

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Beatriz Amorim de Barros

A profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília a partir dos anos 2000

Brasília, DF

2026

BEATRIZ AMORIM DE BARROS

A profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília a partir dos anos 2000

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (PPGSOL/UnB)

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cigales

Brasília

2026

BEATRIZ AMORIM DE BARROS

A profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília a partir dos anos 2000

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (PPGSOL/UnB)

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cigales

Data de obtenção:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Cigales
Orientador – PPGSOL/UnB

Prof^a Dra. Fernanda Sobral
Examinadora interna – UnB

Prof. Dr. Amurabi Oliveira
Examinador externo – UFSC

Ao Vovô Tião (*in memoriam*)
e à toda a minha família,
entendida aqui como todas e todos
que caminham comigo.

AGRADECIMENTOS

Para mim, essa é uma das partes mais importantes da pesquisa, pois é quando dou nomes àqueles e àquelas que caminharam comigo e tornaram esse trabalho possível. Todo trabalho é coletivo e esse não é diferente.

Agradeço ao meu orientador, Marcelo Cigales, pela parceria construída desde a graduação. Foi uma edição do Pibid, projetos de extensão, orientação de TCC e, agora, esta dissertação, com a parceria renovada para o doutorado. Agradeço por sua disponibilidade em me ouvir, acreditar no meu potencial e auxiliar no nascimento desta pesquisa, sempre com trocas e conselhos que deram perspectiva na pesquisa e confiança nos caminhos escolhidos.

À minha família, que nunca mediu esforços para me apoiar. Ao meu pai, pelo cuidado cotidiano materializado em café passado; à minha mãe, pelas companhias de todas as manhãs. Todas as minhas conquistas e sonhos também são de vocês, sobretudo por me ensinar a acreditar na mudança através da educação. Aos meus irmãos, Brenda e Miguel, por serem presença, apoio, mesmo que silencioso, e força nos dias difíceis. Amo vocês. A João Guilherme e Manuella, que são como irmãos para mim. Agradeço também aos meus avós, especialmente Hilda (*in memoriam*) e Sebastião (*in memoriam*), que, embora não estejam mais fisicamente presentes, permanecem comigo, acompanhando e abrindo meus caminhos. Aos meus tios e tias, referências de afeto, trabalho e compromisso, em sua maioria professoras e professores, que sempre me incentivaram a seguir esse caminho e a permanecer nele, mesmo diante dos desafios frente a desvalorização da docência no Brasil atual. Especialmente ao meu padrinho, Ronni, fonte de inspiração – e também pelas caronas da UnB até o Gama nas segundas-feiras, que foram parte importante dessa rotina.

Ao meu companheiro e amor, Jhonata, por me ouvir e me acolher sempre que precisei, inclusive nos momentos em que duvidei de mim e das minhas próprias realizações. Obrigada por caminhar comigo com tanta generosidade, por me apoiar e, muitas vezes, também se tornar meu assistente de pesquisa. Obrigada, sobretudo, por ser casa.

Às amigas que permanecem desde o ensino médio, em especial Giovana e Ágatha, por atravessarem o tempo comigo. Às amigas que permaneceram da graduação e às que chegaram como fruto do mestrado, especialmente Lara Limoeiro, pelas trocas cotidianas que tornaram esse percurso mais leve. Ao Daniel de Freitas Nunes, pelo apoio nas ferramentas de

análise de dados e pelo compartilhamento de conhecimentos sobre o uso do R, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas da Revista Pós, pelo trabalho coletivo construído ao longo desse período. Em especial a João Miguel Lima e Matheus Dias, pela amizade construída ao longo desse percurso e pelas trocas para além do trabalho editorial.

Às secretárias do Departamento de Sociologia e da Pós-Graduação, especialmente Michelle e Gabriella, pelo apoio, atenção e prontidão ao longo de todo o percurso do mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL/UnB), espaço fundamental para minha formação acadêmica. Em especial, ao Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, minha casa desde a graduação, e ao Projeto Memória da Sociologia.

A todos os entrevistados, pela disponibilidade, pela atenção à memória institucional e pela contribuição fundamental para a construção empírica desta pesquisa.

À banca examinadora, composta por Fernanda Sobral, referência intelectual e acadêmica, cuja trajetória e produção orientam este trabalho, e Amurabi Oliveira, pela disponibilidade em integrar a banca e por suas contribuições centrais ao campo do ensino de Sociologia. Agradeço também ao Juan Pedro Blois, que integrou a banca de qualificação, pelas leituras atentas e pelos comentários que contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa.

*Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*

(Estação Primeira de Mangueira, samba-enredo “Histórias Para Ninar Gente Grande”, 2019)

RESUMO

Esta dissertação investiga o processo de profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília (UnB) a partir dos anos 2000, com foco na regulamentação da formação de professores e em suas implicações institucionais. A pesquisa fundamenta-se na teoria dos campos de Pierre Bourdieu e considera a licenciatura como um espaço de negociação institucional situado na interface entre o campo da Sociologia e o campo educacional. O objetivo é compreender de que modo normativas nacionais – como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (2001, 2002, 2015) e a Lei nº 11.684/2008 – incidiram sobre a estrutura curricular e a organização da formação docente, especialmente no que se refere ao estágio supervisionado, configurando processos de articulação entre a licenciatura e o bacharelado. A metodologia combina análise documental do Arquivo do Departamento de Sociologia da UnB (2009-2020) com 10 entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes, representantes discentes e técnica-administrativa que desempenharam papéis relevantes na condução do curso. Os resultados indicam que a incorporação das diretrizes nacionais ocorreu de forma mediada por arranjos institucionais específicos, nos quais se combinam prescrições normativas e margens de atuação dos agentes envolvidos. A principal contribuição do trabalho consiste em oferecer um marco histórico-institucional da licenciatura em Ciências Sociais na UnB, evidenciando como os processos de negociação interna e institucionalização normativa acompanharam a profissionalização da docência em Sociologia no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; História do Ensino de Sociologia; Formação docente; Profissionalização; Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This dissertation investigates the process of professionalization of the Social Sciences teacher education program at the University of Brasília (UnB) since the 2000s, focusing on the regulation of teacher education and its institutional implications. The research is grounded in Pierre Bourdieu's field theory and conceptualizes the program as a space of institutional negotiation situated at the intersection of the fields of sociology and education. The objective of this study is to examine how national regulations – including the resolutions of the National Education Council (2001, 2002, 2015) and Law No. 11,684/2008 – have shaped the curricular structure and organization of teacher education, particularly with regard to supervised internships, as well as the processes of articulation between teacher education and bachelor's degrees. The methodology combines documentary analysis of the Archives of the Department of Sociology at the University of Brasília (2009-2020) with ten semi-structured interviews conducted with faculty members, student representatives, and technical-administrative staff who played relevant roles in the management of the program. The findings suggest that the incorporation of national guidelines occurred through institutionally mediated arrangements, in which normative prescriptions were combined with the scope for action of the agents involved. The main contribution of this study is to provide a historical-institutional account of the Social Sciences teacher education program at UnB, highlighting how processes of internal negotiation and normative institutionalization shaped the professionalization of Sociology teacher education in Brazil.

Keywords: Sociology teaching; History of Sociology Teaching; Teacher training; Professionalization; University of Brasília.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição das dissertações e teses por categoria temática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses e Dissertações sobre a História do Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2023): Autorias, Programas e Instituições

Quadro 2. Principais normativas nacionais sobre a formação de professores e seus efeitos na licenciatura em Ciências Sociais

Quadro 3. Caracterização dos agentes entrevistados

Quadro 4. Eixos analíticos e tags mobilizadas na análise das entrevistas

LISTA DE SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ACE/UnB – Arquivo Central da Universidade de Brasília
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BTD – Banco de Teses e Dissertações (Capes)
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CISO – Ciências Sociais nas Escolas (projeto de extensão do SOL/UnB)
CH – Ciências Humanas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CS – Ciências Sociais
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEG/UnB – Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília
ELA/UnB – Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília
EMC – Educação Moral e Cívica
ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
ES – Estudos Sociais
FE/UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FGV/RJ – Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro)
GT – Grupo de Trabalho
ICS/UnB – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília
IES – Instituições de Ensino Superior
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
IUPERJ – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFIS/UFSC – Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia da Universidade Federal de Santa Catarina
MEC – Ministério da Educação
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPGs – Programas de Pós-Graduação
PPGSOL/UnB – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília
ProfSocio – Mestrado Profissional em Sociologia
SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia
SEI – Sistema Eletrônico de Informações
SOL/UnB – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UnB – Universidade de Brasília
Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução.....	15
Capítulo 1.....	27
1.1. O estado da arte: de onde parte esta pesquisa?.....	27
1.2. Estados da arte anteriores: um balanço.....	30
1.3. A História do Ensino de Sociologia na pós-graduação brasileira (1996-2023).....	31
Referenciais teóricos mobilizados.....	35
1.3.1. Pensamento social brasileiro e o ensino de Sociologia.....	37
1.3.2. Manuais escolares.....	38
1.3.3. Períodos de intermitência da Sociologia no currículo escolar.....	40
1.3.4. Percursos históricos e disputas em torno do ensino de Sociologia.....	41
1.3.5. Análises histórico-institucionais.....	43
1.4. Entre disputas e legitimidades: o campo do ensino de Sociologia em perspectiva.....	46
Capítulo 2.....	48
2.1. Corpus e procedimentos da análise documental.....	48
2.2. Reconfigurações na formação de professores: desafios do ensino de sociologia.....	53
2.2.1. O fator normativo: diretrizes e regulamentações.....	53
2.2.2 O fator profissional: limites e consolidação da licenciatura.....	55
2.2.3 O fator científico: autonomização e legitimação do ensino de Sociologia.....	56
2.2.4. Entre regras e respostas: autonomização do campo de ensino de Sociologia.....	58
2.3. O que revelam as atas? Interpretações sobre a trajetória da licenciatura em Ciências Sociais da UnB.....	59
2.3.1. O Projeto Político-Pedagógico como síntese institucional.....	60
2.3.2. Trajetória documentada nas atas.....	61
2.4. Síntese do capítulo: entre normativas e interpretações institucionais.....	63
Capítulo 3.....	65
Procedimentos metodológicos.....	66
3.1. Agentes, posições institucionais e inserção na licenciatura.....	73
3.2. Regulação institucional e a reforma curricular como marco de reestruturação da licenciatura.....	79
3.2.1 Regulação, heteronomia e mediações institucionais.....	80
3.2.2 Reorganização curricular e o lugar do estágio.....	82
3.2.3 Condições materiais, ambivalências e disputas em torno da licenciatura.....	84
3.3. Dinâmicas institucionais e experiências formativas no cotidiano da licenciatura.....	89
3.3.1 Dispositivos institucionais de sustentação da formação docente.....	89
3.3.2 Experiência discente e vivência da licenciatura.....	92
3.4 Identidade, memória e legado.....	94
Considerações finais.....	98
Referências bibliográficas.....	102

Introdução

A Sociologia ocupa, historicamente, um lugar ambíguo no interior da universidade brasileira. Ao mesmo tempo em que se constituiu como campo científico relativamente autônomo, dotado de critérios próprios de validação do conhecimento e de circuitos específicos de consagração acadêmica, manteve-se vinculada a expectativas públicas mais amplas relacionadas à formação crítica, à intervenção no debate social e à contribuição para projetos de democratização da sociedade. Essa dupla inscrição atravessa a trajetória da Sociologia no Brasil e conforma, de modo decisivo, as tensões que marcam sua institucionalização, particularmente no que diz respeito à formação universitária e à docência.

Essas tensões assumem contornos específicos no âmbito das universidades públicas. A universidade brasileira foi historicamente concebida não apenas como espaço de produção de conhecimento especializado, mas também como instituição estratégica para a constituição de projetos nacionais e para a formação de quadros intelectuais comprometidos com a interpretação da realidade social. A partir do processo de redemocratização, essa dimensão pública da universidade foi progressivamente reatualizada, recolocando no centro do debate a relação entre ciência, sociedade e democracia. Nesse cenário, a produção do conhecimento passou a ser tensionada por demandas que extrapolam critérios estritamente internos ao campo acadêmico, incorporando expectativas de relevância social, formação profissional e compromisso público (Sobral, 2000; 2016).

É nesse contexto mais amplo de redefinição do papel público da universidade que se insere a trajetória das Ciências Sociais no Brasil. A institucionalização da Sociologia não pode ser compreendida como um processo linear ou homogêneo, tampouco como resultado exclusivo de demandas externas do Estado ou do sistema educacional. Conforme apontam os estudos clássicos da História das Ciências Sociais, a consolidação da área enquanto campo acadêmico esteve atravessada por disputas internas em torno de sua legitimidade científica, de suas funções sociais e de suas formas de inserção institucional (Miceli, 1989; Bomeny; Birman, 1991). Nesse sentido, a presença da Sociologia tanto na universidade quanto na educação básica resulta de tensões entre projetos intelectuais distintos, expectativas públicas mais amplas e configurações específicas do campo educacional em diferentes conjunturas históricas, contribuindo para uma inserção marcada por discontinuidades e instabilidades institucionais.

Apesar dessa dimensão pública constitutiva, a consolidação da Sociologia como campo acadêmico ocorreu prioritariamente por meio da valorização da pesquisa e da

pós-graduação. A centralidade atribuída à produção científica como critério de excelência acadêmica contribuiu para a constituição de hierarquias internas que subordinam o ensino – especialmente o ensino voltado à educação básica – à pesquisa. Esse processo não se limita a uma distribuição desigual de prestígio entre atividades acadêmicas, mas se materializa em arranjos curriculares, trajetórias institucionais e representações simbólicas que estruturam a formação universitária em Ciências Sociais.

No interior dos cursos de graduação, essa hierarquização se expressa de forma particularmente nítida na distinção entre bacharelado e licenciatura. O bacharelado, associado à pesquisa, à investigação científica e à produção de conhecimento original, ocupa posição central na organização dos cursos, enquanto a licenciatura tende a ser concebida como percurso secundário, sintetizada, em representações recorrentes no meio acadêmico, pela expressão “se nada der certo, tem a licenciatura”. Essa distinção opera como princípio estruturante da formação universitária, produzindo efeitos concretos sobre a organização curricular, o reconhecimento institucional das diferentes habilitações e o valor simbólico atribuído à docência.

Nesse contexto, tal assimetria assume contornos próprios no caso específico das Ciências Sociais, sustentados por discursos técnicos que naturalizam diferenças curriculares e formativas. Conforme analisado por Leal (2017, p. 1081), essas dinâmicas consistem em um mecanismo que pode ser compreendido como “racismo instrucional-intelectual”, por meio do qual o bacharelado é investido de uma suposta superioridade epistêmica, enquanto a licenciatura é associada a déficits curriculares e instrucionais. Nessa lógica, diferenças de organização da formação são convertidas em desigualdades simbólicas duráveis, reforçando a subvalorização das disciplinas específicas da licenciatura e consolidando uma falsa dicotomia entre ensino e pesquisa na formação em Ciências Sociais.

Sob essa perspectiva, a produção dessas hierarquias não pode ser compreendida apenas como resultado de escolhas pedagógicas ou de preferências individuais. Trata-se de um fenômeno estrutural, inscrito nas lógicas do campo acadêmico, no qual determinadas formas de capital cultural e científico são reconhecidas como mais legítimas do que outras, orientando os critérios de consagração e reconhecimento institucional. O predomínio da pesquisa como princípio legítimo de excelência acadêmica contribui, assim, para a subordinação simbólica do ensino, especialmente daquele voltado à educação básica, reproduzindo hierarquias internas no interior das Ciências Sociais (Bourdieu, 1989; 2004). Desse modo, a docência na educação básica tende a ocupar posição subordinada nesse sistema

de valoração, mesmo em áreas cujo sentido social está profundamente ligado à circulação ampliada do conhecimento e à formação crítica.

Esse arranjo passa a ser tensionado pelas transformações políticas e institucionais ocorridas no Brasil nas últimas décadas. A ampliação do acesso ao ensino superior, sobretudo por meio da aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a redefinição das políticas educacionais e a intensificação das regulamentações da formação docente produziram novos imperativos para as universidades públicas. Tais transformações incidiram sobre estruturas acadêmicas já marcadas por hierarquias internas consolidadas, tensionando modelos de formação historicamente orientados pela centralidade do bacharelado e da pesquisa.

Nas Ciências Sociais, esses tensionamentos se expressam de maneira particularmente aguda na relação entre universidade e educação básica. A presença intermitente da Sociologia no currículo escolar, historicamente condicionada por contextos políticos e disputas em torno de projetos de sociedade, contribuiu para a fragilidade institucional da formação docente na área. Em nível nacional, essa instabilidade só foi parcialmente tensionada com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatória a disciplina de Sociologia no ensino médio. No entanto, em contextos locais como o do Distrito Federal, a presença da Sociologia nas escolas públicas antecede esse marco legal, remontando a 1999, o que evidencia a existência de experiências institucionais anteriores à normatização nacional. A licenciatura em Ciências Sociais constituiu-se, assim, como um espaço marcado por ambiguidades: ao mesmo tempo em que responde a demandas públicas por formação crítica e cidadã, permanece atravessada por hierarquias simbólicas que limitam seu reconhecimento institucional e seu investimento curricular.

Nessa conjuntura, a formação docente em Ciências Sociais emerge como problema analítico central para compreender as transformações recentes da universidade brasileira e do próprio campo sociológico. Longe de constituir um apêndice da formação acadêmica, a licenciatura se configura como espaço de observação das mediações entre políticas públicas, dinâmicas institucionais e hierarquias simbólicas. É nesse espaço que se articulam, de maneira concreta, as exigências normativas do Estado, as condições objetivas do exercício da docência e as lógicas internas do campo acadêmico.

Ao situar a formação docente nesse cruzamento de forças, torna-se necessário deslocar o olhar para além das dinâmicas internas da universidade e examinar as condições históricas de constituição do próprio campo das Ciências Sociais no Brasil. Isso porque as hierarquias

que atravessam a licenciatura e a posição subordinada historicamente atribuída à docência não se explicam apenas por transformações recentes no campo educacional, mas se ancoram em processos mais amplos de institucionalização e autonomização do campo da Sociologia.

Nesse plano, a História das Ciências Sociais no Brasil constitui um campo de interlocução relevante. Desde as últimas décadas do século XX, a institucionalização das Ciências Sociais tem sido objeto de ampla produção acadêmica, sobretudo a partir de estudos que analisaram a formação dos primeiros cursos universitários, a consolidação de uma comunidade científica e as disputas por legitimidade no interior do campo acadêmico (Miceli, 1989; 1995; Bomeny; Birman, 1991). Esses trabalhos permitiram compreender os processos de profissionalização da Sociologia enquanto disciplina científica e universitária, bem como as clivagens regionais, institucionais e simbólicas que marcaram sua trajetória, em especial a centralidade do eixo Rio-São Paulo na definição dos padrões legítimos de produção do conhecimento sociológico no país.

É em diálogo com essa tradição que esta pesquisa se insere, ao mesmo tempo em que se afasta de seus principais focos analíticos. Embora fundamentais para a compreensão da consolidação do campo das Ciências Sociais, tais análises concentraram-se majoritariamente na formação universitária em nível de bacharelado e de pesquisa, bem como na pós-graduação, configurando-se sobretudo como estudos voltados à História das Ciências Sociais. Nesse movimento, a formação de professores e o ensino da Sociologia escolar permaneceram, por longo período, em posição secundária ou marginal.

A reconstrução histórica do campo acadêmico no Brasil, com as Ciências Sociais inclusas, evidencia que seu processo de autonomização ocorreu prioritariamente em torno da pesquisa e da produção científica, com forte investimento na criação de cursos universitários e, sobretudo, na consolidação da pós-graduação como espaço privilegiado de consagração acadêmica. A definição de critérios legítimos de excelência intelectual, a formação de elites acadêmicas e a institucionalização de instâncias de reconhecimento científico constituíram elementos centrais desse movimento. Nesse arranjo, a pesquisa foi instituída como princípio organizador do campo, enquanto outras funções universitárias, entre elas o ensino e a formação de professores, permaneceram em posições periféricas.

Como desdobramento desse processo, a docência, especialmente aquela voltada à educação básica, foi historicamente associada a uma dimensão aplicada ou pedagógica do conhecimento, desprovida do mesmo prestígio simbólico conferido à produção científica. A própria historiografia das Ciências Sociais, ao concentrar-se majoritariamente na análise do ensino superior, do bacharelado e da pós-graduação, contribuiu para tornar secundárias as

questões relativas à formação de professores e ao ensino da Sociologia na escola. Desse modo, a marginalidade da docência não decorre de sua inexistência empírica, mas de sua posição subordinada no interior do campo da Sociologia.

Essa posição subordinada torna-se ainda mais inteligível quando considerada a trajetória intermitente da Sociologia no currículo da educação básica. Ao longo do século XX, a presença da disciplina foi marcada por entradas e saídas condicionadas por conjunturas políticas e por disputas em torno de projetos de sociedade, o que dificultou a consolidação de uma tradição estável de formação docente. No âmbito universitário, essa intermitência não foi acompanhada pela construção de um projeto consistente e duradouro de licenciatura, contribuindo para a fragilidade institucional da formação de professores de Sociologia.

É apenas a partir dos anos 2000 que esse quadro passa a ser tensionado de forma mais sistemática. As transformações no campo educacional brasileiro, associadas à redefinição das políticas de educação básica e de ensino superior, incidiram diretamente sobre as Ciências Sociais, deslocando o lugar da licenciatura no interior das universidades. A promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatória a disciplina de Sociologia no ensino médio, constituiu um marco decisivo nesse processo, ao redefinir tanto o lugar da Sociologia no currículo escolar quanto as condições de formação de seus professores.

Em paralelo, políticas mais amplas de democratização do acesso ao ensino superior e de valorização da formação docente – como a expansão das universidades federais por meio do Reuni, a adoção de políticas de ação afirmativa e a criação de programas de indução à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência (Pibid) e da Residência Pedagógica – reconfiguraram o campo educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, intensificaram-se os mecanismos de avaliação e regulação da educação superior, ampliando o papel de instâncias normativas como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

A implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na área de Ciências Sociais tem sido acompanhada por reflexões que o situam no contexto mais amplo de reconfiguração da formação docente. Santos (2014), ao analisar o Pibid nesse campo, argumenta que o programa articula expectativas de inovação pedagógica e maior aplicabilidade social do conhecimento com estruturas institucionais ainda fortemente organizadas segundo lógicas disciplinares. O autor identifica, nesse processo, tensões entre modelos tradicionais de formação sociológica e propostas de maior aproximação com a prática escolar, indicando que os efeitos formativos do programa são mediados pelas configurações específicas do campo acadêmico.

Nesse novo cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, expressas em pareceres e resoluções promulgados a partir de 2001 e 2002, impuseram às instituições de ensino superior a necessidade de rever seus cursos de licenciatura, redefinindo cargas horárias, estruturas curriculares e, sobretudo, a centralidade do estágio supervisionado como componente obrigatório da formação docente. Essas normativas incidiram de maneira particularmente significativa sobre os cursos de Ciências Sociais, tradicionalmente estruturados segundo uma lógica bacharelesca, na qual a licenciatura aparecia como um apêndice.

Como resultado, a formação de professores de Sociologia passou a ocupar um lugar mais visível tanto no debate acadêmico quanto nas dinâmicas institucionais das universidades. Esse deslocamento contribuiu para a emergência e a consolidação do ensino de Sociologia como um campo específico de investigação, situado na intersecção entre a Sociologia e a Educação, mas dotado de agentes, instâncias de consagração e estratégias próprias de legitimação científica.

Ainda assim, esse processo não eliminou o desequilíbrio histórico entre pesquisa e ensino no interior das Ciências Sociais. Ao contrário, a valorização recente da formação docente ocorre em um contexto marcado por hierarquias simbólicas consolidadas, o que torna a licenciatura um espaço privilegiado de observação das disputas entre diferentes lógicas de formação, capitais e projetos acadêmicos.

É nesse quadro de tensões entre o campo acadêmico da Sociologia, o campo educacional e o campo emergente do ensino de Sociologia que se torna possível compreender o papel desempenhado pelas instituições universitárias na conformação da formação docente. Longe de operarem como instâncias neutras de aplicação das normativas nacionais, as universidades constituem espaços de mediação nos quais exigências externas são apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas à luz de trajetórias institucionais específicas, hierarquias internas e disputas simbólicas.

A análise dessas dinâmicas ganha contornos específicos quando observada no plano institucional. Entre as universidades federais brasileiras, a Universidade de Brasília ocupa uma posição singular. Fundada em 1962, em um contexto marcado por projetos de modernização do Estado e por uma concepção inovadora de universidade pública, a instituição foi concebida como espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão, fortemente vinculada a ideais de transformação social e de democratização do conhecimento. Desde sua origem, a universidade esteve associada a uma dimensão política explícita, tanto em seu projeto pedagógico quanto em sua inserção no cenário nacional, o que a tornou um

espaço privilegiado de experimentação institucional e de disputas em torno do papel social da universidade.

Essa singularidade também se fez presente no campo das Ciências Sociais. A UnB consolidou-se como um polo relevante de produção acadêmica, abrigando, desde os anos 1960, cursos de graduação e, posteriormente, um dos primeiros programas de pós-graduação da área no país (Caruso, 2025). Ao mesmo tempo, desenvolveu, de maneira relativamente precoce, iniciativas voltadas à reflexão sobre educação, formação docente e ensino de Sociologia, ainda que essas dimensões tenham ocupado, por longos períodos, uma posição subordinada em relação à centralidade conferida à pesquisa e ao bacharelado.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília surgiu em 1968 e, desde então, estruturou-se segundo um modelo curricular integrado, no qual bacharelado e licenciatura coexistem no interior de uma mesma estrutura formativa. Nesse modelo, os estudantes realizam uma formação comum em Ciências Sociais e complementam sua habilitação por meio de disciplinas específicas, muitas delas ofertadas em outras unidades acadêmicas da universidade, como a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia, ficando a cargo do Departamento de Sociologia (SOL/UnB) somente a disciplina de Prática de Ensino em Ciências Sociais (PECS). Ademais, é o único curso de formação docente em Ciências Sociais do Distrito Federal, o que confere à licenciatura da UnB um papel central na formação dos professores de Sociologia que atuam nas escolas da região.

A estrutura do curso de Ciências Sociais da UnB organiza-se como um curso de Área Básica de Ingresso (ABI), a partir do qual se desdobram quatro habilitações distintas: o Bacharelado em Antropologia, sob responsabilidade do Departamento de Antropologia (DAN/UnB); o Bacharelado em Sociologia, sob responsabilidade do SOL/UnB; a Licenciatura em Ciências Sociais, que, embora contemple em nome as Ciências Sociais, está sob responsabilidade do Departamento de Sociologia; e o Bacharelado em Ciências Sociais, que esteve vinculado ao SOL até os anos 2010, quando passou a ser de responsabilidade do Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA/UnB), anteriormente constituído como Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC).

Um elemento distintivo da UnB no cenário nacional é o fato de a Ciência Política constituir um curso de graduação separado das Ciências Sociais, configuração incomum em relação à maioria das universidades brasileiras, nas quais a área integra o tripé clássico da formação em Ciências Sociais. Essa especificidade institucional repercute diretamente na organização curricular do curso e nas dinâmicas internas entre os departamentos.

No que se refere especificamente à formação docente, a licenciatura em Ciências Sociais da UnB foi, por longo período, estruturada de forma bastante restrita. Até a implementação de um novo currículo, em 2020, o Departamento de Sociologia ofertava apenas uma disciplina obrigatória voltada diretamente à licenciatura correspondente ao estágio supervisionado, enquanto as demais disciplinas relacionadas à formação pedagógica ficavam a cargo de outras unidades acadêmicas, especialmente a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia. Esse arranjo distingue a UnB de outras instituições brasileiras, nas quais as Faculdades de Educação assumem papel central na coordenação dos estágios e da formação docente.

A centralidade quase exclusiva do estágio supervisionado na estrutura da licenciatura reforçou, por décadas, a percepção da formação docente como um complemento ao bacharelado, em consonância com as hierarquias simbólicas que atravessam o campo acadêmico da Sociologia. Ao mesmo tempo, esse modelo institucional produziu preocupações recorrentes em relação aos saberes docentes apropriados e desenvolvidos pelos futuros professores de Sociologia, sobretudo considerando o papel singular da UnB como principal e, durante muito tempo, único espaço de formação docente em Ciências Sociais no Distrito Federal (Leal, 2017).

A partir dos anos 2010, contudo, esse arranjo passou a ser reconfigurado por transformações internas e externas. A reformulação curricular da licenciatura ampliou o número de disciplinas de estágio supervisionado, incorporando mais três estágios obrigatórios, além da criação de um laboratório docente. Esse movimento articulou-se às pressões normativas nacionais e às políticas de valorização da formação de professores, mas também resultou da atuação de agentes internos ao curso (docentes, coordenações e estudantes) que passaram a disputar o lugar da licenciatura no interior do Departamento de Sociologia.

Nesse processo, destacam-se iniciativas que extrapolam a estrutura curricular formal. O projeto de extensão Ciências Sociais nas Escolas (CiSo), criado em 2017 por iniciativa de estudantes da licenciatura, constitui um exemplo emblemático. Insatisfeitos com a insuficiência do estágio obrigatório como experiência formativa, discentes mobilizaram-se para estabelecer vínculos diretos com escolas públicas do Distrito Federal, acompanhando e ministrando aulas de Sociologia voluntariamente. O projeto consolidou-se institucionalmente com apoio da coordenação do curso e permanece ativo, evidenciando a agência discente na conformação da formação docente.

Outro dispositivo relevante é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de fortalecer o magistério e aproximar os licenciandos da realidade escolar. Embora o Pibid exista na UnB desde 2012, a área de Sociologia passou a integrar o programa apenas em 2014. Estudos e relatos recentes indicam que o Pibid desempenha papel central tanto na permanência dos estudantes na universidade, em razão do apoio financeiro, quanto na construção de uma perspectiva profissional vinculada à docência, a partir do contato sistemático com a sala de aula (Amorim, 2024). Entre 2014 e a atualidade, o programa enfrentou sucessivas ameaças de descontinuidade e cortes orçamentários, refletindo as instabilidades das políticas educacionais no país. Em 2025, contudo, o Projeto de Lei nº 7.552/2014, que transforma o Pibid em política de Estado, foi aprovado por unanimidade e seguiu para a Comissão de Constituição e Justiça, representando uma conquista histórica para a consolidação do programa e para a formação docente no Brasil.

Além disso, o curso integrou, entre 2011 e 2013, o Programa Prodocência, também vinculado à Capes, voltado à consolidação e ao fortalecimento dos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras. No âmbito da Sociologia, o Prodocência contribuiu para realizar um diagnóstico da licenciatura em Ciências Sociais, ampliando o debate interno sobre a profissionalização da licenciatura.

Por fim, destaca-se a criação do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, que surgiu em 2014 por iniciativa de estudantes vinculadas ao Pibid, com o objetivo de integrar discentes da licenciatura e suas pesquisas. Atualmente, o laboratório articula atividades de ensino, pesquisa e extensão, integrando também a pós-graduação, e atua como espaço institucional de referência para o ensino de Sociologia na UnB. Em 2023, o laboratório recebeu Menção Honrosa como Projeto de Extensão da ANPOCS e como iniciativa de Ensino e Direitos Humanos da UnB, evidenciando seu reconhecimento institucional.

Em conjunto, esses projetos (reformas curriculares, projetos de extensão, programas de indução à docência e espaços institucionais próprios) indicam que a licenciatura em Ciências Sociais da UnB não pode ser compreendida apenas como resposta passiva às normativas nacionais. Dessa forma, a licenciatura é um arranjo institucional em permanente construção, no qual se articulam pressões externas, disputas internas e estratégias de legitimação da formação docente no interior do campo acadêmico da Sociologia.

A partir do percurso teórico e histórico delineado até aqui, que articulou as transformações do campo acadêmico da Sociologia, a emergência do ensino de Sociologia como campo específico de investigação, as políticas educacionais voltadas à formação

docente e as mediações institucionais realizadas pelas universidades, torna-se possível explicitar de modo mais preciso o problema que orienta esta pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se necessário distinguir dois processos analiticamente relacionados, mas não idênticos: institucionalização e profissionalização. A licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília, criada em 1968, já se encontrava formalmente instituída enquanto habilitação universitária com diploma próprio e inserção regular na estrutura acadêmica. Contudo, a partir dos anos 2000, observa-se não apenas a incidência de normativas nacionais que reforçam sua institucionalização no plano regulatório, mas também um movimento interno de reconfiguração curricular, ampliação de dispositivos formativos e disputa por reconhecimento simbólico no interior do Departamento de Sociologia. Esse movimento articulou-se a transformações mais amplas no campo educacional brasileiro, dentre as quais se destaca a mobilização pela reinserção da Sociologia no currículo escolar, consolidada pela Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatória a disciplina no ensino médio e reconfigurou o mercado de trabalho docente, ampliando as oportunidades de inserção profissional para licenciados em Ciências Sociais. Paralelamente, verificou-se a consolidação do ensino de Sociologia como campo específico de investigação, com a ampliação da produção acadêmica e a criação de espaços institucionais próprios, contribuindo para redefinir o estatuto da formação docente no interior das Ciências Sociais. Neste trabalho, compreende-se profissionalização como o conjunto de transformações que consolidam a formação docente como espaço específico de saberes, práticas e legitimidades próprias. A institucionalização permanece como dimensão constitutiva desse movimento, especialmente no que se refere às políticas públicas e regulamentações estatais que moldam as condições formais da formação docente. Assim, a profissionalização não substitui a institucionalização, mas se desenvolve em seu interior e por meio dela.

Considerando a posição historicamente subordinada da licenciatura no interior dos cursos de Ciências Sociais, bem como as pressões normativas intensificadas a partir dos anos 2000, esta dissertação parte do seguinte problema de pesquisa: como a Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília, inserida nas dinâmicas e lógicas do campo do ensino de Sociologia no Brasil, articulou sua resposta às demandas de regulamentação da formação de professores a partir do Parecer CNE/CP nº 101/2002, e de que modo esse processo contribuiu para a profissionalização da formação docente no interior do curso?

A formulação desse problema parte do entendimento de que as normativas nacionais não incidem de forma mecânica sobre as instituições universitárias. Ao contrário, são apropriadas, negociadas e ressignificadas à luz de trajetórias institucionais específicas,

hierarquias internas e disputas simbólicas próprias de cada contexto acadêmico. Desse modo, analisar a licenciatura em Ciências Sociais da UnB implica compreendê-la como resultado de um conjunto de mediações entre o campo educacional, o campo acadêmico da Sociologia e o campo emergente do ensino de Sociologia.

Com base nesse problema, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília se configurou em resposta às regulamentações da formação docente no Brasil a partir dos anos 2000.

De maneira articulada a esse objetivo mais amplo, a dissertação se estrutura a partir dos seguintes objetivos específicos: (i) realizar um estado da arte de teses e dissertações sobre a História do Ensino de Sociologia no Brasil, evidenciando o lugar desta pesquisa no debate sobre a profissionalização da formação docente; (ii) analisar os documentos institucionais que instituíram e reformularam a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília – tais como projetos pedagógicos, normativas e registros internos –, identificando as pressões externas e as conformações internas que moldaram a formação docente em Sociologia; e (iii) compreender, a partir de entrevistas com docentes e técnica-administrativa do Departamento de Sociologia, como os agentes institucionais estruturaram a licenciatura, evidenciando as negociações e disputas em torno da incorporação das regulamentações nacionais no contexto da UnB.

A escolha desse recorte analítico também se relaciona à posição ocupada pela pesquisadora no interior do campo investigado. Como egressa da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília e participante de iniciativas vinculadas ao ensino de Sociologia, não me coloco em uma posição de exterioridade em relação ao objeto de pesquisa. Essa condição, longe de ser tratada como obstáculo, é assumida como elemento analítico à luz da reflexividade proposta por Pierre Bourdieu (2004), segundo a qual a objetivação das condições sociais de produção do conhecimento constitui parte do rigor científico. O exercício reflexivo permitiu explicitar pressupostos iniciais, como a centralidade inicialmente atribuída ao estágio supervisionado, e submetê-los à prova empírica ao longo da análise documental e das entrevistas, evitando tanto a naturalização das categorias institucionais quanto a adesão acrítica às narrativas produzidas pelos próprios agentes do campo.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza histórico-institucional, articulando diferentes procedimentos de investigação. O trabalho empírico compreende, em primeiro lugar, a realização de um estado da arte da produção acadêmica sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil; em segundo lugar, a análise documental de atas, projetos pedagógicos, normativas e outros documentos

institucionais do Arquivo do Departamento de Sociologia da UnB; e, por fim, a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e técnica-administrativa diretamente envolvidos na coordenação e na implementação da licenciatura ao longo da década de 2010. A triangulação dessas fontes permite apreender tanto os registros formais das decisões institucionais quanto as disputas, interpretações e sentidos que não se expressam plenamente na documentação escrita.

Cabe acrescentar que tanto as entrevistas quanto os documentos institucionais analisados constituem formas de autorrepresentação produzidas no interior do próprio campo acadêmico. Longe de serem tratados como relatos transparentes da realidade institucional, esses materiais são compreendidos como práticas discursivas situadas, atravessadas pelas posições ocupadas pelos agentes, por disputas simbólicas e por estratégias de legitimação. Sob essa perspectiva, a documentação institucional não é mobilizada como registro neutro dos acontecimentos, mas como parte constitutiva do próprio processo de construção das classificações e hierarquias que estruturam o curso.

Essa compreensão dialoga com a sociologia reflexiva proposta por Pierre Bourdieu (2013), especialmente com o desenvolvimento da análise na qual o autor evidencia que o campo universitário é atravessado por relações de força que tendem a se eufemizar sob a aparência de neutralidade científica. Ao examinar o mundo acadêmico como espaço de lutas por capital simbólico e pela definição legítima das posições, Bourdieu (2013) evidencia o fato de que os discursos produzidos no interior da universidade, inclusive aqueles que reivindicam objetividade, estão implicados nas estruturas de poder que os tornam possíveis. As entrevistas e atas são, assim, analisadas como expressões posicionadas que permitem apreender disposições, estratégias e classificações em disputa no processo de profissionalização da licenciatura.

Ao articular esses diferentes níveis de análise, esta dissertação busca contribuir para a compreensão dos processos de profissionalização da formação docente em Sociologia, sem desconsiderar que tais transformações se desenvolvem no interior de um movimento mais amplo de institucionalização normativa promovido pelas políticas públicas educacionais. Ao privilegiar o estudo de caso da Universidade de Brasília, uma instituição situada fora do eixo Rio-São Paulo e marcada por especificidades institucionais próprias, a pesquisa ilumina mediações institucionais ainda pouco exploradas na literatura, o escopo das análises sobre o ensino de Sociologia enquanto campo de pesquisa e sobre a profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais no país.

Em termos analíticos, a dissertação organiza-se a partir de três movimentos articulados. No primeiro, reconstrói-se o estado da arte da produção acadêmica sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil, situando esta pesquisa no interior de um campo em processo de consolidação e evidenciando lacunas regionais e temáticas que fundamentam o recorte adotado. Em seguida, desenvolve-se a análise documental da trajetória institucional da licenciatura em Ciências Sociais da UnB, examinando projetos pedagógicos, normativas e registros internos do Departamento de Sociologia, com o objetivo de compreender como as regulamentações nacionais da formação docente foram apropriadas, negociadas e ressignificadas no contexto local.

Por fim, a partir de entrevistas com docentes, discentes e técnica-administrativa diretamente envolvidos na condução da licenciatura, analisam-se as conformações, os sentidos atribuídos à docência e as estratégias mobilizadas pelos agentes institucionais na conformação da formação docente em Ciências Sociais. Relacionando essas diferentes dimensões, a pesquisa busca compreender como a licenciatura na UnB se constituiu historicamente como um espaço de mediação entre imperativos normativos, hierarquias acadêmicas e projetos de profissionalização da docência em Sociologia.

1. O lugar da pesquisa na história do ensino de Sociologia: um estado da arte (1996-2023)

1.1. O estado da arte: de onde parte esta pesquisa?

A produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia no Brasil ganhou densidade nas últimas duas décadas, acompanhando transformações nas políticas educacionais e curriculares, sobretudo após a Lei nº 11.684/2008, que tornou a disciplina obrigatória no ensino médio. Desde então, ampliaram-se as pesquisas sobre a presença da Sociologia na escola, a formação docente, os currículos e os manuais escolares, bem como análises históricas da disciplina. Esse crescimento impulsionou a criação de programas como o Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) e de espaços de consagração científica, como o GT de Ensino de Sociologia da SBS e o Enaseb, que contribuíram para legitimar o ensino de Sociologia como objeto de investigação.

Com o objetivo de situar esta dissertação nesse cenário, realizei um estado da arte da história do ensino de Sociologia no Brasil, baseado no banco de dados organizado por Cigales e Bodart (2025). Esse banco reúne produções identificadas em três fontes: a base de dados do blog Café com Sociologia (atualizada até 2020), o Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Capes e os repositórios de 28 Instituições de Ensino Superior (IES)¹. A partir desse conjunto, realizei a seleção de trabalhos em três etapas: (i) identificação inicial a partir das palavras-chave “história da Sociologia” e “história da disciplina”; (ii) análise de títulos; e (iii) leitura dos resumos. O processo resultou em um corpus de 37 trabalhos (29 dissertações e 8 teses) defendidos entre 1996 e 2023.

¹ A base de dados contou com trabalhos das seguintes universidades: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Estadual do Ceará (UFC); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual de São Paulo (Unesp); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de São Paulo (USP). Com o recorte da minha pesquisa, delimiti a análise em 17 universidades, a saber: Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), IUPERJ, PUC-Rio, PUC-SP, UERJ, UFAL, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), UFPR, UFRJ, UFSC, Unesp (Marília e Araraquara), UESC, Unicamp, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e USP, como constará no Quadro 1.

O recorte temporal adotado inicia-se em 1996, momento em que um dos primeiros trabalhos sobre ensino de Sociologia foi encontrado. Incluem-se trabalhos oriundos tanto de programas da área de Ciências Sociais quanto da área de Educação, uma vez que esta última desempenhou papel decisivo na institucionalização do campo.

Diferentemente de uma revisão de literatura, o estado da arte constitui um procedimento metodológico voltado à análise sistemática da produção científica. Seu propósito é mapear tendências, recorrências, lacunas e deslocamentos que revelam as dinâmicas internas de um campo de pesquisa. Assim, mais do que descrever trabalhos, interpreta a própria configuração desse campo, permitindo compreender como certos temas e abordagens foram consagrados, enquanto outros permaneceram periféricos. No caso desta dissertação, ele é utilizado para analisar como a história do ensino de Sociologia, enquanto temática interna a esse campo, tem sido investigada na pós-graduação brasileira e em que medida essa produção contribui para consolidar o ensino de Sociologia como área autônoma de estudos.

Nesse sentido, a opção metodológica por concentrar o estado da arte exclusivamente em teses e dissertações decorre do entendimento de que esses trabalhos constituem, no campo acadêmico brasileiro, as produções de maior densidade teórica, empírica e analítica, especialmente no que se refere à história do ensino de Sociologia. Ainda que artigos científicos desempenhem papel relevante na circulação do conhecimento, o levantamento exploratório indicou que a maior parte das análises histórico-institucionais aprofundadas sobre o tema encontra-se concentrada em trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a escolha por teses e dissertações visa garantir maior consistência analítica ao mapeamento realizado, sem desconsiderar a relevância da produção em periódicos para outros objetivos de pesquisa.

O mapeamento das teses e dissertações entre 1996 e 2023 identifica tendências teóricas e temáticas, bem como os agentes e instituições envolvidos nesse processo. A recorrência de estudos que realizam estados da arte – como os de Handfas (2011), Handfas e Maçaira (2012), Oliveira (2015), Bodart e Cigales (2017), Antunes, Garcia e Alves (2019) e Cigales e Bodart (2025) – não é apenas atualização bibliográfica, mas expressão de uma estratégia coletiva de legitimação do campo. Desde os anos 2000, tais estudos funcionam como mecanismos de autorreferência e consagração simbólica, ao evidenciar uma comunidade de pesquisadores, problemas partilhados e regularidades teóricas. Produzir estados da arte é, portanto, uma forma de gerar capital científico, reafirmando o ensino de Sociologia como objeto legítimo. Ao revisitar essas sistematizações, esta pesquisa também se

inscreve nesse movimento de autoconhecimento e autonomização, ao mesmo tempo em que busca evidenciar lacunas ainda pouco exploradas.

A fundamentação teórica apoia-se na teoria dos campos de Pierre Bourdieu (2004; 2019), que permite analisar a produção sobre o ensino de Sociologia como expressão das disputas simbólicas e estruturais entre diferentes agentes. No caso específico do ensino de Sociologia, destaca-se o papel do campo educacional, composto por órgãos normativos (MEC e CNE), instituições de ensino e políticas de formação docente. Esse campo é atravessado por uma lógica burocrática, marcada por diretrizes e normativas que regulam o ensino e moldam os conteúdos legítimos, funcionando como operador da legitimação da Sociologia como disciplina.

Embora não seja autônomo em relação à Sociologia e à Educação, o ensino de Sociologia apresenta agentes, espaços e capitais próprios. Como observa Oliveira (2023, p. 40), sua posição periférica no campo da Sociologia brasileira leva seus agentes a “produzirem estratégias heterodoxas em campo, buscando legitimar o ensino como tema relevante na agenda de pesquisa das Ciências Sociais”.

Os resultados do levantamento indicam crescimento expressivo da produção a partir de 2008, vinculado às transformações nas políticas educacionais. Há predominância de autores homens (54,1%) e concentração das pesquisas nas regiões Sudeste e Sul, especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina. A maioria dos trabalhos está ligada a programas das áreas de Educação (48,6%) e Ciências Sociais (43,2%). Cabe, contudo, relativizar essa distribuição institucional. Como argumentam Cigales e Bodart (2025), a presença de pesquisas sobre ensino de Sociologia em Programas de Sociologia é proporcionalmente expressiva quando se considera que esses programas são numericamente menos numerosos do que os de Educação no sistema de pós-graduação brasileiro. Assim, a maior visibilidade da área de Educação em números absolutos não autoriza concluir, por si só, uma predominância epistemológica, mas reflete também a estrutura desigual da oferta de PPGs no país. Além disso, não se identificaram estudos voltados à história da disciplina na região Centro-Oeste, lacuna que justifica o foco desta dissertação na Universidade de Brasília.

Em síntese, o levantamento realizado evidencia não apenas o fortalecimento de um campo de pesquisa em processo de autonomização, mas também suas assimetrias regionais e temáticas. Ao situar a história da Sociologia como disciplina escolar em diálogo com o campo educacional, configurado por suas dimensões formativa e burocrática, este estudo contribui para uma compreensão mais abrangente das condições históricas e institucionais que permitiram sua consolidação, destacando a necessidade de incluir perspectivas locais e

institucionais, como a formação docente, a consolidação do ensino de Sociologia como campo de pesquisa e a profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais.

Por fim, esta pesquisa partiu da hipótese de que o estágio supervisionado seria o principal diferencial entre licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais. Contudo, a análise do caso da UnB mostrou que essa distinção não se consolidou institucionalmente. Essa inflexão teórica orienta os capítulos seguintes, que examinam as relações entre formação docente, normativas nacionais e práticas institucionais na licenciatura em Ciências Sociais.

1.2. Estados da arte anteriores: um balanço

Em continuidade ao que foi discutido na seção anterior, a produção de estados da arte sobre o ensino de Sociologia tem desempenhado papel central na consolidação e autorreflexão do campo, ao sistematizar o conhecimento produzido e identificar deslocamentos teóricos, metodológicos e institucionais. Esses estudos configuram uma linha contínua de balanços que evidencia o amadurecimento da área e o fortalecimento de redes de pesquisa.

O levantamento de Handfas e Maçaira (2012) identificou 43 dissertações e teses voltadas ao Ensino de Sociologia, sendo mais da metade (53%) vinculadas a programas de pós-graduação em Educação. A predominância indicava que a consolidação inicial do campo se deu sob a influência das pesquisas educacionais, que foram responsáveis por legitimar o ensino de Sociologia como objeto de estudo acadêmico.

Trabalhos posteriores, como os de Oliveira (2015) e Bodart e Cigales (2017), demonstraram um maior equilíbrio entre os programas de Educação e de Ciências Sociais, resultado da ampliação dos PPGs e do fortalecimento institucional das Ciências Sociais aplicadas à docência. Esses autores apontam que o campo deixou de ser apenas um espaço de defesa da disciplina na escola e passou a se constituir como espaço de produção de conhecimento sobre o próprio ensino, movimento que se consolidou com a criação de linhas e grupos de pesquisa específicos.

Antunes, Garcia e Alves (2019) reforçam esse diagnóstico ao destacar a consolidação de redes acadêmicas e a institucionalização de agendas comuns de pesquisa. Essa ampliação institucional e associativa contribuiu para a formação de uma comunidade de pesquisadores articulada em torno de agendas comuns e para o reconhecimento da área como espaço legítimo de investigação científica.

A síntese mais abrangente foi apresentada por Cigales e Bodart (2025), que atualizaram o balanço da produção e incorporaram os mestrados profissionais, representando

um avanço metodológico e institucional. Ao incluir dissertações do ProfSocio, os autores evidenciam a aproximação entre pesquisa acadêmica e prática docente, mostrando que a produção sobre o ensino de Sociologia passou a abranger saberes pedagógicos e experiências de sala de aula, tensionando a separação entre formação profissional e produção científica.

No levantamento desses autores, foram identificadas 385 dissertações e teses, sendo 187 de mestrados profissionais e 165 de mestrados acadêmicos, com destaque para o crescimento expressivo da produção na região Nordeste, responsável por 41,2% do total. Esse dado inverte a tendência das sistematizações anteriores, concentradas no eixo Sul-Sudeste, e revela uma redistribuição regional do capital acadêmico, estimulada pela interiorização da pós-graduação. O programa ProfSocio, nesse contexto, emerge como catalisador importante, articulando a pesquisa sobre ensino de Sociologia com a prática docente na educação básica.

Apesar dessa expansão, nenhum trabalho de mestrado profissional vinculado a PPGs de Sociologia abordou a temática da história da disciplina, lacuna também observada por Cigales e Bodart (2025, p. 34-35). As duas dissertações sobre história do ensino de Sociologia oriundas de programas profissionais pertencem às áreas de Educação e Tecnologia e Formação de Professores da Educação Básica.

Entre as continuidades observadas nos diferentes estados da arte, destacam-se as temáticas de currículo e prática docente, que seguem recorrentes, bem como a predominância de autoras mulheres, marcador de gênero que atravessa o campo e reforça sua vinculação histórica com a docência e com o trabalho educacional.

Em síntese, os balanços de Handfas (2011), Handfas e Maçaira (2012), Oliveira (2015), Bodart e Cigales (2017), Antunes, Garcia e Alves (2019) e Cigales e Bodart (2025) demonstram que o ensino de Sociologia se estrutura a partir de sucessivos esforços de autorreferência e legitimação, caracterizando um processo de autonomização do campo. Mais do que um crescimento quantitativo, essa trajetória revela disputas simbólicas, regionais e institucionais em torno da definição do que é legítimo investigar. É nesse movimento que se insere esta dissertação, ao deslocar o olhar para a experiência da UnB e contribuir com uma perspectiva regional ainda pouco explorada na história da disciplina.

1.3. A História do Ensino de Sociologia na pós-graduação brasileira (1996-2023)

As pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil tiveram início em 1996, mas é a partir de 2008, com a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, que se observa maior regularidade e diversificação temática, alcançando picos de até cinco defesas

em 2019. Entre os 37 trabalhos analisados (29 dissertações e 8 teses), 54,1% são de autoria masculina e 45,9% feminina, o que contrasta com a predominância de mulheres no campo mais amplo do ensino de Sociologia. Esse dado sugere que o subtema da história do ensino apresenta composição distinta, mais próxima da tradição das Ciências Sociais e da História.

Cerca de metade das pesquisas (14) está vinculada a programas de pós-graduação em Sociologia ou Ciências Sociais, com concentração nas regiões Sudeste e Sul, especialmente em instituições como UFRJ, USP, Unicamp, UFSC e Unesp. Essa distribuição difere dos levantamentos gerais apresentados nas seções anteriores, que indicam crescimento recente do Nordeste e dos mestrados profissionais. Assim, a vertente histórica permanece mais associada à pós-graduação acadêmica e às universidades do eixo Rio-São Paulo.

Quadro 1. Teses e Dissertações sobre a História do Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2023): Autorias, Programas e Instituições

Ano	Autoria	Título	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Tipo
1996	Olavo Machado	Ensino de ciências sociais na escola média	Mestrado em Educação	USP	Dissertação
1999	Adriano Giglio Carneiro	A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil nos anos 40 e 50.	Mestrado em Sociologia	IUPERJ	Dissertação
2000	Simone Meucci	A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos	Mestrado em Sociologia	Unicamp	Dissertação
2001	Cilmara Ferrari Perez	A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e 30	Mestrado em Educação	Unicamp	Dissertação
2001	Wanirley Pedroso Guelfi	A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925 - 1942	Mestrado em Educação	UFPR	Dissertação
2002	Fernando Roberto Campos	A sociologia da educação nos cursos de formação de professores entre os anos 30 e 50: um estudo da disciplina a partir dos manuais didáticos	Doutorado em Educação	PUC SP	Tese
2004	Flávio Marcos Silva Sarandy	A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil	Mestrado em Sociologia e Antropologia	UFRJ	Dissertação
2006	Ileizi Luciana Fiorelli Silva	Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino de ciências sociais/sociologia no estado do Paraná (1970-2002).	Doutorado em Educação	USP	Tese
2008	Shelley Souza	A defesa da disciplina sociologia nas políticas para o Ensino Médio de 1996 a 2007	Mestrado em Educação	UFRJ	Dissertação

2009	Luciane Peruchi	Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB	Mestrado em Educação	UFSC	Dissertação
2009	Fábio Geraldo Romano	A luta em defesa da sociologia no Ensino Médio: 1996-2007, um estudo sobre a invenção das tradições.	Mestrado em Educação	Unesp - Marília	Dissertação
2009	Jefferson da Costa Soares	O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925 - 1941)	Mestrado em Educação	UFRJ	Dissertação
2009	Gabriel Seretti Zanardi	A re-introdução da Sociologia nas Escolas Públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente	Mestrado em Educação	Unesp	Dissertação
2012	Eleclezia de Oliveira Fireman	Uma abordagem sociológica do relato da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio	Mestrado em Sociologia	UFAL	Dissertação
2013	Cassiana Tiemi Tedesco Takagi	Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo	Doutorado em Educação	USP	Tese
2014	Gustavo Cravo de Azevedo	Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional	Mestrado em Ciência Política	UFF	Dissertação
2014	Marcelo Pinheiro Cigales	A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica	Mestrado em Educação	UFPEL	Dissertação
2014	Roberta dos Reis Neuhold	Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar	Mestrado em Sociologia	USP	Dissertação
2015	Gabriela Montez Holanda da Silva	Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia	Mestrado em Sociologia e Antropologia	UFRJ	Dissertação
2016	Lívia Bocalon Pires de Moraes	Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia	Mestrado em Ciências Sociais	Unesp - Araraquara	Dissertação
2016	Bruna Lucila de Gois dos Anjos	Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de Propostas Curriculares	Mestrado em Educação	UFRJ	Dissertação
2017	Julia Polessa Maçaira	O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica e livros didáticos	Doutorado em Sociologia e Antropologia	UFRJ	Tese
2017	Eder Fernando dos Santos	Do debate entre Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos acerca do ensino de sociologia no Brasil: Uma análise dos compêndios de sociologia na década de 1930	Mestrado em Ciências Sociais	Unesp	Dissertação

2017	Saulo Albuquerque Gomes	A sociologia no Ensino Médio: Institucionalização, materiais didáticos, representações e formação de professores	Mestrado em Educação	Unesp	Dissertação
2018	Vinícius Carvalho Lima	O Ensino de Sociologia no Brasil: As construções de sentido da disciplina entre os anos 1920-1940	Doutorado em Sociologia	Unicamp	Tese
2018	Josefa Alexandrina da Silva	A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009-2018	Mestrado em Educação	PUC SP	Dissertação
2019	Marcelo Pinheiro Cigales	A Sociologia Católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares	Doutorado em Sociologia Política	UFSC	Tese
2019	Gustavo Dias da Silva	Trajetórias de professores de Sociologia e as dinâmicas da comunidade disciplinar de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação	UFF	Dissertação
2019	Jorge Alexandre Oliveira Alves	A Trajetória da Sociologia Escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da implementação da Lei 11.684/2008	Mestrado em Educação	UFRJ	Dissertação
2019	Robson Rodrigues de Lima	Dois Modelos de Institucionalização das Ciências Sociais no Brasil: O caso paulista e carioca nas figuras de Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos	Mestrado em Sociologia	UFPR	Dissertação
2019	James Tholl	A reintrodução do Ensino de Sociologia em Santa Catarina (1998-2008)	Mestrado em Sociologia e Ciência Política	UFSC	Dissertação
2021	Victória Guimarães Souza	Aspectos da inserção e do ensino da Sociologia na Escola Normal do Distrito Federal, futuro Instituto de Educação (1928-1936)	Mestrado em Educação	PUC RJ	Dissertação
2021	Alcides André De Amaral	“Ensino de sociologia entre poderes”: História e Institucionalização do Curso de Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane (1995 a 2012)	Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades	UNILAB	Dissertação
2022	Gabriela Anastácio de Oliveira Lima	A instabilidade na institucionalização do ensino da sociologia enquanto disciplina obrigatória do currículo no Ensino Médio	Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica	UESC	Dissertação
2022	Aline de Sa Cotrim	Os outros da Nação: Imigração e Ciências Sociais no Brasil e na Argentina	Doutorado em História, Política e Bens Culturais	FGV/ RJ	Tese
2022	Lucas de Almeida Soares	O desafio da implementação da disciplina de Sociologia no IFSul – Câmpus Pelotas	Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia	IFSUL	Dissertação

2023	José Amaral Cordeiro Junior	Entre a cidadania e a ciência: a "geração de 94" e os sentidos da Sociologia escolar em seu retorno ao Colégio Pedro II (1993-2008)	Doutorado em Ciências Sociais	UERJ	Tese
------	-----------------------------	---	-------------------------------	------	------

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Referenciais teóricos mobilizados

O referencial teórico predominante nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia combina contribuições de diferentes campos do conhecimento, como currículo, sociologia da educação e teoria social, articuladas a autores centrais do próprio campo do ensino de Sociologia. Essa composição reflete o caráter híbrido do subcampo, situado entre a pesquisa educacional e a sociologia acadêmica. De modo geral, observam-se quatro núcleos teóricos recorrentes:

1. Teoria do currículo e história das disciplinas escolares

- *Ivor Goodson (1995; 1997; 2008)*: oferece uma leitura sócio-histórica do currículo, concebendo-o como produto de disputas sociais e profissionais. Seu enfoque na trajetória das disciplinas permite compreender a Sociologia escolar como resultado de negociações entre agentes, contextos políticos e projetos de conhecimento.
- *André Chervel (1990)*: entende as disciplinas escolares como construções culturais específicas, dotadas de conteúdo, finalidades e lógicas próprias. Essa abordagem sustenta a análise da Sociologia como disciplina que se inventa historicamente, traduzindo saberes acadêmicos em conteúdos escolares.

Ambos os autores ajudam a situar a Sociologia escolar como forma curricular em disputa, cuja legitimidade depende de sua historicização e do reconhecimento institucional.

2. Sociologia da educação e teoria dos campos

- *Pierre Bourdieu (2004; 2010)*: fornece o aparato conceitual central das pesquisas recentes. A teoria dos campos, articulada aos conceitos de *habitus*, capital e autonomização, permite interpretar o ensino de Sociologia como espaço de disputa simbólica e institucional, atravessado por hierarquias entre o campo acadêmico (Sociologia científica) e o campo educacional (Sociologia escolar).

A partir dessa lente, é possível compreender a história do ensino de Sociologia como um processo de diferenciação e de busca por legitimidade dentro do espaço mais amplo das Ciências Sociais.

3. Teoria histórico-crítica da educação

- *Dermeval Saviani (2021)*: aparece como referência estruturante em trabalhos que situam o ensino de Sociologia nas lutas mais amplas da educação brasileira. Sua perspectiva destaca a relação entre conhecimento e emancipação humana, enfatizando o papel social da escola na formação crítica e na resistência às políticas de desvalorização da educação pública.

Essa matriz é mobilizada especialmente por pesquisas vinculadas à área de Educação, nas quais o ensino de Sociologia é entendido como prática social comprometida com a transformação da realidade.

4. Autores do campo específico do ensino de Sociologia

- *Simone Meucci (2000; 2007)*: investiga a institucionalização da disciplina e o papel dos manuais e programas de ensino na construção de sua identidade curricular.
- *Amaury Moraes (2004; 2011)*: discute as tensões entre bacharelado e licenciatura e a formação docente em Ciências Sociais, abordando a constituição do ensino de Sociologia como subcampo acadêmico.

Esses autores consolidam o núcleo teórico interno do campo, funcionando como referências de autorreflexividade e legitimação disciplinar.

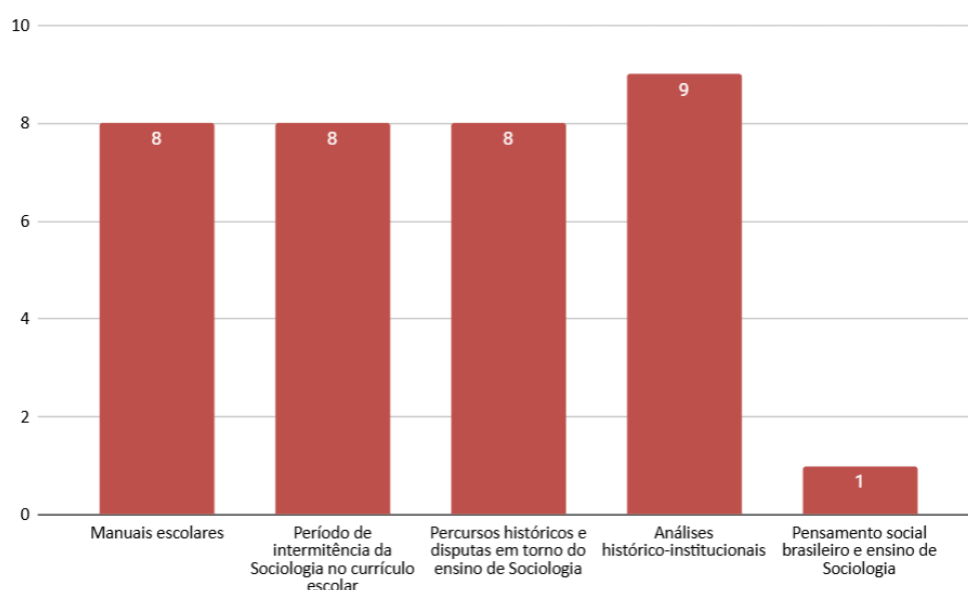
Em conjunto, esses referenciais expressam a confluência entre teoria social, história do currículo e política educacional, compondo o horizonte analítico que orienta a maior parte das dissertações e teses mapeadas.

Do ponto de vista teórico, a produção recorre sistematicamente a três referenciais: (i) Ivor Goodson e André Chervel, que permitem compreender o currículo e as disciplinas escolares como construções sociais e culturais; (ii) Pierre Bourdieu, cuja teoria dos campos orienta a leitura das disputas de legitimidade e dos capitais em jogo na institucionalização da Sociologia escolar; e (iii) Dermeval Saviani, representando o diálogo com a tradição histórico-crítica da Educação. Autores do próprio campo, como Simone Meucci e Amaury Moraes, são citados recorrentemente como referências estruturantes.

Os 34 trabalhos localizados² em meio digital distribuem-se em cinco categorias temáticas, derivadas da leitura e codificação do *corpus*: (1) pensamento social brasileiro e ensino de Sociologia; (2) manuais escolares; (3) intermitências curriculares; (4) percursos históricos e disputas; e (5) análises histórico-institucionais.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a distribuição dessas dissertações e teses segundo as categorias temáticas identificadas, ilustrando a concentração em estudos sobre manuais escolares e análises histórico-institucionais.

Gráfico 1. Distribuição das dissertações e teses por categoria temática



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essas categorias estruturam a análise das seções seguintes, permitindo observar continuidades, lacunas e deslocamentos no tratamento historiográfico do ensino de Sociologia no Brasil.

1.3.1. *Pensamento social brasileiro e o ensino de Sociologia*

A investigação articula a leitura das obras de Florestan e Guerreiro com os processos de institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro e em São Paulo, mostrando

² As dissertações *Ensino de Ciências Sociais na escola média*, de Olavo Machado (1996), e *A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil - anos 40 e 50*, de Adriano Giglio Carneiro (1999), bem como a tese *A sociologia da educação nos cursos de formação de professores entre os anos 30 e 50: um estudo da disciplina a partir dos manuais didáticos*, de Fernando Roberto Campos (2002), não foram incluídas na análise em razão da indisponibilidade de acesso em meio digital.

como as experiências diferenciadas de fundação universitária nesses estados resultaram em trajetórias distintas da Sociologia. Enquanto a escola paulista, orientada por Florestan, consolidava um projeto de ciência social acadêmica e autônoma, o ISEB, associado a Guerreiro Ramos, mobilizava uma perspectiva nacional-desenvolvimentista, engajada na transformação da realidade social.

Essa contraposição é interpretada por Rodrigues de Lima (2019) como expressão de duas visões de mundo sobre a função da Sociologia: de um lado, o ideal de autonomia científica e de profissionalização acadêmica; de outro, a defesa de uma Sociologia aplicada, crítica e comprometida com o desenvolvimento nacional. A análise demonstra que essas tensões inaugurais projetaram efeitos de longa duração, influenciando a forma como a disciplina seria posteriormente ensinada e legitimada nas escolas, ora como saber científico, ora como instrumento de formação cidadã.

Embora o estudo não trate diretamente da educação básica, sua contribuição é fundamental para compreender as bases intelectuais e institucionais que moldaram o terreno em que a Sociologia escolar viria a se constituir. O embate entre Fernandes e Ramos é apresentado como metáfora fundacional das disputas que atravessam a história do ensino de Sociologia: entre o rigor científico e o compromisso pedagógico, entre a teoria e a prática social, entre a universidade e a escola.

Mesmo representando um eixo com apenas uma produção, essa vertente cumpre papel teórico e simbólico relevante, ao recuperar as origens do pensamento sociológico brasileiro e revelar como suas contradições estruturaram a forma particular pela qual o ensino de Sociologia foi concebido no país.

1.3.2. Manuais escolares

Os estudos que examinam manuais escolares demonstram que essas fontes são fundamentais para compreender a constituição histórica da Sociologia como disciplina escolar e os projetos formativos a ela associados. Ao analisarem os manuais, as pesquisas buscam reconstituir os modos pelos quais o conhecimento sociológico foi escolarizado, revelando como a disciplina foi traduzida para o espaço pedagógico e adaptada às expectativas políticas e morais de cada época.

O marco inaugural dessa vertente é a dissertação de Simone Meucci (2000), que analisa manuais das décadas de 1930 e 1940. A autora identifica a origem intelectual dos

autores e a seleção de temas recorrentes, interpretando-os como expressão das “expectativas originais” sobre o papel da Sociologia na formação nacional.

Em continuidade, Perez (2001) investigou a presença de manuais didáticos na formação de normalistas nas décadas de 1920 e 1930, com foco em Educação e Sociologia (Durkheim, 1929) e Princípios de Sociologia (Fernando de Azevedo, 1935). O estudo demonstrou que tais manuais expressavam concepções sociológicas estruturantes da formação docente, evidenciando a centralidade da Sociologia no ideário pedagógico e na profissionalização do magistério.

Santos (2017) retomou essa discussão ao examinar os compêndios de Delgado de Carvalho e de Fernando de Azevedo, tomando como referência a crítica de Guerreiro Ramos a Florestan Fernandes no I Congresso Brasileiro de Sociologia (1954). O autor conclui que os manuais reproduziam vícios metodológicos herdados da tradição estrangeira, revelando a permanência de uma visão eurocêntrica e adaptativa da Sociologia escolar.

Sarandy (2004), por sua vez, analisou quatro manuais das décadas de 1980 e 1990 e observou que eles mantêm forte ênfase conceitual, apresentando a Sociologia como instrumento de consciência crítica e formação cidadã. Essa função civilizatória, recorrente nas tradições educacionais brasileiras, articula-se a um “sentimento missionário” e reflete a tentativa de atribuir à disciplina um papel moral e político.

Perucchi (2009) explorou o período da ditadura militar (1964-1984) e demonstrou que os saberes sociológicos foram esvaziados de conteúdo crítico, sendo incorporados à disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Nesses manuais, a noção de cidadania foi substituída por valores nacionalistas e ufanistas, transformando o ensino em instrumento de controle ideológico.

A dimensão religiosa foi abordada por Cigales (2019), que investigou a sociologia católica presente em manuais publicados entre 1920 e 1940. O autor mostrou como intelectuais ligados à Igreja Católica disputaram espaço no campo educacional durante a afirmação de diretrizes laicas, promovendo uma pedagogia moral voltada à recristianização da sociedade e à defesa de valores religiosos como base da ordem social.

Montez (2015) comparou manuais de Educação Moral e Cívica (1969-1993) e de Sociologia (2008-2014), identificando continuidades nos processos de socialização escolar e formação de disposições políticas entre os estudantes, fundamentados no conceito de socialização política.

Por fim, Maçaira (2017) realizou uma análise comparada entre Brasil e França, examinando 13 livros didáticos de Sociologia (Brasil) e Ciências Econômicas e Sociais

(França). A autora destacou convergências pedagógicas entre os dois países, especialmente na ênfase à formação cidadã e na legitimação do conhecimento sociológico como componente formativo da educação democrática.

Em conjunto, esses estudos demonstram que os manuais escolares funcionam como fontes privilegiadas para compreender a histórica material e simbólica da disciplina. Eles funcionam não apenas como instrumentos pedagógicos, mas como arenas de disputa entre projetos de sociedade e de formação. A sequência histórica das pesquisas evidencia diferentes funções atribuídas à Sociologia em cada contexto:

- ciência em formação (Meucci, 2000; Perez, 2001; Santos, 2017);
- espaço de disputa ideológica (Sarandy, 2004; Cigales, 2019);
- substituta em regimes autoritários (Perucchi, 2009);
- instrumento de socialização política e cidadania (Montez, 2015; Maçaira, 2017).

Dessa maneira, o exame dos manuais escolares não apenas evidencia os sentidos formativos atribuídos à Sociologia, mas também antecipa as tensões curriculares que serão analisadas na seção seguinte, dedicada às intermitências da disciplina no ensino médio.

1.3.3. Períodos de intermitência da Sociologia no currículo escolar

A trajetória da Sociologia enquanto disciplina escolar no Brasil é marcada por intermitências, com sucessivas inclusões e exclusões nos currículos que refletem tensões políticas, sociais e pedagógicas. Diversas pesquisas têm contribuído para compreender essas discontinuidades, articulando história institucional, políticas curriculares e trajetórias docentes.

Guelfi (2001) analisou o período de 1925 a 1942 e mostrou que a disciplina assumiu diferentes nomenclaturas – Ciências Sociais (CS), Ciências Humanas (CH), Estudos Sociais (ES), OSPB, EMC e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) – indicando que as lacunas curriculares refletiam prioridades culturais e políticas de cada momento histórico.

Fiorelli Silva (2006) investigou o estado do Paraná entre 1938 e 2002 e destacou que as reformas educacionais (1968, 1971 e 1995) e contextos políticos (da ditadura militar à redemocratização e ao neoliberalismo) moldaram a presença ou ausência da Sociologia, reforçando o caráter pendular da disciplina.

Zanardi (2009) investigou a reintrodução da Sociologia nas escolas estaduais de Araraquara (SP), evidenciando as dificuldades estruturais e instabilidade na implementação, enquanto Fireman (2012) destacou a relevância das políticas públicas e da formação docente para a consolidação curricular da disciplina.

Azevedo (2014) reconstruiu a trajetória político-institucional da Sociologia no ensino médio, analisando leis, pareceres e a atuação de sindicatos. O autor identificou a Lei nº 11.684/2008 como marco legal da obrigatoriedade da disciplina e resultado de uma articulação ampla entre agentes do campo educacional.

A perspectiva é aprofundada por Anjos (2016), que comparou propostas curriculares estaduais e federais e demonstrou que a consolidação da disciplina dependia da articulação entre o campo recontextualizador oficial (Estado, CNE, políticas educacionais) e o campo recontextualizador pedagógico (universidades, professores, editoras). O autor evidencia ainda a importância de programas e documentos como o PNLD, as OCEM e as DCNEM na definição de conteúdos e orientações para o ensino.

Em abordagem complementar, Silva (2019) analisou as trajetórias docentes e mostrou que as experiências individuais se entrelaçam com as disputas curriculares e contextos históricos, evidenciando que a Sociologia escolar não pode ser compreendida apenas por suas normas, mas também por suas práticas cotidianas e dimensões políticas.

Oliveira Lima (2022) analisou a intermitência da disciplina entre 1988 e 2018, relacionando entradas e saídas curriculares a reformas educacionais e políticas públicas. A autora identificou estratégias de resistência pedagógica, como produção de cartilhas, projetos educativos e materiais didáticos próprios, utilizadas por professores para assegurar a continuidade da disciplina, mesmo diante de exclusões formais.

O conjunto dessas pesquisas evidencia que, embora a disciplina tenha conquistado ganhos institucionais – como a obrigatoriedade curricular e inserção em políticas nacionais de ensino (PNLD, OCEM, DCNEM) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, sua presença efetiva permaneceu marcada por instabilidade e disputas recorrentes. Mais do que uma simples trajetória de ausências e retornos, os estudos apontam que a Sociologia escolar foi atravessada por estratégias permanentes de resistência e adaptação de professores e instituições, que buscaram garantir sua permanência mesmo diante das exclusões formais. Compreender essas intermitências implica ir além da legislação e considerar as práticas, resistências e disputas que configuram sua história. Essa leitura reforça a centralidade das ações docentes e institucionais na consolidação da disciplina, articulando as

dimensões política, pedagógica e histórica que sustentam sua permanência no currículo brasileiro.

1.3.4. Percursos históricos e disputas em torno do ensino de Sociologia

As pesquisas recentes sobre o ensino de Sociologia no Brasil conformam um campo em expansão, ainda marcado por disputas de legitimidade e pela pluralidade de enfoques. O conjunto das dissertações e teses analisadas nesta seção evidencia que a constituição da disciplina escolar é atravessada por processos históricos, políticos e pedagógicos interdependentes, mas também por descompassos entre universidade, escola e Estado.

O primeiro eixo refere-se à história de longa duração da disciplina. Lima (2018), ao analisar o período de 1920 a 1940, explicita as tensões iniciais entre uma Sociologia escolar, de caráter normativo e formativo, e uma Sociologia acadêmica, voltada à cientificidade e à pesquisa. A exclusão da disciplina do currículo em 1942, com a Reforma Capanema, marcou a transferência da legitimidade para o espaço universitário, instaurando uma cisão estrutural entre sociologia escolar e acadêmica, tema que reaparece como pano de fundo em pesquisas posteriores sobre ensino, pesquisa e formação de professores.

O segundo eixo refere-se à luta pela reintrodução e obrigatoriedade da disciplina nas décadas de 1990 e 2000. Sousa (2008) e Romano (2009) analisam o período entre a LDB de 1996 e a Lei nº 11.684/2008. Sousa identifica a formação de uma “comunidade disciplinar difusa”, composta por docentes de diferentes segmentos, cuja defesa da disciplina mobilizava sentidos curriculares ligados a competências e cidadania, ainda que permeados por resistências à interdisciplinaridade por ameaça à identidade da área. Romano, por sua vez, examina a dimensão simbólico-política da luta, destacando o papel das entidades e profissionais das Ciências Sociais na construção de uma “tradição inventada” que conferisse legitimidade à disciplina, em oposição à tradição consolidada da Filosofia. Ambos demonstram que o processo de reinstitucionalização da Sociologia foi menos um desdobramento pedagógico e mais resultado de embates políticos e simbólicos pela legitimação.

Tholl (2019) acrescenta uma dimensão regional ao examinar a reintrodução da Sociologia em Santa Catarina entre 1998 e 2008. O autor destaca a articulação entre agentes políticos e acadêmicos, sobretudo o papel do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS/UFSC), e mostra como experiências locais tiveram peso decisivo na sedimentação de tradições e na construção de legitimidade para a disciplina em

âmbito nacional. Esse estudo regional explicita como a luta pela obrigatoriedade se configurou não apenas em nível legislativo nacional, mas também em arenas estaduais e universitárias.

O terceiro eixo desloca o foco para a constituição do ensino de Sociologia como tema legítimo de investigação acadêmica. Neuhold (2014) aponta que, apesar do estigma de “objeto ilegítimo”, o ensino de Sociologia vem conquistando espaço na agenda de pesquisa, com a criação de grupos de trabalho, linhas em programas de pós-graduação e eventos específicos, como o Eneseb. Moraes (2016) complementa essa leitura ao demonstrar que determinados cientistas sociais transformaram a defesa da disciplina em estratégia de prestígio acadêmico, revelando que a luta pela obrigatoriedade também representou uma disputa de capitais dentro do próprio campo científico. Ambas as investigações indicam que a institucionalização escolar e a legitimação acadêmica da disciplina são processos interdependentes, mas permeados por hierarquias entre bacharelado e licenciatura.

O quarto eixo reúne investigações sobre formação docente e prática escolar. Gomes (2017) enfatiza a centralidade da formação de professores e dos materiais didáticos na consolidação da disciplina, defendendo um ensino de Sociologia que não seja neutro, mas crítico e socialmente engajado. Silva (2018), ao estudar professores da rede paulista entre 2009 e 2018, demonstra que, mesmo após concursos específicos, persistem visões heterogêneas sobre o valor formativo da disciplina, fortemente influenciadas por trajetórias individuais e por reformas recentes, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Ambos evidenciam a fragilidade da formação específica como obstáculo à consolidação curricular, mas também a potência transformadora da disciplina quando ancorada na crítica social.

Em conjunto, essas pesquisas delineiam uma trajetória analítica do ensino de Sociologia no Brasil:

- 1920-1940: gênese e cisão entre Sociologia escolar e acadêmica (Lima, 2018);
- 1990-2008: luta pela reinserção e obrigatoriedade, marcada por disputas políticas e simbólicas (Sousa, 2008; Romano, 2009; Tholl, 2019);
- 1993-2016: legitimação acadêmica e disputas internas ao campo científico (Neuhold, 2014; Moraes, 2016);
- 2009-2018: desafios da formação e da prática docente diante das políticas educacionais recentes (Gomes, 2017; Silva, 2018).

Esses estudos indicam que a Sociologia escolar se consolidou como arena privilegiada para observar as tensões entre ciência e política, universidade e escola, pesquisa e ensino. A trajetória da disciplina reflete, portanto, um processo contínuo de autonomização do campo do ensino de Sociologia, em permanente interação com o campo científico mais amplo e com as políticas educacionais

1.3.5. Análises histórico-institucionais

A última categoria reúne pesquisas que desenvolvem análises histórico-institucionais, centradas em compreender como a Sociologia se insere, se mantém ou se transforma em contextos institucionais específicos (escolas, universidades e institutos federais), bem como as regulações normativas e simbólicas que moldaram essa trajetória. Esse eixo diferencia-se dos anteriores por combinar o olhar histórico à observação das dinâmicas internas das instituições, analisando documentos, práticas e disputas locais que configuram o ensino da disciplina.

Um primeiro grupo de trabalhos aborda o período de institucionalização da Sociologia no ensino secundário. Pires de Moraes (2009) investigou o Colégio Pedro II entre 1925 e 1941, demonstra que foi a primeira instituição a incluir a disciplina em seu currículo. Sua análise destaca figuras como Delgado de Carvalho, primeiro catedrático efetivo, mas relativiza o protagonismo individual, apontando a atuação de outros agentes, como Adrien Delpech. O autor demonstra que a obrigatoriedade da disciplina, consolidada nas reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), foi suprimida pela Reforma Capanema (1942), revelando como as decisões curriculares expressavam disputas políticas e ideológicas.

Em linha semelhante, Cigales (2014) examinou a Sociologia educacional no Colégio São José de Pelotas (1946-1971), evidenciando sua função ideológica de recristianização da sociedade em uma instituição católica. Os conteúdos enfatizavam moral, família e religião, refletindo as tensões entre o projeto educacional católico e as diretrizes laicas do Estado. Guimarães Souza (2021), por sua vez, analisou o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) entre os anos de 1928 e 1936 e mostrou que, apesar de valorizada pelo ideário escolanovista, a Sociologia foi permeada por conflitos institucionais, que chegaram a inviabilizar concursos docentes, evidenciando as contradições entre grupos e políticas educacionais na consolidação da disciplina.

Um segundo grupo investiga as interdições e reinserções da Sociologia ao longo do século XX e início do XXI. Cotrim (2022), em estudo comparativo entre Brasil e Argentina, identifica um duplo dilema que atravessa a Sociologia escolar: institucional, vinculado à

fragilidade normativa, e epistemológico, relacionado à indefinição de conteúdos e finalidades. Amaral (2021) amplia essa discussão ao examinar a experiência de Moçambique, evidenciando como projetos políticos distintos também moldam a institucionalização da disciplina em contextos nacionais diversos. Cordeiro Júnior (2023) retoma o Colégio Pedro II e analisa a atuação da “geração de 94”, coletivo de docentes que, entre 1990 e 2008, mobilizou justificativas diversas para legitimar a Sociologia, enfrentando a precariedade de seu estatuto curricular mesmo após a obrigatoriedade legal. Esses trabalhos mostram que, apesar dos avanços normativos, a disciplina permanece vulnerável a reformas e reconfigurações locais.

Um terceiro eixo volta-se à implementação da disciplina em instituições federais, onde a análise se desloca para o campo da formação docente e das políticas curriculares locais. Soares (2022) examinou a inserção da Sociologia no IFSul – Câmpus Pelotas desde os anos 1990, mostrando que a disciplina foi incorporada antes mesmo da LDB (1996), em meio a disputas de carga horária e à escassez de professores licenciados. Alves (2019) investigou a trajetória da disciplina no IFRJ após a Lei 11.684/2008, destacando que a elaboração de ementas e a articulação entre docentes foram fundamentais para a constituição de uma comunidade disciplinar, ainda vulnerável a instabilidades externas, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Esses trabalhos reforçam o caráter situado das experiências institucionais e evidenciam como as decisões locais e coletivas moldam a presença e o sentido do ensino de Sociologia no interior das redes federais.

É nesse contexto que se destaca o trabalho de Takagi (2013), cuja importância para este estado da arte é central. Ao analisar o curso de Ciências Sociais da USP, a autora investigou como a licenciatura foi historicamente construída em posição subalterna em relação ao bacharelado, resultado de hierarquias simbólicas que valorizavam a “ilustração acadêmica” e a produção científica em detrimento da formação docente. Sua pesquisa combina análise documental, entrevistas e leitura institucional, mostrando que essa assimetria não é apenas curricular, mas também cultural e política, reproduzida nas práticas e discursos da universidade.

Takagi propõe compreender a formação docente como dimensão estruturante da história da Sociologia, e não como desdobramento periférico da pesquisa acadêmica, perspectiva que aproxima diretamente seu estudo da proposta desta dissertação. Ao deslocar o foco das políticas nacionais para as dinâmicas institucionais internas, a autora inaugura uma abordagem que permite compreender como valores, embates e conformações locais moldam o lugar da licenciatura nas universidades.

Minha pesquisa se insere nessa mesma subcategoria de análises histórico-institucionais, dialogando com Takagi (2013) ao ampliar a reflexão para outro contexto e temporalidade: o caso da UnB nos anos 2000, marcado pela implementação de novas diretrizes para a formação docente e pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. Normativas como o Parecer CNE/CP 9/2001, a Resolução CNE/CP 1/2002, os Pareceres CNE/CES 2 e 109/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2015 redefiniram parâmetros de duração, carga horária e práticas formativas nas licenciaturas, impondo reconfigurações curriculares e institucionais. A Lei 11.684/2008, ao tornar a Sociologia obrigatória, intensificou o debate sobre o papel da formação docente dentro das universidades.

Nesse contexto, esta dissertação, em diálogo direto com Takagi (2013), busca compreender como a licenciatura em Ciências Sociais da UnB respondeu a essas normativas, de que modo se reposicionou internamente e quais estratégias de legitimação e profissionalização emergiram de seus próprios agentes e documentos. Dessa forma, o eixo das análises histórico-institucionais revela que a história da Sociologia escolar não se restringe às políticas de Estado, mas se materializa nas práticas institucionais, nas hierarquias simbólicas e nas negociações internas que definem o estatuto da formação docente. O caso da UnB, ao ser examinado sob essa perspectiva, contribui para compreender os mecanismos de autonomização e legitimação da licenciatura em Ciências Sociais como espaço formador e campo de disputas acadêmicas.

1.4. Entre disputas e legitimidades: o campo do ensino de Sociologia em perspectiva

O levantamento apresentado neste capítulo teve como foco o recorte específico da história do ensino de Sociologia, e não o campo do ensino de Sociologia em sua totalidade. Essa delimitação metodológica permitiu identificar como se formou, ao longo das últimas décadas, uma vertente própria de investigações que tratam das origens, trajetórias e transformações da disciplina no contexto escolar e universitário brasileiros.

A análise das dissertações e teses mapeadas entre 1996 e 2023 mostrou que essa vertente vem se consolidando como um subcampo de pesquisas que, embora vinculado ao campo mais amplo do ensino de Sociologia, possui objetos, categorias e metodologias próprias. O foco recai sobre os processos históricos de institucionalização, legitimação e reconfiguração curricular da disciplina, articulando diferentes abordagens e referenciais teóricos.

Os resultados indicam uma ampliação teórica e metodológica das investigações sobre a história do ensino de Sociologia. As pesquisas articulam abordagens histórico-descritivas, centradas em manuais e reformas, com perspectivas analíticas e institucionais, voltadas à compreensão das dinâmicas de legitimação e das disputas simbólicas que atravessam a disciplina. Em conjunto, essas vertentes evidenciam o amadurecimento de uma comunidade investigativa que busca compreender a Sociologia escolar a partir de sua historicidade, de suas práticas e de seus fundamentos epistemológicos.

De modo transversal, o corpus evidencia a presença de quatro eixos estruturantes da produção sobre a história do ensino de Sociologia:

1. A reconstrução do pensamento social brasileiro como matriz formadora da disciplina;
2. O estudo dos manuais escolares como registros materiais e simbólicos de projetos de ensino;
3. A análise das intermitências curriculares, que expõem os ciclos de exclusão e retorno da Sociologia ao currículo;
4. As análises histórico-institucionais, voltadas às dinâmicas internas de escolas, universidades e institutos, onde se evidenciam as hierarquias entre bacharelado e licenciatura, entre ciência e docência.

A leitura desses eixos mostra que a história do ensino de Sociologia é processual e conflitiva, atravessada por disputas políticas e epistemológicas que redefinem continuamente o lugar da disciplina. Nesse percurso, a formação docente assume papel central: nela se materializam as relações entre universidade e escola, pesquisa e ensino, ciência e pedagogia, dimensões que sustentam a própria existência da Sociologia escolar.

Nesse cenário, o trabalho de Takagi (2013) ocupa um papel de referência central. Ao articular a história institucional da licenciatura em Ciências Sociais à análise das hierarquias acadêmicas que estruturam o campo, a autora oferece uma perspectiva fundacional para compreender o lugar da docência no campo sociológico e a constituição da licenciatura como espaço próprio de produção e reprodução de saberes. Sua abordagem fornece os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam esta dissertação, especialmente na observação das relações entre universidade, políticas formativas e legitimação da Sociologia escolar.

Assim, o estado da arte sobre a história do ensino de Sociologia não apenas delinea os contornos de um campo em processo de autonomização, mas também situa o problema central desta pesquisa: compreender como, em contextos institucionais específicos, os processos de formação e profissionalização docente expressam e transformam a condição da disciplina.

É nesse espaço de lacuna que se insere esta dissertação. Ao analisar a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília nos anos 2000, busca-se compreender como a formação docente aparece nos registros institucionais, destacando as estratégias de legitimação e os silêncios que expressam hierarquias e negociações internas ao curso. O Capítulo 2 aprofunda essa discussão por meio da análise documental do Arquivo do Departamento de Sociologia da UnB, em que tais processos ganham materialidade nas práticas e discursos institucionais.

2. Entre registros e silêncios: a licenciatura nos documentos institucionais do SOL/UnB

A produção acadêmica sobre a história das Ciências Sociais no Brasil concentrou-se, em grande medida, na institucionalização universitária e no eixo Rio-São Paulo, enquanto o ensino de Sociologia na educação básica apenas mais recentemente se consolidou como campo de investigação, especialmente após a promulgação da Lei nº 11.684/2008. Com base na fundamentação construída no estado da arte de teses e dissertações, este capítulo desloca o foco para o caso específico da Universidade de Brasília, a partir da análise documental do Arquivo do Departamento de Sociologia (SOL/UnB)³. O objetivo é examinar como a licenciatura em Ciências Sociais aparece nos registros institucionais, destacando tanto estratégias de legitimação quanto silêncios que expressam hierarquias e negociações internas ao curso, em diálogo com as normativas nacionais que orientaram a formação de professores entre 2001 e 2015 (Parecer CNE/CP nº 9/2001; Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2015; Lei nº 11.684/2008).

A leitura dos documentos institucionais que compõem o corpus desta pesquisa – atas do Colegiado do Departamento de Sociologia, o Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura e normativas nacionais – orienta-se por três dimensões analíticas interdependentes: o fator normativo, o fator profissional e o fator científico. O primeiro diz respeito ao conjunto de diretrizes e regulamentações que estruturam a formação docente; o segundo, às práticas e estratégias institucionais de valorização da docência; e o terceiro, à consolidação do ensino de Sociologia como campo de produção de conhecimento. A articulação entre essas dimensões permite compreender a licenciatura em Ciências Sociais da UnB como um espaço em processo de amadurecimento institucional e afirmação acadêmica, no qual normas, práticas e saberes se entrelaçam na construção de uma identidade própria para a formação de professores.

2.1. Corpus e procedimentos da análise documental

Todo arquivo é resultado de um processo seletivo de documentos, definido por critérios institucionais e escolhas humanas (Castro, 2008). O que permanece guardado não corresponde a uma totalidade objetiva, mas ao produto de decisões sobre o que deveria ou não

³ Não foram consultadas atas de colegiado do Departamento de Antropologia (DAN/UnB) nem do Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA/UnB), uma vez que a documentação analisada indicava que as deliberações formais relativas à licenciatura estavam registradas no âmbito do SOL/UnB. Reconhece-se, contudo, que a ampliação do escopo documental pode oferecer elementos adicionais sobre eventuais articulações interdepartamentais, constituindo uma agenda relevante para pesquisas futuras.

ser preservado, decisões atravessadas por valores, disputas simbólicas e também por esquecimentos. Nesse sentido, os documentos não possuem neutralidade e devem ser compreendidos no contexto social e histórico de sua produção, considerando tanto o que dizem quanto o que silenciam (Le Goff, 2012).

Essa perspectiva permite compreender o arquivo não apenas como depósito, mas como construção social marcada por intencionalidades, arbitrariedades e esquecimentos. Para além de sua materialidade, os documentos expressam disputas, hierarquias e relações de poder entre agentes situados em campos específicos. Nesse contexto, a teoria dos campos de Pierre Bourdieu (2004; 2018) é mobilizada para desvendar essas negociações, ao permitir analisar como disposições internas ao espaço acadêmico se articulam (ou entram em conflito) com demandas externas, especialmente no que diz respeito ao foco desta dissertação, isto é, a licenciatura em Ciências Sociais. Dessa forma, a análise considera que tanto as menções quanto as ausências nos documentos podem ser examinadas à luz das relações que estruturam o espaço institucional.

Neste trabalho, o “silêncio” documental é compreendido como a ausência de menções à licenciatura em registros institucionais que, pela sua natureza deliberativa, poderiam tê-la incluído. Essa ausência é interpretada como um indício de secundarização da formação docente, revelando que as ações em torno da licenciatura se intensificam apenas quando normativas externas impõem adequações institucionais.

Com relação às fontes e procedimentos da coleta de dados, o corpus empírico consiste em documentos provenientes do Arquivo do Departamento de Sociologia da UnB e do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do referido departamento. O acesso ao acervo físico ocorreu entre 29 de abril e 22 de maio de 2025, mediante autorização da chefia do departamento e com a condição de que eu estivesse acompanhada por meu orientador, o que possibilitou um contato direto com a documentação. Diferentemente de arquivos institucionais regidos por princípios arquivísticos, o arquivo do SOL não conta com um profissional responsável pela mediação entre a pesquisadora e o acervo, seja na organização e categorização dos documentos, seja no direcionamento da busca.

Esse aspecto revelou-se relevante para a pesquisa, pois reforça a condição secundária do acervo físico no interior do departamento. Situação semelhante é observada em outras instituições públicas, nas quais o arquivo tende a assumir a forma de um depósito não gerido, marcado pela ausência de políticas de gestão documental, dinâmica que, como observa Cunha (2004), revela não apenas limitações materiais, mas também disputas simbólicas em torno do que as instituições decidem preservar ou esquecer. Essa situação, longe de ser uma exceção, é

recorrente e produz efeitos concretos sobre a preservação e o acesso às fontes, contribuindo para a dispersão dos registros e para o enfraquecimento da memória institucional.

O caráter inexplorado do arquivo ficou mais evidente em minha primeira visita. Ao me ver chegar para consultar o acervo, localizado em uma pequena sala ao lado da secretaria do departamento, a secretária demonstrou surpresa diante da minha intenção de pesquisar “aquelas caixas”, afirmando que “seria difícil encontrar algo ali”. Esse episódio, mais do que uma anedota, constitui um dado de pesquisa: revela como determinados acervos acadêmicos permanecem desvalorizados ou até desconhecidos pelos próprios agentes institucionais. O registro dessa situação foi feito em diário de campo, como parte do acompanhamento sistemático das etapas de pesquisa, permitindo documentar percepções e interações ocorridas durante o trabalho de levantamento documental. Essa percepção dialoga com a reflexão de Bourdieu (2010) sobre a hierarquia social dos objetos científicos, segundo a qual o valor atribuído a certos temas ou práticas depende das posições e dos capitais simbólicos envolvidos em sua legitimação. Nesse sentido, a descrença diante do arquivo pode ser compreendida como expressão dessa hierarquia simbólica, que define o que é ou não reconhecido como objeto legítimo de atenção acadêmica.

Nos últimos anos, entretanto, essa situação tem sido tensionada. A partir do Projeto Memória da Sociologia na UnB⁴, iniciativa em comemoração aos 50 anos do PPGSOL, surgiram ações voltadas à organização e valorização do acervo, incluindo webinários, entrevistas com docentes e a produção do documentário “O SOL de Brasília”, premiado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) no seu 22º Congresso realizado na Universidade de São Paulo entre os dias 15 e 18 de julho de 2025. Esses esforços expressam um movimento recente de reconhecimento institucional da importância da memória e dos registros do departamento.

O arquivo físico reúne aproximadamente 120 caixas. Diante da impossibilidade de analisar a totalidade, estabeleci um recorte inicial de 11 caixas, selecionadas a partir das informações presentes em suas etiquetas de identificação, escritas à mão ou em adesivos colados nas caixas. A seleção inicial não partiu de hipóteses prévias sobre o conteúdo, mas de critérios exploratórios baseados nesses marcadores externos, tratados como descritores preliminares, ainda que não garantissem precisão temática. Tal procedimento mostrou-se especialmente relevante por se tratar de um arquivo sem organização arquivística formal: a

⁴ Embora eu integre o Projeto Memória da Sociologia na UnB, esta dissertação não utiliza materiais, bases de dados ou entrevistas produzidos no âmbito do projeto. A pesquisa apoia-se exclusivamente em documentos institucionais disponíveis no arquivo físico e no SEI do Departamento de Sociologia.

seleção por etiquetas representou uma estratégia exploratória para localizar documentos que potencialmente mencionassem o tema da licenciatura. Posteriormente, antes de finalizar a análise documental, realizei uma verificação no conjunto das demais caixas, a fim de confirmar se apenas aquelas inicialmente selecionadas continham registros sobre a licenciatura e assegurar que o recorte não excluísse materiais relevantes. A posterior verificação do acervo completo confirmou a pertinência do recorte e reduziu riscos de viés de seleção, garantindo maior confiabilidade à amostragem documental.

Além disso, no caso das atas de colegiado, aquelas localizadas no arquivo físico foram digitalizadas por mim para fins da pesquisa, enquanto as disponibilizadas no SEI⁵ já se encontravam em formato digital. A partir disso, todos os arquivos foram convertidos para o formato Word, o que permitiu o uso de ferramentas de busca dos termos “Licenciatura”, “Ensino de Sociologia” e “Pauta da Licenciatura”. Esse procedimento possibilitou identificar e destacar os trechos mais relevantes para o estudo, servindo de base para a análise apresentada na seção seguinte.

O recorte estabelecido privilegiou documentos capazes de lançar luz sobre a posição da licenciatura em Ciências Sociais dentro do departamento. Entre eles, destacam-se atas de reuniões do Colegiado do departamento do período de 2009 a 2014, que registram debates (ou silêncios) sobre a licenciatura, bem como documentos históricos da revista *Sociedade e Estado*, periódico fundado em 1986, sendo um dos mais antigos da Sociologia no Brasil e com Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) A1⁶. Além disso, por meio do SEI, foi possível acessar atas de colegiado de 2014 a 2020, compondo assim uma série documental que se estende de 2009 a 2020.

Houve também a tentativa de consulta às ementas e à oferta da disciplina de Prática de Ensino em Ciências Sociais (PECS) entre 2002 e 2022 junto ao Arquivo Central da Universidade de Brasília (ACE/UnB). Para tanto, estabeleci contato institucional com o arquivo, solicitando o acesso à documentação referente às disciplinas da licenciatura em Ciências Sociais. Em resposta, fui informada de que o ACE/UnB não dispunha desse conjunto documental específico. Foi mencionada, ainda, a possibilidade de realização de uma visita presencial ao acervo, alternativa que não se concretizou, entre outros fatores, em razão do

⁵ Todas as atas do Colegiado do Departamento de Sociologia citadas neste capítulo estão devidamente listadas nas referências bibliográficas. Os documentos originais integram o acervo institucional do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília e podem ser consultados mediante solicitação formal à chefia do Departamento.

⁶ Qualis Capes A1 corresponde ao maior estrato do sistema de classificação de periódicos científicos da Capes, atribuído a revistas reconhecidas por suas qualidades e relevância. Essa avaliação era feita por comissões especializadas de cada área do conhecimento. Vale mencionar que esse sistema vigorou até 2024 e encontra-se atualmente em processo de reformulação.

contexto de greve dos técnicos-administrativos da universidade no período da pesquisa. A impossibilidade de acesso a essas fontes reforça os limites estruturais da preservação da memória institucional da formação docente e constitui, ela própria, um dado relevante para a análise, na medida em que evidencia a fragmentação dos registros sobre a licenciatura e a precariedade das políticas de gestão documental voltadas à história do ensino e da formação de professores na universidade.

Desse modo, a análise documental busca mapear os agentes do espaço social do SOL/UnB e suas disposições frente à licenciatura, articulando esses achados ao contexto político e normativo da formação docente, especialmente após o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Ciências Sociais no Brasil, somado à Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu a carga horária mínima para estágio supervisionado de 400 horas. Nesse sentido, tanto a presença quanto a ausência de registros são tomadas como elementos de análise, já que os silêncios institucionais também constituem indícios significativos sobre as hierarquias e disputas que marcam a relação entre licenciatura e bacharelado. Como observa Castro (2008),

Os caminhos pelos quais os documentos vão parar nas instituições arquivísticas, bem como a organização que lá recebem, não são imutáveis, nem, muitas vezes, sistemáticos. Os pesquisadores devem compreender isso para poder, com maior facilidade, fazer suas pesquisas e também enfrentar com mais calma aquilo o que eventualmente percebem como 'lacunas' nos arquivos (CASTRO, 2008, p. 29).

A observação do autor reforça o entendimento adotado nesta pesquisa: as lacunas e os silêncios do arquivo não representam falhas, mas expressões das relações de poder e das hierarquias simbólicas que moldam o que é ou não registrado nas instituições.

Cabe explicitar, ainda, a posição que ocupo no interior do campo investigado. Como egressa da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília e participante de iniciativas vinculadas ao ensino de Sociologia, não me coloco em uma posição de exterioridade absoluta em relação ao objeto de pesquisa. Essa condição é tratada nesta dissertação não como um obstáculo, mas como elemento analítico, à luz da reflexividade proposta por Pierre Bourdieu (1989; 2004), segundo a qual a objetivação das condições sociais de produção do conhecimento constitui parte indissociável do rigor científico. Reconhecer minha inserção nesse espaço social específico permitiu situar minhas disposições iniciais frente ao objeto, entre elas, a expectativa de que o estágio supervisionado operasse como principal marcador distintivo da licenciatura, e submetê-las à prova empírica ao longo da análise documental e das entrevistas. Esse procedimento buscou evitar tanto a

naturalização das categorias institucionais quanto a adesão acrítica às narrativas dos agentes, compreendendo-as, ao contrário, como produções situadas em posições específicas no campo do ensino de Sociologia.

2.2. Reconfigurações na formação de professores: desafios do ensino de sociologia

Analisar a história da formação de professores em Ciências Sociais nas últimas duas décadas permite compreender um processo de reconfiguração marcado por transformações significativas, impulsionadas por três fatores interdependentes: normativa, profissional e científica. A articulação entre esses fatores constitui, nesta dissertação, o que se compreende como processo de profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais. Tal entendimento dialoga com Lippi (1991), para quem a institucionalização e a profissionalização das Ciências Sociais podem ser analisadas a partir de três eixos, entre eles o profissional, que envolve a formação, o mercado de trabalho e as condições de financiamento. No caso da licenciatura em Ciências Sociais, esses fatores se entrelaçam e tornam visíveis as disputas políticas, acadêmicas e simbólicas que atravessam a consolidação do ensino de Sociologia no Brasil.

2.2.1. O fator normativo: diretrizes e regulamentações

O primeiro fator refere-se às regulamentações e diretrizes que estruturaram a licenciatura em Ciências Sociais no Brasil a partir dos anos 2000. Essas normativas redefiniram o papel da formação docente, exigindo maior integração entre teoria, prática e identidade profissional.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, enfatizando a articulação entre teoria e prática. O documento reforça que a licenciatura deve garantir competências específicas relacionadas ao domínio dos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio, bem como ao domínio de métodos e técnicas pedagógicas voltadas à transposição didática. Além disso, orienta que os projetos pedagógicos explicitem critérios de organização curricular, definindo disciplinas obrigatórias e optativas, além da forma de estruturação do curso (Brasil, 2001a). Já o Parecer CNE/CES nº 492/2001, homologado pela Resolução CNE/CES nº 17/2002, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais, enfatizando a integração entre formação teórica, metodológica e prática pedagógica e determinando a articulação entre bacharelado e licenciatura (Brasil, 2001b; 2002a).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, tornando o estágio supervisionado componente curricular obrigatório e contínuo, a ser iniciado a partir da segunda metade do curso (Brasil, 2002b). Posteriormente, o Parecer CNE/CES nº 109/2002 reforçou parâmetros mínimos de carga horária e a padronização nacional dos cursos de licenciatura. A Lei nº 11.684/2008, por sua vez, tornou obrigatórios os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia no ensino médio, produzindo impactos diretos sobre a demanda por formação docente específica (Brasil, 2008). Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 atualizou as DCNs, ampliando a articulação entre universidade e escola e consolidando o mínimo de 400 horas de estágio supervisionado (Brasil, 2015).

Quadro 2. Principais normativas nacionais sobre a formação de professores e seus efeitos na licenciatura em Ciências Sociais

Documento	Síntese da norma	Efeitos sobre a formação docente e a licenciatura em Ciências Sociais
Parecer CNE/CP nº 9/2001	Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.	Define a formação docente como responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, exigindo revisão curricular e integração entre teoria e prática.
Parecer CNE/CES nº 492/2001 e Resolução CNE/CES nº 17/2002	Estabelecem as DCN dos cursos de Ciências Sociais, enfatizando a articulação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica.	Introduz a articulação obrigatória entre bacharelado e licenciatura e exige adequação curricular.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.	Define a prática docente como componente essencial da formação e torna obrigatório o estágio supervisionado.
Parecer CNE/CES nº 109/2002	Consulta sobre a aplicação das resoluções de carga horária e estrutura dos cursos de formação de professores.	Reforça parâmetros de carga horária mínima e orienta a padronização nacional da formação docente.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as DCN para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.	Consolida o mínimo de 400 horas de estágio supervisionado e amplia a articulação entre universidade e escola.

Fonte: elaborado pela autora com base em legislações e documentos normativos oficiais (CNE/MEC, 2001-2015).

Essas normativas repercutiram diretamente no Departamento de Sociologia da UnB, refletindo-se na criação da Coordenação da Licenciatura em 2010 (Ata da 3ª Reunião

Ordinária, de 31 de março de 2010) e na formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Licenciatura em 2019. A legislação, portanto, não representou apenas um marco burocrático, mas atuou como um vetor de reconfiguração institucional, exigindo reestruturações acadêmicas e administrativas que redefiniram a posição da licenciatura dentro do curso.

Mais do que imposições legais, essas normativas operaram como instrumentos de mediação simbólica e institucional. À luz da teoria dos campos (Bourdieu, 1989), é possível compreender que o departamento respondeu às pressões normativas do campo educacional reinterpretando-as segundo suas próprias disposições e hierarquias internas.

2.2.2 O fator profissional: limites e consolidação da licenciatura

O segundo fator envolve a valorização da licenciatura como trajetória legítima da formação docente; contudo, também evidencia limitações estruturais historicamente presentes. Tradicionalmente subordinada ao bacharelado, a licenciatura em Ciências Sociais foi organizada segundo o modelo “3+1”: três anos dedicados à formação geral em Ciências Sociais e apenas o último ano concentrado na formação pedagógica e no estágio supervisionado. Esse arranjo reflete uma concepção de docência como complemento ao bacharelado, em vez de eixo estruturante da formação, sendo ainda predominante em instituições brasileiras (Bodart; Tavares, 2019).

Embora o modelo “3+1” tenha buscado articular conhecimentos teóricos e pedagógicos, ele se mostra insuficiente para preparar licenciandos plenamente para a educação básica. A concentração da formação pedagógica em um único ano limita o desenvolvimento gradual de competências didáticas, o contato com a prática escolar e a reflexão crítica sobre a docência. Além disso, reforça hierarquias simbólicas no campo acadêmico, conferindo maior prestígio ao bacharelado e relegando a licenciatura a uma posição secundária, o que evidencia, como sugere Bourdieu (2004), a desigual distribuição de capitais e reconhecimentos no interior dos campos científicos e profissionais.

Na Universidade de Brasília, essa situação se manifesta tanto na estrutura curricular quanto nos registros das atas do colegiado. Até a implementação do PPP de 2019, a disciplina de Estágio Supervisionado constituía praticamente o único componente curricular que diferenciava claramente a licenciatura em Ciências Sociais do bacharelado em Ciências Sociais. Outras disciplinas, oferecidas pela Faculdade de Educação (FE/UnB), como Didática e Organização da Educação Brasileira, complementavam a formação, mas não eram

suficientes para consolidar uma identidade própria para a licenciatura, evidenciando uma integração parcial com o bacharelado.

Para enfrentar essas limitações, o departamento implementou estratégias internas de valorização da docência, como a criação da Coordenação da Licenciatura, (Ata da 3ª Reunião Ordinária, 31 de março de 2010), a fundação do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, (Ata da 2ª Reunião Ordinária, 30 de abril de 2014), adesão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e concursos específicos para docentes da licenciatura. Essas ações mostram como o departamento, enquanto agente situado no espaço social do campo do ensino de Sociologia, negocia recursos e define prioridades frente às exigências externas, por vezes impostas pelo campo educacional, antecipando parte das mudanças que foram formalizadas no PPP de 2019.

Essas iniciativas revelam que, ao mesmo tempo em que o departamento buscava valorizar a docência e reduzir a distância histórica entre licenciatura e bacharelado, também se criavam condições institucionais para o fortalecimento de uma nova frente de atuação acadêmica: a produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia, tema que passaria a ganhar centralidade no período seguinte e que expressa o fator científico do processo de consolidação da licenciatura. Como será detalhado no terceiro capítulo, as entrevistas realizadas com docentes, coordenadores, representantes discentes e técnica-administrativa aprofundam a compreensão dessas transformações, permitindo observar como diferentes agentes interpretaram e negociaram as mudanças identificadas nos documentos institucionais.

2.2.3 O fator científico: autonomização e legitimação do ensino de Sociologia

Por sua vez, o fator científico envolve o desenvolvimento do campo do ensino de Sociologia como área de investigação autônoma, ainda em autonomização. Nas últimas duas décadas, houve a criação de redes acadêmicas e instituições próprias, como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), a realização de eventos, como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), e a fundação de periódicos especializados. Esses marcos contribuíram para a autonomização da área, a visibilidade da temática, permitindo que a formação docente fosse discutida não apenas como prática, mas também como tema legítimo de pesquisa e reflexão teórica (Oliveira, 2023).

No âmbito da Universidade de Brasília, esse processo também se expressou em iniciativas protagonizadas por docentes e discentes, que reforçam o caráter coletivo de afirmação do campo. Entre elas, destacam-se a criação do Laboratório de Ensino de

Sociologia Lélia Gonzalez (2014), o envolvimento do curso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a participação de estudantes em eventos nacionais, como o Eneseb, onde apresentaram experiências vinculadas ao Pibid. Além disso, em 2016, foi criado o projeto de extensão “Ciências Sociais nas Escolas” (CISO), iniciativa discente voltada ao diálogo entre universidade e educação básica. Essas experiências evidenciam que o fortalecimento do ensino de Sociologia na UnB não se limitou a uma resposta institucional às normativas nacionais, mas resultou também da ação de agentes em posições diversas no campo (docentes, discentes e coordenadores) que disputam reconhecimento e legitimidade científica.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2004), essas transformações refletem as lutas no interior do campo da Sociologia, nas quais diferentes formas de capital são mobilizadas por agentes e instituições para legitimar posições e práticas. Nesse contexto, algumas temáticas da Sociologia, por serem tradicionais, ocupam posições centrais e detêm maior prestígio dentro do campo, enquanto outras, mais periféricas, enfrentam dificuldades de legitimação, sendo o ensino de Sociologia um exemplo de tema que historicamente ocupa posição periférica.

Além disso, esse movimento se insere em um contexto mais amplo de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB (PPGSOL) na temática da educação. Conforme Sobral e Martins (2025), observa-se, ao longo da última década, uma mudança no perfil da produção acadêmica do programa: enquanto anteriormente predominavam análises macroestruturais de políticas educacionais, há um deslocamento para estudos que se aproximam das práticas docentes e da formação de professores. Essa mudança ocorre no mesmo período em que, na graduação, se intensificam o debate sobre a reforma curricular e a criação de projetos voltados ao ensino de Sociologia, como o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, o Pibid e o projeto de extensão CISO, iniciativas que consolidam a licenciatura como espaço de produção de conhecimento e acompanham o início do reconhecimento crescente do ensino de Sociologia como campo de pesquisa em expansão no país. Tal transição evidencia o amadurecimento científico da área e reforça o estatuto acadêmico da licenciatura, permitindo que a docência seja reconhecida não apenas como prática profissional, mas também como objeto legítimo de investigação teórica.

Em síntese, o fator científico evidencia que a consolidação da licenciatura na UnB resulta de um processo mais amplo de reconfiguração do campo da Sociologia, no qual práticas de ensino, pesquisa e formação passam a se articular de forma mais estreita. A expansão das pesquisas sobre educação na pós-graduação e as iniciativas desenvolvidas na graduação, como o debate sobre a reforma curricular e o PPP da Licenciatura, o Laboratório

de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, o Pibid e o projeto de extensão CiSo, expressam a confluência entre a valorização acadêmica da docência e a emergência do ensino de Sociologia como campo de investigação.

Esse movimento científico articula-se diretamente às transformações do campo profissional do ensino de Sociologia no Brasil, marcado, desde a Lei nº 11.684/2008, por uma demanda crescente por professores habilitados, mas ainda atravessado por déficits estruturais de formação docente. Como demonstram Bodart e Sampaio (2019), mesmo após uma década de obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, o número de licenciados em Ciências Sociais atuando na área permanece insuficiente frente à demanda nacional, o que confere centralidade estratégica às universidades públicas na formação de professores de Sociologia.

Nesse contexto, a Universidade de Brasília ocupa uma posição singular. Situada no Distrito Federal, a UnB constitui um lócus privilegiado de formação docente, responsável por preparar professores que atuam não apenas na rede pública local, mas também em concursos e sistemas educacionais de outras unidades da federação, como o Goiás, devido a proximidade. A licenciatura em Ciências Sociais da UnB, ao se consolidar como espaço de produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia, contribui não apenas para a legitimação acadêmica da docência, mas também para o fortalecimento da profissão docente em um cenário historicamente marcado pela precarização e pela baixa valorização da formação específica (Oliveira, 2021). Esses movimentos, simultâneos e interdependentes, conferem legitimidade científica à formação docente e afirmam a posição da licenciatura como espaço de produção de conhecimento, de formação profissional qualificada e de autonomização no interior do campo da Sociologia.

2.2.4. Entre regras e respostas: autonomização do campo de ensino de Sociologia

Ao longo dos itens anteriores, foram analisados três fatores que moldam a licenciatura em Ciências Sociais na UnB: o normativo, que estrutura currículos, competências e estágios obrigatórios; o profissional, que evidencia avanços e limitações históricas, como o modelo “3+1”, e mobiliza estratégias internas para valorizar a docência; e o científico, que contribui para a legitimação do ensino de Sociologia como objeto de pesquisa e reforça o estatuto acadêmico da licenciatura.

A leitura desses fatores à luz do conceito de campo, proposto por Bourdieu (2004), permite compreender que o campo do ensino de Sociologia, ainda em processo de autonomização, articula-se para reorganizar e reinterpretar a regulamentação da formação

docente. Esse movimento ocorre em diálogo com o campo educacional, responsável pelas diretrizes e políticas que regem a formação de professores. Nesse contexto, o Departamento de Sociologia atua como agente situado nesse espaço social, negociando decisões, recursos e prioridades em resposta às demandas externas. Essa dinâmica cria um espaço de reorganização e ressignificação: a demora na implementação de determinadas normas e a priorização de recursos revelam estratégias do departamento para responder às exigências externas sem perder sua autonomia acadêmica e afirmar uma identidade institucional própria desse espaço formativo específico.

O exame das atas do colegiado e das iniciativas institucionais analisadas no próximo item evidencia essa articulação entre condicionantes normativos e respostas locais. Como destacam Sobral e Martins (2025), a linha de pesquisa em Educação do PPGSOL, entre 2010 e 2020, abordou temas como currículo, licenciaturas e ensino de Sociologia, mostrando que a formação docente e a pesquisa educacional se consolidaram em diálogo com o fortalecimento científico e institucional do ensino de Sociologia.

Essa síntese estabelece a ponte teórica para a próxima seção: a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das atas do colegiado do Departamento de Sociologia (2009-2020) permitirá observar como as dimensões normativa, profissional e científica se traduzem em decisões institucionais concretas, expressando processos de reorganização e fortalecimento da licenciatura em Ciências Sociais na UnB.

2.3. O que revelam as atas? Interpretações sobre a trajetória da licenciatura em Ciências Sociais da UnB⁷

Entre 2009 e 2020, os registros das reuniões do Colegiado do Departamento de Sociologia revelam, a partir de uma leitura interpretativa, o processo gradual de institucionalização administrativa e de profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília. Os documentos analisados permitem observar como a formação docente passou de uma posição periférica para ocupar um espaço de planejamento e decisão. Essa trajetória expressa um movimento de firmamento interno, em que o curso se afirma

⁷ *Nota metodológica:* As atas do Colegiado do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, produzidas entre 2009 e 2020, foram analisadas como fontes documentais administrativas. A leitura adotada é interpretativa e contextual, fundamentada na abordagem histórico-institucional. A pesquisadora examinou recorrências, ausências e mudanças temáticas relacionadas à licenciatura em Ciências Sociais, buscando compreender como as deliberações registradas refletem processos de decisão, reorganização e consolidação institucional no âmbito do departamento.

enquanto projeto formativo próprio, articulando-se tanto às diretrizes nacionais quanto às dinâmicas locais do departamento.

2.3.1. O Projeto Político-Pedagógico como síntese institucional

O Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília (PPP, 2019) constitui um marco na institucionalização, consolidando normativamente um percurso de quase uma década de debates e reestruturações. Elaborado coletivamente, o documento sistematiza decisões, revisões curriculares e princípios formativos que vinham sendo discutidos nas reuniões do colegiado desde 2010. Sua redação expressa o amadurecimento de um projeto formativo que articula ensino, pesquisa, prática docente e compromisso social, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB.

O PPP destaca que a licenciatura tem por objetivo formar educadores capazes de compreender e intervir na realidade social, integrando teoria sociológica, pesquisa empírica e prática pedagógica. Essa concepção orienta a estrutura curricular, que combina um tronco comum de disciplinas entre bacharelado e licenciatura nas etapas iniciais e uma progressiva especificação da formação docente a partir da metade do curso. Entre as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária de estágio supervisionado (de 60 para 405 horas) e das práticas como componente curricular (de 240 para 420 horas), além da introdução do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essas mudanças sinalizam uma mudança de paradigma na formação do licenciado e da licenciada, voltada à autonomia intelectual e à construção da identidade docente.

O documento também enfatiza o papel da licenciatura como espaço de produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia, valorizando o diálogo entre universidade e escola básica. Nessa perspectiva, reconhece-se a importância de programas federais como o Pibid e o Prodocência, bem como a necessidade de articulação permanente com a rede pública de ensino do Distrito Federal. Além de ajustes curriculares, o PPP formaliza estruturas que vinham se consolidando nas atas do colegiado, como a criação da Coordenação da Licenciatura e do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, configurando um espaço institucional próprio no interior do Departamento de Sociologia.

A aprovação do PPP em 2019, pelo Colegiado e pelas instâncias superiores da UnB, representou o ponto culminante de um longo processo de institucionalização. Ao sistematizar princípios pedagógicos, matriz curricular e objetivos formativos, o documento consagrou a

autonomia administrativa e acadêmica da licenciatura, afirmando-a como um curso de formação crítica comprometido com a docência e com a função social da universidade. A leitura do PPP, em diálogo com as atas, evidencia que a consolidação da licenciatura foi resultado de interpretações e decisões locais diante de diretrizes nacionais mais amplas, um processo de tradução institucional e pedagógica que deu forma ao projeto de formação docente na UnB.

2.3.2. Trajetória documentada nas atas

Os registros das reuniões do Colegiado do Departamento de Sociologia, entre 2009 e 2020, permitem identificar os marcos dessa trajetória de institucionalização. Em 2009, observa-se a ausência de referências à licenciatura, o que indica a posição periférica que a formação de professores ainda ocupava no departamento. A partir de 2010, contudo, o tema passa a figurar de forma mais sistemática nas deliberações. Em março, durante a 3ª Reunião Ordinária, foi criada uma comissão para discutir a reforma da licenciatura, composta por Débora Messenberg Guimarães, Eurico Cursino dos Santos, Sayonara Leal e Berlindes Küchemann, iniciando o processo de reestruturação curricular em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) (Ata da 3ª Reunião Ordinária, 31 mar. 2010). Em junho, o colegiado registrou a urgência em apresentar uma proposta formal ao Decanato de Graduação (DEG) e ao MEC (Ata da 5ª Reunião Ordinária, 16 jun. 2010). No mês seguinte, foi aprovada, por unanimidade, a indicação de Sayonara Leal como primeira coordenadora da licenciatura (Ata da 6ª Reunião Ordinária, 21 jul. 2010). Sua atuação articulou-se a reflexões posteriores sobre os saberes docentes e os desafios da integração entre formação universitária e prática escolar (Leal et al., 2015), especialmente no contexto do Edital Prodocência da Capes.

Entre 2011 e 2012, as atas indicam tanto avanços quanto interrupções. Em fevereiro de 2011, foi aprovada a extinção do bacharelado generalista em Ciências Sociais, mantendo-se apenas o bacharelado com habilitação em Sociologia e a licenciatura. Na mesma reunião, registrou-se o encaminhamento da proposta de reforma da licenciatura ao DEG, ainda em fase de ajustes (Ata da 1ª Reunião Extraordinária, 2 fev. 2011). Em 2012, discutiu-se a adesão ao Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, voltado a docentes em exercício, sem que a proposta fosse implementada (Ata da 2ª Reunião Ordinária, 4 abr. 2012). Esses registros revelam o interesse do departamento em fortalecer a formação docente,

embora evidenciem também os limites administrativos e a dificuldade de transformar diretrizes nacionais em ações locais.

O ano de 2013 marca um momento de reorganização significativa. Em abril, a professora Haydée Caruso assumiu a coordenação da licenciatura, substituindo a professora Sayonara Leal (Ata da 4ª Reunião Ordinária, 24 de abril de 2013). Sob sua gestão, o curso consolidou a articulação com programas federais, como o Pibid, e buscou consolidar práticas de estágio supervisionado, evidenciando um processo de afirmação simbólica e acadêmica da licenciatura (Caruso; Santos, 2019). Em maio, o colegiado aprovou concurso para seis vagas docentes voltadas à licenciatura, e a disciplina Prática de Ensino destacou-se por alcançar taxa de conclusão de 23 em 24 estudantes (Atas das 5ª e 7ª Reuniões Ordinárias, 2013).

Em 2014, o processo de consolidação da licenciatura avançou, ainda que permeado por contenções. O colegiado aprovou a obrigatoriedade da monografia como requisito para a conclusão do curso (Ata da 1ª Reunião Extraordinária, 26 de fevereiro de 2014) e a criação do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, além da transferência da professora Sônia Marise Salles de Carvalho, redistribuída da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para reforço do quadro docente (Ata da 2ª Reunião Ordinária, 30 de abril de 2014). O indeferimento, pela Reitoria, do pedido de seis vagas docentes revelou, entretanto, os limites estruturais e as negociações internas envolvidas na expansão do curso.

Nos anos de 2015 e 2016, a licenciatura manteve-se como tema em evidência. Em outubro de 2015, a 7ª Reunião Ordinária registrou a realização de concurso para a área de Ensino de Sociologia, do qual resultou a aprovação de Eduardo Dimitrov, fortalecendo o núcleo docente da licenciatura (Ata da 7ª Reunião Ordinária, 14 de outubro de 2015). Em 2016, o colegiado aprovou a criação da disciplina “Introdução à Pesquisa e à Docência em Ciências Sociais” e iniciou debates sobre fluxogramas curriculares mais flexíveis, adequando-se às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que atualizou as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores (Ata da 1ª Reunião Ordinária, 30 de março de 2016).

Em 2017, destacam-se a aprovação do Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado (Ata da 4ª Reunião Ordinária, 28 de junho de 2017) e a realização do V Eneseb, sediado na UnB, acompanhado da criação do Fórum Permanente de Ensino de Sociologia (Ata da 5ª Reunião Ordinária, 23 de agosto de 2017). Essas iniciativas conectam o departamento a redes nacionais de debate e evidenciam o fortalecimento de redes e o enraizamento da licenciatura em um espaço mais amplo de debates sobre o ensino de Sociologia.

Em 2018 e 2019, as atas registram a continuidade das discussões sobre reforma curricular e integração entre bacharelado e licenciatura, culminando na aprovação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Licenciatura, que formalizou uma identidade própria para o curso e consolidou normativamente sua estrutura (Ata da 8ª Reunião Ordinária, 2019). Paralelamente, o Edital nº 027/2019 resultou na contratação de quatro docentes com perfil voltado à formação de professores, atendendo a uma demanda histórica do curso.

As atas de 2020 registram a continuidade dessas iniciativas, ainda que condicionadas pela pandemia de Covid-19, que deslocou parte das discussões para o ensino remoto. Mesmo nesse contexto, a publicação do PPP e a ampliação do corpo docente criaram condições mais estáveis para a reconfiguração institucional da formação docente.

Em síntese, a leitura das atas e do PPP permite compreender o período de 2009 a 2020 como um processo de consolidação gradual da licenciatura em Ciências Sociais, marcado por decisões coletivas, revisões curriculares e reorganizações internas. Mais do que uma resposta burocrática às diretrizes nacionais, trata-se de uma trajetória interpretada e construída no âmbito do departamento, que reafirma a docência como dimensão constitutiva da formação sociológica na Universidade de Brasília.

2.4. Síntese do capítulo: entre normativas e interpretações institucionais

A análise documental das atas e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colegiado do Departamento de Sociologia, entre 2009 e 2020, permitiu compreender a licenciatura em Ciências Sociais como resultado de interações complexas entre normativas externas, interpretações institucionais e processos de autonomização do ensino de Sociologia. Se em 2009 o silêncio sobre o tema revelava sua posição periférica no interior do departamento, ao longo da década seguinte consolidaram-se marcos estruturantes, como a criação da Coordenação da Licenciatura (2010), a ampliação do quadro docente com concursos específicos (2015 e 2019), a participação em programas nacionais como o Pibid (2013) e, sobretudo, a aprovação do PPP (2019), que conferiu identidade própria à formação de professores.

Esses eventos indicam que a licenciatura não se limita à adequação a diretrizes nacionais, mas as interpreta e ressignifica, negociando espaços de decisão e formas de reconhecimento dentro do departamento. As atas e o PPP mostram que decisões normativas, da implementação de estágios supervisionados à definição de cargos e concursos, foram mediadas por interpretações locais e por estratégias de organização interna, revelando a

capacidade do departamento de equilibrar demandas legais, estruturais e acadêmicas. Nesse processo, o Departamento de Sociologia atua como agente situado no campo do ensino de Sociologia, mobilizando recursos e legitimidades para fortalecer sua autonomia acadêmica.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2004), tal movimento pode ser interpretado como a mobilização de diferentes formas de capital (científico, institucional e político) para legitimar a licenciatura e reforçar sua posição dentro do espaço acadêmico. As relações entre normas externas e respostas institucionais mostram que a afirmação institucional da licenciatura depende simultaneamente de estratégias coletivas e das condições estruturais impostas pelo campo educacional.

Do ponto de vista metodológico, o capítulo evidenciou que a análise documental, aliada à leitura crítica de silêncios e ausências, permite reconstruir não apenas fatos e decisões, mas também os sentidos e hierarquias que orientam a produção institucional de documentos. Essa abordagem reforça que registros arquivísticos não são neutros, mas construções sociais que expressam intencionalidades, escolhas e contextos históricos (Castro, 2008; Le Goff, 2012).

A investigação será aprofundada no capítulo seguinte, que apresenta as vozes de docentes envolvidos na coordenação e reforma curricular, além de uma técnica-administrativa, três representantes discentes e um docente externo ao processo. Essa diversidade de segmentos e percepções busca compreender como interpretam a formação docente e como as dinâmicas institucionais se traduzem em práticas, percepções e significados no cotidiano do curso.

Em síntese, a trajetória da licenciatura em Ciências Sociais da UnB, entre 2009 e 2020, configura um processo de institucionalização gradual, marcado por avanços, impasses e estratégias de autonomização. A leitura articulada das normativas e das práticas institucionais mostra que compreender a formação docente implica reconhecer a coexistência entre regulação e interpretação, autonomia e dependência, estrutura e agência. Trata-se, portanto, de um espaço social dinâmico, no qual a licenciatura se afirma como campo em construção, ancorado na relação entre conhecimento, prática e compromisso público com o ensino de Sociologia.

Capítulo 3: Processos de profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais: mediações institucionais e dinâmicas empíricas

A partir da análise documental, mapeei agentes que participaram dos colegiados e os entrevistei, visando compreender as entrelinhas das atas, isto é, entender de forma mais profunda como havia sido discutida e construída a trajetória da licenciatura nos anos 2000. Nesse panorama, este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com esses agentes, a saber, três representantes discentes, uma servidora técnica-administrativa e seis docentes do Departamento de Sociologia, sendo que um deles acompanhou o processo de reestruturação da licenciatura de forma mais distanciada, sem participação direta em sua implementação. O conjunto de vozes reunidas permite compreender como diferentes agentes percebem, interpretam e, em graus distintos, participam ou observam os processos de institucionalização da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília, revelando as convergências, articulações e negociações que configuram o processo de profissionalização da licenciatura no interior de sua institucionalização normativa.

A análise parte da compreensão de que a institucionalização da licenciatura não se limita à formalização de documentos ou à implementação administrativa do curso, mas se constitui como um movimento vivido, permeado por práticas, identidades e posicionamentos institucionais situados no interior da licenciatura. Nesse sentido, o capítulo destaca a coexistência entre forças de regulação e controle, expressas nas políticas educacionais e nas dinâmicas burocráticas universitárias, e forças de atuação e autonomização, manifestas nas experiências formativas, nas estratégias de reconhecimento e nas práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos. Assim, busca-se apreender a institucionalização como um movimento histórico e relacional, no qual dimensões normativas e simbólicas se entrelaçam continuamente.

O corpus empírico, composto por dez entrevistas, foi processado e analisado com o apoio da ferramenta Requalify, que possibilitou a extração e organização inicial de categorias temáticas (*tags*), posteriormente revisadas e consolidadas ao longo do processo analítico. A consolidação final das categorias permitiu identificar recorrências e complementaridades entre os blocos do roteiro de entrevistas, possibilitando a síntese dos temas em seis eixos analíticos. A construção desses eixos partiu da articulação entre os três blocos do roteiro de entrevistas (inserção e trajetórias institucionais, políticas e práticas formativas e memória e legado) e das duas dimensões analíticas mobilizadas a partir do referencial teórico desta pesquisa: i) a dimensão estrutural e normativa, associada às condições institucionais, à regulação e às

políticas educacionais; e ii) a dimensão simbólica e prática, relacionada à experiência, à identidade e às formas de agência dos sujeitos no interior da licenciatura.

O capítulo está estruturado de modo a acompanhar o percurso vivido da licenciatura, do plano institucional ao simbólico, articulando os níveis estrutural, pedagógico e memorial da análise. A primeira parte, *3.1 Agentes, posições institucionais e inserção na licenciatura*, introduz as trajetórias e percepções dos entrevistados a partir de seus lugares no interior do Departamento e da universidade, situando a licenciatura em seu contexto histórico e organizacional. Em seguida, *3.2 Regulação institucional e a reforma curricular como marco de reestruturação da licenciatura* examina os efeitos das normativas nacionais e das diretrizes educacionais sobre a reestruturação do curso, destacando a reforma como marco central do processo de institucionalização. A seção *3.3 Dinâmicas institucionais e experiências formativas no cotidiano da licenciatura* avança sobre o cotidiano da licenciatura, abordando tanto os desafios administrativos e burocráticos quanto às práticas formativas e os modos de articulação entre teoria e prática, incluindo instâncias como o NDE e iniciativas como o Prodocência, o Pibid, o Laboratório Lélia e o CiSo. Por fim, *3.4 Identidade, memória e legado* analisa as narrativas sobre pertencimento, reconhecimento e memória institucional, discutindo em que medida a licenciatura constrói uma identidade própria e como sua consolidação se sustenta em permanências, reposicionamentos e projeções de futuro.

Essa organização permite compreender o processo de institucionalização da licenciatura como um movimento histórico e relacional, no qual as forças de regulação e as estratégias de construção e pertencimento se entrelaçam continuamente. O capítulo, portanto, busca aprofundar como a licenciatura se consolida não apenas por meio de diretrizes e documentos, mas sobretudo pelas práticas e posicionamentos de seus agentes ao longo do tempo.

Procedimentos metodológicos

Adotei uma abordagem qualitativa para a análise das entrevistas, combinando procedimentos tradicionais de pesquisa em Ciências Sociais com o uso de ferramentas digitais de apoio à organização e à sistematização do material empírico. O objetivo desse percurso metodológico foi construir uma leitura interpretativa do processo de institucionalização do objeto empírico, sendo este a licenciatura em Ciências Sociais da UnB, articulando as narrativas dos agentes entrevistados às dimensões analíticas que orientam a pesquisa.

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas entre 14 de novembro e 15 de dezembro de 2025, a partir de um roteiro semiestruturado, elaborado de modo a dialogar diretamente com os objetivos da dissertação. As entrevistas semiestruturadas permitem combinar direcionamento temático e abertura à emergência dos sentidos produzidos pelos interlocutores, sendo particularmente adequadas a pesquisas qualitativas em Ciências Sociais (Boni; Quaresma, 2005). O roteiro foi organizado em três blocos temáticos: inserção e trajetórias institucionais, políticas e práticas formativas e memória e legado. Como forma de garantir transparência metodológica, o roteiro encontra-se disponível no Apêndice A, em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no Apêndice B.

Quanto à composição do corpus, o material empírico analisado neste capítulo é composto por dez entrevistas realizadas com agentes que participaram, em diferentes momentos e a partir de distintos lugares institucionais, do processo de consolidação da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Desse conjunto, cinco entrevistas foram realizadas com docentes que exerceram a coordenação da licenciatura entre os anos de 2010 e 2023, período marcado por reformulações curriculares, tentativas de reposicionamento em torno do lugar da formação docente e maior incidência de normativas nacionais sobre os cursos de licenciatura. A seleção desses interlocutores buscou contemplar coordenadores que atuaram em momentos distintos do curso, permitindo captar continuidades e inflexões no modo como a licenciatura foi pensada, implementada e avaliada ao longo do tempo.

No caso dos discentes, as entrevistas incluem três representantes selecionados a partir do mapeamento de diferentes gestões do Centro Acadêmico de Sociologia (CASO/UnB), correspondentes aos períodos de 2010-2012, 2012-2014 e 2019-2021. A escolha desses interlocutores teve como objetivo apreender percepções discentes situadas em contextos institucionais distintos, marcados por transformações no perfil do alunado, nas condições de permanência estudantil e nas expectativas em relação à licenciatura como possibilidade de inserção profissional.

O corpus é complementado por uma servidora técnico-administrativa que atuou de forma continuada na secretaria da graduação ao longo do período analisado. Sua inclusão decorreu de menções recorrentes feitas por dois coordenadores entrevistados, que destacaram sua participação nas rotinas administrativas, na tramitação de documentos e no acompanhamento dos processos decisórios relacionados à licenciatura. Por fim, foi entrevistado um docente do Departamento de Sociologia que, embora não tenha exercido funções diretas na coordenação da licenciatura, acompanhou seu desenvolvimento a partir de

uma posição institucional mais distanciada, o que possibilitou uma leitura retrospectiva do processo e das assimetrias entre a licenciatura e o bacharelado no interior do Departamento.

Quadro 3. Caracterização dos agentes entrevistados

Codiname	Categoria	Função institucional à época	Formação	Ano de ingresso no Departamento	Período de atuação na licenciatura
C1	Coordenadora	Coordenação da Licenciatura	Jornalismo	2011	2010-2013
C2	Coordenadora	Coordenação da Licenciatura	Ciências Sociais (bacharelado)	2013	2013-2016
C3	Coordenador	Coordenação da Licenciatura	Ciências Sociais (bacharelado)	2016	2016-2018
C4	Coordenador	Coordenação da Licenciatura	Ciências Sociais (licenciatura)	2018	2018-2021
C5	Coordenador	Coordenação da Licenciatura	Ciências Sociais (bacharelado)	2021	2021-2023
RD1	Representante discente	Gestão do CASO (2010-2012)	Ciências Sociais (licenciatura)	2010	2010-2012
RD2	Representante discente	Gestão do CASO (2012-2014)	Ciências Sociais (licenciatura)	2010	2012-2014
RD3	Representante discente	Gestão do CASO (2019-2021)	Ciências Sociais (licenciatura)	2017	2019-2021
T	Técnica-administrativa	Secretaria de Graduação	Química (licenciatura)	2011	-
E	Docente externo à coordenação	Coordenador do bacharelado em Sociologia / Observador	Comunicação Social	2006	-

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas (2025).

Realizei as entrevistas tanto presencialmente quanto *online*, sendo sete presenciais e três realizadas remotamente por meio da plataforma *Microsoft Teams*, com utilização da minha conta institucional vinculada à Universidade de Brasília (UnB). Quanto ao registro, oito entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, enquanto duas foram registradas apenas em áudio, conforme a autorização dos participantes e as condições de realização.

Do ponto de vista ético, todas as entrevistas foram gravadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os participantes autorizaram o

uso do material exclusivamente para fins acadêmicos, incluindo a gravação em vídeo, quando aplicável. Para preservar a identidade dos entrevistados, as falas são referenciadas ao longo do capítulo por meio de codinomes associados à função institucional dos entrevistados, sem identificação nominal.

Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito com o auxílio da plataforma Transkriptor⁸ e posteriormente revisado manualmente, com o objetivo de assegurar a fidelidade do conteúdo e sua adequação à análise qualitativa. Concluída a etapa de transcrição, o corpus foi processado no Requalify⁹, utilizado como ferramenta de apoio ao tratamento inicial dos dados, com vistas à sua estruturação e visualização analítica. Para esse fim, foi criado um projeto na plataforma contendo uma síntese da dissertação, de seus objetivos gerais e dos objetivos específicos desse capítulo, de modo a orientar o tratamento analítico das entrevistas.

A partir desse processamento, os dez documentos correspondentes às entrevistas foram anexados individualmente ao projeto e analisados separadamente. A partir dessa análise, o Requalify gerou, para cada entrevista, um resumo analítico, um gráfico de relacionamentos temáticos e um grafo de conexões conceituais, que auxiliaram na visualização das recorrências e articulações entre os temas abordados pelos entrevistados.

Em seguida, foi solicitada à plataforma a geração de *tags*¹⁰ temáticas associadas a cada documento. Esse procedimento resultou inicialmente na produção de 100 *tags*, sendo 10 por entrevista. Em um primeiro momento, realizei um agrupamento manual dessas categorias, o que levou à redução do conjunto para 76 *tags*. Essa etapa permitiu evidenciar recorrências temáticas relevantes, ao mesmo tempo em que revelou sobreposições e variações semânticas entre categorias próximas.

⁸ Plataforma digital de transcrição automática de áudio e vídeo, baseada em reconhecimento de fala, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para agilizar a conversão de entrevistas gravadas em texto. No presente trabalho, as transcrições automáticas foram posteriormente revisadas manualmente, de modo a assegurar a fidelidade do conteúdo e complementação de falas para sua adequação à análise sociológica.

⁹ O Requalify.ai é um *software* inteligência artificial (IA) que utiliza *Large Language Models* (LLMs) com arquitetura *Generative Pre-trained Transformer* (GPT) para apoiar a análise de dados qualitativos. Ele adota uma combinação de técnicas avançadas de processamento de linguagem natural (NLP) em uma plataforma interativa que permite analisar dados qualitativos utilizando técnicas clássicas e apoiadas por IA. Neste estudo, a plataforma foi utilizada como instrumento auxiliar na sistematização inicial do corpus empírico, sem substituir a leitura interpretativa e o julgamento analítico da pesquisadora.

¹⁰ No contexto da análise qualitativa, as *tags* correspondem a rótulos temáticos atribuídos a trechos de texto com o objetivo de identificar, agrupar e organizar conteúdos recorrentes. Dessa forma, funcionam como categorias analíticas iniciais, permitindo mapear padrões, convergências e variações nos discursos dos entrevistados. Embora possam ser geradas ou sugeridas por ferramentas digitais, as *tags* adquirem sentido analítico apenas quando interpretadas, revistas e consolidadas pelo pesquisador, que define suas fronteiras conceituais e sua pertinência empírica no processo de análise.

Considerando o volume ainda elevado de categorias e a necessidade de maior sistematização conceitual para fins analíticos, recorreu-se ao ChatGPT Pro¹¹ como ferramenta de apoio à reorganização semântica das *tags*, especialmente na identificação de redundâncias e na proposição de fusões entre categorias. Para esse procedimento, o ambiente foi previamente alimentado com arquivos em PDF e JSON¹² contendo o resumo da dissertação, o sumário e as referências bibliográficas, e configurado como um assistente voltado à revisão e à sistematização do material analítico. As 76 *tags* foram exportadas inicialmente em formato .xlsx e posteriormente convertidas para .txt, preservando-se a descrição associada a cada categoria.

No ambiente do ChatGPT Pro, utilizei o seguinte prompt: “*Avalie a descrição de cada tag e proponha fusões entre elas. O objetivo da fusão é utilizá-las na análise das entrevistas.*” As sugestões de fusão apresentadas pela ferramenta foram analisadas e incorporadas apenas quando consideradas empiricamente e conceitualmente pertinentes. Esse processo de revisão semântica e de fusões sucessivas entre categorias redundantes resultou na consolidação de um conjunto final de 60 *tags*, entendido como analiticamente consistente e representativo do material empírico para a etapa interpretativa.

A consolidação das categorias permitiu identificar recorrências e complementaridades entre os blocos do roteiro de entrevistas, o que possibilitou a síntese dos temas em um conjunto inicial de eixos analíticos. Embora essa sistematização tenha indicado inicialmente seis eixos temáticos, a leitura interpretativa das entrevistas evidenciou a forte imbricação entre tais dimensões, uma vez que trajetórias institucionais, disputas identitárias, dinâmicas

¹¹ Modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI, disponibilizado em versões com diferentes níveis de acesso e funcionalidades. A versão gratuita oferece recursos básicos de geração e revisão textual, com limitações quanto ao tamanho dos arquivos analisados, à persistência de contexto e ao uso de ferramentas avançadas. Já a versão ChatGPT Pro permite o processamento de documentos extensos, maior estabilidade na manutenção de contexto analítico e a criação de assistentes personalizados (GPTs) voltados a finalidades específicas. No âmbito desta pesquisa, foi criado um GPT próprio para apoio à revisão e à sistematização analítica do material empírico. Esse assistente foi previamente configurado e alimentado exclusivamente com informações relacionadas à dissertação, como resumo do projeto, objetivos, sumário, referenciais teóricos e descrições metodológicas, e operou com memória contextual restrita a esse conjunto de dados. O uso dessa ferramenta possibilitou maior coerência na revisão semântica de categorias e na organização analítica das entrevistas, sem acesso a informações externas à pesquisa e sem substituição da leitura interpretativa, do julgamento analítico ou da autoria intelectual da pesquisadora.

¹² JSON (JavaScript Object Notation) é um formato leve de estruturação e intercâmbio de dados, amplamente utilizado em ambientes digitais para organizar informações de forma legível por humanos e processável por sistemas computacionais. Baseia-se na organização de dados em pares chave-valor e estruturas hierárquicas, permitindo o armazenamento de informações textuais de maneira padronizada. No contexto desta pesquisa, arquivos em formato JSON foram utilizados para estruturar e fornecer ao assistente digital informações sobre o projeto, viabilizando a manutenção de memória contextual restrita ao conteúdo da dissertação e apoiando a sistematização do material empírico.

burocráticas e experiências formativas se articulam de modo contínuo no processo de institucionalização da licenciatura.

Diante disso, optei por reorganizar esses eixos em quatro núcleos analíticos mais abrangentes, capazes de acompanhar de forma mais orgânica o percurso institucional vivido do curso. Esses núcleos orientam a leitura interpretativa desenvolvida neste capítulo e resultam da articulação entre as duas dimensões analíticas mobilizadas a partir do referencial teórico da pesquisa: (i) a dimensão estrutural e normativa, associada às condições institucionais, à regulação e às políticas educacionais; e (ii) a dimensão simbólica e prática, relacionada às experiências, identidades e formas de agência dos sujeitos no interior da licenciatura.

Em conjunto, os procedimentos adotados permitiram organizar e sistematizar o material empírico de modo a favorecer uma leitura analítica consistente das entrevistas. A combinação entre leitura qualitativa, agrupamento progressivo de categorias e reorganização em núcleos interpretativos possibilitou apreender tanto as recorrências quanto as variações presentes nos discursos dos entrevistados. Esses procedimentos fundamentam a análise interpretativa desenvolvida neste capítulo, orientada pela articulação entre as dimensões estruturais e simbólicas mobilizadas ao longo da pesquisa.

Com o objetivo de explicitar a articulação entre o processo de categorização do material empírico e a estrutura analítica do capítulo, apresenta-se, a seguir, um quadro de sistematização das tags consolidadas ao longo da análise e sua alocação aos quatro eixos analíticos que organizam o Capítulo 3. As 60 tags listadas correspondem ao conjunto final resultante do processo de leitura, agrupamento e revisão semântica descrito anteriormente, e foram distribuídas entre os eixos a partir de um critério de predominância interpretativa, buscando evidenciar como os temas recorrentes nas entrevistas se articulam aos diferentes núcleos de análise mobilizados no estudo do processo de institucionalização da licenciatura.

Quadro 4. Eixos analíticos e *tags* mobilizadas na análise das entrevistas

Eixo / seção do capítulo	Tags mobilizadas
3.1 Agentes, posições institucionais e inserção na licenciatura	Histórico e institucional da licenciatura; Identidade da Licenciatura; Expectativas e Desafios com Novos Professores; A Nova Geração e suas Expectativas; Percepções Divergentes sobre a Licenciatura; Migração de Alunos e Expectativas de Formação

3.2 Regulação institucional e a reforma curricular como marco de reestruturação da licenciatura	Pressão institucional e mudanças nas políticas educacionais; Impacto das políticas de cotas e empregabilidade; Desafios na Reformulação do PPP; Reestruturação Curricular; Movimentação Institucional e Normativas do MEC; Heteronomia versus autonomia; Impacto e Desafios da Reforma Curricular na Formação Docente; Desafios administrativos e burocráticos na licenciatura em Ciências Sociais; Desafios da Educação Superior; Avaliação do Curso e Impacto na Licenciatura; Desafios da Gestão Interdepartamental; Carga de Trabalho e Exigências Curriculares; Impacto da Obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio; Evolução do Currículo da Licenciatura; Desafios na Implementação do Estágio; Desafios na Implementação do Currículo
3.3 Dinâmicas institucionais e experiências formativas no cotidiano da licenciatura	Integração entre Licenciatura e Bacharelado; Percepções sobre a Formação Docente; Saúde Acadêmica e Sociabilidade; Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE); Preparação para a Realidade da Sala de Aula; Experiência como Laboratório; Experiência Prática no CISO; Mudanças Curriculares e a Institucionalização do CISO; PIBID na formação docente; Laboratório de Ensino de Sociologia; Integração entre Teoria e Prática; Produção acadêmica e formação docente; Pesquisa e Colaboração Acadêmica; Sociologia Escolar e Formação de Cidadãos Críticos; Desafios da Integração entre Teoria e Prática; Necessidade de Diálogo e Colaboração; Importância da Experiência Prática na Formação Docente
3.4 Identidade, memória e legado	Transformação da Licenciatura em Ciências Sociais; Modelo Inspirador para Formação de Professores; Desvalorização da Licenciatura; Avanços na Licenciatura em Sociologia; Reflexão Crítica sobre a Formação Docente; Experiências Positivas na Licenciatura; Diversidade e Inclusão; Desafios da Formação Docente; Desafios da Educação Contemporânea; Memória coletiva e institucional da licenciatura; Valorização da Licenciatura; Demanda por Professores e Formação Docente; Impacto da Pandemia na Formação; Reconhecimento e Protagonismo da Licenciatura; Profissionalização da Licenciatura; Legado da Licenciatura em Ciências Sociais da UnB; Importância da Licenciatura; Percepções sobre a Licenciatura; Importância da Formação Docente; Expectativas sobre a Formação em Ciências Sociais; Desafios e Necessidades na Formação Docente

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas e na sistematização das tags no Requalify (2025).

A organização apresentada no quadro não pressupõe fronteiras rígidas entre os eixos analíticos, uma vez que o processo de institucionalização da licenciatura se caracteriza pela sobreposição entre dimensões estruturais, simbólicas e práticas. A alocação das *tags* a eixos específicos responde, assim, a critérios de predominância analítica e de coerência com a estrutura do capítulo, sem eliminar os atravessamentos temáticos que emergem ao longo da análise. As visualizações produzidas pela plataforma Requalify, especificamente a matriz de similaridade semântica e os agrupamentos hierárquicos das categorias (dendrograma), foram mobilizadas como instrumentos exploratórios de apoio à análise e encontram-se apresentadas nos Apêndices C e D, contribuindo para a transparência metodológica sem substituir a leitura interpretativa e o julgamento analítico da pesquisadora. Essa sistematização orienta a leitura das seções seguintes, nas quais os eixos são mobilizados de forma articulada na análise empírica das entrevistas.

3.1. Agentes, posições institucionais e inserção na licenciatura

As trajetórias institucionais e profissionais dos agentes constituem um eixo central para compreender os sentidos atribuídos à licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Mais do que opiniões individuais sobre o curso, essas narrativas expressam posições ocupadas no interior do Departamento e diferentes formas de proximidade e engajamento com a formação docente. O momento histórico em que cada agente se vincula à licenciatura e o lugar institucional a partir do qual essa vinculação se estabelece influenciam de modo decisivo os sentidos atribuídos ao curso, às transformações vivenciadas ao longo do tempo e aos desafios enfrentados em seu processo de consolidação. Nesse sentido, as trajetórias são mobilizadas nesta seção como pontos de entrada analítica para compreender como a licenciatura é vista, interpretada e construída a partir de posições diversas no espaço social do Departamento de Sociologia.

Entre os docentes entrevistados, observa-se a coexistência de trajetórias marcadas por distintos graus de envolvimento com a licenciatura e por diferentes formas de aproximação com a formação docente. Em termos cronológicos e institucionais, as primeiras coordenações da licenciatura não foram assumidas por docentes com formação prévia em licenciatura, mas por professores oriundos do bacharelado ou de outras áreas, cuja inserção na formação docente se deu sobretudo a partir de demandas institucionais e administrativas. Cinco dos seis docentes entrevistados estiveram diretamente implicados nos processos de criação, consolidação e reformulação do curso, assumindo funções de coordenação em momentos estratégicos e participando da elaboração de projetos institucionais, da interlocução com políticas nacionais de formação de professores, como o Pibid, e da articulação com redes vinculadas ao ensino de Sociologia. Em vários casos, esse engajamento foi sendo construído no próprio exercício da coordenação e da docência, especialmente por meio da oferta da disciplina Prática de Ensino em Ciências Sociais (PECS), da participação em programas institucionais e da vinculação a iniciativas, como o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez. As narrativas associadas a essas trajetórias tendem a enfatizar a licenciatura como um projeto em construção, atravessado por esforços de legitimação e por uma posição historicamente secundária no interior do curso, o que ajuda a compreender tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias mobilizadas para sua consolidação.

A trajetória de C2 é ilustrativa desse tipo de inserção na licenciatura. Docente formada em Ciências Sociais, com doutorado na área de Antropologia, ingressou no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília em 2011, após aprovação em concurso na área de

Sociologia da Violência, e assumiu a coordenação da licenciatura dois anos depois, ainda em processo de ambientação institucional. Sua aproximação com a formação docente não se deu a partir de uma socialização prévia na licenciatura, mas de uma indicação institucional associada à necessidade de dar continuidade à gestão do curso em um momento de transição. Como evidencia seu relato, a ausência de formação específica em licenciatura não foi compreendida como impedimento formal para o exercício da função, sendo compensada pela expectativa institucional de aprendizado no próprio exercício da coordenação, em um contexto marcado tanto pela desvalorização histórica da licenciatura em sua trajetória formativa quanto pela urgência administrativa de ocupação do cargo:

Foi quando C1 tinha sido coordenadora da licenciatura, tinha também coordenado um programa bem importante, que é o Prodocência, onde ela faz um primeiro diagnóstico; o primeiro e único diagnóstico mais potente que a gente tem da licenciatura data desse período e logo depois que ela fecha os dois anos, ela ficou de 2011 a 2013, ela sai para o pós-doc. E aí, tinha que indicar alguém pra licenciatura, e eu novata na casa. O E era o coordenador de bacharelado, falou assim: “C2, eu acho que você tem total perfil, você é dinâmica”. Falei: “Mas eu não sei nada da licenciatura, eu nem fiz licenciatura”. Eu não tenho licenciatura porque eu venho de uma escola [...] em que tínhamos a licenciatura em Ciências Sociais, mas era super visto assim negativamente: “são os que não fazem pesquisa”. E eu tinha um grupo de colegas que estavam fazendo a licenciatura concomitante com o bacharelado. Eu falei: “Ah, vou puxar matérias [da licenciatura]”. Eu estudava no IFCS, tinha que ir pra Praia Vermelha, que era um outro campus, fazer matéria na educação, na psicologia, eu olhava praquilo, eu não via muita conexão. Então, eu fui uma das que desistiu. [...] Então, quando ele [E] me chama e propõe para o departamento, eu falo: “Eu não posso porque eu não sou licenciada”. Ele [fala]: “Você vai aprender sobre a área”. Então, foi um pouco assim o meu começo. (C2, entrevista concedida à autora, 2025).

A trajetória de C2 evidencia, portanto, uma forma de inserção na licenciatura marcada pela combinação entre urgência institucional e aprendizado situado, na qual a ausência de formação específica em licenciatura é compensada pela expectativa de construção de competências no exercício da função. Essa configuração, contudo, não se apresenta de modo homogêneo entre os docentes entrevistados. Em outros casos, embora também não haja uma formação prévia em licenciatura, a aproximação com a formação docente é mediada por experiências concretas de atuação no ensino médio, que conferem aos agentes um tipo distinto de capital prático e simbólico no interior da licenciatura.

Esse é o caso de C3, cuja inserção na coordenação da licenciatura se articula à experiência anterior como docente da educação básica, anterior ao ingresso no Departamento. Em seu relato, a vivência no ensino médio aparece como elemento central tanto para o reconhecimento da importância da licenciatura quanto para a legitimação de sua atuação na coordenação do curso, ainda que não tenha cursado uma licenciatura formal:

A aproximação com a licenciatura, ela se deu, apesar de eu não ter feito licenciatura, decola em grande medida do fato de que eu era uma das poucas pessoas que tinha experiência de aula no ensino médio. Eu tinha dado um ano e meio de aula no Instituto Federal de Goiás (IFG) antes de passar nesse concurso. Dei aula, sobretudo no primeiro e no segundo ano, não fiquei com o terceiro ano em nenhum momento. E daí isso... Acho que, de um lado, eu me interessei desde o início, porque eu não tinha nenhuma dúvida da importância que a licenciatura teria, mas isso contribuiu também para que em 2016 eu assumisse a coordenação da licenciatura” (C3, entrevista concedida à autora, 2025)

Diferentemente da trajetória de C2, cuja aproximação com a licenciatura se deu sobretudo em resposta a uma demanda institucional, a narrativa de C3 evidencia uma inserção mediada pela experiência prévia de docência na educação básica. Embora ambos compartilhem a ausência de formação inicial em licenciatura, a posse de capital prático associado ao ensino médio confere a C3 disposições distintas em relação ao curso, favorecendo uma valorização mais explícita da formação docente e um maior grau de identificação com a licenciatura. À luz de Bourdieu, tais diferenças podem ser compreendidas como efeitos de trajetórias socialmente situadas, nas quais a posição ocupada no campo e os capitais acumulados orientam percepções, tomadas de posição e formas de engajamento com a formação docente (Bourdieu, 2004).

A trajetória de C5 exemplifica um tipo de inserção na coordenação da licenciatura marcado por uma orientação predominantemente voltada à pesquisa acadêmica e ao bacharelado. Diferentemente dos casos em que a aproximação com a formação docente se constrói por meio de experiências prévias de ensino ou de engajamento progressivo com a licenciatura, sua narrativa destaca a ausência de interesse anterior pela docência e a centralidade atribuída à pesquisa como eixo estruturante da trajetória acadêmica. Nesse contexto, a assunção da coordenação da licenciatura não se vincula a um projeto formativo específico, mas à necessidade institucional de dar continuidade ao processo de reforma curricular em um momento de baixa disposição coletiva para ocupar a função, como evidencia seu relato:

Naquele momento eu não tinha um olhar para a licenciatura em particular. Olhando, inclusive, para a minha trajetória acadêmica, eu nunca havia tido. Na minha graduação, eu fiz só o bacharelado; não me preocupei com a parte da licenciatura. Inclusive foi uma escolha minha bem consciente que eu queria ir pra pesquisa e queria fazer uma trajetória, enfim, já estava envolvido em grupo de pesquisa ao final da graduação, engajado em pesquisa. [...]. Eu teria assumido a coordenação do bacharelado um ou dois anos antes e, no final das contas, sendo bem franco, era uma batata quente por conta da situação da reforma curricular, estava sendo muito difícil encontrar um colega que assumisse essa tarefa, e eu me dispus a tal. Graças a conversas com o C4, que havia sido coordenador [da licenciatura] e que foi uma pessoa muito chave nesse processo (C5, entrevista concedida à autora, 2025).

A fala de C5 explicita uma forma de engajamento com a licenciatura mediada por contingências institucionais e pela necessidade de gestão de processos críticos, mais do que por identificação com a formação docente. A coordenação aparece, assim, como uma atribuição assumida em um contexto de escassez de interessados e de pressão administrativa, reforçando leituras pragmáticas da licenciatura e a centralidade dos aspectos burocráticos de sua institucionalização, como a condução da reforma curricular e a tramitação do projeto pedagógico do curso.

No contexto das coordenações da licenciatura, observa-se, contudo, uma inflexão relevante a partir do mandato de C4. Diferentemente das trajetórias anteriores, marcadas por inserções contingenciais ou por aproximações construídas no exercício da função, C4 foi o primeiro docente contratado a partir de um concurso explicitamente voltado às “demandas da licenciatura”, conforme indicado pela análise documental, sendo também o único entre os coordenadores entrevistados com formação inicial em licenciatura. Essa mudança pode ser interpretada, ao dialogar com Oliveira (2013; 2021) sobre a posição historicamente subordinada da licenciatura em Ciências Sociais no interior da área, como um reconhecimento institucional mais explícito, ainda que parcial e tensionado, da formação docente como dimensão legítima no Departamento. Assim, a trajetória de C4 sinaliza menos uma ruptura plena e mais uma inflexão situada no padrão de institucionalização da licenciatura.

Além dos coordenadores, as entrevistas incluem a perspectiva de um docente que acompanhou o processo de institucionalização da licenciatura a partir de uma posição institucional externa à coordenação direta, como a coordenação do bacharelado. Esse lugar favorece uma leitura retrospectiva do processo, marcada por maior distanciamento em relação às negociações cotidianas da licenciatura, mas também por uma visão ampliada das hierarquias e assimetrias entre as duas habilitações no interior do Departamento. A partir dessa posição, E destaca o papel das decisões institucionais relativas à política de contratação docente, em especial a abertura de concursos orientados às demandas da licenciatura, como mecanismo decisivo para a consolidação do curso. Tais decisões possibilitaram a entrada de professores com experiência no ensino de Sociologia na educação básica, reconfigurando gradualmente o perfil do corpo docente. Essa leitura evidencia que a institucionalização da licenciatura não dependeu apenas de iniciativas individuais ou do desenvolvimento do ensino de Sociologia como campo de produção de conhecimento, mas também de opções estruturais de gestão acadêmica, que incidiram sobre quem passa a compor o Departamento e quais capitais passam a ser reconhecidos como legítimos.

De modo análogo, a perspectiva da técnica-administrativa entrevistada acrescenta uma dimensão específica e fundamental à compreensão do processo de institucionalização da licenciatura. Atuando diretamente na secretaria da graduação ao longo do período analisado, sua posição permitiu o acompanhamento contínuo das discussões e deliberações institucionais, especialmente no que se refere à tramitação de documentos, à organização das pautas de colegiado e ao funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Esse olhar evidencia a centralidade das mediações administrativas na consolidação do curso, ressaltando que a institucionalização da licenciatura não se realiza apenas por meio de decisões pedagógicas ou políticas, mas depende de uma infraestrutura burocrática que viabiliza, materializa e dá continuidade às mudanças institucionais.

Do ponto de vista discente, as narrativas revelam percepções atravessadas pelas condições de ingresso na universidade, pelas expectativas em relação à formação e pelas experiências vividas ao longo do curso. Os representantes discentes situam suas trajetórias em um contexto marcado por transformações no perfil do alunado, pela ampliação do acesso ao ensino superior, associada, entre outros fatores, à aprovação da Lei de Cotas e à política do Reuni, e pela crescente concepção da licenciatura como possibilidade concreta de inserção profissional. Nesse sentido, emerge de forma recorrente a percepção da licenciatura como alternativa mobilizada em contextos de incerteza profissional, sintetizada na expressão “*se tudo der errado, eu tenho a licenciatura*”, que condensa tanto a posição historicamente subordinada atribuída ao curso quanto sua importância prática nas trajetórias estudantis.

Ao mesmo tempo, essa posição secundária é problematizada pelos próprios discentes entrevistados, cujas trajetórias tensionam a hierarquia simbólica entre bacharelado e licenciatura. Os três representantes discentes são egressos da licenciatura em Ciências Sociais e, entre eles, dois atuam atualmente como professores, o que confere densidade empírica às avaliações que formulam sobre a formação recebida. Embora reconheçam a licenciatura como via efetiva de inserção profissional, esses interlocutores apontam limites concretos ao exercício da docência, associados sobretudo aos impactos da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que resultaram na redução da carga horária da Sociologia e na redefinição de seu lugar no currículo escolar. Somam-se a esses fatores as fragilidades do currículo da licenciatura vigente à época de suas formações, pouco orientado para a preparação pedagógica e para o trabalho em sala de aula. As narrativas evidenciam, assim, uma valorização ambivalente da formação docente, atravessada simultaneamente por

oportunidades de inserção profissional e por constrangimentos estruturais decorrentes dessas políticas educacionais recentes.

Dessa forma, a reconstrução do histórico institucional da licenciatura aparece nas entrevistas como elemento central para a compreensão de seu processo de consolidação. Os relatos indicam que o curso não se constituiu de forma linear ou homogênea, mas por meio de avanços, interrupções e reorientações sucessivas, frequentemente impulsionadas tanto por pressões externas, como políticas educacionais e normativas do MEC, quanto por iniciativas internas do corpo docente, discente e técnico-administrativo. Nesse cenário, a universidade é descrita como espaço de experimentação institucional, no qual diferentes modelos de formação docente foram testados, avaliados e reformulados ao longo do tempo.

Assim, a transformação da licenciatura é, portanto, narrada não apenas como resultado de reformas curriculares formais, mas como um processo vivido no cotidiano institucional, atravessado por trajetórias individuais, posições diferenciadas e esforços de articulação coletiva. As trajetórias mobilizadas ao longo desta seção não são tomadas como objetos em si mesmas, mas como pontos de entrada analítica para a compreensão das posições, disputas e estratégias que conformam o processo de institucionalização da licenciatura. É a partir desse conjunto de tensões históricas, institucionais e formativas que se introduz, na seção seguinte, a análise da regulação normativa e da reforma curricular, aprofundando as relações entre políticas educacionais, reestruturação do curso e experiência docente.

Partindo do referencial bourdieusiano sobre o campo acadêmico e as hierarquias simbólicas que o estruturam, as trajetórias mobilizadas nesta seção permitem compreender a licenciatura como um espaço de posições desiguais, no qual os agentes se relacionam com a formação docente a partir de capitais, disposições e graus distintos de engajamento. As diferenças entre docentes diretamente implicados na coordenação da licenciatura, docentes mais distanciados e a agente técnica-administrativa evidenciam que a institucionalização do curso não resulta de um projeto homogêneo, mas de disputas situadas no interior do Departamento de Sociologia. Nesse sentido, as narrativas revelam que a licenciatura ocupa uma posição historicamente subordinada no campo das Ciências Sociais, resultado de relações de força simbólicas que produzem hierarquias internas e definem o que é reconhecido como legítimo no espaço acadêmico (Bourdieu, 1989; 2004). Ao mesmo tempo, essas trajetórias indicam que a experiência acumulada na coordenação, na gestão e na docência da licenciatura produz disposições específicas e formas de agência que tensionam, ainda que parcialmente, a hierarquia entre bacharelado e licenciatura, preparando o terreno para os processos de reconfiguração institucional analisados nas seções seguintes.

3.2. Regulação institucional e a reforma curricular como marco de reestruturação da licenciatura

A análise documental desenvolvida no Capítulo 2 demonstrou que a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília permaneceu, por um longo período, em uma condição institucional ambígua: formalmente reconhecida e continuamente ofertada, mas secundarizada em termos de planejamento curricular e de reconhecimento simbólico. Tal posição não pode ser compreendida apenas como uma especificidade do caso analisado, uma vez que a hierarquização entre bacharelados e licenciaturas constitui uma característica recorrente do campo acadêmico brasileiro, no qual a formação docente tende a ocupar posições menos valorizadas (Oliveira, 2013; 2021; 2023). Estudos sobre o campo da Sociologia no Brasil indicam, inclusive, que a educação figura historicamente como um objeto marginal ou diluído na produção sociológica, frequentemente subsumido a outras agendas de pesquisa, o que contribui para a fragilização institucional da formação docente (Sobral, 2013). Ao mesmo tempo, as normativas nacionais voltadas à formação de professores se inscrevem em um ciclo mais amplo de expansão e consolidação de direitos educacionais observado a partir dos anos 2000, especialmente durante os governos petistas (2003-2015). Nesse sentido, a realidade observada na UnB insere-se em uma conjuntura marcada pelo descompasso entre políticas públicas de valorização da docência e os ritmos internos de incorporação dessas demandas pelo campo acadêmico, que tende a retraduzir pressões externas segundo suas hierarquias próprias (Bourdieu, 2004; Sobral, 2000; 2016). É nesse cenário que as normativas oriundas do Conselho Nacional de Educação passam a atuar como vetores externos de pressão, desencadeando processos de reorganização institucional que, contudo, não se traduziram de forma imediata em uma reconfiguração substantiva da licenciatura em Ciências Sociais na UnB.

As entrevistas permitem avançar a leitura construída a partir da análise documental, ao iluminar como as normativas e os processos de reforma curricular foram vivenciados no interior do Departamento de Sociologia. Em vez de se apresentarem apenas como ajustes técnicos, esses processos aparecem, nas narrativas dos agentes, como experiências institucionais atravessadas por aprendizados, improvisações, redefinições de responsabilidades e renegociações em torno do sentido da formação docente. Assim, esta seção articula três dimensões indissociáveis: (i) a experiência de heteronomia regulatória associada à chegada das normativas nacionais, mediadas pelo DEG/UnB; (ii) a reorganização

curricular e o lugar central assumido pelo estágio na formação docente; e (iii) os efeitos materiais e simbólicos dessa reestruturação sobre as condições de funcionamento e sobre as disputas em torno da licenciatura. O objetivo, portanto, não é reproduzir a análise normativa desenvolvida no Capítulo 2, mas dialogar diretamente com ela, avançando interpretativamente a partir das narrativas de quem participou ativamente desse processo.

3.2.1 Regulação, heteronomia e mediações institucionais

Um elemento recorrente nas entrevistas é a percepção das normativas nacionais voltadas à formação de professores como demandas externas impostas ao Departamento de Sociologia, frequentemente percebidas como pouco ajustadas à sua realidade institucional. Essa experiência pode ser compreendida como uma forma de heteronomia regulatória, na medida em que diretrizes formuladas fora do campo acadêmico local passam a orientar o funcionamento da licenciatura, redefinindo prazos, prioridades e arranjos institucionais. Trata-se menos de uma rejeição ao conteúdo das políticas educacionais e mais da dificuldade de incorporá-las, em tempo hábil, em um espaço historicamente organizado segundo outras hierarquias e ritmos de deliberação.

Essa perspectiva aparece de forma clara nas falas de representantes discentes que acompanharam as discussões no início da década de 2010. RD2, que participou ativamente de reuniões do colegiado e do Conselho do Instituto de Ciências Sociais, relata que as normativas eram frequentemente recebidas como obrigações legais a serem adiadas até o limite do possível: “As normativas eram enxergadas pelos professores assim: ‘É lei, tá aprovado, tem que cumprir. Só que a gente tem um prazo aí pra cumprir’. Então não era algo pensado como projeto, era algo do tipo: vamos dar um jeito” (RD2, entrevista concedida à autora, 2025).

Complementarmente, a formulação mais explícita dessa experiência de heteronomia aparece na fala do coordenador da licenciatura entre 2021 e 2023, que recorre ao próprio termo “heteronômico” para caracterizar o contexto em que se deu a implementação da reforma curricular:

Chegavam as demandas e era uma sensação de muita heteronomia, como diferença à autonomia. Heteronômico no sentido de que você está lidando com demandas que vêm de uma maneira externa, você não entende muito como e por que aquilo faria sentido dentro da trajetória do seu curso, dentro do contexto do seu currículo (C5, entrevista concedida à autora, 2025).

Ao nomear a experiência vivida como heteronômica, o coordenador explicita o desalinhamento entre a temporalidade das políticas educacionais e o ritmo da deliberação acadêmica, marcado por negociações internas, colegialidade e limitações materiais. As entrevistas indicam que essa experiência foi agravada pela sobreposição de normativas e pela ausência de tempo hábil para avaliação das mudanças em curso, produzindo um contexto de urgência administrativa no qual a necessidade de responder às exigências externas tende a se impor à reflexão pedagógica. Como sintetiza o entrevistado: “Antes de colocar em curso uma reforma curricular, já é te imposta outra. Você não tem nem tempo hábil de avaliar uma coisa que você nem implementou” (C5, entrevista concedida à autora, 2025).

Entre essas normativas, as entrevistas convergem ao identificar a Resolução CNE/CP nº 2/2015 como uma inflexão decisiva. Diferentemente das diretrizes anteriores, ela impôs exigências materiais, em especial a ampliação da carga horária de estágio supervisionado, que tornaram inviável a manutenção do arranjo curricular então vigente. Com relação a isso, o coordenador da licenciatura entre 2016 e 2018, situa com precisão esse momento, afirmando que “a partir, sobretudo, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, foi uma inflexão que a gente precisou repensar como e o que queríamos realizar em termos da licenciatura” (C4, entrevista concedida à autora, 2025).

Ao exigir a ampliação e a redistribuição do estágio ao longo do curso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 desestabilizou o modelo anterior, baseado na lógica “3+1”, no qual a formação pedagógica se concentrava nos semestres finais. Esse movimento revelou rapidamente os limites institucionais existentes, como a insuficiência do corpo docente para atender à nova configuração curricular, evidenciando que a reforma não implicava apenas a criação de novas disciplinas, mas uma reorganização estrutural da licenciatura.

Nesse processo, o papel do Decanato de Ensino de Graduação (DEG/UnB) assume centralidade. As entrevistas indicam que o DEG atuou como instância de tradução institucional das normativas do MEC, mediando diretrizes nacionais em exigências administrativas concretas, frequentemente associadas a prazos, riscos de irregularidade e necessidade de adequação imediata. A coordenadora da licenciatura entre 2013 e 2016, relata que uma das pressões mais recorrentes dizia respeito à ausência de um Projeto Político-Pedagógico atualizado: “Vocês não têm um PPP, vocês estão completamente desatualizados, logo, ilegais. Ilegais no sentido de que a gente não tinha condição de receber uma visita do MEC” (C2, entrevista concedida à autora, 2025). A fala evidencia como a regulação passou a operar sob a forma de riscos institucionais, convertendo exigências normativas em urgências administrativas no interior do departamento.

A reorganização curricular impulsionada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 não se encerrou com a elaboração do novo Projeto Político-Pedagógico. As entrevistas indicam que entre a concepção da reforma e sua efetiva implementação abriu-se um intervalo marcado por entraves burocráticos e pela complexidade dos trâmites institucionais internos à universidade. Como sintetiza o coordenador da licenciatura entre 2018 e 2021, embora o PPP estivesse concluído, sua entrada em vigor foi postergada em razão das exigências procedimentais internas da UnB.

Ao materializar a regulação sob a forma de riscos institucionais, a mediação exercida pelo DEG contribuiu para acelerar processos decisórios, mas também restringiu os espaços de deliberação coletiva, reforçando a experiência de heteronomia relatada pelos agentes. Essa mediação é fundamental para compreender por que a reforma curricular, embora amplamente reconhecida como necessária, foi vivida no interior do Departamento de Sociologia como um processo imposto. É a partir desse contexto que se torna possível analisar como a reforma se traduziu em mudanças concretas na estrutura curricular da licenciatura.

3.2.2 Reorganização curricular e o lugar do estágio

As transformações produzidas pela reforma curricular tornam-se particularmente visíveis quando se observa o lugar atribuído ao estágio supervisionado na licenciatura em Ciências Sociais. Antes da reforma impulsionada pelas normativas nacionais, a licenciatura funcionava a partir de um arranjo curricular fortemente subordinado ao bacharelado, organizado segundo o modelo tradicional “3+1”. Nesse formato, a formação específica em Ciências Sociais concentrava-se nos primeiros anos do curso, enquanto a dimensão pedagógica e a experiência de estágio supervisionado eram deslocadas para os semestres finais, assumindo um caráter complementar e finalístico, com carga horária reduzida. Essa organização reforçava a separação entre formação teórica e formação docente, limitando a articulação entre teoria, prática e reflexão pedagógica ao longo da graduação e contribuindo para a posição institucionalmente secundária ocupada pela licenciatura no interior do curso.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 opera como uma inflexão nesse arranjo ao redefinir o lugar do estágio na formação de professores. A ampliação da carga horária obrigatória, que no currículo analisado passa de 120 para 405 horas, e sua redistribuição ao longo da graduação tornaram inviável a manutenção do modelo anterior, exigindo uma reorganização estrutural do currículo da licenciatura. Esse deslocamento não se restringe a uma alteração quantitativa, mas produz efeitos sobre a concepção de formação docente, ao reposicionar o estágio como

eixo organizador do percurso formativo e ao redefinir o lugar da licenciatura no interior das Ciências Sociais.

Embora a reforma represente uma inflexão significativa, as entrevistas indicam que esse processo não se desenvolveu em um “vazio pedagógico”, entendido aqui não como ausência de práticas formativas, mas como inexistência de um projeto pedagógico plenamente articulado e institucionalmente reconhecido ao longo de parte significativa da trajetória da licenciatura. Antes mesmo da ampliação normativa do estágio supervisionado, a disciplina de Prática de Ensino em Ciências Sociais (PECS) já vinha sendo mobilizada como espaço privilegiado de reflexão sobre a formação docente e sobre o ensino de Sociologia. A fala de C1 sintetiza de forma particularmente clara esse movimento de ressignificação pedagógica da disciplina:

Eu comecei a dar aula de Prática de Ensino, que era a única disciplina que a gente tinha de fato na licenciatura, ministrada pela Sociologia, o resto da formação ficava por conta da [Faculdade de] Educação, da Psicologia... E o curso tinha, a meu ver, um déficit enorme de elementos curriculares e formativos necessários para você ter um preparo instrucional de um professor, de uma professora para atuar no ensino médio, no âmbito da sociologia escolar. [...] Eu reestruturei totalmente essa disciplina de Prática de Ensino, e passou a ser uma disciplina que, de fato, tinha aulas de sociologia do ensino de sociologia, que discutia textos produzidos no país sobre o ensino de sociologia, com a parte da regência [...]. Então, eu convidava muitos professores, pesquisadores, professores do ensino médio que ministravam sociologia [...]. Cada vez que eu dou a [disciplina de] Prática de Ensino, eu sempre vou colocando, revendo alguma coisa, textos, tentando pelo menos [...] melhorar alguma coisa em relação ao que foi ministrado no semestre anterior. (C1, entrevista concedida à autora, 2025).

O relato evidencia que a PECS assumiu, ainda antes da reforma curricular, a função de concentrar debates, práticas e referenciais associados ao campo do ensino de Sociologia, operando como espaço de experimentação pedagógica no interior da licenciatura. A ressignificação da disciplina não se limitou a ajustes pontuais em seu formato, mas esteve diretamente associada à incorporação progressiva de debates, pesquisas e referenciais produzidos no país, bem como à interlocução sistemática com professores da educação básica e pesquisadores da área. Esse movimento aponta para um deslocamento importante na forma como a formação docente passou a ser concebida: não mais como etapa meramente instrumental ou externa à Sociologia, mas como espaço legítimo de reflexão teórica e elaboração acadêmica. Nesse sentido, a experiência da PECS dialoga com o fortalecimento do ensino de Sociologia no cenário acadêmico brasileiro, no qual a docência passa a ser reconhecida como dimensão constitutiva da formação em Ciências Sociais e como objeto legítimo de produção de conhecimento.

A partir dessa experiência acumulada, a reorganização curricular da UnB pode ser compreendida menos como uma ruptura abrupta e mais como um processo de institucionalização de práticas pedagógicas que já vinham sendo desenvolvidas de forma localizada, ainda que fortemente dependentes da atuação individual de determinadas docentes. A ampliação do estágio supervisionado exigida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 formaliza e distribui ao longo do curso iniciativas anteriormente concentradas na Prática de Ensino, reduzindo sua fragilidade institucional e conferindo maior estabilidade à formação docente. Ao mesmo tempo, esse movimento amplia significativamente as exigências estruturais da licenciatura, intensificando a carga formativa imposta aos estudantes.

É nesse contexto que emergem as tensões relatadas pelos docentes, que narram ter recebido reclamações recorrentes de estudantes quanto ao volume elevado de estágios exigidos pelo novo currículo. Segundo esses relatos, a resposta institucional reiterada foi a de que a ampliação da carga horária constituía uma exigência necessária à formação docente, vinculada tanto às normativas nacionais quanto à busca por maior qualidade formativa. De forma convergente, representantes discentes que se formaram sob o arranjo anterior, marcado por uma defasagem significativa de horas de estágio, reconhecem retrospectivamente que a ampliação da carga horária contribui para que os estudantes passem a se formar com maior preparo para o exercício da docência. Essa avaliação posterior revela que, embora vivida como onerosa no presente, a reorganização curricular tende a ser percebida como qualitativamente positiva quando considerada à luz das trajetórias profissionais posteriores.

Outro ponto de destaque nesse processo consiste no Projeto Pedagógico do Curso (PPP), que ocupa lugar central ao operar como instância de cristalização da reorganização curricular. Mais do que um documento administrativo, o PPP sintetiza escolhas e consensos possíveis em torno da formação docente no curso, formalizando a centralidade do estágio e explicitando uma concepção de licenciatura orientada pela articulação entre teoria, prática e reflexão sobre o ensino de Sociologia. Nesse sentido, o PPP não apenas registra a reforma, mas a consolida simbolicamente como projeto institucional, ainda que sua implementação efetiva seja atravessada por trâmites e temporalidades próprias da universidade.

Ao final, a reorganização curricular reposiciona a licenciatura no interior do curso de Ciências Sociais, conferindo maior densidade à formação docente e redefinindo o lugar do estágio como eixo articulador da graduação. Esse processo expressa de forma clara a articulação entre heteronomia regulatória e apropriação local, ao mesmo tempo em que evidencia o diálogo da licenciatura com o campo do ensino de Sociologia como dimensão estruturante da reforma. As transformações curriculares analisadas até aqui, contudo, não se

dão sem custos institucionais e efeitos sobre as condições de funcionamento do curso, aspecto que será explorado na subseção seguinte.

3.2.3 Condições materiais, ambivalências e disputas em torno da licenciatura

Se a reorganização curricular analisada nas subseções anteriores permite compreender como a reforma se materializou no plano normativo e curricular, torna-se igualmente necessário examinar os efeitos institucionais e materiais produzidos por esse processo. A ampliação do estágio supervisionado e a redistribuição das atividades formativas ao longo do curso não apenas redefiniram a concepção de formação docente, mas também reconfiguraram as condições concretas de funcionamento da licenciatura. Processos desse tipo, nos quais reformas curriculares passam a incidir diretamente sobre o trabalho docente, a gestão acadêmica e os espaços de deliberação institucional, têm sido amplamente identificados na literatura sobre a formação de professores em Ciências Sociais no Brasil (Oliveira, 2013).

Um primeiro efeito recorrente nas entrevistas diz respeito à intensificação das chamadas “demandas da licenciatura”, termo mobilizado nas atas de colegiados. A ampliação da carga horária de estágio e a consequente multiplicação das disciplinas associadas à formação docente implicaram maior acompanhamento discente, supervisão sistemática das atividades em campo e articulação constante com as escolas de educação básica. Coordenadores e professores indicam que essas exigências passaram a incidir sobre um corpo docente limitado, nem sempre preparado ou disponível para assumir tais atribuições de forma contínua. A sobrecarga relatada aparece, assim, menos como um problema individual e mais como um efeito estrutural da reforma, uma vez que emerge de forma recorrente nas narrativas dos entrevistados e é atribuída à ampliação das exigências formativas sem correspondente expansão da capacidade institucional do Departamento. Esse descompasso entre exigências normativas e condições institucionais remete a dinâmicas mais amplas de incorporação desigual das políticas educacionais no interior do campo universitário, analisadas por Sobral (2000; 2016).

Esse descompasso é agravado pela ausência de uma integração institucional mais ampla com o Instituto de Ciências Sociais. Embora a licenciatura seja formalmente constituída como uma habilitação em Ciências Sociais, o curso permanece, na prática, concentrado no Departamento de Sociologia, sem responsabilização efetiva dos demais departamentos do Instituto. As entrevistas indicam que esse desajuste entre a configuração formal da habilitação e seu funcionamento concreto é reconhecido pelos agentes envolvidos

na institucionalização do curso, que apontam dificuldades recorrentes para envolver institucionalmente outras áreas na sustentação da licenciatura. Tal configuração contribui para a concentração das exigências pedagógicas e administrativas em um único departamento, reforçando hierarquias historicamente consolidadas entre bacharelado e licenciatura, amplamente discutidas na literatura sobre o campo acadêmico das Ciências Sociais (Oliveira, 2013; Sobral, 2000).

Além das demandas pedagógicas, a reforma curricular implicou uma intensificação significativa das rotinas administrativas associadas à gestão do curso. A ampliação do estágio supervisionado passou a exigir maior formalização de convênios, acompanhamento sistemático das atividades discentes, registro nos sistemas acadêmicos da universidade e articulação constante entre coordenação, colegiado e secretaria. As narrativas dos entrevistados evidenciam que esse trabalho, frequentemente invisibilizado, tornou-se condição indispensável para o funcionamento regular da licenciatura. Um dos coordenadores sintetiza esse processo ao observar que o estágio se tornou uma disciplina particularmente “trabalhosa”, sobretudo do ponto de vista administrativo, envolvendo a gestão simultânea de diferentes sistemas institucionais que não se articulam entre si e demandam elevado volume de trabalho manual. Essa observação ilumina de forma concreta como a institucionalização da reforma se materializa no cotidiano administrativo do curso.

Essa intensificação das rotinas administrativas aparece de forma particularmente clara na fala da servidora técnico-administrativa entrevistada, que acompanhou de maneira continuada os processos de gestão da graduação e da licenciatura no Departamento de Sociologia. Ao relatar o período de avaliações externas e de reorganização documental associadas à implementação do Projeto Político-Pedagógico, a entrevistada evidencia como a institucionalização da licenciatura se materializou em um volume elevado de trabalho administrativo, concentrado na secretaria do departamento:

Quando a gente fala de avaliação externa do MEC, é porque aí tem que focar. Eles pediam muitos documentos físicos, eram muitas coisas. A gente tinha que juntar tudo, criar comissão, organizar pasta por pasta, porque a gente não podia deixar a nota cair. Foi tudo muito a toque de caixa (T, entrevista concedida à autora, 2025).

A fala da técnica permite compreender que a reforma curricular não se traduziu apenas em mudanças no desenho pedagógico da licenciatura, mas também em uma reorganização intensiva do trabalho administrativo que sustenta o curso no cotidiano. Esse aspecto evidencia que a institucionalização da licenciatura se apoia em um conjunto de atividades frequentemente pouco visíveis, mas centrais para sua manutenção formal e para sua avaliação

externa. Ao tornar explícito o peso dessas tarefas, a narrativa da técnica reforça a leitura de que a reforma produziu efeitos materiais desigualmente distribuídos no interior do Departamento, contribuindo para a sobrecarga de determinados agentes e para a concentração das responsabilidades institucionais associadas à licenciatura.

A intensificação dessas exigências pedagógicas e administrativas cria as condições institucionais a partir das quais passam a ser formuladas respostas estruturais no interior do Departamento. É nesse cenário que as entrevistas situam a realização dos concursos voltados para a licenciatura, realizados nos anos de 2015 e 2019. Esses concursos são interpretados não apenas como respostas administrativas à sobrecarga gerada pela reforma curricular, mas como estratégias políticas de legitimação da licenciatura no interior do Departamento. A materialização cotidiana das novas demandas formativas tornou visível a insuficiência do quadro docente existente para sustentar o novo arranjo curricular, fazendo com que necessidades anteriormente tratadas como periféricas passassem a operar como argumentos institucionais para a abertura de vagas docentes. Esse movimento pode ser compreendido como um efeito indireto, porém politicamente significativo, do processo de reorganização interna do campo acadêmico sob condições de heteronomia regulatória (Bourdieu, 2004).

Contudo, as entrevistas indicam que os critérios mobilizados na busca por docentes para atender às chamadas “demandas da licenciatura” nem sempre estiveram diretamente associados a uma inserção prévia no campo do ensino de Sociologia. Em diferentes relatos, especialmente de docentes envolvidos na coordenação e na gestão do curso, a experiência anterior no Ensino Médio aparece como requisito central para a atuação na licenciatura, mesmo quando desvinculada de uma trajetória específica no debate acadêmico sobre o ensino de Sociologia. Esse dado evidencia que a legitimação institucional da licenciatura se constrói de forma ambivalente, articulando o reconhecimento da formação docente como necessidade estrutural do curso com critérios mais amplos de experiência escolar. Ao mesmo tempo em que amplia a capacidade de funcionamento da licenciatura, essa lógica relativiza a autonomização plena do subcampo do ensino de Sociologia no interior do Departamento, ao deslocar parcialmente o princípio de legitimidade da produção acadêmica especializada para a experiência prática no sistema escolar (Oliveira, 2023).

Nessa conjuntura, a mediação exercida pelas instâncias centrais da universidade, em especial o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), contribuiu para acelerar processos decisórios e reduzir os tempos disponíveis para deliberação coletiva. Embora essa mediação tenha sido fundamental para viabilizar a regularização da licenciatura frente às normativas nacionais, ela também produziu a percepção de que muitas decisões foram tomadas sob

pressão de prazos e riscos institucionais, em detrimento de discussões pedagógicas mais prolongadas. A reforma curricular foi, assim, vivida por diferentes agentes como um processo necessário, porém conduzido de forma acelerada, característica recorrente de processos de reorganização institucional sob forte incidência normativa.

Ademais, as entrevistas revelam que a implementação da reforma não produziu uma sensação imediata de estabilidade institucional. Mesmo após a elaboração e aprovação do PPP, persiste entre os agentes a percepção de que a licenciatura se encontrava em permanente ajuste, seja em função de entraves administrativos, seja em razão da sobreposição de novas exigências regulatórias. Essa sensação de inacabamento reforça a compreensão da institucionalização da licenciatura como um processo contínuo, marcado por avanços, acomodações e reconfigurações sucessivas. Tal leitura dialoga com a perspectiva de Goodson (1995), para quem o currículo deve ser compreendido como uma construção histórica e social, resultante de disputas e negociações institucionais, e não como um artefato técnico acabado.

Tomados em conjunto, esses elementos permitem identificar uma ambivalência constitutiva da reforma curricular. Por um lado, os agentes reconhecem que a reorganização do currículo e a ampliação do estágio fortaleceram a formação docente e contribuíram para qualificar a licenciatura. Por outro, esses avanços foram acompanhados pela intensificação do trabalho docente e administrativo, pela concentração de responsabilidades institucionais e pela restrição dos espaços de deliberação coletiva. Essa ambivalência não constitui uma contradição a ser resolvida, mas uma característica central do processo de institucionalização analisado. Dessa forma, a reforma curricular aparece simultaneamente como um marco de fortalecimento da licenciatura e como um fator de reconfiguração de suas condições de funcionamento.

Considerada em conjunto, a reforma curricular analisada nesta seção pode ser interpretada como um momento-chave de intensificação da heteronomia regulatória da licenciatura, no qual as normativas nacionais passam a incidir de forma direta sobre a organização do curso, redefinindo prioridades, temporalidades e arranjos institucionais. No entanto, as entrevistas indicam que essa heteronomia não opera de maneira mecânica ou unidirecional. Ao contrário, ela é mediada por instâncias internas da universidade, como o DEG, e apropriada de forma situada pelos agentes do Departamento, que reinterpretam, adaptam e negociam as exigências externas à luz de suas condições materiais e de suas disputas internas. Nesse movimento, a ampliação do estágio supervisionado e a elaboração do PPP não apenas respondem a imperativos normativos, mas produzem efeitos simbólicos relevantes. Ao conferir maior densidade institucional à licenciatura e torná-la mais visível

como espaço legítimo de formação docente no interior do campo das Ciências Sociais (Bourdieu, 2004; 2010), tais medidas contribuem para a consolidação da formação docente como espaço dotado de reconhecimento acadêmico e densidade profissional, reforçando o processo de profissionalização da licenciatura.

3.3. Dinâmicas institucionais e experiências formativas no cotidiano da licenciatura

Em continuidade à análise da reforma curricular como marco de reestruturação institucional da licenciatura, esta seção desloca o olhar para o plano de sua operação cotidiana. Interessa compreender como esse novo arranjo institucional se materializa nas práticas, nas mediações e nas experiências formativas que atravessam o dia a dia do departamento. Para tanto, a análise se debruça sobre a percepção dos agentes acerca das instâncias de gestão, dos programas institucionais, dos espaços formativos e das vivências discentes, evidenciando que a institucionalização da licenciatura se constrói menos como resultado direto de normativas e documentos curriculares e mais como um processo vivido, produzido na articulação entre regras formais, iniciativas locais e modos específicos de experimentar a formação docente.

3.3.1 Dispositivos institucionais de sustentação da formação docente

No cotidiano da licenciatura, torna-se evidente que a formação docente não se constrói apenas a partir do currículo formal. Parte significativa dessa formação se dá por meio de dispositivos institucionais que ampliam os tempos, os espaços e os sentidos da experiência formativa, articulando universidade e escola básica. Nas narrativas dos agentes, esses dispositivos aparecem como fundamentais para que a licenciatura se sustente na prática e ganhe densidade enquanto projeto formativo, produzindo aprendizagens que extrapolam as disciplinas obrigatórias e reconfiguram as formas de inserção dos estudantes na docência.

Nesse contexto, o Prodocência ocupa um lugar específico e claramente situado no tempo. Coordenado por C1, o programa é recorrentemente mencionado como o momento em que a licenciatura foi, pela primeira vez, objeto de um diagnóstico institucional sistemático. Trata-se, segundo os entrevistados, do primeiro (e até hoje o mais consistente) esforço de refletir de forma organizada sobre as condições, limites e desafios da licenciatura em Ciências Sociais na UnB, incluindo a preocupação em identificar a trajetória e a inserção profissional de seus egressos. Esse movimento dialoga com análises que apontam a centralidade de

iniciativas voltadas à qualificação pedagógica e à reflexão sobre o ensino de Sociologia como condição para a consolidação da formação docente (Leal; Yung, 2015).

Dessa forma, o Prodocência permitiu que a licenciatura fosse pensada a partir de um olhar reflexivo sobre si mesma, identificando limites, potencialidades e desafios da formação docente. Ainda que não tenha se constituído como uma política permanente no curso, esse diagnóstico permanece como referência importante nas narrativas sobre a institucionalização da licenciatura, sobretudo por seu caráter pioneiro.

Com impacto mais duradouro no cotidiano formativo, o Pibid, sob coordenação de C2, aparece como uma experiência central na consolidação da licenciatura. A centralidade do programa não se explica apenas por seus efeitos pedagógicos sobre os estudantes, mas pela forma como sua implantação foi concebida como uma estratégia institucional deliberada de fortalecimento da licenciatura. A fala de C2 explicita de maneira particularmente clara esse movimento, ao situar a entrada da Sociologia no Pibid como resultado de uma articulação política construída no interior da universidade e orientada pela compreensão do programa como mecanismo de dinamização da formação docente. Ao rememorar esse processo, a entrevistada evidencia que o Pibid foi pensado não apenas como oportunidade formativa, mas como instrumento capaz de mobilizar estudantes, produzir pertencimento institucional e conferir materialidade à licenciatura no cotidiano do curso:

Foi por uma provocação do [...] Coordenador de Licenciaturas da UnB, cargo que hoje eu exerço. Ele me procurou e falou: “olha, a sociologia não está no Pibid. Você não tem interesse em aplicar um projeto? Um subprojeto, como a gente chama na UnB. Todas as áreas aplicam subprojetos e a UnB submete à CAPES um projeto único”. Ele me despertou para isso. Então, as reuniões no Decanato de Ensino de Graduação, as reuniões da Coordenação de Integração de Licenciaturas (CIL) propiciou, na década de 2010, esse ambiente. Foi uma estratégia política pensada, e eu já escrevi sobre isso. A estratégia política que eu construí na minha cabeça era: na medida em que eu tenho bolsas para os estudantes de licenciatura, eu consigo movimentar essa licenciatura. Assim como a gente movimenta com o PIBIC, com as pesquisas do PIBIC, eu conseguiria movimentar tendo o programa de iniciação à docência aqui dentro (C2, entrevista concedida à autora, 2025).

A relevância do Pibid para a formação docente também foi analisada em pesquisa anterior sobre o Pibid Sociologia da UnB, na qual se evidenciou que o programa impactou a permanência estudantil, a identificação com a licenciatura e a construção de perspectivas profissionais vinculadas à docência (Amorim, 2024, p. 56). Como destaca Caruso (2016), a participação no Pibid produziu efeitos relevantes tanto no modo como a licenciatura passou a ser percebida no interior do Departamento quanto na construção de vínculos duradouros entre universidade e escola básica, o que reforça a compreensão do programa como um dispositivo institucional estratégico. Esses achados dialogam diretamente com a leitura proposta por C2,

ao sustentar a ideia do Pibid como mecanismo capaz de “movimentar” a licenciatura, nos termos da própria entrevistada, produzindo efeitos que extrapolam a dimensão curricular formal. Os resultados indicam ainda que a experiência no Pibid influenciou de maneira significativa a trajetória profissional das egressas, tanto no ensino de Sociologia quanto em outras áreas da educação, em alguns casos suprindo lacunas deixadas pelas disciplinas de estágio e prática em Ciências Sociais.

A experiência observada na UnB pode ser situada em diálogo com análises realizadas em âmbito nacional. Santos (2014), ao examinar o Pibid na área de Ciências Sociais, identifica no programa um espaço de tensionamento entre a formação disciplinar tradicional e propostas de maior aproximação com a prática escolar, indicando que seus efeitos dependem das mediações institucionais e das disposições mobilizadas pelos agentes envolvidos. No caso investigado, os dados sugerem que o impacto do programa se configura de maneira situada, articulando política pública e dinâmica institucional no processo de profissionalização da licenciatura.

É justamente a partir dessa experiência que se estrutura o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez. As narrativas indicam que o laboratório nasce como desdobramento direto do primeiro Pibid, a partir da demanda das próprias Pibidianas por um espaço institucional reconhecido para a graduação. Sua criação envolve a disputa por um espaço físico no contexto da mudança do departamento para o novo prédio, bem como a mobilização de redes do campo do ensino de Sociologia, com interlocuções com experiências como as da UFRJ e com a atuação de Ileizi Fiorelli Silva, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A escolha do nome de Lélia Gonzalez, construída coletivamente pelos estudantes, inscreve o laboratório em uma dimensão simbólica e política, articulando formação docente, gênero, raça e memória intelectual.

Ao mesmo tempo, as entrevistas também permitem qualificar essa trajetória, ao indicar que a consolidação do Laboratório Lélia como espaço formativo ativo ocorreu de maneira gradual. Como observa C4, embora o laboratório tenha sido criado a partir de uma iniciativa fundamental, seu funcionamento mais sistemático (com grupos de estudo, maior organização discente e estrutura material) se fortalece em momentos posteriores, à medida que docentes aprovados no concurso de 2019 passam a se envolver diretamente com sua dinâmica. Essa leitura não desautoriza a criação do laboratório, mas evidencia que a institucionalização de espaços formativos também depende de continuidade, condições materiais e redistribuição de responsabilidades.

Em conjunto, Prodocência, Pibid e o Laboratório Lélia revelam a construção progressiva de uma base institucional que sustenta a formação docente para além do currículo formal. Esses dispositivos mostram como a licenciatura se afirma na prática por meio de experiências compartilhadas, disputas por reconhecimento e iniciativas que conferem sentido à formação docente, em diálogo com o campo do ensino de Sociologia e com as demandas concretas dos sujeitos envolvidos.

As dinâmicas institucionais e as experiências formativas analisadas nesta seção evidenciam que a institucionalização da licenciatura se realiza, sobretudo, no plano das práticas cotidianas e dos dispositivos que sustentam a formação docente para além do currículo formal. Programas como o Pibid, iniciativas como o Prodocência e a consolidação de espaços como o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez operam como mecanismos de autonomização relativa da licenciatura, ao produzir rotinas, pertencimentos e formas de reconhecimento que não dependem exclusivamente das normativas externas. Esses dispositivos contribuem para a acumulação de capital simbólico próprio da licenciatura, ao fortalecer sua identidade formativa, ampliar sua presença no cotidiano institucional e articular a graduação com redes mais amplas do campo do ensino de Sociologia. Ao mesmo tempo, as experiências discentes revelam que essa autonomização é processual e desigual, atravessada por tensões, sobrecargas e disputas em torno do sentido da formação docente, reafirmando a licenciatura como um espaço em permanente construção no interior do campo acadêmico.

Esse movimento evidencia que a profissionalização da licenciatura não se limita à adequação às normativas nacionais ou à formalização de dispositivos institucionais, mas envolve a construção progressiva de saberes específicos, identidades docentes e formas próprias de atuação no interior do campo acadêmico. Trata-se, portanto, de um processo marcado por negociações contínuas, no qual a consolidação da formação docente se dá de maneira relacional e situada.

3.3.2 Experiência discente e vivência da licenciatura

As narrativas dos estudantes permitem acessar, de forma particularmente concreta, como os processos de institucionalização da licenciatura se traduzem na experiência cotidiana do curso. Nos relatos, a formação docente aparece como um percurso construído ao longo do tempo, atravessado por escolhas, expectativas profissionais e formas específicas de pertencimento à licenciatura. Ao rememorarem suas trajetórias, os estudantes produzem leituras próprias sobre a formação recebida, oferecendo elementos para compreender como as

transformações institucionais analisadas anteriormente se materializam, ou não, em experiências formativas efetivas.

Entre os estudantes que vivenciaram a licenciatura em um momento anterior às inflexões institucionais mais recentes, a experiência formativa é frequentemente associada a um cenário de fragilidade institucional. RD1, representante discente no início da década de 2010, descreve a licenciatura como um percurso numericamente minoritário e simbolicamente desvalorizado no interior do curso. Ao comparar o período de sua formação com momentos posteriores, o entrevistado afirma que, quando se formou, “eram pouquíssimas pessoas na licenciatura e muitas no bacharelado”, acrescentando que havia uma percepção disseminada de que o bacharelado era “mais intelectual” e associado a trajetórias acadêmicas ou técnicas mais prestigiadas (RD1, entrevista concedida à autora, 2025). Essa hierarquização se expressava também na própria organização curricular, uma vez que, segundo o entrevistado, “a gente resolvia a licenciatura em um semestre”, o que reforçava sua condição de habilitação acessória e pouco estruturada (RD1, entrevista concedida à autora, 2025).

Nessas narrativas, a formação docente aparece fortemente dependente da iniciativa individual dos estudantes, seja por meio de projetos de extensão, seja pela busca autônoma por experiências em sala de aula. RD1 relata ainda que o contato com a Faculdade de Educação era atravessado por disposições hierarquizantes e preconceitos simbólicos, observando que os estudantes de Ciências Sociais iam “de nariz em pé”, tratando os saberes pedagógicos como menos sofisticados. De forma retrospectiva, o entrevistado reconhece que esse desprezo inicial encobria a importância do saber pedagógico, ao afirmar que metodologias aprendidas naquele contexto seguem orientando sua prática docente até hoje (RD1, entrevista concedida à autora, 2025).

A leitura de RD2, representante discente no período imediatamente posterior, reforça esse diagnóstico ao deslocar a análise da experiência individual para o plano institucional. Ao rememorar sua trajetória, o entrevistado destaca a ausência de corresponsabilização dos demais departamentos do Instituto de Ciências Sociais em relação à licenciatura, afirmando que “você não tinha o interesse dos departamentos que compunham o Instituto de Ciências Sociais em relação à licenciatura”, o que fazia com que o Departamento de Sociologia concentrasse praticamente sozinho as atribuições associadas à formação docente (RD2, entrevista concedida à autora, 2025). Segundo RD2, essa configuração produzia uma experiência marcada pela improvisação, uma vez que a Prática de Ensino em Ciências Sociais era percebida como uma disciplina que muitos docentes “imploravam para abrir para alguém

de fora ofertar”, revelando sua baixa valorização institucional (RD2, entrevista concedida à autora, 2025).

O olhar retrospectivo desses egressos permite, ao mesmo tempo, reconhecer os efeitos das mudanças institucionais ocorridas posteriormente. Tanto RD1 quanto RD2 destacam que, embora tenham se formado em um contexto de menor carga horária de estágio e de fragilidade institucional, percebem que a criação de concursos específicos e a maior divisão de tarefas no interior do departamento contribuíram para conferir maior consistência à formação docente. RD1 observa que, a partir do momento em que “você passa a ter concursos específicos”, a licenciatura deixa de ser um espaço em que “qualquer um faz” e passa a contar com docentes que assumem essa atribuição como parte reconhecida de seu trabalho acadêmico (RD1, entrevista concedida à autora, 2025).

Essa percepção aparece sob outro registro nas narrativas de estudantes que vivenciaram a licenciatura em um período mais recente. RD3, representante discente entre 2019 e 2021, descreve a licenciatura como um espaço de construção progressiva de sentido, no qual a formação docente se articula a interesses acadêmicos mais amplos. Sua narrativa evidencia que a licenciatura não é vivida apenas como preparação técnica para o ensino, mas como um percurso que possibilita experimentar diferentes formas de relação com o conhecimento e com a escola, em um contexto institucional no qual a formação docente se encontra mais presente e reconhecida no cotidiano do curso (RD3, entrevista concedida à autora, 2025).

As entrevistas também revelam a ambivalência com que as mudanças curriculares são recebidas no cotidiano da licenciatura. A ampliação do estágio supervisionado aparece, em determinados momentos, como fonte de insatisfação entre os estudantes, que relatam dificuldades para conciliar a carga horária exigida com outras demandas acadêmicas e pessoais. Ainda assim, tanto RD3 quanto os egressos de períodos anteriores reconhecem que essa ampliação responde a uma exigência formativa necessária, sobretudo quando comparada às lacunas vividas por gerações que cursaram a licenciatura sob o modelo anterior, marcado por menor inserção na escola básica (RD1; RD2; RD3, entrevistas concedidas à autora, 2025).

Desse modo, as experiências discentes permitem compreender a institucionalização da licenciatura como um processo construído de forma desigual no tempo, produzindo vivências distintas a depender do momento de ingresso no curso. Essas narrativas funcionam como um termômetro das transformações institucionais, evidenciando que as mudanças curriculares e os dispositivos formativos analisados nas seções anteriores produzem efeitos concretos na vivência da formação docente.

Tendo essas trajetórias em perspectiva, torna-se possível sustentar que a licenciatura em Ciências Sociais da UnB passa a ser vivida, gradualmente, como um projeto formativo dotado de maior densidade institucional. Ainda que marcada por avaliações ambivalentes, a experiência discente indica que a formação docente deixa de ocupar um lugar residual e passa a se constituir como um percurso reconhecido e carregado de sentido. É a partir dessa vivência, atravessada por memórias, disputas e permanências, que se colocam as questões relativas à identidade da licenciatura, tema desenvolvido na seção seguinte.

3.4 Identidade, memória e legado

Em perspectiva, o percurso analítico desenvolvido neste capítulo evidencia que a licenciatura em Ciências Sociais da UnB não se constitui como uma entidade homogênea, dotada de identidade estável e consensual. As narrativas dos diferentes agentes revelam, ao contrário, um processo atravessado por memórias fragmentadas, avaliações contrastantes e formas desiguais de reconhecimento institucional. Mais do que um curso formalmente instituído, a licenciatura se configura como um espaço relacional, cuja identidade é continuamente produzida e renegociada no interior do Departamento de Sociologia.

De modo recorrente, as memórias mobilizadas pelos entrevistados indicam que a licenciatura não ocupa um lugar permanente e central na narrativa institucional do curso. Ela tende a ganhar visibilidade em momentos de inflexão, associados a reformas curriculares, exigências normativas e rearranjos administrativos, e a se diluir em períodos de maior estabilidade, quando se confunde com o bacharelado ou é tratada como habilitação acessória. Essa memória descontínua expressa a posição historicamente instável da formação docente no interior do curso, bem como as assimetrias que atravessam a relação entre ensino e pesquisa. Lembrar, silenciar ou minimizar a licenciatura constitui, assim, uma prática simbólica que reflete formas diferenciadas de agência no interior do Departamento.

Tal condição se manifesta no cotidiano institucional por meio de avaliações ambivalentes acerca da licenciatura. Ao mesmo tempo em que é reconhecida como espaço de formação socialmente relevante, ela é frequentemente associada à sobrecarga administrativa e ao trabalho pedagógico intensivo, elementos que impactam sua valorização acadêmica. Avaliações críticas convivem com esforços reiterados de reestruturação e fortalecimento da formação docente, produzindo um processo de institucionalização marcado por avanços graduais e reacomodações sucessivas.

No plano das reconfigurações institucionais, a reforma curricular, a ampliação do estágio supervisionado e a criação de iniciativas institucionais como o Pibid e o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez assumem papel decisivo na redefinição simbólica da licenciatura em Ciências Sociais. Essas iniciativas contribuem para deslocar a formação docente da condição de apêndice do bacharelado, conferindo-lhe maior visibilidade, densidade institucional e capacidade de produzir sentidos próprios no interior do curso. Ao fortalecer a articulação entre práticas formativas, identidade docente e reconhecimento institucional, tais processos ampliam as possibilidades de afirmação da licenciatura como espaço legítimo de formação e reflexão acadêmica.

Os concursos realizados em 2015 e 2019 constituem momentos relevantes nesse processo, ao reconhecer institucionalmente a necessidade de docentes vinculados à licenciatura. As entrevistas indicam que, no interior do Departamento, predominava um *ethos* que valorizava sobretudo a experiência prévia na docência da educação básica mais do que uma inserção consolidada no campo acadêmico do ensino de Sociologia. A incorporação desses docentes responde, assim, a demandas funcionais do curso associadas à intensificação do estágio supervisionado e às exigências curriculares, ao mesmo tempo em que amplia, ainda que de forma heterogênea, as possibilidades de reflexão, ensino e pesquisa em torno da formação docente, contribuindo para reposicionar a licenciatura no interior do Departamento de Sociologia.

Esse reposicionamento é apontado nas entrevistas como resultado da entrada de docentes capazes de articular a licenciatura a redes acadêmicas consolidadas do campo do ensino de Sociologia e de atuar na mediação entre demandas discentes, instâncias decisórias da universidade e debates nacionais da área. Essa atuação evidencia o papel de determinados agentes como mediadores institucionais centrais no processo de consolidação da licenciatura em Ciências Sociais da UnB.

A identidade que se produz nesse processo não se constrói isoladamente no âmbito da UnB. Ela se articula a um campo mais amplo de produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia, no qual a licenciatura se insere como espaço privilegiado de reflexão e prática. As interlocuções com experiências como a da UEL, os diálogos com pesquisadoras do campo do ensino de Sociologia, como Ileizi Fiorelli Silva, Simone Meucci e Anita Handfas, bem como a criação do Laboratório Lélia e projetos de extensão, evidenciam a consolidação da formação docente em Sociologia como objeto legítimo de investigação e intervenção acadêmica.

Dialoga-se, então, com Oliveira (2023), ao compreender o ensino de Sociologia como um subcampo em processo de autonomização, cuja consolidação envolve a produção de

saberes específicos, a construção de redes acadêmicas e a institucionalização de espaços formativos. À luz dessa perspectiva, a licenciatura em Ciências Sociais da UnB pode ser interpretada como parte constitutiva desse movimento mais amplo, no qual a formação docente deixa de ser apenas exigência normativa e passa a afirmar-se como dimensão relevante da produção acadêmica.

Um elemento relevante das hierarquias simbólicas que atravessam a licenciatura diz respeito ao lugar atribuído ao Trabalho de Conclusão de Curso. As entrevistas indicam que, no período anterior à reformulação do Projeto Político-Pedagógico, a ausência de TCC na licenciatura foi recorrentemente mobilizada como argumento para caracterizá-la como uma formação menos exigente e menos legitimada academicamente, sobretudo em comparação com o bacharelado em Sociologia. Como sintetiza C4, “os alunos da licenciatura não fazem TCC, se não fazem TCC, porque no PPP antigo não faziam, se não faz TCC, não é pesquisador, portanto, é um curso menos exigente” (C4, entrevista concedida à autora, 2025). Contudo, essa hierarquização revela-se seletiva quando se observa que o bacharelado em Ciências Sociais tampouco exigia TCC, sem que isso implicasse desqualificação simbólica equivalente. O TCC, assim, não opera como critério técnico universal de exigência, mas como marcador simbólico diferencial, mobilizado de modo situado para reforçar a hierarquia entre licenciatura e bacharelado em Sociologia.

Com a reformulação do PPP, a introdução do TCC na licenciatura passa a responder diretamente a esse argumento historicamente mobilizado para sua desqualificação. Nesse sentido, a exigência do TCC afirma a formação docente como percurso intelectualmente rigoroso, ancorado na reflexão sistemática sobre o ensino, a escola e a prática pedagógica, inscrevendo a docência como forma legítima de elaboração acadêmica no interior das Ciências Sociais.

Os dados analisados permitem sustentar que não há uma identidade plenamente consolidada da licenciatura em Ciências Sociais da UnB. O que se observa é a construção gradual de uma identidade em processo, marcada por apropriações diferenciadas e avaliações ambivalentes, produzida menos por definições formais e mais pela prática cotidiana da formação docente. Cabe registrar, por fim, que a leitura interpretativa desenvolvida neste capítulo considera as narrativas dos agentes como tomadas de posição situadas, atravessadas por memórias, interesses e assimetrias próprias do campo acadêmico, orientando uma leitura relacional dos processos de institucionalização da licenciatura.

Ao encerrar este capítulo, pode-se afirmar que a institucionalização da licenciatura se configura como um processo vivido, no qual normas, currículos e estruturas formais adquirem

sentido quando apropriados nas práticas concretas dos agentes. A análise evidenciou que a licenciatura se afirma como posição específica no interior do campo das Ciências Sociais por meio de mediações institucionais, experiências formativas e mecanismos de reconhecimento simbólico construídos ao longo do tempo, preparando o terreno analítico para as considerações finais da dissertação.

Considerações finais

Esta dissertação teve como objetivo analisar o processo de profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília, compreendendo-o como um movimento que se desenvolve no interior de sua institucionalização normativa e de suas reconfigurações institucionais. Desde a introdução, o trabalho partiu do entendimento de que a licenciatura não poderia ser compreendida apenas como um desdobramento administrativo do bacharelado, mas como uma formação atravessada por hierarquias simbólicas, normativas e profissionais, bem como por pressões externas oriundas das normativas nacionais que regulam a formação docente.

O problema de pesquisa que orientou a investigação dizia respeito à forma como a licenciatura em Ciências Sociais foi sendo incorporada ao projeto formativo do SOL/UnB ao longo dos anos 2000, sob a incidência crescente das normativas nacionais de formação de professores. Interrogava-se, nesse sentido, quais elementos teriam sido decisivos para a afirmação da licenciatura como formação legítima no interior do campo da Sociologia, quais não lograram esse efeito e quais disposições institucionais e acadêmicas passaram a estruturar sua trajetória.

A hipótese inicial formulada na introdução atribuía ao estágio supervisionado um papel central nesse processo. Partia-se da expectativa de que o estágio operasse como marcador distintivo da licenciatura em relação ao bacharelado, funcionando como eixo de articulação entre universidade e escola básica. Essa hipótese dialogava com o lugar conferido ao estágio nas normativas nacionais de formação de professores, que o definem como componente obrigatório da licenciatura (Brasil, 2002; 2015).

Entretanto, como a análise documental demonstrou, essa hipótese não se confirmou plenamente no caso da Universidade de Brasília. O exame das atas de colegiado, dos documentos institucionais e dos registros históricos do departamento revelou que, embora o estágio supervisionado tenha adquirido maior visibilidade formal ao longo do tempo, sobretudo com a reforma curricular e com o aumento de carga horária decorrente das diretrizes nacionais, ele não se consolidou como o principal diferencial simbólico da licenciatura no interior do SOL/UnB. Em muitos momentos, o estágio aparece nos documentos como resposta a exigências normativas externas, incorporado de forma predominantemente administrativa, sem se afirmar como principal elemento estruturante do projeto formativo do curso.

Tal resultado exigiu um deslocamento analítico relevante, que constitui uma das principais contribuições desta dissertação. Em lugar do estágio supervisionado, foi possível identificar que o elemento que efetivamente operou como diferencial da licenciatura na UnB foi o Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura, articulado ao fortalecimento do ensino de Sociologia como campo acadêmico, de pesquisa e de intervenção institucional. A ausência histórica do TCC na licenciatura fazia com que essa formação fosse frequentemente percebida como menos exigente, sobretudo em contraste com o bacharelado em Sociologia, no qual o TCC era tomado como marcador de excelência acadêmica. Cabe ressaltar um ponto de inflexão desse pensamento: para se formar no bacharelado em Ciências Sociais também não era necessário defender um TCC. Todavia, com a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso, o TCC da licenciatura passa a se afirmar como espaço reconhecido de produção de conhecimento, no qual o ensino de Sociologia no ambiente escolar se constitui como objeto legítimo de investigação científica.

Diante desses elementos foi possível compreender de modo mais refinado os mecanismos de autonomização relativa da licenciatura no interior do campo da Sociologia. Esse movimento de autonomização relativa constitui dimensão central do processo de profissionalização, na medida em que inscreve a formação docente nos critérios de legitimidade próprios do campo acadêmico. Diferentemente do estágio, cujo valor simbólico permanece fortemente associado ao campo educacional externo à universidade, o TCC mobiliza capitais acadêmicos reconhecidos internamente, como pesquisa, escrita científica, orientação docente e circulação de trabalhos. Ao exigir que os licenciandos formulem problemas de pesquisa, dialoguem com bibliografia especializada e produzam conhecimento sistematizado sobre a Sociologia escolar, o TCC inscreve a formação docente nos critérios de legitimação próprios do campo acadêmico, contribuindo para reduzir sua posição subordinada em relação ao bacharelado (Bourdieu, 1989; 2004).

Essa dinâmica institucional articula-se a um conjunto mais amplo de iniciativas que, ao longo dos anos, contribuíram para o fortalecimento do ensino de Sociologia na UnB, como projetos de extensão, o Pibid, a criação do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, os debates curriculares e o crescimento das pesquisas sobre ensino de Sociologia na pós-graduação. Em conjunto, essas ações expressam um processo de reconfiguração institucional no qual práticas de ensino, pesquisa e formação passam a se articular de maneira mais estreita, conferindo maior legitimidade acadêmica à docência.

À luz do referencial teórico inspirado na teoria dos campos de Pierre Bourdieu (2004; 2010; 2018), pode-se afirmar que a consolidação da licenciatura na UnB não se deu por

simples adesão a normativas externas, mas por meio de negociações institucionais, ajustes sucessivos e estratégias situadas de incorporação, conduzidos por agentes posicionados de forma desigual no espaço acadêmico. A análise documental evidenciou que a licenciatura esteve, por longos períodos, em posição secundária nos registros institucionais do departamento, evidenciando as hierarquias simbólicas que organizam o campo da Sociologia e definem quais objetos e práticas são considerados legítimos.

Sob essa perspectiva, os silêncios documentais analisados ao longo da dissertação constituem um achado analítico relevante. Inspirada em Castro (2008) e Le Goff (2012), a pesquisa tratou as lacunas do arquivo como dados capazes de revelar os modos pelos quais a memória institucional é produzida, selecionada e preservada. A dificuldade de acesso a determinadas fontes, como ementas de disciplinas ofertadas em períodos anteriores à reforma curricular, não deve ser compreendida como um problema exclusivo da licenciatura, mas como expressão de limites mais amplos dos mecanismos de registro e preservação documental. Ainda assim, esses limites incidem diretamente sobre a possibilidade de reconstrução histórica da licenciatura, contribuindo para compreender como sua trajetória foi sendo registrada de forma fragmentada ao longo do tempo.

Ao situar o caso da UnB em um contexto mais amplo, a dissertação dialoga com o debate nacional sobre o ensino de Sociologia no Brasil, sem perder de vista as especificidades do Distrito Federal. Diferentemente de grande parte das unidades da federação, o DF conta com a presença da Sociologia no ensino médio desde 1999, o que antecede em quase uma década a obrigatoriedade nacional instituída pela Lei nº 11.684/2008. Esse dado confere singularidade ao contexto local, pois implica a existência prévia de demanda por professores de Sociologia e de experiências acumuladas de ensino antes mesmo da consolidação do marco legal nacional.

Nesse cenário, as universidades públicas assumem papel estratégico não apenas como formadoras de professores, mas como espaços de produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia. Inserida no Distrito Federal, a Universidade de Brasília constitui um espaço relevante de formação docente em Ciências Sociais, cujos egressos atuam majoritariamente na rede pública local e em contextos educacionais próximos. O fortalecimento da licenciatura na UnB, nesse sentido, possui implicações que ultrapassam o âmbito estritamente departamental, ao dialogar com debates mais amplos sobre a formação de professores de Sociologia no país.

Os avanços observados ao longo do período analisado são inegáveis. A formalização da licenciatura, a ampliação dos debates curriculares, a consolidação do TCC da licenciatura e o reconhecimento progressivo do ensino de Sociologia como campo de investigação

expressam um movimento de afirmação e profissionalização da formação docente no interior do SOL/UnB. Esses avanços, contudo, não eliminam as hierarquias e assimetrias que atravessam a relação entre licenciatura e bacharelado, nem resolvem automaticamente os desafios colocados pelas transformações recentes nas políticas educacionais.

Entre os desafios que permanecem no horizonte da licenciatura, as entrevistas apontam questões relacionadas à organização interna dos estágios supervisionados e do Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura. No caso dos estágios, a criação de novos componentes ampliou as possibilidades formativas, mas também evidenciou a necessidade de maior articulação entre os docentes responsáveis, de modo a assegurar continuidade pedagógica e progressão ao longo do curso. De forma convergente, a consolidação do TCC da licenciatura, embora tenha fortalecido simbolicamente a formação docente, concentrou as atividades de orientação no Departamento de Sociologia, recolocando a demanda por maior integração dos demais departamentos do Instituto de Ciências Sociais.

Esse conjunto de questões aponta para a necessidade de continuidade da pesquisa. Estudos futuros podem aprofundar a análise das trajetórias profissionais dos egressos da licenciatura, investigando de que modo a formação recebida na UnB se traduz em práticas docentes concretas. Pesquisas comparativas com outras universidades federais também podem contribuir para identificar padrões e variações nos processos de profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais, compreendidos em sua articulação com dinâmicas de institucionalização normativa e administrativa, ampliando a compreensão do campo em escala nacional.

Por fim, em um contexto marcado pela conjuntura recente do Novo Ensino Médio, por questionamentos públicos ao papel das Ciências Humanas e por mudanças nas políticas educacionais voltadas à formação de professores, sustentar analiticamente a relevância de uma formação docente crítica e qualificada constitui não apenas uma tarefa acadêmica, mas também uma intervenção no debate público sobre a educação. Espera-se que esta dissertação contribua para a reflexão coletiva acerca do lugar do ensino de Sociologia na Universidade de Brasília e para o fortalecimento da licenciatura como espaço legítimo de formação, pesquisa e intervenção social. Assim, o caso da UnB evidencia que a profissionalização da licenciatura em Ciências Sociais não decorre automaticamente das regulamentações nacionais, mas se configura por meio das mediações institucionais e das disputas simbólicas que estruturam o campo acadêmico.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Kátiuscia; GARCIA, Edmar; ALVES, Amanda. O ensino de Sociologia retratado nas teses e dissertações entre 1996 e 2015: um estado da arte. **CSonline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 28, n. 28, p. 287-298, 2019.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.
- BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART; Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Org.). **O Ensino de Sociologia no Brasil, vol. 1**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
- BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 2, p. 246-259, 2019.
- BOMENY, Helena. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Sociedade e Estado**. Brasília: Departamento de Sociologia, 2016, v. 31, edição especial, p. 1003-1028.
- BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia. (Orgs.). **As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 33-38.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed., 1. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES172002.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Profissional e Tecnológica. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 109, de 6 de agosto de 2002. Consulta sobre a aplicação das resoluções de carga horária e estrutura dos cursos de formação de professores. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces109_02.pdf.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo. A Universidade de Brasília na construção do V Eneseb: Uma experiência em três tempos. In: OLIVEIRA, Amurabi; ENGEROFF, Ana Martina; GREINERT, Diego; CIGALES, Marcelo (Orgs.). **Conquistas e resistências do ensino de sociologia: Eneseb 2019**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021, p. 49-56.

CARUSO, Haydée. O PIBID de Ciências Sociais da UnB: um olhar sobre a experiência inicial e seus desdobramentos. In: LOPES, Ruth Gonçalves de Faria; GAUCHE, Ricardo; CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson (org.). **Pibid/UnB (2014-2017): vivências, experiências, reflexões e aprendizados**. Brasília: Pibid/UnB, 2022. p. 249-264.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHERVEL, André. Histórias das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Quem forma os professores de sociologia da educação básica? Uma análise sobre a formação e atuação do corpo docente no curso de Ciências Sociais/UFPEL. **Revista Inter-Legere**, n. 13, p. 179-201, 2013.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; BODART, Cristiano das Neves. O Ensino de Sociologia como tema de pesquisa na pós-graduação brasileira (1993-2021). **Sociologias**, v. 27, p. e131987, 2025.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro; BANDEIRA, Lourdes M. VELOSO, Mariza. Três olhares, um só foco: a sociologia na Universidade de Brasília. **Sociedade e Estado**. Brasília: Departamento de Sociologia, 2016, v. 31, edição especial, p. 921-938.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HANDEFAS, Anita. O Estado da Arte do ensino de Sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**, v. 1, n. 9, p. 386-400, 2011.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 74, p. 43-59, 2012.

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves; BRANDÃO, Carolina; RAPOSO, Fernanda Menezes; NERIS, Kendy; SANTOS, Vanessa Jansen. Formação e saberes docentes para o ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da

Universidade de Brasília (UnB). In: NAVES, Rozana Reigota (org.). **Formação de Professores: ação-reflexão-inovação**. Brasília: Editora UnB, 2015. p. 323-348.

LEAL, Sayonara. Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no Distrito Federal. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 1075-1099, 2017.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, v. 30, n. 3, p. 773-796, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 6ª ed., 2012.

LIPPI, Lúcia Oliveira. A Institucionalização do Ensino de Ciências Sociais. In.: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia. (Orgs.). **As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991.

MARTINS, L. F.; SOUZA, F. R.; FREITAS, J. M. **requalify.ai**. Versão 0.1. 2024. Disponível em: <https://requalify.ai>.

MICELI, Sérgio. (Org.). (1989). **História das ciências sociais no Brasil (Vol. 1)**. São Paulo: Vértice; Idesp.

MICELI, Sérgio. (Org.). (1995). **História das ciências sociais no Brasil (Vol. 2)**. São Paulo: Sumaré; Fapesp.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>>.

MORAES, Amaury. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? In: **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2004.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**, v. 34, n. 111, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. **O campo de ensino de sociologia: gênese, agentes e disputas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

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

- SANTOS, Mário Bispo dos. O PIBID na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, v. 2, n. 3, p. 55-80, 2014.
- SANTOS, Mário Bispo dos. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores associados, 2021.
- SILVA, Edson Silva; TAVOLARO, Sérgio Barreira de Faria. A prática da sociologia na UnB: da abertura de horizontes intelectuais aos anseios de renovação. In: BOMENY, Helena (Org.). **Ensino de Sociologia na Graduação: Perspectivas e Desafios**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 77-110.
- SOBRAL, F. A educação na pós-graduação em sociologia: um objeto esquecido ou escondido? **Revista Estudos de Sociologia** [online], vol.1, n. 1, 2013.
- SOBRAL, Fernanda A. Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 03-11, 2000.
- SOBRAL, Fernanda A. da F. Entre a educação ea ciência: um percurso acadêmico-institucional. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. spe, p. 969-980, 2016.
- SOBRAL, Fernanda; MARTINS, Carlos Benedito. Educação, ciência e tecnologia nos 50 anos da pós-graduação em Sociologia. In: CARUSO, H. (Org.). **A Sociologia da UnB: 50 anos do Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGSOL**. Brasília: Editorial SOL, 2025. p. 85-104.

Fontes da pesquisa

Entrevistas

- C1. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- C2. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- C3. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- C4. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- C5. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- RD1. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- RD2. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- RD3. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- T. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.
- E. Entrevista concedida à autora. Brasília, 2025.

Documentos institucionais (atas)

- Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2010, 31 de março). **Ata da 1ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2010, 16 de junho). **Ata da 5ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2010, 21 de julho). **Ata da 6ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2011, 2 de fevereiro). **Ata da 1ª Reunião Extraordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2012, 4 de abril). **Ata da 2ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2013-2017). **Atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2018). **Atas do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2019). **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Ciências Sociais.** Brasília, DF: Universidade de Brasília.

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2019, 20 de março). **Ata da 1ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2019, 24 de abril). **Ata da 2ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2019, 26 de junho). **Ata da 3ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. (2019, 4 de setembro). **Ata da 4ª Reunião Ordinária do Colegiado do Departamento de Sociologia.** Universidade de Brasília.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Bloco 1: Trajetória e inserção na licenciatura

1. Para começarmos, quando você ingressou no Departamento de Sociologia (SOL) da UnB? Quais disciplinas você ofertou nesse período?
2. Como ocorreu sua inserção na Licenciatura?
3. Como era percebida, na sua visão, a licenciatura em comparação ao bacharelado nesse período?
 - Como outras instâncias (como o ICS, o DAN e o ELA¹³) se posicionavam em relação à licenciatura?
4. Você se recorda de episódios que expressem tensionamentos ou mudanças internas em relação à licenciatura? (adaptar ao segmento entrevistado, isto é, se é docente, técnico ou discente).

Bloco 2: Impacto da obrigatoriedade da Sociologia (Lei nº 11.684/2008) e legislações educacionais

1. Na sua percepção, de que forma a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio repercutiu na licenciatura da UnB?
2. Como normativas externas (do MEC, do CNE ou do DEG/UnB¹⁴) influenciaram as discussões sobre a licenciatura no colegiado do departamento?
3. Houve mudanças na procura pelo curso, no currículo ou nas estratégias de formação docente a partir dessas exigências?
4. Como se estruturava o estágio supervisionado nesse contexto?
5. O estágio ajudava a diferenciar a licenciatura do bacharelado?
 - Você poderia dar exemplos que mostrem essa diferença?
 - Como os estudantes reagiam ao estágio? Houve resistências, dificuldades ou momentos que considere importantes?
6. Tiveram dois concursos (2015 e 2019) voltados para a licenciatura. Na sua opinião, qual foi o efeito desses concursos para a licenciatura?

Bloco 3: Memória, disputas e legado institucional

¹³ Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia e Departamento de Estudos Latino-Americanos, respectivamente. O ICS/UnB é composto por esses dois departamentos, somados ao SOL/UnB.

¹⁴ Decanato de Graduação da UnB

1. Na sua visão, quais foram os principais avanços da licenciatura em Ciências Sociais nesse período?
2. Quais foram os maiores desafios enfrentados e como eles se expressaram em situações concretas?
3. Há alguma experiência ou episódio que tenha ficado marcado na sua memória durante sua atuação ligada à licenciatura?
4. Se pudesse resumir em poucas palavras, o que significou, pessoalmente, participar da reestruturação da licenciatura?
5. Olhando para o futuro, que legado acredita que a licenciatura da UnB deixa para a formação de professores de Sociologia no Brasil?

Observação: as perguntas serão adaptadas de acordo com a análise das atas e das discussões em que o agente entrevistado possui inserção.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: A institucionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília a partir dos anos 2000

Pesquisadora: Beatriz Amorim de Barros, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL/UnB)

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (PPGSOL/UnB)

1. Apresentação e objetivos da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma entrevista que integra a pesquisa de dissertação intitulada “*A institucionalização da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília a partir dos anos 2000*”.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como a licenciatura em Ciências Sociais da UnB se configurou em resposta às regulamentações da formação docente no Brasil a partir dos anos 2000.

No terceiro capítulo da pesquisa, serão entrevistados(as) professores(as) que coordenaram a licenciatura, representantes discentes e técnica administrativa envolvidos(as) no processo de gestão do curso entre 2000 e 2020. A seleção dos(as) participantes foi realizada a partir da análise documental das atas do colegiado do Departamento de Sociologia realizada entre abril e maio de 2025.

2. Procedimentos da pesquisa

A entrevista terá duração aproximada de 60 minutos, será gravada em áudio e vídeo, se autorizado, e , posteriormente, transcrita para fins de análise. O roteiro é semiestruturado, permitindo que você acrescente informações que considerar importantes.

3. Riscos e benefícios

Os riscos são mínimos, relacionados apenas à possibilidade de desconforto ao recordar situações institucionais. Caso isso ocorra, você poderá solicitar pausa, mudança de tema ou encerramento da entrevista a qualquer momento.

Não há benefícios diretos, mas sua participação contribui para o registro e a compreensão da trajetória da licenciatura em Ciências Sociais da UnB.

4. Confidencialidade e uso das informações

As informações fornecidas serão tratadas de forma rigorosa e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, incluindo a dissertação, publicações derivadas e apresentações científicas.

O presente termo não autoriza o uso de imagens em produtos audiovisuais. Caso seja desenvolvido posteriormente um documentário relacionado ao tema da pesquisa, a pesquisadora entrará em contato novamente para apresentar os objetivos, esclarecimentos e solicitar autorização específica e formal para o uso de imagens. Nenhum conteúdo visual será utilizado sem novo consentimento.

5. Voluntariedade e desistência

Sua participação é voluntária. Você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir a qualquer momento, sem que isso gere qualquer prejuízo profissional ou institucional.

6. Esclarecimentos

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora:

Beatriz Amorim de Barros

E-mail: beatrizbamorim@gmail.com

Ou com o orientador da pesquisa:

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (PPGSOL/UnB)

E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

7. Consentimento

Declaro que li e compreendi as informações acima. Fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os riscos mínimos e o uso acadêmico das informações.

Autorizo a gravação da entrevista e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Autorizo uso do áudio para fins acadêmicos:

Sim

Não

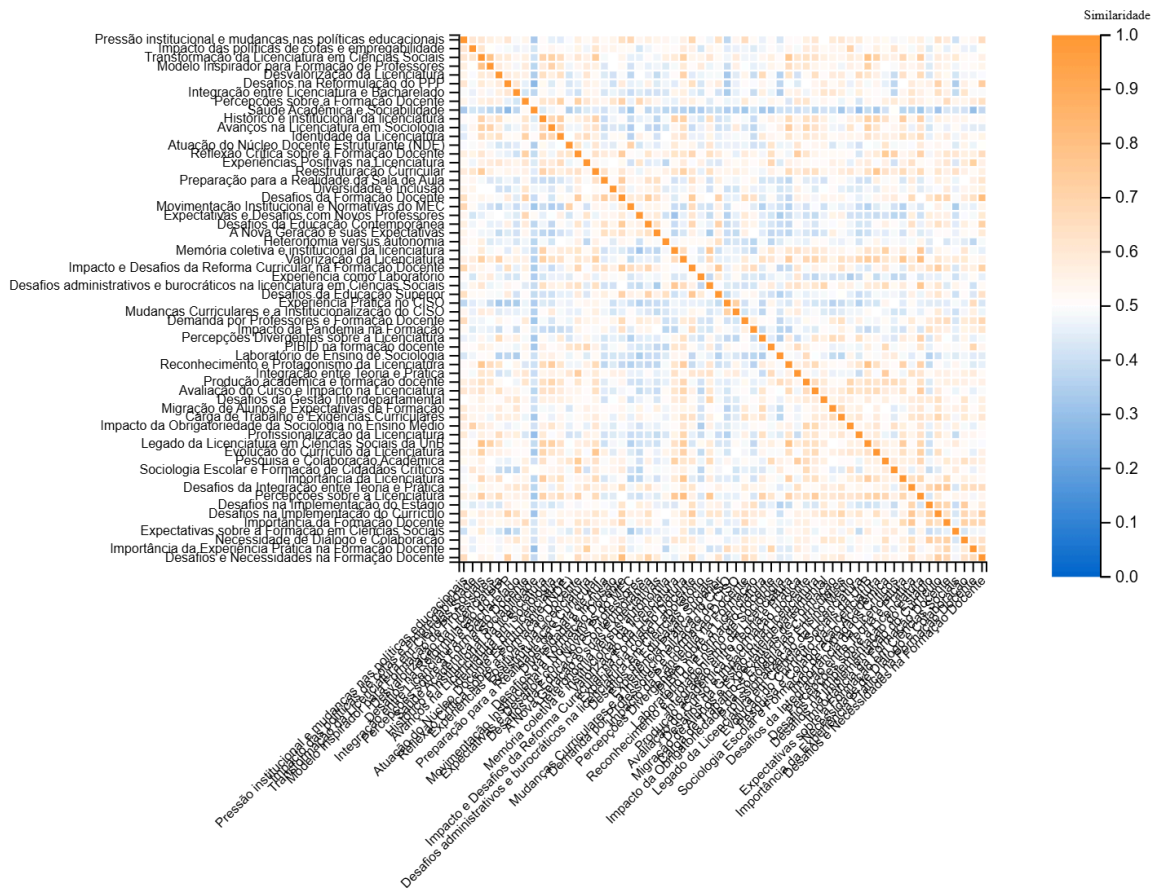
Autorizo armazenamento das transcrições para futuras pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema:

Sim

Não

APÊNDICE C – MATRIZ DE SIMILARIDADE SEMÂNTICA

Figura C.1 – Matriz de similaridade semântica das tags (Requalify)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, com uso da plataforma Requalify.

Figura C.2 – Legenda da matriz de similaridade semântica das tags (Requalify)

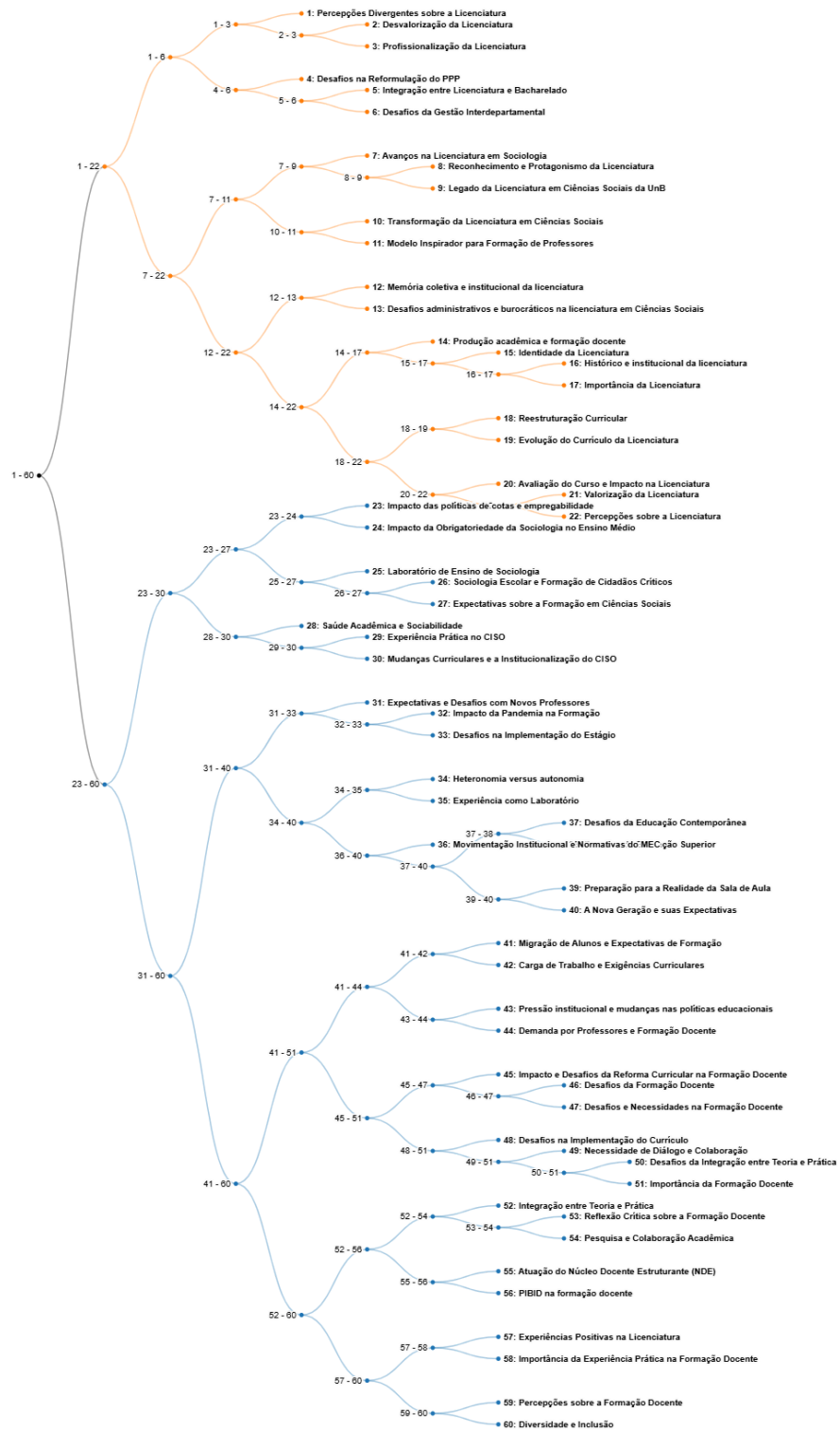
Legendas

1. Pressão institucional e mudanças nas políticas educacionais
2. Impacto das políticas de cotas e empregabilidade
3. Transformação da Licenciatura em Ciências Sociais
4. Modelo Inspirador para Formação de Professores
5. Desvalorização da Licenciatura
6. Desafios na Reformulação do PPP
7. Integração entre Licenciatura e Bacharelado
8. Percepções sobre a Formação Docente
9. Saúde Acadêmica e Sociabilidade
10. Histórico e institucional da licenciatura
11. Avanços na Licenciatura em Sociologia
12. Identidade da Licenciatura
13. Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)
14. Reflexão Crítica sobre a Formação Docente
15. Experiências Positivas na Licenciatura
16. Reestruturação Curricular
17. Preparação para a Realidade da Sala de Aula
18. Diversidade e Inclusão
19. Desafios da Formação Docente
20. Movimentação Institucional e Normativas do MEC
21. Expectativas e Desafios com Novos Professores
22. Desafios da Educação Contemporânea
23. A Nova Geração e suas Expectativas
24. Heteronomia versus autonomia
25. Memória coletiva e institucional da licenciatura
26. Valorização da Licenciatura
27. Impacto e Desafios da Reforma Curricular na Formação Docente
28. Experiência como Laboratório
29. Desafios administrativos e burocráticos na licenciatura em Ciências Sociais
30. Desafios da Educação Superior
31. Experiência Prática no CISO
32. Mudanças Curriculares e a Institucionalização do CISO
33. Demanda por Professores e Formação Docente
34. Impacto da Pandemia na Formação
35. Percepções Divergentes sobre a Licenciatura
36. PIBID na formação docente
37. Laboratório de Ensino de Sociologia
38. Reconhecimento e Protagonismo da Licenciatura
39. Integração entre Teoria e Prática
40. Produção acadêmica e formação docente
41. Avaliação do Curso e Impacto na Licenciatura
42. Desafios da Gestão Interdepartamental
43. Migração de Alunos e Expectativas de Formação
44. Carga de Trabalho e Exigências Curriculares
45. Impacto da Obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio
46. Profissionalização da Licenciatura
47. Legado da Licenciatura em Ciências Sociais da UnB
48. Evolução do Currículo da Licenciatura
49. Pesquisa e Colaboração Acadêmica
50. Sociologia Escolar e Formação de Cidadãos Críticos
51. Importância da Licenciatura
52. Desafios da Integração entre Teoria e Prática
53. Percepções sobre a Licenciatura
54. Desafios na Implementação do Estágio
55. Desafios na Implementação do Currículo
56. Importância da Formação Docente
57. Expectativas sobre a Formação em Ciências Sociais
58. Necessidade de Diálogo e Colaboração
59. Importância da Experiência Prática na Formação Docente
60. Desafios e Necessidades na Formação Docente

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, com uso da plataforma Requalify.

APÊNDICE D – DENDOGRAMA

Figura C.1 – Dendrograma de agrupamento hierárquico das tags (Requalify)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, com uso da plataforma Requalify.