

## Entrevista com Maria Alice Nogueira: cruzamentos entre sua trajetória e o desenvolvimento da Sociologia da Educação

**Amurabi Oliveira**  
**Camila Ferreira Silva**  
**Ione Ribeiro Valle**

**Amurabi Oliveira**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC

E-mail: amurabi\_cs@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

**Camila Ferreira Silva**

Universidade Federal do Amazona,  
UFAM

E-mail: ferreira.camilasilva@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2348-9350>

**Ione Ribeiro Valle**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC

E-mail: ione.valle@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7496-3959>

Visando contribuir com o debate sobre Sociologia da Educação, realizamos uma entrevista com Maria Alice Nogueira, professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, especialista na relação família-escola e no trabalho de Pierre Bourdieu. Nesta entrevista ela nos apresenta sua biografia, além de realizar uma análise sobre alguns dos principais debates de seu campo.

**Recebido em:** 21/12/2020

**Aprovado em:** 12/04/2021

**Palavras-chave:** Sociologia da Educação. Sociologia Francesa..  
Família-Escola. Pierre Bourdieu.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e75077>

## **Roteiro de Entrevista com a professora Maria Alice Nogueira (UFMG)**

Dossiê “A Polifonia da Sociologia da Educação Hoje: entre a atualidade dos clássicos e dos contemporâneos”, organizado por Amurabi Oliveira (UFSC), Ione Ribeiro Valle (UFSC) e Camila Ferreira da Silva (UFAM) – Revista Perspectiva

**1) Professora, gostaríamos inicialmente que a senhora nos contasse um pouco sobre sua trajetória acadêmica, como chegou ao campo da Educação, e de forma mais específica à Sociologia da Educação.**

RESPOSTA: Como eu realizei estudos de “segundo grau” na modalidade “clássico” (para usar a terminologia da época), tudo me destinava ao estudo das letras. No entanto, no momento da escolha pelo curso superior, num inexplicável impulso no ato de inscrição para o vestibular, me decidi pelo curso de Pedagogia que cursei em uma instituição municipal de ensino superior de minha cidade natal (Santo André) em São Paulo. Desde o início do curso e certamente sob a influência do saudoso Teófilo de Queiroz Junior, nosso professor de Sociologia da Educação, desenvolvi interesse especial por essa disciplina, embora vejo hoje que se tratava mais de um curso de Introdução à Sociologia do que propriamente de estudos da educação. Na verdade, não fomos muito além das leituras de Durkheim (*Educação e Sociologia*) e do tratado de Fernando de Azevedo (*Sociologia Educacional*), no quadro da incipiente bibliografia nacional de então. E tudo se confirmou com minha ida para a França, em meados de 1971 (quando eu cursava o último ano do curso), mediante uma bolsa de estudos da Fundação Rotária para a conclusão dos estudos de Graduação na Universidade de Paris V. Dentre o leque de disciplinas que lá nos ofertavam (num currículo bastante flexível que era uma total novidade para mim), escolhi como área de concentração, a Sociologia da Educação, já sob a orientação de Viviane Isambert-Jamati (recentemente falecida) que, nos vinte anos seguintes, guiaria meu percurso intelectual. Inspirada na figura de uma das maiores (e mais consequentes) pesquisadoras que conheci, eu selava, sem saber, meu destino disciplinar.

**2) Sua formação na França foi realizada entre as décadas de 1970 e 1980, num momento em que havia um intenso desenvolvimento da Sociologia da Educação naquele país, bem como um forte embate entre diferentes perspectivas teóricas e instituições de ensino superior – frutos dos movimentos de 1968. Poderia nos contar um pouco sobre o clima intelectual naquele momento (obras e autores mais debatidos, círculos estudantis, trânsitos de estudantes e pesquisadores estrangeiros, entre outras questões que julgar relevantes)?**

RESPOSTA: O final dos anos 1960 e o início dos anos 1970 representaram um verdadeiro renascimento da Sociologia da Educação na França, depois de um período muito rarefeito após a morte de Durkheim. E

eu tive a sorte de vivenciá-lo. Na verdade, a chegada em Paris nesse momento, produziu minha primeira “reviravolta” teórica. A cidade vivia o imediato pós-68, marcado por uma politização social intensa que se fazia sentir particularmente nos meios universitários, com uma miríade de movimentos de esquerda que se proliferavam (comunistas, leninistas, trotskistas, maoístas, luxemburguistas etc.). Lembro-me, em especial, de que no mês de minha chegada (setembro/1971), inúmeros muros da cidade afixavam cartazes que celebravam o centenário da Comuna de Paris. Entre meus colegas da Sorbonne, Durkheim era (mal) visto como um pensador “de direita”. Os recém-lançados livros de Bourdieu e Passeron (*Les Héritiers*/1964 e *La reproduction*/1970) constituíam leituras obrigatórias. Mas o debate se incendiou mesmo foi com a publicação de outras duas obras: o artigo de L. Althusser (*Idéologie et appareils idéologiques d'État*/ 1970) - à época, *maître à penser* do PCF - e o livro de seus dois discípulos, convertidos ao maoísmo, C. Baudelot e R. Establet (*L'école capitaliste en France*, publicado em 1971, trazendo como anexo o “Manifesto de Xangai” em defesa da revolução cultural chinesa). Apaixonadamente defendidos pelos estudantes e por boa parte de nossos professores, essas últimas obras eram vistas, então, como a crítica marxista definitiva (porque radicalmente materialista) dos “sociólogos burgueses”, rótulo que, à época, Baudelot e Establet impuseram à dupla Bourdieu e Passeron (poucos anos depois, ambos faziam uma autocrítica). Para mim, independentemente das querelas de “capela” (como se dizia à época), essa era a primeira ocasião de questionar a visão de mundo social trazida de meus estudos universitários (cursados em pleno período do regime militar), onde a escola era concebida como terreno neutro, pairando acima das hierarquias e conflitos sociais. O fato é que rapidamente fui seduzida pelas novas descobertas e embarcava - um pouco acriticamente, vejo hoje - no ideário sociológico emergente que me era apresentado. Volto ao Brasil e, dois anos depois, volto à Paris para estudos de Pós-graduação, com bolsa do governo francês. Como o “Laboratório de Sociologia da Educação” – então dirigido por V. Isambert-Jamati – viesse desenvolvendo uma linha de pesquisas sobre “marxismo e educação” (desenvolvendo estudos como: “A Comuna de Paris e a questão escolar”; “A Terceira Internacional e o ensino” etc.), foi-me sugerido, após o mestrado e como tema para o doutorado, uma análise dos próprios textos de Marx e Engels sobre educação. No entanto, minha bolsa de estudos chegava ao fim e eu tive de voltar ao Brasil, interrompendo a tese por alguns anos. No início dos anos 1980, mediante bolsa da CAPES, pude enfim retornar a Paris para dar prosseguimento à tese. E, aí, nova “sacudidela” intelectual, pois uma nova conjuntura teórica - bastante diferente do radicalismo dos anos 1970 - me aguardava. No bojo da chamada “crise das ideologias”, era nítido o refluxo da hegemonia marxista no mundo acadêmico. No plano mais geral das Ciências Sociais, os grandes modelos explicativos do funcionamento do mundo social (em particular, o estruturalismo) declinavam em favor da

fermentação de uma pluralidade de escolas e teorias. Em todo caso, havia um declínio daquilo que alguns chamaram de “hiper-funcionalismo do pior”, acompanhado de um “retorno do ator” (nas palavras de A. Touraine). Também nas Ciências da Educação, o modelo macro-sociológico dava mostras de esgotamento, sobretudo por não conseguir dar conta daquilo que ocorre no interior dos processos educativos, ou seja, da chamada “caixa preta” da escola, depois da família etc. No que concernia meu trabalho de tese, senti profundas transformações. Um tema que apenas alguns anos antes suscitara forte entusiasmo, era agora cercado de ceticismo quanto a sua própria relevância. Minha orientadora propôs-me então (e hoje vejo que com muita propriedade) substantivas alterações em meu enfoque, levando-me a relativizar as grandes determinações econômicas e a conferir maior importância aos aspectos históricos e políticos das ideias de Marx e Engels. Paralelamente a isso, eu tomava conhecimento de toda uma nova geração de pesquisadores que - aderindo às escalas micro-sociológicas de análise - começavam a questionar o determinismo das análises “clássicas” e o imobilismo ao qual elas levavam (como se nada mais houvesse a ser descoberto). Na volta, ao Brasil, no final dos anos 1980, esforcei-me para divulgar aqui alguns representantes dessas novas correntes. Assim, em conjunto com Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS), trabalhamos na tradução e publicação dos livros de André Petitat (*Produção da escola/produção da Sociedade*), de Régine Sirota (*A escola primária no cotidiano*), de Jean-Claude Forquin (*Escola e cultura*), e de diversos artigos publicados nos seis números da revista *Teoria e Educação*, na qual colaborei com Tomaz. Também após meu regresso, tomei conhecimento da emergência de uma novíssima abordagem - formulada no início dos anos 1990 sob o impulso do célebre artigo de Z. Zéroulou (*La réussite scolaire des enfants d’immigrés* - 1988) e desenvolvida com os livros de J.P. Terrail (*Destins ouvriers- la fin d’ une classe?*- 1990) e de J.P. Laurens (*1 sur 500- la réussite scolaire em milieu populaire* - 1992) - que consistia no estudos das trajetórias escolares e das estratégias familiares ditas “improváveis” por escaparem ao destino escolar previsto para o meio social de origem. Com inspiração nesse último enfoque, orientei algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado que constituíram (até onde tenho notícia) estudos pioneiros da temática no Brasil. Mais recentemente, em meados dos anos 1990, quando volto a Paris para um programa de Pós-doutorado, com Agnès Van Zanten, entro novamente em contato com novos autores e sobretudo com uma nova abordagem que, dali em diante, marcaria meu programa de pesquisas. Na esteira da exitosa publicação, em 1995, do livro de Bernard Lahire (*Tableaux de familles*) e das pesquisas da própria Van Zanten, eu descortinava uma dimensão crucial da relação entre a origem social e o desempenho escolar: o papel das socializações e dinâmicas internas das famílias dos diferentes meios sociais, o que constitui até hoje meu principal objeto de pesquisa. Tendo, naquele momento e por um conjunto de contingências, me aproximado de especialistas franceses no estudo das elites - como Monique de Saint- Martin e Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot -, fui estimulada a incursionar em terreno praticamente ainda virgem no Brasil: a

escolarização das elites brasileiras, começando pelas elites culturais; o que me levou ao tema da internacionalização dos percursos escolares contemporâneos, resultando em algumas dissertações e teses que encorajei e orientei. Em seguida, fortemente incentivada por A. Van Zanten, dediquei-me às elites econômicas, pesquisa essa que resultou em minha tese para professor-titular na UFMG. Por fim, em 2006, quando voltei a Paris para um novo período de capacitação na EHESS, constatei os últimos desdobramentos das abordagens originárias dos anos 1980: o surgimento com força do “território” como categoria de análise e a consequente busca pelos fatores “locais” (o papel do estabelecimento de ensino, do bairro, da comunidade local), o que se expressa nos trabalhos de A. Van-Zanten (*L'école de la périphérie*- 2001), de C. Ben-Ayed (*Le nouvel ordre éducatif local* - 2009) ou de M. Oberti (*L'école dans la ville* - 2007), entre outros. Mas não posso finalizar sem lembrar que todo esse percurso e regime de leituras, nunca se distanciou da fonte primeira de inspiração sociológica que muito cedo descobri no pensamento de Bourdieu, e que me levou a querer contribuir para a difusão, entre nós, da força desse pensamento. Fiz isso - dentro de minhas possibilidades e sempre com a colaboração de colegas da área - na forma da organização e tradução de textos ou, mais recentemente, de um *Vocabulário Bourdieu*.

**3) Sua orientadora de doutorado foi a professora Viviane Isambert-Jamati, que teve um papel central na recepção de muitos estudantes brasileiros que foram para a França realizar estudos pós-graduados, especialmente em Sociologia da Educação. Poderia nos falar um pouco sobre sua relação com esta pesquisadora, assim como o papel que ela desempenhou na recepção desses jovens pesquisadores brasileiros?**

RESPOSTA: Madame Isambert (como nós a chamávamos) era uma pessoa muito sóbria e delicada; judiciosa e arguta nas palavras, por isso mesmo muito ouvida e respeitada. Sua extrema simplicidade e hexis corporal austera se associam, a meu ver, a seu passado de agente da Resistência Francesa (pela qual foi condecorada em 1945). Durante meu período de estudante, tive com ela uma relação pouco pessoal embora, muitas vezes, eu sentisse um carinho recôndito em seus gestos. Foi depois da defesa de minha tese de doutorado e de sua aposentadoria, quando passei a visitá-la em sua casa, todas as vezes em que ia Paris, que nos aproximamos. Era como se, terminada a relação professora-aluna, estivéssemos livres para falar de nossas vidas. Ela me falava dos filhos, do marido, me pedia notícias dos ex-alunos brasileiros. Sua morte recente dói muito. Quanto ao papel que ela desempenhou na formação de pesquisadores, ele vai muito além da recepção de estudantes brasileiros. Um levantamento feito, em 1990, por ocasião de sua aposentadoria, revelou que ela orientou 118 teses de doutorado, das quais 67 de estudantes

estrangeiros (mais do que os 51 franceses!). Dentre esses últimos, cerca de 20 são brasileiros, alguns dos quais refugiados políticos do regime militar a quem ela chegava até mesmo a ajudar na instalação em Paris. Em 2006, eu tive a oportunidade, juntamente com Jean-Pierre Faguer, de fazer uma entrevista com ela, para uma pesquisa da qual participávamos no quadro do Programa CAPES-COFECUB. Quando indagada sobre a razão dessa ajuda humanitária, para além da recepção acadêmica, ela – recusando-se a fazer da necessidade virtude – respondeu que era simplesmente porque “je ne refusais personne”, além de nos lembrar do “effet-institution”, isto é, do atrativo do label *Sorbonne* ao qual ela estava associada.

**4) Ainda na esteira dessas trocas intelectuais entre França e Brasil, uma questão que muitas vezes emerge no debate acadêmico diz respeito à “aplicabilidade” das teorias forjadas na realidade social francesa no Brasil. Como a senhora percebe os limites e as possibilidades da utilização desse substrato teórico nas pesquisas em Educação no Brasil?**

RESPOSTA: Essa questão da “aplicabilidade”, a meu ver, procede. Transportar, sem nenhum cuidado epistemológico, teorias/produções sociológicas gestadas em contextos sociais e educacionais diferentes do nosso (em geral nos países mais desenvolvidos), pode retirar valor do conhecimento que produzimos aqui. Mas infelizmente isso ocorre entre nós (e eu mesma não me eximo de já ter caído nessa armadilha). Apenas para dar um exemplo desse problema de transposição direta de teorias importadas, há poucos anos atrás, eu e minha colega Tania F. Resende fizemos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações produzidas, no Brasil, sobre a relação família-escola (trabalho apresentado na 37<sup>a</sup>. Reunião Nacional da ANPEd). Um exame, ainda que superficial, do conteúdo dos trabalhos foi suficiente para mostrar, por exemplo, uma adesão pouco crítica de boa parte dos autores/as brasileiros/as às teses de Bernard Lahire que defendem que a “omissão (educativa) parental” em famílias populares é um “mito”, em contraposição ao discurso (queixa) fortíssimo e quase unânime dos profissionais do ensino sobre a ausência/desinteresse/baixa participação dos pais, configurando esses últimos como atores sociais totalmente “enganados”. Alguns trabalhos (empíricos) que examinamos muito pouco se distanciavam da literatura sociológica de referência, correndo o risco de, em lugar de compreender a realidade social, estruturá-la de acordo com modelos teóricos prévios e externamente formulados. A partir daí, formulamos um projeto de pesquisa - neste no momento em curso em duas escolas públicas da cidade de Belo Horizonte - tentando colocar à prova essa “doxa” sociológica (de que a “omissão parental nos meios populares é um mito”), dada sua impregnação na literatura (e não somente nacional). Nossa tentativa é a de tornar nosso olhar mais sensível à grande parcela das famílias populares que vivem em situação de vulnerabilidade social tão extrema que retira delas as condições mínimas (materiais e imateriais) de presença e acompanhamento da vida escolar dos filhos. Estamos tentando entender a força e a frequência

do imaginário e do discurso dos profissionais do ensino. Mas a pesquisa ainda não está concluída e, por isso, não posso infelizmente adiantar resultados.

**5) Pensando mais especificamente o legado de Pierre Bourdieu, como a senhora avalia a recepção desse autor no campo educacional brasileiro? E ainda, sabendo que a obra “A Reprodução” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron completa 50 anos em 2020, qual seria a atualidade dessa obra meio século depois?**

RESPOSTA: A recepção da obra (multifacetada e multidimensional) de Bourdieu no Brasil é tema abrangente demais para ser abordada aqui (e por uma só pessoa). Vou me ater, portanto, à grande (a maior, a meu ver) contribuição dele para a pesquisa educacional, a saber: o conceito de capital cultural. Penso que fazendo isso estarei, de algum modo, contemplando essa obra de referência que é seu livro *A Reprodução*. Por coincidência, acabo de escrever um artigo sobre o papel do capital cultural na produção das desigualdades escolares contemporâneas, que busca analisar, com a ajuda de autores mais recentes e à luz do contexto contemporâneo (econômico, social, cultural e educacional), em que medida um conceito que correu (e ainda corre) o mundo todo (ocidental e oriental) se mantém atual, relevante, pertinente para se pensar o cenário educacional de nossos dias, bastante diferente e em diversos aspectos, daquele de 50 anos atrás. Remeto, portanto, a esse artigo que será publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa* (FCC). Mas só para quebrar o suspense, a grande conclusão é que tudo depende da interpretação (mais ou menos reducionista) do conceito que variou e ainda varia muito de um autor a outro, de uma disciplina a outra, até mesmo de um país a outro. Se, atualmente, alguns criticam a super consagrada tese de Bourdieu sobre a influência **determinante** do capital cultural familiar (em detrimento do capital econômico) sobre o desempenho escolar, e criticam também o papel da instituição escolar atual como guardiã da legitimidade cultural, é impossível negar que novas formas de capital cultural (por exemplo, o capital cultural internacional) e novos modos de socialização familiar a ele associados não continuem sendo mais favoráveis do que outros ao desenvolvimento de disposições cognitivas (raciocínio lógico, espírito crítico, capacidade analítica), linguísticas (habilidades de expressão oral e escrita) e comportamentais (liderança, espírito de equipe) que são, todas elas, elementos valorizados senão exigidos pela escola.

**6) Um dos temas que tem marcado a sua agenda de pesquisa tem sido a relação entre família e escola, resultando em publicações bastante relevantes para o campo da Sociologia da Educação no Brasil, como as coletâneas “Família & escola” (2000), “A escolarização das elites” (2002), “Família, escola e juventude” (2012) e mais recentemente “Família & Escola: novas perspectivas de análise”**

**(2013). Avaliando retrospectivamente suas pesquisas nesse campo, você poderia apontar quais as mudanças mais substantivas que ocorreram nessa relação nas duas últimas décadas?**

RESPOSTA: Penso que, nas duas últimas décadas, não houve senão um aprofundamento na mesma direção das tendências que vêm se consolidando há já muitas décadas, dentre as quais talvez a mais importante seja a emergência de uma nova divisão do trabalho entre famílias e escolas, ou seja, a tradicional e clara separação das funções – imputando à escola a transmissão dos saberes, e aos pais a formação moral e o bem-estar psicológico – deu lugar a um quadro em que os papéis estão embaralhados pois as famílias contemporâneas estão cada vez mais apegadas ao valor do diploma e da escolarização dos filhos, e não querem mais deixar essa responsabilidade exclusivamente para as instituições de ensino, interferindo no próprio processo de ensino-aprendizagem, e sendo a isso convocadas pelos próprios profissionais da escola que não mais concebem seu trabalho educativo sem estabelecer uma “parceria” com os pais. Sem falar no fato de que as famílias começam a enxergar sua participação na vida da escola como um direito democrático, e nisso tem sido incentivada pelo próprio Estado. O que eu acabo de dizer poderia fazer crer que estamos no melhor dos mundos, já que ao convite (por parte da escola) corresponde o desejo de aceitá-lo (por parte dos pais). Entretanto, sabemos que a realidade social costuma ser ambígua e mesmo contraditória. Ao mesmo tempo em que o educador de hoje fala incansavelmente em “parceria”, “cooperação” etc., ele dá mostras – quando o enxergamos a partir de seu cotidiano de trabalho – de nem sempre receber bem a opinião, a participação do pai “leigo”, em matéria pedagógica. Por seu turno, nem sempre os pais estão dispostos a acatar recomendações (ingerências?) Em seu modo de viver (horários, hábitos domésticos etc.). O que eu quero dizer é que, em tese, há uma grande afinação e convergência, mas na prática e no dia-a-dia, a coisa muda um pouco.....No que concerne às famílias populares, eu diria que a falta de sintonia se agrava porque essas famílias são menos propensas ao diálogo com a escola e bem menos equipadas (do que as famílias das classes médias que respondem mais facilmente aos requisitos escolares) para desempenhar o papel de “bom” (aos olhos da escola) pai de aluno, tanto no que se refere ao suporte cognitivo que podem dar aos filhos, quanto no que concerne à inculcação de disposições morais (disciplina, bom comportamento, esforço, aplicação etc.). Além disso, como já me referi acima, alguns sociólogos vêm relativizando o papel dos recursos culturais herdados da família nas chances de sucesso escolar. Nesse sentido, o sociólogo inglês P. Brown formulou a noção de “parentocracia” para definir o contexto educacional atual onde, segundo ele, o sucesso escolar do aluno está cada vez menos dependente de seu mérito e cada vez mais dependente das posses econômicas e/ou da capacidade estratégica de seus pais de impulsionar sua competitividade escolar (o “pai de aluno profissional”, nas palavras de R. Establet). Sobre isso, gostaria apenas, para finalizar, de lembrar que estudos de longo alcance, como as pesquisas do norte-americano Sean Reardon têm evidenciado que, em diferentes países ocidentais desenvolvidos, ao longo das últimas décadas, a correlação entre o nível de

escolaridade dos pais e os resultados escolares dos filhos permaneceu relativamente estável, ao passo que a correlação entre a renda familiar e o desempenho escolar cresce de modo robusto. E aqui a principal hipótese explicativa seria a de que os padrões de investimento familiar no desenvolvimento cognitivo dos filhos estão mudando durante o último meio século: pense-se, por exemplo, no crescimento importante de fenômenos como a *shadow education* ou na proliferação de dispositivos e de profissionais “para-escolares” que têm por finalidade alavancar o êxito escolar.

**7) De modo geral, a agenda de pesquisa da Sociologia da Educação no Brasil tem se diversificado de modo exponencial nas duas últimas décadas, revelando novos objetos, problemáticas e referenciais – a exemplo das questões de gênero, das relações étnico-raciais, do debate pós-colonial, entre outras. Como a senhora vê essa diversificação e que destaques pode apontar nessa agenda?**

RESPOSTA: A diversificação da agenda da Sociologia da Educação no Brasil não faz senão seguir aquela ocorrida, a partir da década de 1980, nos principais países produtores da pesquisa na área, quando novos fatores de desigualdades educacionais passaram a ser construídos, em paralelo com a tradição de centralização da atenção na variável “classe/origem” social. Em um primeiro momento, emergiram sobretudo as questões de gênero e de etnia, seguidas mais recentemente pela focalização das desigualdades ditas sócio-espaciais (local de moradia, vizinhança). Mas eu acrescentaria que aquilo que me parece hoje como a maior contribuição recente para a pesquisa sociológica, sobretudo a brasileira, são os estudos sobre o “efeito do estabelecimento de ensino e da sala de aula” que busca observar e mensurar o peso dos fatores ditos “intra-escolares” (políticas e ações pedagógicas) na produção/reprodução das desvantagens sociais e das desigualdades de oportunidade educacionais, reconhecendo que, se o background social do aluno é, sim, determinante, a ação da escola pode fazer alguma diferença, e os fatores em jogo neste caso. Esse campo de investigação talvez seja hoje o mais promissor em nossa disciplina. Além disso, eu lembraria que o surgimento, nestas últimas décadas, de uma “Sociologia da Infância” e de uma “Sociologia da Juventude” que (e essa é apenas uma “opinião” minha, não sistemática) se construíram em oposição à “alunização” da criança e do jovem que marca a Sociologia da Educação (alguns inclusive opinam que ela é mais uma “sociologia da escola”), veio despertar nosso olhar para o educando não apenas como aluno, mas em sua vida fora da escola, a partir de sua inserção na vida cultural e em ações coletivas no espaço público, além de sua vivência diante dos desafios da diversidade ligada a gênero, sexualidade, etnia, religião etc.

**8) A senhora tem transitado por diferentes espaços institucionais, tendo coordenado o GT Sociologia da Educação da ANPED e coordenando atualmente o GT Educação e Sociedade da SBS.**

**Pensando essas associações, e também mais amplamente as áreas da Educação e da Sociologia, quais os pontos de aproximação e distanciamento existentes na Sociologia da Educação produzida nesses diferentes espaços, em sua percepção?**

RESPOSTA: De fato, eu estive na origem, juntamente com Tomás Tadeu da Silva (UFRGS), da criação do GT *Sociologia da Educação* da ANPEd, no início dos anos 1990. Seguindo as normas da ANPEd à época, funcionamos inicialmente como GE (Grupo de Estudos) por dois anos e, finalmente, na Reunião Anual de 1992, em Caxambu, fomos “credenciados” como GT, o qual coordenei no biênio 1992-1993 (tendo Nadir Zago como vice-coordenadora). Por razões alheias a minha vontade, não pude infelizmente acompanhar as últimas reuniões do GT (que se tornaram bianuais, como se sabe). Por isso mesmo, eu não poderia falar sobre sua produção mais recente. Já no tange à sua história, eu endossaria as conclusões de um estudo de Marcio Costa (coordenador do GT no biênio 2004-2005) em co-autoria com Graziella da Silva que procedeu a um balanço cuidadoso da produção do GT em seus 12 primeiros anos de existência. O título do texto é *Amor e desprezo – o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14*, apresentado na R.A. da ANPEd em 2002. Nele, os autores identificaram algumas tendências da produção do GT em sua fase inicial, tais como: uma forte predominância de estudos teóricos (de “cunho mais ensaístico”), passando paulatinamente, sobretudo a partir de 1997, ao aumento de pesquisas com “dimensão empírica mais nítida”. E, nesse último caso, com uma preponderância de investigações em escala microscópica, com grande número de estudos de caso e trabalhos de caráter etnográfico. Quanto à SBS, desde o ano de 2005, venho atuando na coordenação do GT *Educação e Sociedade*, por longos anos com meu colega Marcio da Costa (UFRJ) e, mais recentemente, desde 2019, com minha colega Mariane Koslinski (UFRJ). Sem ter feito um exame sistemático da produção desse GT, posso apenas externar minha observação espontânea, digamos, de que nele, em comparação com o GT da ANPEd, predominam estudos em escala mais abrangente, que se utilizam dos grandes levantamentos de dados estatísticos (secundários) provenientes das avaliações sistêmicas de larga escala (com seus indicadores, variáveis etc.) feitas pelo governo federal, mas também pelos governos estaduais. O que não significa ausência de trabalhos de caráter mais qualitativo. Além disso, vejo entre esses dois “espaços institucionais” uma considerável diferença em relação ao clima: enquanto o GT da ANPEd abriga um grupo menor e mais estável de pesquisadores (alguns deles presentes desde a fundação do GT!), o GT *Educação e Sociedade* da SBS recebe um público maior e em constante mudança a cada congresso da Associação, quando nos reunimos. Neste último caso, seria muito difícil se conceber a produção de obras conjuntas, como é o caso do GT da ANPEd em que chegamos a organizar coletâneas, seminários ditos “intermediários” etc. Quanto às relações entre as áreas da Educação e da Sociologia no Brasil, de um modo mais geral, não me sinto em condições de dar uma resposta rigorosa. Há textos históricos sobre o assunto, de autoria da

saudosa Aparecida Joly Gouveia, de Luiz Antonio Cunha, de Carlos Benedito Martins, entre outros, aos quais remeto.

**9) As dúvidas colocadas sobre o papel dos intelectuais, e em particular dos sociólogos, têm ganhado vigor nos últimos tempos em nosso país; elas se tornam ainda mais efervescentes em momentos de crise (política, econômica, sanitária). O que se pode esperar desses profissionais quando estão em jogo interesses diversos que se opõem às lutas pela superação de desigualdades sociais crônicas? Como a Sociologia poderia se tornar acessível a todos sem perder de vista seu caráter científico ou, mais precisamente, o rigor teórico-metodológico que a define como ciência?**