



O CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: uma análise de seu processo de autonomização¹

Amurabi Oliveira²

Resumo

Nos últimos anos têm se consolidado na comunidade de agentes vinculados ao Ensino de Sociologia, constituindo o que alguns pesquisadores indicam ser um subcampo de pesquisa. Neste trabalho desenvolvo a hipótese de que haveria não um subcampo, mas um campo do Ensino de Sociologia em processo de autonomização. Em diálogo com a literatura na área busco demonstrar como que o Ensino de Sociologia surge como um campo na interface entre o campo da Sociologia e o campo do Ensino, possuindo regras próprias de legitimação e consagração de seus agentes.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Campo Acadêmico. Sociologia da Educação.

¹ O presente artigo trata-se de uma versão modificada do primeiro capítulo do livro O Campo do Ensino de Sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas (OLIVEIRA, 2023).

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Livre Docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: amurabi.oliveira@ufsc.br

THE FIELD OF TEACHING SOCIOLOGY IN BRAZIL: an analysis of its autonomization process

Abstract

In recent years, the community of agents linked to teaching Sociology has been consolidated, constituting what some researchers indicate to be a subfield. In this work, I develop the hypothesis that there would not be a subfield, but a field of teaching Sociology in the process of becoming autonomous. In dialogue with the literature I seek to demonstrate how teaching Sociology emerges as a field at the interface between the field of Sociology and the field of Teaching, having their own rules for the legitimation and consecration of their agents.

Keywords: Teaching Sociology. Academic Field. Sociology of Education.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira têm avançado de forma significativa, como demonstram os diversos balanços que vêm sendo realizados na área (Handfas, 2011; Handfas, Maçaira, 2014; Caregnato, Cordeiro, 2014; Oliveira, 2015, 2016; Bordart, Cigales, 2017; Bodart, Tavares, 2020; Oliveira, *et al.*, 2021). Tais balanços tendem a destacar a expansão quantitativa do número de teses e dissertações, artigos em periódicos, livros e coletâneas, assim como a pluralidade de temáticas presente nesses trabalhos. De forma concomitante, tem-se dado relevo às políticas educacionais que têm colaborado com a consolidação do Ensino dessa ciência, tais como a expansão do ensino superior no Brasil (e das licenciaturas em particular, como bem demonstram Oliveira (2015) e Bodart e Tavares (2018)), o advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Residência Pedagógica,

Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), dentre outras, bem como a reintrodução da Sociologia no currículo escolar em 2008.

Os avanços no debate acadêmico têm produzido uma comunidade de pesquisadores ativa e dedicada à reflexão sobre o Ensino da Sociologia, mas que, todavia, não constitui um grupo homogêneo. Essa comunidade é composta principalmente por pesquisadores vinculados a Departamentos de Sociologia/Ciências Sociais, Faculdades de Educação, professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, professores da Educação Básica, além de pesquisadores em formação (na graduação e pós-graduação), diversidade que pode ser atestada nos balanços realizados sobre os principais eventos na área (Raizer, Mocelin, 2015; Röwer, 2016; Bodart, 2022). Essa heterogeneidade implica também na existência de perspectivas distintas sobre a própria área, que em termos teóricos pode-se desdobrar em um dilema sobre a existência de um campo ou de um subcampo do Ensino de Sociologia

No presente trabalho, proponho-me a desenvolver uma hipótese de trabalho, de que o Ensino de Sociologia não se constituiria mais apenas como um subcampo de pesquisa, mas sim como um campo em processo de autonomização. Além do diálogo com a literatura na área, realizo uma análise empírica a partir das pesquisas sobre esse tema desenvolvidas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Para uma melhor organização deste artigo inicialmente realizarei uma discussão sobre a existência de um campo de ou de um subcampo do Ensino de Sociologia no Brasil, depois, apresentarei a tese central acerca da existência de um campo em processo de autonomização.

Campo e Subcampo das Ciências Sociais Brasileiras

Apesar da análise bourdieusiana colocar o campo como uma realidade praticamente inescapável, pois os agentes estão sempre inseridos em múltiplos campos, isso não é o mesmo que indicar que eles existem a priori, pois ele também é uma estrutura estruturada e estruturante. Bourdieu, em *As Regras da Arte* (1996a), examina cuidadosamente o surgimento do campo literário, destacando o papel de Gustave Flaubert (1821-1880) e de Charles Baudelaire (1821-1867) neste processo. Bourdieu (1996a) esforça-se em compreender as condições sociais que possibilitaram o desenvolvimento do campo literário como um “mundo à parte”, com suas regras próprias de funcionamento.

O exemplo do campo artístico-literário nos serve de guia para entendamos as operações necessárias para a análise da gênese e funcionamento de um campo. Primeiramente, é necessário compreender que todo campo é um campo de forças, constituindo uma rede de determinações objetivas que pesam sobre todos que agem em seu interior. Da mesma forma, os campos são campos de batalha, de modo que seus participantes buscam alterar o peso relativo dos diferentes tipos de capitais que possuem, o que é realizado por meio de estratégias heterodoxas (por aqueles que ocupam a posição dominada) e ortodoxas (por aqueles que ocupam a posição dominante).

Para a análise de obras culturais, Bourdieu (1996a) indica três operações: a) localizar o microcosmo artístico dentro do campo do poder; b) traçar uma tipologia da estrutura interna; c) construção de trajetórias sociais dos indivíduos que entram em concorrência no campo, de modo a visibilizar o sistema de disposições

socialmente constituído (*habitus*) que guia a sua conduta e as suas representações dentro e fora do campo.

Fica evidente assim que, para compreendermos a emergência de um campo, é necessário nos atermos às condições específicas que são postas para sua formação e autonomização. Miceli (1989), por exemplo, ao analisar os condicionantes da formação e desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, aponta para um conjunto de fatores que teria propiciado o desenvolvimento com maior autonomia em São Paulo. O autor chega a afirmar que só existiu vida acadêmica na acepção das experiências europeias e americanas na Universidade de São Paulo (USP), na qual os docentes e pesquisadores encontraram condições de fazer da universidade o centro de sua vida pessoal, o espaço prioritário de sociabilidade, tornando-a a principal instância de reconhecimento do mérito científico e intelectual.

Em que pese os questionamentos mais recentes que vêm surgindo sobre esta leitura da história das Ciências Sociais no Brasil, que têm buscado visibilizar outras experiências e temporalidades (Reesink, Campos, 2014; Oliveira, 2021), a análise de Miceli (1989) nos chama a atenção para uma questão fundamental: apesar de haver experiências de Ensino de Sociologia em décadas anteriores, foi com a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil na década de 1930 que esse campo começou a se formar. Passadas quase nove décadas, não resta dúvida sobre o papel de tal fenômeno na formação do campo das Ciências Sociais no Brasil, assim como o processo de autonomização destas ciências, de tal modo que podemos afirmar que há atualmente um campo da Sociologia no Brasil. Todavia, ao pensarmos de forma mais específica a questão do Ensino de Sociologia,

seria possível perceber certa imprecisão em reconhecer a existência ou não deste enquanto campo autônomo.

Em termos bourdieusianos não haveria apenas campos, como também subcampos, ainda que seus limites sejam por vezes complexos. Tomemos como exemplo duas análises que se utilizam do referencial bourdieusiano para examinar realidades próximas: Lopes, Sobrinho e Costa (2013) interpretam a enfermagem como um subcampo dentro do campo da Saúde; por outro lado, Perez e Lozano (2019) consideram a existência de um campo médico com seus respectivos subcampos, não o interpretando como um subcampo que integra o campo da Saúde. Isso aponta para algumas das dificuldades de tentar captar as barreiras, as lógicas, e os agentes que integram determinados campos, pois, quando examinados por outro ângulo, poderiam ser vistos como integrantes de um subcampo que compõe um campo mais amplo.

Obviamente, que é importante reconhecer que todos os campos possuem uma autonomia relativa, de tal modo que eles são capazes de se influenciar mutuamente (Bourdieu, 2005). Voltemos a pensar o caso das Ciências Sociais no Brasil, uma vez que são recorrentes as análises que apontam que tanto a Antropologia (Peirano, 2000) quanto a Ciência Política (Forjaz, 1997) sofreram um progressivo processo de autonomização em relação à Sociologia.

Se é relativamente consensual entre os pesquisadores que as Ciências Sociais começam a esboçar seu campo no Brasil com o surgimento dos primeiros cursos superiores na década de 1930, ainda que já houvesse àquela autora pensadores que incorporaram teorias e conceitos das Ciências Sociais produzidos

em outros contextos, há uma menor ênfase na problematização sobre como o conceito de Ciências Sociais foi sendo modificado ao longo do tempo.

Se observarmos os currículos dos primeiros cursos criados, como os da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), fundado em 1933, da USP de 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), de 1935, poderemos perceber uma forte presença de disciplinas como economia, história, geografia, psicologia social etc. Alguns outros dados reforçam esse argumento, pois, como demonstra Meucci (2015), o curso de Ciências Sociais da UDF formava bacharéis e professores com três diferentes menções: Geografia, História e Sociologia; já na ELSP, em 1941, foi fundada a divisão de estudos pós-graduados, na qual se incorporaram cursos não apenas de Antropologia, Política e Sociologia, como também Estatística, Psicologia Social, Demografia etc. De forma *facsimile*, podemos observar que, na América Latina, os cursos de graduação e pós-graduação que fazem menção às Ciências Sociais mantêm essa perspectiva ampliada, incorporando diferentes disciplinas.

O processo de autonomização das Ciências Sociais parece acelerar-se no contexto inaugurado pela Reforma Universitária de 1968, quando surgem os programas de pós-graduação no modelo próximo ao que conhecemos hoje. É a partir destes programas que passa a haver um processo de profissionalização da formação de antropólogos e cientistas políticos, principalmente considerando a maior predominância da Sociologia na graduação de Ciências Sociais. No bojo destas transformações, também é importante enfatizar a criação, ainda na década de 1970, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), que passa a se constituir num importante espaço de circulação e de consagração acadêmica, ainda que se deva enfatizar que tanto a Antropologia

quanto a Sociologia já contavam com associações nacionais próprias desde a década de 1950³, com a organização de congressos regulares.⁴

Neste período de formação da pós-graduação nacional, também ocorreu um investimento significativo de financiamento para a realização de estudos pós-graduados no exterior (Martins, 2018), de modo que muitos cientistas sociais voltaram para o Brasil nas décadas de 1970 e 1980 com titulações especializadas, tendo obtido novas experiências em outros campos acadêmicos, nos quais as diferentes Ciências Sociais encontravam-se mais autonomizadas. Compreendo assim que a existência desse tipo de financiamento foi fundamental para a forma como o processo de autonomização das Ciências Sociais ocorreu no Brasil, na medida em que essa circulação dos pesquisadores brasileiros possibilitou a produção de outro tipo de socialização acadêmica, outro *habitus* acadêmico, marcada pela alta especialização das Ciências Sociais.

Quero demonstrar com isso que a própria formação do campo das Ciências Sociais no Brasil, e a autonomização disciplinar da Antropologia, Ciência Política

³ Em 1937 foi fundada a Sociedade Paulista de Sociologia, transformada em 1950 em Sociedade Brasileira de Sociologia, tendo organizado dois congressos nacionais entre 1950 e 1962, tendo suas atividades suspensas durante a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, se reorganizando em 1986. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi fundada em 1955, durante a 2ª Reunião Brasileira de Antropologia, e manteve seus eventos de forma ininterrupta, com exceção do período compreendido entre 1963 e 1966.

⁴ Importante mencionar ainda que na América Latina havia também um movimento intenso de institucionalização das Ciências Sociais, do qual o Brasil também participou. Em 1953 o Brasil sediou o Congresso Latino Americano de Sociologia, que ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo, tendo sido presidido por Manuel Diegues Júnior (1912-1991). Em 1956 ocorreu no Rio de Janeiro o I Seminário Sul-Americano para o Ensino Universitário das Ciências Sociais, seguindo-se a fundação em 1957 também no Rio de Janeiro do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais em Santiago, Chile. Tais instituições constituíram espaços privilegiados de formação e circulação de pesquisadores na América Latina, sendo um marco significativo para a institucionalização das Ciências Sociais na região.

e Sociologia dependeu de um conjunto de condições que propiciou o paulatino desenvolvimento de lógicas operativas próprias. Entretanto, considerar tais elementos não nos exime das dificuldades de delimitar claramente as fronteiras entre campo e subcampo nas Ciências Sociais. Seria possível afirmar, por exemplo, que as Ciências Sociais constituem um campo, pois há lógicas operativas próprias que não são compartilhadas com outras áreas, assim como espaços específicos de consagração, como os comitês da CAPES e do CNPq, diretoria da ANPOCS etc. Se assim compreendidas, poderíamos interpretar a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia como subcampos das Ciências Sociais. Por outro lado, seria inegável que estas disciplinas alcançaram um alto grau de especialização, possuindo também lógicas próprias e espaços de consagração particulares, vinculados principalmente às associações científicas próprias. Observando a partir desse ângulo, isso implicaria em perceber que uma área que é compreendida como um campo a partir de determinadas relações objetivas pode ser também interpretada como um subcampo a partir de outras relações.

Pode-se ainda aventar que as diferentes especializações existentes em cada um dos campos disciplinares das Ciências Sociais poderiam ser consideradas subcampos, tal como Pérez e Lozano (2019) interpretam as diferentes especializações que compõem o campo médico. Todavia, é interessante perceber que essas três ciências (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) passaram a ter uma configuração bastante ímpar, pois se articulam nos cursos de graduação como integrantes do mesmo campo, porém assumem configurações próprias na pós-graduação e no âmbito das publicações especializadas, ainda que haja programas em Ciências Sociais, que são avaliados no comitê da Sociologia da CAPES.

O Ensino de Sociologia como um Campo em Processo de Autonomização

Como já indicado na introdução, de fato o conceito de campo tornou-se uma espécie de senso comum sociológico, sendo utilizado largamente sem que necessariamente se utilize do substrato teórico-metodológico desenvolvido por Bourdieu. Esta questão mostra-se ainda mais gritante no caso dos debates desenvolvidos no campo educacional, uma vez que, como bem demonstram Catani, Catani e Pereira (2001), é recorrente a existência de uma apropriação incidental de seu trabalho no campo educacional brasileiro.

Voltando-se para o debate sobre a existência de um campo ou subcampo do Ensino de Sociologia, Ferreira e Oliveira (2015, p. 38) afirmam o seguinte:

A formulação do Ensino como um campo científico autônomo, portanto dotado de regras próprias, está longe de se concretizar nesse momento. O que podemos vislumbrar é o início de seu desenho como um subcampo, que depende, para sua consolidação, de um incremento substancial das pesquisas nessa área, especialmente junto aos centros de referência nas Ciências Sociais, e da divulgação de seus resultados por meio de eventos e de periódicos especializados. E como todo campo, as disputas já se encontram em curso.

Notadamente, como veremos mais adiante, em um curto intervalo temporal, essa área se dinamizou substancialmente, consolidando sua comunidade de pesquisadores, seus espaços de consagração etc., ainda que também tenha sofrido outros reveses no âmbito das políticas educacionais. Todavia, a continuidade de uma ativa comunidade de pesquisadores, que continuam a promover publicações, eventos, debates, cursos de formação específicos etc., mesmo num cenário no qual

a sociologia perdeu sua obrigatoriedade no currículo escolar em nível nacional, tende a apontar para uma maior autonomização desse campo.

Bodart (2019), ao analisar detalhadamente o conjunto de trabalhos que se dedicaram ao exame do Ensino de Sociologia como campo ou subcampo, aponta para as seguintes questões:

Ainda que tenhamos uma expansão significativa do número trabalhos publicados, grupos de pesquisas, eventos acadêmicos etc., não encontramos base para enxergar a esfera que envolve a temática Sociologia escolar como autônoma em relação a Sociologia e a Educação. Ainda que as referências que embasam as pesquisas sejam significativamente compostas por trabalhos sobre a Sociologia escolar, ainda não temos base teórica-metodológica própria que nos dê autonomia de análise e discussão do tema. Ainda não temos programas de pós-graduação com linhas suficientes, o mesmo acontecendo com eventos, periódicos, etc. Igualmente, não podemos afirmar que desenvolvemos regras próprias de um suposto "campo de ensino de Sociologia", assim como um *habitus* específico. O que temos, com certeza, é um "campo acadêmico" e agentes dotados de *habitus* acadêmico que seguem as regras específicas da especialização das "regiões" desse mundo social, as quais são resultados de disputas. Ou seja, não só o jogo é disputado, como também suas regras.

Notamos uma expansão da pesquisa sobre o ensino da Sociologia desde que Ferreira e Oliveira, em 2015, trouxeram à tona a intenção de checar se tínhamos, naquele momento, um novo "subcampo" de pesquisa, nos termos de Bourdieu. Ainda que tenhamos uma expansão recente do volume de pesquisa, pesquisadores, publicações, grupos de pesquisas registrados no CNPq, publicações de livros coletâneas e eventos voltados à Sociologia escolar, isso não é suficiente para pensarmos em termos de campo social. No máximo, podemos nos referir a "subcampo" (com todas imprecisões existentes) por conta de dependência, especialização e rede de pesquisadores em construção (Bodart, 2019, p. 34-35).

O autor, portanto, refuta a possibilidade de haver um campo próprio de pesquisa do Ensino de Sociologia no Brasil, e aponta para a existência de um

subcampo. Partindo de outro recorte, Mocelin (2020a, 2020b) opera com os dois conceitos, diferenciando-os da seguinte maneira:

O conceito de “subcampo do ensino da Sociologia” se difere do conceito de “campo do ensino da Sociologia”, estando delimitado por uma preocupação em torno da produção científica sobre ensino de Ciências Sociais (ver verbete “Campo, O ensino de Sociologia e o seu:”). Esse “subcampo científico do ensino de Sociologia” expressa esforços de investigação instituídos no meio acadêmico, em que cientistas sociais estudam diversas dimensões da trajetória da Sociologia no ensino médio, a partir de análises de questões epistemológicas, teóricas e empíricas que envolvem essa área e de vastos mapeamentos da própria produção científica sobre o ensino da Sociologia, tendo em vista acompanhar de perto os percalços, avanços e desafios que se colocam à institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar e, ao mesmo tempo, reivindicar maior abertura às questões relacionadas ao ensino das Ciências Sociais na educação básica, junto à pesquisa nas Ciências Sociais. (Mocelin, 2020b, p. 398).

Desse modo, o debate da comunidade científica seria um subcampo de pesquisa dentro do campo mais amplo do ensino de Sociologia, argumento semelhante ao que foi desenvolvido por Pereira (2022). Essa interpretação implica num redimensionamento da relação entre o ensino de Sociologia e o campo da Sociologia brasileira, que até então vinha sendo reivindicado predominantemente como espaço no qual o subcampo do ensino de Sociologia estaria inserido. Ou seja, a lógica que orienta as regras do jogo acadêmico estaria circunscrita à lógica presente no debate mais amplo sobre o ensino de Sociologia, e não no próprio campo acadêmico da Sociologia, ou ainda da Educação.

Minha interpretação do campo caminha em outra direção, na medida em que seria possível pensar campos que emergem na intersecção de dois distintos

campos⁵. O campo do Estado, por exemplo, origina-se numa intersecção entre o campo do poder e o campo burocrático (Bourdieu, 2014). Assim sendo, tendo a compreender que o campo do Ensino de Sociologia origina-se na interface entre o campo da Sociologia e o campo do Ensino no Brasil. Tanto o campo da Sociologia quanto o da Educação são bastante amplos, envolvendo um conjunto heterogêneo de agentes que incluem pesquisadores, professores universitários, professores da educação básica, estudantes de licenciatura, autores de livros didáticos etc.

Obviamente, essa interface não é simples, uma vez que aponta para lógicas de funcionamento divergentes em alguns momentos, assim como disputas existentes historicamente no Brasil entre esses dois campos. Ainda que a interface entre a Sociologia e a Educação seja de longa data no Brasil, pensando-se o desenvolvimento de uma Sociologia da Educação, este processo tem sido reconhecido como tenso e marcado por uma profunda fragmentação institucional entre as Faculdades de Educação e os Departamentos de Sociologia/Ciências Sociais (Oliveira, et al., 2016, 2020).

Ademais, ao situar o campo do Ensino de Sociologia na interface entre a Sociologia e o Ensino, e não entre a Sociologia e a Educação, compreendo que há uma especificidade ainda maior nesta discussão, uma vez que o Ensino se autonomiza a partir do campo educacional. A Educação é um campo mais amplo, que vem se consolidando no Brasil em termos institucionais principalmente a partir da década de 1930 (Silva, 2022), como bem demarca a criação do Ministério dos negócios da Educação e da Saúde Pública em 1930, ou ainda a publicação do

⁵ Em relação ao (sub) campo do Ensino de Sociologia algo semelhante fora apontado por Bodart e Cigales (2017) e Bodart e Tavares (2020), porém tais autores situaram tal fenômeno na interface entre as Ciências Sociais e a Educação.

manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932⁶. Por outro lado, o campo do Ensino remete a uma reflexão própria sobre a didática e as metodologias de ensino, algo que se institucionaliza dentro do modelo que surge com as Faculdades de Educação após a Reforma Universitária de 1968.

Atualmente, existe na CAPES uma área de avaliação denominada “Ensino” que nos dá algumas pistas interessantes sobre essas interfaces. Apesar da nomenclatura “Ensino” parecer demasiadamente genérica, é importante mencionar que esta área da CAPES se refere principalmente ao Ensino de Ciências Naturais e Matemática, e teve um longo processo de autonomização que culminou com a criação de uma área própria de avaliação em setembro de 2000 (Moreira, 2001). Isso significou uma demarcação interessante neste campo ao apontar que o debate sobre o Ensino de Ciências e Matemática abarcava um escopo de discussões próprias, com uma lógica interna distinta daquela existente na Educação ou nas ciências específicas (Física, Química, Matemática, Biologia). O reconhecimento institucional da CAPES veio a chancelar, portanto, um processo de autonomização que já estava em curso. Porém, interessa-me nesse exemplo principalmente captar a compreensão de que a interface com a Educação é, efetivamente, algo muito amplo, ao passo que o Ensino demanda certa especificidade, voltada principalmente para discussões próprias do campo da didática e das metodologias de ensino, que, apesar de se situarem no campo educacional não se confunde com este. Ao indicarmos que o campo de Ensino de Sociologia surgiria da interface entre o campo da Sociologia e o da Educação, estaríamos confundindo o todo com uma de suas partes.

⁶Para uma melhor análise do período, vide Saviani (2011) e Xavier (2002).

Compreendo que os agentes que integram a comunidade científica do Ensino de Sociologia não compõem um subcampo dentro de um campo mais amplo do Ensino de Sociologia, como apregoa Mocelin (2020a, 2020b), mas sim que eles ocupam a posição dominante nesse campo, havendo disputas entre esses agentes em torno da *doxa* no campo. Isso reflete também o fato de que as universidades e instituições de pesquisa ocupam uma posição dominante neste campo, e que efetivamente trata-se de um campo de poder. Não se trata de reduzir o Ensino de Sociologia à pesquisa, mas se compreender como que os agentes situados nesse polo do campo ocupam uma posição dominante no campo.

Há ainda uma questão ainda mais sensível neste processo, que diz respeito à própria heterogeneidade existente em termos de vínculo institucional que os agentes que ocupam uma posição dominante neste campo possuem. Neste polo dominante do campo do Ensino de Sociologia, encontramos tanto agentes que se vinculam institucionalmente a departamentos e programas de pós-graduação em Ciências Sociais, quanto agentes vinculados a Faculdades de Educação, afora outros que se vinculam a outros arranjos institucionais, além de institutos federais e instituições de pesquisa, como é o caso da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Considerando a relevância e as relações estreitas que o Ensino de Sociologia estabelece com o campo da Sociologia, é interessante perceber que tendencialmente aqueles agentes vinculados a departamentos e programas de pós-graduação em Ciências Sociais/sociologia tendem a ocupar posições mais dominantes neste campo. Neste sentido é importante recuperar a compreensão de Bourdieu (1996b) acerca do espaço social. Segundo o autor:

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes - o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas (Bourdieu, 1996b, p. 19).

Esta diferenciação pode ser percebida, por um lado, pelo próprio capital cultural institucionalizado, o que reforçado pela atual legislação (LDBEN), que indica que a formação dos professores da educação básica se dá por meio do curso de licenciatura, ao passo que a formação dos professores para o ensino superior deve ocorrer na pós-graduação. Acrescenta-se a esse cenário o fato de que os professores do ensino superior possuem uma média salarial mais alta que os professores da educação básica. Isso significa dizer que, tendencialmente, os professores do ensino superior possuem mais capital cultural e mais capital econômico que os professores da educação básica, ocupando assim uma posição dominante nesse campo.

Atenta-se ainda para o fato de que os professores universitários, detentores dos títulos de mestres e doutores – K diria que no momento atual com ênfase neste último, uma vez que o título de doutor se tornou o requisito mínimo para o ingresso inicial na carreira docente do magistério superior em todas as instituições mais prestigiosas do campo acadêmico brasileiro –, poderiam ser classificados como uma “nobreza escolar” nos termos que Bourdieu (2007) atribui ao termo. Esta nobreza escolar possui determinados títulos que não apenas a legitima no campo, como também atribui tacitamente determinadas qualidades aos detentores do título, uma vez que os diplomas assegurariam formalmente uma competência específica, de modo que tais profissionais ao se apresentarem como mestres e doutores em

Ciências Sociais e/ou Educação seriam reconhecidos como detentores de determinadas características específicas que os legitimam neste campo.

Porém, essa relação não é tão simples e direta quanto poderia aparentar em um primeiro momento, uma vez que além dessa relação institucional, há de se considerar a própria posição que a universidade a qual este pesquisador se vincula ocupa no campo acadêmico brasileiro, considerando desde rankings, notas de avaliação da CAPES etc., passando por indicadores mais subjetivos como o prestígio que é reconhecido pelos pares. Isso significa que um agente, ainda que vinculado a uma Faculdade de Educação, na medida em que pertence a uma instituição prestigiosa no campo acadêmico tal como a USP ou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pode ocupar uma posição no campo mais dominante do que um pesquisador vinculado a um departamento/programa de Ciências Sociais/Sociologia, porém pertencente a uma universidade mais periférica.

No cenário contemporâneo, estar vinculado à pós-graduação agrega valor ao título de doutor, pois significa que não apenas você é detentor de determinadas competências – institucionalizadas pelo diploma – como também você é capaz de formar outros mestres e doutores, examinar trabalhos finais que são requisitos parciais para se tornar um, outorgando-lhes um diploma em determinada área do saber. Em outros termos, os professores universitários que atuam na pós-graduação tendem a ocupar uma posição ainda mais dominante neste campo.

Volto a afirmar que esta gradação de hierarquias está sendo interpretada aqui como uma tendência, não como um cenário estático, uma vez que os agentes podem acionar diferentes capitais para demarcar sua posição no campo, ou seja,

não apenas o capital científico, como também o político e social, uma vez que a academia também é movida por esses outros capitais (Bourdieu, 2011). A própria hierarquia temporal – considerando os agentes que fundam este campo – é um elemento importante nesta análise, uma vez que há agentes que estiveram presentes em momentos chaves deste campo, que envolve desde a criação de espaços acadêmicos-institucionais – como a criação de grupos de trabalhos, eventos, associações etc. – até a atuação no âmbito das políticas educacionais.

Novamente retomando a ideia de que o campo científico é também um campo de forças e um campo de batalha, reconhece-se que as posições neste campo são dinâmicas, mais que isso, que os agentes estão inseridos em múltiplos campos de forma concomitante. Um mesmo agente pode ocupar uma posição periférica no campo da Sociologia – por exemplo – e ao mesmo tempo ocuparem uma posição dominante no campo do Ensino de Sociologia. Podemos novamente retomar a questão que envolve a divisão entre agentes vinculados aos Departamentos de Ciências Sociais/Sociologia e aqueles vinculados às Faculdades de Educação. Se considerarmos as lógicas de consagração do campo acadêmico da Sociologia, poderíamos inferir que professores atuantes em Faculdades de Educação tenderiam a ocupar uma posição dominada no campo da Sociologia brasileira, todavia estes mesmos agentes podem ocupar uma posição dominante no campo do Ensino de Sociologia, considerando as outras lógicas de consagração existentes neste espaço social.

Nesta minha hipótese, está ainda implícito o reconhecimento de que o campo do Ensino de Sociologia tem produzido suas próprias lógicas de consagração e legitimação, que perpassa também – dentre outros elementos – a atuação nos

cursos de formação de professores, participação em comissões científicas e de assessoramento, orientação de trabalhos dedicados ao tema do Ensino de Sociologia etc.

Ainda que possamos afirmar que todos os professores de Ciências Sociais que atuam em cursos de licenciatura na área são formadores de professores, é interessante perceber que professores que atuam em algumas disciplinas chaves, como os estágios supervisionados, laboratórios de ensino, disciplinas de Sociologia ou Antropologia da Educação etc, tendem a assumir maior protagonismo neste debate, inclusive em termos institucionais em suas universidades, junto a colegiados de cursos de licenciatura, núcleo docente estruturante (NDE), fóruns de licenciaturas etc. Todavia, é importante perceber mais uma vez que as divisões e hierarquias se colocam nessas estruturas, uma vez que professores lotados em Faculdades de Educação, ainda que possuam posições centrais no âmbito da formação de professores, recorrentemente não podem assumir alguns cargos chaves nos cursos de Ciências Sociais, como, por exemplo, coordenação de curso.

Considerações Finais

Não considero que com esse trabalho possamos encerrar a discussão sobre a existência de um campo ou de um subcampo do Ensino de Sociologia no Brasil, pois isso demandaria um esforço maior, com um trabalho de mais fôlego para tal finalidade, no entanto, acredito que pude apresentar alguns dados que nos possibilitam vislumbrar o processo de autonomização desse campo.

Posicionando-me em relação à literatura na área, indico que o ensino de Sociologia constituiria não um subcampo, mas sim um campo em processo de

autonomização, o que pode ser vislumbrado a partir de alguns dados, como o papel significativo que as instituições periféricas possuem nesse processo, com destaque para a UEL e para a UNESP, que apesar de não serem instituições que possuem cursos de pós-graduação considerados de excelência na área de Sociologia, são instituições centrais nesse debate, de modo que isso apontaria para uma autonomização das regras desse campo em relação ao campo da Sociologia e da Educação.

Os principais agentes que se inserem nesse campo, possuem algumas características em comum, como serem predominantemente graduados em Ciências Sociais (algo observado no GT Ensino de Sociologia da SBS), algo que não é uma tendência na Sociologia – como demonstram Dwyer, Barbosa e Eugênio (2013) a maior parte dos acadêmicos da Sociologia possuem em comum a formação doutoral em Ciências Sociais, variando bastante com relação à formação inicial – além de circularem por espaços de consagração específicos, como o GT de Ensino de Sociologia do CBS, o ENESEB e a ABECS, ou ainda de forma mais direta, as homenagens realizadas nesses eventos. A existência de regras próprias, assim como de espaços próprios de consagração, podem ser consideradas alguns dos principais indicadores de autonomização de um campo. A formação inicial em Ciências Sociais não chega a ser um requisito fundamental para a legitimação de um agente no campo da Sociologia ou no da Educação, todavia, mostra-se bastante importante no campo do Ensino de Sociologia; do mesmo modo, a formação doutoral seja em Ciências Sociais ou em Educação. De igual modo, instituições que são periféricas no campo acadêmico da Sociologia mostram-se centrais no campo do

Ensino de Sociologia, o que reforça a hipótese da existência de normas próprias para esse microcosmo social.

Buscou-se evidenciar neste trabalho alguns indícios do processo de autonomização do campo do Ensino de Sociologia (autonomização sempre relativa), rompendo com a perspectiva que o trata como um subcampo. Estaríamos diante de um campo em processo de autonomização, que vem elaborando regras próprias de funcionamento e de consagração, que não são as mesmas existentes no campo da Sociologia ou do Ensino/Educação, ainda que surja da interface entre ambos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRA, Irllys; LIMA, Jacob Carlos; CÔRTEZ, Soraya. A sociologia fora do eixo: diversidades regionais e campo da pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, p. 76-103, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. A construção conceitual e empírica do “subcampo” ensino de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil, vol.2*. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 11-38.

BODART, Cristiano das Neves. Um balanço do V Congresso Nacional e os 10 anos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), *Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 5, n. 1, p. 14-31.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais: RCS*, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 1, p. 353-396, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do ensino superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 2, n. 1, p. 07-29, 2018.

- BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. EDUFSC: Florianópolis, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Campinas: Papyrus, 1996b.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CATANI, Afrânio Mendes, CATANI, Denise Bárbara, & PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, s.v., n. 17, 63-85, 2001.
- CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo científico-acadêmico e a disciplina de sociologia na escola. *Educação & realidade*, v. 39, p. 39-57, 2014.
- DWYER, Tom; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; FRAGA, Eugenia. Esboço de uma morfologia da sociologia brasileira: perfil, recrutamento, produção e ideologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 1, n. 2, p. 147-178, 2013.
- FERREIRA, Vanessa Rego; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015.
- FORJAZ, Maria Cecília Spina. A emergência da ciência política no Brasil: aspectos institucionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, p. 1-22, 1997.
- HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Revista Inter-legere*, n. 9, p. 386-400, 2011.
- HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 74, p. 43-59, 2012.
- LOPES, Maria Emília Limeira; SOBRINHO, Moisés Domingos & COSTA, Solange Fátima Geraldo da. Contribuições da sociologia de Bourdieu para o estudo do subcampo da enfermagem. *Texto contexto - enferm.* v. 22, n.3, p.819-825, 2013.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018.

MEUCCI, Simone. *Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre*. Curitiba: Appris, 2015.

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sergio. (Org.). *História das ciências sociais no Brasil Vol. 1*. São Paulo: Editora Vértice/Idesp/Finep, 1989. p. 72-110.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino da Sociologia e o seu campo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (Org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020a, p. 57-62.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino da Sociologia e o seu subcampo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (Org.). *Dicionário de Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020b, p. 397-401.

MOREIRA, Marco Antonio. A nova área de Ensino de Ciências e Matemática na CAPES e o mestrado em ensino. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2001.

OLIVEIRA, Amurabi. *O Campo do ensino de sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em tese*, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. The rise of a southern anthropology: the creation of the Institute of Anthropology in Santa Catarina. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, v. 18, p. 1-16, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; MELCHIORETTO, Beatriz. O ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas Ciências Sociais brasileiras. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 91, p. 1-26, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A sociologia e os sociólogos da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, p. 1-16, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A diversidade de agentes e agendas na sociologia da educação no Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 110, p. 99-131, 2020.

PEIRANO, Mariza. A antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, v. 4, n. 2, p. 219-232, 2000.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A centralidade do campo do ensino de ciências sociais/sociologia brasileiro: notas para um debate crítico. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 2, p. 155-175, 2022.

PÉREZ, Roberto Castro; LOZANO, Márcia Villanueva. El campo médico en México. Hacia un análisis de sus subcampos y sus luchas desde el estructuralismo genético de Bourdieu. *Sociológica*, v. 34, n. 97, p. 73 -113, 2019.

RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel Gustavo. Concepções político-ideológicas e didáticopedagógicas dos participantes do IV ENESEB. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 316-329, 2015.

REESINK, Misia; CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. A Geopolítica da Antropologia no Brasil: ou como a província vem se submetendo ao Leito de Procusto. In: SCOTT, Parry; CAMPOS, Roberta Bivar; PEREIRA, Fabiana. (Org.). *Rumos da Antropologia no Brasil e no Mundo: geopolíticas disciplinares*. Recife-PE: Editora UFPE-ABA, 2014.

RÖWER, Joana. Estado da arte: Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas*, v. 16, p. 126-147, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Camila Ferreira. *(Ciências da) educação no Brasil e em Portugal: autonomização dos espaços acadêmicos específicos*. Manaus: EDUA, 2022

XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

Recebido em: 25 jan. de 2023.

Aceito em: 25 de jun. 2023

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

OLIVEIRA, Amurabi. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.7, n. 1, p.78-101, 2023.