

**UNESP**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

LÍVIA BOCALON PIRES DE MORAES

**REPRESENTANDO DISPUTAS, DISPUTANDO  
REPRESENTAÇÕES: cientistas sociais e campo  
acadêmico no ensino de sociologia**



ARARAQUARA – S.P.  
2016

LÍVIA BOCALON PIRES DE MORAES

**REPRESENTANDO DISPUTAS, DISPUTANDO  
REPRESENTAÇÕES: cientistas sociais e campo  
acadêmico no ensino de sociologia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa:** Cultura, Democracia e Pensamento Social

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Medeiros Paoliello

**Bolsa:** CNPq

ARARAQUARA – S.P.  
2016

Moraes, Livia

Representando disputas, disputando representações:  
cientistas sociais e ensino de sociologia / Livia  
Moraes - 2016  
190 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Renata Medeiros Paoliello

1. Ciências Sociais. 2. Ensino de sociologia. 3.  
Espaço social acadêmico. 4. Sociologia relacional. 5.  
Bourdieu, Pierre. I. Título.

LÍVIA BOCALON PIRES DE MORAES

# **REPRESENTANDO DISPUTAS, DISPUTANDO REPRESENTAÇÕES: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa:** Cultura, Democracia e Pensamento Social  
**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Medeiros Paoliello  
**Bolsa:** CNPq

Data da defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Medeiros Paoliello**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Milton Lahuerta**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elide Rugai Bastos**  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

## AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho, felizmente, contou com o apoio de inúmeras pessoas, então cada linha escrita está repleta de gratidão.

Gratidão a Deus, que tem me oferecido tanto! Tantas oportunidades de aprendizado e crescimento, tantas experiências transformadoras. E, acima de tudo, que tem colocado no meu caminho pessoas muito especiais, que tornam minha vida mais bonita, mais serena, e infinitamente mais significativa.

Gratidão à minha mãe, Sueli, que foi o colo nos momentos de cansaço e de dúvida sobre esse trabalho, e que me ouviu tão pacientemente, mesmo quando nem mesmo eu sabia exatamente onde queria chegar.

Gratidão ao meu pai, Maurício, que sempre se mostrou tão orgulhoso do meu trabalho, sempre me incentivou tanto, e que continua se preocupando comigo e cuidando de mim mesmo quando tenho a ilusão de ser autossuficiente.

Gratidão ao meu irmão, Vinícius, que é a pessoa mais persistente que eu conheço, e que conquistou muito mais ao longo dos seus dezesseis anos do que eu nos meus vinte e seis. Você é um guerreiro.

Gratidão à minha irmã, Letícia, de quem eu sinto tanto orgulho, muito, muito mais do que eu costumo demonstrar. Você mora no meu coração.

Gratidão infinita ao meu amor, meu amigo e meu companheiro, Douglas. Pelos abraços, pelas palavras de incentivo, pela compreensão diante do cansaço. Por acreditar em mim muito mais do que eu mesma, por crescer comigo e me permitir crescer com você ao longo de todos esses anos.

Gratidão aos amigos, de tão diferentes lugares, que estiveram ao meu lado, fisicamente ou não, durante esses dois anos de trabalho intenso, e que me sustentaram tão carinhosamente e de formas tão singelas.

Gratidão aos meus alunos, que me ensinam muito mais do que eu a eles, e que, em grande parte, são a motivação do meu esforço.

Gratidão à Renata Paoliello, minha orientadora, por acreditar em mim e no potencial desse trabalho, e por sempre me orientar com tanta solicitude, comprometimento e afetividade. Você é uma pessoa rara.

Gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, e a seus funcionários e professores. Em especial, a Ângelo Del Vecchio, pela imensa gentileza com que atendeu a uma mestrandia bastante confusa; à Ana Lúcia de Castro, pelos questionamentos e sugestões, na banca de qualificação e fora dela, que tanto contribuíram com minha pesquisa; e à Milton Lahuerta, por aceitar participar da banca de defesa, e pelas valiosas contribuições a ela.

Gratidão à Elide Rugai Bastos, pela atenção e cuidado em relação a meu trabalho, e pelas inúmeras contribuições feitas a ele com sua participação nas bancas de qualificação e defesa.

Gratidão ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento desta pesquisa.

Gratidão à Amaury Cesar Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Heloísa Teixeira de Souza Martins, Ileizi Fiorelli Silva, Lejeune Mato Grosso de Carvalho, Nelson Dacio Tomazi e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, por terem tão gentilmente permitido que eu estudasse suas trajetórias e vivências, e por terem sido tão prestativos e amáveis ao me receberem e ao partilharem suas impressões e experiências comigo.

“Não haveria sociólogo que assumisse o risco de destruir o discreto véu de fé ou de má-fé que faz o charme de todas as devoções institucionais, sem que ao mesmo tempo acreditasse na possibilidade e necessidade de universalizar a liberdade em relação à instituição que a sociologia procura; sem que acreditasse nas virtudes libertadoras daquilo que é sem dúvida o menos ilegítimo dos poderes simbólicos, o da ciência, especialmente no momento em que toma a forma de uma ciência dos poderes simbólicos capaz de restituir aos sujeitos sociais o domínio das falsas transcendências que o desconhecimento não para de criar e recriar.”

Pierre Bourdieu (1994, p. 63)

## RESUMO

A pesquisa parte do estudo das ciências sociais, embasando-se na teoria sociológica de Pierre Bourdieu para construí-las teórica e metodologicamente como espaço social acadêmico vinculado ao campo acadêmico, isto é, como *lócus* de atuação profissional de um conjunto de agentes dotados de concepções, objetivos e interesses comuns, simultaneamente diferenciados dos participantes de outras ciências, e distintos entre si. Seu objetivo é compreender de que maneiras o caráter específico da luta por autoridade científica no espaço social acadêmico das ciências sociais, com suas regras de funcionamento explícitas e incorporadas, configura o caráter das disputas concernentes ao processo recente de institucionalização da obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio (1997-2008), em especial quanto às relações e representações de Amaury Moraes, Elisabeth Guimarães, Heloísa Martins, Ileizi Silva, Lejeune de Carvalho, Nelson Tomazi e Sueli Mendonça, cientistas sociais pioneiros na defesa desta institucionalização. Para realizar este intuito, construo um histórico da constituição do espaço social acadêmico no Brasil, adotando como recorte temporal o ano de 1964, e a posterior implantação, pelos governos militares, de uma política educacional voltada à institucionalização da pós-graduação e à centralidade das agências de fomento no setor de Ciência e Tecnologia do país, refletindo acerca do impacto destas para a área das ciências sociais e seus integrantes, e da gradual valorização de determinadas formas de fazer científico, e de fazer-se cientista neste espaço social, por elas acarretadas. Em seguida, com base na análise da organização do currículo Lattes, e em dados obtidos nas plataformas virtuais da Capes e do CNPq, esboço a estrutura deste espaço social, indicando os principais instrumentos e estratégias para aquisição de capital científico, e identificando os agentes e instituições dominantes, bem como as posições ocupadas pelos agentes e instituições vinculados ao ensino de sociologia. Realizo um estudo das trajetórias acadêmicas dos sujeitos da pesquisa, analisando o capital simbólico detido por eles no espaço social e sua relação com a defesa do ensino de sociologia, e elaboro, a partir de entrevistas semiestruturadas feitas com cada um deles, uma espécie de histórico do processo de institucionalização do qual participaram, enfatizando seu envolvimento e a rede de relações pessoais e institucionais que gradativamente se constituiu, bem como suas concepções acerca de suas ações e das relações atinentes a elas. Analiso as resistências ao ensino de sociologia e as disputas internas ao grupo dedicado à sua implantação e estudo, compreendendo as representações dominantes relativas a este ensino e ao significado de ser cientista social no interior do espaço social acadêmico das ciências sociais.

**Palavras – chave:** Ciências sociais. Espaço social acadêmico. Ensino de sociologia. Sociologia relacional. Pierre Bourdieu.

## ABSTRACT

The research studies social sciences, based on Pierre Bourdieu's sociological theory, in order to construct them theoretically and methodologically as academical social space bounded to the academical field, that is, as professional acting *locus* of a group of agents with common conceptions, objectives and interests, simultaneously differentiated from participants from other sciences, and distinct from each other. Its goal is to understand the ways in which the specific character of the contest for scientific authority in the academical social space of social sciences, with its explicit and embedded operating rules, configures the character of disputes concerning the recent process of institutionalization of sociology compulsory education in high school (1997-2008), particularly with regard to relations and representations of Amaury Moraes, Elisabeth Guimarães, Heloísa Martins, Ileizi Silva, Lejeune de Carvalho, Nelson Tomazi e Sueli Mendonça, social scientists pioneers in defense of this institutionalization. To accomplish this intent, I build a history of the constitution of academical social space in Brazil, adopting as a time frame the year of 1964, and the subsequent deployment, by military governments, of an educational policy focused on the institutionalization of postgraduate and on the centrality of funding agencies to the country's science and technology sector, reflecting about the impact of these to the area of social sciences and its members, and to the gradual appreciation of certain forms of scientific work and of how to make yourself a scientist in this social space, entailed by those practices. After, based on the analysis of curriculum Lattes organization, and of data obtained on virtual platforms of Capes and CNPq, I outline the structure of this social space, indicating the main instruments and strategies for the acquisition of scientific capital, and identifying the dominant agents and institutions, as well as the positions occupied by the agents and institutions involved with the teaching of sociology. I realize a study of academical trajectories of the studied subjects, analyzing the symbolic capital held by them in the social space and its relation with the defense of the teaching sociology, and elaborate, based on semi-structured interviews with each of them, a sort of historical of the process of institutionalization in which they participated, emphasizing their involvement and the network of personal and institutional relationships that gradually constituted, as well as their conceptions about their actions and relationships regards to them. I analyze the resistance to teaching sociology and internal disputes to the group dedicated to its study and implementation, understanding the dominant representations concerning this teaching and the meanings of being a social scientist in the academical social space of the social sciences.

**Key-words:** Social Sciences. Academical social space. Teaching sociology. Relational sociology. Pierre Bourdieu.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Programas e cursos de Pós-Graduação em Sociologia e Ciências Sociais por estrato de avaliação (2012)	56
<b>Tabela 2</b>	Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014	65
<b>Tabela 3</b>	Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade em 2014	65
<b>Tabela 4</b>	Bolsistas produtividade (PQ A) e sênior (PQ SR) nas áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia (2015)	68
<b>Tabela 5</b>	Periódicos de Sociologia com Qualis A1 produzidas no Brasil (2014)	73
<b>Tabela 6</b>	Produção Bibliográfica na grande área de Ciências Humanas (2014)	74
<b>Tabela 7</b>	Teses e dissertações sobre o ensino de sociologia defendidas no Brasil, distribuídas por unidade federativa e região (1993-2013)	92
<b>Tabela 8</b>	Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que desenvolveram atividades relacionadas ao ensino de sociologia, de acordo com o ano de ocorrência no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (2000-2015)	98
<b>Tabela 9</b>	Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que desenvolveram atividades relacionadas ao ensino de sociologia, de acordo com a instituição e o(s) líder(es) (2000-2015)	100
<b>Tabela 10</b>	Trabalhos aprovados para apresentação no GT Ensino de Sociologia, segundo edição e ano do evento (Congresso Brasileiro de Sociologia 2005-2015)	104
<b>Tabela 11</b>	Trabalhos apresentados no GT Ensino de Sociologia, segundo unidade federativa e filiação institucional dos autores (Congresso Brasileiro de Sociologia 2005-2015)	105
<b>Tabela 12</b>	Trabalhos apresentados no GT Ensino de Sociologia, segundo origem geográfica do vínculo institucional dos autores (Congresso Brasileiro de Sociologia 2005-2015)	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA** – Associação Brasileira de Antropologia
- ABCP** – Associação Brasileira de Pós-graduação em Ciência Política
- ABECS** – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
- ANPOCS** – Associação Brasileira de Ciências Sociais
- Apeoesp** - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BIB** - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- C&T** – Ciência e Tecnologia
- Capes** - Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEBRAP** – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
- CEDEC** – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNAE** - Classificação Nacional de Atividades Econômicas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Pesquisa/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONTEE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- CP II** – Colégio D. Pedro II
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DIIESE** - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos
- ELSP** - Escola Livre de Sociologia de São Paulo
- ENESEB** - Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
- FACCAT** - Faculdades Integradas de Taquara
- FAJE** – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
- FAMA** - Faculdade Atenas Maranhense
- FAPs** - Fundações de Apoio à Pesquisa
- FASUL** - Faculdade Sul Brasil
- FEPESP** - Federação dos Professores do Estado de São Paulo
- FESP** - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
- FINEP** - Financiadora de Estudos e Projetos

**FNSB** - Federação Nacional dos Sociólogos

**FOC** - Faculdades Oswaldo Cruz

**FUNDAJ** – Fundação Joaquim Nabuco

**Gepe** - Grupo de estudos e práticas de ensino da Universidade Estadual de Londrina

**GD** – Grupo de Discussão

**GT** – Grupo de Trabalho

**IES** - Instituições de Educação Superior

**IFES** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

**IFPB** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

**IFSC** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**IFRO** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

**IFRS** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

**INCIS** - Instituto de Ciências Sociais

**ISBN** - International Standard Book Number

**ISSN** – International Standard Serial Number

**JCR** - Journal Citation Reports

**LABES** - Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes

**Lapecs** - Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências Sociais

**LAVIECS** - Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**Lenpes** - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia

**LEO** - Laboratório de Estudos de Oralidade

**Lepecs** - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais, Educação e Saberes

**LES** - Laboratório de Ensino de Sociologia

**LESOC** - Laboratório de Ensino de Sociologia

**MBA** - Master in Business Administration

**Metrocamp** – Faculdade Metrocamp

**OCNs** – Orientações Curriculares Nacionais

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PIBID Diversidade** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade

**PL** – Projeto de Lei

**PMSP** - Prefeitura Municipal de São Paulo

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PNPGs** - Planos Nacionais de Pós-Graduação

**PROAP** - Programa de Apoio à Pós-Graduação

**PROEX** - Programa de Excelência Acadêmica

**ProfSocio** - Mestrado Profissional em Rede para Ensino de Sociologia

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica

**RBA** - Reunião Brasileira de Antropologia

**RBCS** - Revista Brasileira de Ciências Sociais

**SBS** – Sociedade Brasileira de Sociologia

**SBPC** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**SEEDUCRJ** - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

**SESCOOP** - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

**SEESP** - Secretaria da Educação do estado de São Paulo

**SETEC** - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**SINDSESP** - Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo

**SNDTC** – Sistema Nacional de Tecnologia e Ciência

**UBES** - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

**UCAM** - Universidade Cândido Mendes

**UDESC** - Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

**UECE** - Universidade Estadual do Ceará

**UEL** - Universidade Estadual de Londrina

**UEM** - Universidade Estadual de Maringá

**UEMA** - Universidade Estadual do Maranhão

**UEMG** - Universidade Estadual de Minas Gerais

**UENF** - Universidade Estadual do Norte Fluminense

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UESB** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UESC** - Universidade Estadual de Santa Catarina

**UF** – Unidade Federativa

**UFA** - Universidade Federal do Amazonas

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFC** - Universidade Federal do Ceará  
**UFMG** - Universidade Federal de Campina Grande  
**UFERSA** - Universidade Federal Rural do Semiárido  
**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo  
**UFF** – Universidade Federal Fluminense  
**UFFS** - Universidade Federal da Fronteira Sul  
**UFG** - Universidade Federal de Goiás  
**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora  
**UFMA** - Universidade Federal do Maranhão  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFMT** - Universidade Federal de Mato Grosso  
**UFOP** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**UFPA** - Universidade Federal do Pará  
**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba  
**UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco  
**UFPEl** - Universidade Federal de Pelotas  
**UFPI** - Universidade Federal do Piauí  
**UFPR** – Universidade Federal do Paraná  
**UFRB** - Universidade Federal do Recôncavo Baiano  
**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
**UFS** - Universidade Federal de Sergipe  
**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina  
**UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos  
**UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria  
**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia  
**UFV** – Universidade Federal de Viçosa  
**UnB** – Universidade de Brasília  
**UNE** - União Nacional dos Estudantes  
**UNESP** - Universidade Estadual Paulista  
**UNIARA** – Centro Universitário de Araraquara  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNICENP** - Centro Universitário Positivo

**UNIFESP** - Universidade Federal de São Paulo

**Unilasalle** - Centro Universitário La Salle

**UNIOESTE** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**UNIVASF** - Universidade Federal do Vale do São Francisco

**UPF** - Universidade de Passo Fundo

**USAID** - Agência norte-americana de Desenvolvimento Internacional

**USP** - Universidade de São Paulo

**URCA** - Universidade Regional do Cariri

**UVA** - Universidade Estadual do Vale do Acaraú

**UVV** - Universidade de Vila Velha

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	1
<b>I. Análise praxiológica de um espaço social acadêmico</b>	5
1. Pierre Bourdieu e o conhecimento praxiológico	11
2. As Ciências Sociais como espaço social acadêmico	14
3. Os recursos metodológicos adotados	16
4. A Sociologia como instrumento de autoanálise	19
<b>II. A gênese de um determinado fazer científico</b>	21
1. Estado, regulação e institucionalização	22
1.1. A criação do setor de C&T e as mudanças na Capes e no CNPq	23
1.2. A Reforma Universitária e a pós-graduação	27
2. Autoridade científica, distinção e disputas	36
3. Ciências sociais e trabalho acadêmico	42
4. Autonomia e hierarquia	48
<b>III. Regras do jogo e aquisição de capital</b>	50
1. Currículo Lattes: classificação e consagração	53
1.1. Dados gerais	53
1.2. Formação	54
1.3. Atuação	58
1.4. Projetos	62
1.5. Produções	71
1.6. Patentes, registros e inovação	75
1.7. Educação e popularização de C&T	75
1.8. Eventos	76
1.9. Orientações	80
1.10. Bancas	81
1.11. Citações	83
2. Delineando o funcionamento do espaço social	83
3. Ensino de sociologia: pesquisa, produção científica e divulgação	87
3.1. Programas de Pós-graduação	88
3.2. Produções Bibliográficas	91
3.3. Grupos de Pesquisa	97

3.4. Laboratórios de Ensino	102
3.5. Eventos	103
4. O lugar do ensino de sociologia: crescimento, invisibilidade e subordinação	108
<b>IV. Representando disputas, disputando representações</b>	<b>113</b>
1. Os sujeitos estudados pela pesquisa	115
1.1. Amaury Cesar Moraes	115
1.2. Elisabeth da Fonseca Guimarães	117
1.3. Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins	118
1.4. Ileizi Luciana Fiorelli Silva	119
1.5. Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho	121
1.6. Nelson Dacio Tomazi	122
1.7. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	123
1.8. Capital simbólico e trajetória acadêmica	124
2. As entrevistas realizadas	128
2.1. Hierarquia, legitimidade e autoridade	128
2.2. Rejeições amistosas, oposições declaradas, avaliações silenciosas	150
2.3. Coesão e conflito: novos bens simbólicos, novas disputas	159
<b>V. Considerações finais</b>	<b>169</b>
<b>VI. Referências Bibliográficas</b>	<b>177</b>

## **Introdução**

A realização dessa pesquisa é fruto de uma proposta científica e pessoal que começou em minha iniciação científica, realizada em 2011, na qual empreendi uma reflexão sociológica, empregando a teoria de Pierre Bourdieu, sobre a formação docente em ciências sociais na Universidade Estadual Paulista, estudando a licenciatura oferecida nos *campi* de Araraquara e Marília. Esta iniciativa havia sido motivada por um incômodo com a ausência de discussões sobre a formação de professores nos cursos de ciências sociais, não apenas enquanto possibilidade de pesquisa e de produção de conhecimento, mas principalmente como reflexão crítica a respeito de nós mesmos, cientistas sociais.

A fim de transformar este incômodo em compreensão, optei por ser uma cientista social que estudasse cientistas sociais, e mais especificamente, sua relação com o ensino, em especial com o ensino de sociologia na educação básica, e após o término da graduação, acresci a esta a opção pela atuação profissional como professora, trabalhando com este ensino. A produção científica que realizo exige, portanto, a ruptura de adesões profundas e inconscientes, que certamente estão na base de meu interesse pelo objeto estudado, de modo que, se Pierre Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 2008) nos assevera que a sociologia da sociologia é uma dimensão fundamental da epistemologia sociológica, sendo um pré-requisito necessário para toda prática sociológica rigorosa, neste caso esta apresenta-se como ainda mais imprescindível.

A elaboração do projeto relativo a esta pesquisa partiu do contato com a obra do autor, em especial da compreensão, proporcionado pelo seu estudo, de que

A sociologia da ciência só é tão difícil porque o sociólogo está em jogo no jogo que ele pretende descrever (seja, primeiramente, a cientificidade da sociologia e, em segundo lugar, a cientificidade da forma de sociologia que ele pratica); ele só poderá objetivar o que está em jogo e as estratégias correspondentes se tomar por objeto não somente as estratégias de seus adversários científicos, mas o jogo enquanto tal, que comanda também suas próprias estratégias, ameaçando governar subterraneamente sua sociologia, e sua sociologia da sociologia (BOURDIEU, 1983, p. 155).

Dessa forma, o entendimento das relações que as ciências e cientistas sociais mantêm com o ensino, e em particular com o ensino de sociologia, demanda a análise do próprio jogo inerente a estas ciências, com seus objetos, regras, regularidades e interesses, objetivando cientificamente o conjunto de objetivações, muitas vezes redutoras, compartilhadas pelos agentes envolvidos com as disputas e representações relativas a este

jogo, bem como percebê-las como estratégias simbólicas que visam a impor a verdade parcial de um grupo como a verdade das relações objetivas entre os grupos (BOURDIEU, 1994). Esta análise é também essencial para que o pesquisador possa desembaraçar-se, através desta objetivação teórica, descobrindo seu próprio engajamento com os objetos, lutas e representações que busca entender, empreendendo um esforço consciente e sociologicamente armado para situar suas próprias posições, interesses e posicionamentos com relação ao objeto estudado.

Nesta pesquisa, as ciências sociais foram construídas, teórica e metodologicamente, como espaço social acadêmico, ou seja, apreendidas enquanto *locus* de atuação de cientistas sociais que têm por delegação a produção de conhecimento acadêmico, e que partilham de interesses, concepções e objetivos comuns, ao mesmo tempo em que são concorrentes, disputando entre si pela conquista do capital simbólico referente a este espaço social, ou seja, por autoridade científica.

O objetivo inicial deste estudo foi entender de que maneiras o caráter específico da luta pela aquisição desta autoridade no espaço social acadêmico das ciências sociais configurou as disputas relativas ao processo recente da institucionalização da obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio, ocorrido entre 1997, ano em que o deputado federal Roque Zimmerman apresentou o Projeto de Lei nº3.178, e 2008, quando foi aprovada a Lei 11.684, que tornou este ensino obrigatório nas três séries do Ensino Médio em todo o território nacional.

Para isso, debrucei-me sobre o envolvimento de um grupo de cientistas sociais cuja atuação em defesa desta obrigatoriedade foi essencial tanto para o sucesso das negociações no Congresso Nacional e para a sanção presidencial da lei, quanto para a gradativa aquisição de legitimidade do ensino de sociologia como objeto de estudos pelas ciências sociais, do qual fazem parte Amaury Moraes, Elisabeth Guimarães, Heloísa Martins, Ileizi Silva, Lejeune de Carvalho, Nelson Tomazi e Sueli Mendonça. Na pesquisa busquei entender as relações que esses cientistas estabeleceram entre si e com outros indivíduos envolvidos nesse processo, como deputados, senadores, secretários da educação, membros do Conselho Nacional de Educação, e em especial com outros cientistas sociais, que partilham do *habitus* relativo à atuação no espaço social acadêmico das ciências sociais.

Ao longo deste processo, e em especial a partir do contato com os sujeitos da pesquisa no trabalho de campo, somou-se àquele objetivo o intuito de entender a influência da luta pela obtenção de autoridade científica quanto a disputas posteriores ao

período inicialmente pretendido, e que se diferenciam das primeiras em função de alterações nas relações entre os sujeitos, e destes com outros agentes que participam do espaço social estudado, devido à conquista de relativo capital simbólico e de novos bens simbólicos a serem disputados após a institucionalização da disciplina.

Para entender a lógica deste espaço de produção simbólica, a pesquisa estruturou-se de modo a apreender dialeticamente e em profundidade seus aspectos objetivos e subjetivos, partindo da análise “objetivista” (BOURDIEU, 2004, p. 152) da gênese histórica e da estrutura relacional do espaço social, para a compreensão “subjetivista” (*idem*) das ações e representações dos sujeitos, relacionando as posições ocupadas pelos agentes neste espaço de produção às tomadas de posição em relação a seu universo de práticas sociais.

No primeiro capítulo, intitulado *Análise praxiológica de um espaço social acadêmico*, faço um breve histórico do ensino de sociologia na educação básica no Brasil, destacando as tentativas recentes quanto à sua implantação, por meio dos Projetos de Lei propostos pelos deputados Roque Zimmerman, em 1997, e Ribamar Alves, em 2003. Explico as principais características da sociologia relacional de Pierre Bourdieu, em especial os conceitos de campo e de *habitus*, e a relação dialética estabelecida entre eles na teoria do autor, e apresento o objeto da pesquisa, esclarecendo o que seja o espaço social acadêmico das ciências sociais. Elenco os recursos metodológicos adotados, expondo seu encadeamento lógico conforme o embasamento científico empregado, e justifico a importância desta pesquisa, ressaltando a necessidade da realização de estudos sociológicos sobre os cientistas e as ciências sociais.

No segundo capítulo, *A gênese de um determinado fazer científico*, construo a gênese histórica da constituição do espaço social acadêmico no Brasil, adotando como recorte temporal o ano de 1964, e destacando a criação do setor de Ciência e Tecnologia, a realização de mudanças na Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)<sup>1</sup>, a implantação da Reforma Universitária, e a criação da pós-graduação, resultantes da implantação da política educacional dos governos militares, que constituiu as ciências no país, de forma geral, como sinônimos de uma forma específica de fazer científico. Apresento as influências dessa política educacional e desta concepção de ciência para a área das ciências sociais e seus integrantes, e analiso esses fenômenos segundo a teoria de Pierre Bourdieu.

---

<sup>1</sup> Atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

No terceiro capítulo, chamado *Regras do jogo e aquisição de capital*, partindo do conceito de campo, e mais especificamente, de campo científico, analiso a estrutura do currículo Lattes, e dados obtidos nas plataformas virtuais da Capes e do CNPq acerca da situação atual das ciências sociais quanto à sua institucionalização e produção, identificando os critérios de consagração no espaço social acadêmico das ciências sociais e os instrumentos e estratégias dominantes para a aquisição de capital científico. Indico quais são os agentes e instituições dominantes neste espaço social e, através de dados referentes às instituições de ensino, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, eventos e produções vinculados ao ensino de sociologia, assinalo as posições ocupadas por eles no espaço social acadêmico das ciências sociais.

No quarto capítulo, intitulado *Representando disputas, disputando representações*, realizo um estudo do currículo Lattes dos sujeitos da pesquisa, traçando sua trajetória profissional e analisando o capital simbólico detido por eles no espaço social, e a relação deste com a defesa do ensino de sociologia. Elaboro, a partir de entrevistas semiestruturadas feitas com cada um deles, um histórico do processo de institucionalização do qual participaram, enfatizando seu envolvimento e a rede de relações pessoais e institucionais que gradativamente se constituiu, bem como suas concepções acerca de suas ações e das relações atinentes a elas. Analiso as resistências ao ensino de sociologia presentes no espaço social estudado, e as disputas e conflitos relativos ao grupo dedicado à sua implantação e estudo, assim como as representações dominantes relativas a este ensino e ao significado de ser cientista social no interior do espaço social acadêmico das ciências sociais, e seus efeitos quanto ao ensino de sociologia.

Por fim, nas *Considerações Finais* exponho os resultados analíticos obtidos na pesquisa, apresentando os modos pelos quais a luta pela aquisição de autoridade científica no espaço social das ciências sociais configura as disputas relativas ao ensino de sociologia, não apenas quanto ao processo de institucionalização de sua obrigatoriedade como disciplina escolar, mas aos conflitos e disputas entre os cientistas sociais responsáveis por esta obrigatoriedade.

## **I. Análise praxiológica de um espaço social acadêmico**

O histórico de inserção da sociologia como disciplina obrigatória no ensino secundário teve início em 1890, ano em que foi legalmente incluída no ensino com a Reforma Benjamin Constant, inspirada pelo positivismo, que tinha por objetivo instaurar um currículo mais científico no lugar de um currículo clássico-literário. Dois anos depois ocorreu a introdução da disciplina de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” no Atheneu Sergipense, em Aracaju (OLIVEIRA, 2013), representando o início, de fato, desta inserção, cuja obrigatoriedade findou em 1901, com a Reforma Epitácio Pessoa (FEIJÓ, 2012).

Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a sociologia voltou se tornar disciplina obrigatória, inserindo-se no 6º ano do ensino secundário, sendo ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, e passando a constar nos currículos dos cursos normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, em 1928. A Reforma Francisco Campos, em 1931, organizou o ensino secundário em dois ciclos, o fundamental, com cinco anos, e o complementar, dividido em três opções para preparar os alunos a ingressarem nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, ou Engenharia e Arquitetura. Essa reforma incluiu a sociologia como disciplina obrigatória no 2º ano de todos os cursos complementares. Nessa conjuntura houve também a formação dos primeiros professores, de fato especializados, no ensino de ciências sociais, com o surgimento dos cursos da Universidade de São Paulo, criada em 1934, e da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, fundada no ano anterior (SILVA, 2010).

Mário Bispo dos Santos (2004) denomina este período como o de institucionalização da sociologia no Ensino Médio (1891-1941), em que esta foi introduzida no ensino secundário por decisões governamentais e administrativas, através de reformas do ensino que inicialmente pouco contaram com a participação de cientistas sociais, pois a sociologia esteve presente no país primeiro na educação secundarista, e somente depois na educação superior.

Segundo ele, para esse contexto contribuiu a concepção comteana de evolução social, que motivou a substituição das disciplinas consideradas resquícios das fases metafísica e teológica por disciplinas científicas, como a sociologia, cujo ensino foi exercido na época por pensadores responsáveis pela sistematização da área no Brasil, como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, que trataram a educação enquanto problema social, que deveria ser abordado cientificamente pela sociologia.

Desse modo, o ensino de sociologia se insere em um projeto educacional que tinha por objetivo mais amplo a constituição de um novo ambiente intelectual e de uma nova elite dirigente, caracterizada em oposição ao bacharelismo, marcado pelo pensamento formal e pela cultura geral e vaga. Para Fernanda Feijó

(...) a Sociologia enquanto disciplina foi de extrema relevância para a institucionalização das ciências sociais no Brasil, tendo em vista o incentivo à prática científica ao se demandar mais pesquisas na área para aperfeiçoar o ensino da disciplina. Rotinizar o ensino de Sociologia contribuiu para que se buscassem mais pesquisas nessa área do conhecimento (FEIJÓ, 2012, p. 139).

O período seguinte, classificado por Santos como sendo de ausência da sociologia como disciplina obrigatória (1941-1981), se iniciou com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, presente na Reforma Capanema, de 1942, por meio da qual a disciplina de sociologia foi eliminada dos currículos, com exceção do ensino normal, segundo a hipótese de Amaury Moraes (2001), por não cumprir os quesitos necessários para se enquadrar no mesmo, devido a não ter ganhado legitimidade para nele figurar como ciência.

A esse respeito, declarou Fernando de Azevedo

Confesso, porém, que, dada a complexidade de nossa ciência e o grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos de deturpação a que ainda está exposto o seu ensino entre nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário, às ciências físicas e experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram um alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, e cujo papel na educação geral dos espíritos se exerceria mais facilmente pela compreensão das leis essenciais que governam a natureza e pela explicação dos mais simples desses fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance de adolescentes (AZEVEDO *apud* MORAES, 2011, p. 364).

Outros sociólogos, todavia, defenderam o retorno da sociologia como disciplina do ensino secundário, como Antônio Cândido, no Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia”, de 1949, e Florestan Fernandes, no Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, mas após o Golpe Militar, em 1964, e a Reforma Jarbas Passarinho, empreendida pelo governo militar em 1971, a sociologia deixou sua obrigatoriedade também nos cursos normais.

O último período delimitado por Santos, de reinserção gradativa da sociologia no Ensino Médio (1981-2001), caracterizou-se pela participação ativa de educadores, políticos, estudantes e sociólogos, em diversos processos de negociação pelo retorno da disciplina nos estados do país (SANTOS, 2004; CARVALHO, 2004). Assim, em 1983 a Associação dos Sociólogos de São Paulo organizou o “Dia Estadual de Luta pela Volta da Sociologia ao 2º Grau”, sendo a sociologia reinserida nos currículos das escolas do estado no ano seguinte, e, ainda nessa mesma década, retornando aos currículos em Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro, por meio das Constituições Estaduais, gradativamente constituindo certa legitimidade da presença da disciplina.

Com a reestruturação da rede pública em 1994, entretanto, que tinha por objetivo a redução de seu tamanho e a economia de recursos, a grade curricular foi diminuída, acarretando o retrocesso da presença da sociologia nas escolas, em decorrência da maior valorização de outras disciplinas, como matemática e português (MORAES, 2011). O artigo 36, §1º da Lei de Diretrizes e Bases, nesse sentido, que definia que

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996),

embora pareça definir o retorno das duas disciplinas no Ensino Médio, foi interpretado de modo a impedir sua implantação na grade curricular, pois estas seriam tratadas de modo interdisciplinar e contextualizado, preferencialmente nas aulas de História e Geografia, mas possivelmente em outras disciplinas, por meio, por exemplo, da discussão de um artigo de jornal sobre o desemprego, pelo professor de matemática, quando fosse trabalhar porcentagens (CARVALHO, 2004). Assim, esta proposta de abordagem transdisciplinar/interdisciplinar é extremamente passível de questionamento, pois

Primeiramente, quais disciplinas incorporariam aos seus conteúdos os ‘conhecimentos’ de Filosofia e Sociologia? Segundo, que domínio dos conteúdos de Filosofia e Sociologia têm os professores de outras disciplinas – sabendo das deficiências de formação específica que a maioria dos professores têm – e em que medida isso é suficiente para que eles transmitam os ‘necessários’ conforme determina a lei? Que domínio de ‘metodologias de ensino interdisciplinares’ têm os professores para que possam dar o ‘tratamento interdisciplinar’ que a lei derivada determina para que se contemple o estabelecido na lei

original? Assim como as demais disciplinas, cada vez menos se entende que esses ‘conhecimentos’ sejam apenas informações, valorizando-se em especial as metodologias de pesquisa e, na linguagem das próprias DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), as ‘tecnologias’ da Sociologia, então, que domínio têm os professores de outras disciplinas dessas metodologias e tecnologias para garantir que elas recebam tratamento interdisciplinar e contextualizado e contribuam para a formação plena do educando? (MORAES, 2007, p. 247).

Este tratamento contribuiu para que o deputado Roque Zimmerman, a pedido do Sindicato dos Sociólogos, apresentasse o Projeto de Lei nº3.178/97, objetivando dar ao artigo citado uma redação mais incisiva, que garantisse que a Sociologia e a Filosofia fossem disciplinas (CARVALHO, 2004).

O movimento pelo retorno da disciplina nessa época, no entanto, não limitou suas estratégias à tramitação do referido projeto. Nesse mesmo ano a sociologia se tornou disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, e no ano seguinte foi aprovado o Parecer nº 15, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em 1999 o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e em 2000 a sociologia se tornou disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal.

Quanto à proposta de alteração da LDB, após ser aprovada por unanimidade nas duas comissões em que foi avaliada, e passar ao Senado em 2000, tornando-se o PL 09/00, onde também foi sancionada, esta foi totalmente vetada no ano seguinte por Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República, com a justificativa de que este

(...) implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (Presidência da República, 2001).

Desse modo, apenas com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, que tomou posse em 2003, e com a indicação de um novo ministro da educação<sup>2</sup>, trazendo novas perspectivas quanto à política educacional, reforçou-se novamente a atuação deste movimento em nível federal, por meio da realização de algumas modificações no Projeto de Lei apresentado por Roque Zimmerman, e de sua reapresentação pelo deputado federal Ribamar Alves, tornando-se o PL 1.641/03. Este mantinha a proposta de que fosse alterado o artigo 36 LDB, para Sociologia e Filosofia se tornassem disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio (ZANARDI, 2009).

O processo de tramitação deste, entretanto, foi bastante demorado. Em função da relevância dos temas então em debate no Congresso (ROMANO, 2009), a discussão desta pauta foi adiada, e apenas em 2004 o projeto foi aprovado nas Comissões de Constituição e Justiça, e de Educação. Com a apresentação de um requerimento de 51 deputados, que afirmavam vê-lo como uma proposta do poder Executivo (do Ministério da Educação), o projeto não foi diretamente encaminhado ao Senado, ficando parado entre o fim de 2004 e o início de 2006, em razão de diversos escândalos envolvendo o Partido dos Trabalhadores (ZANARDI, 2009), ao qual o então presidente é filiado.

Ainda em 2004 foi formada uma nova equipe para rever os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e o Ministério da Educação solicitou às sociedades científicas que indicassem intelectuais ligados ao ensino para a formulação das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio. Ficaram responsáveis pelo ensino de sociologia Amaury Cesar Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dacio Tomazi, que questionaram a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do Ministério da Educação sobre a legitimidade de um documento oficial sobre ensino de sociologia sem a existência de uma lei que a incluísse como disciplina obrigatória.

Como consequência, foi aprovado o Parecer CEN/CEB n° 38/06, que determinou o tratamento disciplinar e obrigatório da sociologia nas escolas cujo currículo fosse estruturado por disciplinas. Entretanto, vários estados da federação, principalmente São Paulo, questionaram essa medida junto ao Conselho Nacional de Educação, bem como a legitimidade deste órgão para legislar sobre disciplinas, sob a justificativa de que a medida interferia na autonomia dos sistemas de ensino e de que traria implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros necessários à sua implementação.

---

<sup>2</sup> Cristóvan Buarque.

A maioria dos estados, contudo, continuou o processo de implantação da disciplina, através de diretrizes curriculares estaduais, concursos públicos para professores de sociologia, e materiais didáticos próprios, como no caso de Alagoas, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins (SILVA, 2010).

Também continuaram as ações e negociações de sociólogos e suas entidades representativas, como a Federação Nacional dos Sociólogos (FNSB) e o Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo (SINDSESP), em parceria com entidades dos professores, como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), além de entidades estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) (CARVALHO, 2004).

Quanto ao PL 1.641/03, apenas conseguiu-se que este fosse debatido e aprovado na Câmara no fim de 2007, passando ao Senado em janeiro do ano seguinte, onde também foi aprovado, sendo encaminhado em seguida para sanção pelo presidente em exercício José Alencar, no dia 2 de junho de 2008.

No período mais recente desse histórico, entre 1997 e 2008, ou seja, entre a criação do Projeto de Lei nº 3.178/97 pelo Dep. Roque Zimmerman e a sanção, pelo presidente em exercício, do Projeto de Lei 1.641/03, do Dep. Ribamar Alves, constituiu-se um grupo de sociólogos diretamente envolvidos com as disputas constantes da negociação pela obrigatoriedade da sociologia no Ensino Médio. Em sua maioria professores de licenciatura em ciências sociais de diferentes universidades brasileiras, eles contribuíram com a campanha pelo ensino de sociologia não apenas “para fora” da área, ou seja, dialogando com setores da sociedade não diretamente vinculados às ciências sociais, mas também “para dentro”, devido à existência de dúvidas e oposições mais ou menos explícitas às pretensões de obrigatoriedade da disciplina.

Dentre eles, destaco os professores Amaury Cesar Moraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Nelson Dacio Tomazi, Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, e Lejeune Mato Grosso de Carvalho, por sua fundamental participação nesse processo e por comporem, atualmente, algumas das principais referências quanto à produção científica do campo de estudos que,

ao longo dessa trajetória, se constituiu (NEUHOLD, 2014). Suas obras e relatos fazem parte do embasamento bibliográfico de diversos estudos sobre a temática, além de serem os principais responsáveis pela crescente inclusão do reconhecimento do ensino de sociologia enquanto objeto legítimo e fundamental de estudos pelas ciências sociais no país.

Nas diversas pesquisas que têm se debruçado sobre o ensino de sociologia, segundo Anita Handfas (2011) o estudo de seu histórico de institucionalização foi um dos principais temas<sup>3</sup>, considerando-se que essa produção tendeu a crescer a partir dos anos 2000, para o que contribuiu a criação de espaços institucionais próprios para sua discussão, como o Grupo de Trabalho de Ensino de Sociologia, realizado bianualmente nos Congressos Nacionais da Sociedade Brasileira de Sociologia, e o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), também bianual.

A autora ressalta, porém, que existem poucas pesquisas que buscam refletir sociologicamente sobre ele, sendo necessária a realização de “estudos que possam fornecer os elementos teóricos e práticos necessários para se pensar uma sociologia do ensino de sociologia” (HANDFAS, 2011, p. 399), ou seja, para produzir saberes sobre o tema a partir das próprias ciências sociais.

### **1. Pierre Bourdieu e o conhecimento praxiológico**

Como a noção de campo indica, o caminho epistêmico adotado na pesquisa se vincula à teoria sociológica de Pierre Bourdieu, que segundo Renato Ortiz (1983) tem a questão da mediação entre a sociedade e o agente social, ou entre o sujeito e a estrutura, como uma de suas problemáticas fundamentais. Dessa forma, a discussão epistemológica e metodológica promovida por Bourdieu tem como ponto central a polêmica entre os conhecimentos objetivista e fenomenológico. Para o sociólogo francês (1983), o primeiro constrói relações objetivistas que estruturam tanto as práticas quanto as representações dos sujeitos sobre elas, exigindo que se rompa com o conhecimento primeiro e naturalizado do mundo social, enquanto o segundo explicita este conhecimento e a apreensão do mundo social como natural e evidente, sobre o qual não se pensa.

A tentativa de superação da dicotomia entre essas duas formas de conhecimento está na raiz do quadro teórico-metodológico do autor, que através do conhecimento praxiológico busca relacionar de forma dialética o agente e a estrutura social, assumindo

---

<sup>3</sup>Entre 1993 e 2010.

como objeto as relações objetivas construídas pelo objetivismo, e as relações dialéticas entre estas e as condutas individuais por elas produzidas, e que tendem a reproduzi-las (BOURDIEU, 1983).

De acordo com Gabriel Peters (2013), o método analítico praxiológico recupera o papel causal, na reprodução do mundo social, das representações subjetivas e habilidades práticas mobilizadas pelos indivíduos para a interpretação do mundo social e investidas por eles para a produção de suas condutas. Estas representações e habilidades subjetivas variam sistematicamente conforme as condições objetivas, tanto enquanto contextos sociais e históricos, quanto através das diferentes posições ocupadas pelos indivíduos em um mesmo espaço social, pois estas exercem coações estruturais sobre as representações dos agentes. Assim, “pontos de vista” sobre o mundo social são sempre “vistas de um ponto” definido desse mundo (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

Por essa relação, as duas formas de investigação aparecem como momentos do método de pesquisa de Bourdieu, com o objetivo de captar a relação histórico-dialética existente entre a trajetória do indivíduo e a reprodução ou transformação histórica de estruturas coletivas, compreendidas em seu aspecto corporificado em práticas sociais.

Dessa forma,

De um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Isso significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética (BOURDIEU, 2004, p. 152).

A realidade social não é percebida por Bourdieu, portanto, apenas como exterioridade ou interioridade, “(...) mas simultaneamente como exterioridade objetiva e interioridade subjetiva”, ou como “exterioridade objetiva subjetivamente interiorizada e interioridade subjetiva objetivamente exteriorizada” (PETERS, 2013, p.53), de modo que a teoria da prática do autor tem como fundamento a tese de que existe uma inter-relação causal entre as propriedades objetivas e estruturais dos contextos sociais vivenciados pelos agentes e as suas matrizes de conduta, socialmente adquiridas, utilizando para se referir a estes dois polos de análise, respectivamente, os conceitos de campo e de *habitus*.

O uso da noção de campo é fundamental para compreender determinadas esferas de atividade do mundo social contemporâneo, como espaços de atuação, pública ou

profissional, em que existe uma luta pela obtenção de determinada forma de prestígio. O campo pode ser definido como uma rede ou configuração de relações objetivas entre posições, que, por sua vez, estão objetivamente definidas pela situação presente e potencial de seus ocupantes na estrutura de distribuição desigual das espécies de capital (poder) que propiciam àqueles que as detêm a legitimidade da aquisição de lucros específicos que estão em disputa nesse espaço social, bem como pelas relações objetivas que estes mantêm relativamente a outros campos, e às posições ocupadas pelos membros destes. Segundo o autor, a maior vantagem de sua utilização é a constante necessidade de reflexão que estabelece, ao oferecer um sistema coerente de questionamentos periódicos (sobre os limites do universo investigado, suas relações e articulações, etc.) que escapa aos limites do empirismo positivista e do discurso teoricista (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

As relações sociais estruturam disposições, capacidades e propensões para que os indivíduos pensem, sintam e ajam de formas determinadas, que guiam criativamente suas respostas aos constrangimentos e solicitações do meio social, sendo o *habitus* ao mesmo tempo social – as categorias subjetivas de julgamento e de ação são partilhadas pelos indivíduos submetidos a condicionamentos sociais semelhantes – e individual – cada indivíduo possui uma trajetória única, internalizando uma combinação exclusiva de esquemas. O *habitus* é estrutura social objetiva tornada estrutura mental subjetiva, é competência prática que atua sob o nível da consciência (WACQUANT, 2007), e que, como produto das relações sociais, tem a tendência a garantir a reprodução das relações objetivas que estão em sua origem (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

Assim, devido ao fato de a internalização de representações objetivas ocorrer conforme as posições sociais ocupadas pelos indivíduos nos diversos campos, e destes relativamente uns aos outros, garante-se a relativa homogeneidade de *habitus* por indivíduos que partilharam de condições objetivas semelhantes. O *habitus* é um sistema aberto de disposições, que é constantemente afetado pelas experiências vivenciadas pelos agentes, de modo que não se trata da reprodução de uma única estrutura social, e tampouco de um mecanismo autossuficiente para gerar a ação. Ele “(...) grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa” (WACQUANT, 2007, p. 68), e exige um “gatilho externo” para operar, de modo que conforme os estímulos e a estrutura do campo, o mesmo *habitus* produzirá resultados diversos, não podendo ser considerado isoladamente dos campos que o constituem e daqueles em que se exerce.

Na teoria de Bourdieu, para compreender as experiências subjetivas e as motivações internas das ações de determinado grupo de agentes, é preciso reconstruir o campo de relações objetivas em que estes se inserem, bem como a posição ocupada por eles individual e coletivamente, e as trajetórias sociais que possibilitaram a situação analisada, empregando a relação dialética entre *habitus* e campo – uma dialética que se inicia sempre pelo campo – para chegar ao princípio da gênese das práticas sociais, articuladoras, inevitavelmente, da ação e da estrutura, lembrando que

A relação entre *habitus* e campo opera de duas maneiras. Por um lado, é uma relação de *condicionamento*: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da encarnação da necessidade imanente de um campo (ou de um conjunto de campos que estão em intersecção, servindo a extensão de sua intersecção ou de sua discrepância como raiz de um *habitus* dividido ou mesmo quebrado). Por outro lado, é uma relação de conhecimento ou de *construção cognitiva*. O *habitus* contribui para construir o campo como um mundo significativo, dotado de sentido e valor, em que vale a pena investir a própria energia (grifos dos autores – BOURDIEU; WACQUANT, 2008, p. 167).

## 2. As Ciências Sociais como espaço social acadêmico

Nesta pesquisa, adotando a perspectiva de Pierre Bourdieu, em especial seus conceitos de *habitus*, campo, poder simbólico, capital, estratégia e representação, compreendo sociologicamente as ciências sociais, particularmente em seu aspecto acadêmico, como espaço social de produção científica, cujos agentes mantêm entre si relações de disputa que têm o capital científico como seu instrumento e objetivo, enquanto reconhecimento do poder simbólico detido por eles, capaz de

(...) fazer com que se veja e se acredite, de trazer à luz, ao estado explícito, objetivado, experiências mais ou menos confusas, não formuladas, e até não formuláveis, do mundo natural e do mundo social, e, por essa via, de fazê-las existir (BOURDIEU, 2004, p. 176).

O poder simbólico, que se trata de um poder de consagração ou de revelação, “constrói o mundo” (BOURDIEU, 2004), uma vez que, sendo as representações dos agentes variáveis segundo a posição que ocupam no espaço social, e segundo seu *habitus* (BOURDIEU, 1998), a produção de novas visões de mundo e das operações práticas que produzem e reproduzem os grupos modifica o mundo, sendo alvo de lutas simbólicas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima.

No caso das ciências – e conseqüentemente das ciências sociais – esta disputa se dá em torno da legitimidade da ciência, ou seja, do reconhecimento, por seus pares e por indivíduos que não fazem parte do campo, da autoridade científica detida pelos agentes. A forma de capital mais valorizada, empregada como instrumento e alvo das lutas, é o capital científico, um dos gêneros de capital simbólico, de modo que os pesquisadores que se encontram em posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes possuem maior capital científico, sendo detentores, individualmente, de mais celebridade e prestígio, e socialmente, do poder de impor, para os outros membros do campo, “a definição de ciência que se conforma melhor a seus interesses específicos, isto é, a que lhes convém melhor e lhes permite ocupar, em toda legitimidade, a posição dominante” (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 1983, p. 21).

Para compreender as disputas referentes às ciências sociais, em especial ao ensino de sociologia, tomo este campo em seu aspecto acadêmico, como apontado por Ana Paula Hey, que o compreende como “(...) um *locus* de relações, tendo como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal”. (HEY, 2008, p. 15). A autora emprega a noção de campo acadêmico em preferência à de campo científico por entender que, no Brasil, a ideia de academia, de Platão, com as áreas de conhecimento como uma espécie de sociedade de caráter científico detentora de membros próprios, mas que possuem um *ethos* comum, está bastante presente<sup>4</sup>.

A configuração deste campo de produção científica envolve práticas institucionalizadas de produção de conhecimento, relacionadas principalmente às universidades que, juntamente a outras instituições, como as agências de fomento e sociedades científicas, submetem as disciplinas acadêmicas a regras que controlam a qualidade e a quantidade do conhecimento que será incorporado a suas esferas, propondo-se à produção de determinados resultados por meio de certas contenções ou constrangimentos mais ou menos explícitos.

Envolve, também, a existência de uma comunidade acadêmica, grupo de pessoas com interesses próprios e mecanismos relativamente eficazes, cujo poder se manifesta de forma relativamente dissimulada, para incluir ou excluir novos membros, inserindo-se na sociedade mais ampla, de modo que seus agentes, além do *ethos* acadêmico, partilham em muitos aspectos do *ethos* social mais geral (KANT DE LIMA, 2011).

---

<sup>4</sup> É por partilhar dessa concepção que empreendo a mesma opção.

Neste trabalho, contudo, o universo social em questão não será tratado como campo, mas como espaço social acadêmico, posto não possuir autonomia em relação ao campo acadêmico mais amplo, de forma que, como aponta Hey (2008), não é possível explicar o que acontece neste espaço com base apenas em suas propriedades intrínsecas, embora estas sejam fundamentais.

### 3. Os recursos metodológicos adotados

A pesquisa possui caráter qualitativo, e emprega diferentes procedimentos metodológicos com vistas a apreender dialeticamente e em profundidade os aspectos objetivos e subjetivos do objeto, buscando estabelecer a complexidade das relações sociais estudadas.

Segundo Pierre Bourdieu,

Um dos instrumentos mais poderosos de ruptura é a história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de pensamento, quer dizer, do trabalho social de construção dos instrumentos de construção da realidade social (...) que se realiza no próprio seio do mundo social, no seu conjunto, neste ou naquele campo especializado e, especialmente, *no campo das ciências sociais* (grifos do autor – BOURDIEU, 2001a, p. 36).

Para o autor, a cada luta travada no campo estão presentes toda a estrutura e história do grupo, por meio do *habitus* dos agentes, que se encontra no princípio das suas ações, objetivamente organizadas como estratégias sem serem resultantes de intenções estratégicas, de modo que por meio do conhecimento prático das regras do jogo pelos participantes, em cada ato do mesmo está presente toda a sua história.

Sendo assim, é possível entender as relações de força presentes no campo pelo retorno à história do grupo, relacionando as condições sociais de produção do *habitus* e a conjuntura em que este se exerce, de modo a elucidar as disposições dos agentes que encontraram possibilidades de realizarem-se nesse universo e o modo como estas o estruturam em certo momento histórico (HEY, 2008).

Neste trabalho isto é feito por meio de revisão e levantamento bibliográficos, que permitem o conhecimento do histórico das disputas constituintes das ciências sociais no Brasil enquanto espaço social acadêmico que emprega um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado, e que garante a circulação e a produção dos produtos acadêmicos. Este é fruto de uma série de políticas públicas discutidas, definidas e executadas por diferentes agentes – cientistas, estudantes, políticos e militares –,

detentores de projetos e defensores de definições diversas sobre o que era e do que deveria ser o ensino, a universidade, a ciência e a produção científica no Brasil, no contexto histórico da ditadura militar e em particular da modernização do ensino superior empreendida no período (MUNIZ, 2008).

Assim, o enfoque da análise desta conjuntura para a compreensão da gênese do campo acadêmico no Brasil, em especial do processo de reforma universitária engendrado durante a ditadura militar, se faz por ter sido este o responsável pela constituição da universidade no país, conforme o modelo norte-americano, até então o mais avançado do mundo capitalista, tendo suporte político no regime autoritário (CUNHA, 2007).

Além da implantação da Reforma Universitária de 1968, ressalto como marcos históricos desta institucionalização: a criação de um setor de Ciência e Tecnologia no Brasil; a realização de mudanças na então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e no antigo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq); e a criação do sistema de pós-graduação no país. Todos são relacionados, de alguma forma, com a implantação de macropolíticas científicas diretamente vinculadas ao crescimento econômico, com o intuito de comprovar a eficiência dos governos militares (MUNIZ, 2008).

A partir desse histórico traço, como aponta Montagner (2007), as relações de influência e subordinação deste campo de produção simbólica em relação à estrutura do campo do poder, mostrando as linhas de força que delineiam a autonomia relativa do campo acadêmico e das ciências sociais em relação, principalmente, ao Estado, manifestando-se por meio de instituições a ele vinculadas, como as agências de fomento. O passo seguinte, segundo o autor, é delinear as relações concernentes ao âmbito do espaço social estudado, ou seja, entre as posições ocupadas por seus agentes e grupos, tendo em vista que esta resulta de uma série de disputas pelo poder simbólico, o que envolve o esboço relacional da estrutura deste espaço.

Para isso, realizo primeiramente uma análise da estrutura do currículo Lattes, buscando analisar, conforme a teoria de Bourdieu, cada item a ser neste preenchido pelo pesquisador (dados gerais, formação, atuação, projetos, produções, patentes e registros, inovação, educação e popularização de C&T, eventos, orientações, bancas e citações), e apresentando como dados de referência as informações disponíveis nas plataformas virtuais da Capes e do CNPq acerca da situação atual das ciências sociais quanto à sua institucionalização e produção, particularmente o chamado Documento de Área da Sociologia (2013), cuja informações resultam da avaliação, que até então era trienal,

empreendida pela Capes junto a todos os programas de pós-graduação existentes no país. Com base nessa análise, delinheio as posições ocupadas pelos agentes e instituições dominantes, tendo em vista que resultam de uma série de disputas pelo poder simbólico, e aponto as posições relativas às instituições (universidades, programas de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, grupos de pesquisa), eventos e produções vinculados ao ensino de sociologia, refletindo acerca das diferenças entre os espaços ocupados por estas e pelos agentes e instituições dominantes.

Todavia, para além desses instrumentos, é necessário que a pesquisa apreenda o “vivido” dos sujeitos, que embora não seja a verdade completa daquilo que fazem, faz parte de sua prática. Para isso, realizo com eles entrevistas semiestruturadas, a fim de promover um exercício de objetivação quanto ao processo de institucionalização da obrigatoriedade do ensino de sociologia, aos modos como outros cientistas sociais reagiram à sua organização com vistas à defesa da disciplina, e às novas disputas advindas após a implantação desta obrigatoriedade.

A respeito desse recurso metodológico, Montagner destaca que

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevoos que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada *a posteriori* pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa. (MONTAGNER, 2007, p. 251-252).

Nesta pesquisa, mediante a ressalva feita por Bourdieu, de que a abordagem por meio de histórias de vida deve se precaver da ilusão da transparência do real, evitando reduzir as relações sociais a ações de subjetividades movidas por intenções particulares, já que se estabelecem entre condições e posições sociais objetivas (BOURDIEU, 1983), esta organização dos relatos dos professores entrevistados se dá com vistas a três propósitos principais: 1) Elaborar as trajetórias acadêmicas de cada um dos cientistas sociais estudados, concebendo por trajetória, conforme a teoria de Bourdieu, a objetivação das relações entre os agentes e as forças do campo, apontando as diversas posições por eles ocupadas em diferentes estados do espaço social; 2) Construir uma análise do processo de institucionalização do ensino de sociologia enquanto objeto de disputa por diferentes agentes pertencentes ao espaço social de produção acadêmica das ciências sociais, cujos *habitus* são em parte constituídos por ele e que, portanto, empregam estratégias e partilham de representações engendradas fortemente por este

campo; 3) Abarcar as representações desses cientistas sociais sobre si mesmos e sobre o campo, compreendendo tais enunciados como tomadas de posição dos agentes em relação a seu universo de práticas sociais, em conformidade com a posição que ocupam no espaço de produção da temática e no espaço social mais amplo (HEY, 2008).

#### **4. A Sociologia como instrumento de autoanálise**

O trabalho tem como finalidade, ao tomar como objeto de análise sociológica um campo de produção científica, explicitar que este, enquanto espaço social, engendra disputas acerca de um tipo específico de alvos sociais, de modo que estudar as ciências sociais por este prisma significa ter como objeto um conjunto de agentes dotados de legitimidade para objetivar o mundo social e as próprias ciências sociais, adquirida por meio de uma série de lutas acerca da verdade sobre esses espaços, bem como “(...) para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social, (...) está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade” (BOURDIEU, 2004, p. 116).

Dessa forma, como assevera o autor, a análise sociológica da produção dos produtores é imperativa para as ciências sociais, sendo fundamental que aproveitemos os ensinamentos dessas ciências sobre o mundo social em que as mesmas são produzidas, a fim de melhor controlar os efeitos dos determinismos exercidos sobre esse mundo, e conseqüentemente, sobre elas.

Como destaca Peters (2013), a sociologia de Pierre Bourdieu pode ser mobilizada como um instrumental de autossocioanálise, ou seja, um trabalho de investigação autocognoscitiva, que pode ser libertador, principalmente quando expõe à reflexão as disposições e esquemas interpretativos que nos levam a perceber como legítima, e a legitimar, nossa própria dominação. Ao contribuir com a desnaturalização, desbanalização e desessencialização de nossas relações e representações, desnudando sua realidade de arbitrariedades historicamente constituídas através de inúmeras disputas, ela pode funcionar como ferramenta de autorreflexão.

Realizar uma sociologia da sociologia, e uma sociologia dos sociólogos, portanto, envolve objetivar a relação do sociólogo com seu objeto, contribuindo para que este se torne mais consciente acerca das finalidades sociais não explicitadas sob a persecução explícita de certos fins científicos (BOURDIEU, 2001a).

Assim, pretendo com esta pesquisa, mediante a realização, enquanto cientista social, de um estudo sociológico das ciências sociais e de cientistas sociais, de suas

instituições, regras e mecanismos de controle mais ou menos explícitos, de suas disputas e representações acerca das ciências sociais e, portanto, de “ser cientista social”, empreender um esforço de autoanálise sociologicamente armada, constituindo, desse modo, uma (pequena) via de acesso a um trabalho de reapropriação (PETERS, 2013), lembrando que, como tão bem nos diz Bourdieu, “(...) a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade(...)” (BOURDIEU, 2004, p. 28).

## II. A gênese de um determinado fazer científico

A ordem científica engloba, além da ciência oficial, constituída pelos recursos científicos herdados do passado – manifestos no presente como instrumentos, obras, instituições, hábitos científicos, esquemas geradores de percepção, de apreciação e ação –, o conjunto de instituições que têm por função garantir a produção e circulação dos produtos científicos, bem como a reprodução e circulação de seus produtores e consumidores (BOURDIEU, 1983). Logo, o espaço institucional que abarca os diversos agentes sociais produz algumas das propriedades fundamentais destes, e das relações de conflito que eles tecem entre si.

Por esse motivo a instituição apresenta-se de forma naturalizada àqueles que dela fazem parte, pressupondo uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais dos agentes e as estruturas objetivas do espaço social, levando-os a desconsiderar as condições históricas e sociais que possibilitaram determinada visão de mundo e das obras culturais, percebida como óbvia (BOURDIEU, 2011), tendendo a obter deles uma relação com o campo chamada por Bourdieu de *ilusão* (BOURDIEU, 2005). Dessa forma, os objetivos e valores que se impõe a eles como definitivamente evidentes e necessários, constituídos na relação entre *habitus* e campo, por serem simultaneamente a condição e o produto do funcionamento do campo, levam ao recalque de que as instituições que fazem parte dele são resultantes de atos de instituição e legitimação historicamente estabelecidos, de forma que a ruptura com esta aparência de imutabilidade e familiaridade exige, como instrumento primordial, a construção da gênese dessas instituições (BOURDIEU, 2005).

O autor ressalta que

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que a faz necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (...) (BOURDIEU, 2001a, p. 69).

Assim, o estudo da história de um campo permite compreendê-lo enquanto constructo social, tendo em mente que as especificidades das estruturas simbólicas que o constituem são definidas pelas condições históricas de sua gênese, e que toda ação histórica envolve dois estados do social, ou seja, a história no seu estado objetivado, acumulada nas teorias, instituições e máquinas, e a história em seu estado incorporado, sob a forma de *habitus*.

De tal modo que

O interesse assim definido é produto de uma determinada categoria de condições sociais: construção histórica, ele só pode ser conhecido mediante o conhecimento histórico, *ex post*, empiricamente, e não deduzido a priori de uma natureza trans-histórica (BOURDIEU, 2003, p. 128).

É necessário, portanto, realizar a análise científica das lutas historicamente travadas no campo, que abarca o conhecimento dos modos de funcionamento e das funções das instituições que o compõem, e das posições ocupadas pelos agentes neste ou em relação a este espaço social (BOURDIEU, 1994), bem como de sua articulação com outros espaços relevantes para sua configuração.

### **1. Estado, regulação e institucionalização**

Construir teórica e metodologicamente a gênese histórica de determinado campo ou espaço social pressupõe, necessariamente, adotar determinado “recorte” ou periodização, que conforme assevera Otávio Velho (1984), jamais deve ser aceita sem crítica, pois sempre possui algo de arbitrário. Entretanto esta, para além de seu caráter contingente, representa o reconhecimento da ação de determinada força, cuja intervenção é relativamente eficaz ao agir em certo campo de forças.

A periodização que assumi estabelece como marco histórico de determinado tipo de institucionalização das ciências sociais, explicitado adiante, o período imediatamente posterior a 1964, que também é adotada por outros autores, como Otávio Velho (1984), Renato Ortiz (2003), e Roberto Cardoso de Oliveira<sup>5</sup> (1997) constituindo, de acordo com José Segatto e Edison Bariani (2010), a visão hegemônica em relação a este tema.

Velho adota o ano de 1964 como recorte temporal porque este inaugura, ou ao menos simboliza, a emergência de um processo que se manifesta no domínio das ciências sociais e que tende a instaurar o que ele caracteriza como “(...) uma nova forma de dominação no campo da produção em ciências sociais” (VELHO, 1984, p. 242), em uma análise que enfatiza a “positividade” da dominação, ou seja, a compreensão dos mecanismos de poder envolvidos e da “cultura” específica originada, relativa a esta produção. Ortiz, ao empreender esta categorização, utiliza como critério o processo de profissionalização e institucionalização das disciplinas que compõem as ciências sociais, sendo a mudança acarretada a partir deste período composta por diferentes fatores, como

---

<sup>5</sup> Nesse caso, o autor realiza uma periodização especificamente da disciplina de Antropologia.

o sistemático apoio financeiro por parte do governo, com políticas de financiamento à pesquisa por órgãos públicos, e por organizações privadas; a expansão do número de programas de pós-graduação; a instauração de novos cursos e departamentos universitários, bem como de associações científicas e profissionais; o incentivo à especialização, e a ênfase na pesquisa empírica e no desenvolvimento de uma rede institucional; o treinamento de pesquisadores no exterior; e o destaque a esta forma de prática em detrimento do sentido mais clássico de educação. Cardoso de Oliveira chama a este período burocrático, por seu início coincidir com a instauração dos cursos de mestrado no Brasil, e com o decorrente estabelecimento de padrões organizacionais com vistas a racionalizar a formação em nível superior, tornando-se a pesquisa essencial ao adestramento dos antropólogos, e dissolvendo-se as cátedras, com o reforço dos departamentos e diminuição da influência das personalidades carismáticas, características do período anterior, iniciado no fim da década de 1940.

Esse conjunto de mudanças, cuja implantação e desenvolvimento estão indissociavelmente ligados ao contexto histórico que as engendra, lançam algumas das bases institucionais que compõem tanto as coações objetivas do campo científico nacional, ou seja, as necessidades mais ou menos objetivadas e explicitadas do “jogo científico”, quanto as coações incorporadas, quer dizer, o “sentido do jogo”, distribuído entre os agentes deste espaço social de forma desigual (BOURDIEU, 2004). Dessa maneira, a opção por assumir esse período como referência para a formação das ciências sociais enquanto espaço social acadêmico no país deve-se ao início da institucionalização, nesse contexto, de diversas normas, valores e classificações que se tornam constituintes da prática científica e acadêmica, configurando significativamente as estratégias, representações e discursos dos agentes que são sujeitos da pesquisa.

É necessário, entretanto, compreender que este processo também é, ele mesmo, um dos componentes de um movimento mais amplo, que envolve a criação de um setor de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil.

### **1.1. A criação do setor de C&T e as mudanças na Capes e no CNPq**

Embora desde a década de 1930 já houvesse reivindicações por parte de alguns políticos, cientistas e governantes, quanto à intervenção estatal para o financiamento da pesquisa científica e da infraestrutura técnica nacional, estas só passaram a ganhar força com o advento da Guerra Fria, particularmente com o lançamento das bombas atômicas,

que no Brasil tiveram o efeito de alinhar a política científica com os interesses militares, estreitando as relações entre ciência, política e poder (MUNIZ, 2008).

Isso fez com que o domínio de minerais considerados estratégicos, juntamente com a física nuclear, tornassem-se questões de segurança nacional, estimulando a valorização da ciência e da tecnologia por parte do Estado. Este, com a implantação da ditadura militar, passou a apoiar o desenvolvimento do setor de C&T, associado ao projeto de industrialização nacional mantido pelos militares.

Foi no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) que o objetivo de promover o “salto tecnológico” do país se associou à política científica, passando a tecnologia e a ciência a serem vistas como elementos essenciais à construção da nação como potência. Todavia, foi durante o governo de Ernesto Geisel (1974-1979) que de fato se iniciou a organização de um sistema de planejamento governamental para o setor.

Assim, o campo de C&T constituiu-se por meio da aliança entre atores originários dos campos científico (pesquisadores de universidades e centros de pesquisa) e tecnológico (tecnólogos e empresários), com *habitus* diferenciados, que se articularam com base na concepção dos governos militares, ao aliarem, a um sofisticado sistema composto por agências governamentais e instituições de pesquisas, um discurso ideológico acerca da importância da tecnologia e da ciência para o desenvolvimento e progresso nacional (MUNIZ, 2008).

Segundo Simon Schwartzman (2001), a união entre os militares, e os intelectuais e cientistas, nesse período, foi gerada pela crença em comum nos poderes da ciência e da tecnologia, aliados ao nacionalismo. Esta, porém, não se deu de forma pacífica, implicando ao mesmo tempo o exílio de diversos acadêmicos e a perda de seus cargos, e a criação de novas instituições científicas e de pesquisa, envolvendo a negociação entre oficiais de segurança e pesquisadores que muitas vezes não eram submissos ao autoritarismo militar.

Ana Maria Fernandes (2000) aponta que o regime militar agiu de duas formas opostas em relação à comunidade científica, embora possivelmente com o mesmo propósito. Simultaneamente, este a coagiu, reprimindo e expulsando alguns de seus mais importantes membros, e apoiou a ciência e a tecnologia como nunca até então havia ocorrido no país. Para a autora, os militares careciam de legitimidade ideológica, que não era possível tendo como base apenas a “segurança nacional”, de modo que se tornou necessário incorporar a ciência e a tecnologia como um novo elemento legitimador do

regime, incluindo-as como um de seus programas principais e associando-as às ideologias centrais de “nacionalismo” e “desenvolvimento”.

Como assevera Nancy Muniz,

A política de C&T é priorizada numa vinculação direta com o crescimento econômico que comprovava a eficiência dos governos militares. Tal política se resumia num conjunto de medidas financeiras e institucionais, revelando a base tecnocrática que lhe dava sustentação. É esse arcabouço jurídico-normativo que, juntamente com os discursos dos governantes, criou o campo simbólico de C&T no Brasil, tendo o CNPq por *locus* de agregação e discussão (MUNIZ, 2008, p. 68).

Desse modo, o então Conselho Nacional de Pesquisa, existente desde 1951, tornou-se o órgão coordenador desse novo campo, sendo especialmente reconfigurado em 1975 para coordenar as ações políticas de desenvolvimento do setor, sob a jurisdição do Ministério de Planejamento. Seu estabelecimento e ampliação, juntamente ao da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no mesmo ano, constituem marcos essenciais ao surgimento de um campo acadêmico no Brasil.

O Conselho Nacional de Pesquisa, resultante da convergência de interesses entre os campos citados acima, tinha como objetivo inicial, segundo Carlos Benedito Martins (2005), responder pelas atividades relativas à produção brasileira de energia nuclear, promovendo a sua capacitação tecnológica e científica por meio da qualificação de recursos humanos para a pesquisa, dado o número reduzido de cientistas e pesquisadores então existentes. Suas ações incluíam a “concessão de bolsas de estudo para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores, apoio à realização de reuniões científicas nacionais e internacionais, apoio ao intercâmbio científico no país e no exterior” (CNPQ *apud* MUNIZ, 2008, p. 61).

Em 1974, ele se tornou o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, tendo como nova missão coordenar, formular e implementar a política científica e tecnológica nacional, e seu planejamento orçamentário, papel que desempenha até hoje.

O CNPq, portanto, pode ser concebido como

(...) um órgão articulador e mediador das demandas do SNDTC (Sistema Nacional de Tecnologia e Ciência) ou, ainda, como mediador de embates num campo de forças políticas, muitas vezes adversas e concorrentes, como foi o caso da comunidade científica diante das propostas de desenvolvimento tecnológico por parte dos governantes (MUNIZ, 2008, p. 71).

Já a Capes tem sua origem na formulação de uma comissão, presidida por Simões Filho, então Ministro da Educação, para promover a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sendo coordenada por Anísio Teixeira até 1963. Seu principal objetivo era a garantia de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes, com vistas ao atendimento dos empreendimentos públicos e privados ligados ao desenvolvimento social e econômico do Brasil no período. Sua criação foi uma iniciativa estatal voltada para equipar o país de órgãos e instrumentos reguladores de diversos aspectos da vida nacional, por meio de políticas destinadas à sua industrialização (MARTINS, 2005).

Dentre as tarefas assumidas pelo órgão, estavam a promoção do estudo das necessidades do país, a mobilização de recursos para oferecer treinamentos para suprir as deficiências que fossem identificadas, a promoção do aproveitamento de oportunidades de aperfeiçoamento de programas de assistência técnica da ONU, e de acordos bilaterais firmados pelo governo, e a expansão e instalação de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados (MARTINS, 2003).

A Capes, em 1964, transformou-se em Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao absorver outros programas do Ministério da Educação, de modo que ela, assim como o CNPq e outras agências de fomento, foram passando por um processo de definição de suas identidades institucionais, que envolveu maior clareza sobre suas funções e prioridades de investimento.

Esta passou a privilegiar uma interlocução mais institucional com as universidades, subsidiando o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, além de coordenar a avaliação de seus cursos, e estimular a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência nas universidades, a pesquisa, e o trabalho nos setores público e privado (MARTINS, 2005).

Ao longo de sua trajetória, a Capes foi construindo sua identidade institucional tomando como referência a construção da pós-graduação, tanto em termos de formulação, como também na implementação e fomento do sistema, de tal modo que se transformou efetivamente na principal agência de fomento do sistema (MARTINS, 2005, p. 29).

Assim, os papéis assumidos por estas duas agências de fomento, e sua relevância crescente no setor de C&T, por sua vez, são elementos centrais de um processo amplo, que implantou, por meio da ação estatal, mudanças significativas em toda a estrutura universitária, promovendo a centralidade da realização de pesquisas, associada à

preponderância dessas e de outras agências, como as Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) estaduais, e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Este processo foi a Reforma Universitária, realizada em 1968, cujos alicerces se encontram em períodos anteriores.

### **1.3. A Reforma Universitária e a pós-graduação**

As primeiras universidades brasileiras eram resultantes da reunião formal de institutos isolados de ensino superior criados pelo príncipe D. João, e seu caráter fragmentário recebia críticas desde o Império (CUNHA, 2007). Nos anos 1920, por exemplo, iniciou-se uma série de manifestações que defendiam a criação de universidades capazes de promover a pesquisa e de abrigar a ciência e os cientistas. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova recomendava que fossem instituídas universidades que integrassem o ensino e a pesquisa, tendo esse movimento assumido, entre outras iniciativas, a liderança para a criação da Capes, com vistas a renovar o ensino superior.

Fernando de Azevedo, um de seus principais integrantes, buscava a integração da universidade, e a ultrapassagem das limitações decorrentes da especialização de seus objetivos, circunscritos à formação profissional. O modelo híbrido de ensino superior, concebido na década de 1930, e que tentava conciliar a tendência tradicional, representada pelas escolas voltadas à formação de profissionais liberais, e a tendência inovadora, voltada para transformar a universidade em centro de pesquisa científica, vigorou até a realização da Reforma Universitária, de modo que com exceção da Universidade de São Paulo (USP), a pesquisa era realizada em unidades dispersas, que dependiam muito da atuação de professores estrangeiros e de brasileiros formados no exterior (DURHAM, 2005).

A essa antiga crítica somou-se, durante a república populista, a insatisfação das camadas médias que, diante da crescente inviabilização dos pequenos negócios, passaram a defender cada vez mais a necessidade de que seus filhos cursassem o ensino superior como forma de garantir um bom futuro. Isso acarretou o crescimento acelerado da procura por esse nível de ensino, que teve como contrapartida, além da falta de vagas correspondentes a essa demanda, a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas, resultante da disparidade entre o crescimento de profissionais diplomados e a oferta de postos equivalentes no mercado de trabalho, gerando o aumento do desemprego e do subemprego. Esse processo fez com que o movimento estudantil assumisse como pauta a

reforma do ensino superior, para que este atendesse às demandas da sociedade e, em última instância, contribuísse para sua transformação (CUNHA, 2007).

Dessa forma, durante os primeiros anos da década de 1960 se constituiu um movimento amplo que tinha por objetivos a reforma e a modernização do ensino superior, e que contou com a participação ativa de estudantes, professores e pesquisadores, canalizando as aspirações de cientistas cuja formação havia se realizado no exterior, e que pretendiam transformar as universidades em espaços de produção e divulgação do conhecimento científico, integrando pesquisa e formação profissional (MARTINS, 2003).

Data deste momento, igualmente, a formulação de uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária. Esta se exprime por meio de dois decretos-leis e pela Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), cujo anteprojeto foi feito por um grupo de trabalho composto por membros do Conselho Federal de Educação e por professores universitários que, de acordo com Cunha (2007), tinham em Johann Gottlieb Fichte o embasamento filosófico de suas ideias, quanto à limitação da autonomia universitária pelo Estado e aos princípios de organização desta, embora este não tenha sido explicitado no relatório que produziram.

Esse pensador, juntamente com Hegel, Schelling, Schleiermacher e Humboldt, escreveu entre 1802 e 1816 sobre a ideia de universidade e sua realização, produzindo talvez “ (...) a mais densa reflexão sobre a instituição universitária, desde sua criação no século XVIII até os dias de hoje” (CUNHA, 2007, p. 17). Fichte defendia, nesta reflexão, que cada professor deveria ser detentor do monopólio de uma matéria, estando eles e os estudantes sujeitos a um rígido esquema hierárquico e disciplinar, controlado por instâncias de supervisão e julgamento, sendo estas propostas baseadas em princípios de economia – racionalização dos meios em relação aos fins e eliminação da repetição e do desperdício; de utilidade – ensino voltado à aplicação prática do saber; e de estruturação do múltiplo – discriminação dos elementos e de sua disposição uns em relação aos outros.

A modernização do ensino superior no Brasil em direção ao modelo norte-americano, cuja estrutura é compatível com as noções defendidas por Fichte, estava sendo buscada desde fins da década de 1940, por professores, estudantes, e principalmente por administradores educacionais, consistindo na mudança significativa quanto à organização de recursos materiais e humanos da universidade. Ela pleiteava que o conhecimento a ser ensinado fosse dividido em unidades chamadas disciplinas, cuja associação daria origem

aos departamentos, e que o currículo passasse a ser contabilizado por meio de créditos, relativos ao cumprimento, pelos estudantes, de determinadas disciplinas.

Estes princípios aparecem formalmente no Decreto-lei 53/66, que veda a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes nas universidades; determina a unidade entre ensino e pesquisa, obrigando que ensino e pesquisa básicos formassem um sistema comum para toda a universidade; e define a criação de Faculdades, Centros ou departamentos de Educação, unidades voltadas para a formação de professores para o ensino básico e de especialistas em pedagogia.

Em 1968, com a conclusão do relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, feito por uma comissão mista com membros da Agência norte-americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) e do Ministério da Educação do Brasil, este afirma que, apesar de alguns progressos, a estrutura universitária brasileira ainda era anacrônica e não estava apta a atender as necessidades e desafios inerentes ao progresso da ciência e da conjuntura socioeconômica do país, tendo este acarretado a Lei da Reforma Universitária, que definiu que a universidade se tornava a forma de organização por excelência do ensino superior, e fixou suas normas de organização e funcionamento (MARTINS, 2003). Desse modo, foram extintas as cátedras vitalícias e criados os departamentos, os cursos básicos foram implantados, foi instituída a carreira docente e o regime de matrícula por disciplinas (regime de créditos), e houve a racionalização da produção, nas universidades federais, em termos de ensino, assumindo a reforma universitária, conforme Cunha (2000), um caráter essencialmente organizacional, com clara inspiração economicista.

A criação das Faculdades de Educação e a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras acarretou a autonomização de suas diferentes seções, que cresciam e se diferenciavam pelo desenvolvimento do campo científico, enquanto a implantação de *campus* nas regiões periféricas das cidades passou a ser recomendada, constituindo condição necessária à eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou semelhantes, diminuindo os custos médios das matrículas e contribuindo para a rápida expansão do ensino superior (CUNHA, 2000).

Dessa maneira, o governo militar simultaneamente implantou um projeto defendido pela intelectualidade brasileira e limitou as possibilidades de os universitários exercerem a crítica social dentro dessas instituições, modernizando o ensino superior por meio de sua subordinação à empresa capitalista, tornando hegemônicas a organização e a avaliação universitárias com base na produtividade. Se por um lado professores e

pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados, docentes foram impedidos de prosseguir na carreira, reitores foram substituídos por interventores nomeados pelo governo, a autonomia administrativa e financeira foi restringida (sendo os currículos, programas e bibliografias das disciplinas controlados por policiais), e as entidades estudantis tiveram suas ações extremamente limitadas, por outro, nesse mesmo período foram construídos novos *campi* e laboratórios, institucionalizou-se a profissão docente e as universidades públicas ampliaram significativamente seu número de matrículas (CUNHA, 2000).

Soma-se a isso a formação de uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores, com o objetivo de expandir os recursos fornecidos pelas agências de fomento à pós-graduação. Resulta desse processo a criação e expansão, no início da década de 1970, de entidades científicas, sindicais e profissionais de cientistas, sendo a principal delas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), existente desde 1948. Esta, nos anos iniciais do regime militar, compactuou, em certa medida, com o lugar atribuído por este governo aos cientistas, em sua tentativa de obter legitimidade através da ciência e da tecnologia, porém, com o fim do favorecimento destes pelos militares, que coincidiu com a entrada dos representantes das ciências humanas na Sociedade, entre os anos de 1973 e 1974, esta se transformou em uma associação de massa, instaurando-se como uma instituição de protesto na sociedade civil, criando um foro de debates para cientistas, estudantes, e também para movimentos sociais feministas, negros e pelos direitos de homossexuais, entre outros. Definiu-se, assim, como representante da luta da comunidade científica pela participação direta nas negociações e tomadas de decisão referentes à ciência, educação e tecnologia, da qual era alienada pelo Estado, e cujo envolvimento tornou-se, posteriormente, parte constituinte do fazer científico no país (FERNANDES, 2000).

Com a extinção das cátedras e a instauração dos departamentos, a titulação dos pesquisadores passou a possuir uma relevância imprescindível ao ensino superior, começando a carreira acadêmica, institucionalizada, a ser vinculada à titulação acadêmica, (DEL VECCHIO, 2013), o que aumentou significativamente os valores econômico e simbólico dos títulos de mestre e de doutor, que passaram a ser exigidos para a promoção e ingresso nas universidades federais e estaduais (CUNHA, 2000).

A lei passou a estabelecer um

(...) elo fundamental entre carreira docente e posse de títulos de mestre e doutor, assinalando a necessidade de uma política

nacional de pós-graduação voltada para o aperfeiçoamento de quadros docentes, que deveria ser conduzida em larga medida por agências de fomento do governo federal (MARTINS, 2005, p. 21).

Nesse sentido, a reforma universitária apontava a implantação da pós-graduação como condição básica para que a universidade se tornasse um centro inovador em termos técnicos, culturais e científicos, destacando a importância de que se mobilizassem recursos materiais e humanos para que isso ocorresse. Esta se torna, assim, um dos pilares dessa reforma, e também do campo científico no Brasil.

A construção de um sistema de pós-graduação no país é fruto de um empreendimento coletivo que envolveu a participação de agências de fomento nacionais, além da atuação do Estado e da intensa participação de organismos da comunidade acadêmica, como associações científicas e membros do corpo docente de instituições de ensino e pesquisa.

No princípio, alguns aspectos vinculados ao regime autoritário foram muito importantes para que sua implantação fosse bem sucedida, como o fato de os programas disporem de facilidades financeiras e administrativas não aplicadas a outras instâncias do ensino superior, recebendo seus recursos diretamente das agências de fomento e prestando contas exclusivamente a elas, sendo bastante livres para definir como os aplicariam, e podendo receber professores visitantes e contratar novos docentes independente do aval dos departamentos (CUNHA, 2000).

Institucionalmente seu início se deu com a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, um órgão interministerial que assumiu a responsabilidade pela formulação e realização das políticas para o setor, principalmente por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), através dos quais foram feitos diagnósticos e se formularam metas e ações, imprimindo um direcionamento macropolítico para a condução da pós-graduação, diferente do que ocorre com o ensino de graduação, que tende a se expandir desordenadamente (MARTINS, 2003).

Graças à atuação dos PNPGs diversos resultados acadêmicos foram obtidos, tais como a integração da pós-graduação ao sistema universitário, que institucionalizou a pesquisa em várias instituições, a profissionalização da carreira docente em certos segmentos do ensino superior, o aumento da capacitação docente deste nível de ensino, por meio de programas com esse objetivo, a construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, a estruturação de uma política de financiamento dos programas de pós-graduação, a participação sistemática dos representantes da comunidade acadêmica

na formulação de políticas para a pós-graduação, a implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas de pós-graduação, realizado através do julgamento pelos membros da comunidade acadêmica, entre outros (MARTINS, 2005).

Sendo assim, o processo de implantação da pós-graduação no país se expressa na contínua expansão da quantidade de cursos, alunos e titulações nas várias áreas do conhecimento, que em grande medida foi possibilitada por programas de apoio mantidos pelas agências de fomento, alterando significativamente a estrutura da formação no ensino superior e democratizando o acesso a ele através de bolsas de estudo (ARRUDA, 2005).

Dentre estas agências destaca-se a Capes, cuja identidade institucional foi se constituindo associada ao desenvolvimento da pós-graduação. Atualmente, por decisão do CNE, os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* são de sua responsabilidade<sup>6</sup>. É a Capes que determina as normas e procedimentos de avaliação para esse setor, adotando como parâmetros padrões internacionais de qualidade, com vistas a uma maior inserção internacional da pós-graduação brasileira. Os relatórios de avaliação produzidos são encaminhados ao seu Conselho Técnico Consultivo, ao Ministro de Estado da Educação e ao Conselho Nacional de Educação, que neles se baseia para emitir parecer favorável ou não a estes pedidos (MARTINS, 2005).

A avaliação promovida pelo órgão é realizada por técnicos de comitês *ad hoc* de pesquisadores e docentes altamente qualificados, ou seja, membros da comunidade científica, que se tornou, através de suas sociedades científicas, o elemento central no planejamento do setor de C&T, ocupando um *locus* privilegiado de afirmação, legitimação, reconhecimento e consolidação da atividade científica no país (DEL VECCHIO, 2013; DURHAM, 2005; PORTO, 2005), e tem como resultados as Fichas de Avaliação, preenchidas pelos programas, e os Relatórios de Avaliação e Documentos de Área, produzidos pelo grupo de assessores responsável por realizar a avaliação.

Os objetivos da avaliação, que até 2012 acontecia a cada três anos<sup>7</sup>, são certificar a qualidade dos cursos e identificar assimetrias regionais e entre as áreas, com vistas a orientar as ações do sistema para a criação e expansão dos programas no país. As

---

<sup>6</sup> Sobre a instituição da Capes como agência de avaliação da pós-graduação, ver SCHWARTZMAN, S., 2001.

<sup>7</sup> De acordo com um comunicado da Capes, lançado no dia 14 de dezembro de 2014, a próxima seção da avaliação ocorrerá em 2017, correspondendo aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, passando estas a serem sempre quadrienais.

avaliações são tomadas como referência pela agência na distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa, de modo que estão associadas a um conjunto de incentivos monetários, efetuando uma pressão contínua para o aperfeiçoamento e para a mudança, garantindo um alto nível de qualidade.

Segundo Eunice Durham,

Em linhas gerais, estes sistemas de estímulos e controles federais baseia-se em três agências (CAPES, CNPq e FINEP) e se assentam hoje nos seguintes instrumentos:

- a) um processo de credenciamento que convalida o funcionamento dos cursos e os títulos por eles conferidos, com base na avaliação da estrutura, competência docente e produção científica dos programas;
- b) um sistema de avaliação periódica da estrutura e do desempenho de cada curso em sua respectiva área e entre as diferentes áreas;
- c) um sistema de bolsas de estudo no país;
- d) um sistema de bolsas de estudo no exterior;
- e) um sistema de fomento, garantindo recursos para a manutenção dos cursos e para a realização de pesquisas (DURHAM, 2005, p. 175).

Com base nas avaliações, são atribuídas aos programas notas em uma escala de 1 a 7. A nota mínima para que um curso receba a recomendação da Capes e possa expedir diplomas reconhecidos é 3, já que a validade nacional destes depende da avaliação do órgão. Apenas cursos com doutorado podem ter notas superiores a 5, sendo considerados de alto padrão de excelência. Aqueles que apenas possuem o mestrado podem ter notas até 5. As notas 6 e 7 são destinadas aos programas com doutorado que obtiveram conceito “muito bom” em todos os quesitos da ficha de avaliação (proposta do programa, corpo docente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social), sendo os detentores da nota máxima considerados altamente diferenciados em relação aos outros programas da área, tendo desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência.

Esses programas são regulamentados e têm seus recursos garantidos pelo Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Capes, que tem como objetivo manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que tiveram notas 6 e 7 em pelo menos duas avaliações consecutivas, buscando atender de forma mais adequada suas necessidades e especificidades. Este programa restringe seu atendimento a um máximo de 7% dos programas reconhecidos pela Capes, de modo que não mais que esse percentual obtém tais notas na avaliação. Os demais programas validados são objeto de atendimento do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), destinado a

proporcionar as melhores condições para a formação de recursos humanos pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como para o aprofundamento dos conhecimentos por eles produzidos. Desse modo, o sistema de distribuição de bolsas é organizado para favorecer os centros de excelência, associando o volume de incentivos aos resultados da avaliação (DURHAM, 2005).

O Modelo Capes de Fomento e Avaliação é recebido pelos programas de fora para dentro, impondo a eles a obtenção de índices que têm como parâmetros, entre outros, a quantidade de publicações científicas de orientandos e orientadores, e a qualidade dos periódicos em que estas são divulgadas, que por sua vez também são avaliados pela Capes por meio da tabela Qualis (PRADO, 2013).

O Qualis-Periódicos é um conjunto de procedimentos de avaliação utilizado para estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, e se baseia nas informações fornecidas por eles, disponibilizando, como resultado, uma lista com a classificação dos periódicos científicos utilizados para a divulgação dessa produção, de modo que esta avaliação se dá de forma indireta. A qualidade dos artigos e de outros tipos de produção é estimada com base na qualidade dos veículos de divulgação, responsáveis por avaliar os materiais enviados a eles para serem publicados.

A classificação dos periódicos é feita anualmente pelas áreas de avaliação, de modo que o mesmo periódico pode receber avaliações distintas em áreas diferentes, sendo classificado como A1 – peso 100; A2 – peso 85; B1 – peso 70; B2 – peso 60; B3 – peso 40; B4 – peso 30; B5 – peso 10; ou C – peso zero, conforme a proporção de autores externos à instituição responsável pela edição e sua inserção em indexadores bibliográficos que aferem a qualidade da publicação<sup>8</sup>. Para os estratos superiores (B1 e subsequentes), é necessário que o periódico esteja inserido nos indexadores Scielo e Readalyc latino-americano, ou, para revistas de sociologia e ciências sociais, que observe critérios equivalentes ao que eles exigem.

Essa avaliação de periódicos é a principal desse tipo no país, e passou a exercer um papel fundamental no direcionamento da produção editorial científica, ao instituir, indiretamente, certos modelos de periódicos que, por serem mais bem-conceituados, são

---

<sup>8</sup> Os indexadores reúnem um conjunto de títulos de periódicos que passaram por um processo de seleção. Impulsionados pela internet, eles levam os dados sobre os artigos de periódicos indexados, ou ainda, seus resumos aos leitores. Os indexadores fornecem informações dos artigos originais ao leitor para facilitar a localização do material de interesse sem que seja necessário procurar minuciosamente todos os periódicos da área em questão. Essas informações incluem, usualmente: autor; título do artigo; título do periódico; ano, volume e/ou número do fascículo; número de páginas; etc.

adotados como parâmetro na elaboração de novas revistas. Alçar esses estratos, entretanto, é uma possibilidade limitada, pois as áreas de avaliação, conforme política da Capes, utilizam determinadas estratégias para evitar o “superpovoamento dos estratos superiores”, ou seja, impedir que alguma área concentre muitos de seus periódicos nessas classes, o que faria com que o sistema perdesse seu poder discriminatório de qualidade. Por isso a quantidade de periódicos nos estratos A1 e A2 deve ser inferior a 25% do total, e a soma de periódicos nos estratos A1, A2 e B1 não deve superar 51% do total. Além disso, o estrato A2 deve ser mais numeroso que o estrato A1 (MASSINI-CAGLIARI, 2013).

Dessa forma, os parâmetros utilizados pela agência para avaliar os cursos de pós-graduação, e conseqüentemente, as próprias universidades, concentram-se em dados quantitativos sobre os números de publicações e tempo de titulação (DURHAM, 2013), determinando, indiretamente, as formas e veículos em que os docentes devem ou não publicar, além da duração de suas pesquisas<sup>9</sup> (PRADO, 2013).

Isso acarreta, como desdobramento da busca pelo aumento dos índices de trabalho científico, uma cultura acadêmico-científica que tem como foco a produtividade, baseada na competição entre instituições e docentes, seja por recursos para realizarem suas atividades, em editais para a pesquisa e a extensão (MENDONÇA, 2013), seja pelo reconhecimento associado às posições superiores de estratificação, já que “(...) a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição” (BOSI, 2011, p. 138).

Através desse modelo, os órgãos nacionais de fomento à pesquisa

(...) condicionam e impõem modelos para pesquisadores de universidades à base do sistema de câmbio – i.e., quem mais e melhor segue as medidas por eles determinadas mais significativamente será pontuado e, por isso, com mais recursos será dotado – com o que necessidades ou entendimentos genuinamente oriundos da atividade de pesquisa tendem a ser menos considerados e legitimados por quem responde pelas políticas de pesquisa de dada comunidade científica (PRADO, 2013, p. 173-174).

A produção acadêmico-científica, por este mecanismo, tende a ser transmutada em produtivismo, caracterizando-se pela valorização da quantidade em detrimento da

---

<sup>9</sup> Que desde os anos 1990 tem sido alvo de uma política de diminuição do tempo para obtenção de titulação.

qualidade, traduzindo-se, por exemplo, através do número de artigos publicados por cada docente e pós-graduando durante o período determinado pela avaliação. Estes têm no currículo Lattes seu documento de exposição, que passa a representar o documento da identidade (e da consequente valorização) acadêmica do pesquisador (PRADO, 2013), cuja carreira se orienta prioritariamente para a obtenção do reconhecimento de seu trabalho, suas pesquisas e publicações pela comunidade acadêmica, o que tende a constituir o ensino, principalmente na graduação, como um desperdício de tempo em relação às suas funções mais importantes (SCHWARTZMAN, 2008).

Sendo o mundo acadêmico uma “democracia diferenciada”, seus componentes são desiguais perante a academia, de modo que os que demonstram mais conhecimento, capacidade intelectual e produção são mais privilegiados que aqueles que não o fazem, sendo que o mais importante dos privilégios adquiridos é o de ser ouvido pelos pares com atenção e consideração (SCHWARTZMAN, 2001).

Este mundo é perpassado por um conjunto de práticas e de normas mais ou menos explícitas, indicativas de certos caminhos a serem seguidos para a conquista desses benefícios, e cujo sentido pode ser apreendido com base na análise sociológica do que Pierre Bourdieu chama de campo intelectual, bem como da compreensão do objeto inerente às disputas nele travadas, que é o poder simbólico, isto é, o poder sobre o uso, por determinados agentes, de uma categoria particular de sinais (caracterizada pelo reconhecimento e legitimidade a ela atribuída pelo grupo participante do jogo), que confere poder sobre a visão e o sentido do mundo (sobre formas de o conceber e de nele agir), que, no caso estudado, trata-se do mundo social.

## **2. Autoridade científica, distinção e disputas**

Como visto, esta profissionalização da área de ciências sociais esteve inserida no bojo de um conjunto de mudanças políticas que tinham em vista a instauração de uma ação mais direta e efetiva do Estado em relação à produção científica nacional, na época incipiente e descentralizada, mas que, devido à conjuntura histórica internacional, particularmente à Guerra Fria e à corrida armamentista, passou a ser vista como elemento estratégico de constituição da nação.

Nesse momento, a profissão docente, vinculada às universidades, e de pesquisador, que se exercia majoritariamente em centros de pesquisa, eram ainda pouco profissionalizadas em relação às suas condições de acesso e de exercício, residindo a sua definição na liberdade que seus ocupantes detinham de as delimitar e definir, tornando-

se o que delas fizessem os profissionais que, nas lutas internas da atividade, e nas confrontações com profissões concorrentes, fossem bem sucedidos em impor a definição do trabalho mais próxima daquele que realizavam. Esta possibilidade dependeu não apenas do estado de relações no interior do campo em que os agentes concorreram, mas do sucesso social detido pelo que estes produziam por meio da luta, e do reconhecimento institucional conferido aos produtores (BOURDIEU, 2001a), de modo que contribuíram, para a configuração da profissão de cientista que se estabeleceu, tanto as disputas internas do campo neste momento, quanto o contexto histórico nacional, do qual é exemplo a crescente valorização da formação universitária por parte das camadas médias. E indiretamente, a conjuntura internacional, que colaborou para a crescente valorização e interesse em investir, por parte do Estado, nesse setor.

Desse modo, com a gradativa consolidação do setor de Ciência e Tecnologia, acrescida da implantação da reforma universitária e do estabelecimento de funções específicas para cada agência de fomento vinculada a ele, gradualmente foi se constituindo, por meio das ações do Estado e das referidas instituições, um campo científico e acadêmico no país, dotado de maior autonomia em relação a instâncias exteriores a ele, passando ao longo do tempo a definir internamente suas normas de produção e critérios de avaliação de seus produtos, reinterpretando as determinações externas conforme seu próprio funcionamento (BOURDIEU, 1998), em um movimento chamado por Bourdieu de refração (BOURDIEU, 2004).

No campo científico ocorre, para o sociólogo, uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica, que se constitui simultaneamente como capacidade técnica e poder social, ou seja, como capacidade de falar e agir com autoridade e de maneira autorizada, que não é inerente ao agente, mas socialmente outorgada a ele por uma instituição e/ou por um grupo. A autoridade científica, nesse campo, é um capital simbólico, ou seja, é uma propriedade que os agentes que dele participam, graças à suas categorias de percepção, entendem, reconhecem, e à qual atribuem valor (BOURDIEU, 2005).

O grupo responsável por conferir reconhecimento, com a aquisição de autonomia relativa pelo campo, tende a se reduzir aos “pares”, isto é, aos próprios cientistas e concorrentes, de modo que os produtores cada vez mais passam a ter por possíveis clientes os demais produtores. O campo, dessa maneira, produz e supõe interesses específicos, os quais só podem ser compreendidos e partilhados pelos cientistas engajados no jogo, que detêm a capacidade, pois foram para tal capacitados, de se apropriar simbolicamente das

produções científicas e classifica-las conforme critérios específicos, avaliando seus méritos, sendo aquele que recorre a autoridades exteriores desacreditado pelos demais (BOURDIEU, 1983).

Um desses interesses, envolvido em diversas disputas no campo, é o poder de impor determinada definição do fazer científico, perpassando os problemas, métodos e teorias considerados legítimos, e influenciando, conseqüentemente, a autoridade detida pelos produtores que partilham ou não desta demarcação. Os dominantes serão, portanto, aqueles que tiverem os meios de impor uma definição de ciência conforme a sua própria prática e trajetória, ou seja, de impor aos dominados que estes os percebam como eles requerem ser percebidos (BOURDIEU, 2003).

Sendo assim, a ciência oficial não pode ser concebida como resultante de um sistema de normas, valores e critérios instituídos pela “comunidade científica”, como se esta se tratasse de um grupo indiferenciado cujos membros, detentores de igual poder e possibilidade de defini-la, em comum acordo, a inculcassem e impusessem a todos os seus componentes. Para reivindicar legitimidade científica é necessário possuí-la, o que implica estar sujeito à força relativa do grupo cujos interesses tal reivindicação expressa, de modo que a definição dos critérios e parâmetros de avaliação, classificação e hierarquização são produtos sociais que estão constantemente em disputa (BOURDIEU, 2003), não sendo neutros, como não o são os agentes detentores de poder suficiente para, em meio a estas lutas, saírem vencedores, e dotados de autoridade para tornarem-se “juízes”.

O controle ou a censura não são realizados por determinadas instâncias, impessoais e imparciais, mas pelas próprias relações objetivas entre adversários que são, ao mesmo tempo, cúmplices, por partilharem da crença na ciência e no jogo científico, e que, através de sua oposição, delimitam o espaço do que é legítimo, excluindo como absurdas, ou impossíveis, as tentativas de adquirir poder não previstas pelas regras, implícitas e explícitas, do jogo (BOURDIEU, 1983).

Assim, os pesquisadores e docentes altamente qualificados responsáveis por empreender a sistemática avaliação dos programas de pós-graduação, por exemplo, são detentores de significativo capital simbólico, reconhecido por seus concorrentes, e ao qual se acresce, como distinção, a prestação de serviços às agências de fomento responsáveis pela regulação e organização do campo. Dessa maneira, a relativa autonomia do campo, que funciona conforme mecanismos rigorosos que impõem aos agentes determinadas necessidades, faz com que os detentores dos meios de controlá-los e de se apropriar dos

lucros materiais e simbólicos que eles produzem possam investir seu tempo, serviços e bens materiais para a manutenção da posição dominante de que desfrutam, o que é altamente custoso (BOURDIEU, 2008).

Selecionados com base nos mesmos critérios que empregarão para avaliar os demais produtores e instituições, eles adquirem a legitimidade, outorgada pela comunidade científica e manifesta pela Capes e pelas demais agências, de definir, indiretamente, as práticas, objetos, métodos e publicações científicas, quer dizer, a própria produção científica, ao classifica-la e hierarquiza-la.

Como representantes do discurso oficial, eles operam um diagnóstico, um ato de conhecimento que é, de antemão, reconhecido pelos agentes do campo, e que por isso tende a afirmar, de forma universal, o que as pessoas e as coisas são, impondo o ponto de vista legítimo da instituição (BOURDIEU, 2004).

Tal poder gera tomadas de decisão, individuais e institucionais, relativas à busca por reconhecimento científico, que por sua vez está diretamente atrelado não apenas a um retorno simbólico, como o é o reconhecimento da expedição de diplomas de pós-graduação por determinados cursos, mas também material, determinando o maior ou menor financiamento da produção, seja através de bolsas concedidas individualmente a pesquisadores ou aos programas de que estes fazem parte, seja por meio de um programa diferenciado de investimentos monetários para a garantia da excelência de um número limitado de programas e cursos.

A limitação explícita da possibilidade de atingir um patamar de excelência, nas avaliações promovidas pela Capes, tanto em relação aos programas, quanto às revistas científicas, evidencia o caráter de distinção conferido ao “mérito” de fazer parte dos estratos superiores de classificação, empregando-a, por ser um dos objetos das disputas do campo científico, como incentivo para que, por meio destas, haja avanços na ciência oficial e legítima. Como não basta aos concorrentes superar seus antecessores reconhecidos, para não se tornarem ultrapassados e desqualificados, precisam integrar suas aquisições enquanto distintas e distintivas dos demais produtores, de modo que

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase sempre transtornado, ainda que o interesse intrínseco de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho não deve ser

interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros (REIF *apud* BOURDIEU, 1983, p. 125).

Em decorrência do valor distintivo de sua produção, e da originalidade a ela atribuída por seus pares, os pesquisadores adquirem reconhecimento, evidenciado por um conjunto de sinais específicos de consagração, que fazem com que seus possuidores tenham “um nome” no espaço social, isto é, um nome reconhecido, tornado uma marca que distingue seu portador, destacando-o e diferenciando-o da massa comum dos demais (BOURDIEU, 1983).

Os diplomas escolares são uma dessas marcas distintivas, sendo “(...) para o capital cultural o que a moeda é para o capital econômico” (BOURDIEU, 2008, p. 198), ao tornar substituíveis os detentores de um mesmo diploma, permitindo o sistema de ensino que eles sejam associados ao mesmo padrão, e que seja instaurado um mercado unificado das capacidades culturais, garantindo a eficácia da troca entre o capital cultural, adquirido graças a certo investimento de capital e trabalho, e o capital econômico. Nesse sistema, as relações de poder e de dependência não se dão diretamente entre indivíduos, mas estabelecem-se entre diplomas e cargos, ou seja, mediante instituições, através das relações entre os mecanismos sociais produtores do valor social de tais títulos e a distribuição desses “atributos sociais” entre indivíduos (BOURDIEU, 2008). Outro instrumento de consagração são as revistas científicas, parte integrante do sistema de ensino que, ao selecionarem publicações a partir de critérios dominantes, consagram produções adequadas aos princípios da ciência oficial, exercendo uma censura sobre as produções heréticas ao rejeitá-las ou ao desencorajar a intenção de publicá-las, através da definição de “publicável” que elas propõem (BOURDIEU, 1983).

Com a vinculação entre a carreira acadêmica e a titulação, empreendida pela reforma universitária, implanta-se como consequência, além da maior valorização dos títulos acadêmicos como signos distintivos que conferem capital simbólico e realizam a conversão deste, e do capital cultural, em capital econômico, uma nova relação entre as universidades e a aquisição destes capitais, efetivada por meio dos cursos de pós-graduação e ordenada conforme a hierarquização destes, estabelecida e legitimada, por sua vez, pela Capes, que se torna a principal fonte de poder simbólico do espaço social. Este é também conferido por meio da classificação operada pela instituição através do

sistema WebQualis<sup>10</sup>, em que se evidencia igualmente o caráter distintivo dos estratos superiores, que atua, indiretamente, como demarcador da esfera do conhecimento científico legítimo, ao determinar os parâmetros a serem seguidos, por periódicos e autores, para obterem validação e reconhecimento.

A Capes, portanto, passa a ser a instituição reguladora do campo, respaldando, por meio da autoridade a ela atribuída pela comunidade científica, por um lado, e pelo Estado, por outro, determinadas formas de “fazer científico”, ocupando uma posição neste espaço equivalente à detida pelo Estado no campo do poder (BOURDIEU, 2005), e estando, ao mesmo tempo, em uma posição dominada em relação a este campo (BOURDIEU, 2004).

As relações de força simbólica exprimem-se, assim, através da hierarquia entre as áreas, obras e competências legítimas, incluindo as relações objetivas entre os produtores de bens simbólicos, entre estes e as diferentes instâncias de consagração, e entre estas instâncias de legitimação, conforme a posição que ocupam na estrutura do sistema que constituem (BOURDIEU, 1998).

Evidenciam-se as bases da ciência e do campo científico, isto é, a crença coletiva em seus fundamentos, produzida pelo próprio campo e exigida por ele, de modo que o conjunto de mecanismos institucionais que realizam a seleção social e escolar dos pesquisadores, sua formação e o controle ao acesso dos instrumentos de pesquisa e publicações, são os responsáveis pela conciliação dos esquemas práticos inculcados por meio destas práticas, que englobam o ensinamento explícito e a familiarização, produzindo o consenso acerca dos problemas, métodos e soluções percebidos como científicos (BOURDIEU, 1983), sendo inerente a este espaço social que a verdade seja reconhecida como valor, e que os princípios e cânones metodológicos definidores da racionalidade, naquele momento, sejam respeitados (BOURDIEU, 2004).

As relações de concorrência e cumplicidade entre os agentes, balizadas pela circulação restrita dos produtos científicos – objetos, ideias, métodos – e do reconhecimento na chamada comunidade científica, enquanto um espaço de legitimidade, produzem um universo de crenças, sem as quais não haveria a intenção e o desejo por parte de alguns indivíduos de fazerem parte do jogo, os quais, por sua vez, são relativos ao seu poder sobre os instrumentos de consagração do capital simbólico em questão e, por decorrência, de sua posição no campo (BOURDIEU, 2001a).

---

<sup>10</sup> É um sistema de classificação de periódicos nacionais e internacionais, nos quais haja publicações que representem a produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros de todas as áreas do conhecimento.

Desse modo, as estruturas simbólicas, cuja especificidade se define em função das condições históricas de sua gênese, são detentoras de um significativo poder de constituição, encontrando-se o princípio de funcionamento do campo nas tensões, simultaneamente resultantes e reprodutoras dessas estruturas, e manifestando-se nas ações de seus componentes, que são “obrigados” a tomar parte nas disputas por manter ou melhorar sua posição no campo, a menos que se excluam dele (BOURDIEU, 1994).

Logo, para esboçar a estrutura do espaço social acadêmico das ciências sociais no Brasil, e nela situar o ensino de sociologia, é necessário compreender as tensões e disputas que o constituem, bem como a gênese das formas particulares com que se manifestam, entendendo as características específicas da luta por autoridade científica pelos cientistas sociais e sua relação com o processo mais amplo já abordado.

### **3. Ciências sociais e trabalho acadêmico**

Segundo Sérgio Miceli (1989), a história das ciências sociais no Brasil trata-se de um intrincado processo de constituição de uma elite intelectual e profissional, que englobou uma significativa parcela de gerações de tecnocratas, parlamentares e executivos. Para Werneck Vianna (1997) sua institucionalização teria se iniciado com a criação da Escola Livre de Sociologia de São Paulo (ELSP), em 1933, e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, constituindo-se como parte do projeto intelectual de uma elite conservadora que fosse capaz de exercer funções públicas, de natureza política e administrativa, e que adquiriu existência universitária antes de encontrar expressão na vida social.

O modelo de universidade em que estas se realizaram no período era centralista e autoritário, com significativa influência do poder executivo sobre a atividade acadêmica, em relação à sua natureza, às condições de seu exercício e à distribuição do poder universitário, de modo que estas dependiam muito de critérios não relativos à vida intelectual. Por outro lado, vários intelectuais vinculados às ciências sociais, como Anísio Teixeira, L. A. Costa Pinto e Darcy Ribeiro, por exemplo, não tiveram na academia seu principal espaço de atuação, trabalhando em agências governamentais ligadas ou não ao sistema educacional e exercendo cargos políticos eletivos ou de confiança, de modo que o desenvolvimento que conferiram à produção de conhecimentos das ciências sociais se deu, em grande parte, fora da universidade (ALMEIDA, 1989). A principal exceção a este modelo era a USP, que oferecia as condições propícias para tornar-se o “centro” da vida intelectual, profissional, afetiva e de sociabilidade dos docentes e pesquisadores que

ali atuavam, e de constituir-se como *locus* fundamental de reconhecimento científico e intelectual (MICELI, 1989).

Nesse período as iniciativas institucionais referentes às ciências sociais estiveram fortemente vinculadas às demandas políticas ou de grupos empresariais que tinham o ensino e a produção cultural como campos de atuação. Para Maria Hermínia Tavares de Almeida,

A história das Ciências Sociais, até meados dos anos 60, pode ser contada como um penoso processo de construção institucional, onde os fracassos somaram bem mais do que os êxitos, a despeito da enorme importância que o “modo de pensar das Ciências Sociais” desempenhou na estruturação do campo de ideias que informou a pugna política (ALMEIDA, 1989, p. 191-192)

Assim, embora desde esse período já houvesse cursos superiores de ciências sociais em algumas universidades brasileiras, até meados dos anos 1960 a produção sociológica era restrita a poucos lugares do Brasil, o que se alterou com a citada política de pós-graduação e de financiamento da pesquisa<sup>11</sup>, de modo que foi a partir da década de 1970 que a tendência de implantação de novos cursos pelo país se ampliou (ORTIZ, 2003).

Esse momento constitui um paradoxo na história de institucionalização das ciências sociais, intensificada durante um regime que, quando não era indiferente, era hostil à sua produção, enfraquecendo a posição de seus departamentos no sistema universitário e não reconhecendo a elas um objeto próprio, ao adotar a violência política e as mudanças econômicas como instrumentos para a indução de um desenvolvimento social e político “modernizante”.

Essas deixaram sua posição originária de fundamentos da universidade e passaram a precisar apresentar respostas institucionais às exigências impostas pelas macropolíticas dos governos militares ao setor de ciência e tecnologia, desenvolvendo estratégias de adaptação que, por responderem a normas que não levavam em consideração requisitos inerentes às ciências humanas, tenderam a reproduzir a organização das disciplinas profissionais, gerando a extrema padronização e a institucionalização fragmentária das áreas que as compõem, provocando a diminuição dos pontos de contato entre elas (DEL VECCHIO, 2013).

---

<sup>11</sup> Durante as décadas de 1950 e 1960 as ciências sociais não recebiam auxílios do CNPq, cujas prioridades de atendimento eram as ciências exatas. Nesse período, o apoio aos cientistas sociais cabia à Capes (MICELI, 1989).

Diante da combinação entre a interdição da livre explicação de seus objetos e o financiamento pelas agências governamentais de fomento, a área passou a adotar uma lógica de defesa corporativa de sua atividade, afrouxando seus padrões curriculares e seus critérios de seleção, e demandando a participação direta de seus membros nessas agências, inaugurando um novo espaço de participação na vida pública, por meio da comunidade científica. Os cientistas sociais passaram a se constituir, simultaneamente, como defensores das liberdades civis e políticas, e como agenciadores de recursos para suas linhas de pesquisa, estabelecendo parcerias com fundações estrangeiras, entidades da sociedade civil, e com o próprio governo (VIANNA, 1997).

Começaram a reconhecer-se, e a ser reconhecidos, como membros de uma corporação profissional nova, detentores de competência técnica e de uma formação acadêmica inovadora, marcada por títulos e símbolos da carreira universitária e pela internalização da excelência acadêmica, que se tornou sua principal ideologia profissional.

Com a implantação da rede de agências de financiamento à pesquisa, as sociedades científicas e programas de pós-graduação se tornaram interlocutores da comunidade científica, representante máxima dessa nova elite intelectual, caracterizando-se esse momento das ciências sociais como de elaboração de parcerias entre os dirigentes burocráticos das agências, responsáveis pelos mecanismos decisórios de avaliação, e as lideranças intelectuais da produção científica, de modo que cada vez mais o trabalho acadêmico se tornou uma nova divisão do trabalho político e intelectual, inaugurando uma forma original de inserção dos cientistas sociais em postos executivos de alto nível (MICELLI, 1989). Entretanto, nesse novo espaço de trabalho estabeleceu-se um sistema díspar, em que coexistem departamentos bem mantidos e bem pagos, com pessoal altamente qualificado, ao lado de programas deficientes, muitas vezes convivendo na mesma instituição de ensino superior, o que contribuiu para a geração de tensões e ambiguidades (SCHWARTZMAN, 2001).

A universidade também se constituiu como um novo espaço de intervenção na vida pública, devido à relativa autonomia que passou a deter, estimulando a lógica departamental e a mudança estratégica, o que levou os docentes a, deixando de enfraquecer seus parâmetros seletivos nos cursos de ciências sociais, exercerem um movimento afirmativo, principalmente nas universidades públicas, para fortalecer sua institucionalização (VIANNA, 1997). Esta, nos departamentos, afirma-se com a busca dos professores por carreira e status para sua atividade profissional, garantindo a

continuidade de sua especialização acadêmica e científica no exterior, inicialmente através de bolsas e subvenções do poder público, e do apoio de agências de fomento estrangeiras, principalmente norte-americanas, o que contribuiu para o estabelecimento de laços com a comunidade acadêmica internacional, criou referências quanto a um padrão internacional de trabalho, e os levou a assumir determinadas posições na divisão do trabalho intelectual (VELHO, 1984).

Com a gradativa internalização desse treinamento, o crescimento da pós-graduação, o financiamento da atividade científica e a consolidação do padrão de carreira acadêmica, as ciências sociais se beneficiaram de uma política educacional voltada para a formação de elites intelectuais e técnicas (MICELI, 1989), e acompanharam a constituição de um campo acadêmico complexo, permeado pelas diferentes posições hierárquicas ocupadas pelas universidades (MARTINS, 2002).

Passaram, então, a ser detentoras de um maior compromisso com a formação de cientistas qualificados e com a pesquisa empírica, modificando a constituição de seus objetivos e restringendo as possibilidades de inovação no conjunto da produção, visto que a racionalização da atividade intelectual e o aumento da abrangência dos temas estudados e da consistência interna da área foram acompanhados de uma forte tendência à burocratização, articulada, por sua vez, com a defesa de interesses corporativos por um grupo de profissionais aparelhados em associações e parcerias com outros setores da sociedade civil, em um movimento simultâneo de afirmação de grupo e de submissão a influências e critérios externos (VELHO, 1983).

Datam desse período os principais esforços para a regulamentação da profissionalização dos sociólogos, da busca pelo reconhecimento da especificidade de sua atividade e profissão, cujo processo organizativo partiu inicialmente de entidades civis e de expressão científica, consolidando-se em fins dos anos 1970 com a criação das primeiras associações civis de sociólogos de nível regional. A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), criada em 1950 a partir da Sociedade de Sociologia de São Paulo, foi a primeira associação profissional de sociólogos em âmbito nacional, tendo como objetivo inicial promover a sociologia, defender interesses profissionais dos sociólogos e aprofundar o conhecimento sobre a sociedade brasileira.

Suas atividades foram paralisadas entre meados dos anos 1960 e 1980, em função da repressão militar à atividade intelectual crítica, das limitações impostas à divulgação e à coleta de dados, e do excesso de politização por parte dos sociólogos. Ela voltou a funcionar por conta da ação de sociólogos vinculados à Associação Nacional de Pós-

graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), uma associação de cursos criada em 1977 com o apoio da Capes, com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a divulgação de conhecimento científico nacional na área das ciências sociais. Neste retorno, a SBS suprimiu de suas características os traços de associação profissional e sindical que antes desempenhava, constituindo-se como sociedade estritamente científica (CARVALHO, 2005; FIGUEIREDO, 2003).

Também como decorrência desse processo criaram-se na área grupos profissionais especializados em determinados projetos e localizados em subcampos específicos, cujos temas, problemas, parâmetros e abordagens de trabalho, enfim, as próprias pesquisas, são indiretamente definidos pelos órgãos financiadores, e difundidas por meio de relatórios e artigos, que aos poucos foram substituindo o papel antes detido por livros e ensaios na divulgação da produção, e cuja importância passou ser medida por indicadores quantitativos, pela competitividade, e pelo utilitarismo instrumental.

Passou a haver a supervalorização da especialização, da técnica e do treinamento inerentes a determinada forma de organização da pesquisa, que engloba o ensino e a disposição de recursos humanos e materiais, através da titulação, da seleção de pesquisadores, das formas de financiamento e distribuição de verbas, da edição e publicação de livros e revistas científicas, entre outros. Esta gera uma divisão e organização hierárquica do trabalho intelectual por meio de um sistema meritocrático de acesso a cargos, balizado pelo volume e pela regularidade da produção científica, excluindo os autodatas e *outsiders* ao classificar suas obras como literatura, propaganda ou ensaísmo (SEGATTO e BARIANI, 2010).

Os cientistas sociais, desse modo, costumam basear suas tomadas de posição, práticas e atitudes enquanto profissionais acadêmicos por um extremo corporativismo, fazendo com que os programas de pós-graduação e centros privados de pesquisa, quase completamente sustentados financeiramente por fontes públicas e privadas de financiamento, sejam reconhecidos e identificados como espaços extremamente cobiçados na carreira, alcançando uma minoria de indivíduos que impõem suas atividades e realizações como modelos de excelência ao conjunto do campo profissional, e que são reconhecidos por aqueles que partilham de tais posições e pelos delas excluídos (MICELI, 1989).

A pós-graduação, por possuir um viés fortemente acadêmico, volta-se para a reprodução de docentes e pesquisadores que têm como modelo a própria pós-graduação, formando-se com o intento de se tornarem, prioritariamente, professores de universidades

públicas, para criarem novos espaços nesses cursos, considerados os únicos em que podem desempenhar as atividades para as quais são habilitados, por meio do exercício em tempo integral da pesquisa acadêmica (DURHAM, 2005). O tratamento quase místico atribuído a tais espaços por seus integrantes, gera, por outro lado, a desvalorização simbólica de espaços alternativos de trabalho, que não estejam em fina sintonia com os detentores do poder, tornando os lugares preferenciais de trabalho bastante sensíveis e permeáveis à variabilidade da conjuntura política (MICELI, 1989).

A constituição de uma comunidade acadêmica fundamentada em um *ethos* científico foi a base para a construção da autonomia de atuação desses especialistas, “resguardada pela condição particularíssima de domínio e monopólio de um código e treino particular, que lhes legava a prerrogativa (tornada exclusividade) de julgamento pelos próprios pares” (SEGATTO; BARIANI, 2010, p. 217), construindo as ciências sociais, na universidade, um ambiente asséptico necessário para o desenvolvimento de suas funções.

Tal conjuntura, em certa medida, aproxima-se de uma tendência apontada por Werneck Vianna (1997) para as ciências sociais, que passariam a operar por meio da separação entre ciência e vida pública, estando a primeira sob a alçada de uma comunidade científica orientada pela ética, cuja produção seria socialmente apropriada através de instituições adequadas, não servindo ao Estado nem ao mercado, e não se envolvendo com os sujeitos sociais estudados, buscando fins determinados pela lógica própria ao desenvolvimento da ciência.

Nesta, constitui-se uma rede de que participam os principais setores da pós-graduação, os centros de pesquisa e as associações científicas, cujos agentes muitas vezes se reconhecem como iguais e atuam politicamente formando alianças, estabelecendo relações problemáticas com os docentes menos qualificados acadêmica e cientificamente, que são a maioria, e que por sua vez tendem a se aliar e a se fazerem representados através de associações de docentes e funcionários, que muitas vezes são marcadas por orientações partidárias e sindicalistas.

Compreender a dinâmica das relações neste espaço, por si só, requer o conhecimento da nomenclatura classificatória, oficial e não oficial, com que os cientistas se referem a seus aliados e concorrentes, e que é uma das manifestações da estrutura deste campo. Esta nomenclatura perpassa as discussões entre os agentes, os concursos para seleção de pesquisadores e docentes, os posicionamentos quanto ao maior ou menor peso da docência ou da investigação na definição do fazer do cientista social, as posturas

teóricas, os métodos empregados, os objetos estudados, e mesmo a montagem de chapas para concorrer à diretoria das sociedades científicas da área (MICELI, 1989).

Por essa razão, muitos dos procedimentos adotados pelos cientistas sociais têm seu embasamento em questões de ordem prática, relativas ora ao acesso ao exercício profissional, ora às imposições de regras de seleção, levando a escolhas pragmáticas quanto à continuidade dos estudos, à opção pelos cursos, aos problemas de investigação e objetos de análise, selecionados, por vezes, mais com base no tempo limitado de realização das pesquisas do que a partir da identificação subjetiva do pesquisador com o tema escolhido, o que estimula a naturalização da reflexão sobre apenas uma parte dos problemas necessários à sua compreensão (ARRUDA, 2005).

#### **4. Autonomia e hierarquia**

A história social das ciências sociais, nesse sentido, contribui para evidenciar algumas das adesões inconscientes ao mundo social, frutos desta história, de que elas são o resultado, e que se exprimem através dos problemas, teorias, métodos e conceitos de que se utilizam. Estas, de forma geral, e também no Brasil, são em sua origem parte de um esforço de construção das representações do Estado, atuando em um domínio em que a influência deste se evidencia de modo particular, que é o da produção simbólica (BOURDIEU, 2005).

Assim, historicamente, cientistas sociais e Estado no Brasil têm se relacionado de forma intensa, por vezes como aliados, por vezes como opositores, seja através do exercício direto de funções estatais pelos cientistas sociais, da contestação destes às políticas e ações de diferentes governos, ou de sua atuação como membros de uma comunidade científica que ocupa postos executivos fundamentais em instituições e órgãos a ele vinculados, constituindo-se como “(...) parte integrante do sistema político(,) e por essa razão tendem quase sempre a se comportar como atores políticos cômicos, senão do espaço a que podem almejar, de seus instrumentos de combate” (MICELI, 1989, p. 11).

Por terem como objeto de lutas o poder de “produzir, impor e inculcar a representação legítima do mundo social” (BOURDIEU, 1983, p. 148), que se encontra também em disputa pelas classes no campo da política, as ciências sociais em seus embates internos, por maior que seja sua autonomia relativa, não são nunca completamente independentes das pugnas travadas externamente a elas, e dificilmente adquirem o grau de autonomia detido pelas ciências naturais (BOURDIEU, 1983).

Situando-se na parte mais baixa da hierarquia social das ciências, precisam do apoio do Estado para aumentar sua independência quanto a demandas externas a elas, como as advindas da sociedade em geral, mas por esse motivo correm um risco significativo de perderem sua autonomia, graças à maior interferência estatal (BOURDIEU, 2005).

Adotam estratégias de “fechamento” enquanto espaço social, que por meio da circulação restrita de seus produtos e do reconhecimento no interior da comunidade científica (BOURDIEU, 1983) tendem a, por estarem ligadas a uma das frações dominadas da classe dominante, colocarem o capital a que seus membros devem sua posição na hierarquia social como o principal princípio de classificação e de hierarquização (BOURDIEU, 1994).

Desse modo, sua estrutura é perpassada simultaneamente pela posição que ocupam em relação à hierarquia das ciências e ao campo do poder, expresso pelo Estado, e pela distribuição desigual de capitais entre os agentes que as compõem, sendo o principal deles a autoridade científica, vinculada à legitimidade para contribuir, por meio do discurso científico, para a construção de representações do mundo social, e consequentemente, do próprio mundo social.

Neste espaço, ocorre a correlação entre os tipos de capital detidos pelos pesquisadores e a forma de sociologia por eles apresentada como legítima, na busca pelo monopólio do poder científico (BOURDIEU, 2004), sendo necessário esboçar esta estrutura, considerando sua lógica peculiar, para poder identificar seus critérios de consagração e os instrumentos e estratégias dominantes para a aquisição de capital científico. Com base nestes, torna-se possível identificar os agentes e instituições dominantes, e analisar a posição ocupada pelas instituições e agentes envolvidos com o ensino de sociologia, bem como definir os traços relevantes para a elaboração das trajetórias acadêmicas dos cientistas sociais estudados (BOURDIEU, 1998), compreendendo a posição relativa que ocupam nas ciências sociais.

### III. Regras do jogo e aquisição de capital

Conforme a perspectiva de Pierre Bourdieu, empregar a noção de campo na construção do objeto de estudo sociológico implica que esta oriente as opções práticas da pesquisa, analisando-o em suas relações com outros espaços sociais e apreendendo-o de forma sincrônica, como um espaço estruturado formado pela distribuição desigual de propriedades entre os indivíduos que o compõem. Estas propriedades se referem a recursos que são de fato ou potencialmente eficientes na concorrência entre eles por bens limitados, e as posições que engendram podem ser analisadas independentemente das características individuais de quem as ocupa naquele momento (BOURDIEU 2001; 2003).

Construir determinado objeto como campo significa dizer que este universo, em que se inserem determinados agentes e instituições, é um microcosmos que possui leis de funcionamento particulares, sendo um campo de forças cuja distribuição está continuamente em disputa. Esboçar sua estrutura, portanto, exige que se definam quais os bens simbólicos que motivam e movimentam estas lutas, e quais os interesses pertinentes a ele, para, a partir disso, delinear o estado de distribuição do capital específico que é eficiente neste espaço (BOURDIEU, 2003). Tais interesses são, ao mesmo tempo, a condição de funcionamento e o produto do campo (BOURDIEU, 2004), não sendo percebidos como relevantes por indivíduos cuja história não os tenha constituído para fazê-lo, tornando-os integrantes deste microcosmos.

Todo campo se apresenta como um “caso particular do possível”, ou seja, como uma entre diversas possibilidades de estruturação dessas relações, fazendo com que seja necessário descobrir, no sentido de trazer à tona, relações não percebidas entre indivíduos ou coletividades, porque naturalizadas ou não evidentes, e construir um modelo das lutas travadas entre eles (BOURDIEU, 1994).

O autor ressalta a importância de que, em cada caso, seja investigado o princípio de diferenciação do espaço social observado empiricamente, isto é, que se descubra qual a forma de violência legítima característica, pois é em busca do monopólio desta que os agentes lutam. Nessa busca evidencia-se a existência de interesses comuns partilhados por eles, fazendo-os, além de concorrentes, cúmplices que, entretanto, reconhecem-se uns aos outros através das diferenças (BOURDIEU, 2005), e cujas propriedades mais importantes se encontram nas relações que mantêm entre si (BOURDIEU, 2003).

Esta apreensão do objeto permite compreendê-lo objetivamente enquanto conjunto de pontos de vista, associados, por sua vez, ao conjunto das posições correspondentes ocupadas pelos indivíduos que os enunciam, evitando que tais enunciados sejam assumidos enquanto verdades, ao estabelecer seus limites, sendo necessário ao pesquisador distanciar-se de cada posição e ponto e vista particular (BOURDIEU, 2004a) para evidenciar que

É a estrutura das relações constitutivas do espaço do campo que comanda a forma que as relações visíveis de interação podem revestir e o próprio conteúdo da experiência que os agentes podem ter (BOURDIEU, 1994, p. 46).

No caso do campo científico, sua estrutura se define pelas relações de força entre os protagonistas, sejam eles agentes ou instituições, que estão constantemente em luta pelo capital específico do espaço social, sendo esta estrutura resultante das disputas anteriores, que se objetivam tanto nas instituições quanto nas disposições destas e dos indivíduos. Por não possuírem igualmente o capital em questão, eles também não conseguem se apropriar dessa forma do resultado do trabalho científico produzido pelo conjunto dos cientistas (BOURDIEU, 1983), de modo que, para compreender suas estratégias e interesses, é necessário situá-los uns em relação aos outros, conforme a distribuição desse capital.

Este, conforme Bourdieu (2004a, 2011), expressa-se através de duas formas de capital científico, uma associada a um poder institucional, político, temporal, adquirido pelo cientista ao ocupar posições importantes em instituições científicas, e que exige dele tempo para participação em reuniões, bancas e comissões, tendo quase as mesmas regras de conquista que os demais capitais burocráticos, e outra a um poder propriamente científico, “puro”, dificilmente transmissível, pois vinculado a um caráter carismático, e associada ao reconhecimento, pelos pares ou pelo estrato consagrado destes, de produções que julgam terem contribuído com o progresso científico, por meio, por exemplo, de publicações em revistas seletivas<sup>12</sup>.

Assim, a delimitação das posições ocupadas por certos pesquisadores no campo científico pode ser feita a partir da definição do peso relativo das duas formas de capital, de modo que as dimensões política e científica exercem uma influência variável conforme

---

<sup>12</sup> Para uma classificação mais detalhada das formas de capital no campo universitário, ver BOURDIEU, P. O conflito das faculdades. In: *Homo Academicus*, Tradução de Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011, p. 63-69.

o campo específico e a posição de cada agente. Para estabelecer esta importância, é necessário compreender através de que formas esses tipos de capital científico se objetivam e se manifestam no espaço social estudado, e como se distribuem nele, posteriormente situando cada agente em relação a este panorama.

Como visto na seção anterior, a configuração das ciências sociais como espaço social acadêmico esteve associada à criação e ao desenvolvimento de um setor de ciência e tecnologia no país, e às mudanças implantadas pelo Estado para lhe conferir suporte financeiro, legal e institucional, construindo, ao longo do tempo, um sistema complexo de relações entre universidades, institutos de pesquisa, agências de fomento à pesquisa, e comunidade científica.

A constituição de normas e regras explícitas cujo cumprimento é exigido para que instituições e agentes sejam oficialmente incorporados e mantidos neste espaço é de competência, principalmente, de órgãos e agências de fomento governamentais, que instituem e operam critérios de classificação daqueles que participam dele, sendo estas também influenciadas pelas categorizações empreendidas pela comunidade científica, em âmbitos como os periódicos científicos e eventos por ela promovidos, que exigem a avaliação dos trabalhos inscritos para permitirem ou não a participação dos expositores.

Em função da autoridade que exercem neste espaço social, tais critérios e classificações podem ser tomados como parâmetros para a análise da distribuição das formas de capital científico no espaço, desde que compreendidos como objeto de conhecimento, e não como instrumentos de conhecimento, ou seja, que estes não sejam utilizados como unidades pré-construídas, existentes na realidade de forma naturalizada (BOURDIEU, 2001a).

Por esse motivo, analisarei aqui, tomando-a como referência para compreensão desses capitais e das classificações que, simultaneamente, os conferem e reforçam, a estrutura do currículo Lattes, um componente da Plataforma Lattes<sup>13</sup> lançado e padronizado no fim da década de 1990 pelo CNPq, como formulário curricular a ser empregado pela agência e pelo ministério da Ciência e Tecnologia, a quem é filiada. Desde então, ele foi adotado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), pela Capes, e é utilizado por universidades, centros de pesquisa e fundações de amparo à pesquisa estaduais como instrumento de avaliação, tornando-se símbolo do maior ou

---

<sup>13</sup>Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>> Acesso em 15 de agosto de 2014.

menor prestígio acadêmico-científico de seu portador, conforme o preenchimento de determinados quesitos.

Segundo o CNPq

O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia (CNPq *apud* NUNES; NASCIMENTO, 2014, p. 4).

Desse modo, partindo de sua estrutura, torna-se possível apontar critérios de consagração no espaço social acadêmico das ciências sociais e, a partir deles, os instrumentos e estratégias dominantes para a aquisição de capital científico, em seus dois aspectos. Para isso, também serão levadas em conta informações essenciais sobre as áreas de ciências sociais e sociologia, sobre seus pesquisadores e classificações<sup>14</sup>, encontradas principalmente nos sites da Capes e do CNPq<sup>15</sup>.

## **1. Currículo Lattes: classificação e consagração**

O preenchimento do currículo Lattes e sua atualização são feitos pelo próprio pesquisador no site<sup>16</sup>, de modo que qualquer pessoa pode criar um, desde que sua trajetória profissional corresponda ao que é requisitado, mesmo que parcialmente. Sua estrutura é ampla e visa a atender a pesquisadores das mais diversas áreas, dividindo-se em doze itens, sendo eles: dados gerais, formação, atuação, projetos, produções, patentes e registros, inovação, educação e popularização de ciência e tecnologia, eventos, orientações, bancas, e citações, que, por sua vez, se subdividem conforme suas especificidades.

### **1.1. Dados Gerais**

Traz informações pessoais sobre o pesquisador, como seu nome, documentos de identidade, nomeação para citações, endereço pessoal e profissional, idiomas em que escreve, lê e fala, além de prêmios e títulos que este tenha ganhado ao longo de sua

---

<sup>14</sup> As informações apresentadas foram pesquisadas no segundo semestre de 2014.

<sup>15</sup> Respectivamente, <<http://www.capes.gov.br/>> e <<http://www.cnpq.br/>>

<sup>16</sup> Utilizo aqui a expressão “pesquisador” em função do objeto e dos sujeitos deste estudo, mas para cadastrar um currículo Lattes não é necessário desenvolver atividade de pesquisa, não sendo este recurso exclusivo deste tipo de trabalho, embora ele seja majoritariamente utilizado por quem o desempenha.

carreira. Oferece também a opção de que o pesquisador escreva o texto inicial do currículo, resumindo-o, ou que o sistema do site o faça automaticamente, a partir dos dados relativos à sua formação e atuação.

## **1.2. Formação**

Este item documenta cronologicamente a formação acadêmica do pesquisador e sua titulação, sendo possível preencher a instituição formadora e o período de formação em relação ao ensino fundamental, médio, técnico profissionalizante, aperfeiçoamento, graduação, especialização, mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. Os três últimos são acompanhados da nota de avaliação da Capes para o curso ou programa em que foram realizados, além do título da dissertação ou tese, para o mestrado acadêmico e doutorado. Identificam-se também as palavras-chave, áreas do conhecimento a que se relacionam, se há ou não agência financiadora da pesquisa e de qual se trata, e o nome do orientador ou orientadora que acompanharam sua realização. No caso de detentores de pós-doutorado e/ou livre-docência estes também são informados nesse item, assim como cursos de curta duração, de extensão universitária, de MBA (Master in Business Administration) ou outros.

A posse dos títulos de mestre e doutor é indispensável à aquisição de poder científico no meio acadêmico, já que sem o primeiro deles não é possível sequer fazer parte deste, sendo vedada a participação em determinados eventos científicos e a publicação na maioria dos periódicos. Embora graduandos possam realizar pesquisas de Iniciação Científica, inclusive com financiamento de agências de fomento, estas são tratadas mais como uma preparação para o ingresso na vida acadêmica que como uma atividade de pesquisa acadêmica em si. O valor do título possuído varia conforme o nível que o pesquisador haja galgado na pós-graduação, sendo um livre-docente extremamente mais respeitado na comunidade científica do que um mestre, que em certos casos, para inscrever trabalhos em congressos, seminários, encontros ou simpósios, ou para enviar artigos pleiteando publicações em determinadas revistas científicas, precisa da coautoria de seu orientador.

O valor atribuído a esses títulos pressupõe uma crença nos ritos de instituição que os instauram, tais como bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses, cuja participação enquanto avaliador do trabalho, como será exposto adiante, também é considerada relevante na construção do currículo. Esta crença envolve predisposições socialmente moldadas, detidas por determinados indivíduos, para que estes conheçam e

reconheçam as condições institucionais daqueles rituais como válidas e, mais que isso, desejem fazer parte delas, investindo seus recursos para que isso aconteça (BOURDIEU, 1998a).

É necessário, dessa maneira, que o campo abarque indivíduos socialmente predispostos a serem seus agentes, e que empreguem seu dinheiro e seu tempo, dentre outros expedientes, para conquistar os objetivos e proveitos a ele associados. Estes, para aqueles que não fazem parte desse meio, podem parecer ilusórios, devido à falta da formação socialmente exigida (*habitus*) para que mantenham com este espaço social em particular uma relação de cumplicidade ontológica (BOURDIEU, 1994).

Por esse motivo, tais títulos escolares, sendo igualmente títulos de crédito e de crença, como os chama Bourdieu (1998a), multiplicam por longos períodos o valor daquele que os possui. A cada vez que tal título é novamente atribuído a seu portador, como nas apresentações realizadas pelos colegas antes que ele profira uma conferência ou palestra, no registro por escrito dos trabalhos entregues por seus alunos na graduação ou pós-graduação, ou nos artigos que publica, repete-se o ato inaugural da instituição, implicando não apenas o reconhecimento daquele indivíduo determinado, mas, sobretudo, das instituições que este representa, como a universidade onde o obteve e as agências de financiamento que investiram em suas pesquisas (BOURDIEU, 1998a).

Não é necessário, portanto, recriar expressamente, a cada ocasião, o rito de instituição do título, pois este, a partir do momento em que se torna atributo de seu possuidor, torna-se objetivado, o que garante a permanência e a aquisição continuada dos benefícios materiais e simbólicos obtidos em virtude dele (BOURDIEU, 2008). É por este motivo que, sendo um capital escolar que é reconvertido constantemente em capital científico, o título comanda as “aspirações razoáveis” de quem o possui, influenciando diretamente em sua relação com a carreira científica. O prestígio que ele engendra não apenas influencia as avaliações dos pares acerca da sua maior ou menor excelência, em virtude das oportunidades resultantes do contato com professores e pesquisadores consagrados, ou da quantidade e qualidade dos trabalhos que produziu e dos eventos de que participou, mas também autoriza pretensões e planos diferenciados conforme o grau de reconhecimento que o título produz, posto a possibilidade variável de que estes se concretizem conforme o renome da instituição da qual ele advém (BOURDIEU, 1983).

Dessa forma, embora esses títulos sejam reconhecidos e legítimos no espaço social acadêmico, seu valor varia, tanto conforme o tempo de dedicação e formação que representam, em uma hierarquia que vai do mestrado à livre-docência, quanto de acordo

com outra forma de hierarquia, entre as instituições em que tais títulos foram adquiridos, que podemos associar à avaliação dos cursos e programas de pós-graduação feita pela Capes.

Conforme a classificação da agência, os cursos e programas de ciências sociais fazem parte da área de sociologia, que é separada das áreas de antropologia e de ciência política, unidas, respectivamente, à arqueologia e a relações internacionais<sup>17</sup>. Em 2014, existiam no Brasil, segundo a Capes<sup>18</sup>, 3.793 cursos e programas de pós-graduação reconhecidos, entre mestrados acadêmicos, doutorados, mestrados profissionais e mestrados acadêmicos vinculados a doutorados. Segundo dados de 2012<sup>19</sup>, nesse ano existiam 51 programas de sociologia ou ciências sociais, sendo 19 deles de mestrado acadêmico, dois de mestrado profissional, um exclusivamente de doutorado, e 29 de mestrados acadêmicos vinculados a doutorados. A maioria deles se localiza na região sudeste (43,4%) e em instituições públicas, principalmente em universidades federais (71,7%). Em relação aos estratos de avaliação, estes se dividiam da seguinte forma:

TABELA 1 – Programas e cursos de Pós-Graduação em Sociologia e Ciências Sociais, por estrato de avaliação (2012).

Nota	Programas e Cursos de Pós-graduação				
	Total	MA	D	MP	M/D
3	18	17	0	1	0
4	16	2	0	0	14
5	11	0	1	1	9
6	3	0	0	0	3
7	3	0	0	0	3
Total	51	19	1	2	29

Fonte: Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)

Possuíam nota 3 os cursos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de

<sup>17</sup> Devido ao objeto de estudos da pesquisa, concentrei minha análise sobre a área de sociologia, posto os programas de pós-graduação que têm ensino de sociologia como linha de pesquisa estarem situados na área de sociologia.

<sup>18</sup> Informação disponível em

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceito>>  
Acesso em 20 de agosto de 2014.

<sup>19</sup> Informações retiradas do Documento de Área de Sociologia (Triênio 2010 – 2012).

Uberlândia (UFU); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade de Vila Velha (programa de Ciências Sociais; Sociologia e Política) (UVV); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Pará (programa de Defesa Social e Mediação de Conflitos) (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFA); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Os cursos que tinham nota 4 eram os da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Rio de Janeiro (PUC-RJ) e de São Paulo (PUC-SP); da Universidade Estadual Paulista (UNESP); da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); da Universidade Federal de Goiás (UFG); da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); da Universidade Estadual do Ceará (programa de Políticas Públicas e Sociedade) (UECE); da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); da Universidade Federal do Pará (UFPA); da Universidade Estadual de Londrina (UEL); da Universidade Federal de Sergipe (UFS); da Universidade Federal do Paraná (UFPR); da Universidade Federal do Ceará (UFC); e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Detinham nota 5 os programas e cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (programa de Sociologia e Ciências sociais) (UERJ); da Universidade Estadual de Campinas (programa de Ciências Sociais) (UNICAMP); da Universidade Federal da Bahia (UFBA); da Universidade Estadual do Ceará (programa de Planejamento e Políticas públicas) (UECE); da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (programa de Ciências Sociais) (UERJ); da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e o Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Os programas de pós-graduação em sociologia da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) possuíam nota 6, e os da Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nota 7.

Esta estratificação é resultado da Avaliação promovida pelo comitê de consultores científicos da área, correspondendo ao período de 2010 a 2012. O comitê é composto por um coordenador, um coordenador adjunto da área, e um coordenador adjunto de mestrado

profissional<sup>20</sup>, além de consultores solicitados especialmente para a realização da avaliação dos cursos. A escolha do coordenador de cada área é feita pelo presidente da Capes, e envolve primeiramente a participação da comunidade científica, representada pelos cursos e programas de pós-graduação e pelas associações e sociedades científicas e de pós-graduação.

A Plataforma Sucupira<sup>21</sup>, em que os coordenadores de programas de pós-graduação registram as informações acerca dos dados cadastrais (linhas de pesquisa, financiadores e proposta do programa, além de seus discentes, docentes, participantes externos, projetos de pesquisa, disciplinas, turmas, trabalhos de conclusão e produções intelectuais), é um dos mecanismos do processo de avaliação. Também o compõe a ficha de avaliação, que se divide em cinco quesitos: a proposta do programa (peso 0), o corpo docente (15% ou 20%), e a inserção social (10 ou 15%), são responsáveis por 30% da nota total, e o corpo discente, teses e dissertações (30 ou 35%), e produção intelectual (35 ou 40%), compõem os outros 70%. A nota é também um dos produtos do processo avaliativo.

Além dela, os Relatórios de Avaliação e Documentos de Área, relativos a todos os cursos avaliados, expressam o resultado da avaliação, sendo estes últimos referências para a elaboração e submissão de novas propostas de curso, que seguem os mesmos parâmetros e procedimentos, e para o direcionamento daqueles já existentes, ao descreverem o estado atual, características, perspectivas e quesitos avaliatórios prioritários em cada área.

### **1.3. Atuação**

Este componente documenta a carreira do pesquisador, abrangendo sua atuação profissional, linhas de pesquisa, área de atuação, e, em relação à primeira, especificando se este é ou já foi membro de corpo editorial, revisor de periódico, membro de comitê de assessoramento, ou revisor de projeto de agência de fomento.

No campo Atuação Profissional, o pesquisador elenca em quais instituições trabalhou, especificando se existia ou não vínculo empregatício, e que tipo de vínculo (que pode ser servidor público, celetista, professor visitante, bolsista ou outro). Também

---

<sup>20</sup> Essa função foi instituída em 2012, em função do crescimento acentuado de mestrados profissionais no SNPG, tornando necessário o acompanhamento diferenciado por meio da elaboração de comissões específicas para avaliação de propostas de cursos novos e também dos programas em andamento.

<sup>21</sup> Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>> Acesso em 22 de agosto de 2014.

detalha sua carga horária semanal de trabalho, a presença ou não de dedicação exclusiva à atividade, o período em que ela foi desempenhada (ano de início e término), e seu enquadramento funcional. No caso das atividades profissionais que ele desempenhe, o processo é o mesmo.

De acordo com a Lei 6.888/80, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo<sup>22</sup>, o exercício desta se limita aos bacharéis, licenciados, mestres e doutores em Sociologia, Sociologia e Política, ou Ciências Sociais, sendo de sua competência:

- I – elaborar, supervisionar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos referentes à realidade social;
- II – ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;
- III – assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;
- IV – participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social (BRASIL, Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980).

Instituições como sociedades científicas, universidade públicas e privadas, nacionais e internacionais, institutos de pesquisa, órgãos públicos (municipais, estaduais ou federais), partidos políticos, sindicatos, e escolas de educação básica, públicas ou privadas, são alguns dos espaços em que os cientistas sociais costumam desempenhar sua atividade profissional. Nestes, podem atuar como consultores, assessores, pesquisadores, coordenadores, diretores, docentes, entre outros.

Podem também atuar como membros de corpo editorial e revisores de periódico, sendo necessário informar o período em que elas foram ou estão sendo desempenhadas, bem como em qual periódico, para o registro dessas atividades. Para informar a atuação como membros de comitê de assessoramento e revisores de projeto de fomento, incluem-se o período de execução da atividade, a agência de fomento, e, no primeiro caso, o comitê em que a atividade é ou foi realizada.

O exercício de tais atividades é relativamente comum, principalmente por professores doutores que dão aula em cursos universitários de graduação e pós-graduação,

---

<sup>22</sup> Não existe regulamentação legal para a atuação de antropólogos e cientistas políticos, inserindo-se estes na denominação de sociólogos.

já que a existência de periódicos científicos vinculados aos programas de pós-graduação faz parte da avaliação da Capes, e que um dos critérios para a nota é que o corpo editorial das publicações não seja formado exclusivamente por membros da instituição. Ocorre o mesmo com o desempenho de funções em agências de fomento, posto essas atividades serem vinculadas à pesquisa e à formação de recursos humanos, e a atuação de cientistas sociais nestes espaços ter se constituído historicamente como alternativa privilegiada de trabalho, como demonstrado no capítulo anterior.

Quanto à área de atuação, no caso dos sociólogos, estes selecionam, dentro da área de Sociologia, as subáreas em que desenvolvem suas pesquisas, dividindo-se esta em Fundamentos da Sociologia (História da Sociologia e Teoria Sociológica), Sociologia da Saúde, Sociologia do Conhecimento, Sociologia do Desenvolvimento, Sociologia Rural, Sociologia Urbana, e Outras Sociologias Específicas, sendo possível acrescentar novas subáreas, conforme a necessidade do pesquisador. Para preencher as linhas de pesquisa com as quais atua, estas precisam estar filiadas a determinada instituição (universidade, centro de pesquisa ou órgão público), e é a partir deste vínculo que serão inseridas no Lattes, pela ordem cronológica em que foram desenvolvidas, podendo o cientista trabalhar com diversas linhas ao longo dos anos.

As áreas estruturam-se conforme uma hierarquia social, isto é, não ocupam no campo as mesmas posições em termos de reconhecimento científico e, portanto, do capital simbólico detido por seus representantes. O mesmo se dá com as subáreas que as constituem, havendo no interior de cada uma delas uma hierarquização dos objetos e métodos de tratamento destes, de modo que as escolhas de cada cientista por sua especialidade, objetos de investigação, problemas, referências, conceitos e correntes teóricas, tendem a ser orientadas pelo “espaço dos possíveis”, por uma antecipação, mais ou menos consciente, das probabilidades de ganho, conforme o capital que possuem<sup>23</sup> (BOURDIEU, 1983).

Estas são, ao mesmo tempo, decisões científicas e estratégias políticas de investimento, na busca pelo reconhecimento dos pares, mas não se dão de maneira totalmente livre, pois é a posição ocupada pelo pesquisador no campo científico que as indica, referindo-as ao sistema de posições que estruturam o espaço, ou seja, às relações de poder pautadas na posse diferencial de capital científico. Dessa forma, o risco que o pesquisador assume ao realizar seus investimentos, bem como o grau de importância

---

<sup>23</sup> Que, como visto acima, é influenciado pelo valor simbólico dos títulos possuídos e das instituições em que estes foram adquiridos.

atribuído coletivamente a estes, dependem do capital que ele possui, e que determina sua posição presente e possível no campo.

Desse modo, o reconhecimento conferido pela comunidade científica a determinados problemas e aos pesquisadores que os estudam estão indissociavelmente ligados, já que os agentes que possuem mais capital simbólico tendem a optar por investigar problemas consagrados no campo, e que esta consagração, não sendo um dado, resulta da definição legítima dos critérios de julgamento de importância e hierarquização destes problemas, que, por sua vez, é legitimada com base na força relativa dos grupos que têm interesse nela. Como ressalta Bourdieu, “(...) na medida em que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo na luta, ninguém é bom juiz porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada” (BOURDIEU, 1983, p. 130).

Estando constantemente em disputa por capital científico, os pesquisadores dominantes e aqueles que aspiram a sê-lo adotam estratégias contrárias, posto possuírem interesses que são, ao mesmo tempo, os mesmos e opostos, quer dizer, manter/conquistar as posições dominantes no campo, e possuírem vias diversas para obterem seus objetivos, de forma que os primeiros tendem a adotar estratégias de conservação, enquanto os segundos comumente são mais heterodoxos.

Em campos científicos mais autônomos, recorrer a poderes ou influências externas a eles não constitui um “movimento” dotado de legitimidade no jogo, não proporcionando lucros simbólicos significativos, diferente do que ocorre naqueles mais dependentes da ordem social em que estão inseridos, recorrendo frequentemente a forças e capitais não propriamente científicos. No primeiro caso, a ruptura contínua, isto é, a busca constante por mudanças no campo, se torna a base de sua continuidade, de modo que se torna mais difícil opor as chamadas estratégias de sucessão e as de subversão, pois as duas exigem o acúmulo de capitais que só podem ser adquiridos por meio da atuação científica, e cujos padrões de aquisição são pautados pelas normas definidoras de uma carreira (BOURDIEU, 1983).

Assim, o entendimento de como se estrutura tal hierarquização na área das ciências sociais é fundamental para que a opção por determinadas áreas de atuação, linhas de pesquisa, objetos e problemas de investigação, e assim por diante, não seja tomada como uma escolha espontânea do pesquisador, baseada apenas em suas preferências pessoais. E que tampouco sejam ignoradas suas relações com a estrutura de poder em que se realizam, tanto em relação às circunscrições fixadas à sua atuação (externamente, pelos

pares-concorrentes, e internamente, pelo *habitus*), quanto às estratégias de atuação, conscientes e inconscientes, geradas por estas.

#### 1.4. Projetos

Esse item registra os projetos de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico, de extensão, e de outros tipos, que o pesquisador desenvolva ou tenha desenvolvido. A identificação de todos eles envolve o nome do projeto, sua descrição, se está desativado, concluído ou em andamento, bem como a instituição e unidade em que foi ou está sendo desenvolvido, a equipe responsável (quais os pesquisadores, coordenadores e instituições, e qual o número de alunos envolvidos, por grau de titulação – graduação, especialização, mestrado, mestrado profissional, doutorado), e qual a instituição de financiamento, com o código do projeto e o valor financiado<sup>24</sup>.

Uma referência essencial em relação aos projetos de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico desenvolvidos na área é o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, mantido pelo CNPq, que se trata de um inventário dos grupos que fazem esses tipos de trabalho e que estão em atividade no país. Embora seja limitado, não abarcando todos os grupos de pesquisa em atividade no país, e não traduza necessariamente a dinâmica da produção de conhecimento, esse diretório é a mais atualizada e reconhecida base de dados sobre pesquisa acadêmica no Brasil. Suas informações abarcam os recursos humanos (pesquisadores, estudantes e técnicos), linhas de pesquisa, especialidades do conhecimento, setores de aplicação, produção, e parcerias estabelecidas pelos grupos com instituições públicas e privadas.

A maioria deles se localiza em universidades, faculdades com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos, e classificam-se em diferentes áreas do conhecimento, de modo que grupos com problemas e temáticas tipicamente sociológicos podem estar incluídos em outras áreas de atuação.

Até 2014, existiam 27.523 grupos inscritos no Diretório, além de 643 aguardando certificação, 4.867 em processo de preenchimento para cadastro, e 35.970 grupos cujas informações não estavam atualizadas. Desse total, 367 grupos são de Antropologia (1%), 311 de Ciência Política (0,9%) e 621 de Sociologia (1,8%), sendo que os grupos desta contêm 2.336 linhas de pesquisa, que contam com 5.381 pesquisadores registrados.

---

<sup>24</sup> Esta informação não fica visível para aqueles que buscam o currículo lattes do pesquisador na plataforma.

Nesse mesmo ano, dos mais de 180 mil pesquisadores que atuavam em grupos referentes à grande área de ciências humanas, cerca de 64,5% eram doutores, 4,6% cursavam especialização, 3,3% estavam na graduação, 25,5% faziam mestrado, e 2% estavam fazendo outros tipos de cursos<sup>25</sup>, evidenciando a crescente exigência da realização de atividades de pesquisa científica para efetivação da carreira acadêmica, em especial para os professores doutores.

A concessão de bolsas para o desenvolvimento de pesquisas científicas também é significativa para analisar este quesito. O CNPq, por exemplo, concede mais de 25 tipos diferentes de bolsas para este fim, abrangendo desde alunos do Ensino Médio, por meio da Iniciação Científica Júnior, até o pós-doutorado, além de bolsas para o desenvolvimento de pesquisas por estudiosos que já completaram sua formação<sup>26</sup>.

Como bolsa voltada para alunos de graduação, existe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>27</sup>. Ele tem como intuito contribuir com o desenvolvimento do pensamento científico por meio do incentivo a atividades de iniciação à pesquisa por estes estudantes, orientados por pesquisadores qualificados e produtivos, que os ensinem métodos e técnicas de pesquisa e estimulem a pensar cientificamente por meio do confronto direto com os problemas de pesquisa.

Podem participar deste programa instituições públicas, comunitárias ou privadas, com ou sem curso de graduação, que efetivamente desenvolvam pesquisa. A cada uma delas é concedida determinada cota de bolsas, sendo de sua responsabilidade selecionar os projetos dos pesquisadores orientadores que tenham interesse em tomar parte no processo seletivo, de modo que é a partir desta avaliação que os estudantes se tornam bolsistas. Os critérios para a concessão de bolsas a determinado orientador levam em conta sua titulação, que deve ser o doutorado ou outra equivalente, e sua produção científica, tecnológica ou artístico-cultural recente, divulgada nos principais veículos de comunicação da área. Dessa maneira, aqueles que possuem experiência como orientadores de pós-graduação em cursos que ocupam os níveis mais altos na avaliação da Capes, e que possuam reconhecida competência científica, sendo bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq, por exemplo, têm precedência em relação aos demais.

---

<sup>25</sup> Informações disponíveis em <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>> Acesso em 10 de julho de 2014.

<sup>26</sup> Além do CNPq, a Capes e as agências de fomento estaduais (FAPs) são órgãos essenciais ao financiamento de pesquisas científicas no país.

<sup>27</sup> Informações disponíveis em <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>> Acesso em 10 de julho de 2014.

Além da participação dos orientadores e estudantes, o programa envolve, em cada instituição participante, um Coordenador Institucional de Iniciação Científica, preferencialmente um pesquisador com bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq e, na ausência deste, um pesquisador de perfil equivalente, e um Comitê Institucional, responsável pelo gerenciamento do programa, e majoritariamente constituído por pesquisadores nesta mesma condição.

Semelhante ao PIBIC, a Capes mantém o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>28</sup>, que oferece bolsas a alunos que cursam a licenciatura para participarem em projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em regime de parceria com escolas públicas de educação básica, com o intuito de inserir esses estudantes na realidade de tais escolas desde o início de sua formação, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, com a supervisão de um docente do curso e em parceria com um professor de educação básica.

As instituições contempladas com o programa recebem recursos de custeio e capital para desenvolverem as atividades do projeto, além de cotas de diferentes modalidades de bolsas aos participantes, sendo elas: iniciação à docência (400 reais), supervisão – professores das escolas públicas (765 reais), coordenação de área – professores da licenciatura (1.400 reais), coordenação de área de gestão de processos educacionais – professores da licenciatura (1.400 reais), e coordenação institucional – professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na instituição de ensino superior (1.500 reais).

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização de professores da educação básica, que tem como objetivos: 1)incentivar a formação de docentes; 2)eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; 3)promover a integração entre educação superior e educação básica; 4)inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública; 5)proporcionar a eles oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras; 6)incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial destes; e 6)contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. O programa é, portanto, um promotor de projetos de pesquisa, desenvolvidos

---

<sup>28</sup> Informações disponíveis em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>> Acesso em 10 de julho de 2014.

a partir e por meio da experiência nas escolas, e um articulador de projetos de extensão, desenvolvidos nestes espaços.

Associado a ele, existe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade), voltado para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, incluídas nesta classificação as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. As bolsas que ele oferece se destinam a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação no campo, e este objetiva, além das finalidades mencionadas anteriormente, o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural, e de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico.

As tabelas 2 e 3 demonstram a abrangência do programa em 2014:

TABELA 2 – Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014

<b>Região</b>	<b>IES</b>	<b>Projetos PIBID Diversidade</b>	<b>Projetos PIBID</b>	<b>Total de Projetos</b>
Centro-Oeste	21	5	21	26
Nordeste	56	10	56	66
Norte	27	5	27	32
Sudeste	114	3	114	117
Sul	66	6	66	72
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>29</b>	<b>284</b>	<b>313</b>

Fonte: Site da Capes

TABELA 3 - Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade em 2014

<b>Tipo de Bolsa</b>	<b>PIBID</b>	<b>PIBID Diversidade</b>	<b>Total</b>
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de área	4.790	134	4.924
Coordenação de área de gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
<b>Total</b>	<b>87.060</b>	<b>3.194</b>	<b>90.254</b>

Fonte: Site da Capes

Para a pós-graduação, o CNPq oferece bolsas de mestrado, doutorado, e doutorado sanduíche no país, além das bolsas de doutorado sanduíche e doutorado pleno no exterior. No caso das primeiras, uma cota de bolsas é concedida, conforme a nota de avaliação da Capes, aos cursos de pós-graduação, que são responsáveis por definir os critérios e fazer a seleção para a indicação dos alunos que serão bolsistas. Estes deverão estar matriculados

no curso beneficiário da bolsa, dedicando-se integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa<sup>29</sup>, e recebem a mensalidade por até 24 meses, no caso dos mestrandos, e 48 meses, no caso dos doutorandos, sendo este período improrrogável. O credenciamento dos orientadores de mestrado é outorgado pelo próprio curso, e no caso de orientadores de alunos do doutorado, além desse credenciamento é exigida a habilitação concedida pelo CNPq, sendo esta automática no caso de bolsistas produtividade ou de orientadores de cursos com conceito 5, 6 ou 7 na Capes.

A bolsa produtividade em pesquisa tem como objetivo valorizar a produção de pesquisadores que se destaquem em relação aos demais, conforme critérios normativos estabelecidos pelo CNPq, relativos ao mérito científico do projeto proposto para concorrer à bolsa; à relevância, originalidade e repercussão da produção científica do candidato; à formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação; à sua contribuição científica, tecnológica e de inovação; à experiência de coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa; e à sua inserção internacional, participação como editor científico, e participação em atividades de gestão científica e acadêmica.

Ela se divide em duas categorias, as quais exigem requisitos diferentes para que os pesquisadores nelas se enquadrem. Para ser pesquisador categoria 2, este deve ser doutor há, no mínimo, três anos, sendo avaliada sua produtividade, com ênfase nos trabalhos publicados e nas orientações, no período dos últimos cinco anos. Para ser pesquisador 1 este deve ter concluído o doutorado há no mínimo oito anos, e precisa responder a critérios diferenciados conforme o nível a que almeje (A, B, C ou D).

Em todos eles, os principais critérios a serem considerados são os apontados acima, levando em consideração a qualidade e o conjunto da obra do pesquisador, particularmente sua diferenciação em relação aos pares nos últimos dez anos. É de praxe que este tenha gradual inserção nacional e internacional, através de palestras e assessorias *ad hoc* a revistas nacionais e internacionais, e de órgãos de financiamento a pesquisas, além do envolvimento em atividades de gestão científica, como a organização de eventos, participação em comitês de assessoria de governo estaduais ou nacionais, sociedades científicas, e realização de conferências a convite e/ou em plenárias de congressos.

No caso dos níveis D, C e B, o destaque é para a contribuição com a formação de recursos humanos e a produção do setor de ciência e tecnologia, bem como com a

---

<sup>29</sup> Com exceção daqueles contratados como professores substitutos em instituições públicas de ensino superior, desde que devidamente autorizados pela coordenação do curso e com a anuência do orientador.

organização de grupos de pesquisa e programas de graduação e pós-graduação da instituição em que esteja envolvido. Dos primeiros, espera-se que participem significativamente em atividades de pesquisa nestas instituições, e do último, além destas, em órgãos de fomento à pesquisa.

Para fazer parte do nível A o pesquisador precisa mostrar excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos, conduzindo grupos de pesquisa consolidados e, ao mesmo tempo, incluindo aspectos que demonstrem uma liderança significativa em sua área de pesquisas no Brasil, bem como a capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco.

Os pesquisadores que fazem parte da categoria 1, além do recebimento de mensalidades relativas a seu enquadramento, também conferidas àqueles da categoria 2, têm direito ao recebimento do adicional de bancada, que pode ser aplicado em despesas de capital, como para a aquisição de equipamentos, ou de custeio, como na compra de passagens e diárias relacionadas ao projeto de pesquisa. Além disso, podem ter acesso ao Adicional de Avaliação, concedido quando convocados para atividades de julgamento, acompanhamento e avaliação de projetos de pesquisa, de promoção de eventos científicos, de bolsas de formação e de produtividade, e de análise de relatórios. A duração da bolsa para a categoria/nível 1A é de 60 meses, para os níveis 1B, 1C e 1D é de 48 meses, e para a categoria 2 é de 36 meses.

Pesquisadores que detiveram bolsa produtividade em pesquisa na categoria 1, nos níveis A ou B, por pelo menos 15 anos, consecutivos ou não, e que se destaquem entre os demais como líderes e paradigmas na sua área de atuação, podem pleitear junto ao CNPq a bolsa Produtividade Sênior, desde que continuem ativos no desenvolvimento de pesquisas científicas e/ou tecnológicas e na formação de pesquisadores nos diversos níveis. Esta tem duração de 60 meses, e confere ao bolsista a mensalidade referente à bolsa de produtividade em pesquisa da categoria/nível 1A.

Assim, ser bolsista em produtividade, especialmente nos níveis superiores, e, mais que estes, ser pesquisador sênior, representam a conquista de excelência acadêmica pelo cientista, agregando, muito mais que benefícios monetários como a mensalidade e os adicionais, que contribuem para o financiamento de seus projetos, um lucro simbólico expressivo no campo acadêmico e, em especial, no espaço social acadêmico das ciências sociais. Estes se tratam, portanto, dos detentores de maior capital científico neste espaço, de modo que os critérios adotados para empreender sua avaliação e classificação como

produtores também são representativos enquanto normas que permeiam as atividades dos demais pesquisadores, mesmo que estes não tenham condições de pleitear tais posições.

A classificação destes bolsistas pelo CNPq em relação às áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, é feita em conjunto com as áreas de Arqueologia, Direito, e Relações Internacionais. Nestas, há 199 pesquisadores, estando 98 deles no nível 2; 27 no nível/categoria 1D; 21 no nível/categoria 1C; 30 no nível/categoria 1B; e 21 no nível/categoria 1A; além de dois pesquisadores sênior.

Em relação a estas duas últimas classificações, todos são cientistas sociais, trabalhando como antropólogos, sociólogos ou cientistas políticos, pesquisando as seguintes temáticas:

TABELA 4 – Bolsistas produtividade (PQ A1) e sênior (PQ SR) nas áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia (2015)

<b>Bolsista</b>	<b>Instituição</b>	<b>Temáticas que pesquisa</b>
Anita Brumer	UFRGS	Agricultura familiar; Gênero (mulheres rurais) e geração (jovens rurais); Cultura e identidade judaica
Antônio David Cattani	UFRGS	Sociologia do Trabalho; Sindicalismo; Desigualdades socioeconômicas; Riqueza e Desigualdade
Antônio Sérgio Alfredo Guimarães	USP	Identidades raciais, regionais e nacionais; Racismo e desigualdades raciais
Bernardo Sorj Iudcovsky	UFRJ	Sociedade civil; Estrutura social do Brasil; Sociedade de consumo; Sociedade e democracia; Relações internacionais; Agricultura e biotecnologia; Sociologia Rural; Sociologia do direito; Sociologia dos intelectuais; Democracia e América Latina
Brasílio João Sallum Junior	USP	Teoria Sociológica; Estratificação Social; e Sociologia Política
Cesar Barreira	UFC	Sociologia da violência e dos conflitos sociais; Segurança Pública e Sociedade; Poder e processos sociais agrários.
Elide Rugai Bastos	UNICAMP	Pensamento social brasileiro; Sociologia brasileira; Gilberto Freyre; História das ideias e intelectuais
Elisa Maria da Conceição Pereira Reis	UFRJ	Estados Nacionais; Cidadania; Elites e desigualdade social; Políticas públicas
Jacob Carlos Lima	UFSCAR	Reestruturação produtiva; Reespecialização da produção; Trabalho Flexível; Trabalho Informal; Empreendedorismo; Redes sociais e mercados de trabalho urbanos; Trabalho Informacional; Cooperativas de trabalho e economia solidária; Culturas do trabalho e mobilidades

<b>Bolsista</b>	<b>Instituição</b>	<b>Temáticas que pesquisa</b>
José de Souza Martins	USP	Sociologia da Fronteira; Sociologia dos Movimentos Sociais; Sociologia da Violência; Sociologia da Vida Cotidiana; Sociologia Visual
José Reginaldo Prandi	USP	Religiões Afro-brasileiras (candomblé e umbanda); Catolicismo; Espiritismo; e Pentecostalismo
José Ricardo Garcia Pereira Ramalho	UFRJ	Relações de trabalho na indústria; Sindicatos e sindicalismo; Reestruturação produtiva e distritos industriais; Trabalho; Emprego e Desenvolvimento econômico regional e local; Identidade operária
Jose Vicente Tavares dos Santos	UFRGS	Teoria sociológica contemporânea; Metodologias Informacionais; Sociologia da Sociologia na América Latina; Sociologia da Conflitualidade; Sociologia da Violência; Sociologia dos processos agrários; Segurança Pública e Sociedade
Maria Aparecida de Moraes Silva	UFSCAR	Agricultura e capitalismo; Agricultura e modernização; Exploração do trabalho na modernização agrícola; Trabalhadores rurais; e Migrantes e assentamentos rurais
Maria Arminda do Nascimento Arruda	USP	Sociologia da cultura; História social dos intelectuais, da literatura e das artes; Sociologia da comunicação de massas; Teoria Sociológica
Maria da Glória Marcondes Gohn	UNICAMP	Movimentos sociais; Participação social; Educação não-formal; Associativismo; e Cidadania
Maria Stela Grossi Porto	UNB	Análise das Representações Sociais da Violência; Análise das Organizações Policiais e sua relação com a Sociedade
Nadya Araujo Guimarães	USP	Trabalho e trabalhadores em situações de mudança econômica; Estudos comparativos sobre o desemprego; As novas relações de emprego e os desafios de sua teorização; A procura de trabalho; Desigualdades de gênero, geracionais e étnico-raciais no trabalho e no desemprego
Renato Jose Pinto Ortiz	UNICAMP	Cultura, Ideologia e Modernidade
Sedi Hirano	USP	América Latina; Leste Asiático; Desigualdade; Pobreza; Trabalho; e Violência
Sergio Franca Adorno de Abreu	USP	Violência; Direitos Humanos; Criminalidade urbana; Controle social; e Conflitos sociais
Sergio Miceli Pessoa de Barros	USP	Sociologia da cultura
Vera Lucia Silveira Botta Ferrante	UNIARA	Assentamento rurais e Reforma Agrária; Políticas Públicas; e Lutas sociais

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas áreas de atuação em que cada um desses cientistas realiza suas pesquisas, é possível estabelecer seis eixos temáticos, sendo eles:

1. Ruralidade: Envolvendo temas como agricultura, processos sociais agrários, e assentamentos rurais;
2. Trabalho: Abordando questões relativas a sindicatos e sindicalismo, emprego e desemprego;
3. Desigualdade: Tratando, entre outras questões, de exclusão social e pobreza;
4. Violência: Versando sobre conflitos, segurança pública, e criminalidade;
5. Pensamento social: Refletindo sobre intelectuais, sociologia da cultura, e teoria sociológica; e
6. Democracia: Com temas como cidadania, políticas públicas, e Estados Nacionais.

Embora não seja o propósito desta pesquisa realizar uma análise aprofundada da hierarquia das áreas de atuação nas ciências sociais, sendo estes os pesquisadores dominantes, do ponto de vista da autoridade científica, e havendo proximidades entre seus temas e áreas de atuação, podemos deduzir que seu estudo esteja, do mesmo modo, associado à aquisição de prestígio no espaço social<sup>30</sup>. Esta associação ocorre, segundo Bourdieu (1983), pois os pesquisadores tendem a se concentrar nos problemas considerados mais relevantes, porque uma contribuição ou descoberta relativa a tais questões confere um lucro simbólico mais importante àquele responsável por elas.

Do mesmo modo, as instituições em que estes trabalham como docentes, em sua maioria, são as que possuem os programas de pós-graduação mais bem-conceituados na avaliação realizada pela Capes, detendo, em geral, notas 6 e 7. A Universidade de São Paulo, detentora de um dos primeiros cursos de ciências sociais fundados no país, é a que mais possui pesquisadores bolsistas em produtividade, seguida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e pela Universidade Estadual de Campinas.

Como ressalta Bourdieu (2011),

(...) a soma de cada um dos atributos dos membros de uma instituição (...) define o *peso social da instituição* que, em contrapartida, caracteriza cada um de seus membros genérica e especificamente – na medida em que sua posição na instituição depende ainda mais da posse ou da não posse de uma propriedade

---

<sup>30</sup> Caberia a outras pesquisas analisar mais aprofundadamente este raciocínio.

quando esta contribui mais ainda para caracterizar a posição da instituição (grifo do autor – BOURDIEU, 2011, p. 107)

### 1.5. Produções

Este componente integra as produções bibliográficas, técnicas, e artísticas/culturais do pesquisador. A primeira delas pode ocorrer na forma de artigos publicados ou aceitos para publicação, livros e capítulos de livros, textos em jornais e revistas, trabalhos publicados em Anais de eventos, apresentação de trabalhos e palestras, partituras musicais, traduções, prefácios e posfácios, e outras produções bibliográficas.

Para a identificação destas formas de produção, em geral é necessário preencher o ano, país e idioma em que estas foram publicadas, além de seu meio de divulgação (impresso ou virtual, por exemplo) e da *home page* em que se encontram as informações a seu respeito. O título do periódico, revista, jornal, livro, ou evento que esta integra, bem como a tipificação destes e da produção (livro, organização, coletânea, texto integral, verbete ou periódico, anais, catálogo, enciclopédia, trabalhos completos, resumos, resumos expandidos, comunicação, conferência ou palestra, congresso, seminário, simpósio, prefácio, posfácio, ou introdução, dentre outros) é sempre exigido. Além destes, é indispensável a especificação do autor ou autores dos trabalhos, acompanhados das áreas do conhecimento a que estes se referem, e de palavras-chave relativas a eles, quando estas forem pertinentes ao tipo de produção.

Para o registro de artigos publicados ou aceitos para publicação, de jornais e revistas, e de Anais de eventos, traduções, prefácios e posfácios, a fim de identificar estas publicações, o pesquisador deve informar o ISSN<sup>31</sup>, número de identificação internacionalmente reconhecido de cada título. Para livros e capítulos de livro, e, em alguns casos, para Anais de eventos, traduções, prefácios e posfácios, ao invés do ISSN é informado o ISBN<sup>32</sup> da produção, que desempenha em relação a estes o mesmo papel que o ISSN.

Quando se trata de periódicos, é preciso comunicar o fator de impacto JCR da produção, ou seja, os dados constantes no Journal Citation Reports (JCR), que levanta dados quantitativos sobre revistas científicas das diversas áreas do conhecimento, e tabula as contagens de citações e artigos, podendo determinar quais os periódicos mais

---

<sup>31</sup> International Standard Serial Number.

<sup>32</sup> International Standard Book Number.

frequentemente citados ou com maior impacto em um campo de pesquisa, por exemplo. É necessário também classificar esta atividade conforme a tabela CNAE – Classificação Nacional de Atividades Econômicas, que abrange cerca de 90 atividades, que vão desde atividades artísticas, criativas e de espetáculos, até pesquisa e desenvolvimento científico, que é a comumente preenchida pelos cientistas sociais.

No caso de livros e capítulos de livros, não existem atualmente bases bibliométricas e indexadores equivalentes aos dos periódicos, entretanto, para avaliar a produção intelectual dos programas de pós-graduação divulgada por este meio, a Capes tem buscado desenvolver critérios e instrumentos específicos, como o Roteiro para Classificação de Livros, aprovado em 2009. Podem ser cadastrados por meio deste produtos impressos ou eletrônicos resultantes de investigações científicas, que possuam ISSN ou ISBN e contenham no mínimo 50 páginas, publicados por editora pública ou privada, associação científica e/ou cultural, instituição de pesquisa ou órgão oficial.

A avaliação do seu conteúdo se baseia em sua relevância temática, caráter inovador da contribuição, e potencial de impacto. Quanto à relevância, é levada em conta a contribuição da obra para o desenvolvimento científico e tecnológico da área de conhecimento, e para a resolução de problemas nacionais relevantes, a atualidade da temática, a clareza e objetividade do conteúdo, o rigor científico, a precisão de conceitos, terminologia e informações, o senso crítico no exame do material estudado, além da qualidade das ilustrações, linguagem e estilo. A avaliação em relação à inovação aborda a originalidade na formulação do problema de investigação, o caráter inovador da abordagem ou dos métodos adotados, e a contribuição inovadora para o campo do conhecimento ou para aplicações técnicas. Sobre a potencialidade do impacto, são consideradas a circulação e a distribuição previstas, a língua da publicação, se é uma reimpressão ou reedição, bem como os possíveis usos da publicação no âmbito acadêmico e fora dele.

Cada área tem certa autonomia para definir a importância relativa desse tipo de produção, sendo ela central nas ciências humanas, embora seja menos valorizada no sistema que os artigos. A partir da pontuação que cada uma delas atribui à avaliação de conteúdo, aos aspectos formais (características de autoria, editoria, e informações adicionais sobre fontes de financiamento, reedição e prêmios), e ao tipo e natureza do texto (obra integral, coletânea, tratado, dicionário, enciclopédia etc.), os livros são classificados em níveis que vão do L1 ao L4, sendo este último o estrato superior, além daqueles considerados não classificáveis, participantes de um nível à parte (LNC). Os

estratos superiores são reservados para obras de maior relevância no desenvolvimento científico da área, bem como na formação de mestres e doutores.

Em relação à classificação operada pelo sistema WebQualis, abordada anteriormente, das 2.158 revistas qualificadas na área de sociologia, 497 estão no estrato C, 511 estão no estrato B5, 352 se encontram no nível B4, 221 no nível B3, 234 no estrato B2, 179 no nível B1, 91 no estrato A2, e 73 no nível A1. Destas últimas, são produzidas no Brasil:

TABELA 5 – Periódicos de Sociologia com Qualis A1 produzidas no Brasil (2014)

<b>Revista</b>	<b>Instituição</b>
Caderno CRH (Online)	UFBA
Caderno CRH (impresso)	UFBA
Cadernos Pagu (Impresso)	UNICAMP
Dados (impresso)	UERJ
Educação & Sociedade	Centro de Estudos Educação e Sociedade
História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)	Casa de Oswaldo Cruz
História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Online)	Casa de Oswaldo Cruz
Horizontes Antropológicos (Online)	UFRGS
Horizontes Antropológicos (Impresso)	UFRGS
Lua Nova (Impresso)	CEDEC
Mana (Online)	UFRJ
Mana (Impresso)	UFRJ
Novos Estudos (Impresso)	CEBRAP
Perspectiva Teológica (Belo Horizonte)	FAJE
Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso)	ANPOCS
Revista de Antropologia (Impresso)	USP
Sociedade e Estado (Impresso)	UNB
Sociologias (Impresso)	UFRGS
Tempo Social (Impresso)	USP

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta forma de avaliação, novamente encontram-se presentes instituições universitárias que ocupam os estratos superiores na conceituação de seus programas de pós-graduação em sociologia, e às quais estão vinculados a maioria dos pesquisadores que são bolsistas produtividade em pesquisa pelo CNPq. É esse o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade de Brasília e da Universidade de São Paulo.

Segundo o CNPq, em 2014 a produção bibliográfica pelos pesquisadores da grande área de Ciências Humanas, incluídos os cientistas sociais, foi de:

TABELA 6 – Produção Bibliográfica na grande área de Ciências Humanas (2014)

<b>Tipo de produção</b>	<b>Total</b>	<b>Média por pesquisador doutor</b>
Artigos completos de circulação nacional	95.433	0,92
Artigos completos de circulação internacional	21.711	0,21
Trabalhos completos publicados em Anais	105.018	1,01
Livros	13.568	0,13
Capítulos de livros	79.057	0,76

Fonte: Dados da pesquisa

As produções técnicas envolvem atividades de assessoria e consultoria, extensão tecnológica, elaboração de programas de computador sem registro, de produtos, processos ou técnicas, de trabalhos técnicos, e de cartas, mapas ou similares, além dos cursos de curta duração ministrados, do desenvolvimento de materiais didáticos ou institucionais, de atividades de editoração, manutenção de obras artísticas, construção de maquetes, atuação em redes sociais, websites e blogs, e da concessão de entrevistas, atuação em mesas redondas, em programas e comentários na mídia, e produção de relatórios de pesquisa.

Para o registro desses tipos de atividade, os quesitos a serem preenchidos são semelhantes aos necessários para o de produções bibliográficas. Também é requisitado o ano, país e idioma em que estas foram publicadas, seu meio de divulgação e a *home page* em que se encontram as informações a seu respeito, além de seu título, quando houver, e da tipificação da produção e da atuação do pesquisador (como docente, organizador ou outro; em curso de extensão, de aperfeiçoamento ou de especialização; na editoração livros, Anais, catálogos, coletâneas, enciclopédias ou periódicos; participando em entrevistas, mesas redondas, programas ou comentários na mídia). Do mesmo modo, é exigida a denominação do autor ou autores dos trabalhos, acompanhados das áreas do conhecimento a que estes se referem, e de palavras-chave relativas a eles, quando estas forem pertinentes ao tipo de produção, bem como de sua classificação segundo a tabela CNAE.

Em Outra produção artística/cultural se enquadram as artes cênicas, músicas, artes visuais ou outras. Estas produções, bem como partituras musicais; extensão tecnológica; elaboração de programas de computador sem registro; de produtos, processos ou técnicas;

de trabalhos técnicos; de cartas, mapas ou similares; a manutenção de obras artísticas; a construção de maquetes; e a atuação em redes sociais, websites e blogs, não serão aqui detalhados por não fazerem parte, comumente, das atividades de produção realizadas por cientistas sociais, embora seja possível que isto ocorra, o mesmo se dando com os trabalhos relativos à patentes, registros e inovação, abordados abaixo.

No preenchimento destes itens o pesquisador deve escolher, dentre os artigos publicados, livros e capítulos de livros, textos em jornais ou revistas, trabalhos publicados em Anais de eventos, apresentações de trabalho ou palestras, prefácios e posfácios, cursos de curta duração ministrados, desenvolvimento de materiais didáticos ou institucionais, editoração, entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia, relatórios de pesquisa, e também organização de eventos e orientações, os cinco trabalhos mais relevantes de sua produção, que ficam identificados no Lattes como tal.

#### **1.6. Patentes, Registros e Inovação**

Mais vinculados às áreas de ciências biológicas, exatas e de tecnologia, estes setores dificilmente são preenchidos no currículo Lattes de cientistas sociais. Incluem informações sobre patentes; programas de computador registrados e sem registro; cultivar protegida ou registrada; desenhos industriais registrados; marcas registradas; topografia de circuito integrado registrada; produtos, processos ou técnicas; projetos de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico, de extensão, e outros tipos de projeto.

#### **1.7. Educação e popularização de C&T**

Este campo foi criado no Lattes em 2012, com o objetivo de divulgar a produção científica de professores e pesquisadores e de permitir um melhor contato entre os cientistas e a sociedade, facilitando a busca por informações. Ele abrange atividades e produções especificamente voltadas para a popularização da Ciência e Tecnologia por meio da educação, tais como: artigos completos publicados ou aceitos para publicação; livros e capítulos de livros; textos em jornais e revistas; trabalhos publicados em anais; apresentação de trabalho e palestra; programas de computador registrados e sem registro; cursos de curta duração; desenvolvimento de material didático ou institucional; entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia; organização de eventos; participação em eventos; atuação em redes sociais, websites e blogs; artes visuais; artes cênicas; música; e outra produção bibliográfica, técnica, artística ou cultural. Desse

modo, quando do registro de tais atividades, caso elas se enquadrem nessa forma de produção, existe a opção de classifica-las como tal.

### **1.8. Eventos**

Inclui a participação e a organização de eventos, congressos, seminários, exposições, feiras, olimpíadas, encontros, simpósios, oficinas e festivais, que podem ter abrangência internacional, nacional, regional ou local, e o pesquisador pode neles se envolver como ouvinte, participante, convidado, curador ou organizador. É preciso especificar no Lattes a instituição, cidade e país onde estes foram realizados, bem como seu idioma oficial, a *home page* e meio de divulgação. Além disso, como no caso das produções, deve se identificar as áreas do conhecimento relativas a eles, os autores, as palavras-chave e sua classificação na tabela CNAE.

Na área de ciências sociais, os principais eventos são realizados por comunidades científicas vinculadas a uma das três áreas-tronco que as compõem, como é o caso da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), e da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), ou à pós-graduação na área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS).

Esta foi fundada em 1977, e reúne mais de cem centros de pós-graduação e de pesquisa em antropologia, ciência política, relações internacionais e sociologia, localizados em diversas partes do Brasil. Dentre suas atividades, estão a editoração da Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS) e da Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB), além do lançamento de coletâneas que abordam a trajetória da produção brasileira sobre variados temas, e da premiação anual das melhores teses de doutorado, dissertações de mestrado e obras científicas, pelo Concurso Brasileiro Anpocs de Obras Científicas e Teses Universitárias em Ciências Sociais, que são posteriormente publicadas em forma de livros.

Todos os anos a ANPOCS realiza encontros profissionais, que reúnem cerca de 2.000 participantes brasileiros e estrangeiros, nos quais promove-se o debate sobre os variados temas que fazem parte da agenda pública e acadêmica da área, e em que seus membros se reúnem a fim de definir as diretrizes de atuação da Associação e, indiretamente, dos programas e centros a ela filiados, constituindo-se em um momento estratégico para a comunidade brasileira de cientistas sociais.

A seleção de propostas de conferências, fóruns, sessões especiais, mesas redondas, grupos de trabalho, exposições de vídeo, e cursos destinados a alunos de pós-graduação,

é feita com base em “critérios de excelência, relevância temática e diversidade institucional, geracional e regional”<sup>33</sup>, abrangendo trabalhos e pesquisas produzidos por cientistas em diversos momentos de suas carreiras, que vão desde alunos de mestrado a pesquisadores reconhecidos e prestigiados na área. Estes podem participar como conferencistas, palestrantes, expositores, proponentes de grupos de trabalho e seminários temáticos, ou como participantes destes.

A Associação Brasileira de Antropologia, fundada em 1955, realiza reuniões bianuais há mais de 60 anos, de modo que a Sociedade Brasileira de Sociologia e a Sociedade Brasileira de Arqueologia, por exemplo, inicialmente realizavam suas reuniões conjuntamente à Reunião Brasileira de Antropologia (RBA). Nesta, ocorrem lançamentos de livros, comunicações, apresentações e discussões de pesquisas em grupos de trabalho, mesas-redondas, simpósios, minicursos, oficinais, exposições e mostras de filmes e fotografias, reuniões das comissões e comitês da Associação, e a entrega de prêmios de âmbito nacional. A ABA também realiza a editoração das revistas acadêmicas VIBRANT, desde 2004, e Novos Debates, desde 2014<sup>34</sup>.

A Associação Brasileira de Ciência Política<sup>35</sup> foi fundada em 1986, e concentra seus trabalhos e reflexões em 16 áreas temáticas: Comunicação Política e Opinião Pública; Cultura Política e Democracia; Eleições e Representação Política; Ensino e Pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais; Estado e Políticas Públicas; Política Externa; Gênero, Democracia e Políticas Públicas; Instituições Políticas; Participação Política; Pensamento Político Brasileiro; Política, Direito e Judiciário; Política e Economia; Política Internacional; Segurança Pública e Democracia; Sociologia Política e Teoria Política.

Realiza encontros bianuais, com o objetivo de divulgar e debater a produção em ciência política no país, interagindo com o debate acadêmico mundial por meio de conferências, minicursos, mesas redondas, sessões especiais, sessões de pôsteres, homenagens, lançamentos de livros e premiações a trabalhos, e da promoção de uma assembleia da associação, que também ocorre nas reuniões da ABA. Além de eventos acadêmicos, desde de 2007 a ABCP publica a *Brazilian Political Science Review*.

---

<sup>33</sup> Informação disponível em <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=119&Itemid=225](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=225)> Acesso em 20 de junho de 2015.

<sup>34</sup> Informações disponíveis em <<http://www.portal.abant.org.br/>> Acesso em 20 de junho de 2015.

<sup>35</sup> Informações disponíveis em <<http://www.cienciapolitica.org.br/>> Acesso em 20 de junho de 2015.

A Sociedade Brasileira de Sociologia<sup>36</sup> busca reunir institucionalmente pesquisadores brasileiros das áreas de Sociologia e Ciências Sociais afins, e tem como objetivos o apoio e realização de eventos científicos, a promoção do intercâmbio entre pesquisadores, o fortalecimento qualitativo e institucional da sociologia no Brasil, a difusão e divulgação de conhecimento científico, através de publicações específicas (livros, anais), site e boletim (*newsletter*) periódico, a inserção das colaborações produzidas pelo conhecimento sociológico nos grandes debates públicos, e a atuação na representação e no fortalecimento institucional da comunidade de associados.

Bianualmente realiza o Congresso Brasileiro de Sociologia, que reúne cerca de três mil participantes, entre docentes, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e graduação, professores de sociologia na Educação Básica, gestores e formuladores de políticas públicas, gestores privados e representantes do terceiro setor. Em sua programação estão presentes conferências, mesas-redondas, fóruns, sessões especiais, minicursos, grupos de trabalho, laboratórios de pesquisa, e o espaço "Sociólogos do Futuro", destinado à apresentação de pesquisas de mestrado e doutorado.

Todos fazem parte da agenda de eventos da Capes, do CNPq e da FINEP, além de Fundações de Pesquisa de alguns estados, e sua realização, além do apoio e financiamento destas, conta com a colaboração de institutos de pesquisa, universidades e outras entidades, públicas e privadas, nacionais e internacionais. Além deles, é muito comum na área a realização de eventos vinculados a linhas e temáticas de pesquisa, bem como a programas de pós-graduação e grupos de pesquisa. A organização e divulgação de descobertas científicas por meio da participação em eventos é uma das exigências para atuação na academia.

As diferentes formas possíveis em que este tipo de trabalho se realiza, porém, não são dotadas do mesmo valor simbólico. Quanto maior a importância do evento no espaço social acadêmico, mais considerável é o engajamento dos cientistas em sua organização, o mesmo se dando com o envolvimento destes como participantes e convidados. Desse modo, podemos identificar duas formas de hierarquia em relação a esta forma de atuação no espaço social, sendo que uma influencia diretamente os valores relativos de cada posição ocupada na outra.

Em primeiro lugar, há a hierarquia dos eventos uns em relação aos outros, variando conforme sua abrangência (internacional, nacional, regional ou local), a

---

<sup>36</sup> Informações disponíveis em <<http://www.sbsociologia.com.br>> Acesso em 20 de junho de 2015.

autoridade científica detida pelas instituições ou grupos que os realizam (comunidades científicas nacionais ou estaduais, universidades, programas de pós-graduação ou cursos de graduação, grupos de pesquisa, etc.), e a existência de apoio e financiamento por parte de agências de fomento reconhecidas, como as citadas acima.

A posição ocupada por determinado evento nesta hierarquia influencia o valor simbólico da participação dos cientistas que nele se envolvem. Este valor, por sua vez, modifica-se conforme o papel que estes desempenham no evento. Tomando como base a estrutura comumente adotada para a organização deste tipo de atividade, em que ocorrem conferências, mesas-redondas, grupos de trabalho e, por vezes, seções especiais para a apresentação de pesquisas de jovens que estão se inserindo na área acadêmica, podemos dizer que esta hierarquia, de certa maneira, reflete as posições hierárquicas do espaço social.

Aqueles que detêm menor prestígio buscam a participação por meio do envio de resumos de trabalhos para apresentações nestas seções ou em grupos de trabalho, possuindo mais chances de participarem conforme menor for o reconhecimento do evento, pois sua maior relevância implica a seleção mais criteriosa e seletiva dos trabalhos a serem apresentados, bem como a maior quantidade de propostas de apresentação. Ser selecionado para expor sua pesquisa nessas ocasiões, portanto, significa um reconhecimento mais expressivo da competência científica do pesquisador, bem como da relevância do trabalho para a área. Para determinados cientistas a participação em grupos de trabalho e seminários temáticos em grandes eventos constitui-se como parte de sua rotina de atividades profissionais, promovendo, além da divulgação das pesquisas, o estabelecimento de contatos regulares com outros pesquisadores e a configuração de redes profissionais. O mesmo se dá quanto à proposição de temas para tais atividades, realizada exclusivamente por professores doutores que já detenham reconhecida autoridade científica e que participem há certo tempo, com regularidade, destes encontros.

Candidatar-se e ser selecionado para estes empreendimentos, todavia, possui um valor simbólico inferior ao ato de ser convidado para participar de mesas-redondas ou para proferir palestras, pois nesses casos a avaliação do prestígio destes cientistas e de seus trabalhos é feita anteriormente ao convite, sem que seja necessário a eles disporem-se explicitamente para a ocupação destas posições. Por conseguinte, o recebimento de homenagens ou o convite para ministrar conferências, em especial de abertura ou encerramento, significa que estes pesquisadores detêm o mais alto grau de reconhecimento expresso por meio desta forma de atuação científica.

### 1.9. Orientações

Envolve as orientações e supervisões concluídas e em andamento. Estas podem ser relativas a diferentes tipos de trabalho, como dissertações, teses, monografias, trabalhos de conclusão de curso, de iniciação científica, supervisão de pós-doutorado, ou orientações de outra natureza, e o pesquisador pode ter sido o orientador principal ou o coorientador. Como nas demais formas de produção, é necessário registrar, além do título do trabalho e do ano de conclusão, o país e idioma em que foi produzido, e a *home page* e nome do orientando que o realizou, da instituição e do curso a que ele e o orientador estão vinculados, e informar se há agência de financiamento ou não, e qual. Devem também ser definidas as palavras-chave e a área do trabalho, e sua classificação segundo a tabela CNAE.

A atividade de orientação está intimamente ligada à formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa e a docência na universidade, e é uma das manifestações do capital simbólico de quem a realiza. Ao escolherem seu orientador, os orientandos necessariamente avaliam e reconhecem seu valor intelectual, em uma ação que também contribui para construir o reconhecimento de cada um deles, pois conforme o cientista detenha maior autoridade no campo acadêmico, a tendência é que mais alunos almejem ser orientados por ele, e maior seja o grau de excelência, medida pelo capital escolar, daqueles que irão disputar entre si esta condição.

Costumam juntar-se aos grupos de pesquisa e de produção dos professores mais reconhecidos os aspirantes que detêm mais propriedades potencial e presentemente eficientes no espaço social, sendo esta relação essencial para o posterior desenvolvimento da carreira acadêmica destes. Dessa forma, a inclinação por optar pelo estudo de certo tema, e sob a tutela de determinado professor, segundo Bourdieu (2011), orienta-se pelas mesmas disposições, e manifesta uma espécie de “sentido de colocação”, que é simultaneamente social e intelectual, e que leva os candidatos com maiores chances de sucesso acadêmico a escolher os objetos que lhes trarão maior prestígio, bem como a orientação daquele que possui mais condições de contribuir para que isso ocorra, em uma ação que afirma, ao mesmo tempo, o sentido que possuem de sua legitimidade e daquela possuída pelos diversos orientadores possíveis.

Por meio da escolha de seguir a carreira acadêmica, que pressupõe a preferência pelo auxílio e pela aprovação de um membro mais experiente e reconhecido pelos componentes desse espaço social, os aspirantes reconhecem não só o valor das

instituições que o compõem, mas dos valores institucionais que as orientam, e que fazem com que eles frequentemente recusem formas de agir e de produzir consideradas não científicas.

Assim, como bem nos recorda Bourdieu, “Fazer sobressair, como se faz comumente, o ritual de defesa é, em todo caso, mascarar o essencial, que reside na espera submissa e no reconhecimento da ordem acadêmica que ela implica” (BOURDIEU, 2011, p. 131).

### **1.10. Bancas**

Esse campo se divide em Participação em bancas de trabalho de conclusão e Participação em bancas de comissões julgadoras. A primeira trata de bancas de defesa e qualificação de mestrado e doutorado, e de conclusão de aperfeiçoamento e graduação. Inclui o preenchimento do ano da conclusão, título do trabalho, país, idioma, *home page*, autor, instituição, curso, o nome dos demais participantes da banca, as palavras-chave, área, e classificação na tabela CNAE. As bancas de comissões julgadoras se referem à atribuição de livre-docência, contratação de professor titular, avaliação de curso, concurso público ou outra, sendo requisitado o preenchimento dos mesmos dados que no caso anterior.

As bancas de defesa de mestrado e doutorado, de conclusão de aperfeiçoamento e graduação, e de atribuição de livre-docência e contratação de professores, constituem ritos de passagem, que instituem e consagram diferenças, tanto em relação a um mesmo indivíduo, que após passar pelo ritual torna-se dotado de atributos que antes não possuía, quanto em relação àqueles que nunca fizeram parte deste processo, e que, portanto, não integram o grupo do qual este agora é membro (BOURDIEU, 1998a).

Por meio da banca, a instituição universitária contribui significativamente para legitimar e naturalizar um limite que é, na verdade, arbitrário, constituindo-se enquanto uma solenidade que consagra, como oposições cosmológicas, naturalizadas, oposições que são sociais. Dessa maneira, a transposição deste limite, que pode ocorrer apenas através do rito, sanciona-o, tornando conhecida e reconhecida a diferença que se torna constitutiva do indivíduo que passou por ele.

A banca é dotada de eficácia simbólica. Ao modificar as representações dos indivíduos que partilham da crença no conjunto de instituições, saberes e práticas que ela simboliza, a respeito do status e identidade do indivíduo que é alvo do rito, ela transforma também os comportamentos que a comunidade científica adota em relação a ele, e a

conduta que este passa a assumir, a fim de corresponder a estas novas representações e formas de relacionar-se com os demais. Este, a partir do momento em que adquire o título, recebe ainda, além do reconhecimento social e documentado de um conjunto de competências específicas, o direito e o dever de assumir uma essência, cabendo-lhe ser quem ele, como resultante de seus investimentos no espaço social ao longo de certo período, se tornou, a partir do enunciado daqueles socialmente competentes para dizê-lo com autoridade. Logo, ao enunciarem ao fim da banca de defesa de tese, “Parabéns, você é doutor!”, os componentes desta, representantes legítimos de todo o meio acadêmico, e, em particular, do espaço social acadêmico da área científica de que fazem parte, simultaneamente enunciam: seja doutor (BOURDIEU, 1994).

Dessa maneira, ao ultrapassar legitimamente o limite que antes lhe vedava o acesso a determinada identidade, instaura-se para este indivíduo uma outra barreira que, ao naturalizar este novo status, transformando-o em uma segunda natureza (“ser” graduado, mestre, especialista ou doutor) que é incorporada sob a forma de *habitus*, por meio de um processo iniciado bem antes da efetivação do ritual, o impede de “voltar atrás”, de retornar à condição que anteriormente ocupava, de se desclassificar, sendo este impedimento mais impositivo quanto maior for a nova posição ocupada na hierarquia.

Sendo ritos de instituição, as bancas operam o “milagre” de fazer crer aos indivíduos iniciados que sua existência possui importância e significado, consagrando-os como agentes envolvidos no jogo científico e destacando-os da massa informe e hierarquicamente inferior de que faziam parte até então, simultaneamente reconhecendo-os como dotados objetiva e subjetivamente de uma missão social (BOURDIEU, 1994), e explicitando àqueles que não atingiram este patamar, que eles se encontram momentânea ou permanentemente excluídos deste, decretando assim sua inferioridade (BOURDIEU, 1998a).

Neste processo, o grupo responsável por decretar a mudança de status do aspirante, tornando-o iniciado, precisa ser formado por indivíduos dotados de legitimidade para fazê-lo, isto é, de autoridade científica, que como visto na seção anterior, constitui-se como capacidade de falar e agir com autoridade, sendo ela socialmente autorizada pelo conjunto de instituições e de agentes que compõem o campo (BOURDIEU, 2005).

Dessa forma, o convite para compor uma banca implica o reconhecimento da autoridade científica, principalmente em relação à área de atuação e às linhas de pesquisa em que o cientista convidado atua, e nas quais o aspirante pretende ser admitido. Tal

reconhecimento é mais significativo (e raro) quanto maior o estrato da hierarquia científica a que a banca se refere, por exigir a pertença de seus membros a esta condição, representando maior distinção para seus componentes. Logo, a participação em bancas de comissões julgadoras geralmente confere mais valor aos pesquisadores que a composição de bancas de trabalho de conclusão, embora esta também acarrete e reforce o reconhecimento no campo.

### **1.11. Citações**

Este campo reúne dados quantitativos sobre citações da obra de um autor por outros pesquisadores em artigos armazenados em diferentes bases de dados (a ISI, o Scielo e o Scopus<sup>37</sup>), que têm como objetivo facilitar a identificação de periódicos nacionais e internacionais em diversas áreas de conhecimento, bem como a divulgação e avaliação da produção científica por meio destes. Através delas, o pesquisador pode ter acesso ao seu Fator H, um índice que utiliza como base a quantidade de artigos publicados por cada cientista e a frequência com que estes são citados por outros pesquisadores. Não sendo possível quantificar citações presentes em livros por este sistema de avaliação, a centralidade da produção de artigos é reforçada, reforçando o estímulo, já existente, para que os pesquisadores priorizem, do ponto de vista da produtividade, esse veículo de divulgação.

## **2. Delineando o funcionamento do espaço social**

Enquanto espaço social acadêmico, as ciências sociais, como as demais ciências, possuem a autoridade científica como instrumento e objeto de disputas, sendo esta fundamental na classificação e hierarquização das instituições e agentes que delas participam, bem como de suas produções e dos métodos, problemas e teorias relacionados a elas. A aquisição desta forma de capital segue determinadas normas, sendo que parte delas se encontra explicitada por meio de documentos oficiais dos órgãos responsáveis por coordenar o campo científico no país, e que outras fazem parte da *doxa* do espaço social, isto é, constituem-se como pressupostos considerados evidentes, e cuja discussão é considerada desnecessária ou impraticável (BOURDIEU, 1983).

---

<sup>37</sup> O ISI (Institute for Scientific Information) é uma companhia publicadora de bases de dados, responsável pela base ISI (International Scientific Information), que é a base de dados acadêmica mais reconhecida internacionalmente. A Scientific Electronic Library Online – SciELO, é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O SciVerse Scopus é uma banco de dados de resumos e citações de artigos para jornais/revistas acadêmicos.

Ao possibilitar o preenchimento de uma série de informações sobre a trajetória profissional de cada pesquisador, o currículo Lattes, que é um dos principais produtos do campo científico no país, simultaneamente elimina a possibilidade de que outros dados sejam inseridos, por não serem considerados válidos como participação legítima neste campo. Um exemplo são as atividades voltadas para a popularização da ciência e tecnologia no Brasil, cuja especificidade, até 2012, não era considerada relevante para o registro da trajetória acadêmica dos pesquisadores que as desempenhavam.

Esta seleção, sendo a criação de um grupo particular de representantes do campo científico, inseridos em uma instituição basilar à sua condução e funcionamento, reforça e reproduz uma definição institucional legítima do que seja uma carreira científica legítima. Seu caráter arbitrário, ou seja, de produto histórico e social, vinculado a um determinado estado da estrutura e do funcionamento deste campo, e às relações de forças, lutas, estratégias, interesses e lucros específicos de seus agentes, tende a tornar-se naturalizado por aqueles que dele necessitam enquanto materialização de sua trajetória, e do capital científico adquirido ao longo dela (BOURDIEU, 1983).

Este se vincula a atividades desempenhadas em diferentes instituições, tais como universidades, institutos de pesquisa, sociedades científicas, agências de fomento, órgãos públicos, entre outras, e conforme a sua natureza confere a quem as desempenha aquilo a que Bourdieu chama de capital científico “puro” ou “institucional”. Embora seja possível associar este último a funções administrativas exercidas nestes espaços, tais como coordenar departamentos, cursos e programas universitários, compor comitês de assessoria e avaliação, ou integrar grupos responsáveis por formular políticas públicas para o setor de ciência e tecnologia; bem como considerar como formas de aquisição de capital científico puro a coordenação de grupos de pesquisa, a organização de eventos, a publicação em revistas científicas qualificadas ou o oferecimento de conferências, estas duas configurações do capital científico não são completamente separadas. Diante da história das ciências sociais no Brasil, e da estrutura atual de seu espaço social acadêmico, ambas são extremamente entrelaçadas, cabendo uma análise aprofundada de como as características peculiares da formação histórica desta área no país conformam a distribuição de capitais entre os agentes, particularmente quanto às relações com o Estado<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Tal aprofundamento, entretanto, não é pertinente a esta pesquisa. Uma possibilidade interessante para esta reflexão, mas que necessita de maior aprofundamento bibliográfico, é a da periodização realizada por Roberto Cardoso de Oliveira sobre a antropologia no Brasil, no texto *O que é isso a que chamamos*

A formação e atuação profissional universitárias são condições *sine qua non* para o desempenho de funções nas outras instâncias deste espaço social. A variação do lucro simbólico adquirido através desses empreendimentos ocorre segundo a posição ocupada em sua execução, sendo a coordenação mais reconhecida que a participação, e exigindo maiores investimentos para ser realizada. Esta diferença também ocorre conforme a atividade desempenhada esteja ligada à graduação ou à pós-graduação, porque a primeira é hierarquicamente inferior a esta no campo. Conforme a posição do programa de pós-graduação da instituição na classificação da Capes, os profissionais que nele atuam podem obter maior ou menor reconhecimento científico por este meio, o mesmo ocorrendo com aqueles que obtêm sua titulação nestas instituições, e com as revistas periódicas publicadas por elas, em relação ao sistema WebQualis.

As sociedades científicas, de modo geral, possuem diferentes categorias de associados, classificados em estudantes ou aspirantes, graduados ou pós-graduados, efetivos, eméritos ou honorários, entre outras. Para esta categorização são levados em conta a titulação, a atuação profissional, e a produção científica do pesquisador que deseja associar-se, e que apresenta uma proposta que é avaliada pela Diretoria ou por comissão específica para este fim, dependendo por vezes do apoio de membros já associados. A participação neste âmbito não é livre para todos os participantes do espaço social, exigindo sua avaliação e seleção pelos componentes já reconhecidos e consagrados da instituição. O mesmo se dá, com exigências crescentes de seleção, para a composição de comissões eventuais, secretarias, e de conselho científico, fiscal ou diretor, que muitas vezes são eleitos em assembleia geral pelos associados.

As agências de fomento e avaliação, sendo instituições reguladoras do campo e ocupando neste as posições dominantes, selecionam os cientistas que nelas atuam com base nos critérios descritos acima, vinculados à definição legítima do fazer científico. Para obter colocações nestas instâncias é necessário já ocupar as posições dominantes neste espaço social, sendo detentor de considerável capital científico, obtido por meio da

---

*antropologia brasileira?* (1997), dividindo-a em período heroico (décadas de 1920 e 1930), carismático (final dos anos 1940 e princípio dos 1950) e burocrático (da segunda metade dos anos 1960 em diante). Possivelmente uma periodização semelhante se aplique à sociologia no país, e estas formas de profissionalização possam ser associadas aos tipos de capital científico descritos por Pierre Bourdieu (2004a), vinculando-se o capital científico puro majoritariamente aos primeiros períodos, em que a institucionalização das ciências sociais estava associada ao trabalho individual de alguns cientistas, como Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, e o capital científico institucional a este último período, aproximando-se sua definição por Cardoso de Oliveira, como burocrático, da explicação de Bourdieu, segundo a qual este tipo de capital segue as mesmas regras de aquisição que as demais formas de capital burocrático.

atuação em universidades, institutos de pesquisa ou sociedades científicas, ao qual o exercício de funções de avaliação e planejamento (como revisor de periódico, membro de comitê de assessoramento, revisor de projeto, etc.) acresce significativo lucro simbólico.

Assim, o espaço social acadêmico das ciências sociais é hierarquizado com base em critérios vinculados à titulação, produção e divulgação científicas, e à estratificação das instituições promotoras destas ocorrências, estando tais conceitos associados à compreensão da atividade acadêmica prioritariamente como pesquisa, constituindo-se esta como a principal atividade-fim do espaço social. Nesta hierarquização, as relações entre as posições ocupadas pelos agentes dependem das posições objetivas que as instituições a que estes estão vinculados ocupam umas em relação às outras.

Embora os programas de pós-graduação em sociologia e ciências sociais (e seus docentes e estudantes) se situem uns relativamente aos outros conforme a classificação da avaliação feita pela Capes, este posicionamento não determina exclusivamente a posição dos agentes que nele atuam, pois estes o fazem em diversos âmbitos, por meio do envolvimento através da publicação em periódicos renomados, ou da coordenação de grupos de trabalho em eventos reconhecidos, que influenciam sua maior ou menor inserção em esferas detentoras de mais autoridade científica, como as sociedades científicas e agências de avaliação e fomento.

Mobilizar recursos para a aquisição de prestígio no espaço social, portanto, exige a participação em diferentes instituições e o exercício de variadas atividades, associadas, direta ou indiretamente, à produção, divulgação e planejamento de pesquisas científicas, de modo que os agentes dominantes no espaço atuam em diversas instâncias que, embora ocupem neste posições dominantes, não o fazem de modo igualitário entre si, posto serem detentoras de graus diversos de autonomia, e estarem mais ou menos próximas de esferas de poder externas e reguladoras do campo científico, como o Estado.

Como aponta Bourdieu, é imprescindível lembrar que

A dominação não é o efeito simples e direto da ação exercida por um conjunto de agentes (“a classe dominante”) investidos de poderes de coação, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede das imposições cruzadas que cada um dos dominantes, assim dominados pela estrutura do campo através da qual a dominação se exerce, sofrem da parte de todos os outros (BOURDIEU, 2005, p. 34).

Tendo em mente essa definição, podemos elencar como instituições e agentes detentores de maior autoridade acadêmica no espaço social das ciências sociais no

período citado: os programas de pós-graduação com nota 7 na avaliação da Capes (USP, UFRJ, UFRGS); os bolsistas sênior e produtividade em pesquisa A1 do CNPq; as revistas científicas com qualis A1 no sistema WebQualis; os coordenadores de área (coordenador, coordenador adjunto e coordenador de mestrado profissional) na Capes; e os pesquisadores que compõem as diretorias das sociedades científicas nacionais (ANPOCS, SBS, ABA e ABCP).

Nestes âmbitos, fica evidente a predominância da USP, UFRJ e UFRGS<sup>39</sup>, já que dentre os bolsistas produtividade em pesquisa citados, aproximadamente 61% são docentes dessas universidades, que um terço dos periódicos nacionais com qualis A1 são publicados por elas, que atualmente metade da diretoria<sup>40</sup> da ANPOCS é composta por docentes de seus programas, estando eles presentes também nas diretorias da ABA (aproximadamente um terço dos membros), SBS (um quinto dos membros), e ABCP (um membro), e que os atuais coordenadora e coordenador adjunto de mestrado da área de sociologia na Capes, são, respectivamente, docentes da UFRJ e da UFRGS.

### **3. Ensino de sociologia: pesquisa, produção científica e divulgação**

Apesar de o início de sua presença na educação básica datar do final do século XIX, e de terem sido produzidos diversos manuais sobre ensino de sociologia desde então<sup>41</sup>, a produção de pesquisas científicas sobre o tema, nos moldes explicitados anteriormente, é relativamente recente, e se intensificou a partir dos anos 2000, de modo que a sistematização de informações acerca dessa produção, embora esteja sendo gradativamente realizada, ainda é uma tarefa inconclusa.

As informações apresentadas a seguir foram obtidas na tese de Roberta Neuhold (2014), que realizou um mapa da produção acadêmica sobre ensino de sociologia entre 1993 e 2013, tendo como fontes a produção de programas de pós-graduação, os anais do Congresso Brasileiro de Sociologia, e o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq. Também foi utilizada como referência a análise realizada por Anita Handfas e Juliana Maçaira (2014), responsáveis por fazer um “estado da arte” desta produção, centrado nas teses e dissertações, de 1993 a 2012, além de informações disponíveis nos

---

<sup>39</sup> É possível refletir sobre a predominância de programas de pós-graduação e docentes de universidades localizadas em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul partindo da análise da constituição histórica das ciências sociais nacionais nesses três estados, em particular quanto à sua formação nas universidades citadas. Sobre esse conteúdo, ver MONTEIRO, L. M., 2006; ALMEIDA, M. H. T., 1989; e MICELI, S., 1989, p. 72-110.

<sup>40</sup> Considerando também os membros do Conselho Fiscal.

<sup>41</sup> Sobre essa produção, ver MEUCCI, 2008.

sites dos programas de pós-graduação, publicações e eventos estudados, e do acesso ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, com vistas a atualizar os dados apresentados por Neuhold, e a detalhar algumas referências abordadas em seu trabalho de modo mais conciso. Desse modo, ainda que não seja capaz de oferecer um panorama preciso dessa produção, e que não tenha a pretensão de consistir em uma espécie de “censo” desta, o levantamento realizado contribui significativamente para a compreensão da posição ocupada pelo ensino de sociologia no espaço social acadêmico das ciências sociais, por meio de sua caracterização e da análise das posições referentes às instituições envolvidas mais diretamente com ele.

### **3.1. Programas de Pós-Graduação**

Na pós-graduação, dentre os 51 programas e cursos em ciências sociais, sete possuem linhas de pesquisa relacionadas diretamente ao estudo da educação pelas ciências sociais (14%).

O mestrado em ciências sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possui nota 3 na avaliação da Capes, e na linha de pesquisa Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade, estuda a temática educacional, com o intuito de refletir sobre a contribuição teórica das ciências sociais, por meio de autores clássicos e contemporâneos, para a compreensão da cultura e do processo de construção da cidadania. Em relação ao ensino de sociologia, estuda sua história, materiais didáticos, formação docente, e a valorização da escola e da educação enquanto objeto de pesquisa sociológica<sup>42</sup>. Essa linha de pesquisa conta com a participação da Profa. Elisabeth Guimarães<sup>43</sup>.

O mestrado em ciências sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) detém nota 4 na avaliação, e é o único no país que possui uma linha de pesquisa especificamente para a produção de pesquisas sobre o Ensino de Sociologia. Nesta, são estudadas as temáticas do ensino de sociologia na educação básica; do ensino religioso no ensino fundamental; do ensino de ciências sociais no ensino superior e na pós-graduação; da formação do cientista social; da formação de professores de sociologia para a educação básica; e dos conteúdos, metodologias, currículos e epistemologias do ensino

---

<sup>42</sup> Todas as informações sobre as linhas de pesquisa citadas foram retiradas dos sites dos referidos programas de pós-graduação.

<sup>43</sup> No site deste programa não está especificado em qual linha de pesquisa cada docente atua.

de ciências sociais, das religiões e da sociologia para a educação básica. Participam desta linha de pesquisa dez docentes<sup>44</sup>, dentre eles a professora Ileizi Fiorelli da Silva.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) possui um mestrado em ciências sociais com nota 3, e na linha Identidades sociais, etnicidade e educação, contém a temática de antropologia da educação, de responsabilidade de um docente<sup>45</sup>, que tem como enfoque a construção de identidades educacionais e escolares na atualidade por meio de pesquisas sobre educação formal e informal, etnografia das práticas de escolarização, educação indígena, além de estudos sobre a educação como processo antropológico, em relação à formação de professores e às práticas escolares de ensino de ciências sociais e de seus currículos.

Na Universidade Federal do Piauí (UFPI) o mestrado em sociologia tem nota 3 e na área de concentração Estado e Sociedade: trabalho, educação, atores políticos e desigualdades sociais, estuda a articulação entre o mundo do trabalho e a educação, e os modos como os diversos atores políticos lidam com essas instituições sociais.

O mestrado e doutorado em sociologia da Universidade de Brasília (UnB) têm nota 6 na avaliação da Capes, e apresenta a linha de pesquisa de Educação, Ciência e Tecnologia. Nela, desenvolvem-se pesquisas sobre as novas tendências nas políticas educacionais e de ciência e tecnologia, abordando questões educacionais emergentes, como a diversificação do ensino superior, a evolução do sistema de pós-graduação, a avaliação institucional e a formação de quadros profissionais e científicos, contando com dez docentes<sup>46</sup>.

Na Universidade Federal de Goiás (UFG) o mestrado e doutorado em sociologia têm nota 4, e na linha de pesquisa Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea estuda-se sociologia da educação, articulando os referenciais teóricos metodológicos da educação e das ciências sociais para compreender temas como políticas educacionais, práticas educacionais e os sujeitos contemporâneos, sistemas escolares, educação e cultura escolar, desigualdades educacionais e sociais, teoria crítica e educação, ensino e

---

<sup>44</sup> Ângela Maria de Sousa Lima, Claudinei Spirandelli, Claudia Baltar, Fabio Lanza, Ileizi Fiorelli Silva, Maria José de Rezende, Maria Nilza da Silva, Ronaldo Baltar, Silvana Ap. Mariano, e Simone Wolff.

<sup>45</sup> Ceres Karam Brum.

<sup>46</sup> Ana Cristina M. Collares, Carlos Benedito Martins, Danilo Nolasco C. Marinho, Fabrício Monteiro Neves, Marcelo Medeiros, Michelangelo Giotto S. Trigueiro, Sadi Dal Rosso, Sayonara de Amorim Gonçalves L. Varga, Tiago Ribeiro Duarte, Fernanda A. da Fonseca Sobral.

processos de formação docente, o papel social das licenciaturas e do ensino médio, e experiências de educação informal. A linha conta com quatro docentes<sup>47</sup>.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) apresenta, no mestrado e doutorado em sociologia, a linha Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia, que conta com três docentes<sup>48</sup>, e estuda, entre outras temáticas, educação superior, educação e projetos de sociedade, educação brasileira, políticas educacionais, profissionalização e formação do professor, e qualidade da educação pública, contando o programa com nota 5 na avaliação da Capes.

Além destes, o departamento de ciências sociais da UEL oferece, desde 1994, o curso de pós-graduação *lato sensu* em sociologia, atualmente chamado de Especialização em Ensino de Sociologia. Sua grade de disciplinas segue três perspectivas básicas: um aprofundamento do estudo da teoria sociológica, com ênfase nas teorias contemporâneas; uma atualização das temáticas investigadas pelas ciências sociais; e uma abordagem a respeito de novas propostas metodológicas e didáticas voltadas ao ensino de sociologia, além da elaboração de uma monografia. O curso é voltado para egressos das áreas de ciências sociais, pedagogia e história, e para professores da rede de ensino médio do Paraná, que buscam atualização teórica e temática no campo das ciências sociais e aprimoramento prático voltado ao ensino de sociologia.

A Fundação Joaquim Nabuco também possui, desde 2013, um mestrado profissional em Ciências Sociais, voltado para a qualificação de professores de sociologia do Ensino Médio e de licenciados em Ciências Sociais e Sociologia. Este tem como objetivos específicos: atualizar a formação dos professores de Ensino Médio de Sociologia; fortalecer a autonomia intelectual do professor, de modo que o seu papel como produtor do conhecimento seja valorizado; estimular o intercâmbio de experiências didáticas entre os professores de Ensino Médio de sociologia; aperfeiçoar a formação pedagógica dos professores de Ensino Médio de sociologia; desenvolver o raciocínio e a imaginação sociológica dos professores de Ensino Médio de Sociologia, teórica e metodologicamente; e valorizar a atividade de ensino e pesquisa como ferramentas críticas da sociedade.

---

<sup>47</sup> Dijaci David de Oliveira, Lucinéia Scremin Martins, Revalino Antonio Freitas, Ivanilda Aparecida de Andrade Junqueira.

<sup>48</sup> Jonatas Ferreira, Rosane Maria Alencar da Silva, e Silke Weber.

Há ainda, desde 2014, a estruturação, pela Capes, do Mestrado Profissional em Rede para Ensino de Sociologia – ProfSocio<sup>49</sup>, criado com o intuito de capacitar professores de Sociologia que atuam na escola básica para que eles possam desenvolver melhor suas aulas, aliando recursos didáticos, uso de novas tecnologias, novas metodologias de ensino e práticas pedagógicas inovadoras. Este conta com três linhas de pesquisa: Educação, escola e sociedade; Juventude e questões contemporâneas; e Práticas de Ensino e conteúdos curriculares, e será desenvolvido em treze instituições, sendo elas a Fundação Joaquim Nabuco (responsável pela coordenação nacional); Colégio Pedro II; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual Paulista (campus Marília); Universidade Federal do Vale do São Francisco; e Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

### **3.2. Produções Bibliográficas**

Segundo Anita Handfas e Juliana Maiçara (2014), em levantamento sobre a produção acadêmica relativa ao ensino de sociologia, esta tem sido tendencialmente crescente a partir do início da década de 2000, caracterizando-se pelo predomínio de teses e dissertações, em sua maioria defendidas em programas de pós-graduação em educação. Desde 1993, data da defesa da primeira dissertação sobre o tema (CORREA, 1993), até 2013, tinham sido produzidas cinquenta e uma dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, sendo trinta trabalhos em programas de educação (53,6%), vinte e cinco em programas de sociologia e ciências sociais (44,6%), e um em um programa de letras, linguagem e sociedade (1,8%) (NEUHOLD, 2014).

Embora apenas a partir dos anos 2000 seja possível identificar um aumento nessa produção – para o que contribuiu significativamente a existência de um movimento mais orgânico em torno do ensino de sociologia, com a ampliação do número de iniciativas de cursos de ciências sociais, bem como de iniciativas de faculdades de educação promovendo eventos sobre a formação dos docentes de sociologia, além da criação do Grupo de Trabalho sobre ensino de sociologia, no Congresso da SBS, em 2005, e da realização do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia, a partir de 2009 – esta se

---

<sup>49</sup> O projeto tem previsão de início das primeiras turmas para o ano de 2017.

manteve relativamente constante desde 1993, com a produção de uma a três dissertações por ano. Houve no período, todavia, algumas variações em relação à predominância da produção por programas de educação ou de sociologia e ciências sociais. Na década de 1990 esta era em sua maioria oriunda dos primeiros, havendo um equilíbrio entre as duas áreas entre 2000 e 2006, seguido do crescimento das pesquisas pelos programas em educação entre 2007 e 2012, e de certa tendência, segundo Handfas e Maçaira (2014), de que esta relação se inverta nos próximos anos, face à conclusão de dissertações e teses que estão em elaboração em programas de ciências sociais e sociologia.

Essa produção se circunscreveu a 12 estados, sendo eles São Paulo (28,5% do total de teses e dissertações), Rio de Janeiro (16,1%), Paraná (14,2%), Rio Grande do Sul (7,1%), Rio Grande do Norte (7,1%), Distrito Federal (5,4%), Santa Catarina (5,4%), Alagoas (3,6%), Ceará (3,6%), Minas Gerais (3,6%), Pernambuco (1,8%), e Mato Grosso do Sul (1,8%). Em relação à produção por regiões, a região sudeste produziu 48,2% do total dos trabalhos, a região Sul 28,5%, a região Nordeste 16,1%, e a Centro-Oeste 7,2%, não havendo a participação de estados da região Norte (NEUHOLD, 2014).

Tabela 7 – Teses e dissertações sobre o ensino de sociologia defendidas no Brasil, distribuídas por unidade federativa e região (1993-2013)

UF	Quantidade de teses e dissertações		Região	Quantidade de teses e dissertações	
	Número Absoluto	Percentual		Número Absoluto	Percentual
SP	16	28,5%	Sudeste	27	48,2%
RJ	9	16,1%			
MG	2	3,6%			
PR	8	14,2%	Sul	16	28,5%
RS	5	8,9%			
SC	3	5,4%			
RN	4	7,1%	Nordeste	9	16,1%
AL	2	3,6%			
CE	2	3,6%			
PE	1	1,8%	Centro-Oeste	4	7,2%
DF	3	5,4%			
MS	1	1,8%			
Total	56	100%	–	56	100%

Fonte: Baseado em NEUHOLD, 2014.

Tais trabalhos foram realizados em 30 instituições de ensino e pesquisa diferentes, sendo 91,1% públicas e 8,9% privadas. Dentre eles, seis foram realizados em programas

da USP; cinco em programas da UNICAMP; quatro em programas da UEL e UFRN; três em programas da UnB, UFRJ e UFSC; dois em programas da UNESP, UFAL, UERJ, UFPR e UFRGS; e um nos programas da PUC-SP, PUC-PR, PUCCAMP, UFRRJ, IUPERJ, UECE, UFF, UFMG, UEM, UNIOESTE, UNISINOS, UFC, UFPE, Universidade Nove de Julho, e Universidade Estácio de Sá (NEUHOLD, 2014).

Ileizi Fiorelli Silva, que defendeu em 2006 a primeira tese de doutorado sobre o tema, foi quem orientou mais trabalhos até 2013, sendo quatro mestrados, seguida por Amaury Cesar Moraes (USP), Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN), Fernanda Sobral (UnB) e Nise Jinkings (UFSC), com dois trabalhos cada um.

Conforme a sistematização de Handfas e Maçaira (2014), os temas abordados pelos trabalhos sobre ensino de sociologia podem ser classificados em seis eixos, que envolvem:

- Currículo: análise de diretrizes curriculares nacionais e estaduais, livros/manuais didáticos, propostas curriculares de colégios e professores, bem como as características da sociologia como disciplina escolar;
- Práticas pedagógicas e metodologias de ensino: exame dos recursos didáticos, propostas pedagógicas, questões relativas à didática em sala de aula e relatos de experiências didáticas;
- Concepções sobre a sociologia escolar: estudos sobre as percepções de alunos, professores e demais atores da escola sobre a disciplina escolar, a relação entre o ensino de sociologia na educação básica e a cidadania, e investigações sobre as lutas pelo retorno da sociologia no ensino médio;
- Institucionalização das ciências sociais: estudos dedicados à história da disciplina escolar sociologia e ao perfil dos intelectuais envolvidos com o ensino ou com a defesa da disciplina nas escolas, especialmente na primeira metade do século XX;
- Trabalho docente: pesquisas sobre condições de trabalho, jornada de trabalho e perfil socioeconômico do professor de sociologia;
- Formação do professor: análise da relação entre bacharelado e licenciatura em ciências sociais e a formação do professor de sociologia.

Evidencia-se a preponderância de pesquisas empíricas, mais direcionadas ao estudo das formas de implementação da disciplina no contexto escolar e das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da sociologia, que se configuram como estudos descritivos de práticas de professores, das experiências de ensino e do uso de recursos

didáticos, a partir de metodologias como estudos de caso, entrevistas e questionários. Ainda segundo as autoras, há um número significativo de pesquisas que não explicitam seus referenciais teóricos, ou que não são bem-sucedidas em relacionar os conceitos utilizados à análise de seu objeto, o que poderia ter por razão as limitações na definição de referenciais teóricos e metodológicos que adotem o ensino de sociologia na educação básica como um objeto de estudo (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014).

Roberta Neuhold destaca, também, a existência de algumas referências comuns entre os pesquisadores, pois certos autores e textos são citados recorrentemente, sendo eles os cientistas que defenderam as primeiras dissertações e teses sobre este tema, e os professores universitários que atuaram no processo de mobilização pelo retorno da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio.

Em certa medida, esses trabalhos deram o tom da produção que os sucedeu, estabelecendo visões sobre o ensino de Sociologia que se tornaram mais ou menos consensuais entre a comunidade de pesquisadores e professores da disciplina e foram difundidas, inclusive, em documentos oficiais (NEUHOLD, 2014, p. 142-143).

Destacam-se, assim, Amaury Moraes, Ileizi Silva, Simone Meucci, Mário Bispo dos Santos, Flávio Sarandy, Elisabeth Guimarães, Paulo Mekesenas e Nelson Tomazi, citados em dez ou mais teses e dissertações diferentes, podendo ainda ser citadas Heloísa Martins, Sueli Mendonça, e Anita Handfas (NEUHOLD, 2014).

Quanto à produção bibliográfica em periódicos científicos, embora não tenha sido feito um levantamento semelhante ao realizado por Handfas e Maçaira em relação a este tipo de publicação, é possível elencar alguns dossiês publicados nos últimos anos sobre a temática do ensino de sociologia e ciências sociais, tais como:

- *Revista Cronos* (v.8, n°2, 2007) – vinculada ao programa de pós-graduação em ciências sociais da UFRN (B4 na classificação WebQualis);
- *Mediações* (v.12, n°1, 2007) – vinculada ao programa de pós-graduação em ciências sociais da UEL (B1);
- *Revista Inter-legere* (n°9, 2011 e n°13, 2013) – vinculada ao programa de pós-graduação em ciências sociais da UFRN (B5);
- *Revista Urutágua* (n°24, 2011) – vinculada ao programa de pós-graduação em ciências sociais da UEM (C);
- *Cadernos CEDES* (n°85, 2011) – publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade, vinculado à UNICAMP (A1);

- *PerCursos* (v.13, nº1, 2012) – publicação do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (B5);
- *Polyphonia* (v. 24, nº1, 2013) – publicação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (C);
- *Revista Coletiva* (nº10, 2013) – publicação da Fundação Joaquim Nabuco (sem classificação)
- *Saberes em Perspectiva* (v.4. nº8, 2014) –publicação do Colegiado de Pedagogia e Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (B4);
- *Revista Café com Sociologia* (v.3, nº1, 2014; v.4, nº3, 2015) – publicação vinculada ao blog Café com Sociologia (B5);
- *Educação e Realidade* (v.39, nº1, 2014) – publicação da faculdade de Educação da UFRGS (B2);
- *Revista Brasileira de Sociologia* (v.2, nº3, 2014) – publicação da SBS (B1);
- *Revista de Ciências Sociais* (v.45, nº1, 2014) – vinculada ao curso de ciências sociais da UFC (B1);
- *Revista Em Tese* (v.12, nº2, 2015) – vinculada ao programa de pós-graduação em sociologia política da UFSC (B5).

Estes contêm 106 artigos, sendo cinco deles escritos por Amaury Cesar Moraes (*Revista Cronos* – O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?; *Mediações* – Um olhar sobre o ensino de Sociologia: pesquisa e ensino, e Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia; *Cadernos CEDES* – Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade; *Educação e Realidade* – Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia do Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?); três por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (*Mediações* – Formação de professores de Sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural; *Cadernos CEDES* – A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico; *Revista Coletiva* – Sociologia no Ensino Médio, desafios do nosso tempo); um por Heloísa Teixeira de Souza Martins (*Revista Cronos* – O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de Ciências Sociais); um por Elisabeth da Fonseca Guimarães (*Revista Brasileira de Sociologia* – Centro de Referência Virtual do Professor – CRV: portal de apoio didático-pedagógico para o professor de sociologia); e um por Ileizi Luciana Fiorelli Silva (*Revista Cronos* – A

sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina).

Contam também com três resenhas e nove entrevistas, sendo duas delas com Ileizi Fiorelli Silva (*Polyphonia* – Entrevista com a professora Doutora Ileizi Luciana Fiorelli Silva; e *Revista de Ciências Sociais* – A sociologia de volta à escola: um balanço provisório); uma com Nelson Dacio Tomazi (*Revista Cronos* – Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)); uma com Amaury Moraes (*Saberes em Perspectiva* – O ensino de sociologia em debate: entrevista com Amaury Cesar Moraes), e uma com Heloísa Martins (*Revista Coletiva* – Entrevista com Heloísa Martins).

A publicação de livros sobre ensino de sociologia assemelha-se com o formato de dossiês em revistas científicas e anais de congressos, simpósios e fóruns, constituindo-se comumente da compilação de artigos escritos por diferentes autores, o que contribui para a articulação de reflexões sobre essa temática, mas não elabora, necessariamente, a construção de perspectivas teóricas e metodológicas comuns, e tampouco constrói abordagens que apontem para construção de um campo de investigação relativamente autônomo (NEUHOLD, 2014). Como exemplos desse tipo de produção, podemos citar:

- *Sociologia e ensino em debate* (2004) – Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho (Org.);
- *Leituras sobre a sociologia no Ensino Médio* (2007) – Alice Plancharel e Evelina de Oliveira (Org.);
- *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência* (2009) – Anita Handfas e Luiz de Oliveira (Org.);
- *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na educação básica* (2012) – Anita Handfas e Juliana Maçaira (Org.);
- *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais* (2013) – Luiz Oliveira (Org.);
- *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro* (2012) – Fagner Carniel e Samara Feitosa (Org.);
- *Juventude no Ensino Médio: formação, Pibid e outras experiências* (2013) – Danyelle Nilin Gonçalves (Org.);
- *Sociologia e Filosofia para quê? Diálogos com protagonistas na escola* (2013) – Célia Caregnato e Maria Genro (Org.);

- *O ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da sociologia* (2013) – Mauro Meirelles, Luiza Helena Pereira e Leandro Raizer (Org.);
- *Ensino de Sociologia: diálogos entre Pedagogia e Sociologia* (2013) – Mauro Meirelles, Luiza Helena Pereira e Leandro Raizer (Org.);
- *Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia – instituições, práticas e percepções* (2015) – Alexandre Fraga, Anita Handfas e Juliana Maçaira (Org.).

Verifica-se assim, nas diferentes formas de produção bibliográfica, um movimento tendencialmente crescente em relação a esta temática, o que contribui para o questionamento de “mitos” comuns em relação a ela, como o de que a produção de conhecimento sobre o ensino de sociologia na educação básica é incipiente, e de que esta não é realizada nas ciências sociais, o que colabora, também, para o reconhecimento da existência de uma comunidade científica em torno deste tema (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014).

### 3.3. Grupos de Pesquisa

Em seu trabalho “Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar”, Roberta Neuhold (2014) realizou um levantamento de dados referentes aos grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, entre os anos 2000 e 2013, que se dedicavam ao ensino de sociologia, empregando para tal dez palavras-chave (educação, educação básica, ensino médio, currículo, formação de professores, profissão docente, história da sociologia, ensino de sociologia, ensino de ciências sociais, livro didático). Neste levantamento, a autora encontrou 22 grupos de pesquisa diferentes que se mantiveram em atividade ao longo de parte do período estudado, sendo que, além destes, foram encontrados outros quatro grupos, surgidos após 2013<sup>50</sup>. Assim, em 2015 havia 20 grupos de pesquisa dedicados ao estudo do ensino de sociologia, seja como objeto principal, ou como foco de uma de suas linhas de pesquisa, sendo a maioria dos grupos de pesquisa dedicados ao ensino de sociologia criada especificamente para abordar questões relativas ao tema, ou com uma das linhas de pesquisa direcionadas a ele.

---

<sup>50</sup> Seguindo os mesmos critérios empregados pela autora.



Grupos de Pesquisa	Anos de ocorrência							
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2013	2015
Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais								
Práxis Pedagógicas Interdisciplinares no Ensino Médio Integrado								
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Sociologia do Colégio Pedro II								
Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sociologia e Ciências Humanas								
XINGÓ – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências Sociais								
Sociabilidades e as dimensões do simbólico: cultura, educação, saúde e religiosidade								

Fonte: Baseado em NEUHOLD, 2014.

Destes, um era vinculado a uma instituição privada (Pontifícia Universidade Católica), e os demais eram vinculados a instituições públicas de ensino e pesquisa, sendo 14 universidades federais (Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Vale do São Francisco, e Universidade Federal Rural do Semiárido), três universidades estaduais (Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Norte Fluminense, e Universidade de São Paulo), dois institutos federais (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná) e uma escola de educação básica federal (Colégio Pedro II).

A maioria dos grupos se localiza na região nordeste (34,6%), sendo aqueles cadastrados mais recentemente. Em seguida vêm os da região sudeste (30,7%), os da região Sul (27%), e do Centro-Oeste (7,7%), não havendo grupos de pesquisa sobre o tema na região Norte. Dezoito grupos têm como área principal a sociologia (69,3%), seis a educação (23%), e dois a antropologia (7,7%).

TABELA 9 – Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que desenvolveram atividades relacionadas ao ensino de sociologia, de acordo com a instituição e o(s) líder(es) (2000-2015).

<b>Nome do Grupo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Líder (es)</b>
Didática e Prática de Ensino de Ciências Sociais	UFG	Jordão Nunes Revalino Freitas
Sociologia no Ensino Médio	UFU	Elisabeth Guimarães
Sociologia: História e Paradigmas	UFRGS	Luiza Helena Pereira Leandro Raizer
Ciências Sociais e Sociedade	UENF	Amaury Moraes Luiza Helena Pereira
Ensino de História e Ciências Sociais	UFF	Sonia Nikitiuk Ubiratan Rocha
Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (Lenpes)	UEL	Ileizi Fiorelli Silva Angela Maria de Souza Lima
Núcleo de Estudos sobre Sociologia, Multiculturalismo e Migrações Internacionais	UFPR	Mário S. de Oliveira
Ciências Sociais, Ensino e Profissão	USP	Amaury Cesar Moraes Tânia Elias Mago Silva
Educação e Sociedade	UFPE	Silke Weber José Carlos Wanderley
Itinerários Intelectuais, Imagem e Sociedade	UFS	Tânia Elias Magno da Silva Luiz Carlos Rondini
Núcleo de Memória das Ciências Sociais <sup>51</sup>	UFAL	–
Práxis – Pesquisa, Ensino e Extensão em Ciências Sociais	UFMT	Marinete Covezzi Edilene da Cruz Silva
Sociedade, Política e Cultura	PUCPR	Samira Kauchakje Sandra Maria Mattar Diaz
Ciências Sociais, Cultura e Educação	UFPB	Geovânia Toscano Ivan Barbosa
Educação Profissional e Humanidades	IFRS	André Laborde Vitor Sclickmann
Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes	UFRJ	Anita Handfas
Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais, Educação e Saberes (Lepecs)	UFF	Alessandra Barreto
Laboratório de Estudos de Oralidade (LEO) <sup>52</sup>	UFC	–
Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências Sociais (Lapecs)	UNIVASF	Rodrigo Monteiro Geovana Silva

<sup>51</sup> Não foi possível encontrar a liderança do grupo no Diretório dos Grupos de Pesquisa

<sup>52</sup> Não foi possível encontrar a liderança do grupo no Diretório dos Grupos de Pesquisa

<b>Nome do Grupo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Líder (es)</b>
Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais	UFF	Carlos Eugênio Soares de Lemos Andrea Lucia da Silva de Paiva
Práxis Pedagógicas Interdisciplinares no Ensino Médio Integrado	IFSC	Fabio da Silva
Educação e Ciências sociais	UFAL	Amurabi Pereira de Oliveira Álamo Pimentel
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Sociologia do Colégio Pedro II	CP II	Afranio de Oliveira Silva Raphael Millet Camarda Correa
Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sociologia e Ciências Humanas	UFERSA	Gerciane Maria da Costa Oliveira
XINGÓ – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências Sociais	UFAL	Júlio César da Silva
Sociabilidades e as dimensões do simbólico: cultura, educação, saúde e religiosidade	UEL	Fabio Lanza Claudia da Silva

Fonte: Dados da Pesquisa.

Podem ser destacadas como características comuns a eles, conforme o item Repercussões dos trabalhos do grupo, presente no registro no Diretório dos Grupos de pesquisa, o enfoque na interdisciplinaridade, principalmente entre as áreas de sociologia, antropologia, ciência política e educação; a realização de parcerias com escolas e professores da Educação Básica, em projetos de extensão, por meio de capacitações e pesquisas desenvolvidas em conjunto; o vínculo com a formação docente inicial, através do desenvolvimento de pesquisas sobre este tema que têm como intuito a melhoria da formação nos cursos de licenciatura; a organização de eventos sobre o tema, principalmente de encontros nacionais e regionais de cursos de ciências sociais; a publicação de artigos e *papers* em revistas especializadas e eventos científicos; e a participação, de alguns de seus membros, em comitês científicos e de assessoria e consultoria a órgãos governamentais.

Além disso, existe um perfil comum em relação aos líderes desses grupos, a maioria deles é composta por professores de disciplinas de licenciatura em ciências sociais, tais como metodologia de ensino, didática e prática de ensino, estágio supervisionado, ensino de sociologia no ensino médio, pesquisa e ensino em sociologia, entre outras, e desenvolve atividades relacionadas ao ensino de sociologia, como produção bibliográfica, organização de eventos e cursos, desenvolvimento de projetos de

pesquisa e extensão, orientação de teses e dissertações, e consultorias ao Ministério da Educação e a secretarias estaduais de educação (NEUHOLD, 2014).

### 3.4. Laboratórios de Ensino

A criação de laboratórios de ensino é um recurso de divulgação e uma ferramenta pedagógica bastante empregada por outras áreas do conhecimento, é uma iniciativa muito utilizada por licenciaturas, departamentos e grupos de estudo voltados ao ensino de sociologia. Comumente, estes laboratórios difundem, por meio de seus sites, materiais que possam contribuir para pesquisadores e professores de sociologia na educação básica, como indicações bibliográficas, artigos, dissertações e teses, notícias, eventos e chamadas para publicação, materiais didáticos, exercícios, filmes, oficinas, relatos de experiências, documentos de legislação educacional, entre outros. Como alguns exemplos de laboratórios de ensino de sociologia, podemos citar:

- Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) – USP: foi criado por meio de subsídios da Pró-Reitoria de Graduação e Departamento de Sociologia da USP. Tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores de sociologia do Ensino Médio, tanto os licenciados e bacharéis em ciências sociais como os oriundos de outras áreas de conhecimento. É coordenado pela professora Ana Paula Hey, do departamento de Sociologia<sup>53</sup>.
- Laboratório de Ensino de Sociologia (LESOC) – UFU: é vinculado ao Instituto de Ciências Sociais (INCIS), e seu funcionamento está diretamente associado às atividades das disciplinas pedagógicas, em especial aquelas oferecidas pelo INCIS. Sua proposta é contribuir com a prática docente das ciências humanas, de maneira geral, e da sociologia no nível médio, em particular, uma vez que é objetivo da licenciatura formar professores para essa etapa da Educação Básica. É coordenado por Elisabeth Guimarães, do departamento de Ciências Sociais<sup>54</sup>.
- Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS) – UFRGS: é um grupo de pesquisa interinstitucional voltado ao desenvolvimento do ensino das ciências sociais na educação básica e à pesquisa sobre o contexto e a realidade do ensino da sociologia. É coordenado por Daniel Mocelin e Leandro Raizer, ambos do departamento de Sociologia<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Informações retiradas de <<http://ensinosociologia.fflch.usp.br/>>

<sup>54</sup> Informações retiradas de <<http://www.lesoc.incis.ufu.br/>>

<sup>55</sup> Informações retiradas de <<http://www.ufrgs.br/laviecs2/>>

### 3.5. Eventos

A partir de meados dos anos 2000, começaram a ocorrer mais eventos com o intuito de divulgar e debater a produção de conhecimento científico sobre o ensino de sociologia, bem como aumentaram os espaços destinados a esse fim em eventos de sociologia e ciências sociais.

Embora a ANPOCS não tenha criado espaços duradouros de discussão deste assunto, abrigou alguns fóruns em seus encontros anuais, tais como o Fórum “Filosofia e Sociologia no Ensino Médio: rompendo preconceitos”, em 2004, a Sessão Especial “Os jovens e as Ciências Sociais”, em 2005, e o Fórum “Sociologia no Ensino Médio (ou O que fazer no dia seguinte?)”, em 2006. Não há, nos encontros, Grupos de Trabalho ou Simpósios Pós-Graduados voltados especificamente a temáticas relacionadas ao ensino de sociologia, e o GT Educação e Sociedade<sup>56</sup> dedicava-se a outros assuntos, principalmente ao ensino superior, além do que os volumes publicados pela Anpocs com balanços sobre a produção das ciências sociais quanto às relações entre sociologia e educação, ou sobre a sociologia da educação, não têm feito referências ao ensino de sociologia (NEUHOLD, 2014).

A SBS, desde 2003, incluiu a questão do ensino de sociologia na agenda de seus congressos, inicialmente através de fóruns, e depois de forma permanente. Além disso, publicou vários documentos se posicionando favoravelmente à presença da sociologia no ensino médio, tendo mandado ao Conselho Nacional de Educação uma carta, assinada por sua direção, destacando as contribuições da sociologia para a formação dos estudantes, em 2006, e aprovado, em 2008, uma moção defendendo a lei 11.684, que tornava a disciplina obrigatória, colocando a necessidade de valorização dos cursos de licenciatura em ciências sociais e da abertura de concursos para preencher as vagas de professores de sociologia com profissionais que tivessem licenciatura em ciências sociais.

Em 2005, foi criado o Grupo de Trabalho “Experiências de Ensino de Sociologia; Metodologias e Materiais Didáticos”, que desde 2007 se chama “Ensino de Sociologia”, mantendo-se presente em todos os congressos. Desde 2005, foram apresentadas neste GT 146 comunicações, por 217 autores, tendo o número de trabalhos recebidos aumentado a cada edição.

---

<sup>56</sup> Que não é realizado desde 2013.

Tabela 10 – Trabalhos aprovados para apresentação no GT Ensino de Sociologia, segundo edição e ano do evento (Congresso Brasileiro de Sociologia 2005-2015)

<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Grupo de Trabalho</b>	<b>Trabalhos</b>
12°	2005	Experiências de Ensino de Sociologia; Metodologias e Materiais Didáticos	9
13°	2007	Ensino de Sociologia	19
14°	2009	Ensino de Sociologia	24
15°	2011	Ensino de Sociologia	28
16°	2013	Ensino de Sociologia	33
17°	2015	Ensino de Sociologia	33
<b>Total</b>			<b>146</b>

Fonte: Baseado em NEUHOLD, 2014.

Participaram deste GT autores de 69 instituições, localizadas em diferentes estados do país, sendo elas: Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade de São Paulo (USP); Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEESP); Faculdades Oswaldo Cruz (FOC); Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SEESCOOP); Faculdade Anhembí-Morumbi; Faculdade Metrocamp; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Colégio Pedro II (CPII); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUCRJ); Universidade Cândido Mendes (UCAM); Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES); Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); Centro Universitário La Salle (Unilasalle); Universidade Federal de Passo Fundo (UPF); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Centro Universitário Unibrasil; Centro Universitário Positivo (Unicenp); Faculdade Sul Brasil (FASUL); Pontifícia Universidade Católica (PUC); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG); Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Universidade Regional do Cariri (URCA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Faculdade Atenas Maranhense (FAMA); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Universidade de Brasília (UnB); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Tabela 11 – Trabalhos apresentados no GT Ensino de Sociologia, segundo unidade federativa e filiação institucional dos autores (Congresso Brasileiro de Sociologia 2005-2015)

UF	Instituições e quantidade de trabalhos <sup>57</sup>	Total
SP	UNESP (11), USP (8), SEESP (2), FESP (2), FOC (2), UFSCAR (1), UNICAMP (1), UNIFESP (1), Metrocamp (1), PMSP (1), SEESCOOP (1), Anhembi-Morumbi (1)	32
RJ	UFRJ (9), CII (5), UERJ (5), UFF (2), SEEDUCRJ (2), UCAM (1), LABES (1), DIEESE (1), UFFRJ (1), IFRJ (1)	28
RS	UFRGS (13), UFFS (4), IFRS (4), FACCAT (1), Unilasalle (1), RMES (1), UPF (1), UFSM (1)	26
PR	UEL (5), UFPR (5), UNIOESTE (4), UEM (2), Unibrasil (1), Unicenp (1), FASUL (1), PUC (1)	20
MG	UFV (6), UFU (2), UFMG (2), UEMG (1), UFOP (1)	12
SC	UFSC (5), IFSC (3), UESC (1)	9
CE	UFC (4), UECE (1), URCA (1), UVA (1)	7
MA	UFMA (3), FAMA (1), UEMA (1)	5
AL	UFAL (4)	4
PA	UFPA (4)	4
PB	UFCG (2), UFPB (1), IFPB (1)	4
RN	UFRN (3), UERN (1)	4

<sup>57</sup> Há trabalhos que aparecem mais de uma vez, por terem sido escritos por mais de um autor, de instituições diferentes.

<b>UF</b>	<b>Instituições e quantidade de trabalhos<sup>57</sup></b>	<b>Total</b>
SE	UFS (3)	3
BA	UESB (1), UFRB (1)	2
DF	UnB (2)	2
ES	IFES (1)	1
GO	UFG (1)	1
MT	UFMT (1)	1
PE	UFPE (1)	1
RO	IFRO (1)	1

Fonte: Baseado em NEHUOLD, 2014.

A maioria dos autores são vinculados a instituições de ensino e/ou pesquisa da região sudeste (60,4%), sendo os estados de São Paulo e Rio de Janeiro responsáveis por cerca de 91% dos autores participantes. Em seguida, vem as regiões Sul (23%), Nordeste (12,5%), Norte (2%) e Centro-Oeste (1,7%).

Tabela 12 – Trabalhos apresentados no GT Ensino de Sociologia, segundo origem geográfica do vínculo institucional dos autores (Congresso Brasileiro de Sociologia 2005-2015)

<b>Região</b>	<b>Total</b>	
	<b>Número Absoluto<sup>58</sup></b>	<b>Percentual</b>
Sudeste	145	60,4%
Sul	55	23%
Nordeste	30	12,5%
Norte	5	2,0%
Centro-Oeste	4	1,7%
Exterior	1	0,4%
Total	240	100%

Fonte: Baseado em NEUHOLD, 2014.

Em 2015, ano em que se realizou o 17º congresso da SBS, houve a mesa-redonda “Formação continuada de professores/as de Sociologia na educação básica: os desafios para a pós-graduação”, coordenada por Heloísa Martins e com a participação de Ileizi Fiorelli Silva, o lançamento do livro *Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia – instituições, práticas e percepções*, e a apresentação de 8 trabalhos sobre ensino de sociologia nas sessões Sociólogos do Futuro, cujos temas principais estavam relacionados a concepções sobre a sociologia escolar, práticas pedagógicas e metodologia de ensino, especialmente por meio de pesquisas sobre o PIBID de sociologia.

<sup>58</sup> Há trabalhos que aparecem mais de uma vez, por terem sido escritos por mais de um autor, de instituições diferentes.

Como evento direcionado especificamente a temáticas pertinentes ao ensino de sociologia na educação básica, destaca-se a realização bianual do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, vinculado à Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia. O evento ocorre desde 2009, em um modelo que conta, todos os anos, com conferências, mesas-redondas, GTs, apresentação de painéis e de oficinas pedagógicas, além da Reunião ampliada da Comissão de Ensino da SBS e da Reunião de trabalho PIBIDs, tendo como público-alvo alunos de licenciatura em ciências sociais, pesquisadores do tema, e professores de sociologia na educação básica. Em sua última edição, realizada em 2015, com a temática “Escola, currículo e sociologia”, este contou com 11 GTs (O PIBID e a formação docente em Ciências Sociais: limites e possibilidades; Metodologias e práticas de ensino de Ciências Sociais na Educação Básica; Livros didáticos de Sociologia; Formação de professores de Ciências Sociais; História do ensino de Sociologia no Brasil; Escola, culturas juvenis e sociabilidade; Ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino; Política no ensino de Sociologia: desafio didático e formativo; O ensino de Sociologia e a categoria trabalho; Gênero e sexualidade – o que o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica tem a ver com isso?; e A dimensão ambiental no ensino da Sociologia e as experiências interdisciplinares). Foram 17 sessões, reunindo 384 participantes que apresentaram 212 trabalhos nessa modalidade, além da apresentação de 32 oficinas pedagógicas, por 83 participantes, e de 95 painéis, por 200 participantes. De sua organização participaram Amaury Moraes, na vice coordenação de um dos GTs, e Heloísa Martins, Ileizi Fiorelli e Sueli Mendonça, nas comissões científica e de avaliação da mostra de painéis, sendo Heloísa Martins a cientista homenageada do evento.

Em âmbito estadual, diversos eventos têm sido realizados, com maior ou menor frequência, em diferentes localidades do país. Podemos citar como exemplos:

- O ENSOC, realizado bianualmente, desde 2008, pela Faculdade de Educação da UFRJ, que se encontra em sua quarta edição. Trazendo diferentes eixos temáticos a cada edição, o encontro também permite que os participantes se apresentem em Grupos de Trabalho, oficinas pedagógicas e pôsteres.
- O I e II Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia de São Paulo, em 2010 e 2011, na Faculdade de Educação da USP, contando com mesas-redondas, Grupos de Discussão e Plenárias.

- O I Encontro de professores de sociologia do nível médio da região metropolitana da Grande São Paulo, em 2014, na Escola de Aplicação da USP, nesses mesmos moldes.
- O 1º Encontro de Sociologia na Educação Básica da Paraíba “Sociologia na Educação Básica: dilemas e perspectivas”, em 2013, na Universidade Federal de Campina Grande, contando com mesas-redondas, oficinas pedagógicas, GTs, GDs, e apresentação de pôsteres.
- No Paraná, eventos voltados à formação de professores de ciências sociais e sociologia são comuns, como é o caso do Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia, do Seminário de Estágio de Ciências Sociais da UEL, do Encontro Regional de Ensino de Sociologia, do Encontro Estadual de Formação em Sociologia, e do Simpósio de Formação de Professores de Ciências Sociais.
- O I Encontro de Professores de Sociologia do Ensino Básico de Mato Grosso do Sul, em 2015, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, que teve uma mesa-redonda, GTs, minicurso, e reunião de professores de sociologia no ensino básico.

Em todos esses eventos, de forma geral, tanto nas mesas-redondas e conferências, quanto nos painéis, grupos de discussão e de trabalho, predominam os temas apontados por Handfas e Maçaira (2014) nas pesquisas científicas, tais como currículo, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, formação docente inicial e continuada, livros e materiais didáticos, história da disciplina na educação básica, trabalho docente e legislação educacional, sendo as oficinas pedagógicas caracterizadas pelo predomínio de relatos de experiências docentes bem-sucedidas, nem sempre acompanhados de reflexões pedagógicas.

#### **4. O lugar do ensino de sociologia: crescimento, invisibilidade e subordinação**

A partir das informações expostas evidencia-se a escassez de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação em ciências sociais e sociologia que tratem da educação como objeto de pesquisa, sendo este número ainda menor quando se trata especificamente do ensino de sociologia. O mesmo ocorre com grupos de pesquisa que produzam conhecimento relativo a temáticas vinculadas a este ensino.

Nesta produção, o ensino de sociologia como objeto de pesquisa mantém-se limitado comumente à educação básica, não sendo abordado enquanto tal ao referir-se ao ensino superior, o que também costuma ocorrer em outras áreas do conhecimento, como no ensino de história, filosofia e matemática, pois raramente a experiência educativa que ocorre na universidade é vista como ensino-aprendizagem. Além disso, esta reflexão realiza-se, quase sempre, a partir da experiência nacional, não dialogando com outros países e, tampouco, com outras áreas do conhecimento, apesar de muitas vezes apresentar propostas interdisciplinares. Assim, mesmo quando realizados na área de pedagogia, os estudos sobre o ensino de sociologia, em sua maioria, não abordam as teorias curriculares e da história das disciplinas escolares, por exemplo (NEUHOLD, 2014).

Quando nos atemos aos programas de sociologia e ciências sociais que desenvolvem pesquisas sobre estas temáticas (UFU, UEL e UFSM), verifica-se que eles possuem notas baixas na avaliação feita pela Capes. Dos três programas citados, dois são ou foram coordenados por cientistas sociais estudadas nesta pesquisa: Elisabeth da Fonseca Guimarães, na UFU, e Ileizi Fiorelli Silva, na UEL.

A criação dos programas de mestrado profissional na área de sociologia é relativamente recente devido à identificação da atividade acadêmica com a pós-graduação e com a pesquisa. A atuação na formação inicial e continuada de professores é uma das principais características da produção de conhecimento sobre ensino de sociologia, realizando-se tanto nas atividades de extensão, como as promovidas em cursos ou pelo PIBID, quanto nas atividades de pesquisa, que se dedicam majoritariamente a estudos sobre currículo, metodologias, e práticas de ensino, estabelecendo uma relação bastante próxima com a educação básica e seus profissionais, que constituem-se como público-alvo da maioria de seus eventos.

Nestes, o PIBID apresenta-se como de vital importância, contribuindo significativamente quanto ao número das pesquisas e oficinas pedagógicas apresentadas, incentivando a participação de alunos de graduação, ao tornar-se uma de suas opções de bolsas, e conferindo recursos materiais para a realização de atividades junto às escolas de educação básica, influenciando de forma expressiva esta produção científica. Além disso, devido ao vínculo criado pelo programa entre os coordenadores de área e de gestão de processos educacionais com a Capes, este se torna uma forma de aquisição de capital simbólico no espaço social, voltada prioritariamente para professores da licenciatura, o que se constitui em um diferencial em relação aos demais.

A parceria estabelecida com a Sociedade Brasileira de Sociologia, em meados dos anos 2000, foi crucial à ampliação dos espaços institucionais voltados ao ensino de sociologia, sendo os congressos desta os eventos da área em que o tema possui maior divulgação, com exceção daqueles voltados especificamente a este fim. O mesmo não ocorre em eventos como a ANPOCS, em que o tema é discutido esporadicamente, ou como as reuniões da ABA ou ABCP, em que esta discussão não ocorre, de modo que a permeabilidade do campo científico a esta temática, bem como à participação dos professores da educação básica, ainda é restrita (NEUHOLD, 2014). A diferença se dá em decorrência da participação, na SBS, de pesquisadores e professores diretamente envolvidos com o ensino de sociologia, que foram gradativamente conseguindo instaurar tais espaços. Neste processo estiveram envolvidos todos os cientistas sociais estudados, cuja atuação, como é possível observar pelos artigos, livros, teses e dissertações, e eventos, continua sendo de extrema relevância para esta produção.

O levantamento realizado auxilia a identificar as instituições mais diretamente envolvidas com o ensino de sociologia, por meio da realização de eventos, da criação de grupos e linhas de pesquisa, da participação no ProfSocio e no PIBID, da produção de teses e dissertações por seus alunos, entre outros, de modo que, para Neuhold (2014), essa configuração permite antever a construção de centros de produção do conhecimento sobre este tema que possuem maior possibilidade de estabilidade.

São eles: a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de Alagoas, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Ceará, a Fundação Joaquim Nabuco, a Universidade Estadual Paulista (campus de Marília), a Universidade Federal de Santa Catarina, e o Colégio Pedro II.

Dentre elas, a UEL é a universidade com maior atuação em relação ao ensino de sociologia, sendo a única a possuir uma linha de pesquisa especificamente sobre isso, e a responsável pelo oferecimento da especialização mais antiga, sendo a revista *Mediações* editada em parceria entre esta especialização e o mestrado acadêmico. A universidade oferece, também, diversos cursos de extensão e aprimoramento, mantendo uma estreita relação com os professores da rede de educação básica do estado do Paraná<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Para mais informações sobre a trajetória da UEL em relação ao ensino de sociologia, ver SILVA, 2010a.

De forma geral, esse estado destaca-se quanto à produção de conhecimento relativo ao ensino de sociologia, sendo as regiões sul, sudeste e nordeste aquelas que mais contribuem com a produção acerca desse objeto. Isso se deve, quase sempre, à presença de professores doutores que pesquisam o tema, e que exercem papéis fundamentais nas universidades em que trabalham, coordenando estágios, cursos de graduação, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e/ou PIBID, e que, assim, agregam a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação, contribuindo para a produção e divulgação de trabalhos sobre ensino de sociologia<sup>60</sup>.

É possível perceber que a produção e divulgação científicas sobre ensino de sociologia têm crescido numericamente nos últimos anos, envolvendo cada vez mais instituições de ensino, principalmente através da existência de núcleos do PIBID em licenciaturas em ciências sociais, os quais realizam atividades de pesquisa e extensão que são divulgadas, sobretudo, em eventos nacionais e estaduais voltados ao tema. Além destes, periódicos acadêmicos têm, cada vez mais, lançado edições especiais que abarcam produções realizadas por alunos da pós-graduação. Estas também vêm crescendo, apesar de, neste caso, predominarem trabalhos realizados em programas de educação, para o que contribui a escassez de linhas de pesquisa capazes de abrigar tais estudos nos programas de ciências sociais e sociologia.

Tal crescimento vem interferindo principalmente na graduação em ciências sociais, posto aliar a obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas às exigências da legislação educacional sobre a formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento “atividades acadêmicas com potencial de reduzir as distâncias entre bacharelado e licenciatura, universidade e escola, ciência e sociedade” (NEUHOLD, 2014, p. 270). Todavia, em espaços institucionais tradicionalmente identificados com a pesquisa, como a pós-graduação em ciências sociais e sociologia, e eventos relacionados a ela, o ensino de sociologia e seus pesquisadores não desfrutam da mesma legitimidade, ocupando comumente posições dominadas neste espaço social. Isso é visível quando nos atemos às notas dos programas que abarcam estas produções, à proporção mínima ocupada pelos grupos de pesquisa que o estudam na área de sociologia, à sua invisibilidade em muitos dos principais eventos da área, e à inexistência, dentre os

---

<sup>60</sup> Para citar alguns, podemos elencar: Heloísa Martins, Amaury Moraes (USP); Ileizi Fiorelli, Angela Maria de Souza Lima (UEL); Anita Handfas (UFRJ); Elisabeth Guimarães (UFU); Amurabi Oliveira, Nise Jinkings (UFSC); Simone Meucci (UFPR); Danyelle Nilin (UFC); Sueli Mendonça, Valéria Veríssimo (UNESP-Marília); Alexandre Zarias (FUNDAJ); Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN).

bolsistas sênior e produtividade em pesquisa A1 do CNPq, de alguém cujos temas estudados se aproximem deste.

Assim, por este movimento estar diretamente vinculado à atuação de determinados agentes, em sua maioria professores de licenciatura, que por vezes estão alocados nos departamentos de educação, e nem sempre lecionam nos programas de pós-graduação em sociologia e ciências sociais, este fica limitado aos espaços em que estes possuem autoridade científica e legitimidade acadêmica, como é o caso da SBS e das universidades em que trabalham, não obtendo o reconhecimento pleno do ensino de sociologia como objeto legítimo de estudo pelas ciências sociais em espaços institucionais basilares (e dominantes) a este espaço social.

#### IV. Representando disputas, disputando representações

De acordo com a teoria de Bourdieu, para conseguirmos compreender a lógica de um campo de produção simbólica, é preciso passar por três momentos inter-relacionados. O primeiro deles consiste em traçar as relações de influência e subordinação do campo intelectual em relação à estrutura de poder, demonstrando em que medida e como se dá a autonomia relativa daquele, após o que é preciso delinear as relações entre as diferentes posições ocupadas pelos agente e grupos, compreendidas enquanto produtos transitórios de uma série de pugnas pelo poder legítimo e legitimado referente a este espaço social. A partir desses dois movimentos, torna-se possível compreender a estruturação dos *habitus* coletivos dos grupos em disputa, o que constitui o terceiro e último destes momentos (MONTAGNER, 2007).

Este caminho envolve o entendimento de que, além da necessidade de uma análise histórica que englobe a gênese da constituição e das tensões entre as posições no interior de um campo, e que encare as relações inerentes a ele tanto como resultantes das lutas anteriores para transformar ou manter sua estrutura, quanto como princípio das disputas posteriores, é preciso que esta investigação associe o espaço social das tomadas de posição – o sistema estruturado de práticas e expressões dos agentes – à estrutura do campo, constituída por meio das posições ocupadas por estes – pela totalidade e estrutura de seu capital. Isto porque estes dois espaços, o das posições objetivas e o das posturas, são manifestações diversas das mesmas relações, e a apreensão de um, ignorando o outro, promove uma compreensão parcial e insuficiente das mesmas (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

É necessário, portanto, que a análise mantenha unidas as classificações objetivas, incorporadas pelos agentes, e a relação prática que estes mantêm com essas classificações, e, em particular, as estratégias por meio das quais eles buscam coloca-las a serviço de seus interesses, bem como os esquemas implícitos utilizados por eles para classificar os demais agentes e determinar sua posição nas relações que travam entre si, e as estratégias simbólicas que empregam para representarem e apresentarem a si mesmos, opondo-se, por sua vez, às classificações e representações que a seu respeito fazem seus concorrentes (BOURDIEU, 1998a).

Sendo a trajetória, na sociologia relacional de Bourdieu, concebida como a objetivação das relações entre os agentes e as forças de determinado campo, as marcas distintas presentes na trajetória de certo indivíduo ou grupo social constituem-se como a projeção de seus *habitus*, de modo que analisá-las significa acompanhar o percurso

histórico de um agente ou grupo social concreto num dado espaço social, que por sua vez, configurou-se deste ou daquele modo em razão das batalhas travadas, por estes e outros indivíduos, pela definição de seus limites e pela aquisição e manutenção da legitimidade que lhe é própria. Assim,

(...) toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos (BOURDIEU, 1996, p. 58),

sendo seu exame bastante proveitoso para a análise das disposições dos agentes estudados pela pesquisa e, conseqüentemente, de suas representações sobre si mesmos e sobre o campo.

Desse modo, a construção de uma análise do processo de institucionalização do ensino de sociologia enquanto objeto de disputa por diferentes agentes pertencentes ao espaço social de produção acadêmica das ciências sociais, a elaboração das trajetórias acadêmicas de cada um dos cientistas sociais estudados, e a busca por entender sociologicamente as suas representações sobre si mesmos e sobre o campo, constituem-se como tarefas fundamentais. A partir do conhecimento da dinâmica de funcionamento do espaço social acadêmico das ciências sociais, podemos identificar em que medida a especificidade das disputas pelo monopólio da violência simbólica neste espaço perpassa e influencia esta luta em particular, e a partir deste esforço, desessencializar as relações e representações dos agentes que o compõem, desnudando sua realidade de arbitrariedades historicamente constituídas através de inúmeras disputas.

O principal recurso metodológico utilizado para obter as informações, opiniões e relatos que a seguir serão apresentados e servirão de base a esta análise, foi a realização de entrevistas semiestruturadas, no primeiro semestre de 2015, com cada um dos sujeitos estudados por esta pesquisa<sup>61</sup>, sendo por vezes necessário buscar em artigos, livros ou sites, referências que melhor esclarecessem alguns dos trechos narrados. Para a elaboração e análise das trajetórias destes sujeitos, além das vivências relatadas por eles durante as entrevistas, empreendi o estudo de seus currículos Lattes, em especial dados relativos à sua formação, atuação profissional, e produção bibliográfica que demonstrassem sua atuação em relação ao ensino de sociologia.

---

<sup>61</sup> O roteiro empregado em todas as entrevistas encontra-se no anexo I.

Para a apresentação dessas entrevistas, e em especial de citações literais de alguns de seus trechos, optei por empregar a identificação nominal das pessoas entrevistadas, tendo em mente, todavia, que como nos recorda Bourdieu (2011), o uso de nomes próprios comumente diferencia um objeto ou indivíduo sem elucidar em que estes se diferenciam, funcionando como um instrumento de reconhecimento que opera por meio do desconhecimento, referindo-se a algo ou alguém em sua suposta singularidade, mas que não analisa ou reflete sobre as propriedades que a compõe. Por isso, embora os nomes e identificações aqui empregados estejam relacionados a sujeitos empíricos, cujo reconhecimento é essencial à sua atuação no espaço social acadêmico, estes serão aqui tratados, sobretudo, enquanto indivíduos construídos, isto é, definidos por um conjunto de propriedades precisas, sociologicamente elaboradas como relevantes. Esta definição, conscientemente, inclui determinadas características como eficientes e exclui outras como não pertinentes, sendo estes indivíduos definidos, na análise, pelas posições provisórias que ocupam neste espaço, sendo vital, para a compreensão desta investigação, diferenciar o indivíduo construído, que existe apenas na rede de relações elaboradas pelo trabalho científico, do indivíduo empírico (BOURDIEU, 2011).

## **1. Os sujeitos estudados pela pesquisa**

Com vistas a este fim, e com o intuito de posteriormente refletir acerca das trajetórias dos agentes que são alvo da pesquisa, bem como da relação destas com a organização para a defesa da disciplina, elaborei, a partir do estudo de seus currículos Lattes, uma pequena apresentação da trajetória acadêmica de cada um deles.

Esta apresenta um conjunto de informações consideradas relevantes, posto constituírem-se como referências do capital simbólico detido por eles, relativamente às instituições e agentes envolvidos com o ensino de sociologia, e com as ciências sociais de modo geral, contribuindo para a análise das posições ocupadas neste espaço social, por eles e pelas instituições em que atuam, e para a compreensão de suas representações e atuação em relação ao ensino de sociologia.

### **1.1. Amaury Cesar Moraes**

Amaury Cesar Moraes fez duas graduações (em Ciências Sociais – 1980, e Filosofia – 1989) e a pós-graduação na Universidade de São Paulo. Fez mestrado em Ciência Política (1991), com bolsa do CNPq, realizando a pesquisa intitulada “Imprensa e Constituinte: O Projeto Político do Jornal O Estado de S. Paulo (1987-1988)”, sob

orientação de José Augusto Guilhon Albuquerque, e cursou o doutorado em Educação (1997), com financiamento do CNPq, produzindo a tese “Uma Crítica da Razão Pedagógica”, com orientação de Celso Fernando Favaretto.

Trabalhou como professor no Colégio Brasília (1979-1988), na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (1982-1997), e no Colégio Metodista (1987-1992), em que foi também coordenador do Ensino Médio e do curso de Magistério, tendo ministrado História Geral, Sociologia, Filosofia, Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política do Brasil. Trabalhou como sociólogo na Secretaria de Habitação (1990-1997), no Programa de Pré-Urbanização de favelas (Pré-Urb), e foi professor da graduação em Pedagogia da Universidade Ibirapuera (1992-1997).

É docente do departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo desde 1994, onde ministrou aulas para os cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação, além da licenciatura em Ciências Sociais, onde é responsável por “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais”. Atua nas áreas de Ensino das Ciências Sociais no Brasil, História da Sociologia, Sociologia da Arte e do Cinema, Ensino de Filosofia no Brasil, e Métodos e Técnicas de Ensino.

É líder do grupo de pesquisa Ciências Sociais, Ensino e Profissão, da Universidade de São Paulo, e autor de diversos artigos sobre ensino de sociologia (MORAES, 1999, 2004, 2004a, 2005, 2007, 2008, 2008a, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2014a; MORAES, A. C.; SILVA, I. F.; 2013; MORAES, A. C.; TAKAGI, C. T.; 2007). Orientou dissertação de mestrado (TAKAGI, 2007) e duas teses de doutorado (TAKAGI, 2007; NEUHOLD, 2014) sobre a temática. Foi autor do capítulo *Conhecimentos de Sociologia das Orientações curriculares para o ensino médio* (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006) e organizador do volume *Sociologia: ensino médio*, da Coleção *Explorando o Ensino* (MORAES, 2006).

É membro do conselho editorial da *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria* desde 2003. Participou da organização do 1º Seminário sobre Ensino de Sociologia no nível médio (MORAES, 2007a), do 1º Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia da Educação Básica (2009), do 1º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (2010), do 1º Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (2013) e do 1º Encontro de Professores de Sociologia do nível médio da região Metropolitana da Grande São Paulo (2014). Foi coordenador do Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia do Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2011).

## 1.2. Elisabeth da Fonseca Guimarães

Elisabeth da Fonseca Guimarães é formada em Ciências Sociais (1976) pela Universidade do Vale do Paraíba e possui mestrado (1990) e doutorado (1998) em Educação pela UNICAMP, ambos como bolsista da Capes. Escreveu a dissertação intitulada “Aluno trabalhador: das possibilidades de um cotidiano político a uma política para o cotidiano”, sob orientação de Maria de Lourdes Manzini Couvre, e a tese “O voto do eleitor jovem: do ideal democrático a experiência cidadã”, com orientação de Leticia Bicalho Canêdo. É pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), quando trabalhou com o tema ensino de sociologia e Direitos Humanos no nível médio.

É professora titular do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (INCIS) desde 1984, tendo ministrado aulas para os cursos de graduação em Arte, Educação, Música, Arquitetura, Psicologia, Geografia, Administração e Ciências Sociais, entre outros. No curso de Ciências Sociais ministrou as disciplinas de Prática de Ensino em Sociologia, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais, e Estágio Supervisionado. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

É líder do grupo de pesquisa “Sociologia no Ensino Médio”. Coordenou o Laboratório de Ensino de Sociologia (LESOC), da Universidade Federal de Uberlândia, e foi presidente do NDE – Núcleo Docente Estruturante. É autora do capítulo *Conhecimentos de Sociologia das Orientações curriculares para o ensino médio* (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006), do capítulo *Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia* (MORAES; GUIMARÃES, 2010), e de diversos trabalhos sobre o tema (GUIMARÃES, 2004, 2007, 2010, 2010a, 2012, 2012a; GUIMARÃES; TOMAZINI, 2004). Orientou dissertação sobre o tema ensino de Sociologia (ALVES, 2013).

É membro do corpo editorial da revista *Sociologia Ciência e Vida*, da editora Escala. Fez parte do corpo editorial da revista *Mediações*, da Universidade Estadual de Londrina, até 2011. Organizou as Semanas de Ciências Sociais (1999, 2003, 2008, 2013), o I Seminário de Pesquisa de Estágio de Sociologia (2007), o I Fórum de professores de Sociologia do Triângulo Mineiro e regiões adjacentes (2012), e o III Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (2013), entre outros eventos acadêmicos.

## 1.3. Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins

Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins graduou-se em Ciências Sociais (1963) pela Universidade de São Paulo, e fez o mestrado (1975) e o doutorado (1987) em sociologia na mesma instituição, com a dissertação “Sindicato e burocratização no Brasil”, e a tese “Igreja e Movimento Operário no ABC: 1954-1975”, ambos com orientação de Azis Simão.

Foi assistente técnica e diretora técnica do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (1965-1967), e diretora presidente do Centro de Estudos da Religião Douglas Teixeira Monteiro (1979-1981/ 1992-1996). Atuou como professora convidada na Universidade Federal do Maranhão (1991, 1995). Realizou estágio (1976) e foi professora visitante (1993-1994) da University of Cambridge, e foi professora convidada da University of Florida (1983). Foi consultora da Secretaria de Educação Superior (1998-2000) e participou, por diversas vezes, de Comissões de Especialistas de Ensino de Ciências Sociais do Ministério da Educação. Foi membro da diretoria e, posteriormente, 1ª Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (2008-2009).

É membro do Conselho Técnico-Científico do Centro de Estudos Rurais e Urbanos desde 1989, e assessora *ad hoc* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 1998, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), desde 1991.

Foi docente do departamento de sociologia da Universidade de São Paulo de 1967 a 2003<sup>62</sup>, ministrando aulas para a pós-graduação em Sociologia e graduação em Ciências Sociais, nas disciplinas Métodos e técnicas de Investigação, Introdução à Sociologia, Sociologia II, Métodos Qualitativos em Sociologia, Trabalho e Sindicalismo, e O Estudo de Caso na Sociologia. Atua nas áreas de Sociologia do trabalho, Metodologia qualitativa de pesquisa, Sociologia Política e Sociologia da Juventude.

Coordenou a elaboração da Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino Médio do estado de São Paulo (2008) e a equipe que elaborou os *Cadernos de Sociologia* (2008-2009), material didático que subsidia professores e alunos de Sociologia na rede estadual paulista. Escreveu, juntamente com Ileizi Fiorelli Silva, a apresentação do *Dossiê Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia* (MARTINS; SILVA, 2014), concedeu uma entrevista sobre seu envolvimento com o tema (MARTINS, 2013), e orientou uma tese sobre ele, de Ileizi Fiorelli Silva (SILVA; 2006).

---

<sup>62</sup> Estando aposentada desde então.

Organizou o I Curso de atualização para professores de sociologia da educação básica do Estado de São Paulo: propostas de conteúdos e de metodologias de ensino de sociologia (2008) e o 1º Seminário Nacional Sobre Ensino de Sociologia no Nível Médio (2007). Organizou e coordenou diversos eventos científicos nos congressos da Anpocs e da SBS sobre a questão do Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. Foi a cientista homenageada no IV ENESEB (2015).

#### **1.4. Iliezi Luciana Fiorelli Silva**

Iliezi Luciana Fiorelli Silva possui graduação em Ciências Sociais (1991) e especialização em Sociologia da Educação (1996) pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado em Educação (1998), com a dissertação “Reforma ou contrarreforma no Sistema de Ensino Público do Estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90”, sob orientação de Sandra Maria Zákia Lian de Souza, e doutorado em Sociologia (2006) na Universidade de São Paulo, com a tese “Das fronteiras entre ciência e educação escolar - as configurações do ensino das Ciências Sociais, no estado do Paraná (1970-2002)”, com orientação de Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, ambos como bolsista da Capes.

Foi professora titular da Secretaria do Estado de Educação do Paraná (1991-1995), ministrando as disciplinas de História, Sociologia, Sociologia da Educação, e História do Paraná. É professora Associada da Universidade Estadual de Londrina desde 1994, ministrando aulas na graduação em Ciências Sociais nas disciplinas de Introdução à Sociologia, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III, Metodologia de Ensino de Sociologia I, Metodologia de Ensino de Sociologia II, Pesquisa e Ensino I, e Sociologia da Educação. Nos cursos de Especialização em Sociologia da Educação e Sociologia para o Ensino Médio deu as disciplinas Pesquisa e Ensino em Sociologia I, Ensino e Pesquisa em Sociologia, e Sociedade e Educação, e no mestrado em Ciências Sociais, no qual foi coordenadora, ministrou as disciplinas de Sociologia do Conhecimento, Sociologia do Conhecimento Escolar, e Os Fundamentos sócio antropológicos da relação dos jovens com os saberes e a escola. Atua nas áreas de Sociologia, Ensino de Sociologia, Sociologia da Educação, e Política educacional.

É líder do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (Lenpes), da Universidade Estadual de Londrina, defendeu uma das primeiras teses sobre ensino de sociologia (SILVA, 2006) e orientou quatro dissertações sobre o tema (FERREIRA, 2011; LIMA, 2012; MOTTA, 2012; PRADO, 2013). Foi uma das

Leitoras Críticas das *Orientações curriculares para o ensino médio* (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006); avaliadora das obras didáticas que compuseram o Guia de livros didáticos – PNLD 2012 (BRASIL, 2011); coordenadora pedagógica do PNLD–2015 e do Guia do Livro Didático–2015; e compõe a comissão de especialistas de Sociologia para elaboração da Base Nacional Curricular Comum (2015-2016). Atuou no Grupo de estudos e práticas de ensino da Universidade Estadual de Londrina (Gepe) (2011-2013), nos projetos de pesquisa “A (re) Institucionalização da Sociologia no Ensino Médio nas Escolas do Estado do Paraná” (2000-2002) e “Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das ciências sociais, no Estado do Paraná (1970-2002)” (2002-2006), e nos projetos de extensão universitária “A Reimplantação da Sociologia no Segundo Grau” (1994-1997), e “Semanas de Sociologia nas escolas Rede Pública de Londrina-PR” (2008-2011).

Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): licenciatura em ciências sociais (2011-2013), coordenou o Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UEL (2012-2015) e a linha de pesquisa “Ensino de Sociologia” (2011-atual), é coordenadora do GT de Ensino de Sociologia do Congresso Brasileiro de Sociologia (2013-atual) e da Comissão de Ensino da SBS (2015-2017), e atualmente coordena o programa da CAPES, Observatório da Educação (OBEDUC) do Programa de Mestrado de Ciências Sociais da UEL (2013-2017). É organizadora dos dossiês sobre ensino de sociologia publicados nas revistas *Mediações* (UEL, 2007), *Urutágua* (UEM, 2011), *Coletiva* (FUNDAJ, 2013), *Revista Brasileira de Sociologia* (SBS, 2014), *Revista de Ciências Sociais da UFC* (2014), *Revista Público e Privado* (UECE, 2014) e de livros sobre a temática (SILVA; CAINELLI, 2009; SILVA *et al.*, 2009). Publicou diversos artigos sobre o tema (SILVA 2001, 2004, 2005, 2005a, 2006, 2007, 2007a, 2007b, 2009, 2009a, 2010, 2010a, 2010b, 2012, 2013, 2014; SILVA *et al.*, 2010; SILVA; LIMA, 2013; SILVA; PIZZI; BOEIRA, 2012; SILVA; SANTO; GASPARI, 2012; 2012a).

Organizou o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (2009, 2011, 2013, 2015); o I Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia (2008); o I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais (2008); a Semana de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio e Integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Prof. Maria do Rosário Castaldi (2007); a I Semana de Sociologia e de Filosofia do Colégio Estadual Olavo Bilac: Conhecer, Refletir e Agir com interdisciplinaridade (2007); a Semana de Filosofia e Semana de Sociologia com Alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Nilo Peçanha (2002, 2004, 2007); o curso de

capacitação para professores Experiências Interdisciplinares no ensino de Sociologia (2005); a 2ª Semana de Sociologia e Cultura para o Ensino Médio do Colégio Estadual Vicente Rijo (2005); A Sociologia no ensino Médio: debatendo a reforma curricular com os professores da rede pública (2004); a 1ª Semana de Sociologia para o Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação de Londrina (2003); e o Curso de Capacitação para Professores de Sociologia do Ensino Médio (1999, 2000, 2001, 2002).

### **1.5. Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho**

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho é bacharel (1981) e licenciado (1982) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fez especialização em Política Internacional (1995) na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, e mestrado em Filosofia da Educação (1982-1984) na mesma universidade (créditos em disciplinas).

Foi professor de Sociologia, Ciência Política, e Métodos e Técnicas de Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (1986-2006), ministrando disciplinas para a graduação em Direito, Ciências Contábeis, Gestão de Negócios Internacionais, Comunicação Social, entre outros. Foi presidente da Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (1996-2002), e Vice-Presidente de Relações Internacionais da Confederação Nacional das Profissões Liberais (CNPL) (2002-2005). Presidiu o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo – SINDSESP (1997-2010). É membro da International Sociological Association desde 1997, e da Academia de Altos Estudos Ibero-Árabe de Lisboa desde 1995. É especialista em Política Internacional, com ênfase no Oriente Médio, e atua nas áreas de Ciência Política, Educação e Sociologia.

É colunista da revista *Sociologia*, da Editora Escala (2007-atual), organizou dois livros sobre ensino de sociologia (CARVALHO, 2004, 2015), e produziu alguns trabalhos sobre o tema (CARVALHO, 2002, 2002a, 2002b, 2004a).

### **1.6. Nelson Dacio Tomazi**

Nelson Dacio Tomazi possui graduação em Ciências Sociais (1972) pela Universidade Federal do Paraná, mestrado (1988) em História pela Universidade Estadual Paulista, com a dissertação “Certeza de lucro e direito de propriedade. O mito da Companhia de Terras Norte do Paraná”, sob orientação de Anna Maria Martinez Correa, e doutorado (1997) em História Social pela Universidade Federal do Paraná com a tese

“Norte do Paraná – História e Fantasmagorias”, com orientação de Carlos Roberto Antunes dos Santos, ambos com bolsa da Capes.

Foi professor assistente da Universidade Católica do Paraná (1973) e posteriormente tornou-se professor do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (1977-2003), da qual é aposentado. Nessa universidade, ministrou aulas para a pós-graduação em Ciências Sociais, na disciplina Metodologia das Ciências Sociais, para a especialização em Sociologia e Sociologia da Educação, nas disciplinas Projeto de pesquisa, Sociologia da Educação, e Tópicos sobre a sociedade contemporânea I, e na graduação em Ciências Sociais, nas disciplinas Introdução à Ciência Política, Introdução à Sociologia, Metodologia e Técnica de Pesquisa I, Metodologia e Técnica de Pesquisa II, Metodologia e Técnica de Pesquisa III, Poder e Política na América Latina, Sociologia Aplicada à Administração, Sociologia Aplicada à Saúde, Sociologia Geral e Urbana, Sociologia Geral e da Educação, Sociologia Industrial e do Trabalho, Sociologia do Desenvolvimento, Teoria Política, e Teoria Sociológica. Atua nas áreas de Metodologia e Técnicas de pesquisa, Sociologia da Educação, Fundamentos da Sociologia, e História e Sociedade no Paraná.

Foi professor convidado da Universidade Federal do Paraná (1998, 1999, 2001), da Universidade Estadual de Maringá (1999-2000), da Universidade Federal do Espírito Santo (2000-2001), e da Universidade da Amazônia (2006).

Produziu artigos sobre ensino de sociologia (TOMAZI *et al.*, 2001, TOMAZI; LOPES Júnior, 2004, TOMAZI, 2001, 2005, 2006), é autor de livros didáticos sobre o tema (TOMAZI, 1993, 2000, 2007, 2007a, 2013) e redigiu, com Amaury Moraes e Elisabeth Guimarães, as *Orientações curriculares para o ensino médio* (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006). Organizou o I Seminário Nacional sobre ensino de sociologia no ensino médio (2007).

### **1.7. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça possui a graduação em Ciências Sociais (1983) pela Universidade Estadual Paulista, mestrado (1990) em Educação na Universidade Federal de São Carlos, com a dissertação “A experiência da história nova: uma tentativa de revisão crítica do ensino de história no Brasil nos anos 60”, sob orientação de Ricardo Luiz Coltro Antunes, como bolsista do CNPq, e doutorado (1998) na mesma área na Universidade de São Paulo, com a tese “Núcleos de ensino: estratégia

de interação universidade/sociedade – o caso UNESP”, com orientação de Lisete Regina Gomes Arelaro, e financiamento da Capes.

Foi professora da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP (1989-1997). É professora do departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília desde 1997, em que ministrou aulas na graduação em Pedagogia, e em Ciências Sociais, nas disciplinas Metodologia de Ensino de Ciências Sociais I, Metodologia de Ensino de Ciências Sociais II, Metodologia de Ensino de Ciências Sociais III, Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, Estágio Supervisionado em Ciências Sociais III, Didática, Prática de Ensino de Ciências Sociais I, Prática de Ensino de Ciências Sociais II, e Educação de Jovens e Adultos. Atua nas áreas de Política Educacional, Ensino de Sociologia e Formação de professores de Sociologia.

Desenvolveu os projetos de pesquisa “Ciências sociais na escola: formação de professores e ensino de sociologia em questão” (2005-2007), “Ciências Sociais na escola: cultura como mediação do ensinar e aprender” (2008-2013), “Ciências Sociais na escola: novo jovem e os desafios pedagógicos” (2009), “Sociologia e Cadernos de Sociologia SE-SP: disputa do espaço escolar” (2011-2013), e “Ciências Sociais na escola: a contribuição do olhar sociológico à prática pedagógica” (2012-2013). Atualmente realiza os projetos “Ciências Sociais na escola: a contribuição do olhar sociológico à prática pedagógica” (2012-atual), e “PIBID Filosofia e Ciências Sociais (Sociologia)” (2010-atual). É coordenadora institucional do PIBID/UNESP, já foi coordenadora de área do subprojeto PIBID/Sociologia no campus da UNESP de Marília, e membro de corpo editorial das revistas *Aurora*, da UNESP Marília, e *Política e Gestão Educacional*, da UNESP Araraquara. Desde 1998 vem atuando na coordenação ou vice coordenação do Núcleo de Ensino da FFC/UNESP, sendo atualmente vice coordenadora.

Publicou diversos trabalhos sobre ensino de sociologia (MENDONÇA, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2011a, 2011b, 2013a; MENDONÇA; BARBOSA; SILVA, 2003, 2005; MENDONÇA; CAPODEFERRO, 2011; MENDONÇA; RODRIGUES, 2013). Organizou o 2º Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia – SP (2011) e o IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (2015).

### **1.8. Capital simbólico e trajetória acadêmica**

Como visto no capítulo anterior, a autoridade científica se constitui, no campo científico, simultaneamente como objeto e instrumento das disputas travadas entre os

agentes, servindo como referência para a classificação e hierarquização de seus participantes e instituições, e dos métodos, problemas e teorias empregados por aqueles em suas produções. Para a conquista de capital científico no espaço social acadêmico das ciências sociais os cientistas precisam seguir determinadas normas de aquisição, sendo algumas delas explícitas e outras componentes da *doxa* deste espaço social.

A aquisição de lucro simbólico, portanto, envolve a participação em diferentes esferas de atuação e o exercício de variadas atividades. O retorno simbólico advindo de cada uma delas varia segundo a posição que estas ocupam na hierarquização do espaço, e conforme a posição que é ocupada, pelo cientista que as desempenha, na hierarquia interna à própria instituição, enfatizando estas classificações, principalmente, a titulação, produção e divulgação científicas, sendo a atividade acadêmica concebida prioritariamente como pesquisa.

Conforme a análise realizada, são marcas distintivas neste espaço social: a atuação junto a programas de pós-graduação com nota máxima na avaliação promovida pela Capes; a participação em sociedades científicas, sobretudo compondo sua diretoria; a composição do corpo editorial ou a publicação de artigos científicos em periódicos bem classificados no sistema WebQualis; a ocupação de cargos em agências de fomento e avaliação, principalmente o de coordenador de área na Capes; e a classificação como bolsista produtividade A1 ou sênior pelo CNPq.

Dentre os cientistas sociais que compuseram o grupo mais diretamente envolvido com a disputa relativa ao retorno da obrigatoriedade da sociologia como disciplina escolar, Heloísa Martins é, segundo estes critérios, quem detém mais reconhecimento no espaço social, sendo professora aposentada da Universidade de São Paulo, em que ministrou aulas para a pós-graduação em Sociologia, membro da Sociedade Brasileira de Sociologia, em que foi vice-presidente, assessora *ad hoc* da Capes e da FAPESP, e tendo atuado junto ao Ministério da Educação e à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por essa atuação, sua autoridade no espaço social acadêmico das ciências sociais foi crucial para o processo de criação de espaços, na academia, voltados à pesquisa e divulgação do ensino de sociologia, como será visto adiante.

Nelson Tomazi também já tinha consolidado sua carreira acadêmica quando começou a se envolver com a mobilização pelo retorno da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, embora desde há alguns anos já estudasse sobre este nível de ensino, para a produção e publicação de livros didáticos. Devido a sua trajetória acadêmica, entretanto, este não possuía vínculos com as instâncias dominantes do espaço

social acadêmico das ciências sociais, não tendo ocupado cargos de coordenação fora de seu departamento.

Conforme esses mesmos parâmetros, Lejeune de Carvalho é quem tem menos contato com a esfera de produção propriamente acadêmica, não atuando em universidades públicas, e tampouco na pós-graduação ou em sociedades científicas e agências de fomento, cuja participação exige a ocupação de postos dominantes no espaço social acadêmico. Possui, assim, um perfil de atuação diferente dos demais cientistas sociais envolvidos neste processo, porque seu campo de trabalho sempre foi voltado, principalmente, para a ação sindical, por meio da FNSB, SINDSESP, CNPL, e ISA, e partidária, sendo ele membro do Comitê Municipal do PCdoB (Partido Comunista do Brasil) em Campinas, e filiado ao partido desde 1975. O mesmo se dá em relação a seus espaços de publicação, sendo ele colunista da revista *Sociologia*, e autor de livros sobre a profissionalização do sociólogo, suas entidades de representação, e oriente médio.

Ileizi Fiorelli Silva, Elisabeth Guimarães e Sueli Mendonça não atuam em universidades que ocupem posições dominantes neste espaço social, todavia, o fazem em instituições pioneiras relativamente à extensão e produção científica sobre ensino de sociologia, e cuja atuação foi central para o reconhecimento deste como objeto de estudo e para a qualificação do trabalho em torno do ensino da disciplina. As três são ou foram coordenadoras do PIBID de sociologia nestas instituições, realizando pesquisas e projetos de extensão prioritariamente vinculados ao ensino de sociologia, abarcando temas como metodologia e prática de ensino, currículo e formação docente, e tendo angariado posições institucionais superiores nos últimos anos nas instituições em que trabalham, para o que muito contribuiu seu envolvimento e produção em torno desta temática. Dessa maneira, Ileizi Silva e Elisabeth Guimarães tornaram-se coordenadoras dos programas de pós-graduação em ciências sociais da UEL e UFU, e Sueli Mendonça passou a fazer parte do corpo docente do programa da UNESP de Marília.

Amaury Cesar Moraes, embora seja cientista social, atua no departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo, que é vinculado à Faculdade de Educação, não sendo docente da pós-graduação em Sociologia, e atuando no mestrado e doutorado em Educação desta universidade. Desse modo ele exerce atividades, simultaneamente, no espaço social acadêmico das ciências sociais e da pedagogia, sendo que sua atuação junto ao Ministério da Educação e à Sociedade Brasileira de Sociologia é a principal fonte de aquisição de capital simbólico do cientista relativamente às ciências sociais. Assim, embora ele seja uma das principais referências

quanto ao ensino de sociologia, e um dos produtores dominantes na produção de conhecimentos sobre este tema, seu trabalho junto à licenciatura não se constitui como fonte significativa de aquisição de capital na área.

Antes de seu envolvimento com o processo de disputas pela institucionalização da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, Heloísa Martins havia consolidado, em grande medida, sua carreira acadêmica, sendo detentora de um considerável reconhecimento no espaço social em função de sua produção, e mobilizando-o para contribuir com a efetivação da obrigatoriedade da disciplina, somando a ele a autoridade adquirida por meio do trabalho que passou a desenvolver após o comprometimento com o ensino de sociologia.

Amaury Moraes, Elisabeth Guimarães, Sueli Mendonça e Ileizi Fiorelli Silva, por outro lado, possuem no ensino de sociologia sua principal temática de atuação e produção, estando relativamente no início da carreira acadêmica quando começaram a desenvolver trabalhos de pesquisa e extensão sobre o tema, de modo que sua trajetória acadêmica foi significativamente influenciada por este envolvimento, trazendo este benefícios em relação à aquisição de capital simbólico, principalmente quanto à esfera de atuação e produção sobre ele, constituindo estes cientistas algumas das principais referências neste âmbito. Esses benefícios também se manifestam no espaço social acadêmico das ciências sociais, o que se demonstra pela ascensão acadêmica conquistada por eles em seus espaços de trabalho, e pela conquista de postos relevantes em outras instâncias, como a Sociedade Brasileira de Sociologia e o Ministério da Educação, especialmente por Amaury Moraes e Ileizi Silva.

Embora Lejeune de Carvalho não atue profissionalmente no ensino superior público, não mobilizando seus recursos prioritariamente para a aquisição de autoridade científica por meio da conquista das marcas distintivas citadas anteriormente, seu envolvimento com o processo de mobilização sindical e política em torno desta aprovação teve como um de seus resultados o fato deste, assim como os demais, ter se tornado uma referência fundamental quanto à história desta institucionalização, levando-o a participar de eventos e a produzir dois livros relatando e analisando os acontecimentos que compuseram esta história. Do mesmo modo, Nelson Tomazi, que já se encontrava estabilizado em relação à sua carreira, aposentando-se pouco após começar a atuar mais diretamente na institucionalização do ensino, e tendo produzido e publicado mais de um livro didático de sociologia até então, obteve ganhos simbólicos em função deste trabalho,

passando a ocupar-se prioritariamente deste tema, embora mais afastado da academia que os demais agentes profissionalmente vinculados a ela.

Assim, as disputas em torno da aprovação ou não dos Projetos de Lei nº 3.178/97, do deputado Roque Zimmerman, e nº 1.641/03, do deputado Ribamar Alves, bem como de outras questões, como a redação e aprovação do Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia, das Orientações Curriculares Nacionais, da Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino Médio do estado de São Paulo, dos “Cadernos de Sociologia”, da criação do Grupo de Trabalho de Ensino de Sociologia e da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia, foram perpassadas pelas posições ocupadas por estes cientistas no espaço social das ciências sociais e em outros âmbitos, como o sindical, educacional e estatal. A totalidade e estrutura do capital detido por eles, sobretudo o capital simbólico, influenciou significativamente suas estratégias, ações, e representações quanto a este processo, bem como a aquisição, resultante deste, de autoridade científica, tanto no espaço social acadêmico das ciências sociais, quanto, principalmente, em relação à esfera de atuação vinculada ao ensino de sociologia, na academia e fora dela, sendo as entrevistas analisadas a seguir essenciais para a compreensão de como se deu este percurso.

## **2. As entrevistas realizadas**

Como dito, no primeiro semestre de 2015 realizei com os cientistas sociais estudados entrevistas semiestruturadas, em que abordei o envolvimento com o processo de institucionalização da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, a influência deste em suas trajetórias profissionais, a importância dos agentes e instituições envolvidos na condução deste movimento, as formas de organização adotadas, a oposição à disciplina e as mudanças ocorridas após a aprovação da lei.<sup>63</sup>

A partir delas, elaborei uma espécie de histórico do processo de institucionalização do qual participaram, enfatizando o envolvimento de cada um deles e a rede de relações pessoais e institucionais que gradativamente se constituiu ao longo da movimentação empreendida para sua realização, bem como suas concepções e representações acerca de suas ações e das relações atinentes a elas.

---

<sup>63</sup> Outros assuntos também foram abordados, mas devido à compreensão de que essas discussões já estavam implicitamente presentes em outros momentos do texto, e que sua análise não era essencial à proposta da pesquisa, optei por não os incluir neste capítulo, após a verificação de que trechos das entrevistas de Amaury Moraes, Heloísa Martins, e Ileizi Silva não haviam sido gravados durante a realização das mesmas.

## 2.1. Hierarquia, legitimidade e autoridade

O envolvimento no processo de organização com vistas à obrigatoriedade da disciplina escolar de sociologia, para cada um destes cientistas sociais, ocorreu de maneiras e por meio de instituições diversas. Todos eles de alguma forma, mantinham relações relativamente próximas com a questão do ensino, seja esta enquanto pauta sindical, objeto de estudos ou prática profissional.

Lejeune de Carvalho participou, em 1982, da fundação do Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo (SINDSESP)<sup>64</sup>, em cuja diretoria atuou por cerca de 12 anos, tendo sido seu presidente e vice-presidente por mais de um mandato. Esteve também na presidência da Federação Nacional dos Sociólogos (FNSB)<sup>65</sup> por mais de uma gestão, de modo que sua contribuição a este movimento se deu, sobretudo, enquanto líder sindical, sendo a obrigatoriedade do ensino de sociologia uma das lutas da categoria, embora, como ele destacou na entrevista, nem todos os sociólogos sejam professores de sociologia, pois segundo ele apenas os são os licenciados em ciências sociais.

Nem todos de nós sociólogos são também professores de sociologia. São duas profissões. Só é professor de sociologia aquele que é licenciado em ciências sociais. Nem todos, eu arrisco dizer que até a minoria de nós, é que têm licenciatura e bacharelado. Alguns têm só bacharelado, são, portanto, só sociólogos, outros têm só licenciatura, portanto não são sociólogos. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

O envolvimento sindical com esta pauta não se daria, portanto, em busca da obtenção de vagas no mercado de trabalho.

Nós, por consciência política, até ideológica, vimos a importância deste ensino, então faz parte das nossas plataformas de trabalho, das diretorias eleitas desde o início do sindicato. Nós somos herdeiros de um movimento nacional que vem de 1977, que é da Associação dos Sociólogos do Brasil<sup>66</sup>. Desde aquela época se falava, em plena ditadura, da sociologia no ensino médio. Então eu sou fruto e herdeiro desse processo, e participei muito ativo. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

---

<sup>64</sup> Entidade de natureza sindical, fundada em 1988, que congrega os vários sindicatos de sociólogos do país, e que tem como objetivo reunir as entidades sindicais, pré-sindicais e civis de sociólogos de todo o país.

<sup>65</sup> Entidade representativa da categoria, criada em 1985, voltada às preocupações centrais da realidade do trabalho, com a tarefa da fiscalização e defesa do exercício profissional, e de representação jurídica, em relação a questões trabalhistas de seus associados.

<sup>66</sup> Entidade nacional de caráter federativo existente entre 1977 e 1986, tinha o intuito de organizar e unificar a categoria dos sociólogos em plano nacional, e de dar continuidade à luta pelo reconhecimento legal da profissão. Deu lugar à comissão pró Federação Nacional dos Sociólogos e, posteriormente, à FNSB.

Nelson Tomazi é autor de livros didáticos de sociologia para o ensino médio, sendo o primeiro deles, *Iniciação à Sociologia*, escrito em conjunto com outros professores da Universidade de Londrina, e lançado em 1993. A partir da produção desse livro, o autor passou a estudar a temática do ensino médio, tendo sido convidado por Lejeune de Carvalho a compor uma mesa-redonda sobre sociologia no ensino médio, em um dos encontros de cursos realizados, no fim da década de 1990, pelo SINDSESP e pela FNSB. Passou a fazer parte, depois disso, da Federação Nacional dos Sociólogos, em uma espécie de departamento voltado ao ensino médio.

Elisabeth Guimarães, entre os anos de 1982 e 1984, ministrou aulas de sociologia para o então segundo grau, tendo acompanhado, no fim da década de 1980, as discussões relativas à Constituinte mineira, principalmente quanto ao retorno da obrigatoriedade do ensino de sociologia no segundo grau para as escolas públicas do estado<sup>67</sup>. Poucos anos antes, ao ingressar como docente na Universidade Federal de Uberlândia, ela havia escrito um texto sobre o tema<sup>68</sup>, em relação ao qual passou a atuar de forma mais ampla e direta principalmente por seu envolvimento quanto às discussões relativas à aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996<sup>69</sup>.

Ileizi Fiorelli Silva também foi professora de segundo grau antes de ingressar como docente da Universidade Estadual de Londrina, em que fez a graduação. Desde esse período, participava de fóruns estaduais pelo retorno da sociologia ao ensino médio, juntamente ao centro acadêmico, e quando professora na educação básica, recebia os alunos de estágio em ciências sociais, inserindo-se em eventos sobre o tema a convite das professoras da licenciatura Lesi Correa e Marcolina Carvalho. Junto a elas, e às professoras Benilde Bishop e Maria José de Rezende, realizou o projeto de extensão “O retorno da sociologia ao segundo grau”, percorrendo as escolas vinculadas à Diretoria de Ensino de Londrina para convencer seus gestores a incluir a sociologia na parte diversificada, e oferecendo assessoria àquelas que o fizeram, contribuindo para o reconhecimento da atuação da UEL junto às escolas de educação básica.

Então foi um período que eu acho que essas professoras, eu aprendi muito com a professora Lesi Correa. (...) Então isso nos

---

<sup>67</sup> Esta Constituição, em seu artigo 195, Parágrafo único, afirma que: “Para assegurar o estabelecido neste artigo, o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia, Sociologia e noções de Direito Eleitoral nas escolas públicas do ensino médio”.

<sup>68</sup> Elisabeth Guimarães, apesar de citar a escrita deste texto na entrevista, afirma tê-lo perdido e não se lembra de seu título.

<sup>69</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2010.

ajudou muito, muito, na inserção aqui do Paraná, de Londrina em especial, né, do Paraná. E depois a inserção nacional foi se dando por essas experiências. As pessoas sabiam. “Nossa em Londrina, vocês tão fazendo isso de interessante, tem esse projeto. Vem aqui contar para nós”. E a gente foi juntando com colegas dos outros estados. – Ileizi Silva, 05/05/15

Heloísa Martins não atuou como professora da educação básica, entretanto compôs, em 1998, a equipe do Ministério da Educação responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais, tendo sido indicada pelo departamento de sociologia da Universidade de São Paulo, no ano anterior, devido a seu interesse pela graduação em ciências sociais.

Eu sempre tive interesse em discutir graduação aqui no departamento. Eu sempre me interessei. Eu brincava e dizia: eu fiz a opção preferencial pela graduação e, portanto, isso envolvia o currículo do curso de Ciências Sociais na graduação. – Heloísa Martins, 10/03/15

Devido a esta tarefa, após o término da redação das Diretrizes, ela começou a participar de encontros de cursos de ciências sociais pelo país, nos quais era questionada sobre a licenciatura, que era considerada um problema em muitos deles. Embora esta não fosse responsabilidade da equipe de que fazia parte, pois havia sido composto um grupo responsável especificamente pelas Diretrizes para as licenciaturas, Heloísa tomou contato com o projeto do Dep. Roque Zimmerman, e ficou a par da existência de um movimento, encabeçado pelo SINDSESP e pela FNSB, pela sua aprovação.

Só que aí eu comecei a perceber que já havia um projeto do Padre Roque (Zimmerman) propondo a volta da sociologia e da filosofia no ensino médio. E eu comecei a ver que havia por parte dos sindicatos, da Federação dos Sociólogos (...) E em vários lugares do Brasil existia já essa articulação, essa movimentação para a criação do ensino de sociologia. – Heloísa Martins, 10/03/15

Amaury Moraes, pouco após assumir o cargo de professor da Universidade de São Paulo, em 1999, foi convidado por uma colega do departamento de História para ir a um evento sobre ensino de sociologia, organizado pelo SINDSESP e pela FNSB em parceria com o departamento de sociologia da universidade. Durante a mesa-redonda, em que se discutia o projeto de lei do Dep. Roque Zimmerman, ele percebeu que os membros não estavam abordando a questão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio,

documento escrito no ano anterior por Guiomar Namó de Mello<sup>70</sup>, conselheira do Conselho Nacional de Educação, e que indicava que as disciplinas de sociologia e filosofia deveriam estar no currículo de modo contextualizado interdisciplinarmente. Quando se manifestou a este respeito, as pessoas presentes, que ignoravam o conteúdo das Diretrizes, pediram que ele as esclarecesse a respeito, e que compusesse a mesa para tratar dessa questão, sendo solicitado a ele após sua fala que escrevesse um texto para a *revista da APEOESP* (MORAES, 1999). A partir deste fato, seu envolvimento com este processo foi se acentuando, e sua participação, bem como a de Heloísa Martins, começou a ser solicitada por Paulo Martins<sup>71</sup> e Lejeune de Carvalho, então presidentes do SINDSESP e da FNSB, nos encontros de cursos de ciências sociais que as entidades sindicais estavam realizando pelo país.

O envolvimento de Sueli Mendonça se deu um pouco depois, quando, além dos sindicatos, a Sociedade Brasileira de Sociologia passou a se envolver mais diretamente com as movimentações em torno do retorno da obrigatoriedade. Professora da licenciatura e responsável pelo estágio supervisionado do curso de ciências sociais do campus de Marília da Universidade Estadual Paulista, ela já trabalhava com o tema, e em 2003, no Congresso Brasileiro de Sociologia, tomou parte neste movimento. Segundo ela, embora a SBS tivesse um papel fundamental em sua organização,

(...) era o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo, o SINDSESP, que tinha, vamos dizer, essa liderança, e organizava encontros dos coordenadores de curso de ciências sociais pelo Brasil, então tinha reuniões, eu lembro, meio sistemáticas, periódicas, e na figura do Paulo Martins, que nem sei se ele ainda está à frente, faz tempo que eu não encontro com ele, e do Lejeune Mato Grosso. – Sueli Mendonça, 19/07/15

---

<sup>70</sup> Guiomar Namó de Mello é formada em Pedagogia pela USP (1966), fez mestrado e doutorado em educação na PUC/SP (1976 e 1980), e pós-doutorado no Institute of Education da London University (1991-1992). Foi diretora-executiva da Fundação Victor Civita, professora da rede estadual de São Paulo, professora de Ensino Superior na PUC/SP (1969-1985), professora visitante na Universidade Estadual de Campinas, na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalhou como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas, e foi secretária de educação da prefeitura de São Paulo (1982-1985), deputada estadual do estado de São Paulo (1986-1990), consultora e especialista sênior em educação do Banco Mundial (1992-1996), e conselheira do Conselho Nacional de Educação (1997-2000), no qual foi relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

<sup>71</sup> Possui graduação em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1977), mestrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1990) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2000). É pesquisador aposentado do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo, IPT. É fundador e coordenador da Rede Brasileira de Pesquisas em Nanotecnologia, Sociedade e Meio Ambiente - RENANOSOMA.

Desse modo, embora houvesse indivíduos, grupos e instituições preocupados com o retorno da sociologia como disciplina escolar obrigatória, estes, até meados da década de 1990, não se encontravam organizados enquanto um movimento relativamente uno e coeso. Esta articulação, centrada em torno da aprovação do Projeto de Lei nº3.178, apresentado pelo Dep. Roque Zimmerman, foi inicialmente instituída pela ação de sindicatos, sendo os principais a FNSB e o SINDSESP.

Ambos, gradativamente, foram agregando a participação de cientistas sociais que atuavam ou tinham afinidade com a questão do ensino de sociologia, inserindo-os em seus quadros de integrantes<sup>72</sup> ou demandando sua participação em eventos.

(...) nos anos 90, um pouquinho antes da LDB, e depois da LDB, até mais ou menos 2002, assim, 2003, vamos colocar aí, os agentes principais eram o Sindicatos dos Sociólogos do Estado de São Paulo e a Federação Nacional dos Sociólogos. (...) Então o Lejeune Mato Grosso Xavier que era o presidente do sindicato e da Federação. Nessa época ele chamava e demandava muito o professor Amaury Moraes, que tinha entrado fazia pouco lá na Faculdade de Educação nessa disciplina, de Metodologia (de Ensino). O professor Nelson Tomazi, que tinha organizado um livro didático de iniciação à sociologia (...) Por conta disso, o Lejeune também demandava o professor, e o professor se inseriu na Federação, como secretário, como responsável pela questão do segundo grau, na época era segundo grau. Então esses personagens, esses agentes foram muito importantes nesse período. Um porque tinha o livro, mas não só por que tinha o livro, mas se inseriu na luta, né? O Amaury porque assumiu a disciplina de Metodologia e o Lejeune que era o que fazia as articulações. – Ileizi Silva, 05/05/15

Criaram-se, assim, duas frentes principais de atuação. Uma junto às instituições de ensino de ciências sociais, por meio da realização de encontros de cursos de graduação, e outra junto a deputados e senadores participantes das negociações e votações em torno da aprovação ou não deste projeto no Congresso Nacional. No primeiro caso, embora tenha havido a participação e o engajamento de muitos cientistas, houve também resistência por parte de diversas pessoas e instituições, não se constituindo as instituições de ensino, em geral, como partícipes significativos para a tentativa de aprovação do referido projeto.

Porque as instituições formadoras, as universidades ou faculdades nunca tiveram um papel propositivo, de luta, de enfrentamento,

---

<sup>72</sup> Além de Nelson Tomazi, que se tornou integrante da Federação Nacional de Sociologia, Amaury Moraes também passou a ser diretor do Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo.

de, como é, moção de apoio, preocupação, junto a nada. – Sueli Mendonça, 19/07/15

Na verdade, se centrava assim: os professores lá das instituições superiores dos cursos não estão interessados na licenciatura. É verdade. Raríssimas exceções. Raríssimas. – Heloísa Martins, 10/03/15

Nas federais e nas estaduais, o coordenador, você sabe, o professor é contratado por concurso. Ele é um servidor público estadual ou federal. Se o mercado de trabalho é amplo ou é pequeno, se tem sociologia no ensino médio ou não tem, não altera o salário dele, a quantidade de horas que ele dá, entendeu? Ele não tem nenhuma preocupação em disputar aulas porque ele já é concursado né? Então nós sentimos pouco engajamento. Isso é uma realidade que eu também menciono de forma secundária para não causar problemas políticos, né? Mas poucos foram os coordenadores que ajudaram muito. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

Quanto à atuação junto aos atores políticos, esta foi realizada, principalmente, por Lejeune de Carvalho, que por diversas vezes foi a Brasília acompanhar as apreciações e votações do projeto de lei, e argumentar com cada um dos envolvidos para buscar que se posicionassem favoravelmente à aprovação.

A característica do nosso movimento eu podia resumir numa palavra para você: amplitude. (...) Temos que ser amplos. Amplos no sentido de um leque de alianças. Envolver o maior número de forças para derrotar o inimigo comum. Qual era o inimigo comum neste caso a ser derrotado? As forças neoliberais que não queriam a obrigatoriedade destas duas (disciplinas), todas as outras pode, essas não (filosofia e sociologia). (...) Eu apertei a mão de todos os líderes no Senado, sem discriminar partido político, porque eu tinha que fazer um movimento que tinha que ser o mais amplo possível (...). – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

Para financiar estas viagens, o SINDSESP e a FNSB contaram com o apoio, sobretudo, do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e, posteriormente, da SBS. Por isso, para Lejeune de Carvalho,

Sem a APEOESP essa lei não modificaria. Várias das minhas viagens até Brasília eles que ajudaram a financiar. Um encontro nacional que fizemos em 2007 no Anhembi com mil pessoas, eles que ajudaram a bancar. Ou seja, o grande agente como você diz, o grande autor, a grande instituição coletiva foi o sindicato dos professores do ensino oficial de São Paulo. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

O veto integral do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ao projeto, em 2001, constituiu-se simultaneamente como desapontamento e estímulo à atuação do grupo, produzindo novas estratégias e formas de organização, centradas na obtenção desta obrigatoriedade nos estados, e na conquista de espaços institucionais acadêmicos, como as reuniões e congressos da SBS, SBPC e ANPOCS.

Agora nós tivemos o veto do presidente, isso aí foi uma coisa assim, foi uma decepção, um desapontamento no momento. A gente já estava esperando, mas a gente ficou bem desapontado, sabe? O grupo que estava na liderança ficou desapontado. Na época foi muito desapontamento. – Elisabeth Guimarães, 20/04/15

E isso em alguns momentos era difícil, porque quando, nossa, a gente perdeu, o Fernando Henrique vetou, eu lembro que foi muito difícil ir para a aula, porque eu tinha que falar para os alunos que a gente tinha perdido, e foi duro, nossa, foi muito difícil, foi um dos momentos mais difíceis, eu acho, que eu passei assim, foi esse. – Sueli Mendonça, 19/07/15

Nós orientamos ir para os estados e aprovar nas Assembleias Legislativas, ou aprovar nos Conselhos Estaduais de Educação, ou aprovar por decreto na Secretaria de Educação. (...) Quando nós aprovamos a Lei em maio de 2008 no Plenário e no Senado, o nosso balanço é que 17 estados, 16 e mais o Distrito Federal, já tinham a sociologia. Ou seja, nós fomos comendo pela borda. Essa foi a estratégia, a orientação que nós demos né? Claro que eu apresentei essa proposta, mas ela era aprovada pelos fóruns, né? Pelas comissões, pelos sindicatos dos estados. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

(...) em outubro o presidente Fernando Henrique Cardoso veta o projeto, dizendo que, falta de verba, a sociologia e a filosofia já estavam contempladas, isso ia mudar a autonomia das escolas... Várias razões, né? E aí o pessoal continuou me pedindo para eu escrever a respeito, participar, discutir. (...) Então em 2001 ainda eu participei de um evento em Fortaleza, da SBS. Então a Federação consegue um espaço dentro do congresso da SBS em Fortaleza, onde ela apresenta um debate sobre o ensino de sociologia, e aí eu participo também desse evento. – Amaury Moraes, 10/03/15

(...) foi quando a gente resolveu então, e a própria Federação fez um encontro, uma participação num congresso da SBS em Fortaleza. A gente fez um fórum sobre isso. Fórum assim, o congresso está lá, o fórum era uma coisa meio externa. Como o Lejeune dizia na época: “O fórum é uma coisa de fora”. (Risos) – Nelson Tomazi, 05/05/15

No início dos anos 2000, com a inserção de Heloísa Martins na Sociedade Brasileira de Sociologia como diretora, representando o estado de São Paulo, foram-se granjeando espaços nos eventos promovidos por esta instituição para realizar discussões sobre o ensino de sociologia, embora, inicialmente, estes ocorressem sob a forma de fóruns, realizados de forma anexa aos congressos da SBS, que não incorporavam, de fato, a temática. Heloísa também conseguiu espaços de debate, como mesas-redondas e fóruns, em reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, e em encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, o que foi bastante significativo, posto contribuir para a aquisição de legitimidade acadêmica para o movimento, então taxado, muitas vezes, como corporativista.

Então nós começamos a ter esse papel, duplo muitas vezes. (...) Nós como professores das universidades fazíamos meio um jogo duplo, né? De tanto trabalhar junto com a Federação, com os sindicatos e a Federação, como também com as sociedades científicas, que na verdade era só a SBS. E daí a gente começa a fazer essa ponte também, de vez em quando juntava tudo, por exemplo, no congresso da SBS de Fortaleza, nós fomos para lá, participamos de atividades uns dois, três dias, né? Mas ainda era um pouco fora, né? Ainda na universidade de Campinas quando teve a SBS de 2003, ainda éramos fora, tanto que o que foi organizado foi um fórum, e aí os debates todos, tudo. – Amaury Moraes, 10/03/15

E eu, nesse meio tempo, eu comecei a participar da Sociedade Brasileira de Sociologia. Primeiro eu fui como diretora representando aqui São Paulo. Depois eu fui primeira secretária, segunda secretária, não sei bem o que. E nesse envolvimento eu comecei a levar para dentro da SBS a proposta da discussão do ensino de sociologia. Fazendo no congresso da SBS, na ANPOCS, propondo fóruns, mesas redondas, sabe? Eu e outras pessoas que estavam aí envolvidas, para que essas discussões fossem feitas nesses solos, né? Para levar para a sociedade, para a SBS, para a ANPOCS, esse debate. – Heloísa Martins, 10/03/15

Então nós tivemos eventos em 2004 na ANPOCS, em outubro de 2004, em 2005, 2006, 2007, 2008, todos os anos, porque a professora Heloísa normalmente intervinha e aí ela conseguiu um espaço para a gente discutir também na ANPOCS. – Amaury Moraes, 10/03/15

(...) a professora Heloísa Helena Martins foi muito importante, (...) muito importante porque ela abriu as portas da USP para nós. O professor Amaury é da USP, mas a professora Heloísa é como se ela abrisse as portas. “Olha, nós vamos ter esse congresso, vamos ter esse encontro, e nós vamos reservar essa parte aqui,

esse pedaço, esse espaço, esse tempo para discutir o ensino de sociologia”. No começo a gente discutia à noite. Então o ensino de sociologia vai ser discutido à noite: “Ah beleza, nós vamos ter uma sala, vamos ter cadeiras, vamos ter um quadro”. – Elisabeth Guimarães, 20/04/15

(...) e aí a professora Heloísa Martins teve um papel fundamental para essa articulação, e outros foram se agregando, Amaury Cesar Moraes, enfim, muito atuante, no início desse processo, e aí a gente foi conseguindo desenvolver via essas mobilizações via a SBS, e também via os encontros organizados pelo Sindicato dos Sociólogos, né, porque enquanto a SBS não se mexia muito, o Sindicato tinha um, teve um papel muito importante pela volta da sociologia. – Sueli Mendonça, 19/07/15

Em função desta atuação, e de sua participação na elaboração das Diretrizes Curriculares, Heloísa Martins foi indicada pela SBS, em 2004, para fazer parte do Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, que estava sendo criado pelo Departamento de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, reunindo estudiosos de diversas entidades científicas. Após comparecer a uma das reuniões, ela decidiu indicar que Amaury Moraes ocupasse seu lugar neste Fórum, e que ele passasse a ser recomendado pela SBS para a realização de tarefas semelhantes.

Porque quando eu comece a ir naquelas reuniões lá, as primeiras reuniões que juntavam aquelas entidades todas, chegou um ponto, eu falei, eu não tenho o que fazer aqui. Tem que estar aqui alguém que trabalhe com metodologia de ensino. Virei para o Amaury e disse: “Olha, acho que de agora para a frente, invés da SBS indicar o meu nome, vai indicar o seu para ir para Brasília participar dessas reuniões”. – Heloísa Martins, 10/03/15

E a professora Heloísa Martins foi indicada então para participar desse evento. Ela então foi numa reunião e percebeu que ali a discussão, ali era um povo envolvido com educação, das entidades, mas envolvido com educação, e ela era, vamos dizer assim, ela se considerava pouco envolvida, muito interesse, mas não entendia da coisa suficientemente. Então como a gente estava esses anos todos, eu e ela, desde 1999 andando pelo Brasil, coisa e tal, participando de eventos, ela falou: “Então vamos indicar você”. Me indicou, e eu fui participar desse Fórum. – Amaury Moraes, 10/03/15

Como membro deste Fórum, Amaury Moraes questionava, nas reuniões, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, ficando decidido, a partir das discussões em torno desses temas, que seriam realizados debates nas diferentes regiões do país, com

o intuito de, baseando-se neles, elaborar posteriormente um documento, cujo nome seria Orientações Curriculares do Ensino Médio. Amaury Moraes convidou, para participarem deste Fórum, Elisabeth Guimarães e Nelson Tomazi, e participaram ambos, assim como ele, de eventos em diferentes estados, realizando-se a síntese destas discussões em Brasília, no fim de 2004.

No ano seguinte mantiveram-se as reuniões do Fórum, e em uma delas, no início do ano, Amaury Moraes procurou o coordenador da equipe de filosofia, João Carlos Salles<sup>73</sup>, e fez a ele uma proposta de negociação.

Eu fui falar com o professor de filosofia, com o representante de filosofia, e falei: “Olha, eu acho que o seguinte, eu não estou a fim de continuar nessa situação se sociologia não se tornar uma disciplina obrigatória, se o MEC não assumir nenhuma responsabilidade com isso”. Daí ele falou: “Bom eu concordo, eu vou propor a mesma coisa com filosofia”. Então nós pedimos uma reunião com a professora Lúcia<sup>74</sup>, à parte, fomos lá e falamos: “Olha, a gente não continua, porque nós vamos aqui pintar papel de preto para não valer nada. Então se o MEC assumir um compromisso de levar uma mudança nas Diretrizes para a gente tornar obrigatórias as disciplinas, a gente continua na equipe, senão a gente vai embora e vocês chamam outras pessoas”. Meio que abusados nós dois fomos. Daí ela falou: “Tudo bem, vou levar para a equipe, se a equipe tiver uma posição a favor a gente manda ver”. Porque a gente tinha discutido muita coisa, tinha meio feito diferença naquele debate, e a equipe toda eram as treze

---

<sup>73</sup> Possui graduação em Filosofia e mestrado em Ciências Sociais (1992) pela Universidade Federal da Bahia, e doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1999). É professor titular do departamento de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, em que foi Diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (2009-2014), e da qual é o atual Reitor. Foi presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) (2002-2006), e é presidente da Sociedade Interamericana de Filosofia.

<sup>74</sup> Lúcia Helena Lodi, coordenadora do Fórum. É professora doutora aposentada do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus São José do Rio Preto. Foi Diretora de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2004-2006), Presidente da Associação de Professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (1990-1992), Vice-Presidente Regional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (1992 – 1994), Diretora do Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Infantil do Ministério da Educação, Pró-Reitora e Diretora Acadêmica do Centro Universitário Fundação Santo André (2000-2001), Coordenadora de Ensino e Pesquisa na Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha (1997-1998), Assessora na Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (1997-1998), Editora da Revista Universidade e Sociedade (1990-1994), Coordenadora do Grupo de Trabalho de Política Educacional da ANDES (1992-1994), Membro da equipe de pesquisadores da Fundação Unitrabalho para o desenvolvimento do Projeto de Avaliação da Política Nacional de Qualificação Profissional implementada pela SEFOR - Ministério do Trabalho (1997-2000), Consultora do programa Circuito Gestão. Projeto de formação contínua para gestores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, implementado pela Secretaria de Educação (2001), Membro do Grupo de Trabalho responsável pelo Projeto de Educação Continuada de professores coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino implementado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (1996- 1997).

disciplinas, pensa bem, concordou, apoiou. – Amaury Moraes, 10/03/15

A partir dessa decisão definiu-se que seria elaborado um Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que este seria encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, para que este fizesse as alterações necessárias para que sociologia e filosofia passassem a ser tratadas como disciplinas, ficando Amaury Moraes e João Carlos Salles responsáveis pela redação do documento. Paralelamente a isso, Amaury Moraes, Elisabeth Guimarães e Nelson Tomazi, começaram a elaborar as Orientações Curriculares de Sociologia.

Quando o Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia ficou pronto, as diversas entidades envolvidas com o retorno da sociologia como disciplina escolar (SINDSESP, FNSB, SBS, APEOESP, UNE, entre outras) participaram de uma reunião convocada por Lúcia Lodi, coordenadora do Fórum, para discuti-lo, e todas o apoiaram, apesar de algumas discordâncias.

No fim, na verdade o Parecer saiu como eu tinha elaborado. Havia um aqui e ali, porque a Federação não concorda com o termo cientista social, né? E eu escrevo cientista social no Parecer, que repugna a um cientista social acreditar que as coisas sejam naturais, coisa e tal, e eles achavam que tinha que colocar sociólogo. E foi uma briga, aquela coisa toda. Como eu pensava na coisa de que o licenciado em sociologia deveria também ser sociólogo, então eu pensava muito mais em termos de cientista social do que de sociólogo *stricto sensu*. Além do que eu sempre pensei que deveríamos trazer o cientista político e os antropólogos para a nossa causa. Porque sociologia nunca foi sociologia, só. O que sempre foi ensinado foram as três ciências sociais, e às vezes até economia e direito, né? Então eu nunca achei essa coisa, essa divisão de só sociólogo, né? – Amaury Moraes, 10/03/15

Ainda em 2005 foram criados, no 12º Congresso Brasileiro de Sociologia, o Grupo de Trabalho “Experiências de Ensino de Sociologia; Metodologias e Materiais Didáticos”, cuja coordenação ficou sob responsabilidade de Amaury Moraes, e a “Comissão de Ensino” da Sociedade Brasileira de Sociologia, coordenada por Heloísa Martins.

Como eu estava na SBS, eu me lembro que houve uma reunião no MEC com as associações dessas entidades representativas dessas diferentes disciplinas. E eu fui pela SBS. E lá eu fiquei espantada, que várias das associações, especialmente a de matemática, eles tinham comissões de ensino, sabe? Aí eu falei:

“Pô, a gente podia criar uma Comissão de Ensino”. Voltei para São Paulo. Reuni com os colegas, e eu me lembro que houve no congresso de Minas Gerais, o congresso da SBS em Minas Gerais, eu não me lembro se foi 2005, não sei, por aí. Eu conversei com os colegas que a gente podia propor uma comissão de ensino. Eu estava na mesa, eu era uma das secretárias lá e eu estava na mesa que ia discutir a questão da, ia discutir várias coisas. Então eu propus para o Nelson Tomazi – ele vai dizer que ele é que propôs – que na assembleia, como eu estava na mesa diretora, eu não ia fazer a proposta. Então eu disse: “Alguém tem que fazer”, e ele disse: “Eu faço”. “Então faça uma proposta de uma comissão de ensino”. E foi feita, ele fez a proposta. Levada para a mesa, a mesa levou para a diretoria, e eu defendi a proposta na diretoria. (...) E foi criada a comissão. A Comissão de Ensino era uma comissão da SBS que indicava o seu coordenador. (...) A diretora da SBS disse: “Então, já que você discute aqui a questão da sociologia no Ensino Médio, você vai ser a coordenadora da comissão”. Eu disse: “Tudo bem”. Aí criamos a comissão e eu comecei como coordenadora da comissão. – Heloísa Martins, 10/03/15

Neste congresso tivemos a primeira presença definitiva com duas Mesas e o primeiro GT. E foi neste Congresso que se criou a Comissão de Ensino. Mas aqui são necessários alguns detalhes. Quem se levantou na assembleia para propor a criação de um Comitê de Ensino de Sociologia fui eu, pois a maioria da assembleia conhecia minhas posições. A Prof<sup>a</sup> Heloisa propôs o nome de Comissão de Ensino e foi indicada pelo Presidente Tom Dwyer<sup>75</sup> para coordená-la. – Nelson Tomazi (Carta aberta para outros esclarecimentos e para incrementar o debate, enviada à Comissão de Ensino da SBS em 2011<sup>76</sup>)

(...) e dentro da SBS a gente começou, quando a Heloísa, quando instituiu a Comissão de Ensino, essa comissão foi importante, que fazia a reunião dentro da SBS, para definir quais seriam as nossas ações, e não havia divergência, o objetivo era: a volta da sociologia, o que vamos fazer? – Sueli Mendonça, 19/07/15

Após a aprovação, pelas entidades, do Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia, o Ministério da Educação decidiu apoiá-lo, e mandar a proposta para o

---

<sup>75</sup> Thomas Patrick Dwyer. Possui graduação (1973) e mestrado (1975) em Bachelor of Arts pela Victoria University Of Wellington (1973), doutorado em sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (1978), pós-doutorado pela University Of Canterbury (1983), e pela Cornell University (1990), e livre-docência (2001) pela Universidade Estadual de Campinas. É professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, e líder do Laboratório Interdisciplinar Informática e Sociedade (Unicamp). Foi membro do 'Executive Committee' da International Sociological Association (2010-2014), presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (2005-2009), vice-presidente (Latin America) do Research Committee - Sociology of Youth – da International Sociological Association (2006-2010). É membro dos conselhos editoriais de várias revistas científicas, entre as quais: Policy and Practice in Health and Safety (Londres), Hermès (Paris), Current Sociology, Sociedade e Estado (UnB), e LIINC em Revista (Rio de Janeiro).

<sup>76</sup> Disponibilizada para esta pesquisa pelo autor.

Conselho Nacional de Educação, então presidido por Cesar Callegari<sup>77</sup>, que novamente convidou as entidades envolvidas para uma reunião. Participaram desta pareceristas do CNE que haviam recebido o documento e estavam resistentes à sua aprovação, devido à lista de disciplinas que, assim como sociologia e filosofia, buscavam entrar no currículo obrigatório.

Após esta reunião, Cesar Callegari e Amaury Moraes se encontraram em um evento organizado pela APEOESP, e tiveram uma discussão em torno da aprovação do Parecer. Alguns dias depois, o primeiro pediu uma reunião, indo até a Faculdade de Educação da USP para realizá-la.

Acabamos conversando, e ele falou: “Olha, é muito difícil aprovar desse jeito”, e eu falei: “Bom, nós temos alternativa. É: a sociologia e a filosofia se tornam obrigatórias como disciplinas nas escolas em que todas as disciplinas são disciplinas. Nas escolas em que não há disciplinas, então ela pode ser interdisciplinar como todas as outras”. E é isso que saiu do Parecer, né? Do Parecer dele (CEN/CEB n° 38/06), que acolhe o meu Parecer, mas que dá essa visão, porque segundo ele haveria muita dificuldade em dizer que sociologia e filosofia iam se tornar obrigatórias. Então eu falei: “Então a alternativa é essa”. Porque eu falava para ele: “Olha, se você me apresentar uma escola em que não há disciplinarização, que as disciplinas não são obrigatórias, eu abro mão de qualquer coisa, aí não discuto mais”. Não tem, não existe isso. Em toda as escolas, em todo Ensino Médio, tudo é disciplina, né? Mesmo arte, mesmo educação física, são disciplinas. Então ele colocou essa, vamos dizer assim, armadilha. Não quer que seja disciplina? Então tem que dizer que o currículo é aberto. Se são disciplinas todas as outras, sociologia e filosofia também serão disciplinas. É isso que está lá no Parecer.  
– Amaury Moraes, 10/03/15

O Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia foi aprovado, então, pelo Conselho Nacional de Educação, em 2006, mesmo ano em que foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais.

(...) quando o Fernando Henrique veta a determinação lá, a saída volta a ser o Congresso Nacional. Mas aí o Congresso Nacional para votar e derrubar o veto, tudo mais, é um processo muito

---

<sup>77</sup> Cesar Callegari é sociólogo, Diretor da Faculdade SESI-SP de Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada - IBSA. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Diretor de Operações do SESI-SP e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação. Na área científica, foi Secretário Executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia e Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada - IBSA. Foi Deputado Estadual por dois mandatos e é autor de vários trabalhos publicados sobre educação pública.

difícil. Então o que acontece, quando eu escrevo o Parecer e o Parecer é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, isso ganha uma importância institucional. Não é o Sindicato, não é a Federação, não é simplesmente um, como eles costumam dizer, um corporativismo. Está um debate aí também educacional mesmo. Educacional mesmo. – Amaury Moraes, 10/03/15

No início o Amaury teve um papel fundamental, ele era a principal pessoa mesmo, tanto que foi ele que fez o Parecer, a gente não pode esquecer, ele é uma pessoa estratégica ali. E nessa andança pelo Brasil via o sindicato a gente foi conseguindo juntar as forças e de alguma forma ter alguma mobilização em alguns estados que foi importante depois para a luta nacional. – Sueli Mendonça, 19/07/15

Nessa mesma época, Heloísa Martins se tornou 1ª secretária (2006-2007) da Sociedade Brasileira de Sociologia, então presidida por Tom Dwyer (2006-2009), que apoiou o movimento pela obrigatoriedade da sociologia como disciplina escolar, de modo que, nesse período, já havia se constituído uma rede de relações pessoais e institucionais relativamente organizada, cuja atuação se dava tanto no âmbito sindical e político, quanto no acadêmico e educacional.

Então o Tom ia a Brasília junto com o Lejeune. A Heloísa ia nos debates do MEC e depois passou a indicar o professor Amaury Moraes para ir, quando ela achava que ele entendia mais. Por sua vez, o professor Amaury demandava outras pessoas. O próprio Nelson Tomazi, a Elizabeth Guimarães da Federal de Uberlândia, por todo protagonismo em relação ao vestibular, que é desde 1997 que tem sociologia né? E às vezes eu também. – Ileizi Silva, 05/05/15

E junto com tudo isso, Livia, houve todo um trabalho de pesquisa. A gente não lutou por lutar, a gente lutou pesquisando sobre o histórico da sociologia, pesquisando quais as escolas que tinham sociologia, quais os estados que não tinham, quais os estados que nós poderíamos contar com eles, sabe? (...) Então não foi uma luta unicamente política. Foi uma luta acadêmica, foi uma luta de pesquisadores. Isso aí tem que ficar claro, porque não foi uma luta de palanque, foi uma coisa assim que foi feita por pessoas que eram acadêmicas, que se debruçavam sobre conhecimento, livros antigos e, assim, tentando, cada vez, colocar uma linha, duas linhas a mais: “Olha, descobri isso, descobri aquilo”, mas tudo em cima de uma proposta de conhecimento acadêmico científico, tá? (...) E isso aí vai acontecendo o seguinte Livia, é que algumas pessoas entram no movimento, outras saem, mas tem um grupo que continua, e esse grupo que continua é justamente o grupo que tem aquele propósito de fazer com que a sociologia volte. Não é que os que entram e saem fossem contra ou a favor, mas eles não

teriam essa perseverança para lutar por esse tipo de situação, né? E no meu caso, eu tive a sorte de encontrar com pessoas que pensavam da mesma forma, que me fizeram convites, e que eu pude fazer convite para elas. (...) Eu sempre tive a convicção, mas essas pessoas, essas situações, elas foram me proporcionando a capacidade de me incluir no movimento de uma forma assim, vamos dizer, mais efetiva. – Elisabeth Guimarães, 20/04/15

Durante o transcorrer deste processo, o estado de São Paulo se manteve bastante resistente à implantação da sociologia como disciplina obrigatória, rechaçando a medida tomada pelo Conselho Nacional de Educação, e questionando sua autoridade para legislar sobre disciplinas, alegando que esta ação feria a autonomia dos sistemas de ensino. Em função da proximidade entre a então secretária da educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães<sup>78</sup>, e Tom Dwyer, por ambos serem docentes na UNICAMP, Heloísa Martins, que na época tinha se tornado vice-presidente da SBS a convite dele, sugeriu que marcasse uma audiência com a secretária, para tentar obter seu apoio ao Parecer feito por Cesar Callegari. Além disso, requisitou o apoio de José de Souza Martins, seu marido, devido ao prestígio e reconhecimento detido por este<sup>79</sup>.

O problema é que ninguém mais da universidade se manifestava sobre essa questão. E aí entra relações familiares. Eu achava que alguém da universidade, alguém de peso, que tivesse, sei lá, um nome respeitável, se pronunciasse sobre a questão da sociologia no ensino médio. E eu pedi para o meu marido escrever um artigo

---

<sup>78</sup> Maria Helena Guimarães de Castro é socióloga e especialista em Educação, e professora aposentada de Ciência Política da Universidade Estadual de Campinas. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (1995-2002), e secretária-executiva desse Ministério em 2002. Foi titular da pasta da Assistência Social e da pasta de Ciência e Tecnologia no estado de São Paulo, em 2006. Foi secretária de Educação do Distrito Federal (2007) e do estado de São Paulo (2007-2009).

<sup>79</sup> José de Souza Martins possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (1964), e mestrado (1966), doutorado (1970) e livre-docência (1992) em Sociologia pela Universidade de São Paulo. É professor Titular aposentado do Departamento de Sociologia e professor Emérito (2008) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Ocupou a Cátedra Simón Bolívar da Universidade de Cambridge (1993-1994), foi professor visitante da Universidade da Flórida e da Universidade de Lisboa, Professor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Viçosa (2013), Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal da Paraíba (2013) e Doutor *Honoris Causa* da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2014). Foi membro do Board of Trustees of United Nations Voluntary Fund on Contemporary Forms of Slavery (Junta de Curadores do Fundo Voluntário das Nações Unidas contra as Formas Contemporâneas de Escravidão) (1996-2007), indicado pelo Alto Comissário de Direitos Humanos e designado pelo secretário-geral. Recebeu os seguintes prêmios: Prêmio "Visconde de Cairu" (1977) (Menção Honrosa), do Instituto Roberto Símonsén, pelo livro *Conde Matarazzo - Empresário e Empresa*; Prêmio "Érico Vannucci Mendes" (1993), do CNPq e SBPC pelo conjunto da obra; Prêmio Jabuti de Ciências Humanas, da Câmara Brasileira do Livro pelo livro "Subúrbio" [Editora Hucitec/Prefeitura de São Caetano do Sul, São Paulo/São Caetano do Sul, 1992]; Prêmio Jabuti de Ciências Humanas (1993), da Câmara Brasileira do Livro, pelo livro "A Chegada do Estranho", como melhor livro da categoria de Ciências Humanas; Prêmio a Pesquisador (2002), do Fundo Bunka de Pesquisa-Banco Sumitomo Mitsui/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa; Prêmio Florestan Fernandes (2007), da SBS; Prêmio "Jabuti" de Ciências Humanas (2009) pelo livro "A Aparição do Demônio na Fábrica". É um dos dois pesquisadores sênior do CNPq.

no Estadão. Eu falei “Olha, não é possível. Você não é a favor da sociologia no ensino médio?” E ele era. Falei: “E não fala nada?”. Ele falou: “É, mas eu não escrevo, eles me, há uma pauta, precisa entrar na pauta”. E eu falei: “Sugira, sugira”. E ele escreveu um artigo<sup>80</sup>. E foi fundamental. (...) Esse artigo, eu tenho certeza, foi dito explicitamente, que quando o Tom (Dwyer) foi pedir a audiência com a secretária ela disse: “Tudo bem, recebo vocês, mas quero que o professor José de Souza Martins venha também na reunião”. Aí foi marcada a reunião. – Heloísa Martins, 10/03/15

Nesta, Maria Helena Guimarães se comprometeu com o retorno da sociologia e da filosofia para o currículo obrigatório no ano seguinte, mas ressaltou que, para este regresso, era necessário que houvesse uma proposta curricular para sociologia, assim como para filosofia, e que estava sendo realizada uma reformulação das propostas curriculares de todas as disciplinas do ensino básico, bem como a elaboração de cadernos (apostilas didáticas) para professores e alunos.

E ela chega e diz: “Bom, vai ter que refazer a proposta curricular. A SBS está interessada em fazer essa proposta?” A hora que ela formulou isso, imediatamente uma assessora dela disse: “Porque se vocês não quiserem, tem quem faça”. Não era interesse da SBS fazer essa proposta curricular, não era nada. Nós estávamos envolvidos na questão da volta da sociologia, achando que isso depois os professores, a secretaria, isso fosse feito. Nós não queríamos. A SBS sempre foi uma instituição muito marcada pela pós-graduação. (...) Então não era a nossa ideia, mas na hora que ela disse isso imediatamente o pessoal ali, estava o Amaury, estava o Tom, estava o meu marido, não sei mais quem, ela quis que ele fosse porque tinha lido o tal artigo. E aí imediatamente a gente: “Não, a gente faz, a gente faz”. – Heloísa Martins, 10/03/15

Diante do comprometimento da SBS em fazer este trabalho, Heloísa foi designada, como coordenadora da Comissão de Ensino, para montar um grupo com professores do estado de São Paulo, e coordená-lo, do qual fazia parte Amaury Moraes.

Além desses acontecimentos, a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), bem como a alteração dos ministérios e da composição do Congresso Nacional, especialmente em seu segundo mandato, foi de extrema importância para o retorno do ensino de sociologia ao Ensino Médio, por meio da aprovação do PL 1.641/03, do deputado Ribamar Alves.

---

<sup>80</sup> MARTINS, J. S. A Sociologia não volta às aulas. *O Estado de S. Paulo* [Caderno Aliás, A Semana Revista], São Paulo, p. J7, 10 de fev. de 2008.

Quando essas coisas vão acontecendo isso vai dando um sabor diferente que o congresso acaba aprovando. Então nós já temos uma situação. Já mudou o governo, inclusive. – Amaury Moraes, 10/03/15

Bom, e aí o governo, o MEC, resolveu abraçar a luta. As coisas ficaram mais fáceis. Eu tive sete audiências com o Ministro Haddad<sup>81</sup> em Brasília e com seu secretário executivo, o professor Francisco das Chagas, que é professor de Pernambuco. O Conselho Nacional de Educação, em abril de 2006, ele foi recomposto, porque o Lula herdou ainda conselheiros comandados do governo anterior, e não passava nada ali. A Bebel (Maria Izabel Azevedo Noronha), inclusive, presidente da APEOESP, passou a ser conselheira nacional. O clima mudou no Brasil. E aí em 2008 foi muito fácil aprovar o projeto. Na Câmara passou por unanimidade e no Senado por unanimidade. Impressionante. Ninguém votou contra. Líderes que no governo anterior eram contra, votaram a favor. Isso porque o governo agarrou. Se dependesse só também da nossa pressão provavelmente não aprovaria. Então devemos muito ao governo do Presidente Lula. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

Dessa maneira, quando foi feita a entrega da proposta curricular à Secretaria de Educação de São Paulo, já havia se garantido o retorno da sociologia como disciplina obrigatória ao Ensino Médio, pela sanção da lei 11.684 pelo presidente em exercício José Alencar. Em nova reunião nesta Secretaria de Educação, Heloísa Martins e Amaury Moraes foram informados por Maria Inês Fini, coordenadora do Projeto São Paulo Faz Escola<sup>82</sup>, e Paulo Miceli<sup>83</sup>, coordenador das Propostas Curriculares de História e

---

<sup>81</sup> Fernando Haddad possui graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Economia pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996). É professor do departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Foi Subsecretário de Finanças do município de São Paulo (2001-2003), Assessor Especial do Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (2003 -2004), Secretário Executivo do Ministério da Educação (2004 -2005) e Ministro da Educação (2005-2012). É Prefeito da cidade de São Paulo.

<sup>82</sup> O São Paulo Faz Escola é um programa criado pela Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo, em 2007, com o intuito de unificar o currículo escolar para todas as escolas estaduais, sendo responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula, e tendo como materiais os cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, ano e bimestre, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física.

<sup>83</sup> Paulo Celso Miceli, bacharel e licenciado em História (1974) pela Universidade de São Paulo, mestre em História (1984), doutor em Ciências Humanas (1992) e com pós-doutorado em História Moderna pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Foi diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH-Unicamp (1996-2000) e diretor do Centro de Memória da Unicamp (2001). Assessorou, coordenou, desenvolveu pesquisas/treinamento e elaborou livros e textos sobre ensino profissionalizante junto ao SENAI e Departamento Nacional (1992-2007) e tem participação em programas de graduação, especialização e pós-graduação em universidades públicas de Mato Grosso e Amapá. Foi membro do Comitê Acadêmico da Secretaria Estadual de Educação (SP) (2009-2010), onde coordenou a área de Ciências Humanas do programa de reformulação e implantação dos currículos da rede pública, no qual atuou como consultor. Tem participação, como assessor, em atividades relativas a currículo e avaliação

Filosofia, de que havia outra proposta além daquela da SBS, elaborada por este, e de que era o desejo da secretaria que ambas fossem combinadas.

Aí para resumir a história ela disse: “Olha, eu acho que vocês têm que juntar as duas propostas”. Aí eu, que tinha folheado, falei: “Olha Maria Inês, são “injunáveis”. Nós temos uma concepção de currículo que eu não sei, pelo que posso apreender aqui, não tem nada a ver com que o Paulo colocou aqui. Nós estamos numa base bastante fenomenológica, eu acho que ele, eu não entendi ainda, preciso ler devagar, mas eu acho que não tem, é uma questão meio, eu acho que não vai dar para juntar”. “Não, não, vocês vão lá, fazem, não sei o que”. Eu falei: “Não, eu não vou fazer”. Eu falei para o Amaury: “Eu não sei”. Façam vocês e vamos ver o quê que a gente acha. (...) E quando eu li, aí eu falei para o Amaury e para o Tom: “Eu retiro a proposta, a nossa. Não tem nada a ver”. Eu falei: “Olha, eu, se juntar a proposta, ele vai ser o coordenador, e eu não quero estar metida nesse rolo aí, nesse nível”. (...) Aí fomos para a tal reunião que ela chamou depois da gente ter lido o tal trabalho, com a decisão de que nós iríamos retirar a nossa proposta. – Heloísa Martins, 10/03/15

Nesta reunião, Maria Inês Fini informou que a proposta curricular da SBS seria aceita, desde que Heloísa Martins assumisse a coordenação, tanto do desenvolvimento da proposta, quanto da elaboração dos cadernos. Esta aceitou a tarefa mediante a condição de escolher quem comporia esta equipe, que foi integrada por duas ex-alunas da USP, Melissa de Mattos Pimenta<sup>84</sup> e Stella Schrijnemaekers<sup>85</sup>, que haviam enviado propostas quanto aos cadernos de sociologia. A proposta e o material foram implantados na rede estadual em 2009.

“Nós vamos aceitar a proposta curricular de vocês, desde que a Heloísa assuma a coordenação”. Aí eu... A coordenação não era só da proposta, era dos cadernos, que era a última coisa que eu

---

para as Secretarias de Educação do Distrito Federal e Rio Grande do Sul, além da Fundação Roberto Marinho. Entre 2008 e 2013, foi consultor da UNESCO no projeto sobre Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

<sup>84</sup> É bacharel em Ciências Sociais (1998), mestre em Sociologia (2001) e doutora em Sociologia (2007) pela Universidade de São Paulo. É professora no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde leciona no departamento de Sociologia. É membro do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC) e membro associado da Sociedade Brasileira de Sociologia. Foi consultora do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), atuou na equipe de avaliação do ProJovem pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e é uma das autoras dos Cadernos do Professor e do Aluno para o Ensino Médio em Sociologia do Projeto São Paulo Faz Escola, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

<sup>85</sup> É bacharel em Ciências Sociais (1998), mestre (2002) e doutora (2011) em sociologia pela Universidade de São Paulo. É professora na Fundação Escola de Sociologia de São Paulo e nas Faculdades Metropolitanas Unidas, nos cursos de Sociologia e Política, Direito, e Relações Internacionais, na graduação e pós-graduação. É uma das autoras dos Cadernos do Professor e do Aluno para o Ensino Médio em Sociologia do Projeto São Paulo Faz Escola, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

tinha pensado em fazer na minha vida. Eu nem tinha experiência de fazer isso. Nunca tinha trabalhado, nunca tinha nem pensado em livro didático. Falei: “E agora?” Aí quando ela diz: “Você coordenando”, eu olhei para o Amaury e para o Tom e eles ficaram assim: “Se ela diz não perdemos tudo” Ficaram assim para mim. – Heloísa Martins, 10/03/15

Grande parte dos agentes envolvidos no processo de disputas abordado acima, bem como da literatura científica sobre o tema, refere-se a ele como “luta pelo retorno do ensino de sociologia”. Embora sua realização tenha envolvido diversas esferas de atuação, o objetivo final das ações, e motor primeiro da associação dos agentes, consistiu na aprovação da mudança do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com vistas a que este explicitasse a obrigatoriedade da filosofia e da sociologia como disciplinas escolares.

Isto porque, devido ao histórico de intermitência das disciplinas no currículo obrigatório nacional, a sanção de uma lei que instaurasse a exigência desse ensino foi considerada a principal forma de garanti-lo. A existência de uma lei que explicita tão claramente essa necessidade evidencia a fragilidade de que estas dispunham enquanto matérias cuja presença no sistema de ensino fosse reconhecida e valorizada no país, pois a presença das demais disciplinas já se encontra naturalizada no currículo, não sendo seu ensino amplamente questionado ou avaliado como indesejável, e tampouco, sendo concebido como arbitrário, ou seja, como fruto de um processo histórico (BOURDIEU, 1998a).

Por conseguinte, a importância da ação junto ao Estado, principalmente ao poder Legislativo e Executivo, se dá em função da concentração e do exercício de poder simbólico por este que, para Bourdieu (2005), funciona como uma espécie de depositário de capital simbólico, possuindo autoridade para que atos arbitrários, como a instauração de uma lei, sejam atos de imposição legítima, portanto, amplamente reconhecidos, o que não ocorre na mesma medida quando são realizados por outras instâncias, como o exemplifica a resistência do estado de São Paulo em relação ao Parecer lançado pelo Conselho Nacional de Educação em favor do ensino de sociologia e filosofia.

A influência do Estado é particularmente sentida na esfera da produção simbólica, encarnando-se este tanto na objetividade, por meio de mecanismos e estruturas específicos, como os procedimentos burocráticos e rituais sociais, quanto na subjetividade, sob a forma de estruturas mentais e esquemas de percepção, possuindo na

escola um dos principais instrumentos de produção e imposição de categorias de pensamento (BOURDIEU, 2005).

A sanção da lei 11.684 constituiu-se como a validação do ensino de uma série de representações do mundo social, vinculadas a áreas específicas do saber e da produção científica, cuja inculcação através do sistema escolar passa a ser imperativa em todas as instituições de ensino médio. Instaure, dessa forma, múltiplas mudanças envolvendo a educação básica e o ensino superior, consistindo em uma manifestação do poder simbólico detido pelo então ocupante do cargo presidencial, e exprimindo, por meio de sua aprovação<sup>86</sup>, a legitimidade das instituições por este representadas (BOURDIEU, 1998a).

Para a obtenção desta legalização, entretanto, foi essencial o investimento dos agentes responsáveis em diversos âmbitos, envolvendo o trabalho nas esferas sindical, política, acadêmica, e junto à opinião pública, mobilizando, para isso, diferentes formas de capital, sendo que o valor de cada uma destas depende da existência de um campo em que a competência que representam seja considerada eficaz, e valorizada tanto como instrumento quanto como objeto das disputas, permitindo a seus possuidores “existirem” neste espaço social.

Como sociedades como a nossa são configuradas por diferentes microcosmos sociais relativamente autônomos, ou seja, espaços sociais de relações objetivas que possuem uma lógica e uma necessidade específicas e não transponíveis a outros espaços, não há, nesta, um princípio de dominação absoluto, mas a coexistência concorrencial de formas diferentes de hierarquização relativamente independentes, sendo os diferentes poderes simultaneamente concorrentes e complementares (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

A amplitude da “luta pelo retorno do ensino de sociologia”, portanto, foi perpassada pelas diferentes formas de hierarquia existentes nesses espaços sociais, bem como pela hierarquização que há entre eles, ocupando o Estado a posição dominante em relação aos demais, e sendo o campo acadêmico simultaneamente unido a ele e ao campo científico e intelectual (BOURDIEU, 2011).

Tais disputas adquirem simultaneamente o caráter de uma luta “interna” relativamente ao espaço social acadêmico das ciências sociais, perpassada pela conquista

---

<sup>86</sup> No caso do veto, em 2001, se dá o mesmo, sendo este a expressão da legitimidade detida por Fernando Henrique Cardoso, posto esta, como nos assinala Bourdieu (1998a), estar vinculada às instituições das quais os agentes são representantes, e não a estes como indivíduos.

do apoio das instituições e da comunidade acadêmica, e de uma luta “externa” relativa à aprovação dos Projetos de Lei dos deputados Roque Zimmerman e Ribamar Alves, da aprovação da obrigatoriedade do ensino pelos estados, e da obtenção de apoio do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação. Embora operando em espaços sociais distintos, pautados por regras e normas de conduta específicas, e cuja autoridade tem como princípio diferentes formas de capital, em ambas o objetivo era a conquista de legitimidade para a sociologia como disciplina escolar.

Ao longo desse processo, o grupo de agentes responsáveis por organizar e realizar esta mobilização gradativamente foi constituindo-se e reconhecendo-se enquanto tal, conquistando sua oficialização principalmente por meio da criação da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia, operando esta como uma espécie de transição do estado de grupo prático ao de grupo instituído, o que demanda a construção de um princípio classificatório que produza a reunião das propriedades distintivas que caracterizem o conjunto de seus membros, e que anule o conjunto das propriedades não pertinentes possuídas por eles, e que poderia servir como princípio formador de outras coletividades (BOURDIEU, 1998a).

Dentre as características comuns aos membros deste grupo, está a negação da procura por reconhecimento pessoal, tanto intelectual quanto monetário, bem como do interesse corporativo em conquistar a aprovação da obrigatoriedade, sendo característico da atividade intelectual que o investimento em relação a ela, perpassado pela *illusio* do campo em que é realizado, contribua para que esta seja vivida como livre e desinteressada, em relação à definição comumente atribuída ao interesse, vinculada ao ganho material (BOURDIEU, 2001a). O funcionamento de todo campo, porém, produz e prevê uma forma específica de interesse, manifestando-se como o reconhecimento subentendido do valor dos objetos em jogo e do domínio prático das regras que devem ser seguidas para conquista-los (BOURDIEU; WACQUANT, 2008), de modo que a retribuição no campo acadêmico não é monetária, constituindo-se como o reconhecimento da autoridade científica, que nesse campo é uma propriedade legitimada e valorizada (BOURDIEU, 2005), sendo a virtude científica uma disposição socialmente constituída (BOURDIEU, 2001).

Assim, a posse desse tipo de capital contribuiu significativamente para a conquista de espaços institucionais em que este é o bem simbólico em disputa, sendo esta a razão pela qual Heloísa Martins, que dentre os agentes é quem possuía maior reconhecimento neste sentido, conseguia “abrir portas” em instituições de prestígio, para a discussão e

produção sobre o ensino de sociologia. O acesso ao campo acadêmico, particularmente a seus espaços institucionais dominantes, exige que o agente detenha certas propriedades, sendo seu poder proporcional ao reconhecimento que recebe do grupo (BOURDIEU, 1998a), e crescente conforme a ocupação de posições que conferem “peso social” (BOURDIEU, 2011).

A relevância do envolvimento da SBS, assim como de espaços na ANPOCS e SBPC, para combater as acusações de corporativismo, significativamente presentes quando o movimento era liderado apenas pelos sindicatos, e comumente exteriorizadas por outros cientistas sociais, exemplifica a oposição e hierarquização, correntemente realizadas no espaço social acadêmico das ciências sociais, entre o universo das profissões e o universo da *intelligentsia*. Apresentam uma visão dicotômica do mundo do trabalho profissional, que desvaloriza a atuação de cientistas sociais fora de universidades e institutos de pesquisa, e que não confere prioridade ou relevância para as disputas profissionais relativas ao mercado de trabalho<sup>87</sup>, fazendo o mesmo com as estruturas de representação desses interesses (BONELLI, 1993). Da mesma forma, quando se trata da luta “externa” travada pelos agentes, a representação científica geralmente é reconhecida como verdadeira, possuindo uma força social própria, e conferindo a seu detentor o monopólio do ponto de vista legítimo, que longe de ser visto como fruto de interesses pessoais, profissionais ou de classe, é identificado como neutro e desinteressado (BOURDIEU, 2011), desfrutando de uma autoridade superior à representação sindical.

O recurso a espaços institucionais identificados com o prestígio acadêmico, e principalmente à Sociedade Brasileira de Sociologia, a partir da qual os agentes tiveram acesso a outras esferas dominantes, como o Conselho Nacional de Educação e a Secretaria de Educação de São Paulo, constitui-se como estratégico, sendo uma linha de ação objetivamente orientada, construída pelos agentes por meio de sua prática, e que possui no *habitus*, princípio não eletivo de todas as “eleições”, a sua origem e a causa de sua adequação. Em função da coincidência produzida por este entre as disposições dos

---

<sup>87</sup> “Em termos concretos, disputam-se objetos de estudo, vagas no mercado, formas específicas de abordar realidades que qualificam mais a profissionais de uma área que de outra. Disputa-se também a regulamentação que determine o monopólio do exercício das atividades profissionais. Alguns exemplos dessas disputas na área das ciências sociais são: as tentativas de regular o desempenho da atividade de pesquisa, promovida pelo sindicato, procurando bloquear o ingresso de profissionais de outras formações; as competições com estatísticos, administradores e psicólogos nas atividades de pesquisa de mercado; os embates com os advogados e com os economistas em atividades de cunho mais político, como as assessorias a órgãos públicos, com a disputa entre os enfoques que priorizam os aspectos sociais e os que enfatizam as questões técnicas e jurídicas; os conflitos com os assistentes sociais nas atividades voltadas para a intervenção social. (BONELLI, 1993, p. 13-14)

agentes, engendradas em grande parte por sua atuação neste espaço social, e as posições que eles ocupam no mesmo, o *habitus* contribui para que “façam o que têm que fazer”, mesmo que nem todas as ações efetuadas sejam planejadas como metas (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

Dessa forma, embora certamente guiadas por seu conhecimento e experiência prévia nos diferentes espaços sociais em que atuaram na “luta pelo retorno do ensino de sociologia”, e engendradas em grande medida pelos *habitus* vinculados ao espaço social acadêmico das ciências sociais, as decisões e ações estratégicas<sup>88</sup> empreendidas pelos agentes, bem como os ganhos simbólicos delas decorrentes, não devem ser transformados, após o término deste processo, em intenções subjetivas ou em estratégias conscientes e calculadas, deliberadamente realizadas com o intuito de obter os lucros e consequências que delas resultaram. Isto seria transformar “(...) o juízo da história, quer dizer, do historiador, em juízo final” (BOURDIEU, 2001a, p. 81), isto é, transformar o fim da história, apenas apreendido pela análise ulterior dos acontecimentos, em fim da ação histórica dos sujeitos que os vivenciaram.

## 2.2. Rejeições amistosas, oposições declaradas, avaliações silenciosas

Sendo as ações relatadas empreendidas em alguns espaços sociais significativamente alheios ou resistentes à valorização do ensino de sociologia como exercício profissional ou objeto de estudos, estas enfrentaram diferentes formas de oposição, não possibilitando aos cientistas que as realizaram a garantia de sucesso no empreendimento pretendido, e tampouco de retorno em forma da aquisição de capital simbólico.

Ao mesmo tempo que eu lutava para que a sociologia voltasse a ser uma disciplina obrigatória, a sociologia, esse movimento também me dava muitas oportunidades. Então era alguma coisa que assim, tinha uma reciprocidade muito grande pelo grupo que eu acabei me envolvendo. (...) A gente poderia falar, como se diz, ter falas diferentes, em outros aspectos, mas em relação ao ensino de sociologia e à obrigatoriedade a gente falava a mesma língua. Isso aí para mim, me influenciou muito, porque eu acabei escrevendo uma porção de textos. – Elisabeth Guimarães, 20/04/15

Então o que eu quero dizer é que a gente não sabia, eu não tinha a menor garantia de que isso me daria uma projeção nacional ou

---

<sup>88</sup> No sentido atribuído à palavra por Pierre Bourdieu.

que isso me renderia, tipo, algum capital interessante na academia. Eu achava que isso me ajudaria mais na minha vida nas escolas. Mas, por fazer a tese lá na sociologia da USP, e a professora Heloísa Martins acabar por trabalhar muito no sentido assim de que queria que nós nos projetássemos, principalmente eu e o Amaury, e fez isso, então indicando para trabalhos no MEC, na SBS, na ANPOCS. Então ela que tinha um capital intelectual e tudo mais, ela é que abria esse espaço. E com isso, foi por isso que eu tive essa projeção nacional e tenho até hoje, né? Porque ela nos colocou no cenário nacional e nós fomos trabalhando. – Ileizi Silva, 05/05/15

A oposição à defesa do ensino de sociologia na educação básica teve no espaço social acadêmico das ciências sociais, principalmente nas universidades e sociedades científicas, e em seus agentes, uma de suas principais fontes, ocorrendo o mesmo com o ensino de filosofia. Esta divergência manifestou-se de forma mais vaga publicamente, através da falta de aprovação explícita à iniciativa, sendo mais declarada nas relações pessoais com os cientistas envolvidos no processo.

Na verdade, eles nem eram opositores. Eram “ignoradores”, se eu posso dizer, entre aspas, não existe essa palavra, mas eles nos ignoravam. Nos ignoravam tipo assim: “Ah, lá vem eles de novo com essa coisa da sociologia”. Então, era uma coisa assim, tinha o grupo que ignorava e tinha o grupo realmente que era contra. Era contra principalmente o pessoal da filosofia. O pessoal da filosofia, aí não vou citar nomes, mas o pessoal da filosofia, alguns achavam que era uma perda de tempo colocar o ensino de sociologia e filosofia no Ensino Médio. Ao mesmo tempo de ser uma perda de tempo, era uma coisa assim que, como os ensinamentos seriam em nível introdutório, além de não avançar muito, ainda poderia ser alguma coisa que fosse, não sei se a palavra certa é essa, mas assim, desvalorizar aquele tipo de conhecimento porque não ia dar um conhecimento, vamos dizer assim, acadêmico. (...) Então, ainda tinha tudo isso: “Vocês ainda vão passar um conhecimento de uma forma aligeirada?” E que não é aquele conhecimento que tem aquele tipo erudição necessária para o nível superior. – Elisabeth Guimarães, 20/04/15

Eu tinha uma colega aqui no departamento, ela continua no departamento, que quando eu comecei a discutir isso do ensino de sociologia, essa preocupação com a licenciatura, de fazer com que os nossos alunos se interessassem pela licenciatura, ela ficou indignada. "Mas como indicar? Mandar os nossos alunos para fazer licenciatura? Para ser professor? Eu me recuso!" No fundo assim como ela tivesse problemas éticos, sabe? Sacrificar os alunos dando aula, ela não falou nesses termos, mas era isso, né? Esse horror do ensino básico, do Ensino Médio, mandar os alunos

nessas escolas aí onde existem tantos problemas, ganhando um salário de miséria. – Heloísa Martins, 10/03/15

E aí eu não vou dar nomes aos bois porque a ética não permite, mas os bacharéis em ciências sociais que vão para o ramo da antropologia, todos foram contra. Aquele manifesto que eu falei para você, que foi assinado entre outras entidades, pela Sociedade Brasileira de Sociologia, a SBS, Associação Brasileira de Ciência Política. A ABA, a Associação Brasileira de Antropologia, se recusou a assinar. (...) E alguns intelectuais da USP e UNICAMP, bem poucos, é verdade, chegaram a escrever alguns artigos falando: “Não, nós não somos contra, mas tem que ver o que será ensinado e quem ensinará”. Ou seja, uma argumentação de elite, elitizada. Ou seja, enquanto não tiver aquele professor completamente preparado, né? E um conteúdo previamente discutido, não vamos implantar. Ora, na verdade isso escamoteia a questão. Isso é uma forma de dizer que ele é contra a implantação. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

Nós já tentamos falar com a ABA, com a ABCP. É muito difícil. Eles torcem o nariz. Alguns agentes têm preconceito. Em algumas instituições eles lutam contra a licenciatura. – Ileizi Silva, 05/05/15

E essa reação: “Por que ficar discutindo Ensino Médio? Sociologia no ensino médio é uma coisa que não interessa”. Aí a gente começa a perceber que dentro das universidades tem uma reação. Eu já disse várias vezes posteriormente, eu digo que o nosso maior problema é dentro das universidades, não é fora. Certo? (*Risos*). (...) Na SBS, muito claro: “Ó, vocês não são da SBS. Vocês fazem as coisas separadas”. É óbvio, eles explicam: “Ah, mas isso é uma coisa muito específica”. Mas que coisa específica? Se a gente precisa fazer a ponte entre universidade e a escola pública, principalmente, mas o Ensino Médio em geral, precisa fazer essa ponte. Aí há uma negação de fazer essa ponte. Por quê? “Ah, isso é uma coisa menor”. E tem gente que diz isso mesmo. Explicita claramente isso. – Nelson Tomazi, 05/05/15

Em 2008, assim que a sociologia foi aprovada, a sociologia e a filosofia, houve dentro da SBS um certo questionamento, de pessoas que achavam que podia ter um caráter muito ideológico, que os professores iam ficar ensinando marxismo e tudo, que era rigorosamente o que se falava muitas vezes na imprensa. Eu mesmo publiquei um artigo que mostro vários né, discutindo isso, mas já havia isso dentro da própria SBS, e sempre houve aqui e ali opositores. Então nesse ano, daí eu e a professora Heloísa organizamos uma mesa na ANPOCS para discutir isso, que é a origem daquele meu artigo que saiu na revista *Educação e*

*Realidade*<sup>89</sup>, que eu discuto tanto uma coisa quanto a outra, ou seja, a crítica dizendo que é ideológica e a confirmação de que às vezes é ideológico mesmo. Então ali já houve, só para mostrar que era um exemplo, mas sempre houve, havia muitas dúvidas. – Amaury Moraes, 10/03/15

Com a instituição da obrigatoriedade da lei, e a conquista de espaços institucionais de divulgação e produção de conhecimentos sobre o ensino de sociologia – tais como a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em ciências sociais, os grupos de pesquisa do CNPq, a Comissão de Ensino da SBS, o GT de Ensino de Sociologia do Congresso Nacional de Sociologia, os Laboratórios de Ensino de Sociologia, a realização de eventos sobre a temática, e a participação em eventos de ciências sociais, bem como a publicação de livros e artigos relacionados ao tema, e a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – estes e outros cientistas sociais que permanecem trabalhando com o ensino de sociologia, na formação docente por meio da licenciatura, e na produção científica em torno desse objeto, adquiriram maior reconhecimento no espaço social acadêmico das ciências sociais.

Desse modo, embora a dicotomia e a hierarquia entre pesquisa e ensino ainda estejam presentes no espaço social acadêmico das ciências sociais, traduzindo-se muitas vezes como a oposição entre o bacharelado, identificado com a pesquisa, e a licenciatura, identificada com o ensino, as relações entre os agentes que atuam em um ou outro desses polos sofreram alterações, principalmente na disputa por recursos e capitais válidos e valorizados em espaços institucionais ou em atividades de prestígio acadêmico, de modo que alguns cientistas sociais vinculados a atividades de ensino tornaram-se concorrentes dignos de maior atenção.

(A resistência) É declarada, o que eu acho bom. Eu acho que em alguns momentos ela era um pouquinho velada, né? Mas conforme, na medida em que nós aumentamos o poder, estando nas escolas e tendo acesso, principalmente acesso a editais e verbas, aí se explicita. “Como o PIBID tem mais bolsas que o PIBIC?” Então fica explícito: “Nossa, o PIBID em poucos anos ultrapassou o número de bolsas no PIBIC. Como pode?” Aí aparece explícito. “Tanto investimento para formar professores. E os cientistas? Na verdade a universidade tem que se preocupar com os cientistas!” É uma fala explícita. Não estou forçando a barra. (...) Então é explícito. Hoje é explícito. Isso é muito bom.

---

<sup>89</sup> MORAES, A. C. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação e Realidade*, v. 39, 2014, p. 17-38.

Porque tudo que é explícito é passível de reflexão, de contra-argumentos, né? E eu acho bom, eu fico assim feliz quando há. Para mim foi muito bom esse momento que foi explicitando, tanto no meu departamento, na sociedade científica, na SBS, na ANPOCS. – Ileizi Silva, 05/05/15

Agora, dentro dos departamentos, por exemplo, para criar área. Nós criamos a área, está escrito assim no nosso regimento: o Departamento de Ciências Sociais tem quatro áreas, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, e tem a quarta área, Metodologia de Prática e Ensino de Ciências Sociais. Foi muito bom esse debate, porque os professores diziam: “Isso não é área, isso não é objeto de pesquisa”. Os professores falaram isso. Foi um debate muito interessante. Eu até dizia: “Não, se você assistir minhas aulas” – eu brinquei com um professor – “você vai entender porque é um objeto de pesquisa. É um fenômeno. Se é um fenômeno você pode estudar, não é?” – Ileizi Silva, 05/05/15

Recentemente, para você ter uma ideia de como é explícito, nós fizemos um projeto de doutorado, que o nosso mestrado subiu a nota, então naturalmente a gente pediu. E nós temos a linha (de pesquisa) Ensino de Sociologia. Mas no doutorado nós falamos: vamos pôr Ensino de Ciências Sociais, porque o doutorado é em Ciências Sociais. Então fizemos todo um projeto muito bem feito. E um dos pareceristas é da Universidade Federal de São Carlos, eu conheço, e eles lá são contra a licenciatura, aliás, não tem licenciatura lá. Justo me cai o nosso projeto com um professor desse. Tinham outros professores também como parecerista, e nenhum deles favorável a essa questão do ensino. Então chega um projeto de doutorado com essa linha, e o que eles escreveram, explicitamente? Entre vários problemas que eles apontaram para não aprovar o doutorado, um era que não cabia no doutorado de Ciências Sociais uma linha de Ensino de Ciências Sociais. Escreveram assim: “Não cabe”. (...) Mas o pessoal não tem mais pudor não. Só que a dificuldade que esse pessoal tem é de justificar por que razão a sociologia não pode ser ensinada no ensino médio, e a gente não pode estudar isso. A gente quer saber, assim, aonde se sustenta cientificamente isso. Porque cientificamente eles não encontram fundamentos para isso, a não ser com preconceito. Aí sim, um preconceito arraigado do qual eles não abrem mão, de fazer uma reflexão. – Ileizi Silva, 05/05/15

(...) existem expressões muito claras, né: “Vocês não sabem de pesquisa”. Aquela velha separação de bacharelado e licenciatura. Mas enquanto a licenciatura que formava professor, não tinha nenhum projeto, não aparecia em nada. De repente a licenciatura, no caso, aparece porque tem, vamos dizer, o ENESEB, encontros regionais ou locais pululando no Brasil inteiro. Se você pegar uma relação nos últimos cinco, dez anos, você vai ver que tem uma quantidade enorme de eventos, sejam locais, regionais ou

nacionais. E tem uma produção também monstruosa de dissertações de mestrado, doutorado<sup>90</sup> e de artigos sobre isso, inclusive com revistas temáticas sobre isso. (...) É uma produção, isso dá visibilidade. Visibilidade para um campo que era marginal no curso. Isso incomoda, é obvio. Você sabe, toda vez que alguém aparece com alguma coisa dentro da universidade com certa visibilidade local, nacional, começa a incomodar. E aí é que a coisa ficava: “Isso aí não é ciência, isso não interessa, nós temos que pensar as coisas mais cientificamente”. Como se o ensino não fosse pensando cientificamente, como se os professores que formam professores não pensassem cientificamente a coisa. – Nelson Tomazi, 05/05/15

Mas eu vejo, por exemplo, lá em Marília, um outro trato com a gente que trata com a licenciatura, um reconhecimento. Quer dizer, antes a gente não podia nem pensar em pós-graduação, a gente não estava no programa de pós, na Sociais, e aí a gente começou a batalhar, não foi fácil, mas a gente teve apoio de pessoas que não têm nada a ver com o ensino de sociologia, e começam a ver. Mas por quê? Por eu ser coordenadora institucional de um programa da Capes. “Ah, Capes, então tem a ver com pós”. (...) E aí eles estão começando a dizer que o bacharelado está sendo “licencializado” por nós, “Porque nos impõem reforma curricular, nos tira aluno”. Assim, olha o que a gente tem que ouvir, numa reunião oficial do Conselho de Curso, hein? Não foi bastidor. (...) Mas eles estão desesperados, isso é discurso de desesperado, porque estão se vendo mas muito ameaçados. E agora que nós entramos na pós, Nossa Senhora! E você sabe, hora que a gente entra num lugar a gente ocupa espaço, porque a gente tem um ritmo de trabalho que é fora do perfil normal. Então eles estão preocupados, eu senti isso. – Sueli Mendonça, 19/07/15

É um bom momento, mas que agora começa a ter assim, vamos dizer assim, a gente ganhou um gás, se estabeleceu, mas agora esse nosso estabelecimento está criando novas tensões dentro do espaço institucional, porque a gente era lá embaixo, não era valorizado. Agora, você é. E esse ser começa a incomodar aqueles que até então eram. E aí começa a ter realmente consequências mais diretas que antes não tinha, e também maiores responsabilidades, né? Porque daí você fica sendo visado, está todo mundo de olho. Então o nível das aulas, os alunos, os seus orientandos, o pessoal que está no PIBID, no Núcleo de Ensino, então isso tudo começa a ter um outro olhar sobre, que antes era assim “Ah, deixa eles, ainda bem, legal”. Agora não, é uma coisa de uma avaliação silenciosa que começa a se ter ali no cotidiano. (...) Então veja, é um bom cenário para nós. O PIBID, o ProfSocio, em alguns lugares melhorou a, no caso de São Paulo,

---

<sup>90</sup> Como visto no capítulo anterior, a produção de teses e dissertações sobre o tema, assim como a realização de eventos, embora venham crescendo nos últimos anos, não são tão numerosas.

melhorou a presença da sociologia no Ensino Médio, então você tem um patamar bem diferenciado do que a gente tinha antes. Então isso vai ter reflexo também na instituição, porque a gente cresceu, e esse crescer deu um impacto interno numa relação de hierarquia que antes era muito, o bacharelado muito acima e a licenciatura muito abaixo. Então isso traz elementos novos, uma nova pauta, e que você tem que reelaborar muitas coisas, isso que eu sinto. – Sueli Mendonça, 19/07/15

Nesses relatos, evidenciam-se as relações de poder simbólico presentes nesses diálogos, que não apenas atualizam as relações de força entre os indivíduos participantes, mas também entre os respectivos grupos que estes compõem (BOURDIEU; WACQUANT, 2008; BOURDIEU, 2008). Manifesta-se muitas vezes o discurso do bom senso, marcado pelo sentimento de evidência, na negação da legitimidade do ensino de sociologia e do prestígio relativo que este, e seus estudiosos, alcançaram em alguns espaços institucionais, sendo esse ensino tratado como algo “menor”, que não é objeto genuíno de pesquisa pelas ciências sociais, cujo estudo não é considerado ciência, e que, por estar vinculado à educação básica, desperta certo “horror”, e não possui a mesma notoriedade que o ensino superior.

Estas relações e concepções, todavia, longe de serem óbvias ou naturais, referem-se à estrutura do espaço social acadêmico das ciências sociais, constantemente definida pelas relações de força entre seus agentes e instituições, balizadas pela distribuição de capital científico resultante das disputas anteriores. Ao mesmo tempo que os agentes, definidos pelo volume e estrutura do capital que possuem, determinam a estrutura do campo por meio destas disputas, eles são determinados pelo espaço social, que atribui a cada um, em função das posições ocupadas, condições desiguais de acesso aos recursos científicos e financeiros necessários à produção acadêmica (BOURDIEU, 2001).

A essas diferentes posições no espaço social correspondem representações da ciência, que podem ser entendidas como estratégias ideológicas dissimuladas enquanto tomadas de posição epistemológicas, por meio das quais os agentes justificam sua posição e as estratégias que mobilizam com vistas a mantê-la ou a aprimorá-la, pela desvalorização das estratégias e posições de seus opositores (BOURDIEU, 1983).

A luta pelo poder de impor uma definição legítima da ciência e do fazer científico é constitutiva do campo acadêmico, sendo que os agentes dominantes impõem como norma universal de valor científico os princípios que eles utilizam, consciente ou inconscientemente, em suas próprias práticas, tornando-se estas o procedimento válido,

que tende a desacreditar os agentes cujos objetos e métodos se diferenciam delas (BOURDIEU, 2001).

Assim,

(...) o processo de validação do conhecimento como *legitimação* (assegurado pelo monopólio da opinião científica legítima) diz respeito à relação entre o sujeito e o objeto, mas também à relação entre os sujeitos e, sobretudo, às relações entre os sujeitos a propósito do objeto (grifo do autor – BOURDIEU, 2001, p. 102),

de modo que as classificações referentes aos objetos de conhecimento, que opõem e hierarquizam, por exemplo, pesquisa e ensino, ou bacharelado e licenciatura, não são dadas, mas inteiramente sociais, inscritas nas estruturas institucionais e mentais da profissão, presentes na distribuição de recursos, posições e competências (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

Com isso, a hierarquia entre “objetos legítimos, legitimáveis ou indignos” (BOURDIEU, 2015, p. 37) é uma das formas de imposição da censura específica do campo acadêmico, que ao definir os temas dignos de interesse, funciona como mecanismo ideológico, fazendo com que temas não menos interessantes não sejam vistos como atrativos, ou sejam tratados apenas de modo envergonhado ou vicioso. Isso faz com que trabalhos cientificamente mais relevantes sobre objetos mais “insignificantes” comumente sejam concebidos, conforme o sistema de classificações dominante, como tendo menos valor que trabalhos cientificamente menos significativos sobre objetos mais “importantes” (BOURDIEU, 2015), produzindo a tendência de que os pesquisadores se concentrem nos problemas considerados mais relevantes.

A oposição entre objetos prestigiosos e inferiores, nobres e vulgares, interessantes e triviais, é produto da aplicação de critérios dominantes, que estabelece hierarquias conforme o grau de excelência no interior do campo acadêmico, estando estas associadas aos grupos que retiram delas seus lucros materiais e simbólicos. Dessa maneira, estas duas formas de hierarquia – a das posições ocupadas pelos pesquisadores no espaço social, e a dos objetos estudados por eles – influenciam-se mutuamente, de modo que ao longo de sua carreira, os julgamentos dos pares sobre a capacidade científica de um pesquisador estão constantemente contaminados pelo conhecimento destas posições, afetando os juízos emitidos sobre as obras científicas que ele realiza (BOURDIEU, 2001).

A relativa ascensão na hierarquia do espaço social acadêmico das ciências sociais, conquistada pelos cientistas que atuaram no processo de disputas em torno da

legitimidade do ensino de sociologia na educação básica, manifesta-se principalmente através de sua atuação na Sociedade Brasileira de Sociologia, com a Comissão de Ensino, e da coordenação institucional e de área do PIBID, vinculado à Capes. Esta ascensão, ao mesmo tempo em que influencia positivamente o julgamento de alguns cientistas sobre o objeto de pesquisa e a produção destes agentes, contribuindo para que sejam reconhecidos e recebam apoio nas disputas cotidianas em outros âmbitos deste espaço social, contraria as expectativas de outros agentes, cujas concepções acerca do ensino de sociologia enquanto objeto e foco de atuação são baseadas nas classificações dominantes, gerando indignação em relação à aparente inversão da hierarquia entre bacharelado e licenciatura, presente no aumento das disciplinas pedagógicas e na preponderância de bolsas do PIBID em relação às bolsas de pesquisa.

A conquista de capital simbólico vinculado a espaços institucionais basilares à produção científica no espaço social acadêmico das ciências sociais, desse modo, altera as formas de manifestação da oposição à legitimidade do ensino de sociologia, passando estas da resistência velada dos “ignoradores” à expressão explícita e à avaliação silenciosa dos opositores, principalmente nos espaços institucionais em que este ensino já possuía certo reconhecimento antes da institucionalização da lei, como a Universidade Estadual de Londrina e o campus de Marília da Universidade Estadual Paulista, em que trabalham Ileizi Silva e Sueli Mendonça.

Embora nestes âmbitos a relação de desigualdade entre os agentes identificados com o ensino e a pesquisa se expresse de outras maneiras devido à maior equidade de reconhecimento, isso não significa que estes conquistaram igualdade ou proeminência neste espaço social acadêmico. A invisibilidade e a subordinação permanecem características deste objeto em diversas esferas desse espaço social, como por exemplo no doutorado, em que nenhum programa de pós-graduação possui linhas de pesquisa dedicadas a ele, e no qual a tentativa de implementação pela Universidade Estadual de Londrina foi barrada, sendo o poder que os administradores científicos exercem sobre o campo acadêmico regido não apenas por considerações científicas, mas também pelas divisões internas a ele (BOURDIEU, 2011).

### **2.3. Coesão e conflito: novos bens simbólicos, novas disputas**

As disputas relativas ao ensino de sociologia no espaço social acadêmico das ciências sociais, todavia, não se deram somente em torno da aquisição de legitimidade por este objeto, polarizando-se entre defensores e opositores, mas ocorreram também

internamente ao grupo de cientistas responsável por sua institucionalização. Discordâncias latentes, que estiveram presentes ao longo de todo este processo, intensificaram-se com a produção de novos bens simbólicos a serem disputados relativamente ao ensino de sociologia, tais como editais de financiamento, produção de materiais didáticos, participação em programas governamentais e coordenação de comissões institucionais, exteriorizando-se por meio de distanciamentos e rompimentos entre alguns desses cientistas.

Um dos motivos de discordância foi a denominação da disciplina, cujos conteúdos, apesar de serem identificados pelo nome de sociologia, abarcam também conhecimentos de antropologia e ciência política. Alguns cientistas sociais são, por esse motivo, defensores de que seu nome deva ser ciências sociais, enquanto outros acreditam que a denominação atual seja mais adequada, como Lejeune de Carvalho e Ileizi Silva.

Eles são, eles eram defensores de que o nome da disciplina teria que ser ciências sociais. Você vai ver isso com o professor Amaury, ele é entusiasta disso. Por isso que nós acabamos, no final depois da aprovação, nós nos afastamos. Eu acho que isso é uma negação da sociologia, porque ciências sociais não é ciência, é área de conhecimento. Ciência é sociologia. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

E uma outra diferença é essa: a gente prefere marcar o nome sociologia, ainda a gente acha que... A gente entende que os conteúdos são de ciências sociais, mas a gente acha que o termo ciências sociais nos descaracteriza um pouco. Então a gente acha que já que a disciplina chama sociologia, então vamos firmar isso: sociologia. Porque pode causar mais confusão nas reformas curriculares se a gente ficar “Não, é ciências sociais”. (...) hoje quero registrar que acho que deve ser sociologia mesmo o nome. Acho que é esse mesmo, acho que foi essa tradição já desde os anos 1930, anos 1920, e também por uma questão de que o pessoal da antropologia e da ciência política não, efetivamente, os da academia, não estão interessados nessa discussão. – Ileizi Silva, 05/05/15

Outra questão que não é unânime é a da criação de um currículo nacional comum para a sociologia, e cuja discussão tem se acentuado devido à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, que formou comissões de especialistas em cada disciplina. A BNCC tem como objetivo definir, para cada série da educação infantil, e do ensino fundamental

e médio, os conteúdos fundamentais a serem ensinados em cada área do conhecimento, entre elas a de ciências humanas, da qual faz parte a sociologia<sup>91</sup>.

Eu sou defensor de um conteúdo nacional. Você vai ver essa diferença com a Beth (Elisabeth Guimarães), né? Provavelmente a Ileizi, porque é uma linha defendida pelo Tomazi.<sup>92</sup> Ele acha que não deve ter um currículo nacional. Eu digo que sim. Todas as outras dez têm, porque nós não teríamos né? (...) A quem interessa nós não termos um currículo nacional unificado? Eu digo a quem interessa: interessa aos autores, porque eles escrevem livros da cabeça deles e vendem. Só tem eles. Interessa a quem mais? Interessam às comissões de vestibulares que adotam sociologia cujos programas eles pedem o que eles quiserem e é a maior dificuldade nas regiões. – Lejeune de Carvalho, 09/03/15

Não tão recente é a oposição de Sueli Mendonça ao programa São Paulo Faz Escola, da Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo. A professora desenvolveu um projeto de pesquisa sobre o tema entre 2011 e 2013, intitulado “Sociologia e Cadernos de Sociologia SE-SP: disputa do espaço escolar”, publicou o texto “*São Paulo faz escola?*” *Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista* (MENDONÇA; CAÇÃO, 2011), e participou da apresentação dos trabalhos “Cadernos do Aluno do São Paulo faz escola: uma contribuição ao ensino de sociologia?”, em 2012, e “Reforma curricular paulista e Cadernos de Sociologia: naturalização das políticas educacionais?”, em 2011. Tanto a elaboração da Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino Médio do estado de São Paulo, quanto a coordenação da equipe que elaborou os *Cadernos de Sociologia*, foram de responsabilidade de Heloísa Martins.

Porque 2009 ainda foi difícil, dos caderninhos e tudo, e aí já uma primeira decepção né, e um racha dentro da SBS, vamos dizer assim, que a Heloísa foi fazer os Cadernos, a SBS se envolveu na produção dos cadernos oficialmente, e não teve acordo, porque também, ela chegou a me convidar, e eu falei: “Não, nisso eu não participo de jeito nenhum! Está entrando dentro da política educacional do Alckmin, eu não vou”. “Ai, se não fizer, outros farão. Vai ser o cara de História que vai fazer.” Eu falei: “Não, esse nível de coisa não dá, para mim não dá. Ninguém vai acreditar que a sociologia não tem a ver com o resto do que está

<sup>91</sup> Para maiores informações, ver <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

<sup>92</sup> Ileizi Silva, juntamente com Fabiano Farias de Souza e Marcos Antonio Silva, membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação, e Haydée Glória Cruz Caruso, professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, compõe a comissão de especialistas da disciplina de sociologia, de modo que a impressão de Lejeune de Carvalho acerca de sua oposição à proposta é equivocada.

acontecendo, eu prefiro nesse momento estar fora”. – Sueli Mendonça, 19/07/15

As maiores discussões deram-se em torno da Sociedade Brasileira de Sociologia e da Comissão de Ensino, abarcando, entre outras questões, os critérios relativos à filiação à esta sociedade científica. O estatuto da SBS, até a gestão da presidente Irllys Alencar Firmo Barreira, entre 2012 e 2013, determinava que:

Art. 7º - A admissão aos quadros sociais como associado efetivo, far-se-á obedecidos os requisitos do presente estatuto, mediante proposta apresentada à Diretoria.

Art. 8º - Os pedidos de admissão de associados efetivos serão submetidos a uma Comissão de Admissão, composta de três associados designados pela Diretoria em exercício.

Parágrafo Único – A Comissão de Admissão examinará os pedidos de ingresso, levando em conta um dos seguintes critérios: I – que o postulante tenha realizado um curso de pós-graduação *stricto sensu* em ciências sociais ou apresente habilitação equivalente, ou

II – que o postulante exerça atividades de ensino e pesquisa no campo das Ciências Sociais em instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa, ou

III - que tenha realizado trabalhos de reconhecido valor neste campo. (SBS, 2003)

Desse modo, não era possível a professores de sociologia na educação básica, que não possuíssem mestrado acadêmico em ciências sociais, sociologia, antropologia, ciência política ou outra área afim, filiarem-se à Sociedade Brasileira de Sociologia, o que também provocou discussões na Comissão Ensino.

Ah, e tinha uma outra discussão de fundo também. Que era permitir que alunos e professores, alunos, mas principalmente professores já, ou sociólogos ou cientistas sociais formados, participassem da SBS. Aí é radical: “Não. Só quem tem mestrado pode participar.” E a gente discutia, “Mas vem cá, em todas as Sociedades, você pega os estatutos da Química, da Física, da Biologia, da Matemática não sei o quê, até aluno pode participar. E em níveis diferentes, né? Mas pode participar. Pode até ser sócio”. “Não, professor não pode ser sócio”. (...). É quem faz pesquisa, quem faz Ciência é quem está na SBS. Tanto é que eles consideram como uma Sociedade Científica. Mas que coisa estanha isso, né? Que Sociedade Científica o quê! Mas eles se consideram cientistas, e aí por trás disso os professores não são cientistas. – Nelson Tomazi, 05/05/15

Após 2013 houve mudanças no estatuto da SBS referentes a admissão aos quadros sociais da instituição, com o intuito de permitir a filiação de graduados em ciências sociais

que não possuíssem mestrado acadêmico, entre eles os professores de sociologia da educação básica. Assim, este passou a determinar que:

Art. 7º - A admissão aos quadros sociais far-se-á obedecidos os requisitos do presente estatuto, mediante proposta apresentada à Diretoria.

Parágrafo Único: A Sociedade Brasileira de Sociologia terá duas categorias de associados:

a) Associado efetivo;

b) Associado graduado.

Art. 8º - Os pedidos de admissão de associados efetivos e graduados serão submetidos a uma Comissão de Admissão, composta de três associados designados pela Diretoria em exercício.

§ 1º - Para a categoria de associado efetivo a Comissão de Admissão examinará os pedidos de ingresso, levando em conta um dos seguintes critérios:

I – que o postulante tenha realizado um curso de pós-graduação *stricto sensu* em ciências sociais ou apresente habilitação equivalente, ou;

II – que o postulante exerça atividades de ensino e pesquisa no campo das Ciências Sociais em instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa, ou;

III – que tenha realizado trabalhos de reconhecido valor neste campo.

§ 2º - Para a categoria de associado graduado a Comissão de Admissão examinará os pedidos de ingresso, levando em conta o seguinte critério: Que o postulante tenha diploma de graduação em Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia, Ciência Política ou áreas afins, a critério da Comissão de Admissão, e que não tenha obtido título de mestre ou doutor numa das áreas especificadas neste Artigo 8º. (SBS, 2013)

Quando foi realizada a mudança, entretanto, já havia ocorrido, em 2011, o afastamento de Amaury Moraes e Nelson Tomazi em relação à SBS e à Comissão de Ensino. Para Nelson Tomazi, além das questões referentes à filiação dos professores de educação básica, este afastamento foi influenciado pela própria organização da Comissão, sobretudo quanto à tomada de decisões e à sua relação com a Diretoria da Sociedade Brasileira de Sociologia.

Então, a divergência maior que se explicita é: Quem é que assume um determinado cargo? Que era lá o presidente, não, o secretário (da Comissão de Ensino). Porque ali se fazia o quê? Dentro da Comissão de Ensino a gente lutava por uma certa autonomia da Comissão de Ensino, que era criar tipo secretarias em todos os estados. Tentar, vamos dizer, institucionalizar essa tal da Comissão de Ensino, né? E aí tinha: “Não, não precisa fazer isso,

não precisa fazer aquilo”. Nunca dizia não total, compreende? Mas sempre tinha um entrave ou outro. E a coisa esquenta quando a primeira secretária da comissão é a professora Heloísa (Martins). Aí num Congresso em Pernambuco, acho que é isso, em Pernambuco<sup>93</sup>, ela sai, né? E aí não conseguem encontrar alguém para ficar no lugar dela. Aí fica a professora Ileizi, mas não assume efetivamente isso, né? E depois o que é que acontece, num outro congresso antes de haver a coisa, há uma indicação de uma pessoa lá no nordeste<sup>94</sup>. “Ah, estamos indicando isso”. Mas ninguém discutiu isso. E aí que aparece claramente a coisa. Aí se esclarece: “A comissão está aqui, quem manda mesmo é a direção da SBS e ela coloca quem ela quer”.<sup>95</sup> – Nelson Tomazi, 05/05/15

Em 2012 foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), uma associação de caráter sócio educacional e científico, de âmbito nacional, cujo propósito é agregar professores da educação básica interessados no ensino de ciências sociais/sociologia, em todos os níveis educacionais. Sua criação partiu da compreensão de que não havia nenhuma outra instituição no país que tratasse especificamente da questão desse ensino, e que integrasse os professores de todos os níveis educacionais da área, envolvendo profissionais atuantes na educação básica, graduação e pós-graduação. Desta criação participaram, dentre os cientistas sociais que compuseram o grupo responsável pela institucionalização do ensino de sociologia, Amaury Moraes, como responsável pela Comissão de Legislação e Recursos, e Nelson Tomazi, como responsável pela Comissão do Portal da instituição, permanecendo Ileizi Silva, Heloísa Martins e Sueli Mendonça na Comissão de Ensino.

Acho que foi em 2011, um grupo de professores que estavam envolvidos nisso resolveu criar a ABECS, certo? E que está meio caindo aos pedaços também, nem foi estruturada ainda “direitamente”. Por quê? Porque não se resolve essa coisa: O quê que é universidade? O quê que é ensino médio? Qual é a participação disso ali? E atrás disso ainda tem essas questões de poderes, de postos chaves, de ficar aqui, de ter presença nacional. Eu sei que, acho que ano passado, o Amaury que era presidente da ABECS, sai da ABECS, eu também. Sai não, mas deixa os postos, deixa de estar atuante. Eu também. Saio não, eu me retiro

---

<sup>93</sup> XIII Congresso Nacional de Sociologia, em 2007.

<sup>94</sup> Danyelle Nilin Gonçalves, professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará e membro de laboratório de pesquisa dessa universidade. É coordenadora de área no Subprojeto de Sociologia do PIBID, com experiência em formação de professores, e membro da Comissão de Ensino de Sociologia desde 2012.

<sup>95</sup> Em 2011 ficara definido que a escolha da coordenação da Comissão de Ensino caberia à presidência da SBS, segundo o critério da proximidade quanto à filiação à mesma instituição de ensino e/ou à localização geográfica dos ocupantes da diretoria desta comissão e da presidência da sociedade científica.

dessa coisa de estar à frente das coisas porque dá muita canseira, sabe? (*Risos*). Eu estou chegando nos setenta anos, eu não tenho mais saco, efetivamente, de ficar ouvindo aqueles “lenga lenga”, aquela coisa, porque é isso, porque é aquilo. Com tanta coisa para ser feita nesse país. (*Risos*). Nelson Tomazi, 05/05/15

Quando existe um mercado, no sentido de Bourdieu, existem bens a serem disputados, e com a lei que obrigou o ensino nas três séries, evidente que nós temos agora mais coisas a serem disputadas: verbas, espaços, os programas do governo, né? Então existem mais coisas a serem disputadas. Vendas de livros didáticos, quem escreve, quem não escreve. Então assim, tudo isso hoje faz com que haja mais conflitos. Num primeiro momento estava todo mundo lutando pela mesma coisa. Agora sim, continua. Todo mundo quer que o ensino de sociologia vá para a frente, mas as divergências aparecem e isso se materializa com a criação da ABECS, que é a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, que é como se fosse uma compreensão de que a SBS não é suficiente para agregar os professores do ensino médio. O grupo que formou a ABECS, havia muita crítica à Sociedade Brasileira de Sociologia. Críticas pertinentes, muitas delas, mas a minha avaliação é: falta de paciência. Porque mal eles criaram a ABECS e a gente estava muito próximo de aprovar a filiação dos professores, a gente estava consolidando os encontros, que agora nós vamos para o quarto encontro nacional (ENESEB). A gente achava inclusive que em algum momento surgiria uma associação específica, mas o grupo que permaneceu na SBS, digamos assim, eu posso dizer isso, eu, Sueli (Mendonça), Anita (Handfas), a professora Heloísa (Martins), a gente acha que dava para ficar mais junto com a SBS, por uma questão de não se apartar da academia. Então são visões diferentes, e aí existe a ABECS hoje. (...) É fruto de tudo isso também, né? É fruto dessa movimentação. São os mesmos agentes. Então o Amaury (Moraes), Nelson Tomazi, Flávio Sarandi, fundam a ABECS. E não é que não vão mais na SBS, né? Num primeiro momento ficam assim meio que brigados, mas agora já estão retornando, vão ao GT, nesse próximo ENESEB vão estar nas mesas, nos GTs<sup>96</sup>. Então brigam um pouquinho, depois as coisas vão se sedimentando de novo, e voltam a conversar. Mas existe, ninguém vai negar, existiu esse conflito. Ele está latente ainda né, porque a SBS deu passos importantes para consagrar o ensino de sociologia como algo legítimo na academia. E a gente continua. O grupo que gasta mais energia com a SBS, a gente continua achando que nós temos que ficar ali. Não sei até quando, mas a gente acha que ainda é importante para a graduação. E é importante para a sociedade científica porque as outras sociedades se dedicam a isso. A Sociedade Brasileira de

---

<sup>96</sup> No IV ENESEB, realizado entre os dias 17 e 19 de julho de 2015, Amaury Moraes foi vice coordenador de um dos GTs, sobre livros didáticos de sociologia. Nelson Tomazi e Flávio Sarandy não participaram do evento.

Física, de Matemática, elas se dedicam a isso também, a cuidar da sua disciplina na escola. Então a gente acha que a gente tem que insistir né? – Ileizi Silva, 05/05/15

Pierre Bourdieu (2001) assevera que ao empreendermos o estudo sociológico do campo científico é necessário ter claro que a história das disciplinas é um dos objetos das lutas nele travadas, e que a visão de cada agente participante destas disputas relaciona-se com a posição que ocupa nessa história, de forma que as diferentes narrativas, sendo orientadas pela posição daqueles que as empreendem, não podem ser tomadas como verdade indiscutível.

Apesar de ocuparem posições diferentes, associadas à posse desigual das formas de capital relativas ao campo, todos os agentes que dele participam têm em comum a crença nos objetos em disputa, bem como no valor da própria disputa, sendo esta indispensável para seu investimento no campo. Assim, embora as disputas científicas caracterizem-se como uma “(...) luta de todos contra todos em que cada um depende de todos os outros, ao mesmo tempo concorrentes e clientes, adversários e juízes, para a determinação de sua verdade e de seu valor, isto é, de sua vida e de sua morte simbólicas” (BOURDIEU, 2011, p. 42), o princípio da capacidade de participar das disputas pelos bens simbólicos em jogo, detida pelos agentes, está na coesão que mantêm entre si, por meio do reconhecimento de que vale a pena investir nas lutas referentes a eles (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

Cada disciplina científica é definida por um princípio de visão e de divisão próprios, constituindo-se como um campo relativamente estável e delimitado, sendo reconhecida escolar e socialmente, e identificada por meio de um nome, que se inscreve em instituições, departamentos universitários, revistas, processos de avaliação, prêmios, e por vezes, definições legais. O reconhecimento da especificidade de um conjunto de conhecimentos, princípios e classificações como disciplina científica, portanto, não é algo dado, mas resulta de um processo histórico de disputas com vistas à conquista de legitimidade por este complexo de fundamentos e procedimentos.

A definição das fronteiras de uma disciplina em relação às demais é demarcada através de condições de acesso relativamente restritivas e definidas, sendo estas por vezes contestadas por disciplinas afins, de modo que a relação entre estas e seus membros comumente ocorre de forma hierarquizada, de acordo com a posição que cada uma venha a ocupar relativamente às outras. Dessa forma, tal hierarquia configura as relações de disputa entre as disciplinas, não apenas quanto às fronteiras estabelecidas entre elas, mas

a outros objetos, como a aquisição dos recursos materiais necessários à sua produção e o reconhecimento da legitimidade de suas representações (BOURDIEU, 2001).

Assim, a atribuição do nome sociologia ou ciências sociais à disciplina escolar, devido ao fato de que o conjunto de conhecimentos ensinados abrange conteúdos identificados cientificamente com outras disciplinas além da sociologia, principalmente com a antropologia e a ciência política, constitui-se como um dos bens simbólicos em disputa pelos os agentes envolvidos com o estudo do ensino de sociologia, mas não necessariamente atrai o interesse de agentes identificados com as duas outras disciplinas, cujo apoio à obrigatoriedade desse ensino, na maioria das vezes, foi apenas formal ou mesmo inexistente.

Não sendo o envolvimento com o ensino de sociologia reconhecido como fonte de aquisição de capital simbólico no espaço social por estes agentes, o investimento nas disputas relativas a ele não se justifica, e a identificação da disciplina escolar de modo a abranger as ciências em que eles atuam não se apresenta como uma luta na qual valha a pena investir. As discordâncias em torno da nomeação desta disciplina escolar não resultam da disputa entre agentes de diferentes disciplinas científicas, mas entre cientistas que, embora concordem a respeito da relevância desta disputa e, por conseguinte, considerem esta nomeação uma fonte de capital simbólico, opõem-se quanto à necessidade de que esta se dê em relação a uma disciplina científica, definida legalmente<sup>97</sup> e historicamente associada a esta disciplina escolar, ou à uma área de conhecimento que corresponderia melhor à realidade do que é ensinado e da formação dos profissionais responsáveis por este ensino.

A identificação dos agentes com determinada disciplina científica relaciona-se com a construção, no interior do campo científico, de uma identidade social disciplinar, comumente vinculada à existência de um grupo socialmente reconhecido, organizado em torno de uma sociedade científica, e que se apresenta como representante legítimo destes agentes, conferindo-lhes visibilidade social e defendendo seus interesses, de modo que sua função oficial é professar a proteção dos valores ideais da profissão de cientista (BOURDIEU, 2001). Sua existência como entidade transcendente ao conjunto de seus membros só é possível mediante a conformidade, por parte de cada um deles, com os princípios que estão na base de sua existência, entre eles as categorias segundo as quais

---

<sup>97</sup> A Lei 6.888/80 dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo.

este grupo representa sua própria realidade, e que influenciam os requisitos exigidos para que os aspirantes sejam considerados aptos a fazerem parte dele (BOURDIEU, 2011).

Estes princípios, todavia, não são estabelecidos de forma permanente ou unânime, de modo que em todo grupo há disputas em torno da imposição de seu princípio legítimo de construção, que pode ser alvo de lutas políticas<sup>98</sup> alicerçadas em diferentes propriedades sociais, como sexo, idade, riqueza ou instrução, e que têm como objeto a própria identidade do grupo. As disputas e discussões em torno dos princípios de categorização e hierarquização relativos ao grupo produzem a mobilidade das fronteiras que determinam quem pode ou não fazer parte dele, sendo estas o produto de imposições arbitrárias que refletem a relação de forças nas lutas em torno da sua delimitação legítima (BOURDIEU, 2008).

Desse modo, a constituição da Sociedade Brasileira de Sociologia enquanto representante legítima de seus associados, e da comunidade científica formada pelos sociólogos e demais cientistas sociais, assim como os critérios referentes à admissão de seus membros, são fruto de um processo histórico de disputas em torno de um conjunto de classificações hierárquicas. A modificação de seu estatuto no que diz respeito a tais critérios, que passam a incluir a possibilidade de associação por cientistas sociais graduados e professores de sociologia no ensino médio, é representativa da aquisição de capital simbólico no interior dessa instituição pelos membros da Comissão de Ensino, apesar destes não ocuparem posições dominantes no espaço social acadêmico, e de a atuação profissional fora da academia permanecer desvalorizada.

A saída de outros agentes da Comissão de Ensino para a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais resulta da discordância em relação aos princípios de classificação e organização que fundamentam a Sociedade Brasileira de Sociologia, entretanto, indica a permanência da crença destes agentes em relação às disputas relativas a este ensino no espaço social acadêmico das ciências sociais, e à organização em torno de instituições representativas de determinado grupo como forma legítima da defesa de seus interesses e de aquisição de capital no espaço social.

Dessa forma, as discordâncias, oposições e rompimentos relativos às questões que envolvem o ensino de sociologia estão alicerçados nas posições ocupadas por cada um dos agentes no espaço social acadêmico das ciências sociais, sendo estas mediadas pelas posições que ocupam nas instituições de que participam, e destas umas relativamente às

---

<sup>98</sup> No sentido atribuído por Bourdieu (2008), em que ações políticas são aquelas que visam a fazer ou desfazer grupos.

outras. Tais oposições, apesar de resultarem de representações muitas vezes divergentes acerca do significado de “ser cientista social”, identificado, conforme as classificações dominantes, com atividades de pesquisa e divulgação científicas exercidas na academia, e trazendo como contraponto a desvalorização simbólica de outras atividades e espaços de trabalho, possuem como pano de fundo a crença coletiva na ciência e na atividade científica, que produz interesses específicos partilhados pelos agentes, e que contribui para o investimento material e simbólico nas disputas relativas a este espaço social.

As lutas concernentes ao ensino de sociologia, portanto, são extremamente influenciadas pela gênese histórica, estrutura, objetos em disputa, formas de aquisição de capital, e classificações dominantes do espaço social acadêmico das ciências sociais. Isso se dá devido a estes configurarem significativamente o *habitus* dos agentes que o compõem, sendo ele simultaneamente fruto de um processo de socialização específico, vinculado às diferentes posições ocupadas pelos agentes nas instituições componentes deste espaço social, e condição indispensável para a existência de um sistema de disposições objetivamente orquestrado, que norteia as ações e concepções dos agentes conforme as posições objetivas que estes ocupem em sua estrutura, e que produz a crença no valor deste espaço social acadêmico e em suas disputas.

## V. Considerações finais

A realização desta pesquisa teve como objetivo entender de que maneiras o caráter específico da luta por aquisição de autoridade científica no espaço social acadêmico das ciências sociais configurou as disputas relativas ao ensino de sociologia, tanto em relação ao processo recente de institucionalização de sua obrigatoriedade como disciplina escolar, entre 1997 e 2008, quanto às disputas posteriores travadas entre os sujeitos envolvidos com este processo.

Para o alcance destes escopo, parti da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, em especial de sua noção de campo científico, para construir as ciências sociais, teórica e metodologicamente, como espaço social acadêmico. Para o autor, as disputas referentes a este campo têm o capital científico como seu objeto e instrumento, isto é, visam à aquisição, pelos cientistas envolvidos com elas, de reconhecimento de sua autoridade científica por seus pares e por indivíduos leigos. Nessas lutas, os pesquisadores que detêm mais capital científico ocupam posições dominantes, possuindo maior prestígio e poder de impor aos demais a definição de ciência em maior conformidade com aquela que praticam.

Tratar as ciências sociais como espaço social acadêmico significa apreendê-las enquanto espaço de atuação profissional de cientistas sociais que são socialmente autorizados a produzir conhecimento acadêmico, que adotam determinadas regras e práticas institucionalizadas, e partilham de interesses e objetivos comuns, ao mesmo tempo em que disputam entre si o monopólio da autoridade científica deste espaço social.

Com vistas a responder ao questionamento proposto, empreendi uma série de investigações, principiando pelo entendimento da gênese histórica do campo acadêmico, e do espaço social acadêmico das ciências sociais no Brasil para, em seguida, delinear um esboço da estrutura e funcionamento deste espaço social, com suas estratégias e critérios de consagração, e investigar, a partir dos relatos dos sujeitos estudados, os objetos, estratégias e conflitos relacionados às disputas referentes ao ensino de sociologia.

Dessa forma, a primeira questão que se colocou à pesquisa foi como se constituiu historicamente o caráter específico desta luta, quer dizer, que condições sociais possibilitaram a gênese de um campo acadêmico no Brasil e quais suas implicações para a produção científica das ciências sociais.

Por meio do levantamento bibliográfico acerca deste contexto histórico, relacionei esta gênese à procura de legitimidade ideológica pelos governos militares, que buscaram incorporar a ciência e a tecnologia como elementos legitimadores do regime, incluindo-

as dentre os principais programas governamentais, e associando-as às ideologias centrais de “nacionalismo” e “desenvolvimento”. Por meio de um conjunto de políticas governamentais realizadas em parceria com técnicos e cientistas, gradativamente este campo foi adquirindo autonomia, reinterpretando as determinações externas conforme suas regras próprias de funcionamento, de modo que cada vez mais seus participantes foram adquirindo a prerrogativa de conferir reconhecimento aos pares. A capacitação tornou-se, assim, uma exigência para a apropriação simbólica dos produtos do campo, bem como para a sua produção.

A constituição dessa autonomia relativa passou a impor determinadas necessidades a seus membros, permitindo que os agentes detentores dos meios de se apropriar dos lucros simbólicos produzidos pelos mecanismos de controle do campo, isto é, que os ocupantes das posições dominantes, passassem a definir indiretamente a produção científica, ao classifica-la e hierarquiza-la em conformidade com sua própria produção, impondo-a como produção científica legítima e influenciando decisões individuais e institucionais com base neste modelo.

Este tem na pós-graduação o *locus*, simultaneamente, da produção científica e da produção dos produtores científicos, vinculando carreira acadêmica e titulação, e associando a conquista de mérito acadêmico ao pertencimento a estratos superiores de classificação científica, sendo esta de responsabilidade dos agentes vinculados às agências de fomento, principalmente à Capes, que se constituiu como instituição reguladora do campo, logo, como sua principal fonte de poder simbólico.

A hegemonia deste modelo de produção científica acarretou uma série de consequências para as ciências sociais, cujos membros gradativamente passaram a se especializar em determinados temas, problemas, parâmetros e abordagens de trabalho, supervalorizando a técnica e o treinamento e excluindo aqueles cuja produção não se adequa ao padrão científico instituído. A atuação na pós-graduação e nos centros privados de pesquisa tornou-se uma referência de excelência profissional, desvalorizando simbolicamente outros espaços de trabalho, ao mesmo tempo em que contribuiu para que a pós-graduação se constituísse como uma espécie de “reprodutora de si mesma”, formando agentes que têm como objetivo a atuação nessa esfera de trabalho. Esta acarretou também a separação entre ciência e vida pública, de modo que a busca por fins determinados pela lógica própria à ciência geralmente se faz acompanhada de certo afastamento em relação aos sujeitos sociais estudados.

A adoção de estratégias de “fechamento”, que constituem o capital específico valorizado pelo campo como princípio central de hierarquização, contribui para que os cientistas sociais comumente estabeleçam alianças conforme esta hierarquia, separando aqueles que ocupam posições superiores da maioria menos qualificada científica e academicamente, e opondo, em certa medida, associações científicas, identificadas com os primeiros, e associações de docentes e funcionários, identificadas com os demais. Este modelo de produção também influencia que decisões científicas, tais como a continuidade dos estudos, ou a escolha dos objetos de análise e problemas de investigação, tendam a ser feitas com base em questões de ordem prática, relativas a regras de seleção ou ao acesso ao exercício profissional.

A partir da compreensão desse contexto histórico, me debrucei sobre os critérios e estratégias de consagração relativos ao espaço social acadêmico das ciências sociais, tomando-os como referências para identificar quais os agentes e instituições que mais se adequam a eles, e para refletir sobre em que medida o fazem as instituições e agentes envolvidos com a produção científica sobre ensino de sociologia.

Através da análise da estrutura do currículo Lattes, destaquei que tais critérios e estratégias são produtos históricos e sociais vinculados a determinado estado das relações entre os agentes no campo acadêmico, constituindo-se como objetos de disputa entre esses agentes, não sendo parâmetros estanques, e tampouco neutros. Estes estão associados à compreensão da atividade acadêmica prioritariamente como pesquisa, constituindo-a em principal atividade-fim do espaço social acadêmico das ciências sociais, e exigindo que os agentes a priorizem em sua atividade profissional. A conquista de financiamento para as pesquisas que eles e seus orientandos realizam é um dos sinais de consagração deste espaço, e confere maior lucro simbólico conforme a dificuldade de sua obtenção, sendo a classificação como bolsista produtividade A1 ou como bolsista produtividade sênior do CNPq extremamente valiosas.

A formação e atuação profissional universitárias são indispensáveis para a pertença a este espaço social, e a aquisição de lucro simbólico relativo a elas varia segundo a posição que o agente ocupe na instituição em que atua, e conforme o faça na graduação ou na pós-graduação, sendo o valor simbólico de cada programa de pós-graduação relativo ao estrato que este ocupe na avaliação da Capes. O lucro advindo da divulgação científica, também exigida no espaço social, diferencia-se de acordo com o meio em que se realiza, sendo mais vantajosa a publicação de artigos científicos que a de

livros, e resultando maior reconhecimento de acordo com a superioridade do periódico na classificação do sistema WebQualis.

A participação em sociedades científicas, apesar de não ser obrigatória, também se constitui como critério de consagração, pois exige a avaliação do pedido do aspirante pelos membros da instituição, que conforme ocupem nesta cargos mais elevados, participando de comitês, secretarias, conselhos, ou da diretoria, adquirem maior reconhecimento no espaço social. A atuação junto a agências de fomento, como assessores *ad hoc*, pareceristas ou coordenadores de área, também se constitui como critério de consagração, exigindo como pré-requisito que estes ocupem posições superiores em suas áreas de atuação.

A adequação a tais critérios contribui para a conquista de posições dominantes na hierarquia que estes estabelecem, sendo que as instituições que melhor o realizam são a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além de abrigarem os programas de pós-graduação em sociologia com as melhores notas na avaliação da Capes, estas produzem algumas das revistas científicas que possuem qualis A1, e abrigam também boa parte dos bolsistas sênior e produtividade em pesquisa A1 do CNPq, dos coordenadores da área de sociologia na Capes, e dos diretores e conselheiros fiscais das principais sociedades científicas deste espaço social, a Associação Brasileira de Sociologia (ABA), a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Quanto às instituições e agentes envolvidos com a produção científica sobre ensino de sociologia, no levantamento realizado a partir dos trabalhos de Roberta Neuhold (2014), e de Anita Handfas e Juliana Maçaira (2014), destacaram-se algumas características que evidenciam que, apesar de seu crescimento numérico, sobretudo na graduação em ciências sociais, esta temática – assim como a maioria de seus produtores e das instituições em que atuam – permanece ocupando posições dominadas no espaço social, sendo sua legitimidade enquanto objeto de investigação pela área de ciências sociais restrita aos espaços institucionais em que estes produtores detêm reconhecimento científico.

Existem poucas linhas de pesquisa no mestrado em sociologia e ciências sociais que tratem do tema, estando estas vinculadas a programas de pós-graduação que não possuem doutorado, e cujas notas na avaliação da Capes são baixas. Não há linhas de

pesquisa no doutorado que se debruçam sobre esta temática, e os grupos de pesquisa registrados no CNPq que a estudam também são escassos. A quantidade de dossiês temáticos que reúnam artigos sobre ensino de sociologia tem aumentado, assim como a produção de dissertações e teses, e os eventos nacionais, estaduais e regionais dedicados a ele, mas o tema continua não tendo espaços de discussão e divulgação nos eventos promovidos pela ABA e ABCP, e seu tratamento nos encontros anuais da ANPOCS continua ocorrendo de forma intermitente, sendo a SBS a única sociedade científica que possui grupos institucionalizados permanentes dedicados à pesquisa e discussão sobre ensino de sociologia.

Aprofundi esta análise com referência aos sujeitos estudados pela pesquisa, traçando suas trajetórias acadêmicas e destacando a influência das relações com o ensino de sociologia para a aquisição de autoridade científica no espaço social, e com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com eles, analisei o caráter das disputas referentes ao processo de institucionalização do ensino de sociologia no Ensino Médio, e aos bens simbólicos produzidos no espaço social após esta institucionalização.

Verifiquei que, com exceção de Heloísa Martins, que ocupava cargos em instituições reconhecidas, como a Universidade de São Paulo, a Capes e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, os cientistas sociais que se envolveram com a defesa daquela institucionalização não possuíam significativo reconhecimento acadêmico anteriormente à sua atuação em defesa da institucionalização deste ensino, tornando-se este envolvimento uma fonte significativa de aquisição de prestígio, ao menos em relação à produção científica sobre ensino de sociologia. Enquanto Ileizi Silva, Sueli Mendonça, Elisabeth Guimarães e Amaury Moraes tinham iniciado sua carreira acadêmica como docentes universitários pouco antes do início de seu envolvimento com esta pauta, Nelson Tomazi, que se aposentou pouco depois do começo desse processo, não havia atuado em postos de coordenação amplamente reconhecidos no espaço social, e Lejeune de Carvalho, cujo foco de trabalho era prioritariamente sindical e partidário, não havia direcionado sua carreira profissional para aquela esfera de produção.

As disputas relativas ao processo recente de institucionalização do ensino de sociologia tiveram como objetivo a conquista de legitimidade para a sociologia enquanto disciplina escolar, por meio da aprovação legal da obrigatoriedade de seu ensino no território nacional, buscando, no poder de imposição legítima detido pelo Estado, a fonte de aquisição dessa legitimidade. Para isso, a ação dos agentes envolvidos com sua defesa

se deu em duas frentes de trabalho, sendo uma “externa” ao espaço social acadêmico das ciências sociais e a outra “interna” a ele.

A primeira envolveu as lutas em torno da aprovação dos Projetos de Lei dos deputados Roque Zimmerman e Ribamar Alves, da conquista da obrigatoriedade do ensino de sociologia nos estados, da obtenção de apoio do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e da opinião pública, bem como da redação das Orientações Curriculares Nacionais, do Parecer sobre o Ensino de Filosofia e de Sociologia, e da Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino Médio do estado de São Paulo. A segunda, associada à conquista de apoio da comunidade científica, envolveu a realização de encontros de cursos, eventos científicos – inclusive em espaços institucionais reconhecidos no espaço social, como os encontros da ANPOCS e congressos da SBS –, a publicação de artigos científicos sobre a institucionalização do ensino de sociologia, e a própria institucionalização deste movimento, tanto nos sindicatos, com a criação de diretorias específicas, quanto na Sociedade Brasileira de Sociologia, com a criação da Comissão de Ensino.

A obrigatoriedade nacional, e a criação de espaços de produção e discussão científica sobre a temática, e de cargos institucionais antes inexistentes, contribuiu para a aquisição de relativo prestígio científico por estes agentes, que se tornaram referências em relação a este foco de pesquisas, o que contribuiu para que suas posições no espaço social acadêmico das ciências sociais em certa medida se modificassem. A conquista de capital simbólico por eles teve como consequência, por um lado, a aquisição de reconhecimento e o apoio de outros cientistas, e, por outro, a alteração nas formas de manifestação da oposição ao ensino de sociologia, que passou do menosprezo mais ou menos velado à indignação explícita.

As disputas que envolveram estes sujeitos posteriormente à aprovação da lei, que em certa medida garantiu a legitimidade da sociologia como disciplina escolar, tiveram como móvel a produção de novos bens simbólicos a serem disputados, quase que exclusivamente, por agentes cujo foco de produção é o ensino de sociologia, e que, ainda que não sejam percebidos como interessantes por cientistas sociais que priorizam outros problemas de investigação, apresentam-se como fonte de aquisição de autoridade científica para aqueles agentes. São significativas, nesse novo momento, as lutas em torno da nomeação e do conteúdo da disciplina, do estabelecimento de parcerias com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, da definição dos critérios para a participação na Sociedade Brasileira de Sociologia, e da legitimidade desta sociedade

científica como espaço principal de discussão e defesa do ensino de sociologia, embora estas não sejam as únicas disputas travadas internamente ao grupo que se constituiu com vistas à defesa do ensino de sociologia.

Desse modo, as especificidades da luta por aquisição de autoridade científica no espaço social acadêmico das ciências sociais influenciaram profundamente as disputas relativas ao ensino de sociologia, tanto em relação à sua institucionalização, quanto à conquista de novos bens simbólicos. A gênese histórica de um campo acadêmico no país, com a conquista de sua autonomia relativa e a constituição do capital científico como princípio de hierarquização no campo, juntamente com o estabelecimento da Capes como sua principal instituição reguladora, fez com que a conquista de poder simbólico pelos agentes que dele participam esteja condicionada à ocupação de posições hierarquicamente superiores conforme a classificação operada por esta instituição e, conseqüentemente, pelos agentes que nela atuam. Chegar a estes estratos demanda a adequação da produção científica a um conjunto de normas e critérios, sendo alguns deles explicitamente determinados e outros subjetivamente incorporados pelos cientistas, vinculando-se estes à titulação, produção e divulgação científicas conformes a determinado modelo, expresso na estrutura do currículo Lattes. Impõe-se assim, através destes parâmetros, resultantes do estado das relações de força entre os agentes participantes do campo num certo momento, uma forma específica de atividade científica, que tende a configurar as decisões, estratégias, classificações e representações daqueles que tomam parte nas disputas por capital científico, fazendo o mesmo quanto às relações que estabelecem entre si, conforme sua maior ou menor adequação à ela, isto é, a ocupação de posições superiores ou inferiores nas hierarquias que estabelece.

Sendo os cientistas sociais que tomaram parte nas disputas referentes ao ensino de sociologia participantes do espaço social acadêmico das ciências sociais, eles possuem em comum a vivência de um processo de socialização específico, vinculado às instituições que o compõem, bem como a suas normas e representações, partilhando da crença na legitimidade da ciência que praticam, na importância dos bens simbólicos em disputa, e nas normas e regras que regem essas disputas neste espaço social. Sua atuação científica, portanto, dá-se em conformidade com o modelo estabelecido, de modo que suas decisões, estratégias, classificações e representações, bem como as relações de disputa e parceria que estabeleceram em torno da defesa do ensino de sociologia, são configuradas por esta definição dominante da atividade científica.

Assim, estas disputas foram marcadas pelas posições que estes agentes, e que o tema ao qual se dedicam, ocupam em relação ao espaço social, sendo estas influenciadas pela oposição, presente em suas classificações dominantes, entre pesquisa e ensino (ou bacharelado e licenciatura), que concebem a realização da primeira quase como um sinônimo do “ser cientista social”, e o envolvimento com o segundo, mesmo enquanto objeto de pesquisa, como uma espécie de desvalorização do “ser cientista social”.

## VI. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, S. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/IDESP, 1989, p. 188-216.

ALVES, E. *Interface pedagógica virtual para a prática docente de sociologia: o portal Centro de Referência Virtual do professor (CRV)*. Uberlândia: UFU, 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ALVES, R. *Projeto de lei n. 1.641, de 19 de agosto de 2003*. Altera dispositivo do art. 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Transformado na lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Brasília, 19 ago. 2003. Brasília, 2003.

ARRUDA, M. A. N. A Pós-graduação em sociologia no Brasil: ensaio de reflexão. In: MARTINS, C. B. (Org.). *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru: Edusc, 2005, p. 261-267.

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. Formação de professores de sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. *Mediações*, Londrina, UEL, v. 12, n. 1, 2007.

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. Formação de professores e prática pedagógica: filosofia e sociologia no ensino médio na escola atual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2007.

BONELLI, M. da G. *Identidade Profissional e Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais: as ciências sociais no sistema das profissões*. 1993. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BOSI, A. P. Feios, sujos e malvados: intensificação do trabalho docente e da produtividade acadêmica. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XX, n. 47, fev. 2011.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Economia das Trocas Linguísticas*. Tradução de Sérgio Miceli. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998a.

\_\_\_\_\_. *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Tradução de Guilherme J. de Freitas Teixeira. 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_ *Coisas Ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreiro Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_ Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

\_\_\_\_\_ *Escritos de Educação*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_ *Homo academicus*. Tradução de Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_ *Lições da Aula*. Tradução de Egon de O. Rangel. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

\_\_\_\_\_ *Para uma sociologia da ciência*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2001.

\_\_\_\_\_ *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Thomaz. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 2001a.

\_\_\_\_\_ *Os usos sociais da ciência*. Tradução de Denice B. Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004a.

\_\_\_\_\_ *Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel S. Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

\_\_\_\_\_ *Razões Práticas*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Paris, 2005.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J.C. *A Profissão de Sociólogo*. Preliminares epistemológicas. 2ª ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

BRASIL: *Lei n° 6.888*, de 10 de dezembro de 1980. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=126429>> Acesso em 15 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_ *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.

\_\_\_\_\_ *Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília: Câmara de Educação Básica/Ministério da Educação, 1994.

CADERNOS CEDES, Dossiê Ciências Sociais e Ensino de Sociologia. *Cadernos CEDES*, Unicamp, Campinas, v. 31

CARVALHO, L. M. G. X. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, L. M. G. X. (Org.) *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2015.

\_\_\_\_\_ A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina Sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004a, p. 17-60.

\_\_\_\_\_ Sociologia no Ensino Médio no Brasil: uma luta centenária. *Revista de Educação*, Campinas, 2002, p. 26-32.

\_\_\_\_\_ Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: uma luta centenária. In: PIOVEZAN, A. et al (Org.). *Filosofia e Ensino em Debate*. 1ªed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2002a, p. 519-559.

\_\_\_\_\_ Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: uma luta centenária. In: II SIMPÓSIO SULBRASILEIRO SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA, 2002, Ijuí. *Anais...* Ijuí: Editora da Universidade de Ijuí, 2002b, p. 26-27.

CARVALHO, L. M. G. X.; MATTOS, S. S. *Sociólogos & Sociologia: história de suas entidades no Brasil e no mundo*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

CASÃO, C. D. C.; QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, Jan/Jun. 2007, p. 225-238

COLETIVA. Dossiê Ensino de Sociologia. *Coletiva*, Recife, Fundaj, n. 10, jan./ abr. 2013.

CORREA, L. *A importância da disciplina sociologia no currículo de 2. grau: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de ensino de 2. grau de Londrina*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CRONOS. Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil. *Cronos*, Natal, UFRN, v. 8, n. 2, 2007.

CUNHA, L. A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_ Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M.T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

DEL VECCHIO, A. (Org.). *Ciências Humanas em debate*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

DURHAM, E. A Pós-graduação em Ciências Sociais. In: MARTINS, C. B. (Org). *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru: Edusc, 2005, p. 169 – 182.

DWYER, T.; MARTINS, H. H. T. S.; CAVALCANTI, J. S. [Carta enviada ao Conselho Nacional de Educação]. Recife: Secretaria Geral da SBS, 28 mar. 2006.

EDUCAÇÃO&REALIDADE. Dossiê Ensino de Sociologia. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan. / mar. 2014.

EM TESE. Dossiê Ensino de Sociologia. *Em Tese*, Florianópolis, UFSC, v. 12, n. 2, ago. / dez. 2015.

FEIJÓ, F. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 13, n. 01, jan. / jun. 2012, p. 133-153.

FERNANDES, A. M. *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. 2ª ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000.

FERREIRA, E. C. *Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FIGUEIREDO, V. Os 55 anos da Sociedade Brasileira de Sociologia assumidos com orgulho e muito esforço. In: BARREIRA, C. (Org.). *A Sociologia no tempo: memória, imaginação e utopia*. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, E. F. A DUHD como material didático para o ensino de sociologia no nível médio. In: SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS NO SÉC. XXI. 6., 2010, Marília. *Anais...* Marília, Unesp, 2010, p. 129-143.

\_\_\_\_\_ Ensino de sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de um reconhecimento presente. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, UFU, v. 1. P. 81-92, 2012.

\_\_\_\_\_ Ensino de sociologia no nível médio: os direitos humanos como conteúdo interdisciplinar. In: VALDES, R. P. (Org.). *Ensino médio: processos sujeitos e docência*. Uberlândia: EDUFU, 2012a, p. 127-142.

\_\_\_\_\_ Humanização, dignidade, igualdade, liberdade, respeito e tolerância: os direitos humanos como conteúdos de Sociologia no nível médio. *Mediações*, Londrina, UEL, v. 15, p. 108-124, 2010a.

\_\_\_\_\_ Oficina de sociologia para alunos do ensino médio. In: PLANCHEREL, A. A.; OLIVEIRA, E. A. F. (Org.). *Leituras sobre a sociologia no ensino médio*. Maceió: Edufal, 2007, p. 89-98.

\_\_\_\_\_ Sociologia no ensino médio: experiências da prática da disciplina. In: CARVALHO, L. M. X. (Org.). *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 181-190.

GUIMARÃES, E. F.; TOMAZINI, D. A. Sociologia no vestibular: experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: CARVALHO, L. M. X. (Org.). *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 191-195.

HANDEFAS, A. O estado da arte do ensino de sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Revista Inter-legere*. Natal, n. 9, jun. /jul. 2011, p. 386-400.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, 2014, n° 74, p. 45-61.

HEY, A. P. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2008.

INTER-LEGERE, Dossiê Formação de professores em Ciências Sociais. *Inter-legere*, Natal, UFRN, n. 11, jul. / dez. 2013.

INTER-LEGERE, Estudos: Ensino de Sociologia. *Inter-legere*, Natal, UFRN, n. 9, jul. / dez. 2011.

KANT DE LIMA, R. *A antropologia da academia: quando os índios somos nós*. 3ª ed. Niterói: Ed. da UFF, 2011.

LIMA, A. J. C. *Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de Sociologia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MONTEIRO, L. M. *A estratégia dos católicos na conquista da sociologia na UFRGS (1940-1970)*. Dissertação de mestrado. 198 p. Programa de Pós-graduação em Ciência Política. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

MARTINS, C. B. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. M. F.; MOREIRA, R. L. *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília: CAPES, 2003, p. 249-309.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no Brasil: o setor privado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (online). 2002, vol.17, n.48, p. 197-203. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n48/13956.pdf>> Acesso em 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru: Edusc, 2005.

\_\_\_\_\_. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Revista Educ. Soc.* Campinas, vol. 30, n, 106, jan. /abr. 2009, p. 15-35. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 16 de dezembro de 2014.

MARTINS, H. H. T. S., Entrevista [jan./abr. 2013]. *Coletiva*. Recife, Fundaj, n°10, jan. /abr. 2013. Entrevista concedida a Ileizi Fiorelli e Alexandre Zarias.

\_\_\_\_\_. O ensino de métodos e técnicas de pesquisa no curso de Ciências Sociais. *Cronos*. Natal, UFRN, v.8, n°2, 2007.

MARTINS, H. H. T. S., SILVA, I. F. Ciências Sociais e o ensino de sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, 2014, p. 5-12.

MARTINS, J. S. A Sociologia não volta às aulas. *O Estado de S. Paulo* [Caderno Aliás, A Semana Revista], São Paulo, p. J7, 10 de fev. de 2008.

MASSINI-CALIGARI, G. O Qualis das Ciências Humanas e o contexto da UNESP. In: DEL VECCHIO, A. (Org.). *Ciências Humanas em debate*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 147-171.

MEDIAÇÕES. Dossiê Ensino de Sociologia. *Mediações*, Londrina, UEL, v. 12, n. 1, 2007.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos CEDES*, Campinas, Unicamp, v. 31, n. 85, dez., 2011.

\_\_\_\_\_ As métricas da avaliação: precarização e intensificação do trabalho docente. In: DEL VECCHIO, A. (Org.). *Ciências Humanas em debate*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 197-204.

\_\_\_\_\_ Ensino de sociologia no ensino médio: reflexões e desafios. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Org.). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. 1ªed. Brasília-DF: Inep, 2013a, p. 431-449.

\_\_\_\_\_ O novo jovem na velha escola: o necessário diálogo pedagógico e sociológico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_ Novo jovem na velha escola: o necessário diálogo pedagógico e sociológico. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleos de Ensino da UNESP - Artigos 2009*. 1ªed. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista - Pró Reitoria de Graduação, 2011a, p. 693.

\_\_\_\_\_ Núcleo de Ensino/Unesp: trabalho diferenciado na formação de professores de sociologia. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleos de Ensino da UNESP - Artigos 2005*. 1ªed. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista - Pró Reitoria de Graduação, 2005, p. 343-356.

\_\_\_\_\_ Pensar sociologicamente na escola: *hip-hop* e CoMciência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. *Anais...* Recife, UFPE, 2007.

\_\_\_\_\_ Pensar sociologicamente: HIP-HOP na escola. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J.R. (Org.). *Núcleos de Ensino da UNESP*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - UNESP, 2008, p. 776-786.

\_\_\_\_\_ Pesquisa sobre o ensino de sociologia na educação básica: a contribuição da Unesp. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba, UFPR, 2011b.

MENDONÇA, S. G. L.; BARBOSA, M. V.; SILVA, V. P. Licenciaturas em ciências sociais e filosofia: diagnóstico e perspectivas. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleos de Ensino da UNESP - Artigos 2005*. 1ªed. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista - Pró Reitoria de Graduação, 2005, p. 315-326.

\_\_\_\_\_ Licenciatura em ciências sociais: problemas e perspectivas. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). Formação de professores - propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio. 1ªed. Araraquara: JM Editora Ltda, 2003, p. 05-95.

MENDONÇA, S. G. L.; CAÇÃO, M. I. "São Paulo faz escola?" Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas*. Campinas/SP: Papirus, 2011, p. 219-246.

MENDONÇA, S. G. L.; CAPODEFERRO, B. C. Estrangeiro na escola: uma reflexão sociológica. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleos de Ensino da UNESP - Artigos 2009*. 1ªed. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista - Pró Reitoria de Graduação, 2011, p. 871-907.

MENDONÇA, S. G. L.; RODRIGUES, M. B. Sociologia no ensino médio, desafios do nosso tempo. *Coletiva*, Recife, Fundaj, n. 10, jan. /abr. 2013.

MEUCCI, S. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *Revista Mediações*, v. 12, p. 31-66, 2008.

MICELI, S. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/ IDESP, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Disponível em <<http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php/legislacao.html>> Acesso em 19 de maio de 2010.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO: *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)> Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e Biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan. / jul. 2007, p. 240-264.

MORAES, A. C. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação e Realidade*, v. 39, 2014, p. 17-38.

\_\_\_\_\_ Desafios do ensino de sociologia na escola média. In: CUNHA, J. G. V; CUNHA, L. A. (Org.). *Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio*. Mossoró, RN: UERN, 2014a, p. 35-50.

\_\_\_\_\_ Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009, p. 19-29.

\_\_\_\_\_ Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, set-dez 2011, p. 359-382. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_ Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, USP, v. 15, n. 1, 2013, p. 5-20.

\_\_\_\_\_ O que temos que aprender para ensinar ciências sociais? *Cronos*, UFRN, Natal, v. 8, 2008a, p. 395-402.

\_\_\_\_\_ O veto: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 105-111.

\_\_\_\_\_ Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. *Revista Mediações*, v. 12, n. 1, p. 239-248, 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3404/2768>> Acesso em 14 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_ Por que a sociologia e a filosofia no ensino médio? In: CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004a, p. 95-103.

\_\_\_\_\_ Por que sociologia e filosofia no ensino médio? *Revista Educação Apeoesp*, São Paulo/Apeoesp, v. maio, n.10, 1999, p. 50-53.

\_\_\_\_\_ Propostas Curriculares de sociologia para o ensino médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, A. MAÇAIRA, J. P. (Org.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, Faperj, 2012, p. 121-134.

\_\_\_\_\_ *Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação. 2010 (Coleção Explorando o Ensino).

\_\_\_\_\_ Sociologia no ensino médio: dimensões pedagógicas e políticas. *Revista de Educação APEOESP*, São Paulo, n. 20, 2005, p. 38-42.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-sociologia. In: MORAES, A. C. (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília, MEC, 2010, p. 45-62.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F.; TOMAZI, N. D.; Conhecimentos de Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MORAES, A. C.; SILVA, I. F. Formação de professores de sociologia no ensino médio: para além das dicotomias. In: OLIVEIRA, L. F. *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Seropédica: Edur, 2013, p. 35-52.

MORAES, A. C.; TAKAGI, C. T. Um olhar sobre o ensino de sociologia: ensino e pesquisa. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, jan. /jul. 2007, p.93-112.

MOTTA, A. R. R. *Que sociologia é essa?* Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MOTOYAMA, S. (Org.). *50 anos do CNPq: contados pelos seus presidentes*. São Paulo: FAPESP, 2002.

MUNIZ, N. A. C. *O CNPq e sua trajetória de planejamento e gestão em C&T: histórias para não dormir, contadas por seus técnicos (1975-1995)*. Brasília: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NEUHOLD, R. R. *Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a instituição de uma disciplina escolar*. São Paulo: USP, 2014. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, n. 2, jul. /dez. 2013, , p. 179-189

OLIVEIRA, R. C. O que é isso que chamamos de antropologia brasileira? In: *Sobre o pensamento antropológico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 109-128.

ORTIZ, R. (Org.). *Ciências Sociais e Trabalho Intelectual*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_ *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

PERCURSOS. Dossiê Ensino das Ciências Sociais em debate. *PerCursos*, Florianópolis, UDESC, V. 12, N. 1, 2012.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Rev. Brasileira Ciências Sociais*, vol. 28 n. 83. São Paulo, Out. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092013000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092013000300004&script=sci_arttext)> Acesso em: 30 de dezembro de 2014.

POLYPHONIA. Dossiê Ensino de Sociologia. *Polyphonia*, Goiânia, UFG, v. 24, n. 1, 2013.

PORTO, M. S. G. Panorama recente da pesquisa em sociologia no país. In: MARTINS, C. B. (Org.). *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru: Edusc, 2005, p. 199-230.

PRADO, G. A. F. *Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PRADO, J. B. T., Pesquisa em grupo e “produtivismo”. In: DEL VECCHIO, A. (Org.). *Ciências Humanas em debate*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 173-196.

REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. Dossiê Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, SBS, v. 2, n. 3, jan. / jun. 2014.

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA. Dossiê ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 3, n. 1, jan. 2014.

\_\_\_\_\_ Dossiê História do ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 3, dez. 2015.

REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Dossiê Sociologia no Ensino Médio. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, UFC, v. 45, n. 1, 2014.

ROMANO, F. G. *A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio: 1996-2007: um estudo sobre a invenção das tradições*. Araraquara: UNESP, 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

ROQUE, P. *Projeto de lei da câmara n. 9, de 14 de abril de 2000*. Altera o art. 36 da lei 9.394, de 20 de abril de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos deputados, 2000.

SANTOS, M. B. A sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.131-180.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo*. São Paulo, SEESP, 2009.

SBS. *Estatuto*.2003.

SBS. *Estatuto*.2013.

SCHWARTZMAN, S. O Grande salto à frente. In: *Um espaço para a ciência: formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

\_\_\_\_\_ *Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SEGATTO, J. A.; BARIANI, E. As Ciências Sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização. *Revista Em Pauta*, vol.7 no.25. Rio de Janeiro, jul. 2010. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2922/2086> Acesso em: 14 de julho de 2011

SILVA, I. F. A configuração dos sentidos do ensino de ciências sociais/ sociologia no estado do Paraná (1970-2002). In: OLIVEIRA, D. D.; RABELO, D. (Org.) *Ensino de sociologia: currículo, metodologia e formação de professores*. Goiânia: UFG, Funape, 2001, p. 39-87.

\_\_\_\_\_ A configuração dos sentidos do ensino de ciências sociais/ sociologia no estado do Paraná (1970-2002). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA,13, 2007, Recife. *Anais...* Recife, UFPE, 2007.

\_\_\_\_\_ A interdisciplinaridade e o ensino de sociologia. In: VIEIRA, J. G.; CUNHA, L. A. (Org.). *Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio*. Mossoró, UERN, 2014, p. 61-70.

\_\_\_\_\_ A sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, UFRN, Natal, v. 8, n. 2, 2007a, p. 403-427.

\_\_\_\_\_ A sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_ A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias do primeiro ano da reimplantação nas escolas de Londrina-PR e região. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 77-94.

\_\_\_\_\_ O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: CARVALHO, C. A. (Org.). *A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina: EDUEL, 2010.

\_\_\_\_\_ *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das ciências sociais/ sociologia no estado do Paraná (1970-2002)*. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_ Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009, p. 63-91.

\_\_\_\_\_ O Ensino de Sociologia como laboratório: educação e formação de professores nos Projetos do Departamento de Ciências Sociais da UEL – LES/GAES/LENPES (1994-2007). In: CARVALHO, C. A. (Org.). *A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina, EDUEL, 2010a.

\_\_\_\_\_ O curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (1970-2005). In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE CIÊNCIAS SOCIAIS NO PARANÁ, 1, 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005a, p. 34-55.

\_\_\_\_\_ O ensino das ciências sociais/ sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília, MEC, 2010b, p.23-31.

\_\_\_\_\_ Os sentidos da formação de professores de sociologia nas licenciaturas em ciências sociais do Paraná e a experiência da Universidade Estadual de Londrina UEL. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. *Anais...* Recife, UFPE, 2007b.

\_\_\_\_\_ Os sentidos da formação de professores de sociologia nas licenciaturas em ciências sociais do Paraná e a experiência da Universidade Estadual de Londrina UEL. In: SILVA, I. F.; CAINELLI, M. R. (Org.). *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009a, p. 81-104.

\_\_\_\_\_ Pensando sobre as experiências de formação de docentes de sociologia pelo Programa de Iniciação à Docência Pibid – Capes: modelos de estágio em gestão na

Universidade Estadual de Londrina UEL. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Seropédica: Edur, 2013, p.43-55.

\_\_\_\_\_ Sociologia e saberes locais: refletindo sobre a transmissão de conhecimento no ensino médio. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64, 2012, São Luís. *Anais...* Goiânia: EUDG, 2012.

SILVA, I. F. *et al.* *Caderno de metodologias de ensino e pesquisa de sociologia*. Londrina: SETI-PR, 2009.

\_\_\_\_\_ O ensino das ciências sociais: mapeamento em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940 a 2002. In: CARVALHO, C. A (Org.). *A sociologia no ensino médio: uma experiência*. Londrina: EDUEL, 2010, p. 64-83.

SILVA, I. F.; CAINELLI, M. R. (Org.). *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009.

SILVA, I. F.; LIMA, A. M. S. Experiências e desafios do estágio nas ciências sociais. In: LIMA, A. M. S.; CARVALHO, A. M. F. T. CZERNISZ, E. C. S. (Org.). *Os estágios das licenciaturas da UEL*. Londrina: UEL, 2013, p. 225-249.

SILVA, I. F.; PIZZI, M. L. G.; BOEIRA, S. M. Análise e elaboração de provas objetivas de sociologia. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, 3., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: LABES- UFRJ, 2012.

SILVA, I. F.; SANTO, V. E.; GASPARI, E. Aprendendo a ser educador e educadora: limites e possibilidades. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, 3., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: LABES- UFRJ, 2012.

\_\_\_\_\_ Construindo um currículo nacional na disciplina de sociologia. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, 3., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: LABES- UFRJ, 2012a.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. *Estatuto*. 3 set. 2003. Disponível em <<http://www.sbsociologia.com.br/portal/images/docs/estatuto.pdf>>. Acesso em 7 de janeiro de 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. *Estatuto*. 26 set. 2012. Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/home/userfiles/file/sbs\\_estatuto\\_consolidado\\_2013.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/home/userfiles/file/sbs_estatuto_consolidado_2013.pdf)> Acesso em 7 de janeiro de 2016.

TAKAGI, C. T. T. *Ensinar sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_ *Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TOMAZI, N. D. (Org.). Considerações preliminares sobre a institucionalização da sociologia no Paraná. In: OLIVEIRA, M. (Org.) Curitiba: Protexoto, 2006. p. 85-109.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual Editora, 1993.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Iniciação à Sociologia*. 2ªed.São Paulo: Atual Editora, 2000.

\_\_\_\_\_ *Sociologia da Educação*. São Paulo: Atual Editora, 1997.

\_\_\_\_\_ *Sociologia para o ensino médio - Livro para o aluno*. 1ª. ed. São Paulo: Atual, 2007.

\_\_\_\_\_ *Sociologia para o ensino médio - Livro do Professor*. 1ª. ed. São Paulo: Atual, 2007a.

\_\_\_\_\_ . *Sociologia para o ensino médio - Livro para o aluno*. 4ª. ed. São Paulo: Atual, 2013.

\_\_\_\_\_ A presença da sociologia na formação humanista no ensino médio. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2005, Águas de Lindóia. *Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas*, Águas de Lindóia: UNESP, 2005.

TOMAZI, N. D. *et al.* A institucionalização da sociologia no ensino superior paranaense. *Mediações* (UEL), Londrina, v. 6, n.2, 2001, p. 227-245.

TOMAZI, N. D.; LOPES Júnior, E. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 61-76.

VELHO, O. Processos sociais no Brasil pós-64: as Ciências Sociais. In: SORJ, B. e ALMEIDA, M. H. T. *Sociedade e Política no Brasil pós-64*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984, p. 240-261.

VIANNA, L. W. *A revolução passiva*. Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

URUTÁGUA. Dossiê Ensino de Sociologia. *Urutágua*, Maringá, n. 24, maio/ ago. 2011.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*, ano 10, nº 16, São Pulo, jul. /dez. 2007.

WEBER, S. A Pós-graduação em Ciências Sociais: problemas e perspectivas do ensino da sociologia. In: MARTINS, C. B. (Org.). *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil*. Bauru: Edusc, 2005, p. 183-198.

ZANARDI, G. S. *A Re-Introdução da Sociologia nas Escolas Públicas: Caminhos e Ciladas para o Trabalho Docente*. Araraquara: UNESP, 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

## **ANEXO I - Roteiro de Entrevistas**

- 1) Como você começou a trabalhar com ensino de sociologia?
- 2) Como se envolveu com a luta pela volta da disciplina ao Ensino Médio?
- 3) De que formas você acha que essas escolhas influenciaram sua trajetória profissional e seu reconhecimento na sua área de trabalho?
- 4) A seu ver, que outras pessoas, grupos ou instituições foram essenciais nesse processo? Por quê?
- 5) Ao longo desse período, como eram decididas as ações a serem tomadas pelos sociólogos que defendiam o retorno da disciplina?
- 7) Existiam nas Ciências Sociais opositores ao ensino de sociologia? Como se deu essa oposição?
- 8) Você acha que a institucionalização da sociologia no Ensino Médio mudou a forma de as Ciências Sociais lidarem com o ensino de sociologia? Como você percebe isso?
- 9) Como você avalia a produção acadêmica sobre ensino de sociologia hoje? Você acha que ela contribui com as relações entre a universidade e outros setores da sociedade?
- 10) Você acha que a formação dos novos sociólogos os estimula a querer trabalhar com o ensino?
- 11) Na sua opinião, há possibilidades concretas de o ensino de sociologia na educação básica influenciar a realidade social? De que formas seria importante que ocorresse essa influência?