



## ARTIGO

# COMUNIDADE DE PRÁTICAS DE SOCIOLOGIA ESCOLAR: uma agenda alternativa ao conceito de campo

---

Bernardo Mattes Caprara<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo tem como objetivo deslocar a ênfase dada ao conceito de “campo” para a noção de “comunidade de práticas” como agenda de pesquisas sobre sociologia escolar. Para isso, apresenta a sociologia relacional de Pierre Bourdieu e um prolongamento crítico sobre ela, desde a abordagem de Bernard Lahire. Depois, reconstrói as discussões sobre a possibilidade de classificação das práticas realizadas em torno de ensinar e aprender sociologia como um campo, subcampo ou campo em processo de autonomização no Brasil. Por fim, o texto destaca a antropologia educacional de Jean Lave e Etienne Wenger enquanto um registro teórico promissor para a investigação acerca da aprendizagem de conhecimentos sociológicos, elencando como principal argumento seu caráter menos afeito à reprodução de conflitos e hierarquias.

**Palavras-chave:** Sociologia Escolar. Ensino de Sociologia. Aprendizagem Situada. Comunidade de Práticas. Campo.

## COMMUNITY OF PRACTICES IN SCHOOL SOCIOLOGY: an alternative agenda to the concept of field

## Abstract

The article aims to shift the emphasis given to the concept of “field” to the notion of “community of practices” as a research agenda on school sociology. To this end, it presents Pierre Bourdieu's relational sociology and a critical extension of it, from Bernard Lahire's approach. Afterwards, it reconstructs the discussions about the possibility of classifying the practices carried out around teaching and learning sociology as a field, subfield or field in the

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor no Departamento de Sociologia e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. *E-mail:* [bernardo.caprara@ufrgs.br](mailto:bernardo.caprara@ufrgs.br).

process of autonomy in Brazil. Finally, the text highlights the educational anthropology of Jean Lave and Etienne Wenger as a promising theoretical record for research into the learning of sociological knowledge, listing as its main argument its character that is less prone to the reproduction of conflicts and hierarchies.

**Keywords:** School Sociology. Teaching Sociology. Situated Learning. Community of Practices. Social Fields.

## INTRODUÇÃO

Desde a efetivação da sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio brasileiro, em 2008, testemunhamos um significativo aumento no interesse e na diversidade das discussões sobre o ensino dessa área do conhecimento na educação básica. Mesmo com a reforma realizada em 2016/2017, que retirou a obrigatoriedade, observamos uma inflexão na maneira como a sociologia é percebida e integrada no contexto educacional, estimulando debates sobre seus objetivos, conteúdos e métodos pedagógicos adequados para diferentes realidades sociais. Isso foi acompanhado de uma ampliação das abordagens epistemológicas, teóricas e metodológicas utilizadas no ensino de sociologia, buscando diálogos com suas particularidades e demandas, e também refletindo a pluralidade de experiências e perspectivas socioculturais presentes na sociedade brasileira.

Nesse cenário, um debate pujante diz respeito à classificação das disputas e movimentos que atravessam o ensino de sociologia nos termos do conceito de “campo”, de Pierre Bourdieu (2005, 2021). Diferentes perspectivas vêm sendo defendidas quanto ao questionamento sobre a possibilidade de definição da existência de um “campo do ensino de sociologia” no Brasil. Cristiano Bodart (2019, p. 34-35) entende que podemos afirmar, no máximo, a consolidação de um “subcampo” do campo acadêmico da sociologia e da educação, mas não um campo social específico com características próprias. Por sua vez, Daniel Mocelin (2020, p. 57) argumenta em defesa da existência de um campo profissional especializado no estudo, na qualificação e no fomento do ensino dos conhecimentos da área de ciências sociais na educação básica. Esse campo da “sociologia escolar” conteria um subcampo focado em pesquisas acadêmicas sobre a temática. É possível conceber, ainda, como sugere Amurabi Oliveira (2023, p. 151), a existência de um campo social específico do ensino de sociologia em processo de autonomização do campo da educação e da sociologia.

Para Bourdieu (2005, 2021), o campo é um espaço social em que diferentes agentes interagem em busca de capitais específicos, sendo caracterizado por relações de poder e disputas simbólicas. Os campos descrevem a dinâmica complexa de um ambiente em que se

desenvolvem estratégias e lutas por reconhecimento, influência e legitimação em domínios sociais distintos. Em paralelo, as e os agentes incorporam um *habitus*, um conjunto de disposições, esquemas mentais e práticas incorporadas, relacionado com as estruturas dos campos em que atuam, influenciando suas ações e percepções. A relação entre campo e *habitus* é dinâmica e reforça a reprodução das hierarquias sociais, uma vez que o *habitus* guia as estratégias dos e das agentes no campo, ao mesmo tempo em que é moldado e transformado por suas interações nessa esfera social.

As críticas à Bourdieu questionam a demarcação excessiva do conceito de campo como um espaço social específico, que desconsidera a complexidade das interações sociais fora dessas delimitações (Lahire, 2012). Nessa linha, o conceito de campo não consegue explicar integralmente a diversidade e a multiplicidade das relações sociais nas sociedades contemporâneas. No que diz respeito ao *habitus*, a concepção de um conjunto de disposições duráveis e uniformes não captaria adequadamente a plasticidade e a variabilidade das práticas individuais ao longo do tempo e em diferentes contextos. O *habitus* secundariza a possibilidade de mudanças mais significativas nas disposições das e dos agentes, reduzindo o potencial da ação no presente em relação ao passado incorporado, denunciando uma espécie de neobjetivismo na teoria bourdieusiana (Peters, 2013).

Concordando ou não com as críticas à obra de Bourdieu, o objetivo deste artigo é propor um deslocamento das dimensões hierárquicas, estruturais e institucionais do debate sobre a classificação de um possível campo do ensino de sociologia no Brasil para uma dimensão que enfatize as práticas e as aprendizagens das pessoas que se envolvem com o tema. Significa problematizar a teoria sociológica subjacente ao conceito de campo (a sociologia bourdieusiana) e fomentar a emergência do olhar sobre uma “comunidade de praticantes da sociologia escolar”. Desse modo, podemos deslocar a ênfase de uma postura mais objetivista para a consideração prioritária da ação no contexto societário e educacional.

Além disso, sem pretender produzir uma topologia social ou um mapeamento de agentes mobilizados(as) em torno da sociologia escolar, a compreensão alternativa sugerida neste artigo estimula a investigação sobre as práticas das pessoas que produzem diferentes atividades relacionadas a ensinar e aprender sociologia, em diferentes espaços educativos. Isso possibilita um olhar sobre a aprendizagem da sociologia como elemento central dessa “comunidade de práticas” (Lave, 2015, 2019; Lave; Wenger, 2022), atentando também para a sua articulação com as disputas e as tomadas de posição por recursos e bens escassos entre as pessoas que dela participam.

## 1 **O Campo para Bourdieu e um Possível Prolongamento Crítico**

A sociologia relacional de Pierre Bourdieu é uma resposta à dicotomia entre estruturalismo e fenomenologia, classificados pelo autor como modos objetivista e subjetivista de produzir conhecimento. Sua resposta faz parte de um “novo movimento teórico”, determinado a superar os excessos de ambas as posições (Alexander, 1987). A crítica ao estruturalismo deriva da rejeição à ideia de estruturas sociais demasiadamente influentes, inibidoras da capacidade de agência. Em vez disso, Bourdieu (2013, p. 86) salienta a dinâmica das práticas sociais e a presença da agência na reprodução e transformação das estruturas sociais. Ao mesmo tempo, sua contestação ao subjetivismo rejeita atuações individuais desvinculadas do contexto social mais amplo.

O senso prático é o elemento fundamental nas relações entre as e os agentes e a sociedade, tendo o *habitus* como mediação que reflete a internalização das estruturas do espaço social nos modos de perceber, agir e pensar. Conforme Bourdieu (1996, 2013, 2021), o *habitus* funciona enquanto um conjunto de disposições duradouras internalizadas ao longo das experiências de vida dos e das agentes, derivadas dos contextos em que atuam. Tais disposições incluem esquemas cognitivos, afetivos e práticos, que orientam as percepções, julgamentos e ações, atualizando o passado no presente e operando como um princípio gerador de práticas. O *habitus* é adquirido ao longo do tempo através das interações com os campos. Ele age como um sistema pré-reflexivo que influencia as escolhas e comportamentos das e dos agentes, sendo ao mesmo tempo estruturador das práticas e estruturado por elas. O conhecimento do mundo externo é inculcado no corpo, sendo que “[...] a relação com o mundo é uma relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo, de ser possuído por ele, na qual nem o agente nem o objeto são colocados como tais” (Bourdieu, 2001, p. 172).

Na composição do conceito de *habitus*, é possível encontrar três categorias analiticamente distinguíveis, mas entrelaçadas, que reforçam a abrangência da formulação bourdieusiana (Peters, 2015, p. 80-87): *hexis*, *eidós* e *ethos*. A *hexis* refere-se à dimensão corporal do *habitus*, consistindo na disposição encarnada no corpo dos e das agentes, realizada por meio de uma espécie de aprendizagem inconsciente e cotidiana. Essa dimensão física está ligada aos gestos, posturas e comportamentos corporais que são adquiridos e

internalizados ao longo do tempo. Já o *eidós* representa a dimensão cognitiva do *habitus*, os esquemas mentais e de percepção, pensamento e avaliação do mundo social. Os modelos mentais gerados pelo *eidós* influenciam as representações e as interpretações que as e os agentes fazem da vida social. O *ethos*, por sua vez, tem relação com a dimensão da conduta regulada por escolhas orientadas por valores, oriunda das experiências sociais dos e das agentes, sem que isso se concretize em um esquema ético fechado. Todas são dimensões que se articulam formando um conjunto complexo de disposições corporais, mentais e morais orientadoras das práticas no interior dos campos.

Com o conceito de campo, Bourdieu (2021) caracteriza um microcosmo relativamente autônomo no espaço social, em que agentes individuais e coletivos interagem em disputa por diferentes formas de capital. Os campos são estruturas sociais delimitadas, cada um com suas próprias regras, hierarquias e formas de legitimação. São constituídos por relações de poder e lutas simbólicas entre as e os agentes, expressas na procura por reconhecimento e posições privilegiadas no interior desses espaços sociais específicos. A dinâmica de um campo é permeada pela acumulação e pela distribuição desigual de diferentes tipos de capital, como o econômico, o social, o cultural e o simbólico, que conferem vantagens ou desvantagens às e aos agentes. Campos são espaços de competição, nos quais as estratégias individuais e coletivas visam à conquista de posições e à preservação ou transformação das estruturas de poder.

Os diferentes campos estabelecem relações de autonomia relativa entre si, mas também de interpenetração. Suas fronteiras possuem algum grau de permeabilidade e permitem conexões e influências mútuas, afetando dinâmicas e estratégias das e dos agentes, sendo que uma parcela das lutas no interior de um campo pode ocorrer na defesa das suas fronteiras (Bourdieu, 2021, p. 255). Também pode haver subcampos no interior de um campo mais amplo, mantendo relações de concorrência e interdependência com a dinâmica do campo principal. Na emblemática e extensa análise realizada sobre o campo literário, por exemplo, Bourdieu (2005) descreve a sua composição derivada de distintas áreas, como a poesia, o romance, o ensaio, a crítica literária, entre outras. Esses subcampos do campo literário são espaços de disputas entre agentes que procuram impor suas próprias normas e valores.

Um prolongamento crítico da sociologia bourdieusiana tem em Bernard Lahire (2002, 2005, 2012) questionamentos profundos dos conceitos de *habitus* e campo, no interior da própria sociologia disposicionalista. O *habitus* imporia uma tendência a homogeneizar e

simplificar as disposições individuais das e dos agentes, negligenciando a sua diversidade e complexidade. O autor contesta a ideia de que o *habitus* reflete um conjunto estável e unificado de disposições, argumentando que ele não capta adequadamente a multiplicidade de comportamentos e a plasticidade das ações humanas. A suposição de que o *habitus* é um conjunto de esquemas internalizados de forma homogênea abre pouca possibilidade de variação e transformação das práticas ao longo do tempo e em diferentes contextos de ação. As críticas de Lahire (2002, p. 47) valorizam a complexidade e a multiplicidade das socializações na formação do patrimônio de disposições múltiplas das e dos agentes, sugerindo uma abordagem que considera a pluralidade das disposições que orientam as práticas em uma pluralidade de contextos de ação.

Quanto ao conceito de campo, as limitações correspondem ao fato de que, na contemporaneidade, as dinâmicas sociais não se enquadrariam facilmente em estruturas delimitadas como as propostas pela teoria bourdieusiana. Lahire (2012) sinaliza que as transformações sociais do final do século XX e início do XXI têm levado a sobreposições e entrelaçamentos entre esferas sociais, tornando-as menos demarcadas. Em contraste, o que temos são contextos de ação em que as e os agentes se socializam, incorporam patrimônios de disposições plurais e efetivam suas práticas. Esses patrimônios são compostos por uma diversidade de influências familiares, educacionais, culturais e sociais, e são acumulados ao longo do tempo por meio das socializações, resultando em uma variedade de disposições, gostos e modos de agir de um(a) indivíduo(a). Fomentando uma sociologia em escala individual, Lahire (2005, p. 33) pretende encontrar o social “dobrado” em cada um(a) de nós, delineando como o social pode ser descoberto na gênese de todas as práticas dos e das agentes.

Aceitando ou não as críticas de Lahire ao pensamento de Bourdieu, ambos os autores permanecem em um registro teórico aproximado, no qual o passado incorporado se inscreve constantemente com demasiada força no presente da ação. Nesse sentido, tanto Bourdieu quanto Lahire podem ser acusados de atribuir pouca reflexividade aos e às agentes, considerando a margem residual destinada às ações desprendidas de disposições originadas socialmente. Da mesma forma, para ambos é difícil promover, nos seus esquemas teóricos, contundentes ferramentas explicativas sobre a maneira como ocorre a incorporação do social nas disposições das e dos agentes. Se Bourdieu oferece uma espécie de “mimetismo inconsciente” como caracterização do processo em que os e as agentes interiorizam a exterioridade social (Peters, 2015, p. 71), para Lahire (2004, 2010) a investigação

pormenorizada de biografias construídas sociologicamente pode servir como experimentação metodológica para o entendimento de como o social é incorporado e explica as práticas individuais.

## 2 **Campo do Ensino de Sociologia, Subcampo ou Campo em Processo de Autonomização**

Reconhecer o ensino de sociologia como um campo social, um subcampo científico ou um campo em processo de autonomização dos campos acadêmicos da sociologia e da educação requer entender as práticas em torno da temática ocorrendo em um domínio social específico permeado por conflitos e confrontações. Nessa linha, é fundamental mapear e tomar posição diante de embates políticos, econômicos, culturais e simbólicos, analisando a estrutura própria do campo em investigação. No campo acadêmico, esses enfrentamentos tendem a se mover pela busca da autoridade científica, na medida em que essa autoridade estabelece hierarquias em relação às teorias, conceitos, métodos e temas em disputa. Assim, podem ser obtidas determinadas vantagens simbólicas, benefícios valorizados dentro do campo, proporcionando capital simbólico específico para quem se apropria delas. De acordo com Bourdieu (2021, p. 285), “[...] um dos objetivos da luta no interior de cada campo será o monopólio da violência simbólica legítima no campo, por exemplo, o monopólio da consagração ou da excomunhão”.

A discussão sobre o *status* do ensino de sociologia como um campo social ou subcampo científico tem relação com o processo de estabelecimento das estruturas institucionais para o ensino da disciplina no Brasil. A institucionalização inicial da sociologia no país ocorreu na educação básica, sendo posteriormente incorporada ao ensino superior, constituindo uma peculiar trajetória (Miceli, 1989; Moraes; 2011). Disso decorrem incertezas e controvérsias sobre a natureza científica e o lugar do ensino de sociologia dentro das ciências sociais, suscitando debates e investigações sobre sua posição epistemológica e sua conformação enquanto disciplina no contexto acadêmico e educacional brasileiro.

Soma-se a esse cenário a trajetória não linear do ensino de sociologia na esfera escolar, estando presente em diferentes períodos, porém de maneira residual ou distorcida, muitas vezes em disciplinas que tratavam de “estudos sociais”. No decorrer do século XX, observa-se um considerável envolvimento de intelectuais no debate sobre o ensino de

sociologia, demonstrado pela produção de manuais utilizados em escolas e em cursos de formação de professores(as), entre os anos de 1920 e 1940 (Meucci, 2011). Paralelamente, a produção intelectual sobre o assunto declinou após a reforma universitária de 1968, coincidindo com a sua exclusão dos currículos escolares e o aumento dos programas de pós-graduação nas universidades.

A partir da década de 1980, a sociologia retornou aos currículos da educação básica, desencadeando um aumento e um impacto positivo na pesquisa e no debate acadêmico sobre sua presença e relevância (Santos, 2004). A Lei n. 11.684/2008 ampliou o fôlego desse processo, definindo a presença obrigatória da sociologia e da filosofia enquanto disciplinas nos três anos do ensino médio. Mesmo com a reforma dessa etapa formativa adotada pela Lei n. 13.415/2017, que transformou a obrigatoriedade em estudos e práticas transversais ao currículo, as possibilidades para o ensino de sociologia não foram encerradas, acarretando em um redirecionamento regional das disputas sobre diferentes possíveis espaços de atuação (Oliveira, 2023, p. 197-198).

Analisando a situação do ensino de sociologia no Brasil, em 2015, Ferreira e Oliveira (2015, p. 37) entendiam que não era possível ainda discorrer sobre um campo específico, levando em conta a profunda influência tanto do campo da sociologia quanto do campo da educação, fossem usados parâmetros científicos ou políticos. Esse contexto evidenciaria o ensino enquanto um subcampo dotado de pouca autonomia, inserido no campo também pouco autônomo da sociologia. As ações tomadas nesse subcampo, incluindo o aumento das pesquisas e sua divulgação, refletem um movimento contraditório: buscam a autonomia, mas ao mesmo tempo seguem regras que tendem a negligenciar o próprio ensino como um tema importante para o trabalho sociológico.

Nessa direção, a configuração do ensino de sociologia como um campo científico autônomo, regido por suas próprias regras, estaria distante da concretização naquele momento. O que poderia ser afirmado, portanto, era a emergência de um subcampo, cuja consolidação demandaria um aumento substancial de pesquisas, especialmente em instituições de destaque nas ciências sociais, além da divulgação de seus resultados por meio de mais eventos e publicações especializadas. Isso não retira a constatação de que as disputas por reconhecimento e legitimação já estavam em curso, indicando a dinâmica e a complexidade inerentes ao desenvolvimento e à consolidação do subcampo do ensino de sociologia.

Também na compreensão de Bodart (2019, p. 34-35), apesar do aumento expressivo de trabalhos publicados, grupos de pesquisa e eventos acadêmicos relacionados ao ensino de



sociologia, não seria possível identificar uma base sólida para considerar essa esfera como autônoma em relação ao campo da sociologia e da educação. Não haveria uma base teórica e metodológica própria que permita uma análise e discussão autônoma do tema. O autor afirma somente a existência de um campo acadêmico, feito por regras e agentes com *habitus* próprios, sendo o ensino de sociologia, no máximo, um subcampo dependente cujas redes de pesquisa seguem em construção. Sua análise parece enfatizar exclusivamente a pesquisa científica e suas interlocuções como fatores de definição conceitual, restringindo o sentido potencial da noção de campo a essas dimensões.

A definição do ensino de sociologia como um campo profissional especializado, voltado para a análise, qualificação e implementação de práticas pedagógicas na área da sociologia e das ciências sociais encontra sustentação nos argumentos de Mocelin (2020, p. 57). Para o autor, trata-se de um campo que atribui grande destaque para a educação básica, notadamente para o ensino médio. Esse campo envolve a mobilização de conhecimentos científicos das ciências sociais e sua integração com métodos pedagógicos, desenvolvidos pelo campo da educação. As e os agentes se dedicam à produção e disseminação de uma sociologia aplicável e relevante para o contexto escolar. O grupo congrega agentes de diferentes perfis, incluindo estudantes de licenciaturas em ciências sociais, docentes de sociologia nas redes escolares e pesquisadores(as) universitários(as) dedicados(as) ao estudo da temática, sua origem, desenvolvimento e práticas. A estimativa é que o campo esteja constituído, no Brasil, contando com 60 mil participantes, dos quais aproximadamente 48 mil seriam docentes atuantes em escolas.

O compartilhamento de interesses convergentes define o grupo diversificado que constitui o campo, sobretudo na valorização e defesa da sociologia no ensino médio, buscando fortalecer a sua presença e importância. A autonomia desse campo, que pode ser chamado de “sociologia escolar” (Mocelin, 2020, p. 59), ocorre a partir da ocupação de espaços que impactam nas ações de uma diversidade de agentes, impulsionando movimentos de expansão, organização e experiências acumulativas. Esse conjunto de atividades regulares é exemplificado pela formação de docentes especializados(as) na área, lidando com conhecimentos abrangentes sobre temáticas sociológicas e se engajando na criação, desenvolvimento, experimentação e aplicação de recursos pedagógicos. Isso gera produtos educacionais concretos, valorizados internamente no campo e reconhecidos externamente, seja no âmbito acadêmico, nos sistemas educacionais ou na esfera pública. Dessa forma, as e os praticantes da sociologia escolar adotam disposições, comportamentos e habilidades

específicas, que delimitam o repertório das suas ações, estratégias e decisões voltadas para a atuação dentro e em prol desse campo.

Conforme Mocelin (2020, p. 398), também seria possível caracterizar um “subcampo científico do ensino de sociologia”, localizado no interior do meio acadêmico, em que cientistas sociais se dedicam à investigação de diversas facetas acerca da sociologia na educação básica. O subcampo se define por análises aprofundadas sobre questões epistemológicas, teóricas e empíricas relacionadas ao ensino de sociologia, além de extensos mapeamentos da produção científica voltada para a área. Seu objetivo é acompanhar de perto os desafios, avanços e obstáculos que surgem no processo de institucionalização da disciplina no currículo escolar. Simultaneamente, busca promover uma maior abertura para questões pertinentes ao ensino dentro do campo mais amplo das ciências sociais, advogando a pertinência de pesquisas rigorosas e mais espaço institucional para tais discussões.

Próximo a essas ideias, Pereira (2023, p. 172) afirma a centralidade do campo do ensino da sociologia, ressaltando que ele não seria periférico em relação aos campos da sociologia ou da educação, mas o “centro de uma outra história”. Refletindo sobre a posição política e acadêmica da sociologia escolar, o autor argumenta que ela possui uma autonomia conquistada por meio da sua trajetória de organização e profissionalização e pelo crescimento de espaços dedicados à produção e disseminação de conhecimentos variados. O ensino de sociologia, ao reconhecer as suas especificidades, integrando tanto o contexto escolar quanto o acadêmico, poderia se desvincular dos pressupostos que o marginalizam.

A densa revisão produzida por Oliveira (2023) sumariza os debates sobre as possibilidades da definição de um campo ou subcampo do ensino de sociologia no Brasil. Para o autor, o ensino de sociologia atualmente se configura como um campo específico em processo de autonomização do campo da sociologia e do campo da educação. Dada a intermitência da disciplina na educação básica e a forma como as ciências sociais se institucionalizaram no país, a gênese do campo do ensino de sociologia teria sido possível apenas a partir da Lei n. 9.394/1996 (LDB), que modificou as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse documento, os conhecimentos sociológicos aparecem como transversais ao currículo do ensino médio, dialogando com os preceitos de uma educação que prepare para o exercício da cidadania. As licenciaturas em ciências sociais ou sociologia, como consequência, sentiram os efeitos desse dispositivo legal, na medida em que começaram a ganhar maior especificidade formativa.

Outro momento marcante teria sido a aprovação da Lei n. 11.684/2008, a legislação da obrigatoriedade no ensino médio, que adicionou mais elementos para a configuração

paulatina do campo do ensino de sociologia. De qualquer forma, naquele período, tratava-se ainda de um subcampo, tendo em vista que as e os agentes permaneciam se legitimando através das suas relações com o campo da sociologia, embora desenvolvendo relações bastante particulares com esse campo. A atuação em faculdades de educação, formando docentes em ciências sociais, e a autoria de livros didáticos, por exemplo, eram atividades que rendiam capitais simbólicos no então emergente subcampo do ensino de sociologia, quando “[...] agentes que ocupariam uma posição dominada no campo da sociologia, passam a gozar de uma posição privilegiada nesse novo subcampo” (Oliveira, 2023, p. 147).

Na teoria bourdieusiana dos campos, espaços de consagração das e dos agentes são fundamentais para a lógica de funcionamento desses microcosmos relativamente autônomos. As criações de três desses espaços podem ser relatadas como determinantes para o argumento de que o campo do ensino de sociologia vem em constante processo de autonomização (Oliveira, 2023, p. 151): a comissão de ensino na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), reverberando no grupo de trabalho sobre o tema no Congresso Brasileiro de Sociologia (CBS), iniciado em 2005 e presente hoje como um comitê de pesquisa permanente; o Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), iniciado em 2009, hoje na sua oitava edição, com grande abertura a docentes das redes escolares e estudantes de licenciatura; e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), fundada em 2012, com a intenção de se concretizar como uma entidade destinada ao desenvolvimento exclusivo do ensino dessa área do conhecimento,

Se Bourdieu (2021) entende que o grau de autonomia de um campo depende do poder que ele possui para definir suas próprias regras, mesmo que sempre se trate de uma autonomia relativa, para Oliveira (2023, p. 178-179) as atuais formas de legitimação e consagração das e dos agentes relacionados ao ensino de sociologia se diferenciam bastante da lógica própria do campo da sociologia. A valorização da formação inicial em ciências sociais em detrimento de uma pós-graduação em sociologia seria um indicativo dessa distinção. Portanto, tendo surgido da interface entre os campos da sociologia e da educação, configurando-se primeiro enquanto um subcampo, o campo do ensino de sociologia estaria em pleno processo de autonomização, construindo suas próprias dinâmicas internas.

A despeito da validade do diagnóstico da existência de um campo do ensino de sociologia no Brasil, subcampo científico ou campo em processo de autonomização, neste artigo procuro encaminhar um deslocamento analítico, afastando a sobrevalorização destinada ao entendimento das hierarquias, conflitos e disputas por bens materiais e simbólicos. Nesse horizonte, pode ser promissor oferecer menos atenção às práticas que remetem a reprodução

estrutural de posições em um determinado campo ou subcampo, atentando para uma abordagem que enfatize a ação e a aprendizagem, por intermédio de uma comunidade de praticantes da sociologia escolar.

### 3 **Comunidade de Práticas de Sociologia Escolar**

Na sua acepção teórico-metodológica, por meio de diversos conceitos, entre eles o *habitus* e o campo, Bourdieu (2013, p. 43) procurou integrar instrumentos conceituais e explicativos originados das posturas objetivista e subjetivista de análise. Essa síntese emerge como um novo quadro de referência, cuja pretensão é conjugar as duas abordagens como "momentos" de um método de pesquisa destinado a capturar a relação histórica e dialética entre as trajetórias biográficas individuais e a reprodução/transformação de estruturas coletivas, relação que se manifesta em práticas sociais. Seu esquema teórico-sociológico se escora nessa categoria, a prática, que é percebida como o modo mais representativo da existência social humana. Para o autor, ela opera unindo as várias instâncias das dicotomias clássicas da teoria social e da filosofia, como indivíduo/sociedade, ação/estrutura, material/ideal, mente/corpo, sujeito/objeto, entre outras (Peters, 2013, p. 51).

Vimos que a ausência de uma construção analítica que abranja a consciência reflexiva das e dos agentes como retaguarda indispensável da explicação da agência pode indicar a reificação das práticas na direção de um neobjetivismo bourdieusiano. O *habitus* não daria conta de uma compreensão mais abrangente dos impulsos subjetivos que guiam a conduta individual, devido ao seu funcionamento tácito e infraconsciente. Ao reconhecer que as e os agentes atuam pré-reflexivamente, baseando-se em disposições internalizadas, Bourdieu condicionaria em demasia a subjetividade às estruturas objetivas e aos campos. A ação é reduzida ao resultado da incorporação da exterioridade social, tendo o *habitus* como mecanismo de mediação, mas não como um referente de reflexividade: “[...] [o agente] está engajado na própria realidade onde age e opera, por fora de qualquer posição deliberada de objeto de consciência e de reflexão” (Bourdieu, 2021, p. 117). A reapropriação reflexiva da e do agente, fundamental para a autodeterminação racional, só seria possível mediante a escavação sistemática das estruturas sociais internalizadas no *habitus*.

Mesmo assim, considero um dos pontos mais importantes da teoria bourdieusiana a ênfase dada à prática como eixo da vida humana em sociedade. Apesar das possíveis

limitações apresentadas sobre o entendimento da gênese das práticas e seu funcionamento, que remeteriam demais às estruturas sociais e aos campos, cujas fronteiras também se configurariam pouco porosas, a teoria das práticas de Bourdieu valoriza, afinal, as práticas das e dos agentes. Diante disso, mais do que definir com rigor a classificação de campo social, subcampo científico ou campo em processo de autonomização, pode ser promissor para o ensino de sociologia o deslocamento do debate para o âmbito justamente das práticas das pessoas que produzem as atividades relacionadas a ensinar e aprender os conhecimentos sociológicos no Brasil. Por esse caminho, podemos reconstruir a abordagem das práticas a partir de outro registro teórico, firmado em uma teoria da aprendizagem e da ação, sem perder de vista os condicionamentos sociais, culturais e históricos, e sem resvalar para a sobrevalorização da individualidade e da subjetividade ou das estruturas sociais.

O registro teórico que desejo sustentar para uma outra compreensão do ensino de sociologia no Brasil dialoga com a teoria antropológica da “aprendizagem situada como participação periférica legitimada”, elaborada por Jean Lave e Etienne Wenger (2022). Segundo essa abordagem, a aprendizagem ocorre através da participação legitimada das e dos aprendizes em “comunidades de práticas”<sup>2</sup>, começando de forma periférica e evoluindo para uma participação mais complexa e engajada com o passar do tempo e do envolvimento. Deslocar o debate dos conceitos de campo e subcampo para a noção de “comunidade de práticas de sociologia escolar” pode proporcionar uma compreensão menos limitante e hierárquica das atividades executadas por quem se dedica a ensinar e aprender conhecimentos sociológicos. Mais do que isso, tal deslocamento direciona o foco para a relação entre práticas e aprendizagens, uma dimensão central na área do ensino, possibilitando que seja atribuído maior relevo para a ação e para a produção de saberes, em detrimento da reprodução de estruturas sociais.

Os interesses da antropologia contemporânea sobre cultura e aprendizagem se dividem em duas tradições. Uma remonta à psicologia cognitiva e tem pressupostos racionalistas, individualistas e comportamentais; outra estabelece uma teoria da transmissão cultural, em que a aprendizagem é implícita, pensada como aquisição da cultura, por meio da socialização.

---

<sup>2</sup> O conceito de “comunidade de práticas” foi melhor desenvolvido por Etienne Wenger em obra solo (cf. Wenger, E. C. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press, 1998). Sua abrangência ganhou destaque em estudos sobre organizações, negócios, administração e economia. Por aqui, utilizo a expressão “comunidade de práticas” menos como um conceito com as ressonâncias de Wenger, e mais como a expressão das fronteiras das relações em que acontecem as práticas e a aprendizagem da sociologia escolar (cf. crítica das apropriações “mercadoológicas” ou “acríticas” do conceito em: Lave, J. *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge, UK: University Press, 2019, p. 142-146).

No caso da primeira teoria, a aprendizagem é um desdobramento cognitivo do ensino, sendo resultado da intenção da escola na transmissão da cultura. No segundo caso, o que é transmitido é visto como conhecimento que resulta de processos humanos de trocas culturais, de práticas sociais, significando um “desdobramento não problemático” desses processos socializadores (Lave, 2015, p. 38). Localizando-se nessa segunda dimensão, a teoria da aprendizagem situada não reduz o entendimento das práticas a transações interpessoais, interações e atividades de resolução de problemas. Ela possibilita que o estudo da aprendizagem integre relações históricas, culturais e políticas mais amplas e contextos temporais e espaciais maiores (Lave, 2019, p. 137).

A atenção dada à natureza social e histórico-cultural do aprendizado ressalta a ação das pessoas em relação à comunidade em que estão inseridas, e não somente como receptoras passivas de um conhecimento transmitido. As atividades são compreendidas no contexto em que acontecem, integrando as e os agentes, a própria atividade e o contexto como dimensões inter-relacionadas e reciprocamente constitutivas (Lave; Wenger, 2022, p. 29). O ato de “situar a aprendizagem” implica localizar pensamentos e ações no tempo e no espaço, sendo que tanto o pensamento quanto a ação adquirem significado nas circunstâncias em que ocorrem, e por isso dependem do contexto social. A aprendizagem e o conhecimento, inseparáveis das práticas sociais, dotadas de um caráter relacional, ocorrem por meio de práticas que se realizam no e com o mundo.

A escola, estabelecimento formal por excelência, é descrita por Lave e Wenger (2022, p. 35) como uma forma educacional que tende a afirmar a possibilidade de conhecimentos descontextualizados, edificados em um contexto específico, como se estivessem fora da vida social mais ampla. No entanto, as escolas seriam, antes de tudo, instituições e locais de aprendizagem. Sendo a participação periférica em comunidades de práticas um ponto de vista analítico sobre a aprendizagem, e não uma pedagogia, uma técnica ou uma forma de produzir uma topologia social, investigar a sociologia escolar adquire sentido examinando como estão sendo desenvolvidas as práticas que produzem (ou não) o aprendizado de conhecimentos das ciências sociais em diferentes espaços educativos.

As comunidades de práticas são definidas como um “[...] sistema de atividade em torno do qual os participantes compartilham a compreensão sobre o que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e suas comunidades” (Lave; Wenger, 2022, p. 79). Cada comunidade possui um domínio que representa a área de conhecimento e valores compartilhados pelas pessoas que a integram, contribuindo para a construção da identidade e da legitimidade. A participação é crucial, baseada na negociação situada de significados no

mundo. Ela envolve entendimento e experiência em constante interação, anulando a dicotomia entre atividade mental e corporal, contemplação e envolvimento, abstração e experiência.

Uma comunidade de práticas vai além do domínio técnico ou das habilidades necessárias para realizar uma tarefa, manifestando um conjunto de relações que se desenvolvem ao longo do tempo e se formam em torno de interesses comuns entre as pessoas. O foco em uma área específica de conhecimento e atividades proporciona aos(as) participantes um senso de identidade e de propósito coletivo, compartilhando ideias, compromissos e memórias. As comunidades de práticas não constituem grupos homogêneos, mas um ponto de interseção de práticas culturais em curso, com participantes em constante mudança. “O conhecimento é inerente ao crescimento e transformação das identidades e se localiza nas relações entre praticantes, sua prática, os artefatos dessa prática e a organização social e economia política das comunidades de práticas” (Lave; Wenger, 2022, p. 98).

A capacidade de conhecer se movimenta nas relações entre participantes que participam de maneiras diferentes. As possibilidades de aprendizagem residem nessas diferenças. A aprendizagem é vista como um processo de envolvimento, em que vão se forjando integrantes plenos(as) de uma comunidade de práticas, na qual a identidade é construída e transformada. As comunidades de práticas moldam e são moldadas por diferenças entre pessoas, suas atividades e circunstâncias, em constante transformação. É comum que surjam conflitos específicos sobre se e como alguém pode participar de maneiras periféricas que contribuem pouco para as atividades em curso, ao mesmo tempo preservando possibilidades de aprendizado (Lave, 2019, p. 141).

A participação periférica legitimada revela a dinâmica complexa na qual as e os aprendizes se envolvem nas práticas de uma comunidade. A comunidade cria um currículo potencial que orienta o aprendizado de pessoas novatas que acessam a sua “periferia”. Não se trata de um “currículo de ensino”, mas de um “currículo de aprendizagem”, no qual se localizam recursos de aprendizagem na prática cotidiana, a partir dos horizontes das pessoas aprendizes (Lave; Wenger, 2022, p. 78). Por essa razão, a aprendizagem não versa somente sobre absorver conhecimento prescrito, mas também sobre desenvolver uma compreensão holística do contexto e de suas nuances. O processo de aprendizagem é uma prática improvisada, em que o currículo não é explicitamente definido, emergindo através das oportunidades oferecidas às pessoas novatas para se engajarem na comunidade.

No contexto das interações entre experientes e aprendizes, podem se manifestar assimetrias que levem as e os aprendizes a buscar conhecimento e aprendizado entre pares.

Essa troca de informações indica um engajamento ativo na prática, algo valioso para a aprendizagem efetiva. À medida que as e os aprendizes permanecem na periferia legitimada, eles e elas vão adquirindo compreensões amplificadas das próprias práticas da comunidade. Para que esse acesso seja legítimo, iniciantes precisam identificar múltiplos aspectos essenciais, incluindo as pessoas envolvidas, suas rotinas, interações sociais e os processos de integração na comunidade. Além disso, é fundamental compreender como praticantes mais experientes colaboram, confiam e acolhem praticantes iniciantes, entendendo as nuances das preferências, refutações, respeitos e defesas no interior da comunidade. Isso oferece às e aos aprendizes motivações fundamentais para se tornarem participantes plenos(as).

Contudo, embora as revelações de hierarquias e disputas estejam subordinadas aos aspectos descritivos e analíticos sobre as práticas, não se pode ignorar o seu efeito nas comunidades de práticas. A participação periférica legitimada remete ao fato de que as pessoas que participam das comunidades e as próprias comunidades fazem parte de um mundo social, com seus conflitos e desigualdades que implicam relações de poder. As relações entre pessoas novatas e veteranas no interior das comunidades envolvem atividades, artefatos, conhecimentos e identidades, estando sempre presentes as relações de diferentes comunidades de práticas entre si e com a sociedade em geral. “Como um lugar no qual alguém se move rumo à participação mais intensiva, a periferalidade é uma posição fortalecedora. Como um lugar no qual ele é mantido distante da participação mais plena [...] essa é uma posição enfraquecedora” (Lave; Wenger, 2022, p. 31).

Interessa frisar que a ontologia social subscrevendo a teoria da aprendizagem situada é caudatária de uma espécie de “marxismo existencial” (Lave; Packer, 2011, p. 20-21). Nessa articulação, a aprendizagem ocorre na vida cotidiana e o conhecimento e o ser são vistos como dialeticamente conectados, sendo a epistemologia e a ontologia interrelacionadas. O conhecimento que os(as) agentes têm do mundo e dos objetos carrega o potencial de transformar agentes, objetos e o próprio mundo. O aprendizado não é visto simplesmente como uma mudança no conhecimento de um mundo objetivo por parte de um(a) sujeito(a) autônomo(a). O aprendizado é definido como a reconstrução da forma como uma pessoa se envolve com o mundo e como a reconfiguração da própria pessoa. Ao mesmo tempo, reconfiguram-se produção e reprodução de objetos, textos, outras pessoas, eventos sociais ou instituições.

As características da aprendizagem situada em comunidades de práticas possuem boa aderência à área da sociologia escolar. Podemos pensar em uma comunidade de pessoas com interesses que convergem para diferentes aspectos das diferentes práticas de ensinar e



aprender sociologia, e na qual as relações e interações acontecem no escopo dessas motivações. Docentes, acadêmicos(as), gestores(as), estudantes e militantes são exemplos de grupos cujas práticas compartilhadas não envolvem somente atividades científicas, como organização e participação em eventos, publicações em revistas especializadas, orientações de pesquisa ou de estágio etc., mas envolvem especialmente atividades direcionadas à aprendizagem da sociologia. Estimular a pesquisa e a intervenção em torno da aprendizagem situada em comunidades de práticas pode, inclusive, potencializar a perspectiva de uma escola e uma universidade que não estejam apartadas do mundo social e que não estejam apenas voltadas para o ensino como função instrucional, redirecionando atenção para as ações que remetem à aprendizagem (Lave, 2019, p. 96).

Em se tratando de uma comunidade na qual a escola é uma instituição tão importante nas dinâmicas das práticas, muito do trabalho do ensino de sociologia reverbera com enorme potência entre jovens e adolescentes, por exemplo, o que demonstra a sua centralidade fora da universidade. Isso sugere menos intenções analíticas voltadas para as disputas estruturais e institucionais entre agentes especializados(as), que formulariam e disputariam as diretrizes de um campo, subcampo científico ou campo em processo de autonomização. Criar e praticar atividades voltadas para a aprendizagem da sociologia e descrever e analisar essas práticas passam a configurar as experiências que esboçam as fronteiras da sociologia escolar, em quaisquer ambientes educativos, formais ou não.

Esse deslocamento teórico permite o fomento de pesquisas e intervenções sobre uma comunidade de praticantes da sociologia escolar, vista como um ambiente em que o conhecimento sociológico pode estar em ação, em meio às práticas das pessoas que se envolvem com ele. Permite, ainda, através de pesquisa empírica, a produção de observações comparativas entre um tipo de práticas que destaque percursos ativos das e dos estudantes na construção do conhecimento sociológico, e outro cujas práticas se associam a um viés cognitivista, em que docentes emitem informações e estudantes as recebem, derivando em uma espécie de “sociologia enciclopédica” (Mocelin, 2021).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quais as peculiaridades epistemológicas e metodológicas das práticas relacionadas ao ensino de sociologia? Seria a aprendizagem de conhecimentos sociológicos o que dinamiza essas atividades, considerando a sociologia como uma ciência “em ação” e as práticas

docentes como “processos em movimento” (Schweig, 2015, p. 44)? Motivado por essas questões, venho trabalhando em uma agenda de pesquisas e intervenções voltada para observar, descrever e analisar as práticas de ensinar e aprender sociologia em espaços variados de educação. Na mesma linha, tais indagações induzem ao afastamento de um registro teórico cuja intenção é desvelar relações estruturais de conflitos e hierarquias, uma vez que essa dimensão se preocupa mais com as disputas entre agentes interessados(as) na obtenção de capitais, legitimidade e consagração, do que com os processos práticos que permeiam a aprendizagem.

O conceito de “campo do ensino de sociologia” (Mocelin, 2020; Oliveira, 2023) apresenta proximidades com a noção de comunidade de práticas de sociologia escolar, mas sua diferença modular se concentra na ênfase analítica: nos campos, as lutas e conflitos sociais e simbólicos; na comunidade de práticas, a ação e a aprendizagem. Embora a sociologia relacional de Bourdieu e a aprendizagem situada como participação periférica em comunidades de práticas possuam como proximidade o foco nas práticas e em como elas são produzidas e reproduzidas relacional e socialmente, também é possível apontar diferenças, dadas as suas extensões e orientações distintas, nos âmbitos metateóricos e empíricos. De qualquer modo, mesmo considerando relevante o enfoque bourdieusiano, além de entender que operar com o conceito de campo ou subcampo pode reforçar disputas e hierarquias entre quem se dedica a ensinar e aprender sociologia, sustento que vale também problematizar a noção de *habitus*.

As disposições que configuram o *habitus* e exteriorizam nas práticas o social internalizado são incorporadas nas relações que as e/ou os agentes travam em diferentes campos do espaço social. Bourdieu (2001, p. 172) afirma que “aprendemos pelo corpo” e “[...] a ordem social se inscreve nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática”, referindo-se ao indivíduo socializado pelo mundo e sua relação com o mundo que o socializa. Porém, a forma como ocorre e se organiza o processo de “aprender pelo corpo”, processo pelo qual são incorporadas as disposições, não encontra detalhamentos suficientes na obra do autor, o que pode adicionar obstáculos importantes ao seu projeto teórico-metodológico (Turner, 1994, p. 47-48). Ainda que se possa assegurar que “[...] Bourdieu deixa claro que o aprendizado de um *habitus* por parte de um ator é um processo ativo, o que pressupõe haver uma agência humana anterior ao *habitus* envolvida na própria aquisição deste” (Peters, 2015, p. 75), quase nada se pode dizer quanto ao estudo de como se desenvolve esse aprendizado ativo.

Nesse sentido, ganha ainda mais vigor a proposição de alterar o ângulo analítico sobre o ensino de sociologia. Em substituição ao campo e suas lutas e o *habitus* e suas disposições cuja aprendizagem é apenas presumida, proponho fortalecer uma agenda descritiva e analítica sobre a comunidade de práticas de sociologia escolar e suas ações de aprendizagem situada. Isso significa colocar em primeiro lugar as práticas das pessoas em suas relações, interações, contextos e historicidades, como faz Bourdieu, mas diminuindo a ênfase aos conflitos e lutas sociais e simbólicas no interior da área, destacando as práticas que ajudam a entender como o ensino e a aprendizagem da sociologia são levados à vida (Schweig, 2015). Ao mesmo tempo, esse pode ser um caminho para a investigação de como se dá o aprendizado das disposições, ponderando que elas talvez possam ser reveladas através do exame sobre as práticas, mas não possam explicar ou descrever a ação (Barthe *et al.*, 2016, p. 104).

Vivendo em um país marcado por múltiplas desigualdades, não há nada em meu argumento que rejeite a importância de investigar relações de poder, dinâmicas de conflitos ou o desenho de hierarquias. Ao contrário, entendendo, como Marx (1998, p. 102), que “[...] toda a vida social é essencialmente prática”, é possível examinar como emergem disputas e dominações na comunidade de praticantes da sociologia escolar, descrevendo e analisando práticas que manifestam disputas e dominações. Uma postura como essa pode auxiliar no diagnóstico de como se aprendem práticas conflituosas e discriminatórias e como elas se relacionam dialeticamente com as desigualdades sociais. Não somente as denunciando, mas aprendendo como elas se metabolizam em disposições possivelmente reveladas pelas práticas, em diferentes contextos de ação, podemos fomentar práticas outras que colaborem para a sua transformação. Esse movimento pode adicionar incentivos para uma educação que favoreça o fortalecimento da democracia e da cidadania crítica.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.2, n.4, São Paulo, jun. 1987, p. 5-28.

BARTHE, Yannick *et al.* Sociologia pragmática: guia do usuário. *Sociologias*, ano 18, n. 41, Porto Alegre, 2016, p. 84-129. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004104>.

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

- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia Geral: Habitus e campo*. Volume 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- FERREIRA, Vanessa do 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. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v37i1.25623>.
- LAHIRE, Bernard. *O Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Revista Sociologia, Problemas e Problemáticas*, n. 49, 2005.
- LAHIRE, Bernard. *Franz Kafka: Éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris: Ed. La Découverte, 2010.
- LAHIRE, Bernard. *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Éditions du Seuil, 2012.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, 2015, p. 37-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>.
- LAVE, Jean. *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: University Press, 2019.
- LAVE, Jean; PACKER, Martin. Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, n. 40, 2011, p. 12-22.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Aprendizagem situada: participação periférica legitimada*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2022.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- MEUCCI, Simone. *Institucionalização da Sociologia no Brasil: Primeiros manuais e cursos*. São Paulo, SP: Hucitec; Fapesp, 2011.
- MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. IN: MICELI, Sergio (Org.). *História das ciências sociais no Brasil – Volume 1*. São Paulo, SP: Vértice/Idesp/Finep, 1989, p. 72-110.
- MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino de Sociologia e o seu campo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

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

MOCELIN, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Latitude*, v. 14, n. esp., p. 62–89, 2021.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, v. 31, p. 359-382, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300004>.

OLIVEIRA, Amurabi. *O campo do ensino de sociologia no Brasil*. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023.

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

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 28, n. 83, 2013, pp. 48-72.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092013000300004>.

PETERS, Gabriel. *Percursos na teoria das práticas sociais: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu*. São Paulo, SP: Annablume, 2015.

SANTOS, Mario Bispo dos. A sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004, p. 131-180.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia. PPG em Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *Tese de Doutorado*, Porto Alegre, 2015, 175f.

TURNER, Stephen. *The Social Theory of Practices: Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions*. Oxford, UK: Polity Press, 1994.

**Recebido em:** 10 de setembro de 2024.

**Aceito em:** 25 de dezembro de 2024

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

CAPRARA, Bernardo Mattes. Comunidade de práticas de sociologia escolar: uma agenda alternativa ao conceito de campo. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.8, n. 2, p.01-21, 2024