

Capítulo 1

A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E EMPÍRICA DO “SUBCAMPO” DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Cristiano das Neves Bodart

Introdução

Após 10 anos de reintrodução efetiva da Sociologia no Ensino Médio alguns estudos vêm enfatizando a ampliação de pesquisas sobre a Sociologia escolar de modo a levantar a hipótese de que já há um campo ou um subcampo denominado “ensino de Sociologia”. Tal afirmação vem, quase sempre, no contexto da teoria disposicionalista de Bourdieu (2003; 2004; 2007), autor que, baseando-se nas observações de Durkheim (1893), sobre a especialização das “regiões” do mundo social, desenvolveu o conceito de campo social, do qual desdobrou sua teoria, também conhecida como Teoria do Campo. Alguns trabalhos, buscando elementos empíricos para sustentar - direta ou indiretamente - que há um campo ou um subcampo denominado “ensino de Sociologia” apontaram a ampliação da produção de artigos publicados em periódicos acadêmicos ou em Grupos de Trabalhos (GTs) nos principais eventos acadêmicos voltados ao tema, assim como uma expansão da produção de teses e dissertações, do volume de grupos de pesquisas e de linhas de pesquisas de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Contudo, a construção/delimitação intelectual do campo ou do subcampo carece de maior rigor teórico. Em outros termos, o campo ou o subcampo do ensino de Sociologia não foi ainda satisfatoriamente desenhado enquanto categoria analítica, o que torna frágeis os esforços de classificação empírica. Elementos constitutivos de um campo, ou subcampo, não são esboçados/desenhados suficientemente para que tenhamos análises mais consistentes. No

caso da existência de uma "região" do mundo social acadêmico denominado "ensino de Sociologia", muitas questões ainda carecem ser problematizadas e explicadas para que possamos compreender esse campo ou subcampo, tais como: Quais são suas fronteiras? Quais capitais simbólicos estão em jogo? Quem joga e porque joga? Já há um *habitus*, um *ilúcio* e/ou um senso prático peculiar constituído? Há epistemologias ou métodos próprios na pesquisa sobre a Sociologia escolar? Sendo um subcampo, é parte de qual campo? Seria parte do campo da Educação, das Ciências Sociais ou da Sociologia? Essas perguntas precisam ser respondidas de forma simultâneas, tomadas como categorias que determinam a disposição dos agentes no (sub)campo.

Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivo destacar elementos já apresentados pela literatura especializada, porém fragmentados e esparsos, que nos auxiliem na compreensão de como o conjunto da produção científica sobre o ensino de Sociologia vem sendo abordado, assim como suscitar questões que, embora não tragam respostas cabais, que venha apontar caminhos para a construção conceitual do campo ou do subcampo do ensino de Sociologia no Brasil que auxilie na sua compressão empírica. Dito de outra forma, temos por objeto de estudo alguns esforços no contexto da produção acadêmica sobre o tema; e por objetivo, compreender os usos do conceito de campo (ou subcampo) para designar um conjunto de práticas, regras, capitais simbólicos e atores sociais que se voltam à Sociologia escolar, problematizando-os a fim de destacar alguns caminhos teóricos-metodológicos que possam corroborar com os empenhos de pensar esse "espaço social acadêmico" a partir das contribuições teóricas-metodológicas de Pierre Bourdieu.

O capítulo se organiza em duas partes, além desta introdução e das considerações finais.

Na primeira parte, por meio de revisão de literatura¹ apresentamos, a partir de uma amostra aleatória, como os conceitos de

¹ O acesso aos textos utilizados deu-se por meio de pesquisas em site de busca

campo (e subcampo) vem sendo mobilizados/utilizados para designar esse “espaço social acadêmico” dedicado ao tema ensino de Sociologia e como elementos constitutivos vem sendo analisados, mas ainda como variáveis dependentes isoladas de forma esparsa entre os diversos e importantes trabalhos já realizados.

Na segunda parte são revisitados os principais elementos constitutivos do “campo social” teoricamente pensado por Pierre Bourdieu. Ainda na segunda parte são discutidos as pertinências e limitações dos usos do conceito de campo (ou subcampo), bem como apontados alguns caminhos teóricos-metodológicos para pensar essa “região” social acadêmica. Optamos por apresentar as contribuições teóricas de Bourdieu apenas após a revisão da literatura brasileira especializada a fim de contrapor aos rigores teóricos e metodológicos da Teoria do Campo no intuito de problematizar caminhos metodológicos frutíferos para a compreensão do subcampo do ensino de Sociologia.

Partimos do pressuposto de que é necessário buscarmos mais clareza teórica-conceitual adaptada ao objeto em análise para avançar nas pesquisas empíricas que visam compreender o subcampo do ensino de Sociologia e dar-lhe um trato teórico-metodológico mais adequado à luz da Teoria do Campo de Pierre Bourdieu.

1 Os usos e abusos do conceito de (sub)campo nos estudos sobre o ensino de Sociologia

Pouco antes da disciplina de Sociologia tornar-se obrigatória no currículo do Ensino Médio nacional, em 2008, Silva (2007) se

(Google), na plataforma Periódicos (usando os descritores “ensino de Sociologia + Campo”, “ensino de Sociologia + subcampo”, Sociologia escolar + campo” e “Sociologia escolar + subcampo”) e na base de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia disponível disponibilizada no Blog Café com Sociologia, disponível em: <https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>. Foram considerados apenas os trabalhos que se utilizam dos termos “campo” e “subcampo” para se referir a uma esfera do mundo social ou parte de uma.

debruçou sobre o ensino de Sociologia para pensá-lo, a partir de Bernstein (1996), como um campo de recontextualização pedagógica. Sob as influências de Bourdieu, a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia foi observada por Caregnato e Cordeiro (2014) a fim de compreender como essa produção estava inserida nos “campos” da Sociologia e da Educação, não considerando as pesquisas sobre o ensino de Sociologia como inseridas em um novo campo dotado de autonomia ou em processo de autonomização em relação aos demais campos. Diferentemente desses esforços, outras pesquisas, sob certa influência de Pierre Bourdieu, tomam o ensino de Sociologia como um campo ou subcampo de pesquisa, ora sendo compreendido como um espaço social autônomo da Sociologia e/ou da Educação, ora como uma especialização desses campos, numa espécie de subcampo de pesquisa. O uso das expressões "campo" e "subcampo" para designar o espaço social onde estão inseridas as pesquisas sobre o ensino de Sociologia é recorrente na literatura especializada. Seus usos se dão, ao menos, de três formas: i) genérica, sem grandes preocupações teóricas-conceituais, tais como nos trabalhos de Anjos (2015; 2016) e Soares (2017); ii) buscando descrever sua configuração, mas sem rigor conceitual, tais como ocorre nos trabalhos de Handfas e Maçaira (2011; 2012), Oliveira (2015), Röwer (2016) e Engerroff e Oliveira (2018) e; iii) com certo rigor conceitual, como fizeram Ferreira e Oliveira (2015), Eras (2015), Bodart e Souza (2017), Bodart e Pereira (2017), Souza (2018), Brunetta e Cigales (2018), Carvalho e Handfas (2019) e Bodart (2019). No caso desses últimos, se apoiando na Teoria dos Campos (ou disposicionalista) do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Há trabalhos que buscaram observar a “legitimidade” da Sociologia no campo científico, tal como aquele desenvolvido por Neuhold (2014) e Carniel e Bueno (2018). Contudo, não nos voltaremos nossos esforços a esses trabalhos.

1.1 Usos ordinários do conceito “campo” de ensino de Sociologia

Em Anjo (2016) notamos um uso desprezioso do termo/conceito “campo”, embora justificando a suposta existência de um campo. A autora destaca que “a Sociologia no nível médio tem se tornado tema para as áreas de Educação e Ciências Sociais”, utilizando o levantamento de teses e dissertações sobre o tema realizado por Handfas e Maiçara (2012), cujo recorte temporal compreendeu o período de 1993 a 2012. Em 2015 essa mesma autora afirmava que ao observar algumas propostas curriculares de Sociologia haveria um “certo consenso no campo sobre o que deva ser ensinado pela Sociologia no Ensino Médio” (ANJOS, 2015, p. 72). Não identificamos em ambos os trabalhos uma preocupação da autora com a construção conceitual de “campo”².

Soares (2017, p. 379) destacou que “assiste-se uma crescente estruturação do campo de ensino e de pesquisa em Sociologia escolar”. Para fundamentar essa sua assertiva, afirmou que,

[...] são observados na reformulação de cursos de licenciatura pelo país, na publicação de novos livros didáticos, no aquecimento do debate em congressos da área, no aumento expressivo de dissertações e de teses sobre a temática e no surgimento de novos cursos de especialização, entre outros.

Destaca, ainda, que essa crescente estruturação vem “estimulado um profícuo debate acadêmico acerca do currículo de Sociologia para o Ensino Médio” (SOARES, 2017, p.379), levando os pesquisadores ao esforço para pensar uma disciplina mais rigorosa, sendo produzido um consenso quanto a importância dos estudos

² Ao longo de ambos os trabalhos a autora usa o conceito de campo de duas maneiras, uma próxima a ideia de “regiões” do mundo social acadêmico e outra dialogando com Basil Bernstein, com o conceito de “campo de recontextualização”.

sobre o ensino de Sociologia (SOARES, 2017). Também não encontramos no trabalho de Soares (2017) preocupação teórico conceitual para pensar o que chama em seu trabalho de “campo de ensino de Sociologia”.

1.2 Esforços de desenhar a configuração do campo (sub-campo) ensino de Sociologia

Handfas e Maçaira (2011; 2012) nos parece ter sido as primeiras autoras a usar a expressão “campo de estudos sobre o ensino de Sociologia”, destacando que na ocasião tratava-se de um campo pouco conhecido pelos próprios pesquisadores. Foi um primeiro esforço em apresentar elementos constitutivos do que chamaram de “campo de estudos sobre o ensino de Sociologia”, tendo destacado o volume de teses e dissertações defendidas no período de 1993 a 2012 e seus vínculos às áreas de Ciências Sociais e Educação. Em ambos textos, fruto da mesma pesquisa, Handfas e Maçaira (2011; 2012) não destacaram o conceito de campo, usando o texto ser rigor conceitual, ainda que destacando elementos constitutivo do campo.

O termo “campo de estudos sobre o ensino de Sociologia” usado por Handfas e Maçaira (2011; 2012) dá lugar ao uso do conceito de “subcampo” no trabalho de Eras (2014; 2015), embora sem que seja apresentada as diferenças terminológicas, chegando em alguns momentos serem usados como sinônimos. Partindo de uma contribuição parcial da Teoria do Campo de Bourdieu, a autora buscou compreender as trajetórias de agentes do subcampo de ensino de Sociologia, mais especificamente dos autores de livros coletâneas sobre o ensino de Sociologia. Destacou a autora que,

A análise científica dos autores que transitam nesse espaço de ideias revela que todos eles são iniciados no campo, receberam um letramento científico-sociológico e educacional e interferem na constituição do campo de estudos sobre o Ensino de Sociologia. Nessa realidade,

utilizam o conjunto de seu capital simbólico – o de ser cientista social e professor – que transita no espaço acadêmico das Ciências Sociais e na realidade escolar de formação. Assim, movimentam esse espaço, inquirindo a sua posição, reivindicando e fazendo emergir o subcampo do ensino de Sociologia como novo nas Ciências Sociais. Ou seja, as próprias trajetórias se constituem em uma produção do campo, na sua arquitetura socioprofissional de realização (ERAS, 2014, p. 265).

Nota-se que Eras (2014; 2015)³ parece inaugurar o uso da expressão “subcampo do ensino de Sociologia”, porém sem cuidados com o rigor conceitual, estando preocupada com uma análise empírica do subcampo em questão. Sua base conceitual centra-se, ainda que de forma aligeirada, nas contribuições de Bourdieu, destacando em nota de rodapé que “o subcampo, a partir da teoria bourdieusiana são consideradas regiões menores de um campo, os quais conservam a mesma dinâmica do campo original (ERAS, 2015, p. 143).

Neuhold (2015) embora contribuindo para a compreensão do (sub)campo do ensino de Sociologia, ao analisar o volume de Grupos de Pesquisas registrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e indicando uma ampliação substantiva desses grupos, não se refere a um campo ou a um subcampo de pesquisa, limitando-se ao termo “objeto de pesquisa”.

Oliveira (2015), embora priorizando o conceito de campo, re-considera a possibilidade de uso do conceito “subcampo” empregado por Eras (2014; 2015)⁴. Oliveira (2015) realizou uma revisão bibliográfica enfatizando os avanços das pesquisas sobre o ensino

³ Eras, em coautoria com Oliveira (2015) produziram outro texto com os mesmos objetivos e corpus de pesquisa. Porém, nesta obra se utilizam de forma ordinária a palavra campo como sinônimo de área.

⁴ Não há no trabalho indicativos de que o Oliveira tivesse tido contato com os trabalhos de Eras e sofrido influência pelo uso do termo “subcampo do ensino de Sociologia”.

de Sociologia, destacando também o papel de algumas instituições científicas, tais como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), assim como do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), para a consolidação do que ora chamou de campo, ora subcampo do ensino de Sociologia. Algo muito parecido é realizado por Cigales e Martins (2015) ao apresentar um dossiê sobre o ensino de Ciências Sociais. Estes autores realizam um balanço das evidências destacadas na literatura de que temos um “(sub)campo” do ensino de Sociologia em processo de constituição.

Oliveira (2016) volta a explorar as produções sobre o ensino de Sociologia, adotando desta vez o conceito de campo, cuja base está em Bourdieu, embora com aligeirada exposição conceitual. Oliveira (2016) buscou mapear a produção científica apresentada nos Congressos da Associação Brasileira de Sociologia (SBS) e o perfil dos autores, compreendendo que esse esforço contribui para compreender o processo de “consolidação do Ensino de Sociologia como um objeto legítimo de investigação da Sociologia brasileira” (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Röwer (2016) buscou destacar o Congresso Brasileiro de Sociologia (CBS) como espaço importante para compreender o “campo de estudos sobre o ensino de Sociologia”, assim como os laboratórios de ensino. Se Handfas e Maçaira (2011; 2012) destacaram as produções científicas, Röwer (2016), assim como Eras (2014), enfatiza os agentes do “(sub)campo”. No caso, naqueles que até aquele momento se destacavam no volume de apresentação de trabalhos no CBS e quais eram os autores referências desses trabalhos. Assim como Handfas e Maçaira (2011; 2012), não encontramos no texto de Röwer (2016) uma preocupação em conceituar o que estava buscando desenhar: o “campo de estudos sobre o ensino de Sociologia”. Ainda que dentre suas referências encontramos a obra “A distinção”, de Bourdieu, a mesma não foi mobilizada nessa direção.

O subcampo do ensino de Sociologia foi objeto de análise de Bodart e Cigales (2017), que sem se dedicar a exposição conceitual do subcampo, observam a produção de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia, atualizando o estado da arte inicialmente apresentado por Handfas e Maiçara (2012). Os autores usaram os conceitos de campo e subcampo por influência de trabalhos anteriores, sem, contudo, problematizar seus usos. Para os autores, levantamentos do Estado da Arte são fundamentais para compreensão do subcampo que indicaram estar em processo de fortalecimento e estruturação.

Bodart e Pereira (2017) por meio de uma revisão de literatura destaca as diversas tentativas de compreender o subcampo do ensino de Sociologia. Os autores adotaram invariavelmente o conceito de “subcampo do ensino de Sociologia”, sem, contudo, apresentar a sua base conceitual, tomando-o do trabalho de Ferreira e Oliveira (2015). A síntese realizada pelos autores destaca diversas pesquisas que mapearam os elementos constitutivos do subcampo do ensino de Sociologia, tais como as produções de teses, dissertações, dossiês, Grupos de Trabalhos (GTs), grupos de pesquisas e eventos especializados. Destacam os autores que “todas essas pesquisas são indicativos quantitativos da ampliação da presença da temática ‘Ensino de Sociologia’ na academia brasileira” (BODART; PEREIRA, 2017, p. 2).

Engerhoff e Oliveira (2018) também buscaram elementos constitutivo do “subcampo do ensino de Sociologia”, mais especificamente o interesse nos estudos dos manuais de Sociologia, pois para os autores, “[...] o livro didático tem se tornado cada vez mais fortemente um capital cultural (BOURDIEU, 2015) decisivo para a legitimidade do ensino de Sociologia, enquanto campo acadêmico” (2018, p. 2016). Ao mesmo tempo, buscaram observar o “lugar” dos autores nesse subcampo e suas concentrações em “polos acadêmicos brasileiros”, no caso centradas especialmente no eixo Rio-São Paulo. O uso do conceito “subcampo” embora não apresentado no texto, está, segundo os autores ancorados em Bourdieu e no trabalho de Ferreira e Oliveira (2015). A mesma base

conceitual encontramos no trabalho de Bodart e Tavares (2018). Segundo esses autores, o conceito que estavam adotando era “o mesmo daquele tomado por Ferreira e Oliveira (2015) para se referir ao recorte do campo científico denominado ‘ensino de Sociologia’. O conceito de campo utilizado tem suas bases no trabalho de Bourdieu [...]” (BODART; TAVARES, 2018, p. 60).

Bodart e Tavares (2018) realizam um levantamento dos artigos sobre o ensino de Sociologia publicados em periódicos classificados como pertencente aos estratos superiores da avaliação *Qualis-Periódicos* na área de Sociologia. Os autores exploram tanto elementos constitutivos do subcampo como os seus agentes, afirmando que há um conjunto de fatores (científicos, políticos e educacionais) que vem corroborando para a constituição de um subcampo do ensino de Sociologia. Bodart e Tavares (2019) destacaram agentes que vêm sendo tomados como referências, o que é um indicativo (variável) a considerar na identificação das disposições dos agentes no interior do campo (ou subcampo) em questão.

1.3 Usos mais rigorosos do conceito de campo ou subcampo

Em 2015 Ferreira e Oliveira buscando explorar a possibilidade de pensarmos o ensino de Sociologia como um campo científico autônomo, apontava que,

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 (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p.38).

A proposta de pensar o espaço social que envolve os estudos sobre a Sociologia escolar como um subcampo é reafirmada em trabalhos de outros autores (BODART; SOUZA, 2017; BODART; TAVARES, 2018; BRUNETTA; CIGALES, 2018; BODART, 2019).

Ferreira e Oliveira no ano de 2015 afirmavam que,

Se a capacidade de autonomia de um campo é medida pela possibilidade de ‘refratar’ as influências de outros campos, podemos indicar aqui que o Ensino de Sociologia certamente não é um campo autônomo, tendo em vista que tanto é fortemente influenciado pelos campos da Sociologia como da Educação, em termos científicos e também políticos (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 2015).

Souza (2018), influenciado pelo trabalho de Ferreira e Oliveira (2015) optou por usar a expressão “subcampo do ensino de Sociologia” ao invés de “campo”; isso por acreditar que não havia um campo autônomo constituído, antes um subcampo [ainda] pouco autônomo dentro do campo (também pouco autônomo) da Sociologia no Brasil, recebendo fortes influências dos campos da Educação e das Ciências Sociais. Souza (2018) buscou, por meio do balanço da produção dos trabalhos apresentados entre 2008 e 2014, no Encontros Estaduais de Ensino de Sociologia (ENSOC) do Rio de Janeiro, apresentar elementos que integram o subcampo em questão. Notamos em Souza (2018) um esforço em pensar a configuração desses elementos a partir de contribuições da Teoria do Campo de Bourdieu, destacando o caráter estratégico presente na construção de um evento científico especializado na temática que “convoque, mobilize para a produção científica e organize ativamente os protagonistas desta esfera”, que “reestruturam e reconfiguram, de certa forma, o caráter de dominação da ciência como um todo” (SOUZA, 2018, p.38-39). Contudo, não se observa uma diferenciação conceitual ou constitutiva entre o que seria um campo e um subcampo. O esforço de Souza (2018) foi no sentido

de indicar o ENSOC como um espaço de organização de agentes do subcampo, assim como na busca por sua maior autonomização. Em meio a disputa por capitais simbólicos, é destacado a presença de agentes que competem no interior do subcampo, mas que não possuem visibilidade, destacando-se aqueles que não estão vinculados às universidades, que possivelmente são professores do Ensino Básico.

A busca por compreender os elementos constitutivos do subcampo do ensino de Sociologia também foi realizada por Bodart e Souza (2017) e por Brunetta e Cigales (2018). Em ambos os trabalhos, com diferente variáveis analisadas, observamos um mapeamento da produção científica sobre o ensino de Sociologia em forma de dossiê. Adotando o conceito de campo e sua variável subcampo da Teoria de Bourdieu, os autores evidenciaram que a ampliação de dossiês publicados sobre o tema ratifica que estamos diante de um processo de consolidação do subcampo do ensino de Sociologia. Os autores também observaram o perfil dos agentes responsáveis por tais produções, bem como suas inserções e interações profissionais no campo educacional e científico.

Carvalho e Handfas (2019, p. 215) buscaram “analisar e compreender as condições atuais de configuração da área de estudos e pesquisas sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica”, a fim de, por meio de revisão de literatura, dialogar com alguns dos trabalhos que evidenciaram a constituição de um subcampo do campo científico das Ciências Sociais denominado “ensino de Sociologia”. Nota-se nesse trabalho uma preocupação maior em esboçar o conceito e uma compreensão de que o uso do conceito não deve ser tomado de forma ordinária. Para as autoras,

Entendemos, portanto, que não se trata de uma questão de nomenclatura, mas ao contrário, trata-se de um esforço de pesquisadores para determinar o lugar das pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica no âmbito mais amplo das ciências sociais e/ou educacional, o que por si só já representa uma difícil empreitada, tendo em vista as peculiaridades que

marcaram a constituição dessa área de pesquisa, particularmente no que diz respeito às tensões advindas do desprestígio do tema no interior do campo científico (CARVALHO; HANDFAS, 2019, p. 218).

Em alguma medida, Carvalho e Handfas (2019) destacam de quais maneiras os conceitos de campo ou subcampo aparecem nos artigos com que dialogam.

Bodart (2019) também realiza uma revisão bibliográfica dos trabalhos que buscaram identificar as características do subcampo do ensino de Sociologia para então argumentar que:

O subcampo de pesquisa Sociologia escolar é dependente da presença da Sociologia no Ensino Médio, o que se constata observando que o avanço desse subcampo se deu a partir da reintrodução da disciplina na escola. [...] Por outro lado, a qualidade das aulas de Sociologia e da formação de professores para ministrar essa disciplina dependem dos avanços do subcampo (BODART, 2019).

Observamos em Bodart (2019), logo na introdução a apresentação do que o autor entende como subcampo do ensino de Sociologia, o que faz a partir das contribuições de Pierre Bourdieu (2003; 2004; 2007). A opção do conceito de “subcampo” em detrimento da não utilização de “campo” dar-se para designar uma parte do campo acadêmico, isso por não entender o ensino de Sociologia e seus agentes como uma esfera autônoma da Educação ou da Sociologia, assim como não dotada de regras próprias. Para Bodart,

Ainda que não tenhamos um campo autonomizado, temos elementos que nos asseguram que estamos diante de uma especialização em expansão, nos autorizando o uso do termo subcampo, uma vez que se trata de uma esfera que está presente no interior do campo da Educação e da Sociologia, o qual se especializa e se

estrutura com algumas características próprias, mais ainda dependente (BODART, 2019, p. 30).

Alguns pesquisadores reconhecidos pela comunidade acadêmica que estudam o ensino de Sociologia vêm afirmando que vivenciamos uma construção de um campo (ou subcampo) social denominado "Ensino de Sociologia". Esta afirmação se sustenta frente a uma análise constitutiva à luz do conceito bourdieusiano de campo? Seria essa tentativa de classificação seria uma estratégia (racional ou movido pelo *habitus academicus*) para adquirir maior distinção social? Tal questão precisa ser considerada e explorada, uma vez que: i) quanto mais reduzido a delimitação das "regiões" do mundo social, maior a possibilidade de ganho de distinção no interior desse (sub)campo, pois a disputa pela obtenção de capitais simbólicos passa a se dar entre um número menor de atores; ii) há uma redefinição do que seriam os capitais simbólicos valorizados no interior desse campo de acordo com os interesses dos que já possuem um certo volume desses capitais e; iii) como o tema é subvalorizado pelos cientistas sociais no interior do campo científico, tornar esse espaço social de produção de pesquisa sobre a Sociologia escolar independente, em certa medida, do campo científico significaria não se submeter às suas avaliações distintivas, deixando de ser reconhecido como "pesquisador de preocupações menores", mas um especialista de destaque de "região" do mundo social acadêmico.

Ao mesmo tempo que observamos um esforço de mobilização para a manutenção da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, nota-se um empenho em demarcar o subcampo do ensino de Sociologia. Entendemos que esses esforços são complementares, uma vez que: i) a disciplina precisa ser observada na realidade empírica para ser tomada como objeto de estudo e; ii) o seu ensino precisa ser norteado por pesquisas que visam a qualificação da prática e formação docente, e as pesquisas são importantes subsídios nessa direção.

2 O campo social em Bourdieu e caminhos metodológicos para sua análise

Notamos na revisão de literatura realizada que diversos pesquisadores vêm buscando compreender o subcampo do ensino de Sociologia, tendo destacado diversos elementos que constitui essa região social da comunidade acadêmica. Contudo, muitas outras variáveis precisam ser consideradas para compreendermos as disposições dos agentes no interior do campo ou subcampo que vem sendo chamado de ensino de Sociologia. Notamos o uso da expressão/conceito em diversos trabalhos, tais como Handfas e Maçaira (2011; 2012), Anjos (2015; 2016), Oliveira (2015), Eras (2015), Röwer (2016), Soares (2017), Bodart e Souza (2017) e Bodart e Pereira (2017), Souza (2018), Brunetta e Cigales (2018), Carvalho e Handfas (2019) e Bodart (2019). Passamos a seguir a discutir os elementos constitutivos do “conceito” de campo a fim de apresentar elementos que possam nortear futuras pesquisas que vise compreender esse subcampo.

O campo social, na perspectiva de Bourdieu, é um sistema de posições sociais, um microcosmo do espaço social marcado por disputas por interesses específicos em seu interior, possuindo regras próprias, autonomia relativa em relação à outros campos. Além disso, as práticas dos agentes nele incluídos só podem ser compreendidas a partir da análise das posições que ocupam no seu interior (BOURDIEU, 2003; 2004; 2007). Um campo social é dotado de capitais simbólicos valorizados no seu interior, os quais trazem aos seus possuidores distinção no interior desse mesmo campo (BOURDIEU, 2003). Como destacou Bourdieu (1983, p. 89), "para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.". O campo social é um espaço concorrencial e, ao mesmo tempo, de integração social. É concorrencial por ser marcado por concorrências estruturadas entre os agentes que buscam ocupar disposições sociais tidas

como distintas; é um espaço de integração social porque os próprios interesses que geram a disputas acabam sendo agregadores, mobilizando os sujeitos em torno de interesses comuns (RAGOUET, 2017). Outro elemento que constitui o campo social é o conjunto de relações objetivas e históricas entre posições ancoradas em certas formas em capitais valorizados particularmente em seu interior a partir de seus próprios princípios reguladores (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 16-17). Tais princípios delimitam e estruturam o campo no qual agentes concorrerem para ocupar espaços prestigiados/valorizados socialmente, assim como, a depender de suas posições ocupadas, lutam para preservar ou transformar suas configurações e fronteiras (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

Outro aspecto do campo que não pode ser ignorado é que o mesmo trata-se de um sistema padronizado de forças objetivas que funcionam à maneira de um campo magnético, impondo a todos os objetos e agentes que ao campo adentram uma gravidade específica. Por isso mesmo, que Bourdieu ao buscar compreender diversos campos sociais adotou⁵ a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM)⁶.

A ACM é parte de um conjunto mais amplo de técnicas denominado Análise Geométrica de Dados, que busca descrever e analisar as relações entre um grande número de variáveis e suas categorias (as chamadas “modalidades”) por meio de medidas espaciais como a distância euclidiana e a dispersão ao longo de eixos principais. [...] Na ACM, as relações entre as variáveis e suas modalidades podem ser visualizadas por meio das distâncias relativas que as separam na chamada “nuvem de modalidades” [cloud of modalities], formada pelo cruzamento entre eixos do espaço de correspondências. Além disso, a ACM permite projetar os indivíduos nesse espaço, dando origem à “nuvem de

⁵ A exemplo das obras *A distinção* (2006), *Homo Academicus* (2011), *La Noblesse d'État* (1998) e *Les structures sociales de l'économie* (2000).

⁶ Para mais detalhes dos usos da ACM nas ciências Sociais ver Bertoncelo (2016).

indivíduos” [cloud of individuals]. Nela, as distâncias relativas entre eles refletem a dissimilaridade com respeito aos valores nos indicadores incluídos na análise (BERTONCELO, 2016, p. 1).

O uso por Bourdieu da ACM objetivou situar os agentes em um espaço objetiva e relacionalmente estruturado, onde a distância dos agentes decorre das diferenças de suas posições no campo social, reflexo das desiguais dotações de capitais entre os agentes. O uso da ACM possibilita exprimir em um plano cartesiano a disposição social dos agentes, sendo considerado simultaneamente diversas variáveis (categorias) que determinam a disposição desses agentes no interior do campo. Dito isto, compreender as configurações de um campo ou subcampo demanda identificar quais são as variáveis (capitais) que influenciam a disposição social dos agentes no campo ou subcampo.

É importante destacar que a posição do agente no campo não depende de apenas uma causalidade unidirecional, antes envolve diversas variáveis que oculta a multiplicidade de fatores e a complexidade da interação/combinção dessas variáveis. Bourdieu rejeita, assim a ideia de independência de variáveis por ignorar que essas são imbricadas e multideterminadas. Como destacou Bourdieu (2013, p. 100), “ao proceder à análise isolada de cada variável, como ocorre frequentemente, corre-se o risco de atribuir a uma das variáveis – por exemplo, sexo ou idade que à sua maneira, pode, exprimir a situação global ou o devir de uma classe - o que é o efeito do conjunto de variáveis”. Por isso é importante considerar que ao problematizar o subcampo do ensino de Sociologia é necessário considerar também que há uma estrutura de relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor a cada uma delas e os efeitos na definição das regras do subcampo, bem como a disposições dos agentes nele presente.

Como bem destacou Lahire (2017), o conceito de campo social em Bourdieu tem suas raízes na Sociologia clássica, mais especificamente em Émile Durkheim, na sua obra *De la division du travail*

social, de 1893. Durkheim afirmava que a divisão social do trabalho era observável no conjunto de "regiões" do mundo social. Para ele, nas sociedades tradicionais havia um "estado de indistinção e de homogeneidade" do mundo social. Nesse estado, religião, arte, política, moral, direito estavam englobados em uma única esfera, sem separações. Na medida que as sociedades se ampliaram em volume e densidade, as divisões sociais foram importantes para ampliar as chances dos indivíduos conquistarem um lugar no mundo social. Como explicou Lahire,

Se todo mundo "corresse" atrás de um pequeno número de objetos comuns, a maioria dos "corredores" não poderia realizar seu objetivo. A diferenciação social das funções é uma maneira de baixar a taxa geral de frustração, multiplicando as possibilidades de ser reconhecido socialmente (2017, p. 36).

Nessa mesma direção, afirmou Bourdieu (2003), ao mencionar a ação dos juristas em Roma de dividir-se em especialidades, pois seria melhor ser o primeiro em sua aldeia do que o segundo em Roma. Assim, a autonomização de uma parte do espaço social, ou campo, pode reduzir os custos pelas disputas, reduzindo os concorrentes dispostos a concorrer por um espaço de distinção/reconhecimento em seu interior.

O campo científico seria para Bourdieu marcado por agentes integrados em um espaço social com interesses específicos (por isso concorrencial e de integração), no caso, no "capital científico". Este "está vinculado ao reconhecimento dos pares, pouco institucionalizado e mais exposto à contestação" (RAGOUET, 2017, p.69). Contudo, há outro capital que é mobilizado no campo acadêmico para ocupar disposições distintas: o capital "temporal" (econômico e político). Este "remete a uma espécie de poder institucional sobre os meios de produção e reprodução" (RAGOUET, 2017, p.69). Para compreendermos as disputas dos agentes no interior do campo acadêmico torna-se necessário considerar como esses dois tipos de capitais estão distribuídos/adquiridos (o que

evidencia a autonomia relativa do campo), uma vez que há possibilidade de conversão de um capital em outro. Contudo,

As possibilidades de conversão de um capital em um outro são igualmente assimétrica: o capital científico pode permitir, com o decorrer do tempo, a obtenção de créditos econômicos e políticos, mas é mais frequente observar agentes dotados de um elevado capital temporal obterem capital científico sem investir fortemente na produção científica (RAGOUET, 2017, p.69).

Outros aspectos que precisam ser considerados são os aspectos estruturais e morfológicos do campo, os quais irão orientar as configurações das disputas. A forma como o campo está estruturado é um elemento em constante disputa. Se um lado, destaca Bourdieu, há os dominantes do campo que desenvolvem estratégias de manutenção das regras que lhes beneficiam, por outro, os “recém-chegados” que desprovidos de capitais científicos e temporais buscam desenvolver estratégias de sucessão (RAGOUET, 2017), afim de criar condições de acumular capitais e, conseqüentemente, ocupar espaços de distinção nesse campo, bem como mudar as regras do jogo de forma a lhes beneficiar na disputa. Como destaca Bourdieu (2004, p. 29), “os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições”.

Os julgamentos/valorizações dos agentes no interior do campo acadêmico estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pela posição que ocupa nas hierarquias instituídas (BOURDIEU, 1976), tais como seu vínculo institucional, instituição de titulação acadêmica, integração em programas de pós-graduação etc.

A atuação e as práticas dos cientistas são viabilizadas por meio da existência de um *habitus* específico do campo científico. *Habitus* para Bourdieu (2004; 2013) são disposições adquiridas, "maneiras permanentes, duráveis" que os sujeitos absorvem no interior do

campo, sendo um elemento importante para suas ações, possibilitando-o a jogar o jogo do campo. Para Bourdieu (2001; 2013), é no interior do campo, participando dele, que os sujeitos adquirem o *habitus* específico daquele campo. Em outros termos, a constituição de um *habitus* específico demanda condições específicas que se reproduzem por consideradas vezes, o que envolve tempo de exposição no campo, às suas regras e seu jogo. A participação no campo, ao mesmo tempo, envolve disputas e respeito às suas regras. Refere-se às realidades que não ocasionam questionamentos por parte dos agentes por estar incorporadas, situação que Bourdieu denominou de *Illusio*. Trata-se de um interesse socialmente constituído em estar no jogo e cujo interesse só existe em relação a determinado espaço social, no qual certas coisas são importantes e outras não. É admitir que o jogo merece ser jogado (BOURDIEU, 1996).

Como destacou Bourdieu,

Esta palavra vem de *ludus* (jogo) e “poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar. [...] é dá importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos [...]. A *illusio* é essa relação encantada com o jogo que é produto de uma relação antológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas (1996, p. 139-140).

No campo científico a *illusio* aparece como “um interesse que com relação às formas de interesse correntes na existência cotidiana (em particular no campo econômico) aparece como desinteressada, gratuita” (AGUIAR, 2017, p. 231). Trata-se de uma forma de encantamento (decorrentes de um reconhecimento imediato) socialmente e historicamente construído que os intelectuais incorporam e, conseqüentemente, influenciam em suas ações cotidianas no interior do jogo que disputam rotineiramente, a qual se faz porque sempre foi feito assim. Por outro lado, além dos interesses

intrínsecos dos pesquisadores, há os interesses extrínsecos. Como destacou Bourdieu,

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros (1976, p. 4).

Assim, um campo social envolve regras de funcionamento, capitais simbólicos específicos, agentes e práticas características que precisam ser considerados, se o objetivo for analisá-lo empiricamente.

Desenhar o campo (ou o subcampo) ensino de Sociologia demanda mapear de forma múltipla e simultânea ao menos: i) os pesquisadores; ii) elementos reveladores de *habitus*; iii) os capitais científicos (titulação, produção científica etc.); iv) os capitais temporal (vínculo institucional, acesso aos meios de divulgação da pesquisa, participação em entidades científicas e políticas; v) o interesse pelo jogo; vi) os recém chegados no subcampo e os conservadores e; vii) estratégias de manutenção e transformação das regras do subcampo.

Mocelin (2019) fez um esforço importante ao buscar considerar diversos fatores para argumentar de que temos um “campo” do ensino de Sociologia consolidado no Brasil. Contudo, seu objeto (o campo que ele busca descrever) e as fronteiras consideradas não são exatamente o que a literatura vem denominando de “campo de subcampo do Sociologia”, uma vez que se volta para pensar o “campo” a partir dos professores do ensino básico, do currículo escolar e das legislações educacionais relacionadas ao ensino de Sociologia, enquanto que as demais pesquisas aqui mencionadas se voltam para a ideia de um campo ou subcampo “de pesquisa”, sendo explorado os capitais simbólicos valorizados pela comunidade acadêmica (produção científica, eventos acadêmicos, vínculos institucionais etc.).

Bodart (2019), por meio de uma revisão de literatura, traz diversos elementos (ampliação do número de eventos, de teses, de dissertações, de presença de debates em congressos, de artigos etc.) os quais podemos interpretar como capitais simbólicos do subcampo do ensino de Sociologia, embora não realiza uma Análise de Correspondências Múltiplas; talvez porque não estava em discussão o ensino de Sociologia como campo ou subcampo, mas buscava evidenciar de que há, nos últimos anos, um avanço substancial da pesquisa sobre o ensino de Sociologia.

Outro esforço importante foi realizado por Moraes (2016), no qual, voltando-se para alguns agentes do subcampo do ensino de Sociologia, destacou as suas trajetórias, analisando o capital simbólico detido por eles no espaço social e sua relação com a defesa do ensino de Sociologia na educação básica. Ainda que Moraes (2016) tenha identificado diversas motivações que levaram esses agentes a participar do jogo social que se desenvolve no interior do campo social das Ciências Sociais, não observamos uma análise de correspondências múltiplas que o conceito de campo social - em Pierre Bourdieu - suscita, não havendo o objetivo de considerar as relações entre um grande número de variáveis que indique por meio de medidas espaciais (e disposicionais) a distância euclidiana e a dispersão ao longo de eixos principais, como fez o sociólogo francês em algumas de suas obras⁷, tais como em “A distinção” (2013). Como deixou registrado:

Uso a Análise de Correspondência muito, porque penso que é essencial um procedimento relacional cuja filosofia expressa plenamente aquilo que na minha visão constitui a realidade social. É um procedimento que “pensa” relações, como tento fazer com o conceito de campo (Prefácio a edição alemã de *Le Métier de Sociologue*, 1991 *apud* ROUANET; ROUX; ACKERMAN, 2005).

⁷ Ver Rouanet, Roux e Ackerman (2005), autores que demonstram como Bourdieu se utilizou da ACM.

A partir da revisão de literatura - que aqui realizamos – se nota que diversas variáveis que nos ajudam a compreender o subcampo em questão foram observadas, contudo de forma esparsa e cujas variáveis independentes são analisadas em separado, ignorando em alguma medida que para entendermos o campo social e as disposições dos agentes todas essas variáveis devem ser tomadas como imbricadas e multideterminada. De outra forma oculta-se a multiplicidade de fatores e a complexa interação-combinação, como preconizado por Bourdieu ao realizar suas análises ACM. Considerar o uso da ACM para compreender o subcampo do ensino de Sociologia nos parece ser fundamental para que tenhamos uma noção do espaço objetiva e relacionalmente estruturado.

É importante destacar que o subcampo da Sociologia escolar não possui no momento teorias ou métodos próprios que lhe daria autonomia em relação aos campos da Educação e/ou da Sociologia. Acredito que o caminho não deva ser o de buscar legitimar uma suposta autonomia do subcampo, pois não estaríamos enfrentando o problema da desvalorização de uma temática tão importante para as Ciências Sociais e para a Educação, antes fugindo dessa dificuldade. O movimento deve ser no sentido de valorizar o espaço social voltado aos estudos da Sociologia Escolar no interior do campo educacional e sociológico; a luta é árdua, mas também mais coerente e produtiva.

Se tomarmos essa “região” social acadêmica como um subcampo uma pergunta é suscitada: trata-se de um subcampo de qual campo? Seria da Educação, uma vez que os estudos sobre a Sociologia escolar volta-se prioritariamente para formação de professores e métodos e práticas de ensino? Ou seria um subcampo das Ciências Sociais? Essa questão ainda é uma lacuna nos esforços já empreendidos.

Como destacaram Bodart e Tavares (2018), sabemos que,

[...] um conjunto de fatores vem corroborando para que um novo subcampo de pesquisa esteja em via de se constituir no interior da comunidade acadêmica, mais

especificamente de cientistas sociais, sociólogos e educadores, parece se confirmar, ainda que se trate de um processo incipiente que dependerá, em grande parte, da presença da Sociologia no currículo do ensino médio, ou seja, da existência do objeto empírico (p.88).

Acreditamos que o que temos no momento é um processo de constituição e fortalecimento de parte da comunidade acadêmica que vem se dedicando ao tema Sociologia escola, mas que se encontra dependente, ao menos, de dois campos: a Educação e a Sociologia. Estamos em curso de um processo de especialização que, pela lógica do próprio espaço social, apresenta tendências de autonomização e construção de um novo campo; contudo, por hora só é possível, pelos aspectos destacadas, nomear de "subcampo". Ou seja, reconhecer que existe uma especialização sem, contudo, um "espaço" autonomizado em relação ao campo educacional, da Sociologia e, sobretudo, ao campo acadêmico.

Considerações finais

Não pretendemos aqui apresentar um mapeamento minucioso da produção acadêmica sobre o subcampo do ensino de Sociologia, antes destacar minimamente como vem sendo mobilizado o conceito e o métodos de análise empírica adotado por Bourdieu em diversos trabalhos.

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.

A melhor compreensão do subcampo do ensino de Sociologia passa necessariamente por uma análise enquanto "subcampo magnético", envolta do qual orbita uma multiplicidade autodeterminante e imbricada de elementos de o constitui. Portanto, para compreendê-lo torna-se necessário uma análise da causalidade estrutural de uma rede de fatores a partir do método ACM adotado por Bourdieu, o que possibilitará uma representação em plano geométrico das disposições dos agentes no interior do campo, tornando mais claro quais capitais são responsáveis por tal configuração e como os agentes estão posicionados nesse subcampo, como esses jogam e sob quais regras.

A partir da revisão de literatura aqui realizada podemos notar que diversas variáveis que nos ajudam a compreender ("desenhar") o subcampo em questão foram observadas por variados trabalhos, contudo de forma esparsa e analisadas como variáveis independentes isoladas, ignorando que são imbricadas e multideterminada; compreensão que oculta a multiplicidade de fatores e a complexa interação-combinação, como preconizado por Bourdieu ao realizar

suas análises dos campos sociais franceses. Considerar o uso da ACM para compreender o subcampo do ensino de Sociologia nos parece ser fundamental para que tenhamos uma noção do espaço objetiva e relacionalmente estruturado, de modo a compreender a causalidade estrutural de uma rede de fatores que o constitui. O fato é que a construção/delimitação intelectual do campo ou do subcampo carece de maior rigor teórico-metodológico, e isso passa pela forma com que os seus elementos constitutivos são analisados.

Referências

AGUIAR, Adréa. Illusio. In: CATANI, Afrânio Mendes; *et al.*(Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos. Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica e comparada das propostas curriculares estaduais (Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo). *Revista Café com Sociologia*. v. 4, n.3, p. 59-75, 2015.

ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos. *Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.

BERTONCELO, Edison. O uso da Análise de correspondências múltiplas nas ciências sociais: possibilidades de aplicação e exemplos empíricos. In: *Encontro Anual Da Anpocs*, 40., 2016, Caxambu. Anais... Caxambu: Anpocs, 2016. p. 1-25.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. In: BODART, Cristiano das Neves (Org). *O ensino de Humanidades nas escolas*. Editora Café com Sociologia: Maceió, 2019. pp.11-32.

_____; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017.

_____; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, vol.1, n.1, p. 01-10, jan./Jun., 2017.

_____; SOUZA, Ewerton. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Revista de Ciências Sociais*, Unisinos. São Leopoldo, v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

_____; TAVARES, Caio dos Santos. A produção sobre o ensino de Sociologia escolar nos periódicos brasileiros on-line de estratos superiores, 1996-2017. In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. *Saberes e Práticas do ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. pp. 57-134.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, L. J. D. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2013.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Coisas de Sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. Le champ scientifique. Tradução de Paula Monteiro. *Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

_____. *Les structures sociales de l'économie*. Paris: Le Seuil, 2000.

_____. *Meditações Pascalinas*. Rio e Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O ensino de Sociologia e os seus públicos. *Educ. Soc., Campinas*, v. 39, no. 144, p.671-685, jul.-set., 2018.

ERAS, Lígia Wilhelms; Trajetórias, Travessias e Produtores: Sociologias, Conhecimentos e os autores dos livros coletâneas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, p. 259-288, 2014.

_____; OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Uma sociologia dos livros coletâneas sobre o ensino de Sociologia na educação básica (2008-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). *Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado*. Maceió: Edufal, 2015. pp. 81- 101.

FERREIRA, Vanessa Rego; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, Jan.-Jun., 2015.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. 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.

_____; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte na produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, n. 74, 2º semestre, 2012.

LAHIRE, Bernard. Os limites do conceito de campo. In: SOUZA, Jessé; BITTLINGMAYER, Uwe. (Orgs.). *Dossiê Pierre Bourdieu*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. pp. 29-73.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O campo da sociologia escolar. *Anais do 19º Congresso Brasileiro de Sociologia*, Florianópolis, 9 a 12 de julho de 2019.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2016.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. *Sociologia do ensino de Sociologia*: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). *Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado*. Maceió: Edufal, 2015. pp. 103- 123.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, p. 01-15, 2016.

RAGOUET, PASCAL, Campo científico. In: CATANI, Afrânio Mendes; *et al.*(Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RÖWER, Joana. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civita*, v. 16, n. 3, p. 127-147, 2016.

ROUANET, Henry; ACKERMAN, Werner; ROUX, Brigitte Le. A análise geométrica de questionários: a lição de La Distinction de Bourdieu. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vo.15, p. 43-52, 2005.

SILVA, Ieizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SOARES, David Gonçalves. A pesquisa como ferramenta de ensino em sociologia: sentidos, obstáculos e potencialidades em livros didáticos e em práticas docentes. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 53, n. 2, p. 378-388, mai/ago., 2017.