



Por uma Sociologia Relacional da História do ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico

Livia Bocalon Pires de Moraes¹

Resumo

O texto apresenta a proposta e os resultados parciais de minha pesquisa de mestrado, enfocando a construção teórica e metodológica, a partir da obra de Pierre Bourdieu, das ciências sociais enquanto espaço social acadêmico, e do ensino de sociologia como um novo foco de agência neste espaço, construído enquanto tal por meio do empreendimento individual e coletivo dos cientistas sociais Amaury Cesar Moraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Nelson Dacio Tomazi, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, e Lejeune Mato Grosso de Carvalho. Com o intuito de empreender o “momento objetivista” da análise relacional, parto da constituição histórica da gênese das ciências sociais enquanto espaço social acadêmico, apresentando as especificidades deste contexto para a configuração de um determinado modo de “fazer ciência” e de “ser cientista”, e aponto o papel desempenhado pelas agências de fomento e sociedades científicas como fontes de legitimidade e autoridade científica neste espaço social. Apresento suas instituições e agentes dominantes, e situo as posições ocupadas pelos cientistas sociais estudados em relação a eles, assinalando sua relevância no processo de constituição deste novo foco de agência. Indico os próximos passos da pesquisa, referentes à realização do “momento subjetivista” da análise, e justifico a relevância da realização de uma sociologia relacional da história do ensino de sociologia enquanto instrumental de autossocioanálise para as ciências sociais.

Palavras-chave: História do ensino de sociologia. Espaço social acadêmico. Análise relacional.

Abstract

The article presents the proposal and the partial results of my master's research, focusing on theoretical and methodological construction, based on Pierre's Bourdieu work, of social sciences as an academical social space, and of teaching sociology as a new agency focus on this space, constructed by the individual and collective actions of social sciences Amaury Cesar Moraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Nelson Dacio Tomazi, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, and Lejeune Mato Grosso de Carvalho. In order to perform the "objectivist moment" of relational analysis, I perform the historical constitution of social science genesis as an academical social space, presentin the specificities of this context for the configuration of a certain way of “making science” and “being a scientist”, and point out the role played by funding agencies and scientific societies as sources of legitimacy and scientific authority on the social space. I present its dominants institutions and players and situate

¹ Graduada em bacharelado (2013) e licenciatura (2011) em Ciências Sociais (FCLAr – UNESP). Mestranda em Ciências Sociais pela mesma IES. Professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Sertãozinho.

²Entre 1993 e 2010.
Vol.4, Nº3, dez. 2015. ISSN 3217-0352

the positions occupied by social scientists studied towards them, pointing out their relevance in the process of constituting this new agency focus. I point out the next research steps, regarding to the realization of the "subjectivist moment" of analysis, and justify the relevance of performing a relational sociology history of teaching sociology as an instrumental of socio-self analysis for social sciences.

Key-words: History of teaching sociology. Academical social space. Relacional analysis.

INTRODUÇÃO

Este texto resulta da pesquisa intitulada “Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia”, referente à futura obtenção de meu título de mestra em ciências sociais. A intenção inicial, na elaboração do projeto que deu origem a este estudo, era empreender uma reflexão sociológica, embasada na teoria de Pierre Bourdieu, acerca das ciências e dos cientistas sociais, enfocando para tal o ensino de sociologia.

Desse modo, a partir da temática da institucionalização recente do ensino de sociologia no Ensino Médio, realizada entre os anos de 1997 e 2008, propus-me a refletir acerca dos conflitos, disputas, negociações, parcerias e mudanças decorrentes de tal empreendimento, enfocando as ações de alguns cientistas sociais diretamente responsáveis por ele e adotando como objeto as próprias ciências sociais, construindo-as teórica e metodologicamente como espaço social acadêmico, vinculado ao que chamo de campo acadêmico, ou seja, apreendendo-as prioritariamente como espaço de atuação profissional de um conjunto de agentes dotados de concepções, objetivos e interesses comuns, simultaneamente diferenciados dos participantes de outras ciências componentes do campo, e distintos entre si.

Nele, apresento a proposta e resultados parciais da pesquisa, enfocando seu embasamento teórico e metodológico, apresentando brevemente os primeiros resultados parciais da análise, e indicando os próximos passos para a conclusão desta proposta.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

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 Epiácio 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).

Mario 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, posto que 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 (2004) 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 “I 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). Isso, juntamente com o tratamento transversal dado às disciplinas de filosofia e sociologia no ensino secundário, devido à interpretação do artigo 36 da chamada Nova Lei de Diretrizes e Bases, que determinava que “todos os alunos egressos do Ensino Médio deverão demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia”, 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 uma redação mais incisiva (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; 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).

Em 2004, dois anos após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência, com a formação de uma nova equipe para rever os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 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, ficando 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 nº 38/06, que determinou o tratamento disciplinar e obrigatório da sociologia nas escolas cujo currículo fosse estruturado por disciplinas. Todavia, 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. 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 (Sinsesp), em parceria com entidades dos professores, como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeesp), 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).

Assim, em 2008, após ser aprovado na Câmara e receber uma redação mais enfática, foi aprovado no Senado, por unanimidade, o Projeto de Lei 04/08, de autoria do deputado Ribamar Alves, posteriormente enviado à sanção presidencial e aprovado por José Alencar, no dia 2 de junho de 2008, passando a LDB a definir que “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, LDB. Lei 9394/96)

No período mais recente desse histórico, entre 1996 e 2008, ou seja, entre a instauração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a sanção, pelo presidente em exercício, desse projeto de lei, constituiu-se um grupo de sociólogos diretamente envolvidos com as disputas políticas e acadêmicas constantes da negociação pela obrigatoriedade da sociologia no Ensino Médio, em sua maioria professores de licenciatura em ciências sociais de diferentes universidades brasileiras, que 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, destacam-se os professores Amaury Cesar Moraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Nelson Dacio Tomazi, Heloisa 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, de modo que 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 de seus principais temas², 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, existente desde 2005 e realizado bianualmente nos congressos nacionais da Sociedade Brasileira de Sociologia, e os também bianuais Encontros Nacionais de Ensino de Sociologia na Educação Básica, que ocorrem desde 2009.

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.

Com esse intuito, propus-me a refletir, quanto à institucionalização recente do ensino de sociologia no Ensino Médio, particularmente entre os anos de 1997 e 2008, acerca dos conflitos, disputas, negociações, parcerias e mudanças decorrentes de tal empreendimento, enfocando as ações dos cientistas citados acima, com vistas a, com esta abordagem, contribuir com a compreensão das ciências sociais e de seus agentes simultaneamente como produtos e produtores do mundo social, bem como com o questionamento acerca das especificidades e implicações desta concepção, aparentemente evidente.

PIERRE BOURDIEU E O CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO

O caminho epistêmico adotado vincula-se 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, sendo que o primeiro constrói relações objetivistas que

²Entre 1993 e 2010.

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 sociólogo, que através do conhecimento praxiológico busca relacionar de forma dialética o agente e a estrutura social, assumindo 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, posto que 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.

Por essa relação, as duas formas de investigação aparecem como momentos do método de pesquisa bourdiano, 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 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. Assim, 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 (BOURDIEU, 2003), referindo-se esta a objetos e interesses específicos ao âmbito em questão, e dependendo da estrutura das relações entre as posições que os agentes que a realizam ocupam no campo, que é orientada, por sua vez, pela posição objetiva ocupada por este na estrutura social (BOURDIEU, 2005).

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 –, estrutura social objetiva tornada estrutura mental subjetiva, competência prática que atua sob o nível da consciência (WACQUANT, 2007).

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, destacando-se que o *habitus* não se trata da reprodução de uma única estrutura social, e tampouco de um mecanismo autossuficiente para gerar a ação.

Desse modo, na teoria bourdiana, para compreender as experiências subjetivas e as motivações internas das ações de determinado grupo de agentes, é 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), entendendo o espaço social como conjunto de pontos de vista, associados, por sua vez, ao conjunto das posições correspondentes ocupadas pelos indivíduos que os enunciam (BOURDIEU, 2004a), 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.

O MOMENTO OBJETIVISTA

Na pesquisa, a partir deste embasamento, tomo as ciências sociais como espaço social de produção científica, cujos agentes mantêm entre si relações de disputa que têm o capital científico como seu instrumento e objetivo, sendo esta a forma específica de poder simbólico relativa ao espaço

social. Estas lutas se dão 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, e sua conquista envolve práticas institucionalizadas de produção de conhecimento, pautadas simultaneamente por normas explícitas e implícitas de ação, e que adquirem sentido e significado por meio da crença coletiva nos seus fundamentos.

Dessa forma, a institucionalização recente do ensino de sociologia constitui-se como um processo de instauração de um novo foco de agência neste espaço, cuja efetivação envolveu pelepas em torno da aquisição de capital científico, e conseqüentemente, de determinadas concepções e práticas científicas partilhadas por seus diferentes membros, sendo indispensável, para compreendê-la como tal, esboçar a estrutura da distribuição deste capital, entre agentes e instituições, e construir sua gênese histórica.

Para tal empreendi, por meio de revisão e levantamento bibliográficos, a elaboração desta gênese, enfocando a constituição, no Brasil, de um campo acadêmico, que engloba, entre outros, o espaço social acadêmico das ciências sociais, e caracteriza-se pela institucionalização do setor de ciência e tecnologia, que envolveu o emprego de um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado, e garantiu a circulação e a produção dos produtos acadêmicos.

Como marcos históricos desta institucionalização, ressalto: 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)³; a implantação da Reforma Universitária de 1968; e a criação do sistema de pós-graduação no país, todos eles 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 do encadeamento das mudanças provocadas por este processo configurou-se uma determinada forma de fazer científico, e, por conseguinte, de “ser cientista”, que envolve a especificidade das regras de produção científica e das práticas e espaços de atuação mais valorizados segundo as instâncias dominantes do campo. Assim, ganharam preponderância a atuação na pós-graduação, a divulgação de trabalhos por meio de artigos publicados em revistas científicas, a participação em eventos e sociedades científicas, e, principalmente, a ação de agências de avaliação e fomento, sobretudo a Capes e o CNPq, de modo que as disputas por poder simbólico no campo

³ Atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

passam a ser conformadas segundo estas definições de “ser cientista” e de “fazer ciência”, logo, influenciando também o espaço social acadêmico das ciências sociais.

Devido à autoridade que exercem, tomei 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)⁴, juntamente com a análise da estrutura do currículo *Lattes*, exigido como documento da identidade acadêmico-científica dos agentes deste espaço social, como referências para o exame da estrutura da distribuição de capital científico no mesmo, delineando as relações entre as posições ocupadas por seus agentes e grupos, tendo em vista que esta resulta de uma série de disputas pelo poder simbólico.

Em relação à estrutura do campo, a partir deste exame, demonstrou-se o caráter de instituição reguladora conquistado pela Capes, conferindo legitimidade e prestígio simbólico, por meio da autoridade a ela atribuída pela comunidade científica, por um lado, e pelo Estado, por outro, a determinadas instituições e agentes, como os programas de pós-graduação com nota 7 na avaliação que ela empreende (USP, UFRJ, UFRGS⁵); as revistas científicas com qualis A1 no sistema *WebQualis*, vinculado a esta avaliação (Caderno CRH – UFBA, Cadernos Pagu – UNICAMP, Dados – UERJ, Educação & Sociedade - Centro de Estudos Educação e Sociedade, História, Ciências, Saúde-Manguinhos - Casa de Oswaldo Cruz, Horizontes Antropológicos – UFRGS, Lua Nova – CEDEC, Mana – UFRJ, Novos Estudos – CEBRAP, Perspectiva Teológica – FAJE, Revista Brasileira de Ciências Sociais – ANPOCS, Revista de Antropologia – USP, Sociedade e Estado – UNB, Sociologias – UFRGS, Tempo Social – USP⁶); e os coordenadores de área responsáveis por estas avaliações.

Além da Capes, a atuação nas sociedades científicas nacionais das áreas componentes das ciências sociais (ANPOCS, SBS, ABA e ABCP⁷), principalmente em suas diretorias, revelaram-se como fontes do reconhecimento da legitimidade e autoridade científicas, bem como a classificação como bolsistas sênior e produtividade em pesquisa A1 do CNPq, detida por, respectivamente, dois, e vinte e um cientistas sociais no país.

⁴ Cujas informações resultam da avaliação trienal empreendida pela Capes junto a todos os programas de pós-graduação existentes no país

⁵ Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ Respectivamente Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e Universidade de Brasília.

⁷ Respectivamente Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Sociedade Brasileira de Sociologia, Associação Brasileira de Antropologia, e Associação Brasileira de Ciência Política.

Desta forma, com o intuito de situar as posições ocupadas pelos cientistas sociais estudados em relação aos agentes e instituições dominantes, e assinalar sua relevância no processo de constituição deste novo foco de agência, realizei o estudo de seus currículos *Lattes*, enfocando as informações relativas às formas predominantes de aquisição de capital científico abordadas acima e comparando-as com aquelas constantes dos currículos dos agentes dominantes.

Amaury Cesar Moraes fez duas graduações (em Ciências Sociais e Filosofia) e a pós-graduação na USP, sendo o mestrado em Ciência Política, e o doutorado em Educação. Foi bolsista do CNPq ao longo de toda a pós-graduação. É docente da USP desde 1994, ministrando aulas para a graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação e graduação em Ciências Sociais. Publicou 19 artigos, 2 livros, 19 capítulos de livros, 2 textos jornalísticos e 5 trabalhos completos em anais de eventos. Realizou três trabalhos de assessoria, emitiu pareceres para revistas científicas com Qualis entre B5 e B1, dois pareceres sobre livros, e pareceres sobre bolsas para o CNPq e a Capes, e produziu 3 obras de material didático de sociologia. Participou de 47 bancas de defesa, sendo vinte e sete de mestrado e vinte de doutorado, e de 16 concursos públicos para contratação de docentes. Participou de 103 e organizou 7 eventos. Orientou cinco dissertações e uma iniciação científica.

Elisabeth da Fonseca Guimarães é graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), e fez mestrado e doutorado em Educação na UNICAMP, ambos como bolsista da Capes. É professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 1984, ministrando aulas para a graduação em Administração e em Ciências Sociais. Publicou 6 artigos, 3 livros, 20 capítulos de livros, 7 textos jornalísticos, e 15 trabalhos completos em anais de eventos. Realizou uma assessoria, emitiu um parecer sobre a publicação de um livro, produziu um material didático de sociologia. Compôs a banca de um concurso público para a contratação de docente, e participou de 49 e organizou 12 eventos. Orientou 4 dissertações, 30 trabalhos de conclusão de curso, e 9 iniciações científicas.

Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins fez graduação em Ciências Sociais pela USP e cursou o mestrado e o doutorado em Sociologia na mesma instituição. É a 1ª Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) desde 2007, e professora doutora aposentada da Universidade de São Paulo desde 2003, tendo ministrado aulas para a graduação em Ciências Sociais, e foi consultora da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Sociais. Produziu 29 artigos, 10 capítulos de livros, 6 livros, 4 textos jornalísticos, e 2 trabalhos completos publicados em anais de eventos. Emitiu pareceres para revistas com Qualis A1 e 6 pareceres sobre a publicação de livros, além de pareceres sobre bolsas para a Capes e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Publicou dois materiais didáticos sobre ensino de sociologia. Participou de 119 bancas de defesa, sendo 62 de mestrado e 57 de doutorado, e de 24 bancas de concursos públicos. Participou de 158 e organizou 12 eventos, e orientou 18 dissertações e 6 teses.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e fez mestrado em Educação, e doutorado em Sociologia, ambos na USP, com financiamento da Capes. É professora titular da UEL desde 1994, ministrando aulas na graduação em ciências sociais, nos cursos de especialização em Sociologia da Educação e Sociologia para o Ensino Médio, e no mestrado em ciências sociais, do qual é coordenadora. Publicou 10 artigos, 20 capítulos de livros, 6 livros, 2 textos jornalísticos, e 14 trabalhos completos em anais de eventos. Realizou 3 assessorias, emitiu 2 pareceres sobre livros, e sobre artigos para revistas com Qualis entre C e B1. Participou de 26 bancas de defesa, sendo 23 de mestrado e 3 de doutorado, e de 7 bancas de concursos públicos. Participou de 67 e organizou 39 eventos, e orientou 9 dissertações, 8 iniciações científicas, 25 monografias de conclusão de aperfeiçoamento/especialização em ensino de sociologia, e 20 trabalhos de conclusão de graduação em ciências sociais.

Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp) e especialização em Política Internacional na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Foi professor da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), e presidente da Federação Nacional dos Sociólogos (FNSB) e do Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo (Sindsesp). Publicou 17 artigos, 7 livros e 3 capítulos de livros, e possui um trabalho completo publicado em anais de eventos. Participou de 28 e organizou 8 eventos.

Nelson Dacio Tomazi possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e fez mestrado e doutorado em História na Universidade Estadual Paulista (UNESP), ambos como bolsista da Capes. É professor aposentado da UEL desde 2003, em que ministrou aulas para a pós-graduação em Ciências Sociais, para a especialização em Sociologia e Sociologia da Educação, e para a graduação em Ciências Sociais. Produziu 3 artigos, 10 capítulos de livros, 5 livros, e possui dois trabalhos publicados em anais de eventos. Possui 4 publicações de material didático de ensino de sociologia. Participou de 22 bancas de defesa, sendo 12 de mestrado e 10 de doutorado, e de 8 bancas de concursos públicos. Participou de 56 e organizou um evento. Orientou 6 dissertações.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça fez graduação em Ciências Sociais pela UNESP e cursou o mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com financiamento do CNPq, e o doutorado, na mesma área, na USP, com financiamento da Capes. É

professora da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília desde 1997, ministrando aulas na graduação em Pedagogia e em Ciências Sociais. Publicou 10 artigos, 18 capítulos de livros, 12 livros, 12 textos jornalísticos, e 36 trabalhos em anais de eventos. Realizou 12 trabalhos de assessoria e 13 pareceres para publicações de revistas com Qualis entre C e B1, além da emissão de 3 pareceres para o CNPq e um parecer sobre a publicação de livro. Participou de 7 bancas de defesa, 6 de mestrado e uma de doutorado, e de 17 bancas de concurso público. Participou de 150 e organizou 21 eventos. Orientou uma dissertação de mestrado.

Para efeitos de comparação, apresento as informações referentes aos pesquisadores produtividade sênior do CNPq. José De Souza Martins possui graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em sociologia, e é livre-docente pela USP. É professor da USP desde 1965, ministrando aulas para a pós-graduação em Sociologia e graduação em Ciências Sociais. Publicou 63 artigos, 44 livros, 66 capítulos de livros, e 577 textos jornalísticos. Realizou 2 trabalhos de assessoria. Participou de uma banca para concurso público e de duas bancas de livre-docência. Participou de 97 eventos. Orientou 8 dissertações, 4 teses, e 31 iniciações científicas. Bernardo Sorj Iudcovsky é graduado em Sociologia e História pela Universidade de Haifa (Israel), fez o mestrado em Sociologia na mesma instituição, e o doutorado em Sociologia na Universidade de Manchester (Inglaterra). Fez o pós-doutorado em Sociologia na Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (França). É diretor do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, coordenador da Plataforma Democrática, professor visitante do Instituto de Estudos Avançados da USP, e coordenador do SciELO Latin American Social Sciences Journals English Edition. É membro do corpo editorial de 8 revistas científicas nacionais e internacionais. Escreveu 79 artigos, 58 livros, 38 capítulos de livros, 5 textos jornalísticos, e publicou um trabalho completo em anais de eventos. Realizou 21 trabalhos de assessoria. Participou de 5 bancas de defesa de dissertações e de 2 de teses. Participou de um e organizou 7 eventos. Orientou 6 dissertações e uma tese.

Embora esta breve comparação seja limitada e insuficiente, ela permite ressaltar as diferenças dos agentes em termos de “produtividade acadêmica”, critério que se torna fundamental à conquista de capital científico com a constituição de um campo acadêmico no Brasil. Sendo medida pela quantidade de produções e de divulgação destas, tem como parâmetros o número de artigos científicos, livros, capítulos, e de participações e organizações de eventos, sendo que, quanto maior o estrato de classificação dos veículos de comunicação empregados e quanto mais seletiva a exposição de trabalhos nestes eventos, se faz maior, do mesmo modo, o prestígio por integrá-los. Assim, atentando-se aos dados referentes a estes quesitos presentes nos *Lattes* dos cientistas acima, evidencia-se a discrepância da produção científica entre os responsáveis pela institucionalização do ensino de

sociologia e os reconhecidos enquanto detentores de excelência acadêmica, que, além disso, possuem outros símbolos de distinção neste espaço, como a livre-docência e o pós-doutorado, e a relação mais ou menos intensa com a produção da sociologia em âmbito internacional.

Quanto às instituições dominantes no espaço social, os últimos possuem maior proximidade em relação a instâncias de avaliação e fomento da produção científica, não apenas publicando trabalhos nos periódicos mais bem-conceituados, mas compondo o corpo editorial de alguns deles, e até mesmo de um dos principais indexadores utilizados como parâmetro para sua avaliação.

Dentre os agentes que estudo, Heloísa Martins é quem possui mais proximidade com estas esferas, tanto por ser formada e docente da USP, que como visto é uma destas instituições, quanto por sua atuação na SBS, na Capes e CNPq, e no Ministério da Educação, não se desvinculando estas formas de reconhecimento das inúmeras participações dela em bancas e eventos, e sendo estas cruciais para o processo de criação de espaços, na academia, voltados ao estudo e pesquisa do ensino de sociologia. Leujeune de Carvalho é, em relação aos demais, quem tem menos contato com a esfera de produção propriamente acadêmica, atuando mais fortemente em outras esferas de trabalho, como o sindicalismo e a atuação partidária, e mobilizando outros grupos e instituições para a institucionalização da sociologia no Ensino Médio, por meio de uma ação mais propriamente de negociação política.

Ileizi Fiorelli, Sueli Mendonça, e Elisabeth Guimarães, apesar de não atuarem em universidades que ocupem posições dominantes neste espaço social, o fazem em instituições que foram pioneiras em termos de ensino, pesquisa, extensão e produção relativamente ao ensino de sociologia, seja por meio da implantação da disciplina em seu vestibular, como na UFU, da pesquisa e produção no Núcleo de Ensino, como na UNESP de Marília, ou do trabalho de parceria entre a licenciatura e os professores da rede pública, como na UEL, ocupando espaços vitais para o reconhecimento e implantação do ensino de sociologia como objeto de estudos e pesquisas. A contribuição de Nelson Tomazi, ainda que seja um dos agentes atuantes há mais tempo no espaço social, se deu principalmente em função da publicação de materiais didáticos para o ensino da disciplina, e da formulação, junto com Elisabeth e Amaury, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) de sociologia. Este, além desta contribuição, produziu diversos artigos científicos sobre o tema, dentre eles, o Parecer sobre o Ensino de Filosofia e de Sociologia, que desempenhou um papel fundamental no processo de aprovação da institucionalização da disciplina.

Desse modo, enquanto Heloísa Martins já era detentora de um considerável reconhecimento no espaço social antes de se envolver com este empreendimento, mobilizando-o para contribuir com sua efetivação, e somando a ele a autoridade adquirida na esfera do ensino de sociologia, maioria dos

demais agentes constitui-se, por meio de sua participação neste, enquanto referências e detentores de relativo prestígio internamente ao âmbito da pesquisa e produção científicas sobre o tema, posição esta não ocupada anteriormente em relação a outros domínios, passando a situar-se, assim, em maior ou menor grau, em posições dominantes internamente a esta temática, e a adquirir gradativo reconhecimento no espaço social conforme a conquista deste por seu objeto de estudos.

O MOMENTO SUBJETIVISTA

Todavia, a apreensão da estrutura do espaço social não é suficiente para que a pesquisa realize o movimento dialético proposto pela teoria bourdiana, sendo necessário que esta apreenda também o “vivido” dos agentes, que embora não seja a verdade completa daquilo que fazem, faz parte de sua prática. Para isso realizei com eles entrevistas semiestruturadas, a fim de promover um exercício de objetivação quanto ao espaço das ciências sociais e aos modos como outros cientistas sociais reagiram à sua organização com vistas à defesa da disciplina, e à criação gradual deste foco de agência na área.

Estas envolvem o relato da história vivida por cada um deles na luta política, sindical, institucional e acadêmica pelo retorno da sociologia à educação básica, e serão utilizadas para elaborar um 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. Intento, desse modo, identificar as principais estratégias⁸ e capitais mobilizados para este fim, identificando em que medida a especificidade das disputas pelo monopólio da violência simbólica no campo acadêmico no Brasil perpassa e influencia esta luta em particular, atentando-me para o fato de que nos discursos sobre si as narrativas variam, em sua forma e conteúdo, conforme as qualidades sociais do mercado ao qual são apresentadas, de modo que a própria situação da pesquisa contribui de forma inevitável para determinar o que é ou não dito, tornando por isso essencial que esta abarque também a *doxa*, determinação daquilo que não é expresso, pois não é considerado relevante ou mesmo percebido (BOURDIEU, 2005).

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

⁸ Emprego a expressão tanto no sentido de táticas conscientes de ação quanto no utilizado por Bourdieu, enquanto conhecimento incorporado das regras e movimentos do jogo, que contribui para a tomada de decisões acertadas sem que seja necessário ponderar sobre elas.

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).

Por isso é necessário ter clareza de que as entrevistas, por outro lado, direta ou indiretamente, abarcam as representações desses cientistas sociais sobre si mesmos e sobre o espaço social, principalmente quanto à função social do sociólogo e de sua relação com a educação e o ensino, 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), a fim de empreender, por meio do estabelecimento das correspondências entre seus “pontos de vista” e os “pontos” – posições no espaço social – a partir dos quais os enunciam, uma análise sociológica relacione, de fato, sujeito e estrutura, *habitus* e campo.

CONCLUSÃO: A SOCIOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE AUTOSOCIOANÁLISE

Assim, o trabalho tem como finalidade última, 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, para as ciências sociais, é imperativa, sendo fundamental que aproveitemos os ensinamentos das ciências sociais 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 bourdiana 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, portanto, 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 história do ensino de 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, 2001).

Pretendo assim, mediante a realização, enquanto cientista social, de um estudo sociológico das ciências e dos cientistas sociais, de suas instituições, regras e mecanismos de controle mais ou menos explícitos, de suas disputas e representações acerca de si mesmos e, portanto, do “ser cientista social”, empreender um esforço de autoanálise sociologicamente armada, que pode levar a descobertas desconfortáveis ou mesmo dolorosas da banalidade do que até então poderia fundamentar uma autorrepresentação ilusória da realidade, 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).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. *Coisas Ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreiro Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ____ ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- _____. *Lições da Aula*. Tradução de Egon de O. Rangel. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- _____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Thomaz. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel S. Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- _____. *Razões Práticas*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Paris, 2005.
- _____. *Os usos sociais da ciência*. Tradução de Denice B. Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004a.
- CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- 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.

- 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.
- HEY, A. P. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2008.
- KANT DE LIMA, R. *A antropologia da academia: quando os índios somos nós*. 3ª ed. Niterói: Ed. da UFF, 2011.
- 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> 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. 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.
- 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.
- OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum*, vol.35 n. 2, p. 179-189. Maringá, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>> Acesso: em 20 de setembro de 2015.
- ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- 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> Acesso em: 30 de dezembro de 2014.

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.

SILVA, I. F. 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, p. 64-83.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*, ano 10, nº 16, São Pulo, jul. /dez. 2007.