



**A docência e
pesquisa em
Ciências
Sociais
na trajetória
de Arabela
Campos
Oliven
(1960-2012)**

Tainá Martins de Barros

Capa criada por Tainá Martins de Barros, a partir do site Canva. Todos os elementos da capa estão disponíveis no site de forma gratuita. (Atribuição não requerida).

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TAINÁ MARTINS DE BARROS

A DOCÊNCIA E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA TRAJETÓRIA DE
ARABELA CAMPOS OLIVEN (1960-2012)

São Leopoldo

2021

TAINÁ MARTINS DE BARROS

**A DOCÊNCIA E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA TRAJETÓRIA DE
ARABELA CAMPOS OLIVEN (1960-2012)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Ciências Sociais, pelo Curso
de Ciências Sociais da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador (a): Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo

2021

TAINÁ MARTINS DE BARROS

**A DOCÊNCIA E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA TRAJETÓRIA DE
ARABELA CAMPOS OLIVEN (1960-2012)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Ciências Sociais, pelo Curso
de Ciências Sociais da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador (a): Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Aprovado em: 29 de Junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Máira Ines Vendrame

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer aos meus pais, Eliane Trindade Martins de Barros, e Sandro Aguiar de Barros, de forma muito especial, por acreditarem que a educação é o melhor caminho e por me incentivarem a percorrê-lo desde muito nova, procurando sempre me dar subsídios para permanecer nesta trajetória.

Agradeço à professora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin por ter aceito ser minha orientadora, assumindo o desafio de orientar este trabalho, como também por ter sido minha orientadora na Iniciação Científica durante 4 dos 5 anos que estou na graduação. Como futura pesquisadora, a Iniciação Científica foi o pontapé inicial para o mundo da pesquisa acadêmica. Sou muito grata por ter sido parceira do grupo de pesquisa EBRAMIC/Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar, e pela professora Luciane por ter acreditado no meu potencial e na elaboração do projeto desta monografia.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que me permitiu despertar a vocação para a pesquisa científica e a desenvolver estudos que contribuem para o desenvolvimento das ciências humanas no Brasil, e claro, por contribuir na formação de uma nova cientista.

“O professor é aquele que combina, quando está no auge de suas capacidades, o poder de criação e de inovação e as virtudes do espírito crítico”. (LECLÉRC, 2005, p. 69).

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objeto de investigação o percurso acadêmico da Prof.^a Dra. Arabela Campos Oliven no período entre 1960-2012. O recorte temporal refere-se ao marco de início de sua formação acadêmica na graduação em Ciências Sociais no início da década de 1960 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e o limite no ano de 2012 pela sua aposentadoria nas funções de docência na graduação na mesma instituição. O objetivo geral da pesquisa consiste em identificar elementos do percurso intelectual da Prof.^a Dra. Arabela C. Oliven no sentido de produzir uma trajetória que dê a conhecer determinados elementos no processo de constituição da formação, docência e pesquisa em Ciências Sociais entre os anos de 1960-2012. Os objetivos específicos são: Compreender a trajetória de uma professora e pesquisadora que atuou no campo das Ciências Sociais entre os anos de 1960-2012 por meio da análise de documentos orais; analisar, a partir do conceito de “intelectual mediador”, a inserção acadêmica da professora Arabela C. Oliven; e identificar, a partir de sua narrativa, as transformações ocorridas na formação e no ensino de Ciências Sociais. O referencial teórico-metodológico empregado na pesquisa irá articular o conceito de Trajetória a partir de Pierre Bourdieu (1996) e o conceito de Intelectual Mediador a partir de Jean-François Sirinelli (2011, 2013), Claudia Alves (2017, 2019) e Angela de Castro Gomes e Patricia Hansen (2016). O método empregado é a entrevista compreensiva a partir de Jean-Claude Kauffmann (2011) e a História Oral de acordo com o teórico Michael Pollak (1989) e as autoras Diana Vidal (1998) e Luciane Grazziotin (2016). O documento analisado está sob a custódia do “Arquivo Memória FACED” na Universidade Federal no Rio Grande do Sul – UFRGS, em Porto Alegre. Tal documento consiste em uma memória arquivada transcrita que a professora e pesquisadora Arabela C. Oliven concedeu ao Arquivo em 2017. O estudo está ancorado na História da Educação e compreendido a partir da História Cultural, por meio de uma abordagem micro-histórica. A pesquisa encontra-se estruturada em 4 capítulos: ‘Introdução’, ‘Apontamentos Teórico-Metodológicos’, ‘A trajetória de Arabela C. Oliven’ e ‘Considerações Finais’. Os resultados da pesquisa demonstraram que Arabela C. Oliven é uma intelectual mediadora, pois foi uma sujeita ativa e produtora de sentidos, movimentou-se entre mediação e criação, produzindo novos produtos culturais. Somado a isso, Arabela também foi vanguardista nas discussões sobre as ações afirmativas e políticas de cotas no cenário acadêmico brasileiro – configurando outro elemento pertinente para considerá-la uma intelectual mediadora.

Palavras-chave: Trajetória. Intelectuais Mediadores. História da Educação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos completos publicados em periódicos	38
Quadro 2: Projetos de Pesquisa	47
Quadro 3: Livros publicados	49
Quadro 4: Capítulos de livros publicados.....	50
Quadro 5: Textos em jornais de notícias/revistas	53
Quadro 6: Entrevistas, programas e comentários na mídia	54

LISTA DE SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EBRAMIC	Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar
FACED	Faculdade de Educação da Ufrgs
IC	Iniciação Científica
INEP/MEC	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
ZOOM	Zoom Cloud Meetings

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	15
2.1 O CONCEITO DE INTELLECTUAL MEDIADOR E A TRAJETÓRIA DE ARABELA	21
2.1.1 Itinerário, redes de sociabilidade e geração intelectual: categorias para se chegar aos objetivos da pesquisa.....	26
3 A TRAJETÓRIA DE ARABELA CAMPOS OLIVEN	29
3.1 GRADUAÇÃO.....	32
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA, DOCÊNCIA E PESQUISA: ARABELA COMO UMA INTELLECTUAL MEDIADORA.....	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ARABELA CAMPOS OLIVEN	62
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	63
ANEXO A - AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO*	64

1 INTRODUÇÃO

A monografia aqui apresentada, para conclusão do curso em Ciências Sociais, tem como tema a trajetória de uma professora, tomada nesse estudo a partir do conceito de intelectual mediadora que atuou na área da Educação. A pesquisa toma como objeto de análise o percurso acadêmico da Prof.^a Dra. Arabela Campos Oliven no período entre 1960-2012.

Meu envolvimento com o tema se deu em diversas camadas e etapas. Em 2018, fui indicada para participar de uma bolsa de Iniciação Científica (IC) do projeto “Instituições escolares na Região Metropolitana de Porto Alegre e vale dos sinos: acervos, memórias e cultura escolar - séc. XIX e XX, vinculado à História da Educação com a Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, juntamente com o grupo de pesquisa EBRAMIC/Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Como graduanda em Ciências Sociais, o desafio, mas também o entusiasmo em me tornar uma pesquisadora, nasceu. Minhas pesquisas, a partir de então, permearam uma interdisciplinaridade que sempre me foi motivo de orgulho e esforço.

Em 2020, já trabalhando em um projeto diferente, mas ainda vinculado à História da Educação e com a Prof.^a Dra. Luciane Grazziotin, a IC me possibilitou ao longo desses anos me aproximar desse campo, da História Oral, das Biografias, das Trajetórias de vida, da Memória, da Análise de Documentos e da sua salvaguarda, e de um campo teórico e metodológico que se adequa as atividades desenvolvidas pelo grupo que é a análise Micro Histórica. Olhar para os processos pelos quais passou a educação, suas transformações e permanências faz parte da minha trajetória no percurso da Iniciação Científica e como graduanda.

Somado a isso, ter como objeto de estudo a trajetória da prof.^a Dra. Arabela formada em Ciências Sociais se configura não só como uma fonte de investigação pertinente para a História da Educação, mas também como uma fonte de inspiração à minha própria trajetória profissional e acadêmica. Anseio pela possibilidade de reconhecimento da profissão de cientista social, mesmo em tempos difíceis como os que vivemos. Olhar para a trajetória de Arabela alimenta esse anseio, demonstrando meu critério de interesse pessoal.

No momento em que esta monografia está sendo escrita, observa-se um grande retrocesso em relação a produção de conhecimento e a circulação do mesmo, nas Ciências

Humanas como um todo, mas não só. O obscurantismo, a pós-verdade¹ e a desvalorização do meio acadêmico e da ciência nos mostram hoje uma realidade social irracional de grande instabilidade política, social e científica. Como afirma Claudia Alves (2019), é de nos deixar perplexos os novos contornos da representação dos intelectuais de nossos tempos, onde o conceito de “intelectuais” perde força para figuras anticientíficas e polemistas presentes nos grandes meios de comunicação, a exemplo de personagens como Olavo de Carvalho e seus seguidores².

Na verdade, ainda segundo Alves (2019), desde as décadas finais do século XX crescia um debate acerca do fim dos intelectuais. Hoje os limites de sua representação podem ser ambíguos, girando em torno de figuras portadoras de um “lugar ético” impregnado de extremismos e ideias desagregadoras no objetivo de manipular as massas intelectualmente e politicamente. Esse movimento no Brasil, por exemplo, cresceu consideravelmente, seja pelos motivos políticos e culturais frente aos problemas da democracia e da educação no país, seja pela ortodoxia do meio acadêmico e seus desdobramentos.

Ao referir-se ao panorama atual, o autor Jean-François Sirelli, destacado estudioso dos intelectuais, aponta que estamos vivendo uma “mutação cultural sem precedentes, do qual convém avaliar os desafios e os efeitos induzidos para se tentar deter a espiral perniciosa”. (SIRINELLI, 2010, p. 11 apud ALVES, 2012, p. 02). Historicizar e construir percursos de pesquisa sobre trajetórias dos intelectuais aparece como uma tarefa importante e de cuidado com a geração e o campo intelectual contra essa onda de conspiração da realidade, da educação e da ciência que vem sendo sintonizada. Sendo assim, a relevância social e científica da pesquisa também é destacada.

O surgimento dos intelectuais aconteceu (conforme a maior parte dos especialistas da área argumenta, como Sirinelli e o sociólogo Gerárd Leclerc) no Caso Dreyfus, entre os anos 1894-1906. Seu surgimento está vinculado ao engajamento na *cit e* – noção de engajamento na vida da cidade como um ator público e político (SIRELLI, 2013). Contudo, a categoria

¹ Segundo o dicionário virtual “dicio.com.br”, pós-verdade   “um conjunto de fatos ou informaçoes que, sem fundamento e propagados de maneira repetitiva, são tidos como verdadeiros. [...] Contexto em que se desvaloriza a verdade objetiva, comprovada pelos fatos, aceitando qualquer discurso como correto”.

² De acordo com a matéria de Sara Baptista para o site “ ltimo Segundo”, Olavo de Carvalho nasceu em Campinas, no interior de São Paulo em 1947. O auto proclamado filósofo define-se como “apenas um véio l co” em seu perfil no Facebook. Nunca se formou e não tem nenhum diploma universitário, ainda que tenha chegado a estudar filosofia na PUC-Rio. Olavo já trabalhou como jornalista em diversos jornais do país e hoje   considerado um influenciador digital.   astrólogo, ministra cursos que misturam filosofia, política e esoterismo e tem mais de 30 livros publicados. Apesar de já ter sido filiado ao Partido Comunista na Ditadura Militar, hoje suas ideias representam o conservadorismo no Brasil.   uma figura que defende o presidente Jair Bolsonaro, mas também usa sua sinceridade para criticar o governo.   polemista e extremamente anticientífico. Mais informaçoes disponíveis no site da matéria que estará disponível nas referências.

“intelectual” como objeto de estudo dos historiadores da educação possibilita superar algumas dessas análises que se centram na exposição das ações e feitos dos “grandes personagens”, de um lado, apagando a ação dos sujeitos, de outro. Por isso, este trabalho amplia a noção de intelectual para “intelectual mediador” a partir de Angela de Castro Gomes e Patricia Hansen. De acordo com as autoras, um intelectual mediador é um “sujeito da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político social” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 10). É nessa perspectiva que busco traçar um itinerário de docência e pesquisa da professora em questão, aplicando este conceito à sua trajetória.

Desta forma, proponho analisar sua trajetória no período de 1960 a 2012. O recorte temporal refere-se ao marco de início de sua formação acadêmica na graduação em Ciências Sociais no início da década de 1960 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e o limite com o ano de 2012 pela sua aposentadoria das funções de docência na graduação na mesma instituição.

Atento também para a originalidade da proposta. Ao consultar o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando o descritor "Intelectual Mediador", encontrei apenas uma pesquisa que realmente tem como objeto de estudo a trajetória de um intelectual. A autora Amanda Alves Miranda Cavalcanti defendeu sua dissertação em 2017 no programa de pós-graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO. Amanda teve seu trabalho orientado por Angela de Castro Gomes. Seu objetivo foi analisar o processo de construção da memória de Mário Melo como um historiador-jornalista e um dos intelectuais mais engajados na produção e divulgação de uma escrita republicana da História de Pernambuco. Sob a ótica do intelectual mediador, Amanda discorre sobre a dedicação de Mário Melo em construir uma narrativa da história pernambucana em linguagem acessível, utilizando mídias modernas, atuando em jornais, organizando grandes festas cívicas e publicando livros de história. Angela de Castro Gomes, sua orientadora, é uma autora de referência no conceito de intelectuais mediadores e que também é utilizada como referencial teórico nesta pesquisa.

O referencial teórico-metodológico empregado na pesquisa pertence à História da Educação (VEIGA, 2003). Ancorada na História Cultural (BURKE, 2005), tenciono o conceito de Trajetória (BORDIEU, 1996) e o conceito de Intelectual e Intelectuais Mediadores (GOMES; HANSEN, 2016; SIRINELLI, 2003; ALVES, 2017, 2019). A metodologia empregada nesta investigação é a pesquisa qualitativa (KAUFFMANN, 2013) e a História Oral (POLLAK, 1989; VIDAL, 1998; GRAZZIOTIN, 2016).

O estudo tem como objetivo geral: Identificar elementos do percurso intelectual da Prof.^a Dra. Arabela Campos Oliven no sentido de produzir uma trajetória que dê a conhecer determinados elementos no processo de constituição da formação, docência e pesquisa em Ciências Sociais entre os anos de (1960-2012). A partir do objetivo geral, tracei como objetivos específicos: Compreender a constituição da trajetória de uma professora e pesquisadora que atuou no campo das Ciências Sociais entre os anos de 1960-2012 por meio da análise de documentos orais; analisar, a partir do conceito de “intelectual mediador” a inserção acadêmica da professora Arabela Campos Oliven; identificar, a partir de sua narrativa, as transformações ocorridas na formação e no ensino de Ciências Sociais.

A pesquisa foi estruturada em 4 partes, contando com a Introdução até as Considerações Finais. No capítulo 2 intitulado ‘Apontamentos Teórico-Methodológicos’, apresento os principais pressupostos que sustentam esta pesquisa, bem como os conceitos articulados ao longo da investigação e as fontes consultadas. Atento especialmente ao conceito de intelectual mediador e para a entrevista compreensiva que realizei com a professora Arabela Campos Oliven.

No capítulo ‘Arabela Campos Oliven’, começo a traçar a trajetória da professora em questão, iniciando a narrativa a partir do início de sua vida até percorrer o itinerário de docência e pesquisa para articular com o conceito de intelectual mediador. Realizo essa tarefa a partir da entrevista compreensiva, conjuntamente com o documento oral e algumas informações disponíveis no Lattes pessoal de Arabela. Para finalizar, proponho alguns apontamentos sobre a aproximação de sua trajetória ao conceito de intelectual mediador, bem como algumas outras considerações.

2 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, proponho uma breve apresentação de alguns conceitos e metodologias que serão norteadores desta investigação. O referencial teórico e metodológico empregado na pesquisa irá articular o conceito de trajetória a partir de Bourdieu (1996) e o conceito de intelectual mediador a partir de Sirinelli (2011, 2013), Alves (2017, 2019) e Gomes e Hansen (2016). O método empregado é a entrevista qualitativa de acordo com Kauffmann (2013) e a História Oral de acordo com o teórico Pollak (1989) e as autoras Vidal (1998) e Gazziotin (2016).

Dito isso, proponho ambientar o leitor sobre a abordagem da micro-história e suas possibilidades para as trajetórias individuais, uma vez que meu estudo tem, na trajetória de uma professora, seu objeto de análise. Em seguida, a partir de uma discussão teórica, apresento alguns conceitos importantes para esta investigação. O referencial teórico metodológico empregado na pesquisa está ancorado na História da Educação e compreendido a partir da História Cultural.

Os estudos que se dedicam a compreender a História em um processo de microanálise foram por muito tempo desconsiderados em nível acadêmico. A micro história, aqui entendida no sentido de uma produção acadêmica, compreende a importância das pesquisas que se dedicam a uma análise de um indivíduo, de uma localidade, de determinadas práticas em uma outra escala, uma escala menor.

A micro história originou-se da prática de alguns historiadores de origem francesa, norte-americana, italiana, inglesa. De acordo com Grendi (1998) apud Alves (2019), “o discurso micro histórico começou a circular de modo informal na década de 1970, mas sem bases teóricas” (GRENDI, 1998, apud ALVES, 2019, p. 32). A abordagem ganhou forma no fim da década de 1970, início da década de 1980 com alguns historiadores italianos como Giovanni Levi e o próprio Edoardo Grendi escrevendo textos na coleção *Quaderni storici* usando a perspectiva da micro-história. O principal historiador dessa abordagem é Carlo Ginzburg, também italiano que, em 1976, publicou “O Queijo e os Vermes”. Esta obra aborda a vida de um camponês italiano, conhecido como Menocchio, que é considerado herege e perseguido pela inquisição.

De acordo com Revel (2010), a abordagem micro histórica entende que uma escolha particular de observação produz efeitos de conhecimento. Ao alterar as escalas de observação e “(...) variar a focalização de um objeto não é unicamente aumentar ou diminuir seu tamanho

no visor, e sim modificar sua forma e sua trama”. (REVEL, 2010, p. 248). Para o autor, a escolha de escala de representação “(...) não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim transformar o conteúdo da representação mediante a escolha do que é representável”. (REVEL, 2010, p. 248).

Nesse estudo, para compor a análise micro histórica, lanço mão de outras ferramentas metodológicas e teóricas. Destaco, nesse sentido, a utilização da memória como documento, a História Oral como metodologia, e o conceito de trajetória como possibilidade de escrita da História que permitem a construção de narrativas voltadas para a vida dos homens comuns. As pesquisas que colocam foco no estudo dos “homens infames”, pelas palavras de Foucault (2003), iniciam na década de 1960. Esses princípios de investigação vêm na contramão do Historicismo do Século XX, e traz para a cena acadêmica uma análise aprofundada e problematizadora da vida de sujeitos comuns.

De acordo com Cláudia Alves (2019), “cerca de 40 décadas anteriores ao surgimento da micro-história [...], surgiu nas Ciências Sociais na chamada ‘Escola de Chicago’ a metodologia da história de vida” (GUERRIOS, 2011 apud ALVES, 2019, p. 39). A abordagem dessa metodologia era realizada a partir de entrevistas de caráter biográfico. Após a década de 1940, a metodologia sofreu forte declínio, sendo retomada novamente apenas em 1970. Tal método sofreu algumas críticas em virtude de suas análises serem descoladas do contexto social (GUERRIOS, 2011 apud ALVES, 2019). Uma das mais significativas críticas produzidas sobre isso foi realizada por Pierre Bourdieu no texto intitulado “A ilusão biográfica”. Para o autor,

Tentar compreender uma vida como uma serie única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU 1996, p. 189-190 apud ALVES, 2019, p. 19).

Para Bourdieu, a trajetória do sujeito entrevistado precisa estar situada em seu contexto social, para que se construa uma narrativa a partir das condições concretas ao qual ele se insere – por isso tal analogia ao metrô e a estrutura da rede ao qual ele se relaciona. Ainda segundo Bourdieu, não podemos compreender uma trajetória “sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto de relações objetivas que uniram o agente considerado”. (apud ALVES, 2019, p. 9-10). É nesse sentido que entendo que a análise em uma perspectiva micro histórica se apresenta como uma possibilidade para a construir uma trajetória possível do percurso

acadêmico da professora Arabela. Cada indivíduo possui um conhecimento e uma profunda compreensão do microambiente social em que viveu. Assim, cada um possui conhecimentos e saberes de um mundo social específico onde existem elementos que o pesquisador pode utilizar para entender situações mais amplas.

A micro história se apresenta, então, nesse estudo, como um aporte teórico para as pesquisas no campo multifacetado da História da Educação. A História da Educação situa-se na intersecção entre a História e a Educação. De acordo com Cynthia Greive Veiga (2003),

a história da educação está sendo entendida aqui enquanto um campo de investigações em que se toma cada vez mais necessário dar visibilidade aos seus diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares; processos e formas de aprendizagem, entre tantos outros. Nesse sentido, também se toma cada vez mais necessário dar visibilidade aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que produzem tais objetos como objetos da história cultural, política, econômica e social. (VEIGA, p. 19, 2003 *in*. Veiga, Fonseca (org), 2003).

A História da Educação pode ser compreendida por duas perspectivas: como disciplina de formação, inicialmente vinculada à Escola Normal e, posteriormente, como campo de pesquisa. Como campo de pesquisa, produziu, ao longo das últimas décadas, estudos com enfoques teóricos voltados para a Dialética Marxista e para a História Cultural. Essa última vem se afirmando como perspectiva teórica a partir da década de 1990 e é nesse viés de análise que construo minha investigação.

Como afirma Peter Burke (2005), a História Cultural “nascida” na década de 1970 já vinha sendo praticada pelo menos há mais de 200 anos, sendo, nesse sentido, redescoberta. Ela possui diversas particularidades de acordo com as tradições desenvolvidas em cada país, como a tradição francesa, germânica, etc. Mais precisamente, na França se produziu contribuições importantes a partir dos historiadores relacionados à Revista dos Annales, em especial March Bloch e Lucien Febvre. Esses historiadores tinham como objetivo dialogar com outras ciências, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Geografia, permitindo que a historiografia olhasse para os fenômenos não apenas pelo olhar político ou até mesmo econômico, mas pelos homens do tempo e suas dimensões culturais. Nesse sentido, as questões foram outras, surgindo novos temas. Nas últimas décadas do século XX, a História Cultural emergiu com diversas questões levantadas pelas profundas transformações sociais em curso (ALVES, 2017). Para o autor Jean-François Sirinelli, a História Cultural é

Aquela que se propõe ao estudo de formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar – nacional ou regional, social ou política –, e que lhe analisa a gestão, a expressão e a transmissão. Como os grupos humanos representam e se representam no mundo que lhes envolve? Um mundo

sublimado – pelas artes plásticas ou pela literatura –, mas, também, um mundo codificado – os valores, o lugar do trabalho e do lazer, a relação com o outro –, demarcado – o divertimento –, pensado – pelas grandes construções intelectuais –, explicado – pela ciência – e parcialmente administrado – pelas técnicas –, dotado de um sentido – pelas crenças e pelos sistemas religiosos e profanos, como os mitos –, um mundo legado, enfim, pelas transmissões devidas ao meio, à educação, à instrução. (SIRINELLI, 1992, p. III apud ALVES, 2017, p. 04).

Dessa forma, a História Cultural pode ser pensada como um conjunto de significados e representações que são partilhados e construídos pela sociedade. A partir de um “jogo de escalas”, apresenta outros temas, outros problemas e, sobretudo a intersecção entre campos disciplinares, aspectos que procuro observar aqui e que torna possível compreender a trajetória da professora Arabela, seu percurso como aluna da Faculdade de Ciências Sociais, sua trajetória no Ensino Superior e seu desenvolvimento como pesquisadora e professora.

Com esses apontamentos teóricos, conduzirei a pesquisa a partir de duas metodologias de produção de dados de forma a compor a trajetória de Arabela. A primeira será a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2011; DUARTE, 2004) e a segunda será a História Oral (POLLAK, 1989; VIDAL, 1998, GRAZZIOTIN, 2016).

De acordo com Rosália Duarte (2004), as entrevistas nas pesquisas qualitativas são de suma importância quando se deseja mapear crenças, valores e universos sociais específicos. A partir de um mergulho em profundidade, realizar entrevistas semiestruturadas e abertas de trajetória de vida, por exemplo, não é tarefa banal. Duarte (2004) ressalta a postura do entrevistado como alguém que deve propiciar situações de contato (tanto informais quanto formais), na tentativa de “provocar” um discurso mais ou menos livre atentos aos objetivos da pesquisa. A autora Débora Diniz (2010) alarga ainda mais o debate sobre essa relação ética, presente também em outras pesquisas de cunho pessoal, como a etnografia, por exemplo. Segundo a autora, “uma boa entrevista é aquela em que o pesquisador se engaja genuinamente em uma troca de informações por meio da escuta ativa” (2010, p. 187).

O prefácio escrito por Bruno César Cavalcanti para o livro “A entrevista compreensiva” do autor Jean-Claude Kaufmann (2011) destaca que a entrevista compreensiva não surge apenas a partir da construção do roteiro: deve-se valorizar a boa sociabilidade entre o pesquisador e pesquisado, encorajando que devemos, inclusive, dar atenção à reflexividade do entrevistado instigada pelo entrevistador. A partir dessa autorreflexão que o pesquisado faz de si durante a entrevista, damos a ele espaço e possibilidade para que pense e processe explicações de si “num movimento de autoconhecimento [...] que também é autoconstrução” (KAUFMANN, 2011, p. 16). Cavalcanti ainda acentua que a análise de Kaufmann está imbrincada no “ponto de vista do nativo”, uma abordagem alinhada ao antropólogo Clifford

Geertz. Junto a isso, a visão de Kaufmann também está em acordo com o interacionismo simbólico¹ defendido pelo autor Howard Becker da Escola de Chicago. Essas aproximações metodológicas estão voltadas para o indivíduo, operando em pequena escala nas análises. É importante salientar essas aproximações porque elas já aconteceram ao longo dessa pesquisa.

Ainda de acordo com Cavalcanti – ancorado nas análises de Kaufmann (2011), devido à natureza da entrevista compreensiva, a metodologia é constantemente alvo de críticas, principalmente quando estas são comparadas com as pesquisas quantitativas voltadas para validação de resultados. Contudo, a pesquisa qualitativa possui uma especificidade em sua condição, uma vez que implica compreender atitudes, detectar comportamentos e processos sociais, não necessariamente medir e comparar como no caso de pesquisas quantitativas.

Quanto as questões éticas vinculadas à essa pesquisa, o nome da professora Arabela será mantido, uma vez que essa investigação tem cunho historiográfico e trata de uma trajetória de vida, com base no referencial de Egodocumento². Para isso os seguintes cuidados éticos foram observados. A) A professora Arabela assinou um termo de consentimento livre e esclarecido, B) será feita a devolutiva da transcrição da entrevista para a professora para sua apreciação e eventual exclusão do que não achar adequado. C) com base em Mainardes e Carvalho (2019) foi feito, ainda, uma autodeclaração de procedimentos éticos. Pois, como argumenta os autores, a plataforma Brasil foi prevista para trabalhos da biomedicina e não contempla as necessidades e especificidades das ciências humanas.

Mesmo optando pelo modelo contratual do TCLE, atento para meu comprometimento com a sensibilidade às particularidades da pesquisa social. Meu objetivo não é burocratizar a relação, mas ir além de uma “seguridade” contratual entre pesquisador e pesquisado, uma vez que o encontro de pesquisa parte de outros fundamentos morais, além da lógica contratual, “tais como a confiança no pesquisador, o desejo da escuta, a troca simbólica, a cumplicidade política ou a identificação com o tema de estudo”. (DINIZ, 2010, p. 187).

¹ O interacionismo simbólico é uma abordagem sociológica com foco nos processos de interação social entre indivíduos e grupos – mediados pelas relações simbólicas. Tal abordagem nasceu das primeiras considerações de Georg Hebert Mead e Herbert Blumer, em oposição às teorias sociológicas totalizantes. Mais detalhes sobre a abordagem ver no cap. 8 intitulado “A natureza do interacionismo simbólico”, por Herbert Blumer. *In*: Mortensen, C. David (Org.). Teoria da comunicação: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980, p.119-138.

² As autoras Ana Camargo e Silvana Goulart definem o egodocumento “como aqueles documentos não tradicionais de procedência administrativa, isso é, documentos oriundos do espaço doméstico e que contêm elementos da personalidade do autor” (BRITTO; CORRADI, 2018, p. 99). O egodocumento contém a presença materializada do “eu” do autor no texto. Esses são documentos que formam os Arquivos Pessoais e diferenciam-se dos documentos institucionais. Ver mais sobre o conceito em BRITTO, Augusto César Luiz; CORRADI, Ana Laura. Egodocumentos: Os documentos que expressam a personalidade, intimidade e motivações dos titulares de Arquivos Pessoais, disponível nas referências.

Antes de continuar apresentando minha metodologia, gostaria de falar dos percalços ao longo da *minha trajetória* nesta pesquisa. Eu tinha aspirações em visitar o espaço físico do Arquivo Memória FACED, coordenado pela professora Prof.^a Dra. Dóris Bittencourt Almeida e localizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse espaço nasceu da necessidade de salvaguardar muitos documentos históricos da Faculdade de Educação, com fotos e documentação que remetem à pesquisa histórica sobre a Faculdade de Educação e entrevistas com pessoas que fizeram parte das memórias da FACED.

No Arquivo existem diversos registros empíricos feitos por professores que podem demonstrar tanto os elementos de instituições educativas, quanto outros reflexos educativos da época. Minhas aspirações voltavam-se para conhecer essas outras empirias – e achar entre elas outros documentos relacionados ou diretamente vinculados à professora Arabela. Com efeito, garimpar planos de aula, diários, sistematiza-los para uma análise com leitura integral com transcrição de trechos considerados interessantes, organização de quadros para então realizar um cruzamento de dados ao relato da professora Arabela a partir da entrevista compreensiva – tudo estava estruturado para proceder dessa forma. Contudo, a pandemia do COVID-19, que iniciou em meados de março de 2020 e seguiu até o momento impossibilitou a visita física ao espaço, pois tudo está fechado de acordo com os procedimentos sanitários que não autorizam visitação. Desse modo, precisei repensar minha segunda metodologia de análise empregada, que até então era a análise documental histórica.

Inicialmente, o que me instigou a desenvolver este estudo foi o contato inicial que tive com 2 entrevistas que compõem o Arquivo Memória FACED. Uma delas era de Arabela Campos Oliven. Tal entrevista transcrita é um documento oral que me foi alcançado pela coordenadora do Arquivo. Com isso, este documento foi utilizado ao longo desta pesquisa para contribuir com a entrevista que a professora Arabela me concedeu, via remota pela plataforma ZOOM. Nesse sentido, minha segunda metodologia de análise é a História Oral. O teor da entrevista que me foi alcançada, realizada em 2017, refere-se ao projeto Memória FACED que reuniu as memórias dessa instituição e um pouco da constituição da formação e docência da professora Arabela na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A entrevista de Arabela concedida ao Memória FACED configurou sua narrativa oral arquivada como fonte documental, e nesse sentido a memória é tida como documento histórico – Memória Oral. Vidal (1998, 2018) discute o quanto a História Oral tem sido frequentemente utilizada por pesquisadores da História e da História da Educação, em específico, para conceder auxílio à compreensão de como os sujeitos produzem suas identidades e constituem sentidos à sua atuação na esfera educacional.

Dos relatos, tratados como documento oral, emergem as memórias que se configuram na trajetória do sujeito pesquisado. Pollak (1989) evidencia a dimensão dos ditos e dos não-ditos para a construção de uma memória, seja ela coletiva ou individual. Além, disso, enfatiza a relevância de rastros significativos que uma pessoa ou um grupo vai deixando em suas experiências de vida e que se tornam pontos de referência para qualquer estudo histórico. Esses rastros revelam interpretações adversas, em muitos casos, daquelas que podem ser consideradas oficiais. Ainda sobre memória, Grazziotin (2016) salienta que, “[...] a memória é movediça e subjetiva; não se encontra previamente organizada; [...] não se encontra em uma gaveta ou em um armário e, embora tenha grande potencial como fonte histórica, precisa ser produzida e organizada pelo pesquisador”. (GRAZZIOTIN, 2016, p. 166).

Para a autora, quando se trata dos acervos de memória, não podemos necessariamente organizar diretamente a narrativa oral, pois só temos acesso ao documento que já foi produzido por outro historiador – e interpretado por ele, levando em conta expressões, pigarreios, entonação de voz, silêncios, e outras coisas que não aparecem quando essa narrativa oral se transforma em documento. Contudo, “a legitimidade na utilização de arquivos orais está relacionada à riqueza de informações que alargam a vida dos sujeitos”. (GRAZZIOTIN, 2016, p. 171). Ter essa memória arquivada possibilita retomar o relato transcrito a partir da entrevista que realizei com Arabela, onde mobilizo e amplio alguns aspectos elencados por ela nessa outra oportunidade de contar sua trajetória, já que não tive acesso a outros documentos por conta dos percalços que já detalhei anteriormente.

Acredito que muitos pesquisadores que trabalham com documentos enfrentam dificuldades similares ao acesso à empiria como eu enfrentei, principalmente no contexto pandêmico atual. As potencialidades da pesquisa seriam maiores, contudo destaco que esta investigação conseguiu atingir seus objetivos com compromisso e embasado em metodologias que conseguiram dar conta da proposta.

Após esses apontamentos teóricos e metodológicos, na próxima seção tratarei o conceito de intelectual mediador, já que é um conceito que utilizo para analisar a inserção acadêmica da professora Arabela Campos Oliven.

2.1 O CONCEITO DE INTELLECTUAL MEDIADOR E A TRAJETÓRIA DE AREBELA

No processo que compõe uma pesquisa, muitas dimensões e conceitos apoiam o pesquisador. Ao tratar da trajetória da professora Arabela, analisar suas entrevistas – tanto aquela depositada no Memória FACED, como aquela em que ela me concedeu –, entendi que

no seu percurso o conceito de intelectual se aplicaria. De início, contextualizo tal conceito, para então toma-lo como aporte para o entendimento desse estudo.

De acordo com Gerárd Leclerc (2005), os intelectuais têm um pouco mais de um século de existência. Seu “nascimento” como rótulo no debate público, para a maioria dos especialistas da área, se daria no Caso Dreyfus (anos 1894-1906) na França, onde um grupo que perfilava como membros da universidade, professores, alunos, escritores, etc., foram “batizados” como tal, de forma pejorativa³. No campo acadêmico, com o passar do tempo, o conceito de intelectual foi tomando outras formas e conformando outros empregos.

O conceito de intelectual partiu de uma referência ao debate público e político, das ideologias, e da secularização dos valores (LECLERC, 2005). Tal categoria social, hoje, a partir de um olhar sociológico, precisa passar por um estudo das relações criadas a partir deste conceito, bem como um estudo dos diferentes trabalhos intelectuais, uma vez que a categoria tem ligação evidente com certas profissões (professores, escritores, universitários, jornalistas, etc). De acordo com Leclerc, o intelectual é aquele [...] no exercício de uma profissão intelectual e que participa ativamente das atividades das redes intelectuais [...]. (LECLERC, 2005, p. 74).

Para somar essa discussão, Sirinelli (1998) buscou parâmetros para delimitar as categorias que circundam o meio intelectual. Sob o ângulo da História Cultural, focando “no circuito de produção, divulgação e recepção dos produtos culturais” (ALVES, 2019, p. 03), o autor também chegou na noção do engajamento político e seus desdobramentos. Cláudia Alves (2019) aponta as duas definições clássicas do termo intelectual criada por Sirinelli. A primeira, mais abrangente, está associada aos sujeitos envolvidos em qualquer atividade voltada à escrita, tanto como criadores quanto como mediadores. Criação e mediação, nesse sentido, são vistos de forma mais orgânica, permeando “a vasta trama da cultura”. Já a segunda definição é restrita, voltada justamente para sujeitos engajados na vida política da

³ É claro que o termo pode ser empregado antes dessa época, principalmente quando vinculado aos “intelectuais da Idade Média”, aos “intelectuais da Grécia Antiga” em uma continuidade de formas. Porém, iniciando a partir do Caso Dreyfus, seu conceito gira em torno de um momento político de grandes debates públicos, com grandes autores se lançando na agitação política da época por ocasião de “grandes causas”, constituindo uma “classe intelectual” de alguns nomes de notoriedade literária ou mesmo científica (LECLERC, 2005). Ainda de acordo com Leclerc (2005), em 1898 o jornal *Clemenceau L’Aurore* publicou uma carta aberta intitulada *J’accuse* (Eu recuso), na qual Émile Zola, célebre escritor e progressista, defende Dreyfus. Já no dia seguinte, esse “manifesto dos intelectuais” teve diversas assinaturas apoiando a atitude de Zola no mesmo jornal, atestando a violação das informalidades que ocorreram no processo, uma vez que depois que Dreyfus foi inocentado, as investigações seguiram às escondidas, de forma que sua degradação pública não teve outros motivos se não a xenofobia do exército e do sistema jurídico da época. Nomes como Pierre Louys, Ernest Lavisse, André Gide, Marcel Proust e diversos outros compuseram as assinaturas, dando peso a carta com seus respectivos títulos (licenciado em Letras, professor da Universidade, etc.). As assinaturas foram aumentando ao longo dos dias seguintes.

cité, na vida coletiva, com contribuições e interferências na conduta política. Dessa forma, “o engajamento é analisado como uma construção histórica, que comporta uma cronologia [...] e interações em contextos específicos”. (ALVES, 2019, p. 04). Pode-se perceber que essa noção está arraigada com o nascimento do próprio conceito de intelectual, na época do caso Dreyfus.

No percurso da pesquisa, essa ideia de mediação e criação vinculada a primeira definição clássica de Sirinelli foi sendo observada na trajetória de Arabela de modo que operar com esse conceito se configurou em uma alternativa que considerarei potente para as análises que me propus. Ao longo de suas produções científicas vinculadas às políticas afirmativas, Arabela apreendeu os estudos que estavam sendo desenvolvidos acerca do tema nos Estados Unidos e na Europa para, a partir desse contato, dessa aprendizagem e dessas experiências, mediar e criar suas próprias investigações e trazê-las ao Brasil.

Ainda de acordo com Sirinelli, o intelectual é caracterizado pelo engajamento, mas também com as formas de produção, circulação e recepção de produtos culturais. Tal relação apresenta um vínculo com a atividade política, e esta atividade política admite uma dimensão cultural. (SIRINELLI, 1998 apud ALVES, 2019). Nessa época da construção do conceito, Sirinelli considerava a questão do engajamento como uma possibilidade de representação – já que para o autor, a História Cultural busca compreender como os grupos humanos representam e se representam no mundo que lhes envolve. (SIRINELLI, 1992, p. III apud ALVES, 2019, p. 04). O engajamento é tido como um fenômeno histórico que emerge em um terreno de criação e mediação cultural (ALVES, 2019). Esse engajamento é visto como uma atitude construída por uma vasta rede de relações que agregaram a determinados sujeitos a categoria de intelectuais.

Sirinelli desmembra mais a noção de engajamento. De acordo com Alves (2019), existem duas formas de sua manifestação: o engajamento direto e indireto. O engajamento direto é quando os intelectuais se apresentam como atores e testemunhas de acontecimentos, no objetivo de interpretá-los, descrevê-los e intervir de forma direta no debate e na ação política. Já o engajamento indireto é quando existe uma atitude mais passiva quanto a ação política, mas os resultados do trabalho dos intelectuais nessa categoria repercutem no objetivo de uma reflexão geral. É por isso que, para o autor, o engajamento precisa ser analisado no meio intelectual com uma pesquisa detalhada, para evitar generalizações, mitificação de intelectuais e outras premissas. A trajetória de Arabela pode ser vista pela noção de engajamento indireto, pois seus trabalhos produziram uma reflexão geral sobre as mudanças das políticas afirmativas de instituições educativas norte-americanas e europeias. Isso para que, de alguma maneira, suas análises repercutissem aqui no Brasil trazendo o tema para

introduzi-lo a cena, contribuindo no debate acadêmico para que então, ao longo do tempo, contribui-se também no debate público.

As autoras Angela de Castro Gomes e Patricia Hansen ampliam ainda mais o debate em torno dos intelectuais. De acordo com Gomes e Hansen (2016), aderir a uma concepção mais ampla de intelectual implica em algumas mudanças na forma de abordar e perceber os sujeitos históricos e sua relação com a sociedade. O campo intelectual, embora possua uma autonomia, caracteriza-se, entre outros aspectos, por contornos porosos capazes de trocas e de influências com outras esferas da vida, tanto políticas quanto culturais e sociais. Sendo assim, Gomes e Hansen (2016) possuem formulações similares ao autor Jean-François Sirinelli, no texto “Os intelectuais”, publicado no livro “Por uma história política”, onde aborda que o intelectual, por definição, possui fronteiras mutáveis que respondem “às dinâmicas processuais de transformações históricas”. (SIRINELLI, 2003, p. 231-262).

As autoras enfatizam a importância da desconstrução da imagem do intelectual como “gênio criador”, isolado em seu campo e em determinadas dimensões estabelecidas da vida social a partir desse campo. Tal perspectiva, como o autor Sérgio Augusto Vicente enfatiza, dá a capacidade de analisar o intelectual como um

sujeito histórico múltiplo, inserido em seu contexto, interagindo e dialogando com reflexões, ideias, pensamentos e experiências diversas que se articulam em redes de sociabilidade e interlocução que extrapolam os espaços exclusivamente reservados para a chamada “elite intelectual. (VICENTE, 2020).

A desconstrução dessa imagem do intelectual como “gênio criador” colabora para a ruptura entre a percepção de possíveis visões antagônicas de “criadores”, que corresponde a “alta cultura” e os “divulgadores”, que são considerados, muitas vezes, como meros “transmissores” de conteúdo para o público. Com isso, o intelectual mediador passa a ser considerado como um sujeito ativo, envolvido e articulador nos processos de criação. Segundo Gomes e Hansen (2016), aquilo que o intelectual mediou se torna, de forma efetiva, um outro produto; o mediador agrega valor ao “produto cultural do qual se apropria para difundir”. Gomes e Hansen (2016) ainda enfatizam que, se a História Cultural defende que todos os sujeitos históricos são produtores de sentidos, devemos considerar o intelectual mediador também como um sujeito incluído nessa dinâmica de produção, pois, em contato com grupos sociais mais amplos, o mediador cultural “cria” novos produtos culturais e novas formas de comunicar e aproximar esses produtos culturais.

Percebo a trajetória de Arabela representativa deste conceito por algumas razões. Primeiramente, chamo a atenção para o recorte que faço das práticas de mediação e produção

cultural realizadas pela professora. Desde 1980, Arabela produz artigos científicos, entrevistas e capítulos de livros acerca do sistema universitário brasileiro, fazendo comparações com outros países e discutindo seus desdobramentos. Quando Arabela parte para a Europa e depois para os Estados Unidos para continuar sua formação acadêmica, tem contato com essas discussões latentes.

Nos Estados Unidos, as questões emergentes e os desafios do ensino superior eram debatidos: a importância da mobilidade social com ações afirmativas, as relações raciais e política de cotas nas universidades. Vivenciando e aprendendo sobre o assunto, Arabela voltou ao Brasil sendo uma das primeiras intelectuais na universidade a produzir conhecimento científico voltado às ações afirmativas e cotas (principalmente raciais). Seus estudos também se voltaram para as primeiras produções que problematizaram como o ensino superior se deu no Brasil, se foi algo mais voltado para a massificação ou se realmente era uma democratização do ensino superior. Toda essa sua produção pensava em trazer discussões da área que não estavam acontecendo até o momento, com estudos comparativos levando em conta os contextos históricos. Essa produção não foi realizada somente para seus pares, permanecendo apenas em revistas voltadas para a Sociologia da Educação. Seus estudos também foram publicados em capítulos de livros, em textos para jornais e revistas e voltadas ao público jovem estudante e não estudante. Isso tudo faz parte da memória da UFRGS, demonstrando o quanto o trabalho de Arabela foi importante para a instituição, transformando as práticas educativas da época e trazendo discussões que seguem sendo importantes até os dias de hoje. Todas essas informações trago mais detalhadamente no subcapítulo em que mostro quadros sobre a produção científica de Arabela; como também seu relato a partir da entrevista que ela nos concedeu e em sua memória arquivada disponibilizada pelo Memória FACED.

Voltando à discussão acerca do conceito de intelectuais, saliento a atualização da diversidade de experiências desenvolvidas pelos mesmos. Podemos citar casos que exemplificam esses novos contornos a partir da profissão de professor, que pode ou não ser um intelectual mediador. Atualmente os professores dividem seu tempo entre a construção de atividades em planejamentos de aula, a postagem dessas atividades em diferentes plataformas educacionais virtuais e/ou presenciais, a criação de trabalhos científicos, produção de livros, a especialização em novas áreas científicas e a participação em canais do *YouTube* no objetivo de levar o conhecimento a um público não especializado. Com isso, o intelectual mediador, nas palavras de Vicente (2020), é vital como um “difusor”, de conhecimentos de uma “elite especializada” para o público amplo, com o objetivo de oportunizar para este público um

“repertório de saberes e representações”. O autor enfatiza que “o que o caracteriza não é a transmissão unilinear e unilateral de conhecimento, mas o constante ‘trânsito’ entre universos socioculturais distintos”. Destaco esse ponto para que o conceito de intelectual mediador possa ser mais explorado a partir de profissões como a de professor, pois esta profissão vem sofrendo transformações e novos contornos que podem ser interessantes de serem analisados se aproximados a este conceito. Apresentando assim, potencialidade para outras investigações diversificadas.

Segundo Gomes e Hansen (2016), é por isso que o trabalho de um intelectual mediador não deve ser desvalorizado. Ele precisa de muita dedicação e empenho para se especializar em escrever/falar/fazer/gerir/organizar. O intelectual mediador acaba, como vimos a pouco, acumulando diversas funções e posições ao longo de sua trajetória, às vezes escrevendo um livro ou um artigo, as vezes lecionando e transmitindo ideias de outros intelectuais, podendo movimentar-se entre criador e mediador. É nesta cena que a trajetória da Prof.^a Arabela se insere: uma intelectual mediadora que teve como profissão a docência e que se envolveu na produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social – e essa produção de conhecimentos e comunicação de ideias está ligado à sua docência e pesquisa.

Na seção a seguir, trago três chaves de análise para chegar aos objetivos da pesquisa. Essas chaves me ajudarão a olhar para a trajetória de Arabela com rigor conceitual para se chegar aos objetivos deste estudo.

2.1.1 Itinerário, redes de sociabilidade e geração intelectual: categorias para se chegar aos objetivos da pesquisa

“[...] Se coloque ‘a montante, no curso do rio’, percorrendo seu caminho acidentado, atento às curvas, aos obstáculos e à forma de contorná-los, aos precipícios e aos trechos de calmaria. [...] Tudo conta na compreensão de como os sujeitos se transformam em intelectuais”. (ALVES, p. 05 2019).

No capítulo anterior operei com o conceito de intelectual até chegar ao conceito de intelectual mediador para trazer seus desdobramentos no campo acadêmico. Levando em conta os pressupostos e as nuances que envolvem o entendimento do que compõe a trajetória de um intelectual, Sirinelli elencou 3 chaves analíticas para olhar para a história dos intelectuais. Nesta pesquisa, essas três chaves serão utilizadas para proporcionar um olhar à trajetória de Arabela: os itinerários intelectuais, as redes de sociabilidade e geração. Neste

capítulo, apresento essas categorias para então, a partir de seu entrelaçamento, utilizá-las para chegar aos objetivos desta investigação.

No itinerário, fazemos uma espécie de reconstituição da caminhada individual do intelectual a ser estudado. A partir da trajetória de Arabela, fica possível identificar os elementos que permearam os encontros, as leituras, as posições institucionais e sua participação em diversos espaços. Sirinelli fala dessa categoria quando destaca a importância do aparecimento de intelectuais dentro da trajetória do estudado, sejam aqueles conhecidos até os já esquecidos, pouco conhecidos – mas que tiveram uma relevância na constituição da formação, das escolhas e dos estudos daquele a ser estudado. Essa chave analítica foi adotada por Sirinelli a partir do contato com seu orientador René Rémond, que trabalhou com itinerários de algumas personalidades para mapear a relação desses itinerários com certas tendências doutrinárias. Essa categoria foi um pouco modificada por mim afim de atingir os propósitos deste estudo.

Por esse motivo, a categoria de itinerário intelectual possui interação com as outras categorias como: redes de sociabilidade e geração. Se o itinerário é marcado mais pela descrição da trajetória como ela aconteceu, as redes de sociabilidade alargam essa dinâmica, pois “se no itinerário intelectual, os encontros correram por fatores alheios à decisão individual, a inserção de uma rede de sociabilidade resulta de um gesto involuntário. (ALVES, 2019, p. 06 apud SIRINELLI). As redes de sociabilidade demonstram as afinidades de Arabela, tanto pessoais, quanto acadêmicas e políticas, não só de caráter racional – mas também pelas hostilidades, pelas simpatias, etc. A materialidade dessas redes podem se manifestar em grupos de pesquisa, revistas, associações, etc.

A partir do itinerário, podemos “detectar os pontos de encontro, as convergências de pensamento e a sedimentação de elos”. (ALVES, 2019 p. 07 apud SIRINELLI) e analisar, a partir das redes de sociabilidade, como cimentou as adesões desses encontros, as relações de poder estabelecidas, etc., formando o que Sirinelli chamou de “microclima”. Essas duas categorias, a partir da historiografia, culminam na categoria geração, para iluminar as anteriores. De acordo com o pensamento de Sirinelli (1994, 2007, 2008), quando se fala em geração, deve-se atentar para um recorte histórico, circunscrito, que considera alguns eventos interpretados como históricos, marcado por alguma mudança, algum marco de virada para detectar transformações culturais em relação ao panorama que as antecede. (SIRINELLI apud ALVES 2019). Não se trata necessariamente de um impacto enorme, mas de novos aspectos que compõem as práticas intelectuais: podem ser rupturas de paradigmas ideológicos, de pertencimentos regionais, de faixas de escolarização, etc. A geração vai contextualizar, a

partir de um recorte histórico, a trajetória de Arabela, como uma chave de interpretação para as outras duas categorias. De acordo com Alves (2019), “ela auxilia [...] a circunstanciar as escolhas, as possibilidades de formação intelectual, o terreno institucional, [...] o impacto das inovações tecnológicas, cruzando os níveis local, nacional e internacional” (ALVES, 2019, p. 08).

O próximo capítulo trata de explicitar a trajetória da professora Arabela e ampliar a discussão sobre seu papel como uma intelectual mediadora. Para contar sua história, separo em subcapítulos alguns elementos do início de sua vida, sua longa passagem como pesquisadora e alguns apontamentos sobre sua experiência na docência. As 3 chaves analíticas serão mobilizadas para enriquecer as análises.

3 A TRAJETÓRIA DE ARABELA CAMPOS OLIVEN

“Tu falavas do intelectual mediador, e eu não tinha muita familiaridade, então fui ver melhor o que era. Fui olhar também para minha trajetória [...]. Dentro dessa perspectiva, eu me vi, vamos dizer... Como um intelectual mediador em termos de modelo feminino...”.
(Arabela Campos Oliven, entrevista, 2021).

Arabela Campos Oliven, nascida em Porto Alegre/RS no ano de 1942 é filha de Paulo Ribeiro Campos e filha de Helly Rocha Campos, irmã caçula de Paulo Ribeiro Campos Filho. Paulo, seu pai, tinha como profissão a medicina, e sua mãe, Helly, era professora de didática na Escola Normal. Arabela relembra que, na sua infância, “a educação feminina era algo que não tinha tanta relevância, ao contrário, era pouco estimulante” (Arabela, 2019): composto por aulas de bordado e outras tarefas mais manuais; um currículo diferenciado por sexo marcado pelas representações das profissões agregadas ao masculino e ao feminino. Mesmo assim, entrou com dois anos no jardim de infância no Grupo Escolar 14 de Julho (atualmente chamado de Delfina Dias Ferraz), uma escola pública, e nela permaneceu até concluir o curso primário, como era chamado o curso que ia da alfabetização até a quinta série. De forma carinhosa, recorda o quanto gostava de ir caminhando com suas amigas para o colégio, pois isso representava, sobre muitos aspectos, a extensão de sua casa.

Nessa primeira experiência de escolarização, possuía um grupo de colegas bem heterogêneo: *“meninos e meninas; brancos e negros; crianças que moravam na favela e crianças que moravam em casa com jardim; assim como alunos de várias religiões”*. (Arabela, 2021). Essa vivência de escola pública ficou marcada em sua memória, e influenciou sua maneira de ser. Arabela também complementa que, quando fala “do jardim de infância e do grupo escolar, o fato de eu ter comido a merenda, a sopa, junto com todo mundo ali, eu acho que foi uma coisa muito legal”. (ARABELA, 2017, p. 04).

Sua mãe trabalhava como professora; prestou concurso público. Porém, quando se casou e teve filhos, deixou de trabalhar para cuidar da família. Quando as crianças chegaram aos seus 8, 10 anos, ela voltou a trabalhar. Era uma mulher dedicada que amava o que fazia e apaixonada pelo Magistério (ARABELA, 2017). Professora de Didática na Escola Normal, achava importante ser participativa, visitar museus e ter conhecimentos gerais sobre diversos aspectos do país para poder propiciar esses conhecimentos aos seus alunos. Uma mulher muito estudiosa.

Seu irmão, um ano mais velho que Arabela, fez o curso ginásial em Montenegro, cidade em que foi criada, no colégio Marista e depois viajou para São Paulo para estudar. Arabela conta que havia uma separação; modelos distintos entre os dois irmãos. Enquanto seu irmão estava construindo este caminho, Arabela permaneceu em Montenegro para realizar o curso Ginásial e Normal na escola São José, escola de freiras para estudantes do sexo feminino. Sua cidade, Montenegro, não possuía muitas ações culturais e diversidade de qualificações. Arabela em parte sente essa falta, mas sempre se preocupou em olhar para o lado positivo de suas experiências. Foi em Montenegro que fez grandes amizades; algumas que inclusive, perpetuam até hoje. O fato da cidade ser interiorana facilitava a construção dessas relações. Isso também constituiu um perfil entre Arabela e suas amigas: todas faziam aula de balé e piano; se envolvendo com o que a escola poderia oferecer, partilhando deste espaço e pegando gosto pelo ambiente escolar.

Seu pai, assim como Arabela e sua mãe, também foi uma pessoa extremamente estudiosa. Gostava muito de História, e, apesar de ser médico, se dedicava a ampliar seu conhecimento nessa área. A memória afetiva de Arabela conta que seu pai possuía seis armários com livros sobre História do Brasil. Quando ele morreu, Arabela herdou suas prateleiras. Livros imensos: “Pequena História da Revolução” em 7 volumes grandes. Seu conteúdo era para consulta. Seu pai influenciou muito sua trajetória, com seus livros, seus gostos e sua relação com o conhecimento.

Em suas memórias relata que o pai sempre acreditou que a medicina tinha uma função social. A saúde deveria estar ao alcance de todos, não era um negócio. Ele compartilhou muitas de suas experiências quando estudou na Universidade de Córdoba, na Argentina, relatando o sistema educacional de lá. Olhando para trás, a partir dessa lembrança, Arabela narra que em uma de suas viagens para participar em congressos, encontrou, na Venezuela, um livro cujo conteúdo discorria sobre a Reforma de Córdoba na Argentina. Ela produziu um artigo comparando a reforma que aconteceu lá com o sistema universitário brasileiro. Pela forma que essa memória é contada, é perceptível que, quando Arabela encontra esse livro na Venezuela, seu interesse por produzir algo sobre o tema pode ter sido permeado pela memória de seu pai, que tanto a influenciou positivamente. Essa autorreflexão pode ser notada tanto na entrevista que realizei com ela, quanto na entrevista concedida ao Memória FACED.

Em alguma medida essas experiências familiares influenciaram sua trajetória. Tanto a dedicação de sua mãe à profissão (e até mesmo à família), quanto a dedicação de seu pai ao conhecimento e engajamento à sua profissão como um ofício à serviço da sociedade a

impactaram ao longo de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, já que vemos essa mesma dedicação e apreço ao conhecimento e engajamento em sua vida.

Depois da etapa no colégio São José, Arabela veio para Porto Alegre para fazer sua graduação na UFRGS. Foi lá que participou, em seu primeiro ano, da greve do Um Terço. A UFRGS passou a ser seu mundo, participando do coral da faculdade, das reuniões dançantes, dos bailes da reitoria, da colônia de férias. Arabela adentrou no mundo acadêmico completamente. De acordo com seu relato para o Memória FACED, morou em um pensionato na rua General Vitorino, em Porto Alegre, em um lugar simples e barato. Chegou a compartilhar o quarto com outras quatro pensionistas, e foi um dos lugares que fez grandes amizades.

Sobre a escolha de sua graduação, sua primeira opção foi História e Geografia, cursos que na época eram em conjunto. Com alegria lembra que seu pai interferia muito, comprando livros de História, já que era um entusiasta da área, para que provavelmente escolhesse cursar essa disciplina na faculdade. Essa influência do pai em sua vida não foi deixada de lado quando escolheu pelas Ciências Sociais, já que “depois eu me dei conta que, praticamente, a maior parte das coisas que eu publiquei tem uma grande ênfase no contexto histórico, principalmente com enfoque comparativo”. (ARABELA, 2017, p. 02).

Retrocedendo um pouco a sua época de ginásial, relata que a Sociologia era uma disciplina nova, que atraía alunos interessados pela temática social. Foi nessa época que conheceu Moema Toscano, que, de acordo com Arabela (2021), foi uma mulher inteligente de Montenegro que possuía grande conhecimento e posicionamento crítica aplicado. Ela seria cassada na ditadura militar anos depois. Moema Toscano falava com entusiasmo sobre os assuntos envolvendo a Sociologia, sendo uma intelectual que, deste modo, fez parte do itinerário de Arabela: “*ela era um modelo para mim*”. (Arabela, 2021). Como o seu pai tinha uma posição contrária sobre cursar Medicina – justificava que Arabela possuía uma sensibilidade acentuada, principalmente em um mundo onde o médico não consegue resolver muitos problemas. Desse modo segundo Arabela, precisava fazer algo pela sociedade e acreditou que a Sociologia estava em acordo com esses pressupostos.

No fim, seu pai, em virtude de seu interesse pela Sociologia, comprou um livro da área e leu, achou interessante. Quando Arabela conta esse momento, engrossa a voz para dar uma entonação masculina, em uma tentativa de imitar a voz de seu pai, que disse “*tudo bem, não quer fazer História, faz Sociologia. Mas eu li Sociologia e vou te dar um conselho: Sociologia sem História é uma carreta sem boi, não anda*”. (Arabela, 2021). Seu riso solto, ao contar

essa lembrança, reforça a afetividade com que a vivência com seu pai influenciou seu caminho acadêmico. Paulo sempre deixou claro à filha a importância da história nas análises.

Arabela jamais deixou de mobilizar a história em suas produções científicas. Podemos perceber, nesse sentido, o que Pollak fala sobre as funções da memória; do reforço de sentimentos de pertencimento e de referências. Arabela se reconhece em suas interpretações do passado, refletindo sobre os rastros que foram deixados em sua trajetória.

3.1 GRADUAÇÃO

Arabela iniciou sua graduação na UFRGS no curso de Ciências Sociais em 1962, finalizando-a em 1965. Durante sua graduação, Arabela conta que as Ciências Sociais era um curso novo. Os professores não tinham dedicação exclusiva e as aulas eram incríveis (Arabela, 2021). Ela conta que tinha um professor de Filosofia que tinha sido senador da República, por isso destaca que o corpo de professores era composto por pessoas que não tinham especialidade na docência. Geralmente tinham ocupações diversas.

Esse professor de Filosofia dava aulas expositivas para as Ciências Sociais, a Pedagogia e a Filosofia conjuntamente; mais de 100 alunos. Ele lecionava falando “*como se tivesse na tribuna... e ele tinha um certo menosprezo pelas alunas... que era um jardim de infância...*”. (Arabela, 2021). Em uma de suas aulas de Filosofia, Arabela convidou seu irmão para participar, já que a maior parte das 3 disciplinas reunidas para assistir a aula era composto por mulheres; ela queria fazer uma aposta: sendo um dos poucos homens, o professor daria a palavra a ele. Na visão de Arabela, esse menosprezo por parte do professor advinha dessa questão de gênero. Seu irmão, de 1,84 cm, forte e esportivo aceitou participar, acreditando que o professor não iria passar a palavra a ele, já que não o conhecia. Uma vez que a aula tinha muitos alunos, não haveria problema, já que não perceberiam que ele não estava matriculado. No meio da aula, o professor aponta o dedo para seu irmão e pergunta o que ele tinha para dizer.

A partir desse episódio, Arabela destaca que ganhou a aposta que fez com seu irmão sobre isso, e acrescenta que, apesar disso, teve algumas boas aulas, assim como bons professores. Contudo, é interessante destacar que de todas as boas memórias que com certeza guarda, essa ressoou mais forte, tendo peso no seu relato, trazendo uma situação um pouco embaraçosa sobre a postura de um professor que a marcou. Em sua perspectiva, as aulas eram incríveis, mas é interessante o aparecimento de uma memória que sobressai essa primeira sentença. Ela complementa que existia uma certa distância entre professor e aluno. Quando

perguntei se o pensamento crítico voltado à sociedade era amplamente disseminado pelos professores, Arabela disse que nem tanto. Existiam professores animados com coisas específicas, mas no geral era fora da sala de aula que acontecia as grandes movimentações. Nessa parte do relato é interessante de frisar também que, em uma de suas descontinuidades, Arabela acrescenta o quanto foi bom ter sido convidada para a entrevista, já que anda pensando muito sobre registrar suas experiências para além de artigos. Porém, pensava que não tinha pessoas com interesse (Arabela, 2021).

Quando perguntado sobre as temáticas que eram passadas ao longo de sua graduação, Arabela conta que elas eram voltadas para “o estudo dos clássicos, ‘dos três porquinhos’” (Arabela, 2021) – a expressão os “três porquinhos” na Ciências Sociais refere-se aos três teóricos principais da área, a saber: Marx, Weber e Durkheim. Em sua rede de sociabilidade destaca um professor chamado João Guilherme “*que, ao contrário da maioria, era professor dedicado à universidade, não tinha outro emprego*”. (Arabela, 2021). Arabela conta que a turma leu com ele “As Regras do Método Sociológico”. Nesse sentido, a visão de Durkheim sobre olhar para os fatos sociais como coisas a serem medidas, comparadas, etc. eram uma influência forte no curso.

Outra influência forte em sua rede de sociabilidade foi Juracy Marques. Arabela não recorda ao certo se ela se graduou em Psicologia, mas lembra-se que ela lecionou Psicologia da Aprendizagem ou Psicologia Social. Juracy fez livre docência, que consistia, nas palavras de Arabela, em “*apresentar, defender uma tese e receber título equivalente a doutor. Como eu trabalhei mesmo antes de me formar com ela, ela tinha uma equipe, não existia pós-graduação, mas ela tinha uma equipe, e essa equipe dava aulas*”. (Arabela, 2021). Ainda de acordo com Arabela, a equipe tinha verba que vinha do ministério para formar professores para dar aula no ensino técnico, agrícola, etc. Junto à equipe, Arabela dava esses cursos para outras universidades do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, Arabela reforça que “*Juracy teve uma influência muito grande em mim, ela valorizava muito a pesquisa*”. (Arabela, 2021). Em outro trecho, ainda sobre a pesquisa, afirma que “*ela (Juracy) estimulava as pessoas para que elas saíssem (da graduação) e se qualificassem*”. (Arabela, 2021). Notadamente, Arabela continuou sua formação, qualificando-se; seguindo os conselhos e o exemplo de Juracy.

Partindo para sua atuação como bolsista de Iniciação Científica na graduação, Arabela lembra que este grupo era composto por 4 bolsistas. Três foram professores da UFRGS, agora já aposentados; um deles foi André Foster, “*que foi político, seguiu carreira política, e faleceu cedo*”. (Arabela, 2021). Sobre essa fase na Iniciação Científica, Arabela conta que ela e seus colegas ficavam “*numa sala repleta de material da reforma agrária, mas nenhum*

professor estava olhando aquilo. Foi levantado e ficou. Nós éramos estudantes, jovens... (que queriam) fazer alguma coisa! Quadros e estatística, tabelas e não sei mais o que, e naquele tempo era mimeografado, azul. Fez e grampeou e aí nunca ninguém leu, ninguém viu...”. (Arabela, 2021). Arabela argumenta o quanto a pesquisa na universidade, nessa época, era “*ultra singela*”, em uma época que o assunto da reforma agrária estava pulsando. (ARABELA, 2017). Com efeito, a iniciação científica era, de fato, embrionária, mas seu gosto pela pesquisa científica já estava presente e tal experiência tornou-se uma memória afetiva vinculada a pesquisa.

Em 1964, faltando um ano para Arabela se graduar, teve início o golpe militar. Isso desencadeou a cassação de professores e alunos, mudando drasticamente o contexto. Na perspectiva de Arabela, “*as pessoas não se deram conta, no início, do quanto mudaria*”. (Arabela, 2021). Ela ainda afirma que, para além de sua vivência de 1964, o importante era o pré 1964. Em sua opinião, ela e seus colegas eram muito ingênuos, pois antes do golpe militar, a quebra de paradigmas estava nas mãos da geração jovem, que queria construir e criar rupturas. Mas aí as coisas mudaram e os sentimentos também.

Quando perguntei acerca do sentimento que permeava a época, Arabela diz que “*era como na pandemia, a gente sabia que existia, mas meio que... ah, março do ano passado: ah, quando a gente se encontrar... eu tinha uma lista de amigos, de pessoas que eu iria encontrar, que eu ia... que eu ia... e estou até agora... você entende?*” E ainda completa, em outro trecho: “*não é negacionismo, mas era uma esperança do tipo ‘não, isso vai voltar ao que era’*. E depois, lógico, a coisa foi piorando”. (Arabela, 2021). O impacto teria sido sentido quando surge a Faculdade de Educação, em 1970, em plena ditadura (ARABELA, 2017).

Achei muito interessante sua comparação da sua vivência do golpe militar com a sua vivência na pandemia de COVID-19. Nas duas situações, parece que o que Arabela quer transmitir é que existia uma espécie de inocência sob o regime que estava se instaurando na época – mas também ao longo da quarentena que vivenciamos desde 2020. Como se fosse um mal que logo iria passar. No Memória FACED isso fica um pouco mais nítido, quando afirma que o impacto maior foi durante a ditadura, quando existia um espírito de estranhamento negativo.

Dando um salto nessas suas memórias da época do golpe, Arabela se lembra de que quando estava em Berkeley (provavelmente entre os anos 1993-1994, quando esteve lá para fazer sua pós-graduação), uma professora que lecionava Português a convidou para dar uma palestra para os alunos americanos. Arabela relata que os alunos estavam “*naquela*

expectativa de que eu iria falar da revolução e tal... e da guerrilha. E eu disse ‘olha, a última pessoa que poderia fazer guerrilha sou eu. Por que eu sou da paz, da conciliação... eu tenho déficit de atenção, eu seria um perigo (risos) em uma guerrilha, eu faria tudo ao contrário do que deveria ser feito, então se vocês querem que eu fale da minha experiência’... Aí falei mais da experiência dos costumes da época, e o quanto eu lutei para que as coisas mudassem”. (Arabela, 2021).

Esse último trecho demarca a análise que Arabela faz sobre o engajamento de sua docência. Ela, como professora, lutou para que as coisas mudassem dentro da sala de aula. Uma de suas lembranças sobre isso remontam ao tempo em que dava aula para a Biblioteconomia, no primeiro ano, onde a população escolar da turma era formada completamente por alunas do sexo feminino, bem jovens. Nessa classe, dava Simone de Beauvoir para ler, bem como a Encíclica do Papa para “*ver como eles viam a mulher*” (Arabela, 2020). Arabela destaca que uma vez, ao reencontrar uma de suas antigas alunas, ela disse o quanto Arabela, como professora, havia aberto sua cabeça. Ela reforça que “*além de eu dar para ler Simone de Beauvoir, eu era crítica dela, pois ela era crítica da maternidade. E eu achava que ela tinha todo o direito, mas eu não pensava como ela (risos). Então eu tinha outra maneira de ver*”. (Arabela, 2021). Nesse sentido, a luta de Arabela para que as coisas mudassem se dava na sala de aula, a partir da docência, da construção do senso e do pensamento crítico, da vontade em contribuir na formação cidadã, crítica e política das estudantes.

Antes de continuar a falar da trajetória de Arabela, gostaria de acrescentar que entendo que não seria o ideal cair na armadilha de encadear uma narrativa de trajetória caindo no estereótipo da linearidade temporal dos fatos. De fato, tentei, em alguns momentos, demonstrar essa tentativa. Saliento que existe um desafio enorme nesse processo de construir narrativas de cunho historiográfico e de trabalhar com os usos da temporalidade na escrita da história. Esse desafio é contínuo e comprometo-me a prosseguir aperfeiçoando-o.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA, DOCÊNCIA E PESQUISA: ARABELA COMO UMA INTELLECTUAL MEDIADORA

“ [...] na questão do modelo, pelo que eu entendi de intelectual mediador, eu me vejo agora como um modelo que sempre teve coerência, por que eu sempre fui a favor da democratização, sempre fui a favor de uma sociedade mais igualitária, mais solidária”. (Arabela, 2021).

Após sua formatura na graduação em Ciências Sociais em 1965, Arabela realizou seu Mestrado em Sociologia pela University of Essex (1970-1972), Doutorado em Sociologia pela University of London (1975-1982) e Pós-Doutorado pela University of Califórnia, Berkeley (1993-1994). Foi pesquisadora associada do “Center for the Study of Race and Ethnicity in America da Brown University” - EEUU, de 2009 a 2010 e 2011 a 2012. Foi visiting scholar na University of Illinois at Urbana Champaign, UIUC, Estados Unidos (2016-2017). Foi Professora Titular de Sociologia da Educação da UFRGS, onde ingressou em 1967.

Seu itinerário intelectual foi marcado pela interdisciplinaridade. Destacou um envolvimento maior com a Sociologia, em detrimento à Ciência Política e Antropologia, que são os tripés do curso de Ciências Sociais. Por conta dessa preferência, realizou Mestrado em Sociologia da Educação, e logo depois o Doutorado na mesma área, na Universidade de Londres. Arabela conta aspectos da sua trajetória que marcam essa perspectiva interdisciplinar: *“eu me via como uma pessoa com uma certa formação, pelo menos até o Doutorado, depois tive outras oportunidades como Pós-Doutorado e pesquisa [...] descentrado da Sociologia. Percebi que, como outras pessoas da minha geração, quando comecei a lecionar na universidade, na UFRGS, iniciei no curso de Biblioteconomia e Documentação, dando a disciplina de Psicologia das Relações Humanas. Fui monitora na Faculdade de Filosofia do Departamento de Educação, onde lecionei Psicologia da Aprendizagem”*. (Arabela, 2021).

Numa perspectiva de vanguarda, Arabela relata que sua trajetória acadêmica foi marcada por um fascínio pela vida acadêmica. Sabia em seu interior que para ser crítica de uma sociedade machista, ela não podia ser dependente dos homens. Por isso, sempre apostou muito na profissionalização, tendo adquirido independência financeira desde muito jovem. Nunca abriu mão do desejo de construir uma família e viver a maternidade em função da profissão. Porém, ela relata o quanto em sua rede de sociabilidade haviam pessoas que focaram na profissionalização ou na constituição de uma família: *“analisando as pessoas da minha idade, vi que algumas, mesmo sem desejar, apostaram entre uma coisa ou noutra, umas tiveram filho muito cedo, ou se envolveram muito com a profissão, e por isso não abriram espaço, muitas por opção própria, outras nem tanto”*. (Arabela, 2021). Nesse ponto, Arabela, em uma autoanálise, acredita que conseguiu equilibrar suas aspirações acadêmicas e seus desejos mais pessoais.

Quando perguntado sobre as influências teóricas, Arabela conta que quando chegou em Essex na Inglaterra para realizar seu Mestrado, o enfoque era completamente diferente daquele que ela havia tido contato no Brasil (modelo funcionalista, Durkheim, etc.). Lá,

chamava-se “nova Sociologia inglesa”, “nova Sociologia da Educação”. Um dos intelectuais mais difundidos era Basil Bernstein, que inclusive foi alguém do qual Arabela estabeleceu contato quando foi a seu departamento fazer Doutorado. Ela relata ainda que, quando ele veio aqui para o Brasil em duas oportunidades, foi por seu intermédio. De acordo com Arabela, *“essa visão era assim: como se constrói a realidade social? Então era muito mais um enfoque não mais macro, mas como a escola processa o indivíduo. Quais são os mecanismos internos que a escola usa para excluir, incluir, para diferenciar. As formas de mobilidade social, como se dão”*. (Arabela, 2021); e acrescenta que, depois que retornou para fazer seu Doutorado na Universidade de Londres, no Departamento de Sociologia da Educação de lá, *“o chefe era o Basil Bernstein, com influência muito mais estruturalista, como Bourdieu... o próprio Bernstein trabalhava com códigos linguísticos. Já fora da Universidade, era Marx”*. (Arabela, 2021). Essa influência de *“como a escola processa o indivíduo”* e quais são os *“mecanismos internos que a escola usa para excluir, incluir, diferenciar”* e etc., podem ser vistos na própria produção científica de Arabela, já que ela discorre sobre mobilidade social, ações afirmativas e sobre outros estudos acerca do sistema de ensino justamente por esse viés.

Enquanto Arabela contava sobre essa época em que esteve fora, comentei sobre sua memória arquivada de 2017 quando ela comenta sobre sua volta ao Brasil como uma latino-americana. De acordo com ela, *“fui brasileira e voltei latino-americana. Porque em Essex, onde fiz o Mestrado, tinha um centro de estudos latino-americanos. Então isso atraía gente de toda a América Latina. Conheci pessoas muito importantes, eu tinha 26 anos e eles tinham mais. [...] A visão que tinham era que a Europa era um continente velho. E que os Estados Unidos eram imperialistas, materialistas, individualistas e que a América Latina tinha todo o legado dos indígenas, dos negros, dos brancos... E durante o período que teve as novas constituições depois da ditadura por aqui, nós tivemos uma esperança de construção. Mas agora a situação se agravou bastante. Não é mais como antes”*. (Arabela, 2021). Ainda acrescenta que *“nós pensávamos que iríamos voltar para América Latina e que íamos construir um mundo melhor”*. (ARABELA, 2017, p. 07).

Sobre sua estadia em Essex, Arabela contou na entrevista de 2017 que a *“vida no campus da universidade era meio artificial e pela primeira vez não era a extensão da minha casa”*. (ARABELA, 2017, p. 07). Passou diversas dificuldades em se habituar com os prazos, com a vida no campus, com o sentimento de estrangeira. Contudo, também contou que as experiências com esse centro de estudos latino-americanos, a experiência acadêmica mais exigente e a multiplicidade de estudantes de outros países foram aspectos positivos, mas também foram desafios enormes.

A respeito de sua produção científica, desde 1980 pode-se perceber que inicialmente seus artigos tinham como objetivo analisar os sistemas de educação e modelos de mobilidade social, expansão do ensino superior, autoritarismo e despolitização estudantil e diversas outras produções voltadas para a Sociologia da Educação e comparações de sistemas universitários de países como Inglaterra, Estados Unidos e Brasil. Até que, em 1996, retoma o assunto da política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos.

Arabela teve seu primeiro contato com as ações afirmativas e políticas de cotas para ingresso no ensino superior (principalmente as cotas raciais) em Berkeley. Quando começou a discorrer sobre esse assunto, Arabela diz que: *“na questão do modelo, pelo que eu entendi de intelectual mediador, eu me vejo agora como um modelo que sempre teve coerência, por que eu sempre fui a favor da democratização, sempre fui a favor de uma sociedade mais igualitária, mais solidária”*. (Arabela, 2021). E acrescenta: *“Sou a favor de cotas e sempre fui, a partir da minha experiência lá nos Estados Unidos; e cotas raciais. Não que eu seja contra as cotas sociais. Eu vejo em segundo lugar. Se tivesse que escolher uma, eu escolheria as raciais. Então eu tenho essa coerência. Então quando eu cheguei nos Estados Unidos e vi a experiência, eu me interessei, eu falei com os professores, eu observei. E eu disse: eu quero divulgar uma coisa que está sendo muito discutida aqui e não tanto no Brasil”*. (Arabela, 2021). Quando Arabela apresenta o artigo sobre as ações afirmativas em 1996 para a revista, os pareceristas dizem que era muito interessante, mas que *“o título não podia ter ação afirmativa, pois ninguém sabia o que era”*. (Arabela, 2021).

Nesse sentido, Arabela foi uma das intelectuais pioneiras em trazer essa discussão na universidade e produzir conhecimento científico voltado às ações afirmativas e cotas raciais. Mas não só para seus pares, pois difundiu o assunto em capítulos de livros, textos em revistas e jornais e até em entrevistas. Abaixo, seguem 6 quadros acerca de suas produções científicas, seu envolvimento com a pesquisa e outros veículos em que difundiu seus conhecimentos, todos disponibilizados em seu Lattes pessoal. Seu nome aparecerá em negrito para ser mais facilmente encontrado quando houver mais autores além dela. A ordem de organização segue a mesma linha da ordem do seu Lattes pessoal: inicia com as produções mais recentes até as culminar nas mais antigas.

Quadro 1: Artigos completos publicados em periódicos

<p>CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, ARABELA CAMPOS. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. EDUCAR EM REVISTA,</p>

v. 64, p. 171-187, 2017.
CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, ARABELA CAMPOS . Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. EDUCAR EM REVISTA (IMPRESSO), v. 64, p. 171-187, 2017.
OLIVEN, ARABELA CAMPOS ; BELLO, L. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. Horizontes Antropológicos (online), v. 13, p. 339-374, 2017.
OLIVEN, ARABELA CAMPOS ; BELLO, LUCIANE. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS (UFRGS. IMPRESSO), v. 23, p. 339-374, 2017.
OLIVEN, ARABELA ; BELLO, LUCIANE. African-Brazilians and Natives in an Elite University: The Impact of Affirmative Action on Students in Brazil. Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies. Moscow, v. 2, p. 259-285, 2016.
OLIVEN, ARABELA CAMPOS . Higher Education in the United States and Brazil: How the Two Systems Origins Shaped Their Further Development. Creative Education, v. 05, p. 1662-1672, 2014.
OLIVEN, A. C. ; BARANZELI, C. Expansão da Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise da Lei nº 12.711/2012 a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe. Textura (Canoas), v. n. 28, p. 17-32, 2013.
OLIVEN, A. C. Inclusion Policies in the Brazilian System of Higher Education: the public and the private sector. Journal of US-China Public Administration, v. 9, p. 1302-1310, 2012.
FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília; OLIVEN, A. C. ; DEUS, M. A. P.; RIBEIRO, C. Z. Expansão da Educação Superior e Arquiteturas Acadêmicas: tensões e desafios. Série-Estudos (UCDB), v. 1, p. 117-141, 2010.
OLIVEN, A. C. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. Educação (UFSM), v. 34, p. 1-25, 2009.
OLIVEN, A. C. Universities and Affirmative Action: comparing Brazil and the United States. Vibrant (Online), v. 5, p. 141-161, 2008.

<p>OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. <i>Educação (Porto Alegre)</i>, Porto Alegre - RS, v. 61, p. 29-51, 2007.</p>
<p>OLIVEN, A. C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. <i>Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)</i>, São Paulo - SP, v. 35, p. 111-135, 2005.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Universidades em contrastes: Argentina e Brasil. <i>Sociedade e Estado</i>, Brasília - DF, v. 14, n.2, p. 259-272, 1999.</p>
<p>OLIVEN, A. C. O GT Educação e Sociedade: um balanço de sua atuação. <i>Anuário de Educação</i>, Rio de Janeiro - RJ, v. 97/98, p. 319-329, 1998.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos. <i>Educação e Realidade</i>, Porto Alegre - RS, v. 21, n.2, p. 74-86, 1996.</p>
<p>OLIVEN, A. C. A reforma do estado e a autonomia universitária. <i>Jornal Ciência Hoje</i>, Brasília - DF, v. 10, n.354, p. 08-08, 1996.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. <i>Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)</i>, São Paulo - SP, v. 86, p. 75-78, 1995.</p>
<p>OLIVEN, A. C. O desenvolvimento da sociologia da educação em diferentes contextos históricos. <i>Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais</i>, v. 34, p. 57-82, 1992.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Sociologia da Educação nos Estados Unidos e na Inglaterra: uma análise comparativa. <i>Cadernos do CEDES (UNICAMP)</i>, v. 27, p. 45-60, 1992.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Desenvolvimento da Sociologia da Educação: Estados Unidos e Inglaterra. <i>Educação e Realidade</i>, Porto Alegre - RS, v. 16, n.2, p. 3-14, 1991.</p>
<p>OLIVEN, A. C. The expansion of higher education in Brazil as a cooption mechanism. <i>Canadian Journal Of Latin American And Caribbean Studies</i>, v. 7, n.23, p. 99-108, 1987.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Universidade Brasileira “Indústria do Conhecimento” ou “Consciência das</p>

Comunidades? ”. Educação Brasileira, Brasília - DF, v. 8, n.19, p. 11-11, 1987.
OLIVEN, A. C; LEITE, D.; MOROSINI, Marilia Costa. Universidade brasileira “indústria do conhecimento” ou “consciência das comunidades? ”. Educação Brasileira, v. 09, p. 113-139, 1987.
OLIVEN, A. C. O estudo da classe média na Sociologia da Educação. Educação e Sociedade, Campinas - SP, p. 41-52, 1985.
OLIVEN, A. C. Entrevista: o ensino superior se reduziu a um nível paroquial. Revista do Siete, Porto Alegre - RS, v. 3, n.2, p. 28-30, 1982.
OLIVEN, A. C. Autoritarismo e despolitização estudantil. Comunicação & Sociedade, São Paulo - SP, v. 6, n.3, p. 153-158, 1981.
OLIVEN, A. C. Aspectos sociológicos da alfabetização. Educação e Realidade, Porto Alegre - RS, v. 6, n.3, p. 51-56, 1981.
OLIVEN, A. C. A expansão do ensino superior: democratização ou cooptação. Educação Brasileira, Brasília - DF, v. 2, n.4, 1980.
OLIVEN, A. C. Sistemas de educação e modelos de mobilidade social: o caso da Inglaterra, Estados Unidos e Brasil. Educação e Sociedade, São Paulo - SP, n.3, p. 111-118, 1979.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro 1, podemos visualizar os artigos completos publicados em periódicos de Arabela. Analisando suas produções mais antigas, percebe-se que começou a constituir seus primeiros estudos voltados para os sistemas de educação e modelos de mobilidade social a partir de uma comparação com a Inglaterra, os Estados Unidos e o Brasil. Depois, voltou-se para pesquisas sobre a expansão do ensino superior e a problemática da democratização do ensino ou cooptação. Arabela diz que, a partir de 1968, houve um processo de privatização do ensino que teve dois lados da moeda, *“tanto o lado positivo, deu capilaridade ao sistema, porque antes para estudar você tinha que ir para a capital”* (Arabela, 2021); [...] e, paralelamente, grandes ofertas de cursos de baixo custo, que possibilitou a essas instituições lucros altos. Nesse sentido, Arabela acredita que o setor privado de ensino precisa de certa supervisão para que não perca a qualidade. Somado a isso, se perguntou se o que aconteceu

foi uma democratização da educação superior ou se foi uma cooptação de cunho mais mercadológico.

Suas produções seguintes vão variar os assuntos, partindo para os aspectos sociológicos da alfabetização, depois para autoritarismo e despolitização estudantil e o estudo da classe média na Sociologia da Educação. Infelizmente esses trabalhos não estão disponíveis em formato digital para leituras integrais.

Após essas publicações de estudos diversos, Arabela converge sua atenção para o ensino superior novamente. Sobre sua produção intitulada “Universidade brasileira: indústria do conhecimento” ou ‘consciência das comunidades’, Arabela escreve sobre as reformas universitárias do governo militar que procuraram associar as modificações do ensino superior com as diretrizes de desenvolvimento econômico da época, pensadas pela perspectiva de formação de recursos humanos, progresso técnico e pelo prisma do capitalismo norte-americano. Para ela, a principal causa da reforma universitária foi a necessidade de cooptação da classe média que reforçou o movimento de 1964, já que o diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso dessa classe média ao mercado. Nesse sentido, a modernização estimulada pela reforma era interessante para os empresários, para as empresas multinacionais e para a burocracia estatal, sem apresentar custos altos ao Estado.

Cabe ressaltar que a Reforma Universitária ocorreu em 1968 e se trata de uma série de leis que modificaram o ensino superior no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, incluindo como medidas, dentre outras, a substituição do sistema de cátedras pelo de departamentos, institutos e centros, e a desintegração das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com Martins (2009), para aqueles à frente da Reforma, a educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptados às metas do desenvolvimento nacional.

O forte controle político que pesava sobre o meio acadêmico do ensino público da época mobilizou os estabelecimentos educacionais particulares. Ainda de acordo com Martins (2009), a adesão dos proprietários dessas instituições educativas privadas era de acordo com os valores do regime autoritário, facilitando então a ampliação de seus negócios. Arabela sempre manteve uma postura de forte crítica aos desdobramentos educacionais e políticos dessa época, e podemos ver esse reflexo no contexto de suas produções.

Retomando seus estudos, Arabela publicou sua pesquisa a respeito da democratização do ensino ou do processo de cooptação no *Canadian Journal Of Latin American And Caribbean Studies*, abrindo o leque das suas redes de sociabilidade ao longo do seu itinerário. Passando para seus próximos trabalhos, Arabela volta-se para o desenvolvimento da Sociologia da Educação dos Estados Unidos e da Inglaterra em uma análise comparativa.

Nesta investigação, Arabela ressalta os fatores sociais que influenciaram as questões teóricas e os tipos de respostas que lhes foram dados em alguns períodos. Um dos teóricos utilizados por Arabela neste trabalho é Bernstein, que fala muito sobre classificação e enquadramento do conhecimento a partir de visões elitistas de ensino, como era o caso do sistema inglês da época, que separava os estudantes a partir de testes e os alocava em um sistema tripartido de ensino: O *grammar school* (a mais seletiva), a *modern school* (destinada às massas) e a *technical school* (sendo o que Arabela chama de “escola tampão”, voltada para amenizar as fronteiras entre o ensino de elite e de massas). Já o sistema norte-americano oferecia uma cobertura mais ampla. Como dito anteriormente, Bernstein foi um dos intelectuais que influenciou teoricamente o trabalho acadêmico de Arabela.

No trabalho “O desenvolvimento da sociologia da educação em diferentes contextos históricos”, Arabela segue seus estudos comparados entre Estados Unidos e Inglaterra no que diz respeito a características de seus sistemas educacionais e ao desenvolvimento da Sociologia da Educação, reforçando as informações anteriores. No “Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90”, Arabela se debruça sobre o desenvolvimento da educação superior brasileira visando analisar melhor a realidade universitária dos anos seguintes. Com efeito, elenca 4 tendências na educação superior brasileira na década de 1990: a de autoconhecimento (que serve para que as instituições reconstituíssem as suas histórias para avaliar as possibilidades atuais), a inovação (já que, com o processo de privatização das universidades, a clientela aumentou massivamente), a avaliação (que na época tinha uma tradição pequena) e a integração do sistema (onde programas deveriam ter o compromisso de intensificarem as oportunidades de intercâmbio entre universidades do país). Em sua opinião, deveria existir um arquipélago de competência para que todos disputassem os recursos, desde que prestassem contas e mostrassem resultados de seu trabalho.

Seu trabalho seguinte foi sobre a reforma do estado e a autonomia universitária. Não foi possível fazer sua leitura. Chega-se então ao “Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos”, em 1996, publicado na revista *Educação e Realidade* da UFRGS. Neste artigo, Arabela investiga a crescente presença de minorias, até pouco tempo praticamente excluídas, das instituições de ensino superior mais seletivas nos Estados Unidos, o que gerou diversas polêmicas. Nesse sentido, sua análise contextualiza também os dados sobre as relações raciais nos Estados Unidos, o multiculturalismo e as políticas de ação afirmativa.

Cabe ressaltar que as políticas de ação afirmativa aqui no Brasil só começaram a acontecer depois da experiência dos Estados Unidos. De acordo com Erica Caetano, em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou uma lei que reservava metade das vagas das universidades estaduais para estudantes de escolas públicas. No ano seguinte uma nova lei determinou que 40% dessas vagas deveriam ser destinadas à autodeclarados negros e pardos. Em 2004, o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) reservou vagas para estudantes de escolas públicas e para negros e pardos, configurando-se como a primeira universidade do país a adotar um sistema de cotas. Depois foi a Universidade de Brasília (UnB), que, no mesmo ano, implantou uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular. Depois da UnB, várias outras universidades federais passaram a reservar vagas para estudantes de escolas públicas e candidatos negros, pardos e indígenas. No entanto, ainda de acordo com Erica Caetano, não existia uma padronização sobre esses processos e cada instituição definia seu critério. Por conta disso, iniciaram discussões sobre a criação de uma lei federal de cotas. A chamada Lei de Cotas, conhecida também como Lei 12.711, foi aprovada apenas em 2012. Com ela, todas as instituições de ensino superior federais do país precisaram, obrigatoriamente, reservar parte de suas vagas para cotas sociais e raciais.

É por isso que ressalto que Arabela foi pioneira em trazer essa discussão para o Brasil. Neste artigo de 1996, ela produziu críticas construtivas sobre as ações afirmativas com base na experiência norte-americana. Para ela, a definição de minorias discriminadas nas ações afirmativas se baseia numa categorização formal, que facilita a operacionalização do conceito, mas que acaba essencializando o pertencimento a um grupo de origem. Outro fator é que, embora oferecendo mecanismos de incentivo para grupos previamente marginalizados e discriminados, as ações afirmativas não questionavam a orientação individualista e meritocrática da sociedade norte-americana. Nesse sentido, os grupos são cooptados para participar das esferas econômica, acadêmica, política e, na medida em que eles são bem-sucedidos, passam a servir de exemplo aos demais num processo competitivo. Isso, claro, foram pontos discutidos por Arabela com base nas primeiras experiências dos Estados Unidos. Arabela evidencia também que as políticas de ação afirmativa favoreceram a mobilidade social de certos segmentos da população negra e de outros grupos discriminados. Ela abriu as portas da universidade para minorias. Se as primeiras iniciativas foram em 2000, quatro anos antes Arabela proporcionava subsídios com estudos sobre as experiências de ações afirmativas norte-americanas, dos bônus e dos ônus, justamente para enfatizar sua necessidade. Como intelectual mediadora, demonstrou-se ativa, envolvida e articuladora nos

processos de criação dessa área de estudo. E como ela bem destacou, o pioneirismo pode ser bem exemplificado a partir do próprio parecer dos pareceristas quando este artigo foi enviado para a revista: com o título de políticas afirmativas, ninguém saberia exatamente do que se trataria. O tema era vanguardista.

Depois Arabela continuou seus estudos comparativos, dessa vez entre universidades do Brasil e da Argentina, mas também entre universidades brasileiras e norte-americanas. Em 2007, ainda sem ter a Lei Federal de Cotas, mas com a existência de algum repertório de iniciativas de universidades estaduais e federais, Arabela no artigo “Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil” compara o contexto histórico em que as políticas de ação afirmativa passaram a ser implementadas – nas universidades norte-americanas, a partir do final da década de 1960, e no Brasil, com as primeiras experiências no início do século XXI. Nos Estados Unidos, o discurso nessa época era de cidadania e libertação, influenciados pelo movimento negro e pelos direitos civis. Nesse mesmo período, no Brasil, a ideologia da democracia racial não tinha sido fortemente questionada. Devido ao rigor da legislação contra o racismo, a lei era pouco aplicada e a implementação de medidas que favoreciam a população negra encontravam resistência na sociedade brasileira. Contudo, vale destacar que nada mudou dentro deste debate. Nossa tendência continua sendo a de que existe uma democracia racial e que não importa a cor – ou mesmo outras intersecções, somos todos brasileiros. Mais uma vez existe um marco geracional em suas produções. Esse estudo foi publicado em outros lugares e traduzido para o inglês, como pode ser percebido no quadro.

O artigo chamado “Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico” analisa como as desigualdades de renda, educacionais e raciais, no Brasil, se traduzem em privação de oportunidades para grande parte da população, reforçando o ciclo de exclusão em nossa sociedade. Apresenta o debate sobre as políticas de ação afirmativa, principalmente o referente a cotas nas universidades, a partir de quatro manifestos públicos. Discute o significado simbólico da implementação dessas políticas tomando o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como exemplo, mobilizando a discussão para a universidade no qual ministrava aulas.

O estudo de nome “Expansão da Educação Superior e Arquiteturas Acadêmicas: tensões e desafios” foi o primeiro artigo escrito com outras autoras, realçando suas redes de sociabilidade novamente. São elas: Maria Estela Dal Pai Franco, Marília Costa Morosini, Maria Alba Pereira de Deus e Cristina Zanettini Ribeiro. O artigo trata da expansão da educação superior brasileira na relação com arquiteturas acadêmicas surgidas pós-LDB1996

(lei que visava ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente), analisando marcos regulatórios e estatísticas oficiais. São identificados dois movimentos expansionistas, suas arquiteturas, tensões e desafios: o primeiro relacionado à inclusão social pela via da diversidade e estratégias de diversificação como o PROUNI e o Reuni; e o segundo relacionado à inclusão internacional pela via da referência em padrões desdobrados da globalização. As autoras indicam que os desafios convergem para a importância de uma política de Estado que ultrapasse governos e facções políticas e que a internacionalização seja indutora de uma expansão orientada para o social e para a qualidade da universidade pública brasileira.

Para não ser repetitiva, avancei na análise apenas apontando que Arabela publicou mais 3 artigos de estudos comparados sobre o ensino superior, políticas afirmativas e de inclusão, inclusive em língua inglesa. Prossigo então para suas publicações (tanto em língua inglesa quanto em portuguesa), sobre as ações afirmativas na UFRGS e a ocupação de negros e indígenas nesta instituição. Tais artigos foram publicados em revistas diferentes, também, e escritos em conjunto com Luciane Bello. Na pesquisa, as autoras refletem que as universidades costumam ser redutos da branquidade. No período de 2008 a 2012, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul implementou uma política de ação afirmativa que aumentou as oportunidades de alunos pretos, pardos e indígenas para que adentrassem em cursos de graduação. Nesse sentido, o artigo discute essa política – sua aprovação, características, implantação, avaliação e reformulação, assim como seus resultados. Analisa a experiência de um grupo de universitários negros e indígenas, que foram os primeiros a ingressar na UFRGS através da reserva de vagas. No fim, aponta os significados das políticas de inclusão de negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras e os desafios que elas representam para essas instituições.

Sua última publicação, tanto em formato digital quanto em formato impresso, se chama “Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade”. Foi escrito com Célia Elizabete Caregnato. O artigo compara os níveis de informação, aceitação e julgamento de políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira com base em uma pesquisa realizada no ano de 2015 com a população do estado do Rio Grande do Sul. A amostra incluiu 990 entrevistas. Foram levantadas características dos entrevistados como idade, sexo, cor, escolaridade, renda, religião. A análise se baseou na comparação de duas leis: no setor privado, a Lei 11.096/2005, que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), e a Lei 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas,

implementada no setor público federal. Constatou-se grande familiaridade com o Prouni e alta aceitação do Programa. Por outro lado, praticamente um terço desconhecia a Lei de Cotas e quase 10% dos entrevistados posicionaram-se contra ela. Em vista desse resultado, analisaram-se as razões e consequências da pouca informação sobre a Lei de Cotas e sua aceitação, tendo como referencial teórico a contribuição de Bourdieu e questões relacionadas à equidade. Abaixo, segue o quadro 2.

Quadro 2: Projetos de Pesquisa

<p>“Universidade e Branquitude”</p>	<p>Iniciado em 2016 e vigente atualmente, faz um estudo de caso entre Brasil e Estados Unidos. Seu objetivo é analisar a implementação de políticas de ação afirmativas no que se refere à presença de estudantes negros em universidades públicas de pesquisa que formam elites no Brasil e nos Estados Unidos, fazendo um comparativo entre os dois países;</p>
<p>“Políticas de inclusão, diversidade e a formação de elites em Universidades dos Estados Unidos e Brasil”</p>	<p>Iniciado em 2011 e vigente atualmente, analisa as políticas de ação afirmativa em universidades dos Estados Unidos e Brasil como países que formam elites nacionais. Comparando os critérios de seleção de alunos em universidades e o reflexo destes processos no perfil dos alunos ingressantes, a pesquisa também se debruça sobre os programas de apoio à permanência de alunos e as avaliações de tais programas, bem como os processos de reconfiguração de elites nacionais através da presença de alunos pertencentes a minorias discriminadas em universidades e cursos que apresentam alta seletividade;</p>

<p align="center">“Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira”</p>	<p>Com o objetivo de mapear os indicadores de desempenho do sistema de educação superior brasileiro e internacionais relativos à qualidade do ensino superior. Junto a isso, o projeto também busca analisar a qualidade do ensino superior a partir de indicadores utilizando a base de dados disponibilizada pelo INEP/MEC para relacionar tais indicadores de qualidade do ensino superior construídos pela REDE RIES com o que está posto nas políticas constitutivas da educação superior brasileira. O projeto foi ativo entre 2009 a 2012;</p>
<p align="center">“Sistemas universitários – uma visão comparada de diferentes países”</p>	<p>Buscou contextualizar a história da origem, desenvolvimento e características atuais de sistemas universitários em diferentes países, numa abordagem comparativa com a realidade brasileira, procurando salientar tanto as influências externas, quanto aspectos específicos do sistema de educação brasileiro. Esta pesquisa iniciou em 2003 e foi desativada em data não divulgada pelo Lattes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro 2, temos os projetos de pesquisa desenvolvidos por Arabela ao longo de sua docência e pesquisa na UFRGS. O primeiro deles se chama “Sistemas universitários – uma visão comparada de diferentes países” iniciado em 2003, e pode ser vinculado as suas pesquisas iniciadas em 1980 sobre a questão do ensino superior no Brasil, a importância de se questionar a qualidade da educação brasileira e a necessidade de conhecer o contexto histórico e as influências internas e externas que demonstraram as características que o sistema universitário brasileiro possui. Ele envolveu mais dois integrantes, os adicionando então em suas redes de sociabilidade: Kelly Joziane de Mendonça Dorneles Gianezini e Rosemari Feijó.

O projeto está desativado, mas seu lattes pessoal não publicou a data de seu desligamento. Nessa época, os impactos da democratização do ensino superior (ou cooptação?), eram melhor percebidos, marcando uma geração de estudos vinculados a esse tipo de análise e avaliação.

O segundo projeto se intitula “Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira” e pode apresentar uma continuidade, por assim dizer, dessa preocupação nos estudos de Arabela em uma educação de qualidade no Brasil. A coordenadora deste projeto foi Marília Morosini e tal pesquisa teve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O projeto foi ativo entre 2009 a 2012.

Em 2011, Arabela coordenou o projeto de nome “Políticas de inclusão, diversidade e a formação de elites em Universidades dos Estados Unidos e Brasil”. Interessante, pois a Lei de Cotas foi criada em 2012, como dito anteriormente, e Arabela um ano antes já desenvolvia um projeto nessa linha. Outro fato que comprova que Arabela acompanhou de forma vanguardista o tema, principalmente porque esta discussão estava pulsando neste período. Neste projeto a rede de sociabilidade foi alargada: contou com Kelly Joziane de Mendonça Dorneles Gianezini, Caroline, Luciane Bello, Márcia Maciel de Campos, Maria Conceição Lopes Fontoura e Eliane Almeida de Souza.

O projeto mais recente, “Universidade e Branquitude”, continua com suas análises comparadas sobre as políticas afirmativas, dessa vez com enfoque nas políticas de cotas raciais dos Estados Unidos e do Brasil. Seu objetivo é olhar para a presença dos estudantes negros nos dois países. Teve duas integrantes do doutorado envolvidas que anteriormente já haviam trabalhado com Arabela: Maria Conceição Lopes Fontoura e Eliane Almeida de Souza. Seu início data de 2016. Em seguida, apresento o quadro 3.

Quadro 3: Livros publicados

OLIVEN, A. C. A paróquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis - RJ: Vozes, 1990.
--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro 3 apresenta seu único livro publicado. Essa obra se debruça sobre a reforma universitária de 1968. Tal reforma idealizava uma universidade de pesquisa com base em programas de pós-graduação com professores pesquisadores qualificados (mestres e doutores) como um novo modelo para o sistema de universidades públicas federais. Esta era uma forma de dar um caráter mais internacional às universidades. Este modelo, além de caro, era visto com desconfiança pelo regime militar, que temia a mobilização dos estudantes de graduação

nas grandes universidades federais (Arabela, 2020). Para atender à demanda por mais vagas em cursos de graduação, houve um processo de “paroquialização” do ensino superior, ou seja, uma grande expansão de cursos, muitos deles noturnos, em faculdades isoladas do setor privado, disseminadas em cidades do interior ou periferia de grandes centros. O termo paroquialização vem de paroquial; limitado em pensamentos, interesses e objetivos ao âmbito local. O próximo é o quadro 4.

Quadro 4: Capítulos de livros publicados

<p>FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LAUXEN, S. L.; OLIVEN, A. C. Educação Superior e contexto: questões emergentes e desafios. In: Maria Estela Dal Pai Franco; Jaime José Zitkoski; Sérgio Roberto Kieling Franco. (Org.). Educação superior e contextos emergentes. 1ed.Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016, v. 6, p. 81-98.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Inclusion Policies in Brazilian Elite Universities. In: Robert T. Teranishi; Loni Bordoloi Pazich; Marcelo Knobel; Walter R. Allen. (Org.). Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification. 1ed.Bingley, UK: Emerald, 2015, v. 12, p. 283-302.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Ações Afirmativas na Universidade. In: Maria Bernadette Castro Rodrigues; Maria Isabel Habckost Dalla Zen. (Org.). Tópicos Educacionais. 1ed.Porto Alegre: UFRGS, 2013, v. 1, p. 13-30.</p>
<p>GIANEZINI, K.; ALLEN, W.; OLIVEN, A. C. As supremas cortes do Brasil e dos Estados Unidos e as Políticas de Ação Afirmativa em universidades nos dois países. In: Eugenia Portela de Siqueira Marques. (Org.). Políticas públicas educacionais: novos contextos e diferentes desafios para a Educação no Brasil. 1ed.Curitiba, Pr: CRV, 2013, v., p. 117-136.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Qualidade na Gestão e Prouni. In: Maria Estela Dal Pai Franco, Marília Costa Morosino. (Org.). Qualidade na Educação Superior: dimensões e indicadores. Porto Alegre - RS: EDIPUCRS, 2011, v. 4, p. 248-254.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Qualidade na Gestão e Ações Afirmativas. In: Maria Estela Dal Pai Franco, Marília Costa Morosino. (Org.). Qualidade na Educação Superior: dimensões e indicadores. 1ed.Porto Alegre - RS: EDIPUCRS, 2011, v. 4, p. 255-264.</p>

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: Maria Estela Dal Pai Franco; Elizabeth Diefenthaler Krahe. (Org.). Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Porto Alegre - RS: EdUPucrs, 2007, v., p. 151-160.

NEVES, Clarissa Baeta; **OLIVEN, A. C.** Mestres e Doutores em Clínica Médica. In: Jacques Velloso. (Org.). A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. 2ªed.Brasília - DF: Editora da UnB, 2005, v. 1, p. 177-202.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; MAGGIE, Yvone; NEVES, Clarissa Eckert Baeta; **OLIVEN, A. C.**; VILLASBÔAS, Gláucia. Mestres e Doutores em Física. In: Jacques Velloso. (Org.). A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. 2ªed.Brasília - DF: Editora da UnB, 2005, v. 1, p. 283-304.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; **OLIVEN, A. C.** Mestres e Doutores em Geociências. In: Jacques Velloso. (Org.). A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de Mestres e Doutores no Brasil. 2ed.Brasília - DF: UNESCO e CAPES, 2003, v., p. -.

OLIVEN, A. C. História da Educação no Brasil Pós Reforma 1968. In: Marília Morosini. (Org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre - RS, 2003, v., p. 315-316.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). (Org.). A educação superior no Brasil. 1ed.Brasília - DF: CAPES, 2002, v. 1, p. 31-42.

OLIVEN, A. C.; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Mestres e Doutores em Clínica Médica. In: Jacques Velloso. (Org.). A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País. 1ed.Brasília - DF: Editora UnB, 2002, v., p. 177-202.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; MAGGIE, Yvone; NEVES, Clarissa Eckert Baeta; **OLIVEN, A. C.**; VILLASBÔAS, Gláucia. Mestres e Doutores em Física. In: Jacques Velloso. (Org.). A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País. Brasília - DF, 2002, v., p. 177-202.

OLIVEN, A. C. La Spécificité de la Éducation Brésilienne Dans Le Contexte Latino - Américain. In: Maria Vasconcellos e Dominique Vidal. (Org.). L'enseignement supérieur au

<p>Brésil: Enjeux et débats. Paris: IHEAL, 2002, v., p. 193-203.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Os Sistemas Universitários Estrangeiros em Periódicos Brasileiros. In: João dos Reis Silva JR; Valdemar Sguissardi. (Org.). Educação Superior: análises e perspectivas de pesquisa. São Paulo - SP: Xamã, 2001, v., p. 213-221.</p>
<p>FRANCO, Maria Estela Dal Pai; OLIVEN, A. C.; MOROSINI, Marília; PEIXOTO, Maria Do Carmo Lacerda; TAVARES, Maria da Fraça Medeiro. As Funções Universitárias de Ensino, Pesquisa e Extensão. In: Marília Morosini. (Org.). Educação Superior em Periódicos Nacionais. Brasília - DF, 2001, v., p. 103-167.</p>
<p>OLIVEN, A. C. A revista de administração pública e a produção de conhecimento sobre ensino superior 1968-1995. In: Marilian Morosini; Valdemar Sguissardi. (Org.). A Educação Superior em Periódicos Nacionais. Vitória - ES: FCAA/UFES, 1998, v., p. 259-264.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Perfil evolutivo do ensino superior no Rio Grande do Sul. In: Marília Estela Dal Pai Franco. (Org.). Universidade, Pesquisa e Inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva. Passo Fundo, Porto Alegre - RS: Editora da UPF e Editora da PUCRS, 1997, v., p. 343-353.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Origem, características e desenvolvimento do ensino superior no Brasil. In: Marilia Morosini. (Org.). Universidade e integração no Conesul. Porto Alegre - RS: Editora da Universidade, 1992, v., p. 89-94.</p>
<p>OLIVEN, A. C. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: Carlos Benedito Martins. (Org.). Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas. 1ed. São Paulo - SP: Editora Brasiliense, 1988, v., p. 49-66.</p>
<p>OLIVEN, A. C. A contextualização histórica do intelectual transformativo. In: Maria das Graças Furtado Feldens; Maria Estela Dal Pai Franco. (Org.). Ensino e Realidade: análise e reflexão. Porto Alegre - RS: Editora da Universidade, 1985, v., p. 89-91.</p>
<p>OLIVEN, A. C. O significado político da paróquialização do ensino superior no Brasil. In: Maria Goldberg. (Org.). Seletividade econômica no ensino de primeiro grau. Rio de Janeiro - RJ, 1981, v., p. 27-45.</p>

O quadro 4 foi formado pelos capítulos de livros publicados por Arabela em parceria com diversos outros pesquisadores. No quadro 3 expliquei sobre o conceito de paroquialização e seu uso nas produções de Arabela. Aqui, podemos observar que 9 anos antes ela já constituía um repertório de saber sobre essa abordagem com outros acadêmicos. Infelizmente não foi possível fazer uma leitura parcial de seu conteúdo.

Nenhum capítulo de livro foi possível de analisar, uma vez que se trata de materiais impressos. Muitos deles datam de antes dos anos 2000, onde não era nem possível disponibilizá-los em formato digital – e, mesmo hoje sendo possível, não foi encontrado. O que pode se observar é a continuidade dos seus estudos a respeito das ações afirmativas, dos seus estudos comparados entre sistemas universitários de outros países, mas também de estudos sobre o sistema universitário brasileiro e estadual. Também mostra uma variedade de temas trabalhados, mais diversificados em relação aos artigos publicados que já foram analisados. Outro fator é a enorme rede de sociabilidade construída a partir da publicação desses livros, com vários pesquisadores envolvidos. A seguir, temos o quadro 5.

Quadro 5: Textos em jornais de notícias/revistas

DUTRAS, F.; OLIVEN, A. C. Luta pela inclusão. Jornal da Universidade (UFRGS), Porto Alegre, RS, p. 8 - 8, 15 mar. 2015.
OLIVEN, A. C. A presença indígena na UFRGS. Zero Hora, Porto Alegre - RS, 21 maio 2008.
OLIVEN, A. C. Cotas na UFRGS já! Revista Eletrônica da ADUFRGS.
OLIVEN, A. C. Universidades e Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. Darwin 200 anos, Porto Alegre - RS.
OLIVEN, A. C. UFRGS para todos. Jornal da Universidade, p. 8-9.
OLIVEN, A. C. UFRGS e as Políticas de Ação Afirmativa. Jornal da Universidade, Porto Alegre - RS.
OLIVEN, A. C. Cotas na universidade: uma decisão difícil. Jornal da Universidade, Porto Alegre - RS, p. 2-2.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro 5, temos os textos em jornais e revistas informativas que Arabela publicou. Nenhum dos textos foi possível encontrar em formato digital, provavelmente porque a maioria pode ter sido publicada de forma impressa. É notável que, em quase todos os casos, existe a informação de que foi publicada no “jornal da universidade” – possivelmente na UFRGS. Esses impressos circulavam na universidade entre os professores, os estudantes e a comunidade acadêmica e escolar como um todo. Em todos eles os temas principais giram em torno das políticas de ação afirmativa e a luta pela inclusão. Isso propicia a hipótese de que Arabela também mediava suas práticas culturais e estudos científicos para além de seus pares – para além de doutores e pesquisadores especializados, já que a comunidade escolar pode abarcar um largo público. Continuamente, temos o quadro 6.

Quadro 6: Entrevistas, programas e comentários na mídia

ARQUES, F.; QUEIROZ, C.; OLIVEN, ARABELA CAMPOS . Citada na entrevista 'Portas de entrada para a universidade: Avanço de ações afirmativas cria diversidade nas formas de ingressar no ensino superior'. 2018.
OLIVEN, A. C. Fraternidade separa líderes dos perdedores nos EUA. 2007.
OLIVEN, A. C. Irmandade S.A. 2007.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro 6 temos as entrevistas que Arabela concedeu a jornais e a programas, bem como citações e comentários realizados na mídia sobre ela. Das 3 entrevistas, consegui acessar apenas uma, intitulada “Fraternidade separa líderes e perdedores nos EUA”, realizada em 2007 e publicada na Folha de São Paulo, em formato digital. De acordo com Arabela, existe um sentimento de pertencimento ao participar de fraternidades nas universidades norte-americanas. Em matéria de residência no campus, pertencer a uma fraternidade é um sinal de distinção social, pois elas são espaços de sociabilidade e acabam ampliando o capital social do estudante por meio de redes de contato com colegas de outras universidades e ex-alunos. Podemos deduzir que a entrevista chamada “o ensino superior e a sua redução a nível paroquial” possui relação com o livro de autoria de Arabela, mencionado anteriormente, bem como com outros estudos que desenvolveu sobre a temática. Arabela também foi citada em uma entrevista de 2018 sobre as ações afirmativas, e isso pode atestar o quanto seu trabalho acadêmico sobre este conteúdo contribuiu de maneira significativa.

A larga produção científica de Arabela aponta para a possibilidade de entendermos seu percurso por meio do conceito de intelectual mediador, uma vez que a centralidade de sua produção cultural foi dedicada às práticas voltadas para projetos de mediação cultural que envolveram a divulgação de conhecimento e de valores – estando ligada direta e indiretamente a uma dimensão pedagógica e política em sentido mais amplo.

De acordo com Gomes e Hansen (2016), a categoria de “intelectual”, dentro dos estudos sociais da História Cultural, ajuda a compreender o quadro geral das condições de produção e circulação político-sociais de ideias. Por isso, como categoria de análise, o intelectual aparece como elemento fundamental da mediação cultural. Olhar para a trajetória da pesquisadora e docente em questão é visualizá-la como uma intelectual não só emissora ou condutora isenta, mas alguém que interage e agrega ideias, valores e discursos ao produto cultural que media; no seu caso, trata-se do conhecimento acerca do sistema universitário brasileiro, inglês e norte-americano, bem como seus desdobramentos que orbitam em torno da política de cotas, das ações afirmativas e da problemática da mobilidade social.

Arabela, nesse sentido, é uma sujeita ativa e produtora de sentidos, ainda que de mediação. Sua pesquisa e docência movimentou-se entre mediação e criação, articulando essas duas formas de intelectualidade. Isso porque, além de ter tido contato e absorvido conteúdos e temáticas quando estava fora do Brasil a partir dos autores e dos projetos socioculturais e políticos vigentes presentes nessas universidades, Arabela criou, a partir de seu aprendizado, novos produtos culturais – ou seja, produções científicas acerca dos temas já mencionados. Isso acarretou num aspecto importante do intelectual mediador, que é a “transmissão cultural” para sociedade mais ampla, a partir dos seus processos de criar e mediar. Outro fator é seu pioneirismo nas discussões sobre as ações afirmativas e políticas de cotas. Antes mesmo de elas serem se quer consideradas no Brasil, Arabela já discutia seus pontos negativos e positivos a partir de análises sobre o sistema de ensino superior norte-americano.

Somado a isso, a docência de Arabela foi coerente com sua larga produção científica; foi engajada e mobilizadora. Seu objetivo pedagógico visava desenvolver uma sensibilização nos alunos, um objetivo que faz parte das Ciências Sociais desde sua criação. Na sua visão, a Sociologia estuda a desigualdade, estuda a exclusão, estuda os problemas sociais, mas precisa provocar no aluno, para além desse processo apenas indagador, uma sensibilidade social. Como docente, sempre frisou que acreditava na capacidade criativa do estudante (Arabela, 2020). O aluno, a partir de metodologias que envolvem a criação de projetos, vai entendendo a complexidade das pesquisas sociais e dos desafios de se fazer estudos com rigor teórico e

metodológico. É sobre se perguntar “o porquê” e “o como das coisas”, mas também de ser interessado em, para além de descobrir a resposta dessas perguntas, tentar mobilizar suas ações e seus estudos para além delas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa convidando o leitor a explorar o percurso acadêmico da Prof.^a Dra. Arabela Campos Oliven no período entre 1960-2012. Visando identificar elementos da trajetória intelectual da professora e pesquisadora em questão no campo das Ciências Sociais, apresentei e debati alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da História da Educação, demonstrando como a abordagem micro histórica apresenta possibilidades interessantes no estudo das trajetórias individuais.

Na pesquisa aqui construída, optei por analisar a trajetória de Arabela a partir do conceito de “intelectual mediador”, atentando para três chaves analíticas: itinerário, redes de sociabilidade e geração intelectual. A partir dessas chaves analíticas, pude fazer uma reconstituição da sua caminhada, identificando os elementos que permearam os encontros, as leituras, as posições institucionais e sua participação em diversos espaços. A partir de uma análise sobre as produções científicas de Arabela, também pude conhecer os intelectuais dentro de sua trajetória que tiveram alguma relevância na constituição de sua formação, nas suas escolhas e nos seus estudos. Com as redes de sociabilidade, pude conhecer as afinidades de Arabela, tanto pessoais, quanto acadêmicas e políticas, não só de caráter racional. As materialidades dessas redes se manifestaram nos seus grupos de pesquisa, nas revistas que publicou, nos artigos e livros publicados, etc. A partir da historiografia, com a categoria geração, pude atentar para um recorte histórico, circunscrito, que considerou alguns eventos e algumas transformações culturais e acadêmicas que deram novos aspectos as práticas intelectuais: um exemplo disso é o início de sua produção a respeito das políticas afirmativas e políticas de cotas. Arabela foi vanguardista neste debate no cenário acadêmico brasileiro e seus estudos tiveram ressonância na comunidade escolar de onde lecionava e pesquisava.

Foi possível produzir a trajetória de Arabela a partir de elementos que apareceram ao longo do processo de sua narrativa da constituição de sua formação, docência e pesquisa. Isso porque amparei este estudo não só a partir de uma análise sobre suas produções científicas, mas também pela entrevista compreensiva que Arabela concedeu a mim e o documento oral disponibilizado. Nesses dois métodos, foi possível também conhecer os rastros significativos ao longo de sua história de vida, que de certa forma foram pontos de referência para este estudo de cunho historiográfico.

Para finalizar, destaco que Arabela é uma intelectual mediadora. Por muito tempo, o trabalho de um intelectual mediador foi muito desvalorizado no meio intelectual e na

sociedade em geral, como se o trabalho de mediação/divulgação fosse uma coisa “menor”. De acordo com Angela de Castro Gomes (2020), existia uma clara hierarquia pela qual os intelectuais mediadores não eram vistos como “verdadeiros intelectuais”. Porém, a mediação envolve processos complexos de criação cultural, pois também é um trabalho que cria algo específico e original. Principalmente porque o faz para um público amplo. Tão importante quanto produzir conhecimentos é divulgar esses conhecimentos e saberes, alcançando diversos círculos públicos, em diversos tamanhos e formas. As práticas culturais de Arabela voltaram-se exatamente para estas propostas. Com muita coerência e engajamento político-pedagógico, foi vanguardista, professora, pesquisadora. Nesta pesquisa, não tenho a intenção de generalizar os resultados aqui apresentados, uma vez que trabalhar com o conceito de intelectual mediador requer aproximação dele ao objeto de estudo, para que então tenhamos a chance de reconhecê-lo através da pesquisa. O que eu queria era demonstrar a potencialidade do estudo dos demais intelectuais mediadores. Pretendo dar sequência a esta pesquisa, olhando para outros intelectuais mediadores no campo das Ciências Sociais.

Assim como a epígrafe escolhida para iniciar esta monografia, na qual Gerard Leclerc (2005) afirma que o professor é aquele que combina “o poder de criação e de inovação e as virtudes do espírito crítico”, espero que este estudo possa aproximar outros colegas a se dedicarem a pesquisas que valorizem os professores pesquisadores e que, a partir da mobilização de conceitos diversos, alargue as interpretações dos processos múltiplos de construção de saberes e de práticas culturais que envolve o fazer docente e o fazer científico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, v. 33, n. 67, 18 dez. 2019.

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **Pensadores Sociais e a História da Educação II**. 1ª ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ALVES, Cláudia. Possibilidades no estudo de indivíduos: a micro-história como aparato para analisar trajetórias. **Temporalidades – Revista de História**, Ed. 29, v. 11, n. 2 (Jan./Abr. 2019).

BAPTISTA, Sara. Quem é Olavo de Carvalho, protagonista de polêmicas do governo Bolsonaro?. **IG Último Segundo**, 17 maio 2019. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2019-05-17/quem-e-olavo-de-carvalho-protagonista-de-polemicas-do-governo-bolsonaro.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BASTOS, Maria Helena Camara. O que é História da Educação hoje? Tempos de Reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**, v.3, n.1, p. 43-59, 2016.

BRITTO, Augusto César Luiz; CORRADI, Ana Laura. Egodocumentos: Os documentos que expressam a personalidade, intimidade e motivações dos titulares de Arquivos Pessoais. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 32, n. 2, p. 98-129, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/7968/5857>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CAETANO, Erica. História do Sistema de Cotas no Brasil, **Super Vestibular**. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>.

DINIZ, Débora. A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil. *In*: FLEISCHER; SCHUCH (orgs). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres: Editora da Universidade de Brasília, 2010, p. 183-192.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **REVISTA EDUCAR**, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *In*: **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222, 2003.

GOMES, Angela de Castro. O lugar dos “Intelectuais mediadores”: entrevista com a Angela de Castro Gomes. Entrevistadores: Bruno Leal Pastor de Carvalho e Ana Paula Tavares Teixeira. *In*: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/intelectuais-mediadores-entrevista-angela-de-castro-gomes/>. Publicado em: 31 ago. 2020. ISSN: 2674-5917.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. *In*: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos. **Intelectuais mediadores**: práticas de culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p.7-35.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. História da Educação e História Oral: possibilidades de pesquisa em acervos de memória. *In*: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri (orgs.). **História Oral e Práticas Educacionais**. São Leopoldo: Oikos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista Compreensiva**: Um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LATTES pessoal. Arabela Campos Oliven. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2438716829696784>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LECLERC, Gérard. **Sociologia dos Intelectuais**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*. ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

UNIVERSITÁRIOS param em todo o país. Memorial da Democracia, 1962. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/universitarios-param-em-todo-pais>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. 1ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VELHO, Gilberto. Trajetória individual e campo de possibilidades. *In*: **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. 3ª Ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VICENTE, Sérgio Augusto. Os intelectuais mediadores: Afinal, qual a contribuição deste conceito para a história cultural? **Revista Trama – Arte, Cultura e Criatividade**. Ano 002, n. 050, 2020. Disponível em: <https://tramabodoque.com/2020/06/21/os-intelectuais-mediadores-afinal-qual-a-contribuicao-desse-conceito-para-a-historia-cultural/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. A Fonte Oral e a Pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul/98.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre História da Educação e História Oral: Questões teóricas, metodológicas e éticas. V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. **SE&PQ - Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**. Foz do Iguaçu, maio e jun 2018.

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM
ARABELA CAMPOS OLIVEN**

Dados biográficos:

Nome completo;

Onde nasceu;

Ano de nascimento;

Profissão dos pais, nomes dos pais; irmãos e tiver;

Quanto tempo reside em Porto Alegre;

Quanto tempo está na UFRGS;

Nome das instituições educativas que estudou;

Algumas questões que apareceram no relato dela nas outras entrevistas:

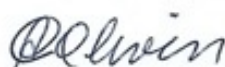
1. Como foi sua formação antes da faculdade;
2. O que a levou a fazer Ciências Sociais;
3. Como era a faculdade de Ciências Sociais na época;
4. Panorama brasileiro da época (sentimentos, perspectivas, desejos...);
5. Ser estudante na época do golpe de 1964;
6. Ser bolsista de iniciação científica;
7. Quando adentrou na pesquisa de políticas afirmativas;
8. Mudanças a partir do momento que estudou fora do Brasil (impressões, literatura, visão como América Latina...);
9. Migração para a Pedagogia (linhas de atuação, por que a mudança...);
10. Entrada de cotistas mudando a dinâmica das disciplinas;
11. Arabela foi uma professora que se utilizou de diversas dinâmicas em grupos na turma para avaliar casos de preconceito, racismo e etc; caso ela entre em algum momento, aprofundar;
12. Perguntar sobre as políticas de inclusão no Brasil (em relação as suas pesquisas);
13. Perguntar sobre a expansão da educação universitária no Brasil (em relação as suas pesquisas);

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização

Eu, Arabela Campos Oliven, abaixo assinado concedo à Tainá Martins de Barros – estudante na Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS, as gravações e respectivos conteúdos imagéticos e transcritos resultantes do meu depoimento realizado no dia 20/03/2021 sendo o uso do material direcionado para objetivos acadêmicos que a aluna da dita Universidade determinar.

São Leopoldo, 22 de Junho de 2021



ANEXO A - AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO*

Jefferson Mainardes (UEPG)
Isabel Cristina de Moura Carvalho (UNIFESP)

A autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa é a manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador/a explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa. Constitui-se em um exercício de explicitação, de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas¹. A autodeclaração não substitui a revisão ética do projeto de pesquisa, realizada por Comitês ou Comissões de Ética. No entanto, emerge como fundamental nos casos em que o Projeto de Pesquisa não foi submetido a algum processo de revisão ética.

Antes de indicarmos os itens ou questões que podem ser contempladas na autodeclaração, é importante apresentarmos elementos da situação atual da ética em pesquisa na área de Educação. Conforme explicitado em outros textos deste mesmo material, no Brasil, a revisão ética dá-se pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/CONEP (Plataforma Brasil).

A CONEP, com sede em Brasília, é uma das Comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS), ligada ao Ministério da Saúde. A CONEP foi criada pela Resolução CNS nº 196/96 e tem a função de elaborar e implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tanto para as pesquisas biomédicas quanto para as pesquisas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. De modo geral, a regulamentação baseia-se na pesquisa biomédica. Uma parte significativa dos Comitês de Ética em Pesquisa desconsidera as peculiaridades da pesquisa em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA). Como resultado, há projetos dessas áreas que tramitam de modo lento e, em alguns casos, não são aprovados. Em virtude de tais vicissitudes, muitos pesquisadores de CHSSA não submetem seus projetos a esse sistema de revisão ética².

* Os autores agradecem os comentários do Prof. Carlos Roberto Jamil Cury.

¹ Na mesma linha de raciocínio, temos indicado a importância da explicitação da perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico na pesquisa em Política Educacional e em outros campos (TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2017b, 2018).

² Diversos autores têm indicado as limitações do sistema de revisão ética no Brasil e a luta para que a revisão ética dos projetos de pesquisa da área de CHSSA seja realizada fora da área da Saúde (GUERRIERO; MINAYO, 2013; CARVALHO; MACHADO, 2014; DE LA FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014; SARTI, 2015; SOBOTKA, 2015; MAINARDES, 2016, 2017a; DUARTE, 2017, entre outros). Um levantamento completo das publicações sobre ética na pesquisa em Educação pode ser encontrada em <<http://www.anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos>>.

Considerando a importância das questões éticas na pesquisa, compreendemos que a opção por não submeter os projetos de pesquisa para revisão ética não exige o pesquisador de levar em conta as questões éticas envolvidas desde a formulação do projeto até a disseminação dos seus resultados. Podemos considerar que, em termos de reflexividade e de vigilância, a autodeclaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa.

Questões que podem ser incluídas na autodeclaração

Com base na literatura sobre ética na pesquisa e reflexividade ética (CRESWELL, 2007; GEWIRTZ, 2007; APA, 2012; BRASIL, 2011), apresentamos algumas questões que podem ser incluídas na autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos:

- a) os valores que orientam a análise (GEWIRTZ, 2007);
- b) as questões éticas envolvidas na definição e na descrição do problema (importância da pesquisa, benefícios para os participantes, abrangência da pesquisa, etc.) (CRESWELL, 2007);
- c) as questões éticas envolvidas na descrição de objetivos e nas indagações da pesquisa (CRESWELL, 2007);
- d) as questões éticas envolvidas na coleta de dados (potenciais riscos aos participantes, questões relacionadas ao anonimato e à confidencialidade; consentimento dos participantes; atenção especial a populações vulneráveis; obtenção de permissão de autoridades; garantia de privacidade dos participantes, etc.) (CRESWELL, 2007);
- e) as questões éticas envolvidas na análise e na interpretação de dados (rigor na análise, honestidade, compromisso com os participantes, garantia de anonimato dos participantes, armazenamento adequado dos dados coletados, etc.) (CRESWELL, 2007);
- f) as questões éticas envolvidas na redação e na divulgação da pesquisa (cuidados com a linguagem na redação, cuidados éticos na autoria, etc.) (CRESWELL, 2007);

- g) os dilemas éticos vivenciados pelo pesquisador no processo de pesquisa e como foram resolvidos.

Conclusão

A ética na pesquisa em Educação é uma questão que deve integrar o processo de formação de pesquisadores (MORENO BAYARDO; ROMERO MORETT, 2011; DE LA FARE; SAVI NETO, 2019; DE LA FARE; CARVALHO; PEREIRA, 2017; NUNES, 2017).

Na medida em que os futuros pesquisadores se apropriam das discussões sobre questões éticas, tornam-se mais capacitados para a explicitação dos princípios e dos procedimentos éticos relacionados às suas pesquisas.

Os pesquisadores e os futuros pesquisadores podem encontrar subsídios para a autodeclaração nos manuais de pesquisa, publicações sobre questões éticas e documentos das associações científicas (APA, 2012; BRASIL, 2011; BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017; AERA, 2017).

Como conclusão, argumentamos que a autodeclaração dos princípios e dos procedimentos expressa o engajamento (e o amadurecimento) do pesquisador no processo de pesquisa e representa um avanço qualitativo superior com relação à mera submissão do projeto de pesquisa em uma plataforma ou ao simples ato de responder questões sobre cuidados éticos.

Referências

AERA. Código de ética: American Educational Research Association – AERA (Associação Americana de Pesquisa Educacional). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1041-1065, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.021>.

APA. American Psychological Association. Manual de publicação da APA. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq. *Ética e Integridade na Prática Científica*. Brasília: CNPq, 2011. Disponível em: <<http://cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>>. Acesso em 27 mar. 2019.

BROOKS, R.; TE RIELE, K.; MAGUIRE, M. *Ética e pesquisa em educação*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

CARVALHO, I. C. M.; MACHADO, F. V. A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. *Práxis Educativa*,

Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 209-234, jan./jun. 2014. DOI:
<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0010>.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE LA FARE, M. de; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014. DOI:
<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0012>.

DE LA FARE, M.; CARVALHO, I. C. de M.; PEREIRA, M. V. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-102, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.27603>.

DE LA FARE, M.; CARVALHO, I. C. M. Ética e pesquisa em Educação: tensões entre autonomia e regulação. In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). *Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2017. p. 103-120.

DE LA FARE, M.; SAVI NETO, P. A regulação da conduta dos pesquisadores na ciência brasileira: um problema de pesquisa ou um problema para a pesquisa em educação? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 319-332, jan./abr. 2019. DOI:
<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.017>.

DUARTE, L. F. D. Cronologia da luta pela regulação específica para as Ciências Humanas e Sociais da avaliação da ética em pesquisa no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n.1, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i1.0015>.

GEWIRTZ, S. Refletividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.

GUERRIERO, I. C. Z.; MINAYO, M. C. de S. O Desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 23, n. 3, p. 763-782, jul./set. 2013. DOI:
<https://doi.org/10.1590/s0103-73312013000300006>.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em Educação: desafios atuais. In: CARVALHO, M. V. C. de; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAUJO, F. A. M. *Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica*. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 73-82.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 150 -173, jan./abr. 2017a. DOI:
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico- epistemológicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017b. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>.

MORENO BAYARDO, M. G.; ROMERO MORETT, M. A. Ética, investigación educativa y formación de investigadores: entre la norma y el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, Madrid, v. 9, n. 2, p. 78-96, 2011.

NUNES, J. B. C. Formação para a ética em pesquisa: um olhar para os programas de pós-graduação em Educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 183-191, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26889>.

SARTI, C. A ética em pesquisa transfigurada em campo de poder: notas sobre o sistema Cep/Conep. *Revista Brasileira de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 79-96, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.94>.

SOBOTTKA, E. A. Regulamentação, ética e controle social na pesquisa em ciências humanas. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 3, n. 05, p. 53-77, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.93>.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/praeduc.v.10i1.0007>.

