanza” (Goodson, 1997, p. 93). Es lo que se hace en las próximas secciones, en las cuales algunas reformas educacionales brasileñas e ideas pedagógicas son recuperadas para destacar los marcos de la historia de la Sociología como asignatura escolar en Brasil, así como el tejido social y político en el que estuvo inmersa.

El ensayo laico y positivista: la Reforma Benjamin Constant (1890)

Los primeros registros de la Sociología como asignatura escolar en Brasil remiten al Decreto n.º 981, del 8 de noviembre de 1890, firmado por el general Benjamin Constant, ministro, en aquel entonces, al frente del Ministerio de los Negocios de la Instrucción Pública, Correos y Telégrafos durante el gobierno provisorio que inauguró el periodo que la historiografía acordó llamar de Primera República. El decreto incluía a la Sociología no solo en la enseñanza secundaria, ofertada por el Gimnasio Nacional, sino también en las escuelas normales (que formaban profesores de la enseñanza primaria) y en los colegios militares. Objetivaba conjugar ciencia e instrucción pública en nombre de un proyecto civilizador conservador, con objeto de educar una juventud

1 N. T.: *Patria, civilización y trabajo*.

consciente moral y científicamente (Alonso, 1995), más allá de formar liderazgos políticos y cuadros para la burocracia (Alves y Costa, 2006). Al mismo tiempo, en consonancia con la Primera Constitución de la República que determinaba la laicización de la enseñanza impartida en las escuelas estatales (Cunha, 2007), deshacía el currículo académico hasta entonces vigente, con una fuerte tendencia humanista y religiosa heredada del catolicismo y del derecho filosófico y metafísico. Cabe recordar que ese proyecto era capitaneado por sectores de la sociedad que ganaban lugar en el escenario nacional, aspirando a la creación de un régimen federativo que cumpliera sus intereses, sin dispensar herencias coloniales, como la esclavitud y el latifundio (Arantes, 1988).

No es del todo exagerado afirmar que la reforma instituida por Benjamin Constant bebía en el manantial del positivismo comtiano e instauraba un clima de opinión trasmutado en “uno de los grandes mitos de nuestra vida intelectual y política” (Arantes, 1988,

p. 185). Reproducía, por ejemplo, el principio de la complejidad ascendente, obedeciendo a la clasificación de las ciencias positivas propuesta por Auguste Comte en su *Curso de Filosofía Positiva*, obra publicada en París entre 1830 y 1842. Por eso, la organización del currículo partía de la ciencia más elemental con dirección a la más compleja, del mundo natural al social: primero se estudiaba la Matemática y la Astronomía, pasando por la Física, la Química y la Biología, hasta alcanzar la más compleja de las ciencias, la Sociología o la Física Social, en el último año de la enseñanza secundaria. Así, en la Reforma Benjamin Constant, Geometría y Cálculo se integraban a las asignaturas del tercer año de la enseñanza secundaria, Mecánica y Astronomía en el cuarto, Física y Química en el quinto, Biología en el sexto, y, finalmente, Sociología y Moral en el séptimo año, al lado de Nociones de Derecho Patrio y Economía Política (Decreto 981 de 1890), según la sistematización de la tabla 1:

Tabla 1. *Asignaturas de la enseñanza secundaria, según la Reforma Benjamin Constant (1890)*

1.º año: Aritmética; Portugués; Francés; Latín; Geografía Física, especialmente de Brasil; Diseño; Gimnasia; Música.
2.º año: Geometría; Portugués; Francés; Latín; Geografía Política y Económica; Diseño; Gimnasia; Música.
3.º año: Geometría General y su complemento algebrico; Geometría Descriptiva; Francés; Latín; Inglés; Diseño; Gimnasia; Música.
4.º año: Mecánica y Astronomía; Inglés o Alemán; Griego; Diseño; Gimnasia; Música.
5.º año: Física General; Química General; Inglés o Alemán; Griego; Diseño; Gimnasia; Música.
6.º año: Biología; Meteorología; Historia Universal; Diseño; Gimnasia.
7.º año: Sociología y Moral; Nociones de Derecho Patrio y de Economía Política; Historia de Brasil; Historia de la Literatura Nacional; Gimnasia.

Fuente: Decreto 981 del 8 de noviembre de 1890.

Ese marco legal de los principios de la historia de la Sociología como asignatura escolar, propuesto inicialmente por Costa Pinto (1947) y actualizado por Celso Machado (1987), fue posteriormente cuestionado en lo que dice respecto a su real efectividad y alcance (Santos, 2004; Meucci, 2011; Moraes, 2011). Eso porque la reforma educacional de 1890 no fue efectivamente implementada, al menos en lo que se refiere a la enseñanza de sociología. Con la muerte de su idealizador, Benjamin Constant, en 1891, aquel nuevo reglamento para la enseñanza primaria y secundaria fue olvidado y definitiva-

mente ratificado en 1901, por el presidente Epitácio Pessoa. Sin embargo, hay estudios que apuntan a la repercusión de esa reforma en ámbito regional, incluyendo contenidos de Sociología, por ejemplo, en el Estado de Sergipe —en la forma de la asignatura Sociología, Moral, Nociones de Economía Política y Derecho Patrio (Alves y Costa, 2006)— y de Amazonas (Bodart y Cigales, 2021). Más allá de esas experiencias regionales, la reforma también abrió precedentes para la larga e intermitente historia de la sociología en el currículo escolar, hoy todavía en curso.

Los vientos renovadores y la ascensión de las ciencias modernas al currículo: de la Reforma Rocha Vaz (1925) a la Francisco Campos (1931-1932)

Treinta y cinco años después de la propuesta de Benjamin Constant, la Reforma Rocha Vaz (Decreto 16.782-A de 1925) incluyó la Sociología en la matriz curricular de la enseñanza secundaria², con vistas a “fortalecer la cultura media general del país”. En los artículos 47 y 48, se establecían los componentes curriculares integrantes del conjunto de estudios de la enseñanza secundaria, posicionando a la sociología en el último año de aquel nivel de enseñanza (ver tabla 2).

Conviene apuntar que Brasil es un Estado federal y que, hasta finales de la década de 1920, las reformas educacionales solo atendían al sistema de enseñanza del Distrito Federal, más propiamente el Gimnasio Nacional³. Aun así, se presentaban como modelo para otras unidades de la federación, sobre todo porque facultaban a las escuelas estatales a que adoptasen una organización curricular semejante a la posibilidad de someter a sus alumnos a los exámenes de madurez. En caso de que sí fueran aprobados, los jóvenes podrían ingresar en las instituciones de enseñanza superior sin la necesidad de pasar por otras pruebas (Cunha, 2007). Por eso, aunque restringidas a las escuelas de Rio de Janeiro, las reformas educativas federales inspiraban reformas en las unidades de la federación.

Tabla 2. *Asignaturas de la enseñanza secundaria, conforme a la Reforma Rocha Vaz (1925) y Francisco Campos (1931)*

<p>Reforma Rocha Vaz (Decreto 16.782-A de 1925)</p>	<p>1.º año: Portugués; Aritmética; Geografía; Historia Universal; Francés; Instrucción Moral y Cívica; Diseño; Gimnasia. 2.º año: Portugués; Aritmética; Geografía; Historia Universal; Francés; Inglés o Alemán; Latín; Diseño; Gimnasia. 3.º año: Portugués; Historia de Brasil; Francés; Álgebra; Inglés o Alemán; Latín; Diseño; Gimnasia. 4.º año: Portugués; Latín; Geometría y Trigonometría; Historia de Brasil; Física; Química; Historia Natural; Diseño; Gimnasia. 5.º año: Portugués (Nociones de Literatura); Cosmografía; Latín; Física; Química; Historia Natural; Filosofía; Diseño; Gimnasia. 6.º año: Literatura Brasileña; Literatura de las Lenguas Latinas; Historia de la Filosofía; <u>Sociología</u>.</p>
<p>Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890 de 1931)</p>	<p>Curso jurídico (asignaturas obligatorias): 1.ª serie: Latín; Literatura; Historia de la Civilización; Nociones de Economía y Estadística; Biología General; Psicología y Lógica. 2.ª serie: Latín; Literatura; Geografía; Higiene; <u>Sociología</u>; Historia de la Filosofía.</p> <p>Cursos de Medicina, Farmacia y Odontología (asignaturas obligatorias): 1.ª serie: Alemán o Inglés; Matemática; Física; Química; Historia Natural; Psicología y Lógica. 2.ª serie: Alemán o Inglés; Física; Química; Historia Natural; <u>Sociología</u>.</p> <p>Cursos de Ingeniería ou Arquitectura (asignaturas obligatorias): 1.ª serie: Matemáticas; Física; Química; Historia Natural; Geografía y Cosmografía; Psicología y Lógica. 2.ª serie: Matemáticas; Física; Química; Historia Natural; <u>Sociología</u>; Diseño.</p>

Fuente: Decreto 16.782-A de 1925 y Decreto 19.890 de 1931.

² Como las nomenclaturas cambian a lo largo de las reformas educacionales, conviene subrayar que la enseñanza secundaria daba atención a estudiantes a partir de los once años, correspondiendo a lo que sería denominado en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) como años finales de la enseñanza fundamental y los dos años iniciales de la enseñanza media. A la época, la enseñanza secundaria comprendía seis años posteriores a la enseñanza primaria.

³ Antiguo Instituto Nacional de Instrucción Secundaria y actual Colegio Pedro II.

De acuerdo con Tanuri (2000), aún en la década de 1920, la sociología una vez más era mencionada en los cursos de formación de profesores ofertados por las escuelas normales de algunos estados brasileños —como Minas Gerais (Decreto 7.979-A de 1927) y Pernambuco (acto 1.239 de 1928)— y del Distrito Federal (decretos 3.281 de 1928 y 2.940 de 1928), recordando que ya había sido citada por la Reforma Benjamin Constant como componente curricular de aquellas instituciones. Bajo inspiración escolanovista, fueron incluidas asignaturas en la formación profesional como la Sociología, la Historia de la Educación, la Biología, la Higiene, el Diseño y los Trabajos Manuales.

Entre 1931 y 1932, la Reforma Francisco Campos le dio proyección nacional a la enseñanza de Sociología en la primera reforma educacional de la enseñanza secundaria válida para todo el territorio nacional. El Decreto 19.890 de 1931 dividió la enseñanza secundaria en dos ciclos. El primero, denominado *fundamental*, mantuvo un carácter de formación general y duración de cinco años. El segundo ciclo, denominado *complementario*, consistía en una formación propedéutica, en la que el estudiante debía elegir una de las tres modalidades disponibles según el curso que pretendía seguir en la educación superior: Cursos Jurídicos; de Medicina, Farmacia y Odontología; o de Ingeniería y Arquitectura. El ciclo complementario se asoció directamente con universidades (Neuhold, 2021), en estados brasileños como Río de Janeiro (Moraes, 2007), São Paulo (Neuhold, 2014) y Minas Gerais (Bessa, 1955). Con una duración de dos años, ofreció la sociología en la última serie de las tres modalidades de curso, como se muestra en la tabla 2. Además, mantuvo Sociología entre los contenidos de los exámenes finales, equivalente a un examen de calificación para el nivel superior de educación (Neuhold, 2021).

En cuanto a la carga horaria semanal, en los Cursos Jurídicos se sumaban cuatro horas de clases de Sociología y, en los demás, tres. A la época, se asociaba la sociología a la formación de profesionales, notablemente de profesores, en una concepción más pragmática de un campo del conocimiento que desarrollaría en los jóvenes la capacidad de investigar y de proponer soluciones para los problemas nacionales (Santos, 2004).

El texto de la Reforma Francisco Campos traducía algunas reivindicaciones presentes en el *Manifiesto de los Pioneros de la Educación*, de 1932. En oposición a la Iglesia católica que intentaba recuperar la hegemonía en el campo pedagógico, el manifiesto expresaba públicamente un conjunto de intenciones de la Escuela Nueva, ramo renovador del debate

educacional (Saviani, 2010; Santos, 2004). Las ideas sistematizadas en aquel documento por un grupo de educadores de la época —entre los cuales se encuentra Fernando de Azevedo, profesor de Sociología de la Universidad de São Paulo y presidente, durante décadas, de la Sociedad Brasileña de Sociología— corroboraron la importancia de incluir ciencias modernas como la sociología y la psicología en la escuela. También criticaron la enseñanza superior centrada en las profesiones liberales y defendieron la fundación de instituciones de enseñanza superior que desempeñaran, “la tríplice función que le cabe de elaboradora o creadora de ciencia (investigación), docente o transmisora de conocimientos (ciencia hecha) y de vulgarizadora o popularizadora, por las instituciones de extensión universitaria, de las ciencias y las artes” (“O manifesto dos pioneiros da educação nova”, 2006, p. 199).

“El manifiesto de los pioneros de la educación nueva” criticaba la formación de profesores, tal y como estaba organizada, considerándola incapaz de proporcionar la necesaria preparación para el magisterio. En aquel contexto fueron creados los primeros cursos de grado en Ciencias Sociales en Brasil: en São Paulo, en la Escuela Libre de Sociología y Política (1933) y en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de São Paulo (1934); en Rio de Janeiro, en la Universidad del Distrito Federal (1935); en Paraná, en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (1938). En el mismo periodo, dos profesores de la enseñanza secundaria —Antenor Romano Barreto y Emílio Willems— crearon el primer y más duradero periódico brasileño de ciencias sociales: *Sociologia: Revista Didáctica y Científica* (Neuhold, 2020). Así, la presencia de la sociología en la enseñanza secundaria también fue estratégica en el proceso de consolidación de un cuadro intelectual e institucional de las ciencias sociales en el país. En verdad, “fue por la dimensión de la enseñanza que, inicialmente y oficialmente, la Sociología se instaló en Brasil” (Fiorelli Silva, 2010, p. 16).

No en vano, varios intelectuales participaron de la implementación de la asignatura en diferentes unidades federativas, tanto en la enseñanza secundaria como en las escuelas normales: Fernando de Azevedo en Rio de Janeiro y en São Paulo; Gilberto Freyre y Carneiro Leão en Pernambuco; Donald Pierson y Roger Bastide en Santa Catarina, para presentar algunos ejemplos (Meucci, 2005; 2007; 2011; Santos, 2004). Ellos figuraron, todavía, como autores de manuales didácticos, de colecciones y traducciones de textos sociológicos, de periódicos y de diccionarios, más allá de presentar comunicaciones y artículos en congresos y periódicos (Meucci, 2011; Neuhold, 2014; 2020).

Sin embargo, Costa Pinto y Carneiro (1955) concluyeron que la Reforma Francisco Campos no cumplió con sus promesas. En el caso de la enseñanza de sociología, sus programas se quedaron a cargo de personas sin vínculos con las ciencias sociales. El propio Francisco Campos asumió una posición contradictoria: aquel escolanovista que le dio tono renovador a la educación brasileña fue el mismo que insertó la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales (Decreto 19.941 de 1931) y redactó la Constitución Federal de 1937 que instituyó uno más de los episodios más autoritarios de la historia política brasileña, conocido como Estado Nuevo (Saviani, 2010). En ese aspecto, cabe relativizar la amplitud de los vientos renovadores del periodo. Las ideas liberales propagadas por los escolanovistas coexistían con la presencia de intelectuales católicos, que subrayaban el ramo conservador de la enseñanza de la Sociología en la escuela (Oliveira, 2013; Cigales, 2019).

De la Reforma Capanema (1942) a la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1961)

La sociología perdió su estatuto de obligatoriedad justamente bajo el Estado Nuevo, más propiamente bajo la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria (Decreto-Ley 4.244, 1942) y bajo otros decretos-leyes del periodo, que, juntos, se conocen como la Reforma Capanema, refiriéndose al ministro de Educación de Getúlio Vargas entre 1934 y 1945. La enseñanza secundaria fue entonces dividida en dos ciclos, con duración de cuatro y tres años respectivamente: el gimnasial, que le daría al estudiante, en los términos de la ley, “elementos fundamentales” de ese nivel de enseñanza; y el colegial, subdividido entre el clásico y el científico, el primero posibilitaba un mayor conocimiento de la filosofía y las letras antiguas, el segundo dirigido hacia las ciencias (Decreto-Ley 4.244, 1942). La sociología no fue mencionada en ninguno de los decretos.

De acuerdo con Santos (2004,), la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria buscó “desvincular formalmente la enseñanza secundaria de la enseñanza superior, dándole un proyecto pedagógico propio” (p. 143). Fueron entonces extintos los colegios universitarios y, junto con ellos, asignaturas consideradas más preparatorias para la enseñanza superior—caso de la Sociología y la Geofísica— que formativas para la enseñanza secundaria (Santos, 2004).

Lo que se observa es la retomada de una concepción humanística clásica, más porosa a la religión y a la educación moral y cívica, hacia las cuales fue agregada

la instrucción militar (a los estudiantes del sexo masculino mayores de 16 años) y premilitar (a los menores de 16) (Decreto-Ley 4.244 de 1942), alineados con el régimen político autoritario vigente. La Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria citaba incluso la “formación de una conciencia patriótica de modo especial por la fiel ejecución del servicio cívico propio de la Juventud Brasileña”, con alusión a una organización establecida por el Decreto-Ley 2.072 de 1940, que disponía sobre “la obligatoriedad de la educación cívica, moral y física de la infancia y la juventud”, organizando “una institución nacional denominada Juventud Brasileña”, en los moldes, según Santos (2004), de la Juventud Nazista y la Fascista existente en Italia. En su artículo 7.º, el decreto establecía:

La educación impartida por la Juventud Brasileña será base y complemento de la educación impartida por la escuela y prolongamiento de la educación impartida por la familia. Entre la Juventud Brasileña, la escuela y la familia, habrá continuado el entendimiento y los estrechos vínculos de cooperación.

Art. 8.º La Juventud Brasileña prestará culto constante a la Bandera Nacional. Será el Himno Nacional la expresión de su fervor a cada día.

Art. 9.º Serán adoptados por la Juventud Brasileña, como símbolos de su unidad moral, un estandarte y un cántico propios.

Art 10.º La Juventud Brasileña hará el encuadramiento de toda la infancia comprendida entre 7 y 11 años y de toda la juventud incluida en la edad de 11 a 18 años.

Se formará la conciencia patriótica de modo especial por la fiel ejecución del servicio propio de la Juventud Brasileña, de conformidad a sus prescripciones. (Decreto-Ley 2.072 de 1940).

Intelectuales de la época interpretaron la reforma como un acto autoritario de menosprecio a la difusión de nociones científicas sobre la organización social, política y económica brasileña como objeto de instrucción e instrumento de educación (Costa Pinto, 1947; Costa Pinto y Carneiro, 1955). El proyecto escolanovista de apropiación de artes modernas del saber, como la sociología y la psicología, perdía espacio por el ramo católico y conservador liderado por Amoroso Lima en el contexto de un gobierno totalitario (Santos, 2004). O, desde el punto de vista de Saviani (2010), había un equilibrio entre esas dos vertientes del pensamiento educativo: durante la era Getúlio Vargas (1930-1945), los escolanovistas, aunque bajo el autoritario Estado Nuevo (1937-1945), no dejaron de ocupar cargos administrativos en el gobierno federal; este, aunque estaba vinculado a los católicos, no abandonó a la

Escuela Nueva, incluso porque “los principios de la educación cristiana así como los principios renovadores no tenían valor en sí, sino que eran vistos como instrumentos de acción política” (Saviani, 2010, p. 270). En otros términos, las ideas pedagógicas centradas en el orden social no serían incompatibles con la renovación y la modernización escolanovista. La misma sociología podría servir, en el currículo, tanto a propósitos conservadores como progresistas (Oliveira, 2013).

Conviene destacar, aún en el ámbito de las reformas educacionales de Capanema, que la mayor parte de los decretos-leyes versaban sobre la educación profesional, estructurando la enseñanza industrial (Decreto-Ley 4.073 de 1942), reformando la enseñanza comercial (Decreto-Ley 6.141 de 1943) e instituyendo el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai) (Decreto-Ley 4.048 de 1942). Comenzaron a ser establecidas intersecciones entre la enseñanza técnica y la secundaria: la técnica era subdividida, sumando al ya existente nivel básico (direccionado a la formación más elemental del trabajador manual) también una enseñanza profesional de nivel mediano, la cual, por medio del decreto 4.127 de 1942, fue equiparada a la enseñanza secundaria.

Con la Reforma Capanema, la Sociología fue excluida de la enseñanza secundaria, aunque haya mantenido su lugar en las escuelas normales. Aun así, datan de las décadas de 1940 y 1950 algunos de los textos más conocidos sobre el lugar de la sociología en la enseñanza secundaria. Ese fue el caso de la comunicación de Florestan Fernandes (1955) en el primer Congreso Brasileño de Sociología, en 1954, titulada “La enseñanza de sociología en la escuela secundaria brasileña”, y de los acalorados debates de ella decurrentes emprendidos por nombres como Fernando de Azevedo, Antonio Candido, Oracy Nogueira y Guerreiro Ramos (Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955). Algunos años antes el periódico *Sociologia* también publicaba una colección de artículos bajo el título “Symposium sobre la Enseñanza de Sociología y Etnología”, con autoría de Antonio Candido (1949), Donald Pierson (1949), José Arthur Rios (1949), Costa Pinto (1949) y Octavio da Costa Eduardo (1949).

Las décadas que siguieron a la Reforma Capanema no revirtieron la condición de la sociología en el currículo escolar, aunque hayan sido abiertas brechas para ser ofertada en la enseñanza secundaria. La Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley 4.024 de 1961) corroboró la organización de la enseñanza establecida en la década de 1940, pero le dio autonomía a los estados en la selección de asignaturas complementares y optativas. Según los términos del

§ 1.º del artículo 35, sería competencia del Consejo Federal de Educación “indicar, para todos los sistemas de enseñanza media, hasta cinco asignaturas obligatorias, debiendo los consejos estatales de educación completar su número y relacionar las de carácter optativo que pueden ser adoptadas por los establecimientos de enseñanza” (Ley 4.024, 1961). Con esta determinación, se abrió la posibilidad a los sistemas de enseñanza de adoptar, entre otros componentes curriculares, la sociología, lo que habría ocurrido, por ejemplo, en el estado de São Paulo, donde fue incluida como asignatura optativa de los cursos clásico, científico y ecléctico, a partir de la Resolución n.º 7, del 23 de diciembre de 1963, del Consejo Estatal de Educación (Santos, 2004). Conforme señala Santos (2004), sin embargo, “la decisión de ofrecer las asignaturas optativas era de las escuelas” (p. 144), y, no existiendo recursos humanos, ofrecían apenas las asignaturas obligatorias y complementarias. En otros términos, “la oferta de la sociología, en ese periodo, era más una posibilidad que una realidad” (Santos, 2004, p. 144).

De la profesionalización obligatoria de la enseñanza secundaria bajo los ideales tecnicistas hasta el regreso al currículo bajo la apertura democrática

El 11 de agosto de 1971, la Ley 5.692 fijó nuevas directrices y bases para la educación nacional y estableció la profesionalización obligatoria de la enseñanza secundaria, en un periodo en el que la tasa de analfabetismo alcanzaba un 40 % de la población brasileña (Rigotto y Souza, 2005). Los intelectuales de la dictadura civil-militar, bajo la cual el país vivió entre 1964 y 1985, entendían que, con tal medida, conseguirían, por un lado, enfrentar la creciente necesidad de mano de obra calificada, y, por otro lado, contener la alta demanda por vacantes en la enseñanza superior, a fin de cuentas, teniendo una profesión al concluir la enseñanza secundaria no habría razones que los jóvenes dieran continuidad a los estudios (Santos, 2004).

La profesionalización compulsoria de la enseñanza secundaria, establecida por la Reforma Jarbas Passarinho, tuvo impactos profundos en la organización de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Las escuelas normales, por ejemplo, pasaron a integrar el cuadro general de profesionalización de la enseñanza secundaria, convirtiéndose en una

más de varias habilitaciones ofertadas. Perdía, en ese aspecto, su estatuto de escuela especializada, lo que se desdobló en un proceso creciente de desnaturalización de la formación docente (Tanuri, 2000). También la enseñanza de la sociología fue afectada con tal reforma. Con respecto a las escuelas normales, desde 1928, perdió su carácter de obligatoriedad (Santos, 2004).

En 1982, la discusión sobre la presencia de la Sociología en el currículo de la educación básica sería retomada durante la apertura democrática, después de dieciocho años de dictadura civil-militar. La Ley 7.044 de 1982 alteró a la Ley 5.692 de 1971, dándole mayor autonomía a los sistemas estatales de enseñanza. De ese modo, en varias unidades federativas, comenzaron a tramitar proyectos de ley y otras medidas legales que disponían sobre la enseñanza de la sociología en las escuelas (Azevedo, 2014), lo que resultó en su reincorporación a la matriz curricular de algunas redes, aunque no necesariamente en la práctica, sino al menos en la legislación. Comenzó también a marcar presencia en la educación profesional integrada a la enseñanza media, aunque con una o dos clases semanales en una de las series de la enseñanza media (Oliveira, 2013).

En 1996, la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional estableció que, al final de la enseñanza media, los estudiantes deberían demostrar “dominio de los conocimientos de filosofía y sociología necesarios al ejercicio de la ciudadanía” (Ley 9.394, 1996). En 1998, las *Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza media* (Resolución CEB/CNE n.º 3, del 26 de junio) sistematizaron los principios y las directrices de la educación inscritos en aquella ley. Al reglamentar la situación de la sociología en el currículo, acabaron por negarle el estatuto de asignatura, esto indicó que sus contenidos podrían ser abordados por los diferentes componentes curriculares. Obsérvese que esa visión reduccionista generalmente es direccionada a aquellas asignaturas con “dificultades de supervivencia” (Goodson, 2008, p. 63). El mismo trato no sería dispensado a la Lengua Portuguesa o a las Matemáticas, cuyos contenidos —¿por qué no?— como bien argumenta Moraes (2004), pasada la fase inicial de alfabetización, podrían muy bien ser (y, en parte, lo son) contemplados en los componentes curriculares de Biología, Química, Física, Sociología, Física y así por adelante⁴.

A pesar de ese (no) lugar destinado a la sociología, le fue reservada una sección en las publicaciones del Ministerio de Educación que, desde el final de la década de 1990, intentaba orientar la selección de contenidos de enseñanza de diferentes componentes curriculares y discutir sus aspectos epistemológicos, didácticos y metodológicos. Fue el caso de los *Parámetros Curriculares Nacionales* (PCN) (Ministério da Educação, 2000), de los *PCN+* (Ministério da Educação, 2002) y de las *Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media* (OCN) (Ministério da Educação, 2006).

Conviene apuntar que, desde la década de 1990, en la estela de la legislación que asumió la consolidación de los derechos sociales, civiles y políticos también como un problema de la educación formal, la sociología llegó a ser asociada a la formación para la ciudadanía, uno de los principios y fines de la educación nacional (Gesteira, 2016). Discurso criticado en el medio académico —a final de cuentas, no cabría a un componente curricular resolver un problema social y, sí, posibilitar reflexiones sociológicamente basadas sobre la realidad—, se dijo que aunque no fuera su prerrogativa, tal formación adquiriría contornos más objetivos a partir de los contenidos de sociología. En las OCN (Ministério da Educação, 2006), la *imaginación sociológica*, en los términos de Wright Mills (1965), sería la contribución para abrir nuevas perspectivas para que los jóvenes se situaran en un mundo en transformación. Más tarde, Amaury César Moraes (2014), uno de los autores del volumen sobre la sociología de las mencionadas OCN, problematizó la cuestión a partir de las representaciones construidas en torno a la enseñanza de la sociología, poniéndolo en la encrucijada entre, de un lado, una supuesta neutralidad científica, y, de otro, la participación política. El autor concluye enfatizando el potencial de la sociología “de alfabetización científica, al equipar estudiantes con teorías y métodos, llevándolos a la conciencia de sí mismos y del mundo en el que viven” (Moraes, 2014, p. 17). Esa es una de las reflexiones que se profundizan a lo largo de los años 2000, sobre todo después de la conquista de la autonomía de la Sociología como asignatura escolar en la educación básica.

La deseada autonomía en cuanto asignatura escolar: la Ley 11.684 (2008)

En la década del 2000, las movilizaciones de científicos sociales, sociedades científicas, sindicatos, profesores de la educación básica y de la enseñanza

4 En general, el plan de estudios de la escuela secundaria comprende las materias de Portugués, Inglés y Español, Educación Física, Arte, Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Filosofía y Sociología.

superior para garantizar la autonomía de la sociología en la enseñanza media ganaron proyección (Moraes, 2011; Azevedo *et al.*, 2019; Oliveira y Jardim, 2009). Desde la década de 1990, tramitaba en el Congreso el proyecto de Ley 3.178-B de 1997 que cobraba una redacción más clara sobre el lugar de la sociología en el currículo, en el cual se le garantizaba autonomía y se establecía su obligatoriedad. El proyecto (Roque, 2001) fue aprobado en el Senado en septiembre de 2001, pero fue vetado integralmente por el entonces presidente de la República, el sociólogo Fernando Henrique Cardoso, dos meses después, apoyado en el argumento de escasez de recursos humanos y financieros, o sea, no habría profesores para suplir la demanda ni presupuesto para contratarlos (Moraes, 2004). Por un lado, el veto de Cardoso respaldó medidas semejantes en algunos Estados, como São Paulo, donde el gobernador Geraldo Alckmin, del mismo partido del entonces presidente, vetó integralmente el proyecto de ley que establecía la inclusión de la sociología y la filosofía en la enseñanza media. Por otro lado, en otras unidades de la federación, el Legislativo y el Ejecutivo aprobaron la inclusión de la Sociología, caso de Santa Catarina en 2001 y de Piauí en 2002 (Carvalho, 2004).

En 2008, la Ley 11.684 revocó el ítem III de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, tornando obligatoria la enseñanza de la sociología a lo largo de los tres años de la enseñanza media en todas las escuelas brasileñas. Ese cambio fue, a lo largo de la historia de la educación brasileña, el más efectivo en lo que dice respecto a la enseñanza de la sociología. Eso porque no se redujo a una adecuación legal, sino a todo un arreglo de políticas públicas. Implicó, por ejemplo, la creación de nuevos cursos de pregrado en Ciencias Sociales⁵ en las universidades públicas o la ampliación de vacantes (Oliveira, 2015), así como la promoción de programas de iniciación a la docencia y de residencia pedagógica (Oliveira y Barbosa, 2013; Santos, 2017). La sociología también fue incluida en el Programa Nacional del Libro Didáctico (Ministério da Educação, 2012; 2014; 2017) y en publicaciones del Ministerio de Educación para subsidiar su enseñanza (Moraes, 2010). Las unidades de la federación, a su turno, estructuraron propuestas curriculares, algunas desarrollando materiales didácticos específicos para la sociología. También hubo una importante convergencia de esas políticas públicas con la actuación de sociedades científicas (especial-

mente de la Sociedad Brasileña de Sociología y de la recién creada Asociación Brasileña de Enseñanza de Ciencias Sociales) y de universidades para cualificar el debate y verificar la efectividad de la ley.

Antes de completar una década de permanencia ininterrumpida en la educación básica, las modificaciones a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional por medio de la Ley 13.415 de 2017 volvieron imprecisa la posición de la sociología en el currículo escolar. En contraposición a la antigua redacción, según la cual “serán incluidas la Filosofía y la Sociología como asignaturas obligatorias en todas las series de la enseñanza media”, el nuevo texto menciona la obligatoriedad de “estudios y prácticas de Educación Física, Arte, Sociología y Filosofía”. En otros términos, desobliga a las escuelas de garantizar la autonomía de la sociología en la forma de un componente curricular para abrir la posibilidad de abordar sus contenidos, nuevamente, de forma dispersa por otras asignaturas.

Conviene puntuar que el currículo organizado en asignaturas fue apenas una entre diversas alternativas de estructurar la educación escolar a lo largo de la historia de la enseñanza (Goodson, 2008). “Arquetipo de la división y la fragmentación del conocimiento en nuestras sociedades”, la asignatura escolar como núcleo del currículo habría sido la etapa “opuesta y reaccionaria” siguiente a los movimientos democráticos que reivindicaron la apertura de las escuelas a las masas (Goodson, 2008, p. 28). Las instituciones de enseñanza se sometieron a una “reestratificación de acuerdo a un currículo que tenía como núcleo las asignaturas”, lo que representó tanto la fragmentación (dada la división del conocimiento en diferentes asignaturas) como la internalización (visto que los debates extrapolaban a la escuela, para ser desarrollados en los límites de las asignaturas) de las luchas en pro de la enseñanza pública (Goodson, 2008, pp. 30-31).

Aunque siguiendo a Goodson (2008), el currículo organizado por asignaturas silenció y marginalizó modelos curriculares alternativos. La organización curricular en asignaturas fue de tal forma naturalizada que comenzó a pasar desapercibida en las discusiones sobre cambios curriculares. En Brasil, por ejemplo, desde mediados de la primera década del siglo XXI, el Ministerio de Educación intentó reavivar el debate sobre la organización curricular por áreas del conocimiento, pero, en muchos discursos, esa propuesta resultó convenientemente direccionada para asignaturas, para una vez más usar los términos de Goodson (2008), “con status inferiores, patrones de carrera poco significativos y hasta con problemas reales de supervivencia” (p. 63), como sería el caso de la Sociología.

5 En Brasil, en general, los cursos de Ciencias Sociales reúnen las áreas de Sociología, Ciencias Políticas y Antropología. La especialización en una de esas tres áreas generalmente se lleva a cabo en posgrado. Así, los profesores de Sociología se forman en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Consideraciones finales

Los antecedentes de la Sociología como asignatura escolar en Brasil remiten al siglo XIX y a la propuesta de implementarla en la enseñanza secundaria, en las escuelas normales de formación de profesores y en los colegios militares, en una reforma educativa con tono conservador y moralizante, que reproducía la jerarquización de las ciencias definida por Auguste Comte. Pasan, todavía, por las reformas educacionales de los años 1920 y 1930 (que, de forma más efectiva y amplia, comenzaron a incluir la Sociología en los cursos secundarios y en las escuelas normales en ámbito nacional, bajo embates entre la perspectiva liberal y la católica), y, en la década siguiente, por la Reforma Capanema (que eliminó a la Sociología del rol de asignaturas obligatoria), atravesando los años de la dictadura civil-militar (sin porosidad para la enseñanza de la sociología). En la reapertura democrática, la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* de 1996, las *Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media* y las publicaciones del Ministerio de Educación reconocían la presencia de la sociología, pero se exogeron de garantizarle un espacio como asignatura escolar.

Durante casi una década, de forma más o menos articulada, sindicatos, sociedades científicas, profesores de la enseñanza media y superior de diferentes partes de Brasil se movilaron para revertir la situación de la sociología en el currículo oficial, hasta que, en 2008, la Ley n.º 11.684 revocó el ítem III de la LDB, tornando obligatoria la enseñanza de Sociología, en la forma de asignatura, a lo largo de los tres años de la enseñanza media.

Fue así que la Sociología, en 2008, se configuró como una asignatura de la enseñanza media. Desde entonces, pasó a ser ofertada en todas las escuelas brasileñas, públicas y privadas. Ese proceso fue acompañado de todo un esfuerzo por parte de la comunidad académica y científica para garantizar, en los años siguientes a la aprobación de la Ley 11.684, que se consolidara como asignatura escolar. La creación o la ampliación de vacantes en los cursos de formación de profesores, la publicación de libros didácticos, la elaboración de propuestas curriculares estatales y la creciente producción académica relacionada a la enseñanza de sociología fueron algunos de los reflejos de ese nuevo escenario. Sin embargo, es apremiante indagar en qué medida tal producción consiguió resonar en los debates públicos sobre la enseñanza media y construir un lugar para la sociología, tanto en el ámbito de la sociedad como en la esfera del Estado, teniendo en cuenta la facilidad con la que ella ha sido retirada, nuevamente, del currículo.

Referencias

- Alonso, A. (1995). *O positivismo de Luís Pereira Barreto e o pensamento brasileiro no final do século XIX*. Instituto de Estudos Avançados.
- Alves, E. M. y Costa, P. R. (2006). Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, 6(2), 31-52. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38626>
- Arantes, P. (1988). O positivismo no Brasil: breve apresentação do problema para um leitor europeu. *Novos Estudos*, 21, 186-194.
- Azevedo, G. C. (2014). *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)* [tesis de maestría, Universidade Federal Fluminense]. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9985>
- Azevedo, G. C., Anjos, B. L. y Gesteira, B. M. (2018). As lutas pela presença da Sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro em três momentos: retorno, oferta e permanência. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 2(2), 31-50. <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/154>.
- Bessa, P. P. (1955). O estudo das Ciências Sociais em Minas Gerais. En *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia* (pp. 299-304). Sociedade Brasileira do Sociologia.
- Bittencourt, C. (2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. En M. A. Oliveira y S. M. Ranzi (Orgs.), *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Edusf.
- Bodart, C. N. y Cigales, M. P. (2021). O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 28, 123-145. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100007>
- Candido, A. (1949). Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia*, 11(3), 275-289.
- Carvalho, L. M. (Org.). (2004). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Unijuí.
- Chervel, A. (1977). *El it fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Cigales, M. (2019). *A Sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares* [tesis de doctorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215065>
- Costa Pinto, L. A. (1947). *O ensino da Sociologia na escola secundária* [tesis de pregrado, Universidade do Brasil].

- Costa Pinto, L. A. (1949). Ensino da Sociologia nas escolas normais. *Sociologia*, 11(3), 290-308.
- Costa Pinto, L. A. y Carneiro, E. (1955). *As Ciências Sociais no Brasil*. Capes.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. Unesp.
- Decreto n.º 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. (1925). Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm
- Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. (1931). Dispõe sobre a organização do ensino secundário. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>
- Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. (1890). Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-lei 2.072, de 8 de março de 1940. (1940). Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.
- Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942. (1942). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai).
- Decreto-Lei 4.12, de 25 de fevereiro de 1942. (1942). Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.
- Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. (1942). Lei orgânica do ensino secundário. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943. (1943). Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- Eduardo, O. C. (1949). O ensino dos conceitos básicos da Etnologia. *Sociologia*, 11(3), 327-336.
- Fernandes, F. (1955). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. En: *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia*. Sociedade Brasileira do Sociologia.
- Fiorelli Silva, I. L. (2010). O ensino das Ciências Sociais. En A. C. Moraes (org.), *Sociologia: ensino médio* (pp. 23-31). Ministério da Educação.
- Fiorelli Silva, I. L. y Alves Neto, H. F. (2020). O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 262-283. 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545
- Forquim, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, (5), 28-49.
- Gesteira, B. (2016). *A cidadania como objetivo do ensino de Sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Vozes.
- Lei 11.684, de 2 de junho de 2008. (2008). Altera o artigo 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm
- Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. (1982). Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Machado, C. S. (1987). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, 13(1), 115-142.
- Meucci, S. (2005). A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco (1929-1930). *Caderno CRH*, 18(44), 207-214.

- Meucci, S. (2007). Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930. *Cronos*, 8(2), 451-474.
- Meucci, S. (2011). *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Fapesp.
- Mills, C. W. (1965). *A imaginação sociológica*. Zahar.
- Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2002). *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2012). *Guia de livros didáticos: PNL D 2012, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2014). *Guia de livros didáticos: PNL D 2015, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2017). *Guia de livros didáticos: PNL D 2018, Sociologia*. Secretaria de Educação Básica.
- Moraes, A. C. (Coord.) (2010). *Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Moraes, A. C. (2003). Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, 15(1), 5-20.
- Moraes, A. C. (2011). Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, 31(85), 359-382. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85>
- Moraes, A. C. (2014). Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejado, ou seria o inverso? *Educação e Realidade*, 39, 17-38.
- Moraes, A. C. (2004). O veto: o sentido de um gesto. En: L. M. G. Carvalho (Org.), *Sociologia e ensino em debate* (pp. 105-111). Unijuí.
- Moraes, T. B. (2007). O Colégio Universitário da Universidade do Brasil: 1937 a 1942. *Seminário Memória, documentação e pesquisa: universidade e os múltiplos olhares de si mesma*, 1, 2007, Rio de Janeiro, Brasil.
- Neuhold, R. R. (2021). Por que debater o ensino de sociologia? perspectivas de professores e intelectuais no Brasil das décadas de 1930 a 1950. *#Tear: Revista De Educação, Ciência E Tecnologia*, 10(2). <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n2.a5423>
- Neuhold, R. R. (2020). O ensino de Sociologia e a Revista Sociologia: didática e científica. En A. Brunetta, C. Bodart y M. Cigales (orgs.), *Dicionário do Ensino de Sociologia* (pp. 361-365). Editora Café com Sociologia.
- Neuhold, R. dos R. (2018). A sociologia como disciplina escolar em debate no 1.º Congresso Brasileiro de Sociologia. *Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais*, 1(2). <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/90>
- Neuhold, R. R. (2014). *Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar* [tesis de doctorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-17112014-113744>
- O manifesto dos pioneiros da educação nova. (2006). *Revista HISTEDBR On-line*, (número especial), 188-204.
- Oliveira, A. (2013). *A expansão dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais no Nordeste após a lei n. 11.684/08*. [Sesión de conferencia]. En: 13 Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, Brasil.
- Oliveira, A. (2015). A formação inicial de professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. *Revista Eletrônica Esquiseduca*, 6(12), 285-299. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/358>
- Oliveira, A. y Barbosa, V. S. L. (2013). Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, 1(13), 140-162. <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>
- Oliveira, O. F. y Jardim, A. P. (2009). O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! *Revista Eletrônica Perspectivas Sociológicas*, 3.
- Oliveira, A. (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, 35(2), 179-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303328749005>
- Pierson, D. (1949). Difusão da ciência sociológica nas escolas. *Sociologia*, 11(3), 317-326.
- Resolução CEB n. 3, de 26 junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino médio. Câmara de Educação Básica; Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
- Rigotto, M. E. y Souza, N. J. (2005). Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*, 16(2), 351-375.
- Rios, J. A. (1949). Contribuição para uma didática da Sociologia. *Sociologia*, 11(3), 309-318.

- Roque, P. (2000). *Projeto de lei da câmara n. 9, de 14 de abril de 2000*. Altera o artigo 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados.
- Santos, M. B. (2004). A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. En L. M. Carvalho (org.), *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio* (pp. 131-180). Unijuí.
- Santos, M. B. (2017). *O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia* [tesis de doctorado, Universidade de Brasília].
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Silva, T. (2012). Apresentação. En: I. Goodson. *Currículo: teoria e história* (pp. 7-13). Vozes.
- Sociedade Brasileira de Sociologia. (1955). *Anais 1 Congresso Brasileiro de Sociologia, 1954*. <https://www.sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-I-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf>
- Tanuri, L. M. (2000). História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.