

Mosaicos das sociologias da educação no Brasil: mapeamento da produção do GT-14 da ANPED na primeira década do século XXI

Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Camila Ferreira da Silva

Resumo: A complexidade e a pluralidade que marcam a produção da Sociologia da Educação (SE) no Brasil permitem a identificação de mosaicos que foram sendo formados durante a primeira década do século XXI. Este artigo trata, justamente, de uma análise (quanti-qualitativa, que fez uso da técnica estado da arte) – entre tantas outras possíveis – dos mosaicos produzidos pelo GT Sociologia da Educação (GT-14) da ANPEd neste período temporal. Tomar este grupo de trabalho como um subcampo inscrito no campo científico da própria SE (mais amplamente falando) é um exercício que permite observar, em termos relacionais, a inexistência de linearidades ou mesmo de consensos absolutos em torno de qualquer campo. É este movimento que acaba por exigir que se trate do tema no plural, Sociologias da Educação, pois se reporta ao próprio jogo da ciência.

Palavras-chave: Sociologias da educação. GT-14. ANPEd.

Mosaics of the sociologies of education in Brazil: mapping the production of the GT-14 ANPED in the first decade of 21st century

Abstract: The complexity and diversity that characterize the production of Sociology of Education (SE) in Brazil allow identification of mosaics that were being formed during the first decade of this century. This article is precisely an analysis (quantitative and qualitative, which made use of the technical state of the art) - among many other possible - the mosaics produced by GT Sociology of Education ANPEd this time period. Taking this working group like a subfield entered in the scientific field of SE itself (most widely spoken) is an exercise that allows us to observe, in relational terms, the lack of linearity or even absolute consensus around any field. It is this movement that ultimately require that it be the subject plural Sociologies of Education as it relates to the game itself science.

Keywords: Sociologies of education. GT-14. ANPEd.

1 Introdução

O acelerado desenvolvimento da pesquisa universitária no Brasil – atestado por Cunha (1992) – acarreta um enorme volume de produções acadêmicas de naturezas diversas (teses, dissertações, artigos, etc.). Logo, torna-se latente a necessidade de uma reflexão sobre este material, o que desemboca numa busca por compreensão dos mais variados rumos que a pesquisa vem tomando neste país. Esta busca, de cunho compreensivo, acaba por revelar não somente as agendas das diferentes áreas do saber, mas também – e, sobretudo – questões mais profundas que vão além das aparências imediatistas e denotam, dessa forma, o que se pode chamar de verdadeiros *panoramas de épocas*.

A produção dos conhecimentos está associada, em grande medida, a fatores contextuais determinantes (LALLEMENT, 2003) e, frente a este pressuposto, Foucault (2008) ratifica a importância do exercício de compreender o saber a partir de uma época.

Na fuga, então, da simplificação, um tanto caricatural, do desenvolvimento linear e cumulativo das ciências, a própria visão abstrata de “abiogênese” do saber é refutada, possibilitando concepções mais conjunturais acerca das condições sob as quais se produz conhecimentos¹. Os contextos social, cultural, econômico, político e institucional ganham imensa relevância nesta discussão por se apresentarem como eixos norteadores de tais condições – eles são capazes de fornecer “pistas” para a compreensão conjuntural da qual estamos tratando, dilatando as vicissitudes de análises. No caso específico da sociologia, deve-se considerar que “[...] toda sociologia pressupõe uma filosofia, uma concepção de mundo, da qual é um momento subordinado” (GRAMSCI, 2011, p. 167).

Como refletir, então, sobre o panorama brasileiro de desenvolvimento da SE? É possível tratar deste campo no singular ou suas divergências, sobretudo teóricas, nos fazem adotar o termo no plural? *Mosaicos das Sociologias da Educação no Brasil* é, pois, uma investigação que busca refletir sobre estas questões na medida em que analisa a produção do Grupo de Trabalho

¹ Muitos já se preocuparam com o âmbito da teorização sobre as formas de olhar para a ciência, dentre eles o presente trabalho se vale, em especial, dos seguintes nomes: Foucault (2008) e seu método, a arqueologia do saber; Bourdieu (2008) e o campo científico; Santos (2007) com sua análise histórica das ciências; Kuhn (1962 apud BOURDIEU, 2008) buscando compreender a estrutura das revoluções científicas; Alexander (1987) e a discussão do caráter multiparadigmático das ciências sociais.

Sociologia da Educação (GT-14) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na década compreendida entre 2001 e 2010.

Dessa forma, assim como Frigotto (2011, p. 237), entendemos “[...] que a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso.”

Portanto, este artigo, logo após a apresentação dos alicerces metodológicos da pesquisa, preocupa-se em fazer uma discussão de cunho histórico acerca da natureza das ciências humanas e sociais e da própria Sociologia da Educação, seguida da exposição analítica dos resultados.

1.1 Desenho metodológico da investigação

Um movimento duplo, composto por partes complementares, marca o desenvolvimento da análise proposta pela pesquisa: de um lado, os dados extraídos da produção do GT e, de outro, os desdobramentos analíticos que explicam o desenvolvimento da SE no Brasil. Foi necessário recorrer, em virtude disto, à combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, pois, tomando cada uma delas de forma isolada, percebe-se que “[...] são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240).

Levando em consideração, neste contexto, a natureza deste objeto de investigação (determinada produção científica), o *estado da arte* ou *estado do conhecimento* foi elencado, então, como estratégia de aproximação com as nuances do objeto. De caráter bibliográfico, o estado da arte prevê uma espécie de inventário descritivo, cujo principal desafio é

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e *comunicações em anais de congressos e de seminários* (FERREIRA, 2002, p. 257, grifos nossos).

O estado da arte foi planejado a partir de uma revisão de literatura que revelou trabalhos anteriores que tiveram a preocupação de estudar outros GTs da ANPEd (CARVALHO, 2011; COSTA; SILVA, 2003; FIORENTINI, 2002; MOREIRA, 2002; PRETTO, 2007). Além desses estudos, destacam-se balanços apresentados acerca dos estudos em Sociologia e em Sociologia da

Educação², por isso, cabe ratificar esta pesquisa como um dos olhares possíveis sobre a Sociologia da Educação, em especial à produção do GT-14 da ANPED.

O material recolhido para as análises que compõem este estudo é formado por trabalhos apresentados no GT-14 durante a década compreendida entre 2001 e 2010. O acervo analisado é composto, então, por 146 artigos, os quais são subdivididos em *trabalhos*, *pôsteres* e *trabalhos encomendados*³.

A produção dos dados foi realizada com base na leitura e fichamento de todo o material, bem como na identificação de categorias-chave. Seguiu-se, ainda, a tabulação, a organização e a análise dos dados compilados.

2 Os lugares da Sociologia na produção do conhecimento sobre a realidade social

Quando se trata da era moderna, uma série de imagens relacionadas ao rompimento com a perspectiva medieval e a instalação de “novas tradições” racionais ganham relevo. É em meio ao panorama Renascentista – já no século XVI – que a filosofia da consciência passa a ser valorizada e, com isso, as concepções de homem sofrem alterações ao passo que os próprios homens tomam consciência de si mesmos e do meio social do qual fazem parte (CAMARGO; ELESBÃO, 2004).

A compreensão desta verdadeira ruptura conceptual é acompanhada pelo surgimento de novas disciplinas, de novas ciências. “É nesse novo cenário renascentista que surgem as denominadas ciências humanas e que vão ser sistematizadas a partir do século XIX” (CAMARGO; ELESBÃO, 2004, p. 8).

No caso da Sociologia, em especial, o século XVIII constitui um marco importante para entendermos seu surgimento, pois problemas históricos inéditos foram acentuando-se neste período, acelerando, então, transformações significativas de ordens econômica, política e cultural.

² O conhecido “A pesquisa educacional no Brasil”, da socióloga Aparecida Joly Gouveia (1971) e a “Bibliografia comentada sobre Sociologia da Educação no Brasil”, elaborado pela socióloga Maria Christina Campos (1971), são referências pioneiras em relação à elaboração de balanços sobre a pesquisa em Sociologia da Educação no país. Balanços mais recentes foram elaborados por Débora Mazza (2001), Clarissa Eckert Baeta Neves (2002) e Márcio da Costa e Graziella Moraes Dias da Silva (2003).

³ O *site* oficial da ANPED (<http://www.anped.org.br/>) foi o principal espaço de busca do material em questão, concretizando-se em um elemento facilitador para a identificação dos artigos. Isso porque todos os documentos e materiais, datados a partir de 2000, relativos às produções dos 24 GTs desta associação, estão disponíveis neste espaço.

A dupla revolução que este século testemunha - a industrial e a francesa - constituía os dois lados de um mesmo processo, qual seja, a instalação definitiva da sociedade capitalista. A palavra sociologia apareceria somente um século depois, por volta de 1830, mas são os acontecimentos desencadeados pela dupla revolução que a precipitam e a tornam possível. (MARTINS, 1994, p. 10)

Faz-se necessário compreender, brevemente, os objetivos de alguns pensadores que sistematizaram o que conhecemos como Sociologia, a fim de perceber qual a relação entre a própria Sociologia nascente e o pensamento positivista. As consequências das revoluções citadas acima são entendidas por alguns pensadores da época como verdadeiras anomias no mundo social e, por isso,

Durkheim, por exemplo, um dos fundadores da sociologia, afirmou certa vez que a partir do momento em que "a tempestade revolucionária passou, constituiu-se como que por encanto a noção de ciência social". O fato é que pensadores franceses da época, como Saint-Simon, Comte, Le Play e alguns outros, concentrarão suas reflexões sobre a natureza e as consequências da revolução. Em seus trabalhos, utilizarão expressões como "anarquia", "perturbação", "crise", "desordem", para julgar a nova realidade provocada pela revolução. Nutriam em geral esses pensadores um certo rancor pela revolução, principalmente por aquilo que eles designavam como "os seus falsos dogmas", como o seu ideal de igualdade, de liberdade, e a importância conferida ao indivíduo em face das instituições existentes (MARTINS, 1994, p. 26-27).

Para estes pensadores sua tarefa consistia em racionalizar a ordem, então, existente, a fim de proporcionar um equilíbrio social frente ao "caos" ocasionado pelas revoluções da época – neste estado de "caos", para esta perspectiva, havia também uma forte desorganização intelectual. Mas, para cunhar este estado de "organização", de "paz" e "harmonia" não bastava, para eles, analisar superficialmente os fatos, e sim conhecer as leis gerais que regem os fatos sociais.

As ciências humanas, dessa forma, "nascem" inseridas em uma lógica de legitimação dos padrões de uma ciência positiva, e a Sociologia não foge a esta regra. Neste caso, a racionalidade técnica – que tem seu auge no que Alain Touraine (2009) chama de *Modernidade triunfante*⁴ – acaba sendo o principal agente influenciador do movimento positivista. Com relação à concepção de ciência que circunda este movimento, é fácil entender que "[...] a ordem e a estabilidade do mundo são a pré-condição da transformação tecnológica do real" (SANTOS, 2007, p. 17).

⁴ Touraine (2009, p. 17) denomina de Modernidade triunfante o período no qual "a modernidade não é mais pura mudança, sucessão de acontecimentos; ela é difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa".

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim).

O caráter utilitário e funcional do conhecimento fica evidente, e com os demais fenômenos sociais não poderia ser diferente. A conformação das Ciências Sociais aos “moldes” das pesquisas desenvolvidas nas Ciências Naturais é o principal esforço dos cientistas sociais neste período. A compreensão era um elemento impensável ao pesquisador, cuja função deveria ser reduzida à observação e mensuração dos fatos sociais.

Ao defender um método próprio para a Sociologia, Durkheim (1999) propõe que os fatos sociais sejam tratados como *coisas*, mas o que vem a ser uma coisa? Nas palavras do próprio, a coisa

[...] se opõe à idéia assim como o que se conhece a partir de fora se opõe ao que se conhece a partir de dentro. É coisa todo objeto do conhecimento que não é naturalmente penetrável à inteligência, tudo aquilo de que não podemos fazer uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito não pode chegar a compreender a menos que saia de si mesmo, por meio de observações e experimentações, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e aos mais profundos (p. XVII).

Desse modo, “[...] o positivismo durkheimiano acreditava que a sociedade poderia ser analisada da mesma forma que os fenômenos da natureza” (MARTINS, 1994, p. 50). Partindo deste panorama, vejamos agora a raiz do conceito de desenvolvimento da ciência dentro da lógica positivista.

A linearidade é o melhor elemento explicativo para se pensar o caminho que a ciência deveria seguir, isto porque o *Evolucionismo* é uma teoria que serve de base para a compreensão de basicamente todos os campos do saber neste período. O que nos leva a imaginar a ciência como uma linha reta, que certamente culminaria na ordem e no progresso (tão desejados pelos positivistas).

Mesmo antes de Darwin publicar *A origem das espécies* (1859), Herbert Spencer já se propunha pensar evolutivamente a sociedade desde o seu livro *Princípios de Psicologia* (1852-

1857). As ciências sociais e a Sociologia, em especial, sofrerão, no século XIX, grandes influências desse pensamento (LALLEMENT, 2003).

À ciência é atribuída a tarefa de descobrir as leis da natureza e da vida em sociedade e, dessa maneira, descrever a realidade de modo a buscar compreender os moldes pelos quais se dá sua evolução. Aos cientistas, por sua vez, resta-lhes o papel de observar e mensurar esta realidade e, no seu ofício, a neutralidade e a imparcialidade são elementos primordiais para a garantia da confiabilidade que a ciência os impinge. Assim, “[...] o verdadeiro espírito positivo consiste sobretudo a *ver para prever*, a estudar o que é, a fim de concluir daí o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1844 apud LALLEMENT, 2003, p. 74, grifos do autor).

É nesse contexto que Gramsci (2011, p. 150) afirma que a sociologia surge como “[...] uma tentativa de extrair ‘experimentalmente’ as leis de evolução da sociedade humana, de maneira a ‘prever’ o futuro com a mesma certeza com que se prevê que de uma semente nascerá uma árvore”. Em oposição a esta compreensão, Gramsci (2011, p. 51) aponta que “[...] sendo contraditório o conjunto das relações sociais, não pode deixar de ser contraditória a consciência dos homens, [por isso] põe-se o problema de como se manifesta tal contradição e de como se pode obter progressivamente a unificação [...]”.

No século XX, ao estudar a ciência por meio de estudos históricos, Thomas Kuhn (1971) acaba por introduzir uma filosofia descontinuísta na tradição anglo-saxônica, de marca positivista. Segundo Veiga-Neto (2002), Kuhn demonstra que as Ciências Naturais modernas têm se constituído enquanto uma prática social circunscrita em paradigmas sucessivos e não-cumulativos. Esta compreensão rompe com a visão de continuidade, evolução e acumulação da ciência, possibilitando o pensar nas rupturas, nas continuidades e/ou descontinuidades, na alternância de períodos de “ciência normal” e de “revoluções” (BOURDIEU, 2008).

Para Kuhn (1971), as ciências naturais ou exatas possuem um *caráter paradigmático*, enquanto as ciências sociais são *pré-paradigmáticas*⁵. As diferenças entre estes ramos da ciência, para este teórico, são discutidas com base nestes conceitos. As ciências exatas utilizam um único paradigma como explicação de cada fenômeno: quando uma explicação é comprovada, ela é

⁵ “Podemos discordar de alguns aspectos da “filosofia da ciência”, ou “paradigma” [...]. Mas não há dúvida de que ele põe o problema básico: alguns paradigmas fundamentam múltiplas teorias” (IANNI, 1990, p. 96).

aceita por toda a comunidade científica, e, portanto, esta explicação vira o paradigma dominante (esta é a fase de *Ciência Normal*, ainda segundo Kuhn (1971), na qual o paradigma é universalmente aceito). Se uma nova explicação surge, teremos um conflito entre teorias (esta é a *Ciência Revolucionária*, a crise do paradigma); há, então, um verdadeiro embate, e a teoria que conseguir comprovar sua validade acaba se tornando paradigma dominante – e voltamos assim à fase da ciência normal. Sobre esta aceitação universal, Habermas (1971 apud ALEXANDER, 1987, p. 3) argumenta que “[...] o resultado genuíno da ciência moderna não consiste na produção da verdade (mas em) um método de chegar a um consenso voluntário e permanente”.

Esta explicação elucidada como se dá o processo de substituição de paradigmas nas ciências exatas. Contudo, como aplicar esta noção às ciências sociais? Thomas Kuhn (apud BOURDIEU, 2008) denomina as ciências sociais *pré-paradigmáticas* exatamente pela impossibilidade de aceitação universal de um paradigma único e absoluto. O que temos, portanto, nas ciências sociais é a coexistência de paradigmas. Enquanto o paradigma X é utilizado para explicar o problema da fome na África, a fome no Brasil, por exemplo, pode ser explicada pelo paradigma Y. Diversas teorias, diversos paradigmas podem explicar um mesmo objeto, cada um por seu prisma próprio; além disso, os diferentes contextos também acabam determinando esta multiplicidade de paradigmas.

Mesmo as rupturas, as continuidades e as discontinuidades da ciência percebidas por Kuhn não podem ser vistas da mesma maneira nas ciências exatas e nas ciências sociais. Há especificidades de cada uma destas ciências que as constituem de maneira diferenciada. Neste caso, as ciências sociais – em suas aplicações – produzem um desacordo teórico e empírico muito maior. E, portanto, as condições definidoras da crise dos paradigmas nas ciências naturais são a rotina nas sociais (ALEXANDER, 1987).

Alexander aponta, então, para o caráter multiparadigmático das Ciências Sociais como elemento-chave para o entendimento da divisão em escolas e tradições, as quais expressam um desacordo teórico-empírico permanente, de modo que muitos teóricos da ciência social tomam o conflito entre correntes como indicador do caráter saudável de uma disciplina (BRANDÃO, 2001) e, com isso, fazem-nos refletir sobre as especificidades das ciências naturais e das sociais.

A maneira de se fazer ciência recebe influência direta de tais especificidades. As características apresentadas com relação às ciências sociais, portanto, podem ser facilmente

observadas quando lançamos um olhar para as mais diferentes pesquisas que são desenvolvidas no âmbito das ciências sociais em geral.

Partindo desta compreensão, a Sociologia da Educação, nosso foco de análise, também pode ser concebida dentro desta lógica. Como ramo da própria Sociologia, a SE, então, possui um caráter multiparadigmático, expresso por Silva (1990, p. 5) nos seguintes termos:

As diferenças entre os referenciais teóricos, os temas tratados e a orientação política são tão grandes, que talvez fosse mais correto falarmos de Sociologias da Educação, o que implicaria caracterizar cada uma destas perspectivas e discutir os problemas de pesquisa postos por cada uma dessas tradições.

O plural atribuído à Sociologia da Educação expressa suas múltiplas faces, sua metamorfose sofrida ao longo dos anos – metamorfose no sentido de transformação de suas discussões, de seus paradigmas, de suas temáticas e até de sua própria natureza.

A discussão empreendida até aqui deriva de aspectos mais gerais ligados às concepções de ciência, contudo, acaba ela servindo de referencial para a compreensão dos mosaicos das Sociologias da Educação no Brasil. Isso porque é preciso entender a SE dentro da lógica mais ampla que circunscreve a Sociologia e as demais ciências sociais e, imbuída de tal lógica – histórica, política e cultural – a SE também recebeu, e ainda recebe, influências múltiplas das diversas maneiras de compreender a realidade, expressas nos movimentos científicos.

3 Mosaicos do GT-14: mapeamento da produção do GT-14 da ANPED na primeira década do século XXI

3.1 Primeiras tesselas⁶

O universo das produções do GT-14 no período de 2001 a 2010 é composto por 146 textos, distribuídos entre 128 trabalhos; 11 pôsteres; 7 trabalhos encomendados. Vejamos, então, na Tabela 1, a distribuição destes números ao longo da década em questão:

⁶ “Cubo ou peça de mosaico” (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0).

Tabela 1 - Número de produções/Tipos de trabalhos por distribuição anual no período 2001-2010

ANO	TRABALHOS	PÔSTERES	TRABALHOS ENCOMENDADOS	TOTAL
2001	11	1	1	13
2002	9	1	1	11
2003	10	0	1	11
2004	9	4	0	13
2005	11	0	2	13
2006	19	2	0	21
2007	11	0	1	12
2008	16	1	0	17
2009	15	1	0	16
2010	17	1	1	19
TOTAL	128	11	7	146
	88%	7%	5%	100%

Fonte: Informações sobre as reuniões anuais da Anped (www.anped.org.br), 2014.

Os chamados trabalhos encomendados constituem-se como representações das demandas discursivas dos membros do GT-14, verdadeiras fontes dos temas considerados importantes o suficiente para estarem nas pautas dos debates promovidos pelo GT anualmente. Foram encomendados, ao longo da década analisada, sete trabalhos, os quais podem ser sintetizados – extraíndo-se seus principais eixos temáticos – em dois blocos, nomeadamente: a) três trabalhos de caráter teórico-metodológico (*Passos e impasses na pesquisa sociológica em educação*, de Zaia Brandão e Alceu Ravanello; *Gênero nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd: uma leitura*, de Marília Pinto de Carvalho; *Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14*, de Marcio da Costa e Graziella Moraes Dias da Silva), e b) quatro trabalhos sobre temas e categorias influentes na produção em SE (*Exclusão social e informalidade: novas tensões e suas relações com a educação*, de Gilberto Dupas; *Abordagem sociológica de camadas populares: entre dominação e autonomia*, de Daniel Thin; *Determinantes individuais e escolares do desenvolvimento do aluno do ensino fundamental*, de José Ignácio Cano Gestoso; e *Estudo longitudinal da geração escolar 2005 (Projeto GERES): Plano geral da pesquisa e primeiros resultados*, de Alicia Bonamino e Eduardo Magrone).

A autoria da produção analisada – e aqui já voltamos a olhar para o conjunto dos 146 trabalhos – tem a seguinte configuração: 75% (o que equivale a 110 trabalhos) possuem autoria individual, enquanto 25% (36 trabalhos) são de autoria coletiva; no total, foram contabilizados

139 diferentes autores⁷. O alto índice de autores pode ser compreendido como um fator positivo, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito da Sociologia da Educação no Brasil, porque tal índice significa a disseminação e consolidação desta área na pós-graduação em educação.

Estes autores estão distribuídos em 50 distintas instituições de ensino superior, dentre as quais destacam-se:

Tabela 2 - Frequência das instituições por vinculação dos autores

INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA %
USP	22	15%
PUC-RJ	13	9%
UFMG	13	9%
PUC-MG	10	7%
UFRJ	9	6%
UFSC	5	4%
FURB	5	4%
UNESP	4	3%
UFF	4	3%
UFPB	3	2%
UFPE	3	2%
PUC-SP	3	2%
Outras	48	34%

Fonte: As autoras (2014).

Em “outras” deve-se ler todas as instituições que tiveram entre 1 e 2 de frequência absoluta, ou seja, que sozinhas representariam um percentual entre 0,7 e 1,4%. Nesta nomenclatura estão englobadas, contudo, 38 instituições⁸ que acumulam juntas 48 “aparições” de frequência absoluta – o que equivale a 34% de frequência percentual.

É sabido que o levantamento de Costa e Silva (2003) já apontava que a produção do GT-14, entre 1994 e 2001, já demonstrava uma forte cisão de cunho geográfico entre as regiões brasileiras. Os autores chegaram a afirmar, na época, que “[...] o GT-14 é quase exclusivamente palco de apresentações produzidas no Sul e Sudeste do Brasil” (p. 108). Tal afirmação não se deu

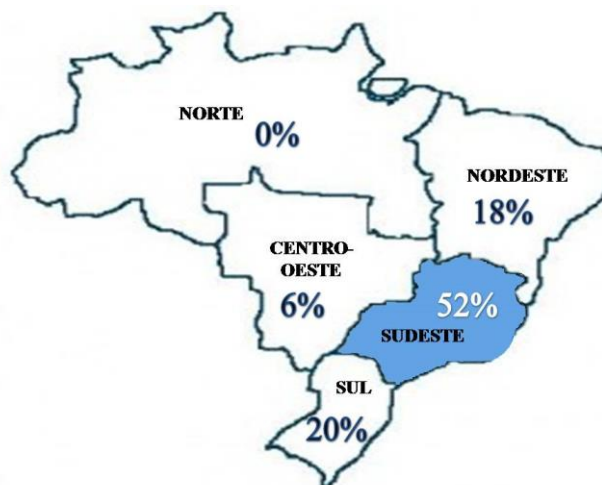
⁷ Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), encabeça a lista, tendo apresentado quatro trabalhos na década analisada.

⁸ São elas: UFS; UFRGS; CUML; UNESA; UNISUL; FLACSO/ARGENTINA; UERJ; UFV; UFSCar; UNIVALE; UFES; UERN; UI/MG; SENAC/RJ; AEUDF; UEPG; UNICAMP; UFJF; UFPI; UFCG; UPF; MAST/MCT; ULBRA; EUCE; MSU; UNERJ; UNIRIO; UNITAU; PUC-PR; UNIGRANRIO; Escola Estadual Reny de Souza Lima; Fundação Clemente Mariani; UNB; UNIFESP; UNISINOS; FUNDAJ; UCP; UFMS.

gratuitamente, pois os dados produzidos por eles demonstraram a seguinte distribuição dos trabalhos: 61,8% eram produzidos no Sudeste do país; enquanto 15,7% advinham do Sul; 10,1% correspondiam a trabalhos produzidos em outros países; 6,7% era o percentual do Nordeste; 4,5% do Centro-Oeste; e 1,1% do Norte do Brasil.

Partindo, então, desta afirmação, acompanhemos agora, na Figura 1, o cenário da distribuição da produção do GT-14 por regiões, considerando os dados de 2001 a 2010:

Figura 1 - Mapa das produções do GT-14 da ANPED na primeira década do século XXI



Fonte: As autoras (2014).

As duas regiões que ocupam o topo da tabela continuam a ser o sudeste e o sul brasileiros, mas é possível observar algumas alterações significativas quando comparamos os resultados: a) mesmo o Sudeste ocupando o primeiro lugar, seu percentual passou de 61,8% (1994/2001) para 52% (2001/2010); b) a região Sul também continuou ocupando sua antiga posição, mas seu percentual subiu de 15,7% para 20%; c) o Nordeste também apresentou crescimento no percentual, praticamente triplicando seu número que era de 6,7% para 18%; d) o Centro-Oeste passou de 4,5% para 6%; e) a região Norte do país, que apresentava 1,1% (devido à presença de uma instituição presente no ano de 1999), não aparece em nenhuma das instituições indicadas pelos autores dos trabalhos do GT-14 na década 2001-2010, ficando assim com representação de 0% nesta década; f) por fim, os trabalhos produzidos em outros países apresentaram queda, passando de 10,1% para 4%.

Ainda sobre os dados, há, pois, uma evolução que chama atenção: a ascendência do Nordeste como espaço de produção de trabalhos no âmbito da Sociologia da Educação. O crescimento do percentual de trabalhos oriundos de instituições nordestinas revela uma das modificações mais importantes neste cenário, pois pode demonstrar uma elevação não apenas de percentual, mas, sobretudo, de força institucional no interior do GT-14 e de adensamento da produção da área nos programas de pós-graduação daquela região.

“Todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). A posição que determinadas regiões ou cientistas ocupam no interior do campo é determinada pelos seus respectivos capitais simbólicos, ao passo que determina o próprio peso, o próprio espaço que cada um deve ocupar – e, com isso, o que lhe cabe fazer. Esta posição pode nos auxiliar a compreender a próxima categoria: as fontes de financiamento dos trabalhos analisados. A relação entre fomento e ciência tem sua concretização na expressão de certo poder exercido dentro do campo, poder este conferido em função dos diferentes capitais: social, científico institucional (político) e puramente científico (BOURDIEU, 2004). Analisemos, então, a partir da Tabela 3, as principais fontes de financiamento dos trabalhos do GT-14:

Tabela 3 - Fontes de financiamento dos trabalhos: descrição numérica

	Não informa	Não contou com financiamento	CNPq	FAP's ¹	CAPES	Outras ⁹	TOTAL
Descrição numérica	46	30	28	18	16	10	148
TOTAL %	46 31%	30 20%	28 19%	18 12%	16 11%	10 7%	148 ² 100%

Fonte: As autoras (2014).

Notas: (1) Fundações de Amparo à Pesquisa.

(2) O total de 148 ultrapassa o número de trabalhos analisados, pois, em muitos casos foram indicadas mais de uma agência de financiamento.

⁹ As dez instituições que se encontram condensadas na categoria “Outras” foram encontradas apenas uma vez no conjunto de todos os trabalhos – por isso, a opção pelo agrupamento. São elas: Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (PRPq/UFMG); Secretaria de Ciencia y Tecnica da Argentina (SECYT/Argentina); Agencia Nacional de Promoción Científica da Argentina; Fundação Clemente Mariani (FCM); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade de Brasília (UNB); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Vale do Rio Doce/Minas Gerais (UNIVALE); Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO MINAS).

A diversidade de agências de financiamento demonstra certo alargamento da incumbência de fomento a pesquisas – fato que não é endêmico à Sociologia da Educação, nem tampouco à Educação enquanto áreas de investigação. A consolidação da pós-graduação no Brasil – processo que tem sua gênese ainda na década de 1930 (SANTOS, 2003) – é um processo que engendra outros tantos processos concomitantes e necessários. A questão do financiamento é um exemplo de tais processos, e seu desenrolar incide exatamente sobre a dilatação do número de instituições responsáveis por dispor verbas necessárias à realização das pesquisas.

Deve-se ressaltar a grande incidência de pesquisas que não informam (possivelmente por não tê-lo) e que explicitam não ter financiamento de nenhuma ordem. A variedade de instituições financiadoras pode representar o possível encolhimento das ações das agências federais (CNPq e CAPES) nessa tarefa, provocando a necessidade da entrada em cena de instituições que anteriormente não se ocupavam do financiamento de pesquisas. Há que se ressaltar, ainda, conforme assevera Kato (2012), o baixo investimento público em pesquisas no Brasil e a tendência à “[...] indução de pesquisas orientadas para o desenvolvimento econômico e [à] imposição, via financiamento, do ajustamento dos seus princípios e da função social à economia [...]” (p. 177). Tal contingência afeta, sobremaneira, a possibilidade de ampliação do financiamento em pesquisas na área educacional e, em específico, no campo da Sociologia da Educação.

3.2 Tesselas fundamentais: o que os conteúdos dos trabalhos e dos pôsteres nos dizem?¹⁰

Observemos, primeiramente, os números que revelam a natureza destes textos. Neste caso, seguimos uma orientação de Costa e Silva (2003) quanto à classificação e, por isso, os trabalhos encontram-se enquadrados nas categorias *ensaios*¹¹, *pesquisas* e, por fim, *indefinido* (trabalhos que não se encaixavam em nenhuma das demais categorias).

¹⁰ São discutidas, neste tópico, as características fundamentais desta produção com dados produzidos a partir da leitura de cada um dos textos que formam o universo de 139 trabalhos e pôsteres (excetuando-se os trabalhos encomendados, os quais já foram discutidos em suas especificidades).

¹¹ Compreendidos como “prosa livre que versa sobre tema específico, sem esgotá-lo, reunindo dissertações menores, menos definitivas que as de um tratado formal, feito em profundidade” (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0).

A Tabela 4, apresentada logo abaixo, é responsável por sintetizar os resultados destas categorizações:

Tabela 4 - Natureza dos trabalhos - Período 2001-2010

ANO	ENSAIOS	PESQUISAS	INDEFINIDO	TOTAL
2001	4	8		12
2002	2	8		10
2003	4	5	1	10
2004	1	12		13
2005	4	7		11
2006	5	16		21
2007	3	8		11
2008	5	12		17
2009	3	13		16
2010	4	14		18
TOTAL	35	103	1	139
	25%	74%	1%	100%

Fonte: As autoras (2014).

Analisando estes dados, é fácil identificar a hegemonia das pesquisas (com 74%), em detrimento dos ensaios (que representam 25%). É visível que, de 2001 a 2010, o número de trabalhos que se caracterizam como pesquisa jamais fora ultrapassado pelo número de trabalhos que possuem cunho ensaístico. Este dado indica a manutenção de uma tendência no GT-14, iniciada a partir de 1997, que fora apontada no estudo de Costa e Silva (2003), quando os trabalhos referentes a pesquisas empíricas se tornaram predominantes.

Quanto ao número de pesquisas (103 identificadas), interrogações sobre os espaços onde estas pesquisas foram desenvolvidas começaram a emergir. Levando em consideração, então, a complexidade da educação como objeto sob o qual se inclina o olhar sociológico, a multiplicidade de espaços educacionais se apresentou, *a priori*, como um tipo de hipótese ou pressuposto no desenvolvimento deste pensamento. Contudo, vejamos o que revelam os dados contidos na Tabela 5:

Tabela 5 - Campos de Investigação¹²

ANO	ESCOLA		IES		OUTROS
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	
2001	6	2			2
2002	5	2	1		
2003	2	1	1	1	1
2004	6	2	3	1	
2005	6	1	1		
2006	8	4	4		2
2007	5	1	2	1	
2008	5	4			3
2009	5	1	2		3
2010	8	2	2	2	2
TOTAL	56	20	16	5	13
	51%	18%	14,5%	4,5%	12%

Fonte: As autoras (2014).

A supremacia da escola pública enquanto espaço de realização das pesquisas socializadas no GT-14 entre 2001 e 2010 chama atenção, pois representa 51% destas. Temos, ainda, as seguintes incidências: a escola privada, com 18%; as instituições de ensino superior (IES) públicas com 14,5%; as IES privadas, com 4,5%, e a categoria Outros¹³, com 12%.

Faz-se necessária uma discussão mais aprofundada com relação à escola, e mesmo à universidade como lócus privilegiados de pesquisas em SE. Se somarmos os percentuais das escolas públicas e privadas, teremos 69% das pesquisas realizadas em instituições escolares; juntas, as IES somam 19%; logo, se levarmos em consideração o fato de que escolas e universidades compõem espaços formais de educação, é possível afirmar que 88% das pesquisas socializadas no GT-14 têm como espaço de investigação as instituições formais de ensino.

Este é um dado que provoca questionamentos sobre os movimentos que os próprios objetos da Sociologia da Educação sofrem ao longo do tempo. Antônio Cândido (1964, p. 17) argumentava, em plena década de 1960, que “[...] não seria possível, nem desejável, reduzir a

¹² Algumas das pesquisas analisadas indicaram mais de um campo de investigação, portanto, temos 110 destes campos para 103 pesquisas (esta informação pode ser observada em um movimento de correlação entre as tabelas 4 e 5).

¹³ Em *Outros* temos: a) FEBEM/SP e Curso de formação profissional do Técnico em Higiene Dental (THD), em 2001; b) CAPES e PPGs, em 2003; c) Centro Cultural Banco do Brasil e Empresas privadas, em 2006; d) Empresas privadas, ONG; Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 2008; e) Bairro periférico do Rio de Janeiro e Unidade de internação de menores infratores SP (Fundação CASA); Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 2009; f) Bairros de classe média de Minas Gerais; Sertão de Pernambuco, em 2010.

sociologia da educação a uma sociologia da escola; mas parece conveniente considerá-la como o seu eixo, no estado atual dos problemas e dos estudos¹⁴.”

Não obstante os resultados que flagram a hegemonia da escola nas pesquisas do GT, é fácil intuir que os sujeitos que participaram destas pesquisas, em sua maioria, são sujeitos escolares. O Quadro 1 demonstra a frequência com a qual os mais diferentes sujeitos aparecem nos estudos analisados:

Quadro 1 - Sujeitos das pesquisas dos trabalhos e dos pôsteres¹⁵

SUJEITOS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA %
Alunos/Jovens	45	31%
Professores	39	27%
Famílias	26	18%
Universitários	14	10%
Gestores escolares	5	3%
Funcionários/escola	4	2,5%
Crianças	3	2%
Trabalhadores	3	2%
Outros	4	2,5%
Não explicita	3	2%
Total	143	100%

Fonte: As autoras (2014).

Diante deste panorama, é possível observar que, se juntarmos todos os sujeitos que estão diretamente ligados à instituição escolar (Alunos/Jovens, Professores, Gestores escolares e Funcionários/escola), teremos um total de 63,5%. O que significa que a frequência destes sujeitos escolares é superior à metade dos números relativos à frequência do total de sujeitos, corroborando a constatação da predominância da escola como lócus de investigação dos autores dos textos do GT-14 na década analisada.

¹⁴ O reducionismo apontado pelo teórico faz alusão à linha pedagógico-sociológica desenvolvida nos Estados Unidos no seio da SE do século XX. Nos moldes norte-americanos, os objetivos principais do desenvolvimento de uma sociologia da escola estavam diretamente relacionados à obtenção de um harmonioso funcionamento da escola. As relações estabelecidas entre escola e comunidades, nos EUA, segundo Cândido (1964), explicam a necessidade de este país desenvolver pesquisas para assegurar a eficiência de suas escolas. Não é esse, entretanto, o caráter das pesquisas analisadas neste estudo, visto que predominam abordagens críticas e problematizadoras da realidade.

¹⁵ Foram considerados, nesta análise, os trabalhos e os pôsteres, uma vez que os trabalhos encomendados possuem natureza própria e não se constituem enquanto pesquisas propriamente ditas, geralmente são discussões que fazem parte da agenda do GT. Vale ressaltar que muitos destes trabalhos indicaram mais de um sujeito de pesquisa.

Os 2% expressos pelos textos que não explicitam os sujeitos são alargados quando o assunto é metodologia. Costa e Silva (2003, p. 114) já demonstravam que, entre 1994 e 2001, “[...] alguns trabalhos não puderam ter sua metodologia identificada com precisão e alguns outros [recorreram] a mais de um tipo de recurso na busca de informações”. Observemos, então, no Quadro 2, informações referentes aos procedimentos metodológicos da produção analisada:

Quadro 2 - Frequência dos procedimentos metodológicos indicados nos trabalhos e nos pôsteres

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA ¹⁶	FREQUÊNCIA %
Entrevistas	54	26%
Observação	36	17%
Análise documental	31	14%
Questionário	28	13%
Não explícita	22	10%
Revisão de Literatura	13	6%
História de vida	12	5%
Análise de discurso/conteúdo	8	4%
Análise de dados secundários	4	2%
Estado da Arte	3	1%
Outros	4	2%
Total		100%

Fonte: As autoras (2014).

A diversidade de procedimentos, técnicas e métodos encontrada na produção analisada sinaliza uma característica bastante interessante e marcadamente presente nas ciências humanas e sociais, indicativa da complexidade de apreensão da realidade social. Esta é, certamente, uma das marcas da produção aqui analisada. Muitos trabalhos indicam que utilizaram mais de um procedimento metodológico em suas pesquisas; na verdade, podemos até falar em múltiplos procedimentos, uma vez que existem pesquisas que indicam até cinco procedimentos diferentes ao apresentarem suas metodologias.

A fim de sondar quais as principais referências que foram utilizadas no conjunto dos textos analisados, o levantamento de autores estrangeiros foi selecionado como estratégia para mapeá-las, a partir da análise das referências indicadas. As referências que remetem a autores brasileiros não fizeram parte deste mapeamento porque a principal intenção consistiu, justamente,

¹⁶ O número de procedimentos metodológicos listados excede o número de textos analisados em função de alguns estudos fazerem uso de vários procedimentos.

em observar – teórica, metodológica e geograficamente – quais os países que exercem influências significativas sobre a produção em SE no Brasil, especificamente no GT-14 da ANPED.

O Quadro 3, apresentado a seguir, apresenta-nos a lista de frequência com a qual os países apareceram nas referências analisadas. Sobre isto, é preciso esclarecer um ponto importante: a confusão gerada entre a nacionalidade dos autores e os espaços onde estes desenvolvem suas pesquisas foi contornada a partir da decisão de se tomar como padrão, justamente, este segundo parâmetro – logo, por exemplo, Stuart Hall, jamaicano, nascido em 1932, foi encaixado na categoria referente à Inglaterra, uma vez que mudou-se para este país em 1951 e lá desenvolveu suas pesquisas. Observemos, então, os dados do quadro em questão:

Quadro 3 - Distribuição dos referenciais por países

REFERENCIAIS POR PAÍSES	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA %
França	371	44%
EUA	161	19%
Inglaterra	96	11%
Alemanha	71	8,5%
Portugal	34	4%
Espanha	21	3%
Argentina	16	2%
Itália	14	1,5%
Suíça	11	1%
Canadá	11	1%
Outros	40	5%
Total		100%

Fonte: As autoras (2014).

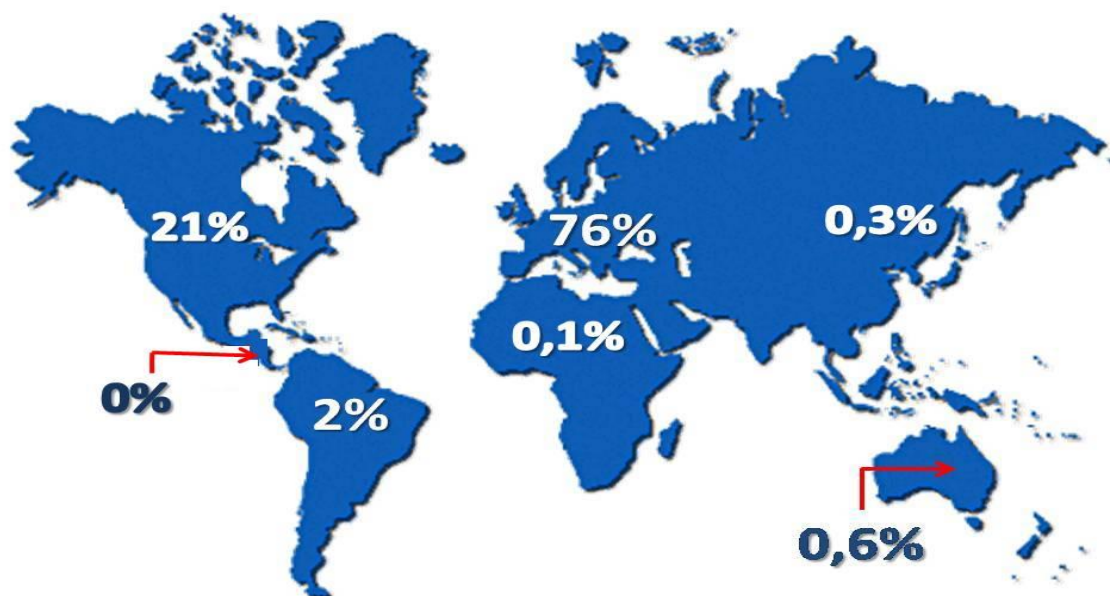
Os estudos realizados na França aparecem com uma distância significativa daqueles dos demais países, acumulando 44% do total de referenciais estrangeiros presentes nos textos analisados, o que implica dizer que 371 referências são de autores franceses. Pierre Bourdieu explicita essa hegemonia da influência francesa, pois foi citado em 78 textos dos 139 analisados (excetuando-se, como já explicitado, os trabalhos encomendados), indicando que seus conceitos e análises foram referência para aproximadamente 56% da produção do GT-14 nesta década.

Os países que foram condensados na categoria *Outros* possuíam frequência absoluta numa escala de 1 a 8; são eles, respectivamente: México (8); Romênia (5); Austrália (5); Polônia (4); Holanda (3); Noruega (2); Áustria (2); República Checa (2); Rússia (2); China (1); Marrocos (1);

Israel (1); Chile (1); Colômbia (1); Finlândia (1); e Hungria (1).

Temos, portanto, um total de 26 países revelados pelas referências utilizadas nos trabalhos e nos pôsteres do GT-14 durante o decênio 2001-2010. Indo além da indicação desses países, a Figura 2 apresenta a classificação dos mesmos, considerando seus respectivos blocos continentais:

Figura 2 - Mapa de distribuição dos referenciais em continentes



Fonte: As autoras (2014).

A Europa se apresenta, nesta configuração, com 76% das referências analisadas, o que equivale a um somatório de 639 do total das referências. Este dado é devido, por um lado, pela hegemonia francesa, e, por outro, pelos 16 países identificados que se encontram localizados neste continente: França; Inglaterra; Alemanha; Portugal; Espanha; Itália; Suíça; Rússia; Romênia; Polônia; Holanda; Noruega; Áustria; República Checa; Finlândia; e Hungria. Esta influência europeia é, sem dúvida, um fato que chama atenção não somente pelo elevado grau quantitativo, mas também pelas questões de origem da própria Sociologia. Após séculos de sua gênese, a Sociologia desenvolvida no Velho Mundo continua a mostrar-se como referência praticamente obrigatória nos trabalhos ligados à SE no Brasil – isso quando consideramos a produção do GT-14 da ANPED.

O segundo continente que aparece nestes dados, do ponto de vista quantitativo, é a América do Norte. Com 21% de incidência, ou seja, 180 vezes referenciado, este bloco continental também acaba revelando-se como forte espaço de produção em SE que influencia a produção do GT aqui estudado. Seu percentual se deve, em especial, aos números relativos aos Estados Unidos (161 vezes referenciados), Canadá (11 vezes) e México (8 vezes).

É notório que os demais espaços apresentam-se com percentuais extremamente díspares destes dois primeiros apresentados. Isso porque, frente aos 76% da Europa, e mais os 21% da América do Norte, sobra-lhes apenas 3%, dos quais: 2% estão alocados na América do Sul, 0,6% na Oceania, 0,3% na Ásia e 0,1% na África – a América Central aparece com 0%. No que se refere à América do Sul, temos Argentina (com 16 referências), Colômbia (com 2) e Chile (com 1); na Oceania, por sua vez, o destaque é da Austrália, a qual possui 5 referências; a Ásia conta com China e Israel, países que possuem uma referência cada; e Marrocos (com 1 citação) é responsável pelo percentual africano.

Observando, por fim, as temáticas predominantes nos trabalhos e nos pôsteres, elas podem ser compreendidas, a priori, como elementos simples, que revelam apenas os modismos em voga. Todavia, Bourdieu (2005, p. 35) nos lembra que “[...] certas revoluções científicas foram o produto da importação para domínios socialmente desvalorizados das disposições correntes nos domínios mais consagrados”.

Esta disposição nos transmite a seriedade com a qual as tendências temáticas devem ser observadas, pois elas podem indicar possíveis movimentos de “revolução” nos campos científicos. As principais temáticas que emergiram da análise da produção do GT Sociologia da Educação da ANPED, no decênio 2001/2010, fornecem pistas da complexidade que circunda tanto o desenvolvimento do grupo de trabalho em si, quanto da própria SE no Brasil. Dessa forma, a hierarquia – aqui quantitativa – dos temas será entendida como elemento importante de um processo de disputa política e ideológica que se expressa, dentre outras formas, pela valorização de temáticas.

O Quadro 4 apresenta o panorama das temáticas legitimadas, na década analisada, no interior do GT-14 da ANPED:

Quadro 4 - Tendências temáticas do GT-14 da ANPEd entre 2001 e 2010

TEMÁTICAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA %
Docência: Formação, Profissão, Representações e Identidade	27	13%
Trajetórias escolares/acadêmicas: Sucesso e Insucesso	24	12%
Política	24	12%
Multiculturalismo, Diferença e Minorias	21	10%
Cotidiano escolar	19	9,5%
Juventude	14	7%
Violência e Indisciplina na escola	13	6,5%
Teoria sociológica	12	6%
Família/meio social e escolarização	12	6%
Relações escola-família	9	4%
Desigualdade/mudança social	7	3%
Ensino Superior	7	3%
Infância	3	1,5%
Tecnologias na escola	3	1,5%
Outras	11	5%
Total		100%

Fonte: As autoras (2014).

De imediato é possível perceber a correlação entre estas temáticas e o dado relativo à adoção da escola como espaço privilegiado de realização das pesquisas descritas nos textos analisados. Além disso, é possível observar que a diferença percentual entre as temáticas não é tão larga, não existindo tema hegemônico, extremamente discrepante no que tange à porcentagem. Este dado ratifica não apenas o grande número de temas, mas também o aparente equilíbrio com o qual eles foram aparecendo nos textos analisados.

Refletir sobre as posições que cada uma das temáticas recebe no cenário mais geral da produção do GT-14 implica compreender que

[...] o campo dos objetos de pesquisas possíveis tende sempre a organizar-se de acordo com duas dimensões independentes, isto é, segundo o grau de legitimidade e segundo o grau de prestígio no interior dos limites da definição. A oposição entre o prestigioso e o obscuro que pode dizer respeito a domínios dos gêneros, objetos e formas (mais ou menos “teóricos” ou “empíricos” de acordo com as taxionomias reinantes), é o produto da aplicação de critérios dominantes que determina graus de excelência no interior do universo das práticas legítimas. A oposição entre os objetos (ou domínios, etc.) ortodoxos e os objetos com pretensão à consagração, que podem ser considerados de vanguarda ou heréticos, conforme se situem ao lado dos defensores da hierarquia estabelecida ou do lado dos que tentam impor uma nova definição dos objetos legítimos, manifesta a polarização que se estabelece em todo campo entre instituições ou agentes que ocupam posições opostas na estrutura da distribuição do capital específico. Isto quer dizer, evidentemente, que os termos dessas oposições são relativos à estrutura do campo considerado, mesmo que o funcionamento de cada campo tenda a fazer com que eles não

possam ser percebidos como tais e apareçam a todos aqueles que interiorizarem os sistemas de classificação que reproduzem as estruturas objetivas do campo como intrínseca, substancial e realmente *importantes, interessantes, vulgares, chiques, obscuros ou prestigiosos* (BOURDIEU, 2005, p. 36-37, grifos nossos).

Tomando, então, o GT-14 da ANPEd como campo científico, é possível observar o desenrolar deste processo que Bourdieu denomina de oposição entre objetos. Pois só assim há possibilidade de conceber as relações que se estabelecem neste espaço com seus conflitos próprios, ligados a tudo o que cerca a produção, as reuniões, os debates e as decisões que este grupo de trabalho tem tomado ao longo de suas duas décadas de existência.

Só com este movimento é possível observar que este campo é repleto de pesquisadores que possuem uma ligação demasiada estreita com os moldes que tal campo científico constituiu ao longo do tempo. O modo como esse campo se organiza é um elemento que foi capaz de constituir nos pesquisadores que o compõem um *habitus* de natureza *sui generis*, o qual “[...] assegura o relacionamento do espaço das posições e do espaço dos pontos de vista” (BOURDIEU, 2008, p. 131). E, desse modo, os conflitos – inclusive em torno das temáticas – são mascarados e diluídos, formando um consenso provisório por meio da interiorização dos sistemas deste campo e de seu respectivo *habitus*, o que não significa a ausência de conflitos em outros campos teóricos e institucionais, que fogem ao escopo deste estudo.

4 Considerações Finais

A necessidade de conceber o plural da SE – parafraseando Silva (1990) – e de compreender, com isso, a multiplicidade (de conceitos, temas, teorias, paradigmas, críticas e perspectivas) que emerge do termo **Sociologias da Educação** foi o principal enfrentamento desta investigação.

Seus diversos mosaicos e peças não formam uma pré-determinada figura homogênea; ao contrário, juntos eles acabam por formar um complexo universo, referenciado, no caso brasileiro, na produção do GT-14 da ANPEd, tomada aqui como objeto de investigação, com a finalidade de responder a problemática norteadora da presente pesquisa: quais os mosaicos relativos à Sociologia da Educação no Brasil que a produção do GT-14 da ANPEd revela na primeira década do século XXI?

As metamorfoses históricas e científicas sofridas pela SE – nos contextos global e brasileiro – acabam por servir de base para a compreensão da heterogeneidade revelada pela análise da produção em questão. Dessa forma, as continuidades e descontinuidades que os dados nos revelaram não podem ser entendidas como um fenômeno avulso, desligado de sua materialidade.

O romantismo com o qual, frequentemente, a ciência é tratada, nos impede de vislumbrar suas relações diretas com as contradições da realidade social. É preciso compreender que “[...] a ciência, sobretudo a legitimidade da ciência e a utilização legítima da ciência são motivos permanentes de luta no mundo social e no seio do mundo da ciência” (BOURDIEU, 2008, p. 17).

A suavização de tais conflitos, contudo, é um mecanismo que confere um falso consenso, que esconde e camufla os embates teóricos, metodológicos, políticos, econômicos que sustentam quaisquer campos científicos. “O universo da ciência é um mundo que consegue impor universalmente a crença nas suas ficções” (BOURDIEU, 2008, p. 45).

O mapeamento apresentado neste artigo, bem como as análises realizadas, são reveladores da complexidade que envolve o desenvolvimento de um GT, de uma Associação de Pós-Graduação e dos diversos campos científicos no Brasil e no mundo.

A década analisada, por não se esgotar nela própria, indica pistas de continuidades e rupturas no desenvolvimento das características que vêm marcando este grupo de trabalho ao longo de sua recente existência. Frente a isso, cabe esperar ter contribuído com aqueles que compõem o GT analisado, bem como com os pesquisadores em formação, convidando-os a “[...] em vez de se limitarem a jogar dentro dos limites do jogo tal como ele é, com seus princípios objectivos de formação de prêmios” (BOURDIEU, 2008, p. 90), transformarem o jogo e esses princípios.

Referências

- ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 2-28, jun. 1987. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_04/rbcs04_01.htm> Acesso em: 07 jan. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: _____. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 35-38.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, PT: Edições 70, 2008.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2014.

CAMARGO, José Carlos Godoy; ELESBÃO, Ivo. O problema do método nas ciências humanas: o caso da geografia. **Mercator, Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 03, n. 06, 2004. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_problema_do_metodo_nas_ciencias_humanas_o_caso_da_geografia.pdf> Acesso em: 10 fev. 2014.

CAMPOS, Maria Christina de Souza. Bibliografia comentada sobre sociologia da educação no Brasil. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (Org.). **Introdução ao estudo da sociologia no Brasil**. São Paulo: IEB/USP, 1971. p. 263-312.

CÂNDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. p. 3-18.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

COSTA, Márcio; SILVA, Graziella Moraes Dias da. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 101-120, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos Cedes: Sociologia da educação: diálogo ou ruptura**, Campinas, Papiрус, n. 27, p. 9-22, 1992. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad27.html>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

FIORENTINI, Dario. Mapeamento e balanço dos trabalhos do GT-19 (Educação matemática) no período de 1998 a 2001. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002. Caxambu. **Textos completos dos Trabalhos aceitos**. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/encomendados/mapeamentobalancogt19.doc>. Acesso em: 10 fev. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI – Documento: Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

- GOUVEIA, J. A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1 jul. 1971.
- GRAMSCI, Antonio. Observações e notas críticas sobre uma tentativa de “Ensaio popular de sociologia”. In: GRAMSCI, Antonio et al. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1. p. 114-168.
- _____. Caderno 16. Temas de Cultura. 1º. In: GRAMSCI, Antonio et al. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 4. p. 15-78.
- IANNI, Octavio. A crise dos paradigmas na sociologia: problemas de explicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, p. 90-100, jun. 1990. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_13/rbcs13_05.htm>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- KATO, Fabíola Grello. Por um novo paradigma científico? Políticas de Estado e financiamento de pesquisas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 16, n. 2, p. 169-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.09/972>>. Acesso em: 14 fev. 2014.
- KUHN, Thomas. **La estructura de las revoluciones científicas**. 1. ed. em español. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- LALLEMENT, Michel. **História das idéias sociológicas: das origens a Max Weber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MAZZA, Débora. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 97-126.
- MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 81-101, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sergio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo; Brasília: ANPOCS; Sumaré, 2002. p. 351-437.
- PRETTO, Nelson de Luca. Educação, comunicação e a ANPED: uma história em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu, MG. **Trabalhos GTs**. Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt16%20-%20nelson%20de%20pretto%20-%20int.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 15. ed. Porto, PT: Edições Afrontamento, 2007.
- SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p. 3-12, abr./jun. 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/724/647>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

241 CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SILVA, Camila Ferreira da. Mosaicos das sociologias da educação no Brasil: mapeamento da produção do GT-14 da ANPED na primeira década do século XXI.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

Georgia Sobreira dos Santos Cêa - Universidade Federal de Alagoas. Maceió | AL | Brasil. Contato: gecea@uol.com.br

Camila Ferreira da Silva - Universidade Federal de Alagoas. Maceió | AL | Brasil. Contato: ferreira.camilasilva@gmail.com

Artigo recebido em: 8 maio 2014 e
aprovado em: 18 dez. 2014.