

Arilda Arboleya¹

CONHECIMENTO E MUDANÇA SOCIAL: REPTOS DE GÊNERO À AGENDA LETIVA DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL

INTRODUÇÃO

O trabalho de organização de um dossiê dedicado às mulheres intérpretes do Brasil – no solar de 2022 e cuja relevância se fez proporcional aos óbices de sua consecução¹ –, mais do que projetar algumas de nossas intelectuais periféricas, delineou o difícil lugar das mulheres no repertório explicativo da nação, excitando uma agenda de problematização, no âmago do pensamento social brasileiro, acerca das dinâmicas de escalonamento social do conhecimento que condicionam sua circulação, repercussão e legitimação – ou seja, a forma como os arranjos de hierarquização social afeta os processos de organização, hierarquização e disseminação de saberes nas instituições de ensino.

Dentre uma multiplicidade de fatores a considerar no tratamento dessa indagação, reclamam atenção os mecanismos de normalização de conhecimentos encetados nos processos de ensino em espaços acadêmicos. Isso porque, por despretenso que seja, o movimento de classificação de conteúdos programáticos, institucionalmente balizado por ementários inscritos em projetos políticos curriculares de cursos superiores, pode também contribuir para compor e estabilizar assimetrias de saberes e de posicionalidades dos sujeitos produtores desses saberes, influenciando a trajetória de reconhecimento ou apagamento de intelectuais e de suas obras.

A longa tradição da sociologia do conhecimento e, desde a elaboração da noção de cultura como tradição seletiva, por Raymond Williams (2025), as múltiplas vertentes de uma sociologia do currículo – daí desdobradas – subsidiam uma compreensão dos programas curriculares enquanto relação de poder, pois conhecimento selecionado e valorado a partir de disputas político-cultu-

rais implicadas em sua validação, que envolvem força, arbítrio e dominação (Apple, 1982, 1989; Bernstein, 1997; Canen & Moreira, 2001; Forquin, 1993, 1996; Lopes & Macedo, 2002; Macedo, 2012; Silva, 1995; Young, 1971, 2010). Nessa perspectiva, dentro dos geralmente estreitos limites da carga horária dos componentes curriculares, o exercício de definição de uma agenda de ensino constitui-se enquanto instrumento heurístico das relações de poder sedimentadas num dado campo de conhecimento, na medida em que por ele se informa aquilo que é prioritariamente definido nesse campo como digno de crítica, estabelecendo um núcleo legítimo de conhecimentos produzidos e de produtores relevantes (o cânone) e, conseqüentemente, uma periferia intelectual.

Não obstante, as assimetrias naturalizadas nesse circuito de classificação de conteúdos vêm sendo problematizadas no fluxo do recente encontro entre, de um lado, os sujeitos da diferença que, mobilizados em grupos sociais, passaram a ter presença universitária expandida nesse primeiro quartel do século XXI; e, de outro lado, os movimentos teóricos críticos (especialmente teorias feministas, estudos culturais, pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais) que, desde a virada do século, vem notabilizando a relação corpo/saber/poder. Da intensificação desse encontro tem reverberado a denúncia de que aquela periferia intelectual é renitentemente regionalizada, racializada e generificada, acrescentando camadas de complexificação aos processos de ensino até então acomodados num padrão homogêneo de referência intelectual. A programação das leituras nas rotinas letivas vem sendo, assim, atravessada pelo pendão da representatividade e do reconhecimento, somando aos temas, textos e contextos o implicativo da ponderação acerca da diversidade dos agentes produtores na seleção dos conteúdos ensinados e colocando em questão a estabilidade valorativa do cânone.

O revolvimento teórico-epistemológico excitado no percurso dessa crítica é, como já alertavam Ianni (1990) e Adelman (2009), condição inerente do próprio fazer sociológico, na medida em que os atritos tectônicos dos paradigmas teóricos dialogam, em alguma medida, com o dinamismo de seu objeto de atenção. Todavia, esse movimento aponta, contemporaneamente, também para uma dinâmica de reflexividade na relação entre conhecimento ensinado e mudança social contingente, dado que as explicações postas em circulação acerca das engenharias de formação e preservação da ordem social desigual subsidiam o questionamento, pelos grupos historicamente subalternizados, dos arranjos de poder estabilizados nas próprias rotinas de ensino e na validação de saberes, que sistematicamente lhes conferiram um sub lugar na escala de legitimidades intelectuais.

É na recursividade dessa fricção entre a vida social, tensionada nos difíceis processos de aprendizado social (Eder, 2001) da igualdade, e os parâmetros de sua explicação priorizados nos processos de ensino do Pensamento Social produzido no Brasil, que se esboça aqui uma cartografia da agenda letiva dessa importante área da sociologia nacional, indagando-a a partir dos reptos de gênero acirrados na coeva marcha da mudança social.

UM RECURSO DE OBJETIVAÇÃO

Para mapear sistematicamente a agenda de ensino, analisar a conformação do lugar das mulheres nessa agenda e dimensionar a reconfiguração desse lugar sob os impactos dos tensionamentos sociais recentes, partiu-se da coleta de Programas de Ensino (ProgrEns) de componentes curriculares do Pensamento Social Brasileiro (PSB)² ministrados em cursos de graduação em Ciências Sociais do país. Foram, assim, consultados cursos de 82 instituições de ensino superior (IES), sendo três delas privadas. Os cursos que, pouco investidos dos recursos de transparência, não disponibilizavam seus ProgrEns em seus sites foram contactados por e-mails institucionais. Ao cabo desse exercício, que transcorreu entre julho e novembro de 2023, juntou-se ProgrEns de cursos oferecidos por 48 IES (34 universidades federais, 2 institutos federais, 11 universidades estaduais e 1 universidade privada), alcançando uma amostragem de abrangente cobertura nas macrorregiões do país:

Tabela 1 – Abrangência da amostra		
Região	UF	IES
Sul	3	10
Sudeste	4	17
Centro Oeste	3	4
Norte	5	5
Nordeste	6	12
Totais	21	48

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024³.

Na medida em que se intenta perceber operacionalidades e tensionamentos do escalonamento social do conhecimento em relação às intelectuais mulheres no fluxo da mudança social, atentando-se para a disposição delas na composição curricular dos cursos de graduação, a coleta buscou construir séries históricas para cada IES capazes de revelar continuidades e mudanças na agenda letiva do PSB. Em razão disso fixou-se um recorte temporal de 15 anos (2009-2023), do que resultou um banco documental inicial de 252 ProgrEns que, após avaliação criteriosa, findou consolidado com 238 documentos. Todavia, para além das dificuldades de interlocução e resposta institucional, ressalva-se também que vários cursos mantêm um processo deficitário de registro e guarda documental, de modo que, em parte expressiva das IES abarcadas, o registro dos dados é irregular no período tratado, deixando lacunas nas séries históricas e criando desequilíbrios entre as IES e entre as regiões do país na cobertura das informações. Isso impacta a produção de inferências na medida em que importantes instituições aparecem apenas fracionadamente no banco de dados.

Denota-se, ainda, o baixo grau de institucionalidade que afeta alguns desses documentos: 36,1% dos ProgrEns da amostra não apresentam grau de

estruturação razoável; 24,4% apresentam informações bibliográficas deficientes; 80,7% não identificam se o componente curricular é obrigatório ou optativo; 69,7% não registram o tipo de curso (bacharelado ou licenciatura) em que o componente curricular é ofertado; e em 28,4% dos ProgrEns não consta a responsabilidade docente, o que limita a análise da formação do corpo docente e de sua vinculação ao PSB enquanto área de pesquisa.

A despeito desses limites, a análise de conteúdo sistemática (Bardin, 1977; Bauer, 2003; Flick, 2004) dirigida ao banco documental formado apresenta alguns recursos heurísticos relevantes acerca dos gradientes reflexivos rotinizados nos processos de ensino do PSB, dos nomes centrais nas rotinas de ensino em relação a tais gradientes, das posições desses nomes na hierarquização de saberes priorizados no campo, bem como das reformações no recorte temporal abordado.

ESBOÇO DE UMA CARTOGRAFIA LETIVA

O esforço metodológico, acima detalhado, legou indicadores para o reconhecimento tanto da agenda letiva do PSB documentalmente formalizada quanto das imbricações de gênero no escalonamento social do conhecimento que ela opera. Nessa senda, a análise sistemática dos ProgrEns, quanto ao conteúdo das ementas, dos objetivos e dos tópicos de ensino, identifica as explicações sistematizadas pela intelectualidade nacional acerca de nossa formação social e das ideias que circulam sobre ela, desde fins do século XIX, como o enfoque central do componente curricular. Esse enfoque é operacionalizado, majoritariamente, a partir dos seguintes gradientes reflexivos:

Quadro 1 – Gradientes reflexivos da agenda letiva do PSB

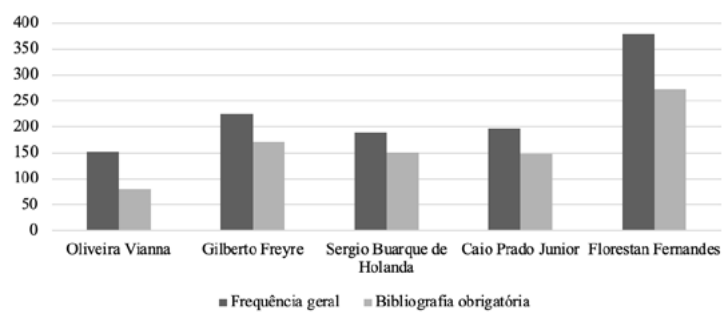
Conteúdos estruturantes primários	Desdobramentos temáticos
Colonialismo Escravidismo Iberismo	Autoritarismo
	Patrimonialismo
	Patriarcalismo
	Ruralismo
	Racismos
	Modernização
	Dependência

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024.

A problematização desses conteúdos e subtemas endereça três eixos nodais de discussão muito caros às interpretações do Brasil: i) a conformação da identi-

dade nacional, implicada pela miscigenação racial, pela condição tropical e pela herança colonial; ii) a discussão sobre as formas, os caminhos e a (in)viabilidade da democracia entre nós; iii) o debate acerca dos condicionantes do desenvolvimento socioeconômico, implicado pela “vocação rural”, pelo impacto da escravidão na formação do mercado de trabalho e pela posição periférica no circuito do capitalismo mundial. Esse repertório reflexivo nas rotinas letivas do PSB se faz, ainda, acompanhado de forte presença das discussões sobre a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. Expressivamente, o tratamento desse repertório é feito pela mobilização de um conjunto principal de autores que, tanto pela expressão frequencial quanto pela forma de sua alocação no quadro dos tópicos de ensino como nucleadores de conteúdos programáticos, conformam o cânone principal da agenda letiva da área. Observe-se, nesse sentido, o Gráfico 1 e a Tabela 2:

Gráfico 1 – Núcleo primário da agenda letiva (ProgrEns PSB - 2009-2023)*



Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024.

* Ressalva-se que, não raro, os autores aparecem mais de uma vez num mesmo ProgrEn, ora em diferentes obras, ora sendo a mesma obra listada em mais de um tópico do conteúdo programático, com diferentes recortes de capítulos.

Tabela 2 – Obras nucleares da agenda letiva (ProgrEns PSB - 2009-2023)

Autor	Principal obra de referência	Total de referências	Classificações como leitura obrigatória
Oliveira Vianna	<i>Populações meridionais do Brasil</i> [1920]	61	45
Gilberto Freyre	<i>Casa grande & senzala</i> [1933]	138	113
Sergio Buarque de Holanda	<i>Raízes do Brasil</i> [1936]	164	140
Caio Prado Junior	<i>Formação do Brasil Contemporâneo</i> [1942]	101	88
Florestan Fernandes	<i>A revolução burguesa no Brasil</i> [1975]	104	86

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024.

Vê-se, sem surpresas, que o cânone dessa agenda é formado majoritariamente pelos autores dos grandes ensaios sociológicos produzidos entre as décadas de 1920-1940, que apresentam tanto expressão frequencial absoluta quanto enraizamento enquanto leitura obrigatória nos planos de ensino. Dentre eles, Oliveira Vianna é o autor que ocupa posição mais frágil, implicada que está a sua obra por seu preconceito racial manifesto, muito embora sua mobilização se dê principalmente como expoente do pensamento político autoritário na Primeira República. Junto a eles figura com larga proeminência Florestan Fernandes, mobilizado principalmente por sua contribuição extemporânea aos ensaios de interpretação sociológica com o seu *A revolução burguesa no Brasil* (1981), mas também pela desconstrução do mito da democracia racial que elabora em *Integração do negro na sociedade de classes* (2008), sua segunda obra mais usual nos processos de ensino: é referenciada 69 vezes nos ProgrEns, sendo 57 delas como leitura obrigatória. Além disso, sua expansiva presença se constrói pelo protagonismo do autor no movimento de institucionalização e desenvolvimento da sociologia no país, do que resulta uma variada gama de produções suas referenciadas.

É preciso, ainda, situar a particularidade da presença de Octávio Ianni nesse rol de pensadores. Somando um total de 193 referências disseminadas em 30 produções bibliográficas diferentes, o autor integra o quadro dos nomes mais lembrados (em termos absolutos) nessa agenda de ensino. Para além de suas teorizações sobre o Estado, o capitalismo, o populismo e as relações raciais, essa frequência se conforma por sua atuação na demarcação do pensamento social no Brasil enquanto área de pesquisa, sendo seus textos mais referenciados o livro *Sociologia da sociologia* (1989), com 30 menções (16 delas como leitura obrigatória) e *Pensamento social no Brasil* (2004), com 22 menções (3 como leitura obrigatória). Entretanto, apesar dessa expressiva presença geral, sua posição na classificação das leituras obrigatórias, que consolida o enraizamento como nucleador de conteúdos, é tênue: são apenas 49 indicações nessa categoria.

Além desses nomes nucleadores primários dos conteúdos programáticos, há um segundo grupo de autores que conservam também ampla estabilidade na agenda de ensino do PSB enquanto expressões dos desdobramentos temáticos diretivos do debate. São eles:

Tabela 3 – Núcleo secundário da agenda letiva (ProgrEns PSB - 2009-2023)

Autor	Total de Referências	Referências nas leituras obrigatórias
Antonio Candido	148	93
Fernando Henrique Cardoso	147	98
Raymundo Faoro	138	105
Celso Furtado	116	100
José Murilo de Carvalho	110	40
Alberto Guerreiro Ramos	100	75
Luiz Werneck Vianna	93	52

Autor	Total de Referenciações	Referenciações nas leituras obrigatórias
Wanderley Guilherme dos Santos	81	35
Victor Nunes Leal	75	53
Joaquim Nabuco	70	47

Fonte: elaboração da autora, a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024.

Retêm, ainda, marcante expressividade nesse *ranking* Gildo Marçal Brandão, cuja projeção se estabelece pelo escrutínio das grandes correntes ideológicas às quais os intérpretes brasileiros estariam alinhados, de modo que 64 das 74 referenciações dele registradas nos ProgrEns são referentes ao livro *Linhagens do pensamento político brasileiro* (2007) ou ao seu artigo homônimo, publicado em 2005 na *Revista Dados* – o que confere reconhecido enraizamento dessa obra nas rotinas letivas.

Sem julgar o valor intrínseco do qual essas produções são, por certo, detentoras, esses dados tornam imediatamente evidente, todavia, o caráter essencialmente masculino (e branco) do cânone. As obras de autoras mulheres são apenas 14,2% das leituras referenciadas no universo dos 238 ProgrEns analisados, do que cabe notar, porém, que 39 programas dentre os analisados não listam nenhuma obra escrita por autoras mulheres e, em seis deles, a presença de mulheres é restrita a uma produção em coautoria masculina.

Para além desse indicador global de presença, é importante destacar a posição majoritária de nossas intelectuais nas rotinas de ensino do PSB, observada numericamente a partir da classificação das leituras segundo sua alocação nas categorias obrigatórias (básicas ou específicas) ou complementares. Nesse caso, de uma média global de 16,5 leituras classificadas como obrigatórias nos programas analisados, cerca de 1,8 são obras escritas por mulheres; vale destacar, porém, que 103 dos 238 programas analisados não referenciam nenhuma obra escrita por mulheres como bibliografia obrigatória. Em expressão percentual, elas representam, portanto, 11,6% das leituras classificadas como conteúdo nuclear dos componentes curriculares analisados.

De outro lado, as leituras classificadas como complementares, de apoio ou sugeridas, registram média aproximada de 12,4 indicações por ProgrEn, sendo 2,2 delas de autoria de mulheres. Vê-se, assim, uma elevação proporcional do número de autoras presentes nessa categoria de leituras suplementares, do que a representação percentual é bastante expressiva: aqui, 18% das obras indicadas são escritas por mulheres.

Esses dados constroem à percepção de que o acúmulo de conhecimentos produzidos por nossas intelectuais tem sido subsumido nos processos de ensino do PSB. Tanto porque suas contribuições são notadamente imêmores na programação dos cursos, quanto porque, quando lembradas, o são numa posição sublocada: com rarefeita presença na condição de teóricas que produziram explicações relevantes sobre os arranjos conformadores da nação,

elas aparecem muito mais na condição de suportes para a compreensão dos quadros explicativos elaborados pelos autores consagrados como os grandes intérpretes do Brasil.

Por tais expressões numéricas desvela-se o fato de que os textos delas mais pautados nos ProgrEns são aqueles em que suas autoras estão empreendendo esforços de tradução das teorizações masculinas consagradas no campo. Nessa condição, a despeito da fortuna crítica de suas produções sobre o cânone masculino – e do fato de que, por meio destas produções, essas autoras também se estabelecem como balizadoras do campo –, nossas intelectuais emergem nos registros formais das agendas de ensino despidas da possibilidade de compor o *establishment* como, elas mesmas, as intelectuais explicadoras da nação. Embora o cotidiano do ensino seja atravessado por múltiplas intencionalidades que não cabem num programa curricular formalizado, e a ação educativa possa extrapolar radicalmente o registro formal, os documentos analisados parecem endereçar nossas autoras para esse lugar secundarizado, de referendo do cânone.

No universo das bibliografias listadas nos ProgrEns analisados, há cinco autoras que retêm maior presença frequencial na composição das rotinas de ensino, alcançando capilaridade significativa. A primeira delas é Elide Rugai Bastos que, entre livros e artigos, possui 20 produções referenciadas, atingindo a marca de 110 menções em programas de instituições de ensino de diferentes regiões do país, sendo listada como bibliografia obrigatória em 19 deles. Ela aparece recorrentemente como leitura escalada para a construção do entendimento sobre o campo do PSB, em aulas introdutórias, e principalmente como apoio para o estudo de Gilberto Freyre e de Oliveira Vianna. Nessa conformação, seus dois textos mais citados são o livro *O pensamento de Oliveira Vianna* (1993), coorganizado com João Quartim de Moraes (22 menções como bibliografia complementar), e o capítulo intitulado “Gilberto Freyre e a questão nacional”, que compõe a obra *Inteligência brasileira* (1986), organizada por Reginaldo Moraes, Ricardo Antunes e Vera Ferrante (listado 14 vezes). Na condição de bibliografia obrigatória, seu texto mais enraizado é o livro *As criaturas de Prometeu: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira* (2006), com seis referências.

Outro nome usual é o de Lilia Moritz Schwarcz que, com abrangência nacional, performa 83 referências registradas, 42 delas como bibliografia obrigatória, das quais 18 são relativas às coletâneas *Um enigma chamado Brasil* (2009) e *Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança* (2011), coorganizadas com André Botelho. Para além dessas e de outras coletâneas que compõe o repertório de acionamento da autora, suas produções mais listadas no material analisado (de um total de 13 trabalhos) são *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930* (1993) e *Sobre o autoritarismo brasileiro* (2019), com cinco e seis referências, respectivamente, como bibliografia obrigatória. Em posição similar, Lúcia Lippi Oliveira é referenciada

53 vezes, 22 delas como bibliografia obrigatória. De suas 14 produções listadas, tem maior projeção o livro *A questão nacional na Primeira República* (1990), tomado 11 vezes como bibliografia complementar acerca da construção política da ideia de nação, e o livro *A sociologia do Guerreiro* (1995), um dos textos mais mencionados como apoio para a apreensão de formulações sociológicas contra-hegemônicas dos anos 1960, que, nessa posição, alcança seis menções como referência obrigatória. Seu segundo texto mais recorrente como leitura básica é o capítulo “A redescoberta do Brasil nos anos 50: entre o projeto político e o rigor acadêmico”, presente no livro *Descobertas do Brasil* (2001), organizado por Angélica Madeira e Mariza Veloso, que alcança quatro menções.

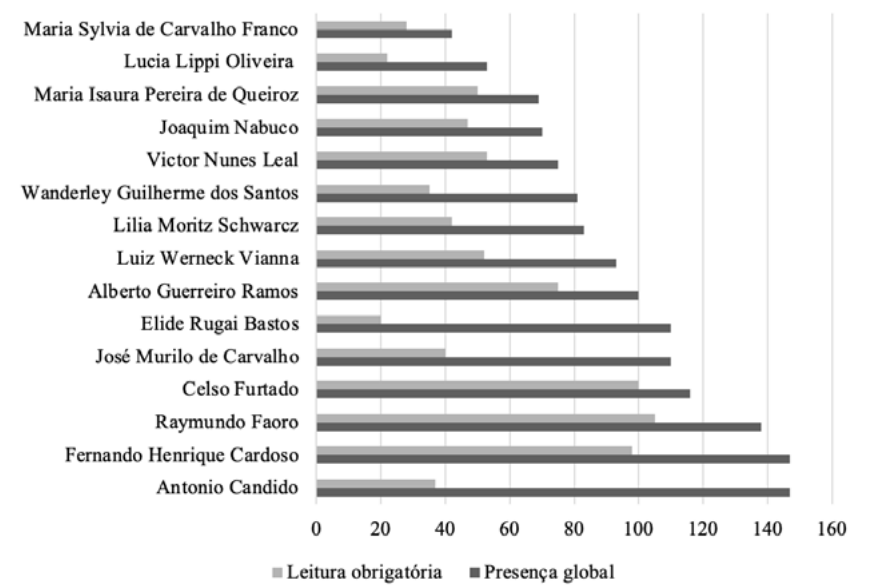
Duas outras autoras se destacam, para além da recorrência, principalmente pela posição em que aparecem nas rotinas de ensino, na medida em que são majoritariamente acionadas na condição de teóricas que elaboraram explicações relevantes acerca da formação social e do arranjo peculiar da modernização nacional. Assim posicionada, Maria Isaura Pereira de Queiroz aparece 50 vezes referenciada como bibliografia obrigatória no gradiente analítico da cultura política brasileira e do ruralismo (de um total de 69 menções). Seus trabalhos mais citados são *O mandonismo local na vida política brasileira* (1976), *O campesinato brasileiro: ensaios sobre a civilização e grupos rústicos no Brasil* e o artigo “Identidade cultural, identidade nacional no Brasil”, publicado na *Revista Tempo Social* em 1989, além do capítulo “O coronelismo numa interpretação sociológica”, incluso na coleção *História geral da civilização brasileira – O Brasil republicano*, coordenada por Boris Fausto. Entretanto, cabe notar que a capilaridade da autora nessa condição de centralidade é circunscrita a instituições de ensino do eixo Sul/Sudeste.

Por fim, Maria Sylvia de Carvalho Franco, referenciada 42 vezes (28 como bibliografia obrigatória), completa esse quadro se destacando por sua difusão na agenda letiva nacional para a discussão do patrimonialismo, estando ausente apenas em ProgrEns da região norte. Outro aspecto interessante é a estabilidade que a autora retém: seis produções suas são listadas, mas a obra *Homens livres na ordem escravocrata* (1997) concentra a expressa maioria das indicações (32 indicações). Isso a difere das demais autoras, cujas referências tendem a apresentar acentuada dispersão entre várias produções diferentes, bem como a aproxima da condição de autores que compõe o cânone principal do campo, cujas indicações tendem a se concentrar em poucas produções de destaque, consagradas como leituras seminais⁴.

Em tal configuração, Maria Isaura e Maria Sylvia se constituem como as autoras mais próximas do *establishment* da área, menos pela frequência do que pela forma como aparecem, mais próximas do modelo de nucleação de conteúdo. Ainda assim, se comparadas aos autores acionados em eixos temáticos próximos aos que elas figuram, a disparidade em relação ao cânone masculino, mesmo em relação ao segundo grupo de autores, é persistente.

Numa escala de presença global, Elide Rugai Bastos aparece em posição expressiva frente ao elenco masculino, mas não se consolida essa extensão em termos de enraizamento na pauta de leituras centrais. A própria Maria Isaura se aproxima, em escala de presença nas leituras obrigatórias, de alguns nomes sólidos das rotinas de ensino, como Luiz Werneck Vianna e, notadamente, Victor Nunes Leal. Todavia, a escalação de suas produções é acentuadamente rotativa e dispersa (13 bibliografias indicadas, em média 6 indicações de cada), ao passo em que *Coronelismo, enxada e voto* (2012) retém marcada estabilidade na agenda: são 51 menções desse clássico como bibliografia obrigatória (62 ao todo). Maria Sylvia, como dito, tem a obra de maior enraizamento entre as mulheres, mas quando se pondera sua frequência de modo geral, vê-se também baixa usualidade em comparação com o elenco masculino. Lúcia Lippi Oliveira e Lília Schwarcz têm maior usualidade em obras de tradução dos clássicos e coletâneas, em que pese o vigor de suas produções devotadas à explicação da nação. O Gráfico 2 ilustra essas marcações:

Gráfico 2 – Relação de presença e posicionalidade – Mulheres e Homens (ProgrEns PSB - 2009-2023)



Fonte: elaboração da autora, a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024.

Assim, os dados parecem indicar que a participação das autoras mulheres nessa agenda letiva abrangente ocorre majoritariamente marcada pela con-

dição de confirmação do cânone masculino, de periferia teórica e de presença rotativa, indicando que os processos imperativos de organização, classificação e seleção de conteúdos curriculares têm desfavorecido o reconhecimento, a validação e a circulação das obras escritas por mulheres. Esse quadro incita, pois, indagar acerca de como essa hierarquização se firma nas rotinas letivas.

DO MAPA ÀS SEMÂNTICAS

Para o tratamento da indagação acima posta, que também tem vários matizes, optou-se aqui pela interlocução com docentes de componentes curriculares do PSB, vinculados a instituições de diferentes níveis de proeminência, como recurso de apreensão das cadeias de sentido acerca dessa percebida periferização das autoras mulheres. A partir da categorização dos resultados alcançados, os fatores *forma*, *conteúdo* e *sujeitos* da produção intelectual emergem como articuladores de, ao menos, três hipóteses explicadoras⁵.

Na primeira delas, o repertório semântico combina a *forma* da produção com a demarcação de uma fronteira temporal: a condição das mulheres entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX (perímetro atribuído à disciplina), limitaria o acesso delas ao mundo da produção intelectual, de modo que lhes restava a produção doméstica de diários, autobiografias, poemas, literaturas... Tais recursos, embora possam oferecer olhares interessantes sobre suas vivências da nação, divergiriam da *forma* habitual das produções priorizadas no estudo do pensamento social naquele limiar. Nessa configuração, a ausência de mulheres nos processos de ensino repercute as suas ausências na vida intelectual:

Ao falar do pensamento social brasileiro, é preciso caracterizar o campo, estabelecer uma distinção. Seu marco é a discussão sobre a formação do Estado nacional, a escravidão, os processos sociais e políticos, as possibilidades democráticas. . . São os temas de um conjunto de pensadores que vão problematizar o Brasil, . . . numa gama de reflexões alinhadas em torno do campo do direito, de caráter mais ensaístico, um exercício mais livre que pensar soluções para o país. Ou seja, o pensamento social brasileiro surge e se desenvolve a partir dessa condição: estamos falando de homens de ação política aqui. . . . Porque se nós pegarmos todo o pensamento social brasileiro do século XIX e grande parte do século XX, são homens mesmo. Porque as mulheres estavam confinadas a uma grande dificuldade de se inserir dentro dessa condição. . . . Eram homens das elites os indivíduos que tinham acesso a um tipo de conhecimento capaz de contribuir para esse pensamento social (Entrevistada B, 2023).

Os alunos dizem “Pô, professor, não tem nenhuma autora do século XIX que possa substituir o Visconde do Uruguai?” Eu respondo: “Meu amigo, não tinha nenhuma autora naquele momento que discutisse política institucional brasileira, porque elas estavam excluídas desse espectro”. . . . Tem a Nísia Floresta, que faz o debate sobre o feminismo no século XIX. Mas é só o que tem. Quantas Nísia Floresta tem? Teríamos alternativas só a partir da escola sociológica paulista. . . . Aí eu acho que o machismo é mais renitente mesmo (Entrevistado C, 2023).

Elas foram banidas do espaço intelectual, que só foi se abrindo ao longo do tempo. Então olhar para o século 19 e não encontrar mulheres nesse debate parece quase que coerente com a própria estrutura da sociedade: o lugar da mulher não era ali. . . Então, eu não me espanto de não encontrar produções de mulheres no núcleo das teorias do campo, porque não era a pauta da vida social de então, as condições históricas não permitiam... Há teses interessantes, como da Maria Sylvia, Emilia Viotti da Costa, Elisabeth Lobo, Heleiete Saffioti, Vânia Bambirra. A Lélia Gonzalez também desenvolve uma tese genial. Mas é mais recentemente. São poucas mulheres. . . e mais a partir dos anos 1980 (Entrevistada E, 2023).

A compreensão de que as mulheres não produziram teorizações naquele arco temporal é, portanto, a explicação imediata que ascende na avaliação preliminar dos entrevistados. Ladeando essa plataforma de sentidos, uma segunda hipótese, mais flexível em relação ao perímetro curricular, articula-se no entendimento de que as mulheres produziram teorizações, mas não privilegiariam nelas o tema da formação nacional. Estariam, assim, desprovidas do conteúdo típico do PSB, restando relegadas a outras especialidades. Essa relegação afetaria tanto autoras que abordam temáticas econômicas, antropológicas, político-partidárias ou político-institucionais, avaliadas como conteúdos de baixa correspondência ao escopo do pensamento social, como também aquelas cujos estudos arregimentaram a categoria gênero em suas análises. Nessa última condição, produções como as de Heleiete Saffioti, Lélia Gonzalez, Eva Blay e Elisabeth Souza Lobo estariam categorizadas como preocupações marginais ao campo:

. . . seria como se as mulheres estivessem estudando aquilo que não se narra, . . . aquilo que escapa ao acontecimento, à grande polêmica, à grande questão, que é sempre o que estamos buscando no pensamento social brasileiro. . . Isso me parece um traço metodológico de muitas autoras mulheres, explorar o cotidiano, . . . elas estão olhando para uma dimensão mais ordinária da vida (Entrevistada A, 2022).

Esse conteúdo que explica a vida social partir das microambiências não caberia, assim, na discussão acerca da formação nacional e de seu processo de desenvolvimento. Há, contudo, um conjunto de produções elaboradas por mulheres que, em *forma* e *conteúdo*, convergiriam com a tipicidade do cânone, pautariam questões relevantes para a compreensão da ordem social nacional, seriam investidas de força explicativa e dignidade crítica, mas, ainda assim, figuram marginalizadas nos processos letivos (como os dados evidenciam). Os grandes expoentes dessa condição são as já citadas Maria Isaura Pereira de Queiroz e Maria Sylvia de Carvalho Franco, e pode-se juntar nesse elenco Paula Beiguelman, Emilia Viotti da Costa, Vânia Bambirra, Virgínia Leone Bicudo, Maria Beatriz Nascimento, Silvia Hunold Lara, entre outras componentes de uma potente geração de intelectuais que produziram e atuaram com protagonismo em importantes núcleos de formação. Nesse caso, a amarração explicativa articula uma terceira hipótese, mais sofisticada: são autoras

que engendraram explicações de força intelectual concorrente com o *establishment*, pautando debates epistemológicos e suscitando explicações que disputaram com o cânone a validade das interpretações do Brasil (e perderam), como explicado no excerto abaixo:

... Por exemplo, a tese do patrimonialismo elaborada por Florestan Fernandes e desdobrada por Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Maria Sylvia de Carvalho Franco dá uma interpretação diferente que muda toda a perspectiva de análise. Você não pode negar que a Maria Sylvia é uma boa autora, que ela é grande. Ela perdeu a luta. É preciso entender qual era a luta na sequência de ideias daquele tempo. . . acerca do patrimonialismo (Entrevistada A, 2022).

Nessa chave, a marginalização dessas intelectuais nos processos de ensino se fundamentaria nessa derrota no debate acadêmico. Sem descuidar do valor de cada uma destas bases explicativas há, porém, ponderações necessárias. Acerca dos fatores *forma* e *perímetro*, literaturas produzidas por homens aparecem como objeto desvelador do curso da mudança social na agenda letiva: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Mario de Andrade, Jose Lins do Rego, entre outros, são nomes que encontram espaço nos ProgrEns analisados. O mesmo fato se dá com autores que produziram fora do limiar temporal definido para a disciplina. Já acerca dos conteúdos classificados como *preocupações marginais* ao campo, compete lembrar que: i) produções canônicas explicaram a organização da vida social brasileira a partir do cotidiano, como o fez Gilberto Freyre (2006) ao desenhar sua tese sobre a plasticidade nacional; ii) como ensina Bastos (2011), PSB é um campo de conhecimento essencialmente interdisciplinar, que dialoga com múltiplos fatores na composição das explicações, tanto que o economista Celso Furtado é leitura obrigatória recorrente no campo (veja-se a tabela 3); iii) recusar a categoria gênero na explicação da formação e do processo social brasileiro parece implicar em fechar-se a um elemento estruturante da ordem nacional, como pontua Sueli Carneiro (1995), e como evidenciam os trabalhos de Saffioti (2013, 2004) acerca das imbricações entre desenvolvimento capitalista e ordem social doméstica. Por fim, acerca da disputa no campo, cabe também recordar que algumas narrativas produzidas por homens enfrentaram os núcleos estabelecidos de poder acadêmicos e, ainda assim, retêm lugar na agenda letiva: é, por exemplo, conhecido o repto de Guerreiro Ramos à Florestan Fernandes, mas ambos habitam estáveis o rol de autores consagrados, embora em posições diferentes (veja-se o gráfico 1 e a tabela 3); também, explicações divergentes sobre a heteronomia econômica nacional produzidas por homens, por exemplo, figuram conjuntamente nos planos de ensino ilustrando as diferentes sendas teóricas do debate.

Assim, os argumentos da tipicidade de forma/perímetro e de conteúdo podem estar capturados por algum grau de unilateralidade. E o forte argumento da disputa em torno da legitimação das formas explicativas parece

reclamar que se faça acompanhado da ponderação acerca dos arranjos simbólicos de poder que condicionam as balizas das disputas acadêmicas (e das vitórias estabilizadas), que potencialmente impactam os processos de hierarquização dos saberes pela dinâmica relacional corpo/saber/poder. De toda forma, a dialética da vida social vem desacomodando essas semânticas nos processos letivos, especialmente nas dinâmicas de sala de aula. Decorre daí que, ao passo em que se reconhece o pioneirismo do PSB em relação à sistematização de um conhecimento de base que fornece subsídios e alicerça as indagações contemporâneas acerca da excludência, da marginalidade, da diferença (Bastos, 2011), de outro lado, identifica-se também nas interlocuções com os docentes algum desconforto frente às denúncias do colonialismo patriarcal do conhecimento ensinado e aos questionamentos da estrutura de saberes estabilizada.

Todavia, ultrapassada a fricção inicial, esse revolvimento é também ressignificado como oportunidade para novas frentes de indagação acerca da formação social brasileira. Esse processo é, porém, fragmentado, delongado, laborioso e condicionado por diferentes perspectivas de apreciação. Para uns, a revisão dos programas sob o pendão da representatividade é um imperativo urgente:

É claro que é possível construir cursos de pensamento social brasileiro contemplando também mulheres que fizeram reflexões significativamente importantes. . . Um exemplo: a Semana de Arte Moderna tem Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Pagu, mulheres que estavam dentro desse movimento cultural, discutindo identidade nacional, colonização, cultura, política, mas apenas Oswald e Mário de Andrade são citados. E muito menos se fala que elas são constituidoras de uma reflexão, sim, sobre a formação nacional, [porque] a reflexão que se faz através da arte, é uma reflexão sobre a nacionalidade. Veja o caso da Chiquinha Gonzaga. A reflexão que ela estava fazendo, através da música, era uma reflexão política, era uma reflexão sobre o Brasil. Elas eram pensadoras sociais brasileiras, mas como é uma interpretação de um tipo de pensar, raramente são contempladas enquanto tal (Entrevistada B, 2023).

. . . precisamos contar uma história da disciplina que tenha na diferença e na reflexão sobre a diferença um elemento constitutivo, porque isso tenciona esses horizontes normativos da própria disciplina, que têm que ser provocados e tencionados de fato. É preciso um esforço de citar, de ler, de tomar essas autoras como uma interlocução fundamental, . . . inseri-las no campo das controversas teóricas e metodológicas para construir uma certa historicidade dessa produção (Entrevistada A, 2022).

Já de um outro locus, a assimilação de leituras não canônicas será uma ação sempre limitada, pois condicionada à tipicidade do campo:

Há uma mudança na composição do perfil socioeconômico e cultural dos alunos, e é muito natural que eles queiram encontrar nas disciplinas algumas das expectativas que eles trazem. . . Mas nem todas elas fazem sentido, considerando a natureza da nossa área: todas as manifestações intelectuais são interpretações

do Brasil? Eu creio que não! Não são todas as manifestações dos homens brancos que eu considero uma interpretação do Brasil, igualmente das mulheres e pessoas negras, porque as interpretações do Brasil trazem sempre uma atenção de conjunto e de processo, mesmo que tratem questões específicas. Pode ter um autor, um texto, um filme, uma música ou um romance que tem uma contribuição relevante, mas isso não faz dele um intérprete no Brasil. E é claro que há hierarquias, mas elas dizem respeito aos problemas sociais e ao tipo de compromisso cognitivo que cada uma dessas manifestações tem. Então, o processo de canonização envolve testes relativos à abrangência, à sistematicidade dessas manifestações, pois não dá para tomar tudo como interpretação do Brasil (Entrevistado D, 2023).

A inclusão de leituras produzidas por atores sociais insurgentes dependeria, assim, de um trabalho cuidadoso de escavação de produções apagadas ao longo dos anos e de avaliação do seu grau de contribuição para as interpretações nacionais, da sua dignidade crítica. Essa imprescindibilidade do estudo criterioso dialoga com uma terceira perspectiva, segundo a qual, por legítima que seja a pauta da representatividade, a construção curricular deve atentar-se prioritariamente ao valor explicativo das leituras pautadas acerca das questões pungentes na área. Desse modo, essa diversificação deve ocorrer paulatinamente, no próprio fluxo da mudança social, em decorrência da reverberação de pesquisas que revelem novas leituras relevantes:

Há muitas razões pelas quais um cânone se torna cânone. A primeira delas é porque eles são muito bons em fotografar a realidade. Eles aglutinam uma visão que está dispersa. . . . A obra se torna excepcional pela maneira como ela sistematiza as tendências de um período. Vira um clássico, se torna uma referência, porque constrói um sistema explicativo que já está presente na agenda intelectual. . . . Se torna um paradigma. Então, na seleção dos conteúdos é preciso pensar: por que a obra importa? Por isso, essa questão da inclusão das mulheres é muito delicada. Eu sinto falta sim. Mas é preciso olhar o argumento e a tese do texto, o resto é secundário. O critério para incluir uma obra na seleção de conteúdos não pode ser apenas que é uma produção de mulher. Elas não podem aparecer apenas para atender as preferências de um mercado de “consumidores acadêmicos”. O processo de ensino opera em outra chave. Conhecimento é outra coisa. . . . Na próxima geração, a combinação será outra, porque haverá estudos e produções de mulheres e sobre mulheres que circularão mais. Mas, para que esse marco epistemológico seja significativo, levará ainda 20 ou 30 anos (Entrevistada E, 2023).

A construção do cânone sempre foi marcada por uma hierarquia de gênero e raça. Mas há elementos de ordem estrutural que não tem a ver com a organização do campo. Então, é na pesquisa que a gente vai ampliar os estudos sobre esses autores. Mas, na construção dos programas [de ensino], aí é mais difícil. Tenho conseguido muito raramente oxigená-los, mas sem abdicar do cânone, [porque] o debate contemporâneo sobre esses temas está presente em todo o transcurso da disciplina. . . . É muito difícil mudar os programas, exatamente porque, além dessa hierarquia branca, de classe média e machista, são poucas as produções de mulheres e pretos conhecidas. Eu sofro pressão cotidiana: “Professor, você só fala do homem branco, loiro de olho azul. . .”. Dá para fazer diferente? Dá, mas ainda tem pouco conhecimento produzido. Aí é preciso tempo para ir ampliando, conforme as pesquisas sobre esses autores também forem saindo. Não é um processo de curto prazo, porque eu não posso criar, num passe de mágica, gran-

des autoras mulheres do século XIX. Há limites estruturais. Mas temos uma obrigação ética . . . de estudar para mudar esse quadro (Entrevistado C, 2023).

A baliza forte desse debate situa-se, portanto, na avaliação crítica da possibilidade (ou não) de alargamento dos conteúdos curriculares ou de revisão das bases teóricas de seu tratamento, sem que, contudo, isso descaracterize a identidade de ofício do campo.

HORIZONTES DE MUDANÇAS

A análise das propostas letivas inscritas nos ProgrEns abarcados na amostra dessa pesquisa aponta que esse exercício de revisão/renovação das bases teórico-epistemológicas nas rotinas de ensino do PSB, sob a pauta da representatividade, num escopo geral se mostra ainda bastante contido:

Tabela 4 – Composição das propostas letivas (ProgrEns PSB – 2009-2023)

Categoria	Frequência	%
Conservadora	132	55%
Inovação moderada	77	32%
Diversificação orgânica	23	10%
Diversificação inorgânica	6	3%
Totais	238	100%

Fonte: elaboração da autora, a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024.

Como se vê, apenas 10% das propostas letivas estruturadas nesses programas foram classificadas na categoria *diversificação orgânica*, que aponta esforços de inclusão de autoras mulheres (e outros sujeitos da diferença) nas leituras programadas, sem corromper a caracterização do objeto de dedicação do campo – isto é, incluem leituras não canônicas no tratamento de temas tradicionais na discussão da formação social brasileira. Ainda assim, a expressão de 32% de *inovação moderada* (inserção pontual de leituras não canônicas) não é desprezível.

Por outro lado, chama atenção o fato de que a maioria (65,2%) das propostas letivas formuladas de modo mais conservador (aquelas que apresentam pouco ou nenhum esforço de alargamento teórico), são registradas em IES situadas nas periferias acadêmicas nacionais e tendem a estruturar abordagens panorâmicas das produções canonizadas. Entre múltiplas variáveis a considerar, pode haver algum efeito geracional na configuração desse quadro, na medida em que ProgrEns mais conservadores podem estar relacionados a experiências formativas mais distanciados no tempo, hipótese essa que só pode ser tratada com o mapeamento das trajetórias dos

proponentes dessas rotinas de ensino⁶, mas que emerge em narrativas docentes como a abaixo exemplificada:

Os professores estão perdidos, porque vêm de uma escola de homens brancos estudando brancos homens. . . Então, a gente tem dificuldade de assumir essa necessidade e a colocar na construção dos nossos cursos, na orientação dos temas geradores. . . Mas a nova geração que está chegando está muito mais preparada para isso, porque já vem com todo um debate feito, acumulado, que a gente não pegou. A gente tá pegando na pressão e é preciso estudar para isso, porque a maioria dos que se formaram doutores nesse campo não estudou dessa forma (Entrevistado C, 2023).

Assim, o modelo formativo recente, complexificado pelo repertório cognitivo do descentramento teórico, verte um potencial de alargamento temático, metodológico e representativo na conformação curricular que, para as gerações de docentes formados ainda no padrão de referência monocultural, constitui um exercício laborioso de reprocessamento dos conhecimentos acumulados e tensionamento de assimetrias normalizadas – nada que fuja ao típico *métier* de autocrítica da área, como bem caracteriza Bastos (2011), mas que inscreve fricções nos circuitos de validação e transmissão intergeracional de ideias e *habitus* acadêmicos enraizados.

Todavia, cabe também ponderar esse efeito geracional em interlocução com os circuitos de formação e alocação de docentes no mercado universitário e das dinâmicas de circulação deles nas redes interinstitucionais de pesquisa, na medida em que as propostas letivas que apresentam *diversificação orgânica* são majoritariamente (73,9%) formuladas em IES que ocupam posições centrais ou intermediárias na estrutura acadêmica brasileira. Isso confirma esses centros de referência como núcleos de dinamização da produção de conhecimentos que permitam redimensionar a presença de nossas intelectuais no ensino do PSB – e, de fato, importantes polos institucionais do PSB têm assumido esforços de redescoberta de suas contribuições para a interpretação nacional e oportunizado o alargamento dos repertórios. Mas impõe-se, também, interrogar a capilaridade desses circuitos e seus potenciais de reverberação nas ambivalentes condições institucionais de trabalho e de circulação renovada de conhecimento nas distintas IES.

De toda forma, explorando outros ângulos que o banco de dados oferece, percebe-se que há uma marcha de mudanças em curso: recortado apenas o quinquênio mais recente, observa-se que as autoras emergem com maior expressividade frequencial nas agendas letivas e vêm alcançando maior densidade enquanto leituras centrais. Nessa configuração, autoras como Ângela Alonso, Glaucia Villas Bôas, Heleieth Saffioti, Maria do Carmo Campello de Souza, Mariza Correa, ganham espaço nas programações de leitura, juntamente com a abertura dos programas para outros enfoques reflexivos. Nome particularmente expressivo, nesse sentido, é o de Lélia Gonzalez que, a partir de

2020, ascende fortemente como bibliografia obrigatória em quase todas as regiões do país, especialmente com o artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984).

Esse tímido crescimento da presença e a sensível mudança da posição se mostra na seguinte composição numérica:

Tabela 5 – Evolução das mulheres na agenda letiva do PSB (por quinquênio)

Categorias de análise	2009-2013	2014-2018	2019-2023
Presença geral de textos escritos por mulheres	13,1%	13,3%	15,1%
Mulheres na bibliografia básica	9,0%	9,6%	13,3%
Mulheres na bibliográfica complementar	17,1%	17,9%	18,5%

Fonte: elaboração da autora, a partir dos dados da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, 2024.

Vê-se, daí, que há um aumento no quadro geral de autoras mulheres nas leituras programadas, mas o incremento principal se dá mesmo naquelas leituras classificadas como centrais (obrigatórias), nas quais nota-se uma presença ascendente que sai de 9% no primeiro quinquênio da amostra, para atingir 13,3% no último. Desse modo, os tensionamentos críticos que, nos últimos anos, vêm problematizando as relações entre identidades, saber e poder no espaço acadêmico, podem ter estimulado a pesquisa, a recuperação e a crítica de produções de mulheres que ficaram secundarizadas no fluxo histórico do desenvolvimento acadêmico, ou ao menos projetado um alerta para a representatividade de gênero na composição dos cursos. Várias intelectuais têm sido, assim, redescobertas e recolocadas no mercado de ideias. Mas sobre isso pesam também os mecanismos de seleção/valoração próprios do mercado editorial, outro importante nicho de ponderação nessa temática.

Os processos de mudança social incontornavelmente impactam os processos de ensino e reclamam esforço de autocrítica. Nesse sentido, se não se pode afirmar categoricamente uma relação de causa/efeito entre a sublocação das mulheres (evidenciada pelos dados) e as hierarquizações de gênero, esse movimento de revisão (contrito, é certo) da agenda de ensino acionado no último quinquênio sob o impacto das denúncias da monoculturalidade acadêmica, pode ser, controversamente, o melhor indicador do peso da dominação masculina no escalonamento dos saberes no campo. E há uma importância e um efeito político nessa revisão, uma vez que um cânone geneticamente masculino e branco transmite uma ideia do lugar social do homem e da mulher, do branco e do negro, do convencional e do diferente, que o próprio acumulado de conhecimentos do PSB denuncia como mecanismo de perpetuação de desigualdades.

De toda forma, resta ponderar se a inclusão numérica dessas mulheres na agenda letiva se reflete em inclusão qualitativa na condição de explicadoras da nação, ou se essa presença permanece assentada na condição de explicadoras dos explicadores da nação.

NOTAS

- 1 Arboleya et al. (2022). As dificuldades referidas se manifestaram tanto em conseguir trabalhos que efetivamente abordassem autoras mulheres na condição de intérpretes da nação quanto em conseguir pareceristas para avaliar as contribuições recebidas, cujas recusas se fundamentavam largamente no desconhecimento das autoras tratadas nos artigos.
- 2 Os dados aqui apresentados são relativos à primeira fase da pesquisa *Pensamento Social Brasileiro: currículo, ensino e aprendizado democrático*, desenvolvida em 2024. Duas ressalvas são necessárias sobre as fontes: 1) se reconhece os limites dessa fonte, visto que não raro os docentes entregam versões preliminares ou feitas para mero efeito de atendimento de demanda institucional, entretanto, é um documento oficial que fixa um registro institucional dos conteúdos programáticos vislumbrados; 2) 42% das disciplinas da amostra são expressamente nominadas *Pensamento Social Brasileiro* (PSB); 38% têm nomenclaturas e conteúdos equivalentes; e 20% são nomeadas *Sociologia Brasileira*, o que, de fato, indica outro componente curricular, mas a análise revela que, na prática, o conteúdo tratado tem baixa variação em relação aos ProgrEns nominados PSB, apresentando algum grau a mais de enfoque na institucionalização da sociologia.
- 3 A pesquisa foi desenvolvida em estágio de pós-doutoramento realizado no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, sob a supervisão da professora Simone Meucci.
- 4 Para fins de evidênciação, Gilberto Freyre tem 15 bibliografias indicadas, mas 185 de suas 226 referenciações são das obras *Casa-grande & senzala* (2006) e *Sobrados & mucambos* (2004); Sergio Buarque de Holanda tem 9 obras indicadas, mas 164 de suas 189 referenciações são da obra *Raízes do Brasil* (1995); Oliveira Vianna tem cinco obras indicadas, concentra as referenciações nas obras *Populações Meridionais do Brasil* (1987a) e *Instituições políticas Brasileiras* (1987b), que somam 99 de suas 152 menções; Caio Prado Jr tem seis obras indicadas, estando concentradas suas referenciações na obra *Formação do Brasil Contemporâneo* (2011) – 118 das 197 referenciações. Excetua esse quadro Florestan Fernandes, que possui 41 textos referenciados, o que se deve à sua ambivalência no campo, na medida

em que é acionado tanto como intérprete das questões pungentes da nação quanto no tratamento da formação e consolidação da sociologia brasileira, tema este em que o livro *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento* (1980) concentra a maior carga de referências.

- 5 Os resultados apresentados são produtos de cinco entrevistas. Dado que elas envolvem conteúdo de atividade profissional, optou-se por ocultar os nomes dos entrevistados. Convém destacar que as semânticas expostas não expressam, necessariamente, o posicionamento dos entrevistados, mas as suas percepções sobre as formas de explicação que circulam no mundo acadêmico sobre a questão.
- 6 Essa é uma etapa da pesquisa em desenvolvimento, empenhada em mapear redes geracionais, áreas de especialidade, repertórios de pesquisa e fluxos de circulação interinstitucionais do percentual de docentes identificados nos ProgrEns.

REFERÊNCIAS

- Adelman, Miriam. (2009). *A voz e a escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea*. São Paulo: Editora Blucher.
- Apple, Michael. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.
- Apple, Michael. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Arboleya, Arilda et al. (2022). Mulheres intérpretes do Brasil. *Temáticas*, 30/59, p. 10-21.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, Elide Rugai. (2011). Atualidade do pensamento social brasileiro. *Sociedade e Estado*, Brasília, 26/2, p. 51-70.
- Bastos, Elide Rugai. (1986). Gilberto Freyre e a questão nacional. In: Moraes, Reginaldo et al. (orgs.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, p. 43-76.
- Bastos, Elide Rugai. (2006). *As criaturas de Prometeu: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira*. São Paulo: Global.
- Bastos, Elide Rugai & Moraes, João Quartim de (orgs.). (1993). *O pensamento de Oliveira Vianna*. Campinas: Unicamp.
- Bauer, Martin W. (2003). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, Martin W. & Gaskell, George (orgs.). *Pes-*

quisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 189-217.

Bernstein, Basil. (1997). À propos du curriculum. In: Forquin, Jean-Claude (org.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris: INRP, p. 165-171.

Botelho, André & Schwarcz, Lilia Moritz (orgs.). (2009). *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia da Letras.

Botelho, André & Schwarcz, Lilia Moritz. (orgs.). (2011). *Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia da Letras.

Brandão, Gildo Marçal (2007). *Linhagens do pensamento político brasileiro*. São Paulo: Hucitec.

Brandão, Gildo Marçal (2005). Linhagens do pensamento político brasileiro. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 48/2, 2005, p. 231-269.

Canen, Ana & Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). (2001). *Ênfases e omissões do currículo*. Campinas: Papirus.

Carneiro, Sueli. (1995). Gênero, raça e ascensão social. *Revista Estudos Feministas*, 3/2, p. 544-552.

Eder, Klaus. (2001). As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. *Lua Nova*, 53, p. 5-29.

Fernandes, Florestan. (1980). *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. 2 ed. Vozes: Petrópolis.

Fernandes, Florestan. (1981). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Fernandes, Florestan. (2008). *A integração do negro na sociedade de classes. volume 1: ensaio de interpretação sociológica*. 5 ed. São Paulo: Globo.

Flick, Uwe. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

Forquin, Jean-Claude. (1996). As abordagens sociológicas do currículo – orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, 21/1, p. 187-198.

Forquin, Jean-Claude. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Franco, Maria Sylvia de Carvalho. (1997). *Homens livres na ordem escravocrata*. 4 ed. São Paulo: Unesp.

Freyre, Gilberto. (2004). *Sobrados & mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. 15. ed. São Paulo: Global.

Freyre, Gilberto. (2006). *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: Global.

Gonzalez, Lélia. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, p. 223-244.

Holanda, Sergio Buarque de. (1995). *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Ianni, Octávio. (1990). A crise de paradigmas na sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13, p. 90-100.

Ianni, Octávio. (1989). *Sociologia da sociologia*. São Paulo: Ática.

Ianni, Octávio. (2004). *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc.

Leal, Victor Nunes. (2012). *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elizabeth (orgs.). (2002). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.

Macedo, Elizabeth. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42/147, p. 716-737.

Oliveira, Lúcia Lippi. (1990). *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense.

Oliveira, Lúcia Lippi. (1995). *A sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Oliveira, Lúcia Lippi. (2001). A redescoberta do Brasil nos anos 50: entre o projeto político e o rigor acadêmico. In: Madeira, Angélica & Veloso, Mariza (orgs.). *Descobertas do Brasil*. Brasília, DF: UnB, p. 139-161.

Prado Jr, Caio. (2011). *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Queiroz, Maria Isaura Pereira de. (1973). *O campesinato brasileiro: ensaios sobre a civilização e grupos rústicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Queiroz, Maria Isaura Pereira de. (1975). O coronelismo numa interpretação sociológica. In: Boris, Fausto (org.).

História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano. Tomo III, Volume I, p. 153-192.

Queiroz, Maria Isaura Pereira de. (1976). *O mandonismo local na vida política brasileira e outros estudos.* São Paulo: Editora Alfa-ômega.

Queiroz, Maria Isaura Pereira de. (1989). Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. *Revista Tempo Social*, 1/1, p. 29-46.

Saffioti, Heleieth. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.* São Paulo: Expressão Popular.

Saffioti, Heleieth. (2004). *Gênero, patriarcado e violência.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Schwarcz, Lilia Moritz. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.* São Paulo: Companhia das Letras.

Schwarcz, Lilia Moritz. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro.* São Paulo: Companhia das Letras.

Silva, Tomaz Tadeu da (org.). (1995). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes.

Vianna, Francisco José Oliveira. (1987a). *Populações Meridionais do Brasil.* Belo Horizonte: Itatiaia.

Vianna, Francisco José Oliveira. (1987b). *Instituições políticas brasileiras.* Belo Horizonte: Itatiaia.

Williams, Raymond. (2025). *A longa revolução.* São Paulo: Edusp.

Young, Michael. (2010). *Conhecimento e currículo: do socio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação.* Porto: Porto Editora.

Young, Michael. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London: Collier Macmillan.

**CONHECIMENTO E MUDANÇA SOCIAL: REPTOS DE GÊNERO
À AGENDA LETIVA DO PENSAMENTO SOCIAL NO BRASIL****Resumo**

O período recente tem notabilizado o debate acerca das imbricações entre a classificação das diferenças e a conformação das assimetrias sociais. Tal porfia, especialmente impulsionada por grupos sociais historicamente subalternizados, reverberou intensa no espaço acadêmico nessas primeiras décadas do século XXI, instando tensionar desigualdades naturalizadas nos processos de validação de saberes. Ambientando-se nessa discussão, que confere novas camadas de complexidade aos processos de ensino, propõe-se aqui esboçar uma cartografia da agenda letiva do Pensamento Social Brasileiro entre 2009 e 2023, problematizando interfaces entre dinâmicas de escalonamento social do conhecimento e a conformação dos lugares das autoras mulheres na seleção dos conteúdos programáticos. Emprega-se, nesse esforço, análise de programas de ensino de componentes curriculares do pensamento social presentes em cursos de Ciências Sociais no Brasil.

Palavras-chave:

Mudança social;
Currículo;
Ensino;
Pensamento social;
Mulheres.

KNOWLEDGE AND SOCIAL CHANGE: GENDER CHALLENGES TO THE BRAZILIAN SOCIAL THOUGHT CURRICULUM**Abstract**

Recent years have highlighted the debate about the interconnections between the differences classification and the social asymmetries shaping. This discussion was particularly driven by historically marginalized social groups and has been intense in academia in the first decades of the 21st century. This has led to a challenge to inequalities that have become naturalized in the validating knowledge active processes. Within this context, which adds new complexity layers to teaching processes, this paper proposes to outline an academic space cartography of the Brazilian Social Thought between 2009 and 2023, problematizing the interfaces between the knowledge social scaling dynamics and the shaping of the women authors place in the curricular content selection. For this purpose, an analysis is conducted of the social thought curricular components present in the Social Sciences courses teaching programs in Brazil.

Keywords:

Social change;
Curriculum;
Teaching;
Social thought;
Women.

Arilda Arboleya é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tem interesse em Sociologia do Conhecimento, Sociologia da Educação e do Currículo, Desigualdades e Pensamento Social Brasileiro. Principais publicações: *Educação e desigualdade desde uma sociologia da interdependência* (2025); *Usos políticos e significados sociais da educação nos anos 1930: expedientes portugueses e brasileiros* (2023); *Desigualdade em foco* (2022); *Trajetórias de vida e pensamento social: métodos e práticas de pesquisa* (2021).

Fonte de financiamento: Pesquisa desenvolvida sem apoio de agência de financiamento.

Conflito de interesses: A autora declara que não há conflito de interesses.

Contribuição dos Autores: A autora é responsável por todas as atividades de produção da pesquisa e, dela resultante, do manuscrito.

Aprovação do Comitê de Ética: Não se aplica.

Disponibilidade de Dados: Os dados da pesquisa estão em processo de submissão ao Repositório Institucional da UFPI.

Agradecimentos: À professora Simone Meucci (UFPR), pelas relevantes contribuições oferecidas durante a supervisão da pesquisa em estágio de pós-doutorado; ao professor Alexandro Dantas Trindade (UFPR), pela valorosa interlocução durante o desenvolvimento da pesquisa; aos pareceristas ad hoc da *Sociologia & Antropologia*, pela avaliação cuidadosa e pelas contribuições apresentadas; ao comitê editorial da *Sociologia & Antropologia*, pela acolhida do manuscrito.

Editor Responsável: Andre Bittencourt

Recebido em 29/12/2025 | Revisado em 25/03/2026
| Aprovado em 09/04/2026