



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Carolina Monteiro de Castro Nascimento

**A formação de sociólogas e sociólogos no Sul global:** um estudo de caso da Universidade de  
Hradec Králové na República Tcheca

Florianópolis  
2020

Carolina Monteiro de Castro Nascimento

**A formação de sociólogas e sociólogos no Sul global:** um estudo de caso da Universidade de  
Hradec Králové na República Tcheca

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Sociologia Política da Universidade Federal de  
Santa Catarina para a obtenção do título de mestra em  
Sociologia Política.

Orientador: Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nascimento, Carolina Monteiro de Castro

A formação de sociólogas e sociólogos no Sul global : um estudo de caso da Universidade de Hradec Králové na República Tcheca / Carolina Monteiro de Castro Nascimento ; orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, 2020.  
121 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Sociologia do Sul global. 3. Sociologia da Europa Central. 4. Sociologia tcheca. 5. Formação de sociólogos. I. Oliveira, Amurabi Pereira de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Sociologia Política. III. Título.

Carolina Monteiro de Castro Nascimento  
**A formação de sociólogas e sociólogos no Sul global:** um estudo de caso da  
Universidade de Hradec Králové na República Tcheca.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>a</sup>. Elizabeth Farias da Silva, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup>. Lidiane Soares Rodrigues, Dra.  
Universidade Federal de São Carlos

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de mestra em Sociologia Política.

---

Prof. Ernesto Seidl, Dr.  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado à Marta Lara (*in memoriam*), minha querida tia Martinha.

## AGRADECIMENTOS

Como diria minha saudosa avó Nilza, uma andorinha só não faz verão. Outrossim, uma estudante só não faz uma dissertação. É necessário, portanto, agradecer a todos e todas que de alguma forma fizeram desta jornada o que ela foi.

Agradeço ao meu orientador, Amurabi Oliveira, maior responsável pelo meu amadurecimento acadêmico. Obrigada pelos incentivos, orientações, parcerias, puxões de orelha e, claro, por confiar no meu trabalho.

Sou grata às professoras Elizabeth Farias, Lidiane Rodrigues, Rosimeri Aquino e Renata Siuda-Ambroziak pelas participações nas bancas de qualificação e de defesa da dissertação. Obrigada pelos apontamentos, orientações e por terem se disponibilizado tão prontamente sempre. Agradeço também ao professor Tiago Borges por presidir as bancas de qualificação e de defesa.

Agradeço também a todos e todas da turma de mestrado de 2018 do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSP/UFSC), ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea (NEJUC), aos colegas editores da Revista Em Tese, e aos professores, professoras, funcionários e funcionárias do Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC. Obrigada pelos aprendizados, trocas e construções coletivas durante todo o processo formativo. Sou grata também aos professores da UHK que contribuíram para que essa pesquisa fosse feita.

Eu não estaria aqui, escrevendo estes agradecimentos, se não fosse por minha mãe, Márcia. Foi seu encorajamento, apoio e carinho, sua fé incondicional na minha capacidade, suas orientações e leituras atentas, sua força e sua coragem que me trouxeram onde estou. Obrigada por tanto!

Também agradeço imensamente ao meu irmão Rafael pela parceria onipresente e pelo apoio emocional e pragmático. Estamos juntos desde sempre e para sempre. Ao meu querido sobrinho Theo, muito obrigada por trazer a leveza e a descontração que a gente esquece de carregar no dia-a-dia. Amo você! Sou grata também ao meu pai, Nivaldo, por compartilhar comigo a dedicação à vida acadêmica, o respeito com a profissão e com os alunos e alunas. Obrigada pelos valores e ensinamentos que carrego com muito carinho.

Muito obrigada tia Deca, tio Rick, Guilherme e Gustavo pelo apoio vitalício e por fazerem do cerrado nosso lar. Obrigada às Fifinas e Fifininhas por tantos ensinamentos,

conselhos, mimos e carinhos. Sou grata a toda família Monteiro de Castro que, mesmo espalhada pelo Brasil, sempre esteve comigo celebrando cada passo.

Ao meu parceiro de vida, Lucas, a minha gratidão completa. Você é sinônimo de acolhimento, de respeito e de amor. Obrigada por me ouvir, por me acalantar e por me nutrir em fases difíceis. Sou grata por seu apoio e paciência durante a distância, e por sua recepção sempre tão carinhosa em nossa morada. Sou grata também por toda a família Tavares de Souza que veio para multiplicar a minha constelação afetiva. O meu muito obrigada.

Aos amigos João Pedro, Diego, Ana Martina e Treicy, sou extremamente grata pela parceria acadêmica e extra-acadêmica, pelas risadas e pelo acolhimento durante esse período tão intenso e novo. Vocês transformaram Florianópolis em um lar para mim. Obrigada! *Děkuji moc* às minhas amigas Ana e Jéssica e ao amigo Pepe. Sem vocês, o intercâmbio não teria sido o mesmo. Pepe, obrigada também pela parceria nas traduções linguísticas e culturais tchecas, nem sempre fáceis para essa latino-americana. Obrigada às queridas Thaís e Jade e ao querido Lucas por tantos anos de amizade e cumplicidade. A torcida e o amor de vocês fazem toda a diferença.

Para finalizar, é imperioso falar sobre as instituições que tornaram esse mestrado possível. Obrigada à CAPES e ao programa Erasmus+ pelos apoios financeiros. Em tempos de austeridade, nunca é demais enfatizar a relevância de projetos que incentivem a educação, a pesquisa e a ciência. Continuaremos a balburdiar, *pero sin perder la ternura jamás!*

O processo de fundação de uma sociologia nacional reveste-se de caracteres iniludíveis. Verifica-se quando as motivações de tal disciplina se tornam concretas, isto é, dizem respeito aos imperativos de auto-organização de determinada coletividade nacional. Verifica-se quando os leigos encontram nos estudos sociológicos respostas aos problemas que estão vivendo e não têm maiores dificuldades de entendê-los e, assim, de utilizá-los na compreensão de suas vicissitudes ordinárias (RAMOS, 1960).

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar a formação de sociólogas e sociólogos na República Tcheca, no contexto do Sul global, a partir do estudo de caso da Universidade de Hradec Králové (UHK). Por meio do debate das dinâmicas globais de conhecimento e poder, analisou-se a inserção da República Tcheca e de sua sociologia nacional no contexto global e examinou-se o desenvolvimento do ensino superior e a institucionalização da sociologia do referido país, durante os períodos políticos democráticos e não-democráticos dos séculos XX e XXI. A partir desta revisão bibliográfica, evidenciou-se que tanto a República Tcheca quanto sua sociologia estão balizadas no que se pode chamar de Sul global. Assim, o trabalho visa realizar, por meio do estudo de caso, um diálogo e uma aproximação com essa sociologia que se encontra afastada do centro da geopolítica do conhecimento, evidenciando a forma idiossincrática com que ela se forma, se institucionaliza e se desenvolve, de acordo com o contexto político e social local. A pesquisa empírica realizada na UHK teve como aporte metodológico entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores do Departamento de Sociologia da referida universidade, bem como análise dos documentos normativos relacionados ao curso, como currículo e plano de aula, e observação participante de algumas disciplinas ofertadas pelo departamento. Constatou-se que por um lado a sociologia tcheca vem galgando um caminho de maior aproximação com a agenda dos países do Norte global, especialmente no que se trata do ofício dos(das) sociólogos(as) e das políticas de internacionalização do ensino superior. Por outro, constatou-se um modelo formativo singular da disciplina, condizente com a condição de Sul global que o país apresenta e com o legado do período comunista, que se verifica, por exemplo, com o recorrente uso de autores tchecos e teorias nacionais nas ementas do curso.

**Palavras-chave:** Sociologia do Sul global. Sociologia da Europa Central. Sociologia tcheca. Formação de sociólogas e sociólogos.

## ABSTRACT

The main goal of the present dissertation is to analyze the formation of sociologists in the Czech Republic, in the context of the global South, from the case study of the University of Hradec Králové (UHK). Through the debate on the global dynamics of knowledge and power, the insertion of the Czech Republic and its national sociology in the global context was analyzed and the development of higher education and the institutionalization of the sociology of that country was examined, contextualizing the periods of democratic and non-democratic states of the 20th and 21st centuries. From this literature review, it became evident that both the Czech Republic and its sociology are located on what can be called the global South. Thus, the work aims to carry out, through the case study, a dialogue and an approximation with this sociology that locates far from the center of the geopolitics of knowledge, showing the idiosyncratic way in which it is formed, institutionalized and developed, according to the local political and social context. The empirical research carried out at UHK had as methodological support semi-structured interviews that were done with professors from the Sociology Department of the aforementioned university, as well as the analysis of normative documents related to the course, such as the curriculum and lesson plans, in addition to participant observations of some classes offered by the department. It was found that on one hand, Czech sociology has been moving closer to the agenda of the global North countries, especially with regard to the labor market for sociologists and the internationalization policies of higher education. On the other hand, it was possible to identify a unique formative model of the discipline, consistent with the condition of the global South that the country presents and with the legacy of the communist period that verifies, for example, through the recurrent use of Czech authors and national theories in the course's syllabi.

**Keywords:** Global South Sociology. Central European Sociology. Czech Sociology. Formation of Sociologists.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “The Bare-chested Man in Front of the Occupiers Tank” .....	38
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contexto histórico-político da República Tcheca .....	41
Quadro 2 – Funcionamento do Ensino Superior da República Tcheca.....	59
Quadro 3 - Desenvolvimento da sociologia tcheca e o contexto político .....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENTRAL	Central European Network for Teaching and Research in Academic Liasion
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CSA	Czech Sociological Association
DK	Dělnické Kursy
EHEA	European Higher Educational Area
ESA	European Sociological Association
EUA	Estados Unidos da América
FF	Faculdade de Filosofia
HK	Hradec Králové
IES	Instituição de Ensino Superior
ISA	International Sociological Association
KSČ	Komunistická strana Československa
MAC	Método Aberto de Coordenação
MMS	Masarykova Sociologická Společnost
NEJUC	Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política
SS	Schutzstaffel
TACR	Technology Agency of the Czech Republic
TGM	Tomáš Garrigue Masaryk
UE	União Europeia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UHK	Universidade de Hradec Králové
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UWB	University of West Bohemia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1	METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO, AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E PRECISÕES CONCEITUAIS.....	19
<b>2</b>	<b>A QUESTÃO CENTRO E PERIFERIA NA GEOPOLÍTICA GLOBAL E NA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO: A REPÚBLICA TCHECA E AS SOCIOLOGIAS DO SUL.....</b>	<b>23</b>
2.1	A RELAÇÃO CENTRO E PERIFERIA E OS CONCEITOS DE NORTE E SUL GLOBAL.....	23
2.1.1	Os estudos pós-coloniais.....	23
2.1.2	A relação centro e periferia dentro da Europa: o hiato entre Europa Ocidental, Europa Central e Europa Oriental .....	27
2.1.3	A República Tcheca: uma breve revisão histórica .....	32
2.1.4	República Tcheca: Norte ou Sul global? .....	42
2.2	A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA SOCIOLOGIA DENTRO DO SUL GLOBAL .....	44
<b>3</b>	<b>O ENSINO SUPERIOR E A SOCIOLOGIA TCHECA .....</b>	<b>48</b>
3.1	O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA TCHECA .....	48
3.1.1	O desenvolvimento das IESs na Tchecoslováquia no século XX: o projeto comunista para o ensino superior (1948 – 1989).....	49
3.1.2	As IESs no pós-comunismo: autonomia, europeização e Tratado de Bolonha.....	54
3.1.3	A última década: mercado de trabalho global e os <i>rankings</i> internacionais..	60
3.2	A SOCIOLOGIA TCHECA .....	63
<b>4</b>	<b>O CASO DA UNIVERSIDADE DE HRADEC KRÁLOVÉ .....</b>	<b>77</b>
4.1	ENTREVISTANDO SOCIÓLOGOS.....	77
4.2	A UNIVERSIDADE DE HRADEC KRÁLOVÉ.....	79
4.3	O DEPARTAMENTO E O CURSO DE SOCIOLOGIA DA UHK .....	81
4.4	AS ENTREVISTAS .....	86
4.4.1	Trajetória acadêmica e profissional.....	87

<b>4.4.2</b>	<b>Percepções acerca da formação de sociólogos e sociólogas da UHK.....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociologia, assim como outras ciências sociais, vem galgando um caminho de extensivas revisões acerca de sua própria natureza, promovendo críticas e estudos sobre o campo<sup>1</sup> e assim construindo uma “sociologia da sociologia”. Nesse cenário, problematiza-se, principalmente, o projeto originário da disciplina que, fundado em um contexto específico e universalizado como hegemônico, promove a invisibilidade de certas tradições nacionais, especialmente daquelas que se situam fora do eixo central da geopolítica do conhecimento (CONNELL, 2007, 2010; BURAWOY, 2010). Connell (2012) explica que a invisibilidade dessas tradições deriva justamente da concepção ortodoxa que as ciências sociais possuem de teoria social, que está atrelada somente ao trabalho que o centro faz.

O questionamento acerca do projeto originário das ciências sociais não é incipiente, se considerada trajetória e o desenvolvimento do campo nas diversas partes do mundo. Contudo, a sistematização e a expansão desse movimento que tenta dar visibilidade à pluralidade de teorias, tradições e campos esmaecidos é, de certa forma, recente. Com efeito, as ciências sociais de modo geral vêm pautando, desde a segunda metade do século XX, esse cenário e exclamando a necessidade de transformar o campo em direção a uma internacionalização real, que englobe mais do que os países e teorias centrais (CONNELL, 2007). Na antropologia, por exemplo, acadêmicos têm ressaltado a importância das “antropologias mundiais”, enfatizando que o mundo vai além do centro Europeu e Estadunidense. À luz disso, Ribeiro (2014, p. 113) escreve sobre a “necessidade de mudar as estruturas de poder estabelecidas que impedem outras antropologias de entrar em uma conversa mais heteroglóssica e horizontal” e que isso deveria ser feito a partir da concepção da antropologia como uma cosmopolítica<sup>2</sup>.

Entrementes, pesquisas contra-hegemônicas e anti-imperialistas da sociologia surgiam também ao longo do século XX. Trata-se, portanto, de uma série de estudos que tem levado ao reconhecimento a complexa miríade de estruturas e formas do saber sociológico. Isso não significa apenas levar as teorias marginalizadas ao centro, mas mudar a estrutura hegemônica de poder para uma outra com multi-centros e que possibilite uma verdadeira conversabilidade (RIBEIRO, 2014; CONNELL, 2011). Nesse contexto, as sociologias

---

<sup>1</sup> Utilizamos campo no sentido bourdieusiano de universo no qual os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem ciência – e no caso, especificamente, ciências sociais – estão inseridos (BOURDIEU, 2004, p. 20).

<sup>2</sup> A antropologia deixaria de ser limitada a uma disciplina e passaria a ser incorporada como um discurso político cosmopolita. Para mais informações ver Ribeiro (2014).

emergentes como as pós-coloniais, as feministas, as teorias *queer*, as teorias do Sul, os estudos subalternos e tantas outras configuram o quadro teórico e metodológico que desafia e impulsiona o campo estruturado pela ótica do centro.

Neste ínterim, reconhecemos que há uma gama de terminologias para se referir às divisões globais, como metrópole/colônia, centro/periferia, centro/margem, Norte/Sul global, Ocidente/Oriente, entre outras. O que nos interessa, mais do que diferenciar teórica e metodologicamente o uso de tais conceitos, é estabelecer que há um padrão histórico de inequidade de poder, riqueza e influência cultural entre a Europa Ocidental e Estados Unidos e os demais países do mundo (CONNELL, 2007).

Essas questões ultrapassam a “sociologia da sociologia” e se difundem nas ramificações do campo, sendo relevantes no debate contemporâneo de diversas áreas. No âmbito da formação de sociólogos, por exemplo, elas são axiais para compreender a multiplicidade de modelos formativos e como eles se conectam com as diferentes tradições nacionais. Não obstante, reconhecemos a existência de linhas globais no processo de formação de sociólogos, porém, estudar esse processo em contextos periféricos nos permite compreender como as realidades locais são relevantes para o desenvolvimento de cada modelo formativo e para os sentidos que são atribuídos aos sociólogos em cada região.

O presente trabalho trata da formação de sociólogos no contexto do Sul global, e mais especificamente, no contexto da República Tcheca. O uso recursivo, neste trabalho, de Sul global para o país em questão pode causar certo estranhamento, uma vez que se trata de uma nação europeia. Porém, o que a dissertação argumenta é que é preciso complexificar a Europa enquanto centro imbuído de poder hegemônico e notar a existência de periferias dentro do continente. O que a primeira seção deste trabalho irá abordar é justamente como e porque balizamos a República Tcheca e sua sociologia no Sul global. Cabe ainda mencionar que há outros países que também possuem estudos que realizam esse esforço de complexificar a Europa e as sociologias europeias, como é o caso da Polônia (SIMONOVÁ, ANTONOWICZ, 2006), da Hungria (KARÁDY; NAGY, 2019), da Bulgária (BOYADJIEVA, 2010), da Noruega (KARLSEN, 2018), e outros.

Assim interessa-nos, ao estudar a formação de sociólogos da República Tcheca, realizar um diálogo e uma aproximação com uma sociologia que se encontra afastada do centro, evidenciando a forma idiossincrática com que ela se forma, se institucionaliza e se desenvolve, de acordo com o contexto político e social local. Estudar a sociologia da República Tcheca se traduz em um esforço meritório uma vez que pesquisar sociologias e regiões periféricas é uma forma de dar visibilidade e de incluí-las em um sistema hierárquico

e valorativo que pouco se dedica a essa tarefa. Com efeito, não foram encontrados (até o conhecimento da autora) estudos sobre a sociologia tcheca em língua portuguesa. Por outro lado, há na literatura anglófona estudos cujo objeto de estudo central é a sociologia tcheca – ressaltando que tais estudos foram produzidos por autoras e autores tchecos (SKOVAJSA; BALON, 2017; VOŘÍŠEK; 2011; SKOVAJSA, 2008; SIMONOVÁ; ANTONOWICZ, 2006; KREJČÍ; MACHONIN, 1996; URBÁNEK, 1994; entre outros). Ainda assim, ficou evidente que a maior parte da produção acerca da sociologia tcheca não foi traduzida e está disponível apenas em tcheco, devido à uma série de razões que serão abordadas durante o trabalho.

Argumentamos, portanto, que as sociologias periféricas e emergentes são objetos de estudo com valor empírico e epistemológico, e compreendemos o presente trabalho como uma forma de fomentar o debate lusófono sobre uma dessas sociologias, a da República Tcheca. Assim, propomos um estudo de caso de uma universidade do referido país, mais especificamente, da Universidade de Hradec Králové (UHK), a fim de analisar o modelo formativo do curso de sociologia e compreender os sentidos atribuídos aos sociólogos tchecos da contemporaneidade. Cabe mencionar, ainda, que a UHK não se configura como uma universidade central do país, o que nos permite cotejar as periferias internas à própria periferia (SCOTT, 2014).

Ante o exposto, define-se como o objetivo geral da presente dissertação analisar a formação de sociólogos na República Tcheca, no contexto do Sul global, a partir do estudo de caso da Universidade de Hradec Králové. Os objetivos específicos são: (a) analisar a inserção da República Tcheca e de sua sociologia nacional na geopolítica internacional, evidenciando a tensão centro-periferia na relação do país com o mundo, bem como na relação da sociologia tcheca com as demais sociologias globais; (b) examinar o sistema de Ensino Superior da República Tcheca, suas dinâmicas, lógicas e vicissitudes próprias ao longo dos séculos XX e XXI, enfatizando as diferenças no contexto do regime do Partido Comunista e do pós-comunismo; (c) investigar a institucionalização da sociologia na República Tcheca, balizando a história da disciplina nos contextos políticos de períodos democráticos e não democráticos ao longo dos séculos XX e XXI; (d) identificar as características da formação de sociólogos tchecos a partir da análise de documentos referentes ao curso de sociologia da UHK e das entrevistas realizadas junto aos professores de sociologia da referida universidade.

Além desta introdução, a dissertação está desenvolvida em três seções. A primeira seção, chamada “A questão centro-periferia na geopolítica global e na geopolítica do conhecimento: a república tcheca e as sociologias do sul”, organiza o aparato teórico no qual o trabalho se debruçou. Assim, discutimos as questões relativas ao debate centro/periferia e

Norte/Sul global, apresentamos a história política e social da República Tcheca no contexto do comunismo e também do pós-comunismo. Esta seção atende ao objetivo específico (a). Na segunda seção, nomeada “O ensino superior e a sociologia tcheca”, discutimos o desenvolvimento do ensino superior, de modo geral, e da sociologia, em particular, na República Tcheca também nos períodos do comunismo e do pós-comunismo. Esta seção atende aos objetivos específicos (b) e (c). A terceira e última seção, “O caso da Universidade de Hradec Králové”, é dedicada a pesquisa empírica de estudo de caso. Assim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos das entrevistas realizadas na Universidade de Hradec Králové e exploramos, também, os documentos normativos do curso de Sociologia da UHK, como o currículo e o plano de curso, além dos dados referentes à observação participante realizada durante as aulas assistidas na UHK, para que possamos compreender como e com que finalidade a referida universidade está formando os sociólogos. A terceira seção atende ao objetivo (d).

### 1.1 METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO, AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E PRECISÕES CONCEITUAIS

A pesquisa empírica da presente dissertação é resultado do intercâmbio que a autora fez durante o primeiro semestre de 2019 para a Universidade de Hradec Králové (UHK) situada na República Tcheca. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a UHK já possuíam acordo de mobilidade desde 2015 para estudantes de graduação. Em 2018 o acordo foi reformulado e passou a incorporar o programa da União Europeia (UE) Erasmus+. Esta nova configuração acarretou no aumento do valor da bolsa e do número de vagas disponibilizadas pela UHK. No ano de 2019 foram ofertadas, pela primeira vez, bolsas para estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) e para docentes da UFSC.

Durante o intercâmbio – de fevereiro a julho de 2019 - a autora se engajou, principalmente, em duas atividades: frequentou aulas regulares de sociologia, ciência política e história<sup>3</sup>, e realizou entrevistas semiestruturadas com os professores do departamento de sociologia da UHK. As disciplinas ofertadas em inglês eram todas no âmbito graduação. Em certa medida, assistir a essas aulas se traduziu em uma observação participante, pois permitiu que novos elementos e novas camadas de sentido fossem apreendidos, o que talvez não teria

---

<sup>3</sup> As disciplinas cursadas foram: (1) Reflexões sobre Totalitarismo, (2) História Cultural da Europa Central, (3) Sociologia Geral, (4) Instituições e Políticas da União Europeia, (5) Aspectos Metodológicos de Pesquisa na Europa Central e (6) Tcheco para Estrangeiros (tradução nossa).

sido possível sem o contato próximo e diário do universo de ensino da universidade em questão. Assim, a pesquisa empírica teve como aporte os documentos normativos da Universidade de Hradec Králové e do curso de sociologia, as entrevistas realizadas com os professores do departamento de sociologia e o resultado da observação participante feita durante as aulas.

Como é cediço, raramente é possível seguir e completar *ipsis litteris* os passos metodológicos planejados. Becker (1993, p. 12) explica que as proposições metodológicas e teóricas não deveriam funcionar como camisas de força, e que, sem ignorar os pressupostos básicos, “os sociólogos deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo”. Isso fica particularmente evidente nas ciências sociais e, mais especificamente, quando a metodologia qualitativa é utilizada, pois pesquisar algo com métodos qualitativos significa, muitas vezes, estabelecer uma relação social (BOURDIEU, 1997). Nesse sentido, é necessário tangenciarmos algumas problemáticas que envolvem pesquisas que utilizam o método de estudo de caso, de forma geral, e outras que circunscreveram este trabalho em particular.

O método de estudo de caso é especialmente frequente nas ciências sociais, pois os fenômenos estudados por essas disciplinas ocorrem, normalmente, de forma singular e concreta em casos específicos (MILLS; DUREPOS; WIEBE, 2010). Todavia, o estudo de caso ocupa uma posição ambígua dentro das metodologias das ciências sociais, pois apesar de oferecer certas vantagens, também possui limitações. Entre as vantagens está a possibilidade de compreender o objeto estudado em profundidade, apreendendo uma gama de dados, sentidos e inferências que não são possíveis de serem captados em pesquisas quantitativas. Por outro lado, essa densidade e profundidade de informação são limitadas ao caso que se estuda, dificultando o nível de generalização que a ciência comumente exige.

Considerando tais proposições, enfatizamos que não está ao alcance deste trabalho fornecer uma análise com representatividade estatística ou, ainda, predições sobre um todo geral, visto se tratar de um caso de uma universidade periférica. Isso não quer dizer, por outro lado, que a pesquisa aqui apresentada se fecha no universo da UHK, pois é preciso considerar que “todo estudo de caso permite que nós façamos generalizações a respeito das relações entre os vários fenômenos estudados” (BECKER, 1993, p. 129). Essas generalizações, longe de homogeneizadoras ou totalitárias, podem servir - como Mills, Durepos e Wiebe (2010) salientam - como uma base para futuros estudos, teorizações e explorações subsequentes. A intenção do estudo realizado, portanto, é refletir sobre a miríade de trajetórias, formas e estruturas que a sociologia assume de acordo com o contexto em que está inserida,

fomentando o debate da área e criando uma base para futuros trabalhos comparativos, com as sociologias de outros países também balizados no Sul global, por exemplo.

Calcado na metodologia qualitativa, o trabalho usou a entrevista semiestruturada como o principal instrumento de pesquisa (apêndice A). A ideia seria construir repertórios de perspectivas coletivas acerca da formação de sociólogos da UHK, a partir do contexto do Sul global. Pensar em perspectivas coletivas é caminhar por um longo percurso teórico das Ciências Sociais. A teoria durkheimiana sobre representações coletivas marca o início da trajetória do conceito nas ciências humanas, seguida por outras demais teorias, como a de Serge Moscovici e de Pierre Bourdieu (ANTUNIASSI, 2009). Mas foi a partir da chave teórica de Durkheim (2007) que o presente trabalho se estruturou. O autor pensa nas representações coletivas de maneira análoga ao conceito de fato social, caracterizando-as como fenômeno coletivo, exterior e coercitivo. É importante destacar o caráter coletivo de tais representações, o que se traduz na impossibilidade de individualizá-las. Para o autor, as representações coletivas seriam a síntese do que os homens, enquanto seres sociais, pensam sobre a realidade que os cerca, mas de forma alguma, são o mesmo que a soma de representações individuais. Como explica no excerto abaixo:

Que a matéria da vida social não possa se explicar por fatores puramente psicológicos, ou seja, por estados da consciência individual, é o que nos parece de todo evidente. Com efeito, o que as representações coletivas traduzem é o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo não é constituído da mesma maneira que o indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza (DURKHEIM, 2007, p. XXIII).

Nesse sentido, perscrutou-se as perspectivas do professorado da UHK a fim de tentar compreender se de fato existe uma tendência, ou melhor dizendo, uma coletividade nos sentidos atribuídos à formação de sociólogos da universidade. Cabe destacar que a escolha de se entrevistar professores está alicerçada na compreensão de que os docentes teriam uma visão mais diacrônica sobre as transformações no processo formativo de sociólogos e sociólogas ao longo do tempo, além de estarem mais diretamente engajados na rotinização do conhecimento sociológico e da reprodução do *corpus* universitário.

Para conduzir as entrevistas, elaboramos um roteiro semiestruturado que, é claro, nos possibilitasse alcançar o objetivo da pesquisa, mas que fosse também aberto o suficiente para que questões que extrapolassem nossas conjecturas primárias pudessem ser captadas. Na primeira parte do roteiro, discutimos a trajetória acadêmica do entrevistado, os caminhos que os levaram a cursar ciências sociais e seus processos formativos. Na segunda parte, discutimos suas atuações profissionais, dentro e fora da UHK. E, por fim, adentramos nas

percepções acerca da formação e atuação dos sociólogos da referida universidade na sociedade tcheca.

Ainda, é axial esclarecer algumas questões conceituais da pesquisa. O objeto de estudo do trabalho é, de forma simplificada, a sociologia e a formação de sociólogos tchecos. Com isso em mente, faz-se necessário evidenciar que a sociologia tcheca confunde-se, em alguns períodos, com a sociologia eslovaca, dada a história geopolítica do país. Contudo, fugiria do escopo do trabalho adentrar nas particularidades da sociologia eslovaca, cujo único propósito para este trabalho seria diferenciá-la da tcheca. Assim, cabe o esclarecimento de que quando mencionamos “sociologia nacional” no período de 1918 a 1993, estamos nos referindo à sociologia realizada nas terras tchecas, e não na Eslováquia, ainda que os dois territórios estivessem unidos em uma só nação. Por outro lado, é evidente que, respeitando as idiossincrasias de cada um, os países da Europa Central compartilham características semelhantes de desenvolvimento nacional, e muito do que será debatido no trabalho poderia ser estendido a eles, mas também não está no escopo do trabalho assim fazê-lo.

Outra questão importante de se esclarecer concerne à temporalidade em que o trabalho está circunscrito. A análise realizada acerca da história política e social do país, bem como a revisão do desenvolvimento e institucionalização da sociologia tcheca se inicia em 1918, com a fundação da Tchecoslováquia, e se encerra nos dias atuais. Assim, quando mencionamos o século XX, estamos, na realidade, nos referindo ao período de 1918 a 1999, a não ser quando mencionado o contrário.

Por fim, cabe ressaltar que não faz parte dos objetivos da presente dissertação uma análise profunda dos sistemas políticos da Tchecoslováquia *per se*. Assim, não entraremos no debate da distinção e caracterização do socialismo e do comunismo, pois o que nos interessa ao estudar o contexto histórico são as consequências e os efeitos da organização política tcheca(-eslovaca) na prática. Isto posto, consideramos como “período comunista” ou “período socialista” (a depender da bibliografia utilizada) os anos de 1948 a 1989, período no qual o Partido Comunista da Tchecoslováquia e a União Soviética estiveram no poder.

## 2 A QUESTÃO CENTRO E PERIFERIA NA GEOPOLÍTICA GLOBAL E NA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO: A REPÚBLICA TCHECA E AS SOCIOLOGIAS DO SUL

Conforme apresentado na introdução, um dos objetivos específicos da presente dissertação é compreender como a República Tcheca e sua sociologia nacional se inserem dentro da geopolítica internacional. Desse modo, esta seção se dedica a realizar, primeiramente, uma breve revisão dos estudos pós-coloniais, definindo os conceitos de Norte e Sul global e evidenciando a lógica da narrativa construída pelo capitalismo global, bem como suas consequências dentro e fora da Europa. Em segundo lugar, será analisado o processo de produção e reprodução de conhecimento e da sociologia tensionado pelo debate centro-periferia realizado previamente.

### 2.1 A RELAÇÃO CENTRO E PERIFERIA E OS CONCEITOS DE NORTE E SUL GLOBAL

#### 2.1.1 Os estudos pós-coloniais

Os estudos acerca das relações centro e periferia em suas mais diversas aplicações e campos não são incipientes. Medeiros e Vieira (2007), ao desenvolverem a síntese do estado da arte de tais conceitos, explicam que sua primeira aplicação se deu em 1950, quando pesquisadores se dedicavam a compreender o mundo capitalista pós-guerra. O economista argentino Raúl Prebisch, com a publicação do documento da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal)<sup>4</sup> chamado *El desarrollo económico de America Latina y algunos de sus principales problemas* cunhou o termo centro-periferia em sua análise a fim de explicar “o atraso e a subordinação da América Latina em relação aos países que compõem os centros desenvolvidos” (MEDEIROS; VIEIRA, 2007, p. 365), bem como encontrar possíveis soluções para tal relação de dependência.

Nessa toada, os conceitos de centro e de periferia foram traçados de maneira análoga à relação metrópole-colônia, baseados em uma lógica econômica e produtivista de um

---

<sup>4</sup> A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi criada em 1948, e é uma comissão regional das Nações Unidas. Seus objetivos são “contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social” (Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0> Acesso em: 26 Ago. 2019).

mercado global. Para Prebisch, os países da América Latina na década de 1950 se encontravam em uma situação homóloga à colonização, na qual as colônias eram responsáveis pela exportação de matéria prima e as metrópoles responsáveis pela industrialização dos produtos que, após tal processo, eram (re)vendidos aos mesmos (MEDEIROS; VIEIRA, 2007). Essa relação de dependência culminou na estruturação de um centro e de uma periferia mundial que perdura ainda hoje, na qual essa se desenvolve à margem daquela.

O prognóstico da Cepal acerca da situação de dependência e da constituição da América Latina como periferia não se apresenta como a única interpretação deste cenário. Outras correntes e teóricos da dependência surgiram ao longo da segunda metade do século XX, distanciando-se mais ou menos da teoria Cepalina.

A Teoria da Dependência de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (1975), por exemplo, marca uma análise considerada mais branda (MEDEIROS; VIEIRA, 2007), por compreender que a relação de dependência não implica necessariamente “a inevitabilidade da história nacional [em] tornar-se o puro reflexo das modificações ocorridas no polo hegemônico externo”. Por outro lado, os autores ponderam que tais modificações “não são irrelevantes para a autonomia possível da história nacional” (CARDOSO; FALETTO, 1975, p. 140). Em linhas gerais e simplórias, Cardoso e Faletto (1975) procuram a conciliação da dualidade centro/periferia ao afirmam que o capitalismo internacional permite que tanto os países do eixo dominante quanto os países dependentes se desenvolvam, mesmo que em medidas diferentes.

Ainda nesse íterim, o sociólogo baiano Guerreiro Ramos se destacou pelo debate crítico, epistemológico e metodológico dos estudos latino-americanos no pós Segunda-Guerra. O autor deu lume à obra *A Redução Sociológica* em 1958, período o qual ele caracterizou como um momento de profundas transformações na estrutura da sociedade brasileira, que gerava “um conflito de duas perspectivas: a do país velho e a do país novo, a da mentalidade colonial ou reflexa e a da mentalidade autenticamente nacional” (RAMOS, 1996, p. 68).

Esse processo de transformação também foi sentido nas ciências sociais que, até então, realizavam o trabalho de transposição acrítica das teorias estrangeiras, na qual os sociólogos assumiam uma postura reflexa das sociologia advinda do exterior. Destarte, Guerreiro Ramos escreveu que “aquêles que, no Brasil e em outros países, se têm ocupado em definir em termos globais a sociedade nacional, incidem, com freqüência em formulações insuficientes e incorretas” (RAMOS, 1960, p. 79). Assim, Guerreiro defende o exercício da *redução sociológica* que, segundo ele, consiste em um procedimento metodológico que torna

a “assimilação literal e passiva dos produtos científicos importados” em uma “assimilação crítica desses produtos” (RAMOS, 1996, p. 68). O autor ressalta que tal procedimento metodológico não se constitui nem como o isolamento da disciplina diante da sociologia hegemônica/global, nem tampouco como a valorização romantizada de uma sociologia local. Mas justamente uma ponderação, um filtro com parâmetros críticos a ser usado nas assimilações dos produtos científicos estrangeiros. Essa discussão será retomada mais adiante.

Outra corrente que se afasta da interpretação de Cardoso e Faletto e que radicaliza a teoria Cepaliana, é a marxiana. Aníbal Quijano (2014), em seu texto *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*, afirma que “el capitalismo mundial fue, desde la partida, colonial/moderno y eurocentrado”<sup>5</sup> (p. 786), e ressalta que a atual globalização é o resultado desse processo de capitalismo mundial que, por sua vez, tem suas origens na colonização. Traçando a dinâmica dos diferentes padrões de poder global, Quijano desenha como o capitalismo mundial, a partir do controle e divisão do trabalho, definiu novas identidades aos países, hierarquizando populações e alocando-as em um “sistema-mundo” que tinha como centro dominante a Europa Ocidental<sup>6</sup>.

Ainda que não esteja no bojo do trabalho realizar uma análise mais aprofundada das teorias acerca do sistema-mundo *per se*, cabe destacar que esse conceito foi grassado a partir dos anos 1970 por diversas correntes que, em competição, objetivavam interpretar a dinâmica do mundo coetâneo<sup>7</sup>. Aníbal Quijano (2014) faz parte do grupo de sociólogos latino-americanos que se propuseram a fazer uma análise marxista do “sistema-mundo”. Tais pensadores compreendiam que teorias como a Cepaliana limitavam-se a interpretar a tensão centro-periferia como “algo dado”, sem romper com as próprias concepções de colonialidade e desenvolvimento econômico que estavam postas justamente pelo polo hegemônico. Nesse sentido, Quijano e outros pensadores marxistas propunham que o debate deveria problematizar o capitalismo global a partir da crítica aos padrões de poder que se distribuem pela economia, política, cultura e história e que constroem narrativas nacionais (MARTINS, 2013). Como Quijano (2014, p. 785-786) explana:

Esa colonialidad del control del trabajo determinó la distribución geográfica de cada una de las formas integradas en el capitalismo mundial. En otros términos, decidió la geografía social del capitalismo: el capital, en tanto que relación social de control del trabajo asalariado, era el eje en torno del cual

<sup>5</sup> “O capitalismo mundial foi, desde o princípio, colonial/moderno e centrado na Europa” (QUIJANO, 2014, p. 786, tradução nossa).

<sup>6</sup> O presente trabalho abordará mais adiante os efeitos da categoria Ocidente como símbolo de poder; e como Europa Ocidental se refere a uma parte específica do eurocentrismo, dividindo e hierarquizando o próprio continente.

<sup>7</sup> Para aprofundar nos estudos do “sistema-mundo”, ver Wallerstein (2004).

se articulaban todas las demás formas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos. Eso lo hacía dominante sobre todas ellas y daba carácter capitalista al conjunto de dicha estructura de control del trabajo. Pero al mismo tiempo, dicha relación social específica fue geográficamente concentrada en Europa, sobre todo, y socialmente entre los europeos en todo el mundo del capitalismo. Y en esa medida, y manera, Europa y lo europeo se constituyeron en el centro del mundo capitalista<sup>8</sup>.

Assim, a Europa Ocidental, como centro, exerce seu poder sob todos os demais países e, ao incorporá-los em seu “sistema-mundo”, reconfigura e homogeneiza tantas culturas, histórias e saberes em uma única ordem cultural global. Quijano explica que “como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento”<sup>9</sup> (QUIJANO, 2014, p. 787).

Por conseguinte, o capitalismo mundial eurocentrado dividiu o mundo não só entre centro e periferia, mas culminou em um processo de hierarquização política, econômica e social, revelando a estruturação de uma lógica dual de modernidade vs. primitivismo, do racional vs. irracional, do Ocidente vs. Oriente e tantas outras. Tais categorizações desvelam uma relação de reconhecimento de si próprio e do outro, na qual valores são atribuídos e assumidos. Enfatizando esse aspecto, o sociólogo argentino Enrique Dussel (1994) afirma que a modernidade nasceu justamente a partir da confrontação da Europa com o outro, e que “ese Otro no fue ‘des-cubierto’ como Otro, sino que fue ‘en-cubierto’ (...)”<sup>10</sup> (DUSSEL, 1994, p. 8).

Dussel (2000), assim como Quijano (2014), evidencia a relação centro-periferia nas produções históricas e culturais da modernidade. O autor explica em seu artigo *Europa, Modernidad y Eurocentrismo* que se o que é entendido por modernidade europeia é aquilo que decorre das possibilidades que se abrem a partir de sua centralidade – e também da construção de todas as outras culturas como periféricas - então conclui-se que o etnocentrismo europeu é o único que pode se identificar com a proposta de “universalidade”. O autor ainda afirma que “el ‘eurocentrismo’ de la Modernidad es exactamente el haber confundido la

---

<sup>8</sup> “Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, ela decidiu a geografia social do capitalismo: o capital, como uma relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual todas as outras formas de controle do trabalho, seus recursos e produtos eram articulados. Isso o tornou dominante sobre todos eles e deu a toda essa estrutura de controle do trabalho um caráter capitalista. Mas, ao mesmo tempo, essa relação social específica estava geograficamente concentrada na Europa, especialmente e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. E nessa medida e maneira, a Europa e o europeu se tornaram o centro do mundo capitalista” (QUIJANO, 2014, p. 785-786, tradução nossa).

<sup>9</sup> “Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia, o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção de conhecimento” (QUIJANO, 2014, p. 787, tradução nossa).

<sup>10</sup> “Esse Outro não foi ‘des-coberto’ como Outro, mas foi ‘em-coberto’” (DUSSEL, 1994, p. 8, tradução nossa).

universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como ‘centro’”<sup>11</sup> (DUSSEL, 2000, p. 29). Ou seja, a modernidade da qual Dussel (2000) criticamente se refere é aquela que promove uma universalidade abstrata construída a partir da ideia de Europa como centro.

Em suma, a delimitação e alocação das sociedades segundo concepções de fronteiras político-geográficas são construídas a partir de uma narrativa hegemônica eurocentrada. Categorias-chave como ‘desenvolvimento’ e ‘modernidade’ eram (e ainda são) empregadas a fim de se comparar sociologicamente sociedades nacionais. Esse padrão de análise comparativa foi sinalizado como dicotômico e hierarquizante pelos estudos sobre imperialismo e pós-colonialidade do século XX, que já apontavam o fato de países caracterizados como “desenvolvidos”, “industriais” e “modernos” pertencerem a um grupo de metrópoles globais europeias, enquanto os demais países se mantinham marginalizados, constituindo uma periferia dependente (CONNELL, 2007; CORONIL, 1996).

Ainda assim, é relevante considerar que o eurocentrismo não concerne a toda forma de conhecimento da Europa ou a todos os europeus, mas como proposto por Quijano (2014), a uma perspectiva específica de conhecimento que se utiliza de sua força hegemônica para se sobrepor e colonizar as demais formas de saberes, tanto dentro da Europa quanto mundialmente. A presente dissertação irá elaborar de forma mais aprofundada essa questão no próximo tópico.

### **2.1.2 A relação centro e periferia dentro da Europa: o hiato entre Europa Ocidental, Europa Central e Europa Oriental**

A partir da revisão da bibliografia apresentada no tópico anterior, observou-se o crescente interesse da *intelligentsia* nos estudos acerca da tensão centro e periferia, bem como nas concepções de Norte e Sul global no contexto do sistema-mundo, no esforço de compreender a dinâmica do mundo globalizado. Os estudos latino-americanos foram pioneiros e responsáveis pela maior parte da produção sociológica do campo, uma vez que, desde o século XVI, se viram/foram alocados em condição periférica a partir da lógica eurocêntrica. Todavia, o que também é relevante perceber, e que a presente dissertação propõe discutir, é que o próprio conceito de eurocentrismo e de Europa refere-se a uma parte específica da mesma, e não ao continente por inteiro. A Europa que se estabelece como Norte

---

<sup>11</sup> “O ‘eurocentrismo’ da modernidade é exatamente o mesmo que confundir a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como ‘centro’” (DUSSEL, 2000, p. 29, tradução nossa).

global, como centro do capitalismo mundial, é a Europa Ocidental. Nesse sentido, cabe questionar: quais são as Europas para além da ocidental? Como se estrutura a dinâmica hierárquica deste continente? Como são produzidas as periferias europeias?

Compreendendo a existência de tantos recortes, conceituar e resumir “Europa” em uma única categoria pode se traduzir em um esforço pouco frutífero. Além de abranger a reminiscência de séculos da história da humanidade, composta por uma miríade de acontecimentos dialéticos e complexos, a busca por uma categorização que englobe mais de cinquenta países gera, inevitavelmente, uma falsa isonomia. Nesse sentido, subcategorias foram criadas a fim de compreender mais detalhadamente as características e as dinâmicas deste continente.

Uma das categorizações mais antigas e que perdura ainda hoje é o dualismo Europa Ocidental e Europa Oriental. Desde o século XVI, com o processo de colonização, a Europa Ocidental se tornou o centro global. A partir disso, “Oriente” torna-se para o Ocidente sinônimo de alteridade (SANTOS, 2016). Nesse contexto, a palavra “ocidente” não apenas “divide” o continente e o mundo, mas, por meio de um sistema valorativo e de dominação, os hierarquiza, desintegra histórias, cria condições de dependência, produz e interfere nas relações de poder entre os países, e gera diversas outras consequências históricas, políticas e sociais. Com vista a esta discussão, Fernando Coronil (1996), ao tangenciar a categoria “ocidente” como produtora de poder e ao discutir o termo “ocidentalismo” e suas repercussões, explica que:

(...) by "Occidentalism" I refer to the ensemble of representational practices that participate in the production of conceptions of the world, which (1) separate the world's components into bounded units; (2) disaggregate their relational histories; (3) turn difference into hierarchy; (4) naturalize these representations; and thus (5) intervene, however unwittingly, in the reproduction of existing asymmetrical power relations (CORONIL, 1996, p. 57)<sup>12</sup>.

Europa Ocidental é, portanto, sinônimo de dominação, de força hegemônica, de potência mundial. Para que todos esses adjetivos lhe caibam é necessário, mais que sua condição histórica, a rotulação do outro como periférico. Nesse sentido, são pertinentes as colocações de Said (1990, p. 13-14) que aponta que “o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente), como sua imagem, idéia, personalidade e experiência de contraste”. Assim, é

---

<sup>12</sup> “(...) por "ocidentalismo", refiro-me ao conjunto de práticas representativas que participam da produção de concepções do mundo, que (1) separam os componentes do mundo em unidades limitadas; (2) desagregam suas histórias relacionais; (3) transformam a diferença em hierarquia; (4) naturalizam essas representações; e, assim, (5) intervêm, ainda que involuntariamente, na reprodução das relações de poder assimétricas existentes” (CORONIL, 1996, p. 57, tradução nossa).

justamente a partir da hierarquização das diferenças, ou seja, da caracterização do outro como periférico que o centro é estabelecido, uma vez que sistemas classificatórios implicam em formas de mutualidade (CORONIL, 1996). O Oriente é definido então como a periferia do Ocidente, como o “outro” e, como coloca Said (1990, p. 17) “a relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia”. Essa definição carrega em si diversos outros pressupostos pejorativos e caricaturais que são, de certa forma, semelhantes aos assinalados pelas teorias pós-coloniais em relação à América Latina, como revisado no tópico anterior.

A Europa Ocidental a qual nos referimos é também circunscrita por um período histórico. “Europa” como categoria significativa imbuída de poder hegemônico tem sua centralidade desenvolvida e fortificada em dois momentos: pelo processo imperialista de colonização a partir do século XVI, e pelo processo de industrialização e de formação do capitalismo global que se inicia no século XVIII (SANTOS, 2016). Em ambos contextos a participação da Europa Oriental é secundária e esmaecida pela dominação do ocidentalismo.

Ademais, a Europa Oriental vivenciou de maneira profunda duas guerras mundiais durante a primeira metade do século XX, tendo seus países como palco de inúmeros enfrentamentos, bombardeios, destruições e dizimação de suas populações. Este processo intenso e duradouro não significou apenas uma disputa territorial ou geográfica, mas o intercâmbio e o encobrimento de tantas tradições, culturas, etnias e línguas. Nesse sentido, é necessário examinar criticamente não só o mapa cartográfico da região (representação ilustrativa), mas o mapa discursivo, aquele que possa abranger e compreender as inúmeras variáveis envoltas na construção da história da região (CORONIL, 1996). Isso pode ser observado em outras regiões do Sul global que tem se empenhado em revisitar suas histórias criticamente, vide estudos pós-coloniais, por exemplo.

A Europa Ocidental se manteve como centro do poder global até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945 (SANTOS, 2016). Coronil (1996, p. 54) explica que “with the consolidation of U.S. hegemony as a world power after 1945, the “West” shifted its center of gravity from Europe to “America,” and the United States became the dominant referent for the “West””<sup>13</sup>. Tanto o desenvolvimento dos Estados Unidos como potência global, quanto a dominação e o declínio da União Soviética durante a segunda metade do século XX são fatos que explicam dissipação da força hegemônica da Europa Ocidental (SANTOS, 2016;

---

<sup>13</sup> “Com a consolidação da hegemonia dos EUA como potência mundial após 1945, o “Ocidente” mudou seu centro de gravidade da Europa para a “América” e os Estados Unidos se tornaram o referente dominante para o “Ocidente”” (CORONIL, 1996, p. 54).

CORONIL, 1996). Nessa dinâmica, os centros e as periferias globais e europeus foram alterados e, apesar da divisão dualística Ocidente e Oriente permanecer, outras categorias identitárias emergiram, como o conceito de Europa Central.

A Europa Central como categoria identitária carregada de significado ganha força e relevância nos estudos acadêmicos após a queda da União Soviética, no fim do século XX. No pensamento político, os estudos da Europa Central surgem como “(...) an attempt by the nations of the area to think of themselves as subjects, not merely as objects, of history”<sup>14</sup> (RUPNIK, 1990, p. 250). Ou seja, ao assumirem sua identidade como Europa Central, os países dessa região buscavam a fortificação de sua narrativa como sujeitos de sua própria história, e não mais objetos dependentes ora da Europa Ocidental capitalista, ora da União Soviética e do Bolchevismo.

Atualmente, a região da Europa Central é representada pelos países que estão no centro geográfico da Europa e que, além de dividirem fronteiras, dividem uma história política, geográfica e cultural de muitas transformações. São eles: Alemanha, Polônia, República Tcheca, Hungria, Eslováquia, Áustria, Eslovênia, Liechtenstein e Suíça. Os autores tchecos Petrašová e Svácha (2017, p. 33) explicam que “during the last twelve hundred years the Central European countries have altered their borders, increased and diminished in size, become part of larger state entities and broken away from them, ceased to exist and re-emerged”<sup>15</sup>. Essas são, de modo geral, as características que unem os países da região.

Pelo estado da arte percebe-se que a auto rotulação desses países como Europa Central – e não mais Europa Oriental – é carregada de significados. Como já mencionado, é uma forma de tomar posse de suas próprias narrativas, mas é também uma estratégia de se posicionarem como uma unidade mais forte e coesa perante a geopolítica global. Um dado relevante que corrobora com essa interpretação é o fato de a maioria das universidades da região possuírem um departamento que se dedica exclusivamente aos Estudos da Europa Central (*Central European Studies*), oferecendo cursos, normalmente, no nível de Pós-Graduação. O interesse em investir em pesquisas científicas sobre a e na Europa Central revela uma demanda por soluções que respondam aos problemas específicos da região que, muito provavelmente, não estão sendo respondidos pela agenda acadêmica e científica do Norte global, além de estreitar os laços entre os países que compõem a Europa Central.

---

<sup>14</sup> “(...) uma tentativa das nações da região para pensar em si mesmos como sujeitos, não apenas objetos da história” (RUPNIK, 1990, p. 250, tradução nossa).

<sup>15</sup> “Durante os últimos mil e duzentos anos, os países da Europa Central alteraram suas fronteiras, aumentaram e diminuíram seus tamanhos, se integrando e saindo de entidades supranacionais, deixando de existir e reemergindo” (PETRAŠOVÁ; ŠVÁCHA, 2017, p. 33, tradução nossa).

Nesta perspectiva, em 2014, foi criado o *Central European Network for Teaching and Research in Academic Liasion* (CENTRAL)<sup>16</sup>. O CENTRAL é uma rede de cooperação acadêmica entre cinco universidades de destaque da Europa Central, sendo elas: a *Humboldt-Universität* (Berlim/Alemanha), a Universidade Carolina (Praga/República Tcheca), a Universidade de Viena (Áustria), a Universidade de Varsóvia (Polônia) e a Universidade ELTE (Budapeste/Hungria). Os trabalhos realizados pela CENTRAL consistem em núcleos de pesquisa, *workshops* e projetos para formação de pesquisadoras e pesquisadores da Europa Central.

Pode-se aqui traçar, mais uma vez, um paralelo com a situação da América Latina. O movimento anti-imperialista que surge dentro e fora da academia evidencia a necessidade de desenvolver e implementar centros de pesquisa específicos para a região, uma vez que se percebe a dissonância entre a pauta do Norte e do Sul global. Nesse sentido, é interessante mencionar, para o caso brasileiro, o trabalho de Barros e Tavolaro (2017, p. 42) que ao mapearem os centros e instituições que pesquisam a região latino-americana encontraram “um conjunto de 146 iniciativas institucionais sediadas no país e em operação, criadas nas últimas quatro décadas e meia, que têm “América Latina” como unidade de análise e foco de atuação”<sup>17</sup>.

Por fim, é evidente que, mesmo dividindo a Europa em três subcategorias, as relações internas de cada uma delas podem revelar outras formas de dominação e de hierarquização. Recortes necessários de gênero, raça, classe, de países pertencentes à União Europeia ou não, de fenômenos como imigração em massa ou de culturas marginalizadas como a cigana desvelam a multiplicidade de relações centro/periferia dentro de cada categoria. Há, dentro da Europa Ocidental, periferias. Há, dentro da Europa Oriental e Central, certa força hegemônica. Tratar de todos os países está além do alcance de uma dissertação e do objetivo desta, que se limita a tratar da República Tcheca. Assim, se faz necessário revisar o contexto histórico do país para que se possa, então, evidenciar a tensão centro/periferia em que o país se insere, bem como dentro do campo da sociologia tcheca, objetivos específicos do trabalho.

---

<sup>16</sup> Website da entidade: [https://www.projekte.hu-berlin.de/en/central/index\\_html?set\\_language=en](https://www.projekte.hu-berlin.de/en/central/index_html?set_language=en) Acesso em: 20 Out. 2019.

<sup>17</sup> Por outro lado, as autoras enfatizam que a maioria dessas iniciativas estão balizadas em grupos de pesquisa, o que “sugere o baixo grau de consolidação institucional dessas iniciativas, as quais se veem ainda mais vulneráveis e sujeitas a descontinuidades em situações de cortes de recursos do financiamento público” (BARROS; TAVOLARO, 2017, p. 70).

### 2.1.3 A República Tcheca: uma breve revisão histórica

O território que hoje é conhecido como República Tcheca possui uma história geográfica e política muito singular. O recorte temporal é axial para a revisão da história de um país Europeu, uma vez que se pode retroceder até mesmo ao período Antes de Cristo. O que nos interessa ao revisar a história política e social da República Tcheca é, primeiramente, perceber os contextos que possam explicar sua situação de relativa periferia no sistema-mundo e, em segundo lugar, como a história do país está diretamente relacionada à história do desenvolvimento e da institucionalização da sua sociologia nacional. Assim, limitaremos a revisão mais densa ao século XX, tangenciando brevemente o período anterior do Império Austro-Húngaro.

Cabe ressaltar que cada um dos acontecimentos históricos descritos nesse tópico foram objetos de análise profunda dos mais diversos campos – sociologia, ciência política, história, etc. A bibliografia específica de cada assunto é extensa, e apresentá-la de forma completa sairia do escopo do trabalho. Assim, o que é discutido aqui é um resumo da história política e social do país para, primeiramente, situar o(a) leitor(a) brasileiro(a) que possui pouca referência sobre o país e região e, secundamente, oferecer o contexto necessário para o estudo dos movimentos de institucionalização e desenvolvimento da sociologia tcheca<sup>18</sup>.

Por séculos, o país teve seu território alterado pela dominação de impérios e governos, foi submetido a guerras, teve sua cultura encoberta e novas tradições impostas e vivenciou fluxos de imigração, de autoritarismo e de totalitarismo. É um país que teve que lutar por sua independência durante diversas fases de sua existência. O império Austríaco e, posteriormente, Austro-Húngaro marca o nosso primeiro ponto de análise.

Durante cento e quatorze anos, de 1804 a 1918, as terras tchecas viveram sob dominação do Império Austríaco e do Império Austro-Húngaro. Esse fato é de extrema relevância para explicar o anacronismo da Europa Central em relação ao mundo capitalista liberal, uma vez que, manter uma estrutura de unidade política imperial, governada por imperadores e reis até o século XIX, se revela dissonante à estrutura que o Ocidente capitalista dotado de poder hegemônico impunha na época (BERTONHA, 2015). Pode-se dizer que a existência duradoura de uma potência multinacional gerou certa dificuldade no

---

<sup>18</sup> Para estudos mais aprofundados dos acontecimentos ver: Urbánek (1994), Krejčí e Machonin (1996), Shepherd (2000), Aslund (2007), Arnason (2002, 2005), Cashman (2008), Čornej e Pokorný (2015), Bertonha (2015).

processo de construção da identidade nacional<sup>19</sup> de cada país após a dissolução do império. Eram múltiplas regiões e culturas sob um mesmo domínio. Como evidencia Bertonha (2015, p. 120) “em 1910, de cada cem austro-húngaros, 24 eram alemães, 20 húngaros, 13 tchecos e eslovacos, 10 poloneses, oito ucranianos (rutênios), seis romenos, cinco croatas, quatro sérvios, três eslovenos, dois italianos e um bósnio, além de outras nacionalidades menores”<sup>20</sup>.

Somente em 1918, com o fim da Primeira Guerra Mundial e com a inevitável queda do Império Austro-Húngaro, que os países que estavam sob sua dominação declararam suas independências. Assim foi formada a Primeira República da Tchecoslováquia, compreendendo o território dos países que hoje são conhecidos como Tchêquia<sup>21</sup> e Eslováquia. A junção dos dois territórios em uma nação não foi somente uma resposta ao fim do império, mas sim uma estratégia e o resultado de décadas de trocas culturais, facilitada pela aproximação linguística e a compreensão dos potenciais efeitos de uma aliança política. Como Arnason (2005, p. 439, grifos do autor) explica:

The idea of a Czech–Slovak union was not an *ad hoc* strategy, invented in response to new opportunities when the crisis of the empire entered its terminal phase; the political project of a common state was new, but it grew out of a long history of cultural contacts, made easier by mutually intelligible languages, and linked up with earlier notions of a political alliance within a reorganized empire<sup>22</sup>.

Ainda que a aliança formada tenha sido derivada do que se poderia chamar de solidariedade mecânica, ou seja, a partir do reconhecimento das similitudes dos dois territórios, a República da Tchecoslováquia teve, ao longo de sua existência, vários períodos de mais ou menos coesão, integração cultural e desenvolvimento econômico. A Primeira República da Tchecoslováquia compreendeu praticamente todo o período entre guerras (1918 – 1938), e teve como principais governantes o presidente fundador Tomáš Garrigue Masaryk (TGM) e seu discípulo Edvard Beneš.

Masaryk projetou a nova ordem política e econômica da Primeira República com base na teoria marxiana, a partir das concepções de modernidade e democracia - ainda que ele

---

<sup>19</sup> Não faz parte do escopo do trabalho adentrar na problemática da formação de identidades nacionais na Europa Central. Porém, uma vez mencionado, considera-se relevante a indicação de bibliografia sobre o tema. Assim, ver: Rupnik, 1990; Bertonha, 2015.

<sup>20</sup> Por “nacionalidades menores” o autor se refere a populações com menor número de indivíduos, não a um sistema valorativo e hierárquico.

<sup>21</sup> Em 2016, o país passou a adotar também como seu nome oficial “Tchêquia”, suprimindo “República” do nome, como diversos outros países já assim fizeram.

<sup>22</sup> “A ideia de uma união Tcheco-Eslovaca não era uma estratégia *ad hoc*, inventada em resposta às novas oportunidades de quando a crise imperial entrou em sua fase terminal; o projeto político de um Estado comum era novo, mas foi construído a partir de uma longa história cultural de contatos, facilitada por línguas mutuamente inteligíveis e ligadas por noções anteriores dentro de um império reorganizado” (ARNASON, 2005, p. 439, grifos do autor, tradução nossa).

também fomentasse críticas a Marx. Para ele, a democracia era uma forma de vida social e a antítese dos pilares tradicionais representados pela ordem aristocrática e teocrática. Segundo TGM, a democracia seria intrínseca à ética e à dignidade cultural do trabalho, deveria se afastar de qualquer lógica religiosa e deveria ser fundamentada na discussão e no debate público (ARNASON, 2005). Nesse sentido, a sociologia serviu como instrumento formativo da nova nação que estava se estruturando<sup>23</sup>.

Durante a década de 1920, o país experimentou um desenvolvimento econômico próspero e lidou com as diferenças culturais com relativo sucesso. Foram anos em que o território tcheco observou a criação e a expansão de universidades e institutos de ciência, por meio de maiores investimentos e destaque. A segunda década (1930), por outro lado, foi marcada pela crise que assolou a Europa e que culminou na invasão nazista e na dissolução da República da Tchecoslováquia. De 1933 a 1938, a Tchecoslováquia era o único país da Europa Central que possuía um regime democrático. Até que, em 1938, Adolf Hitler anunciou seu intuito de invadir o país e anexar parte de suas terras ao seu Reinado, com a justificativa de que a região fronteiriça com a Alemanha estava, na realidade, povoada por alemães<sup>24</sup> (ARNASON, 2005).

Os países aliados que prestavam segurança militar à Tchecoslováquia (França e Reino Unido) decidiram que não enfrentariam a ameaça de ocupação de Hitler e deixaram a cargo do então presidente Edvard Beneš a decisão de se submeter à ordem alemã ou lutar sozinho. Apesar da pressão que recebia da população - que demonstrava interesse em ingressar na luta pela democracia - Beneš aceitou os termos de Hitler e cedeu as terras de *Sudetenland*<sup>25</sup>, renunciando ao seu cargo e se exilando no Reino Unido logo em seguida. Em setembro de 1938, a Alemanha Nazista assinou juntamente com Itália, França e Reino Unido

---

<sup>23</sup> Esse tema, objeto da presente dissertação, será desenvolvido de forma mais aprofundada na próxima seção no tópico “A Sociologia Tcheca”.

<sup>24</sup> Cabe aqui enfatizar que esta é a maior característica do movimento nazista. Hannah Arendt (1994) explica que uma das idiossincrasias do totalitarismo é que ele não é movido por ambições econômicas ou simplesmente pelo desejo de dominação. A justificativa e motivação por trás da sua expansão está no desejo de separar e categorizar a população pela etnia e costumes, descartando fronteiras geográficas e eliminando o sentimento de pertencimento a um Estado-Nação. O nazismo, portanto, segue a lógica do racismo e do pensamento eugênico para se disseminar e se expandir. Cabe destacar, porém, que a autora define o regime comunista de Stalin como a mesma forma de totalitarismo nazista. A presente dissertação, por outro lado, rejeita essa análise e compreende que os dois regimes se diferem em suas motivações e atuações, atentando-se ao fato de que o movimento comunista da União Soviética se desenvolveu como uma *reação* ao nazismo. Ele se difundiu a partir de pautas antifascistas e anticapitalistas, e não era movido pela lógica racista ou eugênica. Teve diferentes fases e apresentou diferentes características ao longo dos quarenta anos em atuação. O debate acerca do movimento comunista soviético – como surge, prospera, estagna e decai - será abordado ainda no decorrer do trabalho. Ver Losurdo (2003) para uma análise crítica da categoria “totalitarismo” e a distinção entre os regimes Nazista e comunista soviético em maior profundidade.

<sup>25</sup> A tradução do termo é “terra dos Sudetos” e corresponde à região de cadeia montanhosa que se baliza na fronteira das atuais Alemanha, República Tcheca e Polônia.

o Acordo de Munique que regia o direito de Hitler em anexar parte do território tcheco ao seu reinado. Em linhas gerais, o acordo teve como objetivo evitar a invasão violenta que Hitler ameaçava e, conseqüentemente, a guerra (ČORNEJ; POKORNÝ, 2015).

Assim que o acordo foi assinado, Hitler iniciou o processo de tomada territorial, marcado por seu desenvolvimento rápido, violento e extensivo. A ocupação da fronteira retirou a defesa da Tchecoslováquia e deixou o país vulnerável, com significativa perda de soberania nacional. A entrada da Alemanha Nazista não significou apenas uma invasão pragmática de ordem política e econômica, mas uma radical ruptura social e cultural da tradição tchecoslovaca. A propaganda nazista enfatizava paulatinamente que, por exemplo, o desenvolvimento cultural do país dependia das tradições alemãs, regendo uma ideia de hierarquização cultural (ČORNEJ; POKORNÝ, 2015).

Em março de 1939, Hitler rompeu com o Acordo de Munique e invadiu o restante do país, dissolvendo a Tchecoslováquia. Foi proclamado, então, o território “Protetorado da Bohemia e Morávia” que legalmente possuía autonomia e seu próprio governo, mas que na prática estava submisso às decisões da Alemanha Nazista. Entrementes, movimentos separatistas de origem eslovaca aproveitaram o momento de maior fraqueza do território tcheco e proclamaram, em outubro de 1939, a Primeira República Eslovaca, expulsando os cidadãos tchecos do território. Ainda assim, tem-se como entendimento que o Acordo de Munique foi de absoluta importância, uma vez que adiou a guerra e proporcionou tempo para que os países aliados se organizassem e estivessem um pouco mais preparados em suas estruturas bélicas (ČORNEJ; POKORNÝ, 2015).

Como é cediço, durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) o povo tcheco sentiu a violência em sua forma mais bruta e constante. Perseguições política, ideológica, identitária e racial, execuções de líderes políticos, culturais e intelectuais, massacres, fechamento de universidades, censura, exílio, entre tantas outras formas de opressão e dominação. A resistência se formou desde o primeiro momento da invasão nazista, inicialmente liderada por militares e políticos tchecos exilados e, posteriormente, em conjunto com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, também, com os Estados Unidos da América (EUA).

A partir de 1941, esses movimentos de resistência aumentaram em número e força, e a contrarreação da Alemanha Nazista foi orquestrada com mais violência ainda, com ataques radicais pela polícia secreta de Hitler, a *Schutzstaffel* (SS). A repercussão dessa onda de mais violência mobilizou a organização internacional das nações que se opunham ao regime totalitário alemão. O exército vermelho da URSS passaram a atuar diretamente contra a

Alemanha e seus aliados - Itália e Japão. A partir de então, foi uma questão de tempo para que Hitler perdesse poder e recuasse, a URSS saísse vitoriosa e a guerra cessasse em 1945.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Protetorado da Bohemia e Moravia e a Primeira República Eslovaca deixaram de existir, e a Terceira República da Tchecoslováquia foi estabelecida, liderada por Edvard Beneš como presidente. A reestruturação do país teve como grande aliado a URSS, para a qual parte do seu território foi cedido. Em 1947, os EUA lançaram o Plano Marshall, que consistia em um empréstimo de capital para que os países europeus afetados pela Segunda Guerra pudessem se reerguer. A Tchecoslováquia apresentou interesse em receber este empréstimo, mas a URSS viu o acordo como imperialismo e uma tentativa de ataque à soberania dos países em questão. Assim, pressionado pelo governo de Stalin (URSS), Beneš rejeitou a proposta norte-americana.

A partir de então, ficou claro o novo jogo de forças que se apresentava na região e no mundo. O contraste entre o capitalismo estadunidense e o comunismo soviético se intensificou, concretizando-se na chamada Guerra Fria que dividiu o mundo em dois projetos políticos, econômicos e sociais em disputa. A respeito deste período, Koleva (2018, p. 167) escreveu que:

The quickly begun Cold War divided humankind into two geo-political worlds whose borderline crossed all spheres of society, including the sociological study of society. However, both worlds continued to exist in the framework of modernity, although they were implementing two diametrically opposed projects for the rational, i.e. scientific, organization of society<sup>26</sup>.

A comunista União Soviética, portanto, possuía grande espaço e abertura no processo de decisão do governo da Tchecoslováquia, apontando e impondo suas agendas, tais como a nacionalização das empresas dos mais diversos setores, a nomeação de comunistas para os cargos-chefe de administração do estado, a atuação no enfraquecimento dos partidos não-comunistas, dentre outras. A tensão no país entre a frente comunista e os partidos de oposição se intensificou na medida em que Stalin e o Partido Comunista da Tchecoslováquia (daqui adiante KSČ)<sup>27</sup> pressionavam o governo. Em 1948, Beneš renunciou ao cargo ao se recusar a assinar a nova constituição escrita pelo KSČ, que compunha a maioria do parlamento. Essa mudança constitucional e a renúncia do presidente foram vistos, por parte da população, como

<sup>26</sup> “A Guerra Fria, rapidamente iniciada, dividiu a humanidade em dois mundos geopolíticos cuja fronteira atravessava todas as esferas da sociedade, incluindo o estudo sociológico da sociedade. No entanto, os dois mundos continuaram a existir no quadro da modernidade, embora estivessem implementando dois projetos diametralmente opostos para a organização racional, isto é, científica da sociedade” (KOLEVA, 2018, p. 167, tradução nossa).

<sup>27</sup> KSČ refere-se à *Komunistická strana Československa*, nome em tcheco do Partido Comunista da Tchecoslováquia.

o único caminho possível para a reestruturação do país pós-guerra. Outros interpretaram a situação como um golpe (ARNASON, 2005).

O período de 1948 até a morte de Stalin em 1956 foi marcado pela imposição e implementação do modelo soviético na Tchecoslováquia, a partir da atuação do KSČ e do escrutínio da URSS. Foi uma década marcada pela execução de medidas práticas e simbólicas que tinham como objetivo se afastar dos movimentos reformistas e radicalizar a posição do novo regime, sendo elas: a censura, perseguição, prisão e expurgo da oposição, dos partidos não-comunistas, de intelectuais, artistas que se manifestassem contrários ao comunismo ortodoxo; o fim da autonomia do judiciário e das eleições livres; a construção de monumentos em homenagem a Stalin e ao Partido Comunista da Tchecoslováquia e da União Soviética, entre outros (ČORNEJ; POKORNÝ, 2015; ARNASON, 2005). Ao final da década de 1950, com a nova constituição, o país se tornou oficialmente uma República Socialista, suas indústrias e instituições estavam completamente socializadas e governadas pelo Estado ou por cooperativas e 88% da terra destinada à agricultura estava coletivizada (KREJČÍ; MACHONIN, 1996).

No entanto, após a morte de Stalin, durante a década de 1960, o país vivenciou um período de progressiva abertura política, uma “de-Stalinização” (como a bibliografia sugere), no qual os movimentos comunistas reformistas que objetivavam a mudança política de forma institucional e gradual, ganharam força e espaço. Em janeiro de 1968, com a posse de Alexander Dubček na presidência, a Tchecoslováquia vivenciou o período conhecido como Primavera de Praga, na qual a censura foi eliminada, a universidade adquiriu maior independência, a imprensa ganhou liberdade de expressão e 11 mil presos políticos receberam anistia. É importante destacar que a base da mobilização em prol da redemocratização não era composta somente por políticos reformistas. Este período foi marcado pela atuação militante de intelectuais, poetas, pintores, músicos e demais cidadãos que pressionavam o regime comunista ortodoxo e demandavam o fim da censura e da repressão (KREJČÍ; MACHONIN, 1996). Arnason (2002) enfatiza que tal polarização (força popular x poder político institucional) definiu a Primavera de Praga como um movimento social *sui generis*.

Porém, a flexibilização vivenciada na década de 1960 teve seu fim em agosto de 1968, quando a União Soviética, juntamente com os demais países do Pacto de Varsóvia<sup>28</sup>, invadiu o país com o exército em tanques de guerra. A icônica imagem do tanque soviético

---

<sup>28</sup> O Pacto de Varsóvia foi a aliança firmada entre as Repúblicas Socialistas da Tchecoslováquia, Alemanha Oriental, Hungria, Polônia e Bulgária, juntamente com a URSS. O pacto consistia entre uma união militar para evitar ataques aos governos comunistas.

em frente à Universidade de Comenius na Bratislava (ver Figura 1), tirada em 05 de agosto de 1968, marca o início do processo violento que foi chamado de “normalização”. A invasão dos países do Pacto de Varsóvia foi justificada como uma resposta imediata e rápida para cessar as reformas de centro-esquerda da década de 1960, vistas como subversivas e perigosas para a manutenção do regime comunista.

Figura 1 - “The Bare-chested Man in Front of the Occupiers Tank”<sup>29</sup>



Fonte: fotografada por Ladislav Bielik (1968).

Uma das maiores referências da resistência à ocupação de 1968 foi Vaclav Havel que, após a queda do regime comunista, se tornou o último presidente da Tchecoslováquia e o primeiro presidente da República Tcheca. Sua análise do sistema político implementado pela União Soviética pós-Primavera de Praga foi desenvolvida na obra *The Power of the Powerless*, escrita em 1978. Havel enfatiza que a Era da Normalização se configurou como um movimento político autocrático *sui generis* pois não seria possível encaixá-lo nas características de um sistema totalitário ou ditatorial ordinários<sup>30</sup>.

A ocupação soviética e a Era da Normalização não foram efêmeras. O movimento neo-Stalinista perdurou por mais vinte anos. A perseguição ideológica do período foi marcada pelo expurgo daqueles que participaram da Primavera de Praga e a formação de uma nova

<sup>29</sup> “O homem de peito nu em frente ao tanque dos ocupadores” (tradução nossa). A foto ilustra o eslovaco, Emil Gallo, desafiando o tanque soviético que teria acabado de invadir a cidade de Bratislava. O fotógrafo, Ladislav Bielik, capturou a cena, mas foi demitido logo após a era da normalização ter sido estabelecida. Os direitos autorais só foram atribuídos à ele após sua morte, quando sua família recuperou os negativos escondidos em sua casa. Atualmente, seu filho, Peter Bielik, possui os direitos autorais da foto (CASHMAN, 2008).

<sup>30</sup> O autor sintetiza as características dos movimentos totalitário e ditatorial em quatro pontos e discorre sobre como o sistema político da URSS e dos países ocupados por ela divergem de tais pontos. Ver Havel, 1979.

elite política que expulsou todos os reformistas dos cargos políticos, públicos e das universidades. O país teve, mais uma vez, sua soberania limitada e voltou a se tornar um satélite dependente da URSS (KREJČÍ; MACHONIN, 1996).

Conquanto, a partir dos anos 1980, países vizinho à Tchecoslováquia e também satélites da URSS iniciaram um processo de reformismo político, no qual a dominação soviética foi perdendo força. Nesse cenário, aprofundado pela intensificação da Guerra Fria, estudantes da Tchecoslováquia iniciaram manifestações de oposição ao governo. A figura de Havel como líder da oposição organizou e legitimou o grupo de dissidentes, implicando em concessões que o KSČ teve que fazer. Com a desmoralização do partido internamente, e a da URSS de forma geral, não demorou para que Havel se tornasse o primeiro presidente da Tchecoslováquia não-comunista em 41 anos, em 1989. Esse processo foi chamado de Revolução de Veludo (SHEPHERD, 2000).

Com o fim oficial do regime soviético, em 1989, os países da Europa Central e Oriental tiveram que aplicar hercúleos esforços no processo de reestruturação institucional de suas ordens política, econômica e social. O fluxo de pesquisas realizadas na e para a região ex-soviética se intensificaram. Após anos de submissão e dependência, seria possível o planejamento e a estruturação de uma nova lógica institucional e soberana, sem a intervenção de outras nações. Assim, em 1993, a Tchecoslováquia decidiu se separar, tornando-se oficialmente os países independentes República Tcheca e Eslováquia.

As reformas implementadas pela região da Europa Central tiveram como ênfase a integração desses países com o mundo capitalista ocidental, o que foi paradoxalmente visto pelo Norte global tanto como uma oportunidade, como uma ameaça. A oportunidade estava justamente nas possibilidades que a nova estrutura apresentava em termos de trocas de bens, trabalho, serviços e capital (ASLUND, 2007). Por outro lado, a abertura política e econômica dos ex-países soviéticos representava o risco de grandes fluxos de imigração de refugiados. Com efeito, os investimentos realizados pelo Ocidente na transição dos países em questão tinha como uma de suas principais motivações “to assist their closest neighbors in their economic development to convince their people to stay at home, while they desired to keep more distant people away through strict visa regulations”<sup>31</sup> (ASLUND, 2007, p. 282).

Os investimentos realizados pelo ocidente tinham como contrapartida a implementação de diversas medidas liberais, tais como privatizações em massa, abertura para

---

<sup>31</sup> “Auxiliar seus vizinhos mais próximos em seus desenvolvimentos econômicos para convencer as pessoas a ficar em casa, enquanto desejavam manter as pessoas mais distantes por meio de regulação de visto severas” (ASLAND, 2012, p. 282, tradução nossa).

o comércio internacional e aumento da competitividade, e a República Tcheca instaurou tais medidas de forma extensiva e agressiva (LOUZEK, 2018; SHEPHERD, 2000). Ademais, o país adotou drásticas mudanças em seu sistema político, sendo as principais o fim do partido único e a incorporação do sistema multipartidário, a estruturação de um parlamento com as frentes do governo e da oposição e, em 2004, o ingresso na União Europeia (UE).

Já se passaram vinte anos desde a Revolução de Veludo e agora os desafios e barreiras enfrentados pela República Tcheca não parecem mais advir do seu *status* histórico de país socialista, mas sim de seus desenvolvimentos próprios dentro do sistema-mundo. O país tem vivenciado um progressivo crescimento de sua economia e possui atualmente a menor taxa de desemprego da UE, ainda assim, em pesquisa realizada pelo *Eurobarometer* revelou-se o ceticismo tcheco em relação à sua participação nesse sistema político transnacional. Kratochvíl e Sychra (2019, p. 21) explicam que o “Czech Euroscepticism consists of a mixture of the dashed hopes of a fast catching up process with the richer EU member states, the traditional Czech suspicion towards great powers, and a pinch of the general Czech dislike of grand visions of any kind”<sup>32</sup>. Os autores revelam que o ceticismo também está relacionado a percepção de que o país se encontra em situação de dependência da UE, tendo sua autonomia limitada pelos países centrais que decidem o rumo dos mais periféricos.

Em suma, a República Tcheca possui uma longa história política e social de dominação, luta e contínuas independências conquistadas (ver quadro 1, na próxima página). Longe de encerrar com o trabalho historiográfico do país, essa dissertação apresentou apenas os diferentes contextos que marcaram o território tcheco e que lhe conduziram à posição no sistema-mundo que se encontra atualmente, discutida mais diretamente no próximo tópico.

---

<sup>32</sup> “O euroceticismo tcheco consiste na mistura de esperanças frustradas de um processo de tentar alcançar os Estados membros mais ricos da UE, a suspeita tradicional tcheca em relação às grandes potências, e uma pitada de aversão tcheca geral à grandes visões de qualquer tipo” (KATROCHVÍL, SYCHRA, 2019, p. 21, tradução nossa).

Quadro 1 - Contexto histórico-político da República Tcheca

<b>PERÍODO</b>	<b>CONTEXTO POLÍTICO</b>
<b>1804 - 1918</b>	Império Austro(-Húngaro) Primeira Guerra Mundial
<b>1918 - 1938</b>	Primeira República da Tchecoslováquia Presidente Tomáš Garrigue Masaryk
<b>1938 - 1939</b>	Segunda República da Tchecoslováquia Presidente Edvard Beneš
<b>1939 - 1945</b>	Início da Segunda Guerra Mundial Protetorado da Bohemia e da Morávia Primeira República Eslovaca
<b>1945</b>	Fim da Segunda Guerra Mundial Terceira República da Tchecoslováquia Presidente Edvard Beneš
<b>1948</b>	Partido Comunista Tchecoslovaco assume o poder
<b>1956</b>	Morte de Stalin Movimentos reformistas ganham força
<b>1960 - 1968</b>	De-Stalinização Primavera de Praga
<b>1968 - 1989</b>	Invasão dos países do Pacto de Varsóvia Era da Normalização
<b>1989</b>	Revolução de Veludo Queda do regime comunista
<b>1989 - 1993</b>	Processo de redemocratização
<b>1993</b>	Separação da Tchecoslováquia em República Tcheca e Eslováquia
<b>2004</b>	Ingresso da República Tcheca na União Europeia

Fonte: elaborado pela autora (2020).

### 2.1.4 República Tcheca: Norte ou Sul global?

A partir da revisão da literatura pertinente realizada nos tópicos anteriores, é possível alcançar algumas máximas. Primeiramente, pode-se afirmar que o capitalismo global e a dinâmica do “sistema-mundo” tem atraído a atenção dos pesquisadores de vários países há mais de meio século, o que resulta em uma miríade de interpretações e correntes. Em segundo lugar, as concepções de centro e periferia global ou de Norte e Sul global - ainda que multiparadigmáticas – correspondem a certas características que podem ser utilizadas a fim de se compreender e categorizar os países do mundo dentro de uma perspectiva global. Dados e Connell (2012, p. 13) afirmam que

The term Global South functions as more than a metaphor for underdevelopment. It references an entire history of colonialism, neo-imperialism, and differential economic and social change through which large inequalities in living standards, life expectancy, and access to resources are maintained<sup>33</sup>.

À guisa de resumir o que já foi revisado, a presente dissertação propõe como síntese das características do Sul global o que Guerreiro Ramos (1960) estruturou a respeito da situação brasileira na década de 1960 e que, resguardadas as limitações óbvias relativas a idiosincrasia de cada país, pode ser estendida (no sentido que a redução sociológica propõe) aos demais que apresentam/apresentavam condição periférica. Assim, Guerreiro sintetiza esse quadro em cinco características.

A primeira característica é a dualidade estrutural, na qual o país vivia duas realidades estruturais diferentes. Há uma estrutura mimetizada do centro, na qual, vista a partir do exterior, o Brasil estaria na condição de capitalismo em desenvolvimento. Entrementes, internamente, era escravocrata, ou seja, vivia uma fase anterior à postulada internacionalmente. Assim, o país era atravessado por uma “contemporaneidade do não coetâneo” (LYNCH, 2015). A segunda é a heteronomia, explicada pela adesão acrítica dos moldes culturais e tecnológicos que carregavam mais prestígio, ou seja, aqueles que advinham das metrópoles. A terceira característica é a alienação, que é o resultado de quando o país se torna “proletariado externo dos países do centro econômico” (RAMOS, 1960, p. 93). Pela alienação, a sociedade em condição de periferia se enxerga a partir da ótica do outro, possuindo assim uma deficiência de autodeterminação e do controle de si próprio. O quarto

---

<sup>33</sup> “O termo Sul global funciona como mais do que uma metáfora para o subdesenvolvimento. Refere uma história inteira do colonialismo, neo-imperialismo e mudanças econômicas e sociais diferenciadas, através das quais são mantidas grandes desigualdades nos padrões de vida, expectativa de vida e acesso a recursos” (DADOS, CONNELL, 2012, p. 13, tradução nossa).

traço é o do amorfismo, que deriva das sucessivas intervenções estrangeiras e da relação inorgânica que o país possui com seu próprio território e história, e que o impedem de constituir forma própria. A última característica é a inautenticidade, uma vez que, ao pautar-se por normas que visavam justamente a manutenção de sua condição periférica, os valores do país não representavam “uma apropriação racional e simpática dos acidentes de nossa imediata moldura natural e histórica” (RAMOS, 1960, p. 96).

Em suma, um país pertencente ao Sul global em condição de periferia é aquele que 1) se encontra desconexo com a contemporaneidade dos países centrais; 2) teve sua cultura e história universalizada a partir de um processo que gerou heteronomia cultural; 3) é alienado ao passo que ele se observa somente a partir da ótica do outro, sendo o outro o central; 4) é amórfico em suas tradições, por tantas intervenções estrangeiras em suas estruturas; e, por fim 5) é inautêntico diante sua história, justamente por sua condição de alienado.

Ao balizar o debate nas categorias de Norte e Sul global é possível, portanto, complexificar a Europa e compreender que nem todos os países que fazem parte do continente pertencem ao Norte global. Salientamos, então, a proposta de Chakrabarty (2000, p. 16-17) de provincializar a Europa, orientando para a compreensão da pluralidade de periferias existentes

As should be clear by now, provincializing Europe is not a project of rejecting or discarding European thought. Relating to a body of thought to which one largely owes one’s intellectual existence cannot be a matter of exacting what Leela Gandhi has aptly called “postcolonial revenge”. European thought is at once both indispensable and inadequate in helping us to think through the experiences of political modernity in non-Western nations, and provincializing Europe becomes the task of exploring how this thought — which is now everybody’s heritage and which affect us all — may be renewed from and for the margins. But, of course, the margins are as plural and diverse as the centers. Europe appears different when seen from within the experiences of colonization or inferiorization in specific parts of the world. Postcolonial scholars, speaking from their different geographies of colonialism, have spoken of different Europes. (...) Yet, however multiple the loci [sic] of Europe and however varied colonialisms are, the problem of getting beyond Eurocentric histories remains a shared problem across geographical boundaries<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> “Como deve estar claro agora, provincializar a Europa não é um projeto de rejeitar ou descartar o pensamento europeu. Relacionar-se com um corpo de pensamento ao qual se deve em grande parte a existência intelectual não pode ser uma questão de exigir o que Leela Gandhi chamou apropriadamente de “vingança pós-colonial”. O pensamento europeu é ao mesmo tempo indispensável e inadequado para nos ajudar a refletir sobre as experiências da modernidade política em nações não ocidentais, e provincializar a Europa se torna a tarefa de explorar como esse pensamento - que agora é patrimônio de todos e que afeta todos nós - pode ser renovado de e para as margens. Mas, é claro, as margens são tão plurais e diversas quanto os centros. A Europa parece diferente quando vista de dentro das experiências de colonização ou inferiorização em partes específicas do mundo. Estudiosos pós-coloniais, falando de suas diferentes geografias do colonialismo, falaram de diferentes europeus. (...) No entanto, por mais múltiplos que sejam os locais da Europa e por mais variados colonialismos, o problema de ir além das histórias eurocêntricas continua sendo um problema compartilhado entre fronteiras geográficas” (CHAKRABARTY, 2000, p. 16-17, tradução nossa).

Considerando o que foi apresentado e sintetizado a respeito das características de um país periférico e do que foi revisado acerca da história política e social da República Tcheca, torna-se possível inferir que tal país possui certa realidade periférica. Com efeito, o país, durante praticamente todo o século XX, teve seu território invadido e submetido a outras nações. Tornou-se política e economicamente dependente de outros governos, retardando sua soberania nacional. Teve sua cultura e história oprimida e reformulada, e sua tradição alienada. Esses fatos históricos desembocam na disparidade econômica e política que o país vive em relação aos países centrais.

Por outro lado, pode-se argumentar que, desde 1993, o país vem conquistando maior espaço no cenário global. Em 2004 passou a integrar a União Europeia (UE), o que lhe concedeu um acesso privilegiado na dinâmica do sistema-mundo, recebendo fundos e garantias desse sistema político continental, hegemônico e central. O estado da arte, ainda que não balize a discussão exatamente nos termos de Norte e Sul global, sugere que a República Tcheca possui fases de desenvolvimento e que se encontra em transição da periferia para o centro. Esse debate está normalmente centrado na questão da dependência e do progresso econômico (KRATOCHVÍL; SYCHRA, 2019; Vliegenthart, 2010; Lane, 2010).

Nesse sentido, conclui-se que atualmente a República Tcheca se encontra na posição global de periferia relativa, ou semiperiferia, mas pertencente ao Sul global. A relevância de se contextualizar e classificar os países dentro da geopolítica mundial está, entre outros motivos, na possibilidade de compreender os demais processos de hierarquia formados interna e externamente. No caso da presente dissertação, objetiva-se estudar a sociologia tcheca e a formação de sociólogos, a fim de sistematizar e dar visibilidade a uma tradição sociológica não hegemônica.

## 2.2 A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA SOCIOLOGIA DENTRO DO SUL GLOBAL

As tensões centro-periferia perpassam pelas diversas esferas analíticas. O campo científico não se estruturou alheio a essa lógica. Pelo contrário, as hierarquizações do campo científico e as divisões do trabalho intelectual seguem e reproduzem as mesmas características da dualidade previamente apresentada. Se a dinâmica centro-periferia das nações tem como consequência o encobrimento de sociedades e culturas, a hierarquização da produção de conhecimento tem como consequência o encobrimento das tradições nacionais e do debate científico *per se*. No contexto das ciências sociais isso é percebido não somente no âmbito

internacional, mas dentro das próprias produções nacionais, nas quais determinados objetos e determinados contextos são encobertos e desvalorizados.

A construção de teorias sociais envolve a reificação de experiências sociais. Essa máxima por si só não se apresenta como uma crítica, mas como uma constatação, visto que as ciências sociais, de fato, quase sempre demandam objetos de estudo concretos (CONNELL, 2012). Contudo, é indispensável refletir que o que se convencionou chamar de teoria social é, na realidade, produto de experiências sociais muito específicas e não abstratas: são experiências sociais do Norte global. Para explicitar essa relação, Connell (2007), em *Southern Theory*, analisa o pensamento de Coleman, Giddens e Bourdieu - três sociólogos centrais cujas teorias sociais se difundiram pelo *mainstream* do campo e transcenderam a sociedade, o tempo e o espaço observados por eles. A autora demonstra que mesmo as teorias que se pretendem universais, ou seja, que envolvem experiências sociais mais abstratas, são construídas a partir de um ponto de vista específico, o do centro.

Coleman, autor norte-americano, constrói sua teoria partindo do conceito de indivíduo. Connell (2007) destaca que esse indivíduo idealizado pelo autor é um sujeito pertencente a determinada estrutura social - a do neoliberalismo moderno - e, portanto, a teoria social de Coleman, ao contrário do que se pretendia, limita-se a esse contexto histórico-político-social específico. Em suas obras, Coleman não oferece exemplos de sociedades que foram colonizadas, ou, ainda, de fenômenos sociais típicos de sociedades colonizadas, como a escravidão. Connell (2007, p. 33) conclui, então, que a obra de Coleman “misses or misrepresents vast tracks of human history, and ignores the social experience of the majority world now”<sup>35</sup>.

Assim como Coleman, os sociólogos Giddens e Bourdieu também propõem teorias sociais de cunho universalista/global. Eles assumem que todas as sociedades podem ser conhecidas e estudadas da mesma forma e pelo mesmo ponto de vista. Porém, o que parece ser ignorado, e que Connell discorre sobre, é que esse ponto de vista tem origem na metrópole, carregando assim, uma especificidade que não poderia ser transposta às sociedades que foram colonizadas. A autora exemplifica:

For instance, Giddens and Bourdieu both focus on the antinomy of objectivism versus subjectivism. This is a classic problem for European cultural and social sciences. But it is not a central problem for colonial intelligentsias. (...) A general social theory shaped around the objectivism/subjectivism problem necessarily constructs a social world read

---

<sup>35</sup> “Erra ou deturpa vastas trajetórias da história humana, e ignora a experiência social da maioria do mundo de agora” (CONNELL, 2007, p. 33, tradução nossa).

through the metropole - not read through the metropole's action on the rest of the world (CONNELL, 2007, p. 45)<sup>36</sup>

Em suma, o que Connell explica e que parece ser fundamental de se destacar é que o local em que o teórico está inserido e sua teoria social construída, ou seja, o *locus* da produção acadêmica é de extrema relevância, uma vez que o alcance da teoria depende justamente dessa posição, sendo por meio dela e de sua ótica que o paradigma é desenvolvido. Isso significa, em linhas gerais, que teorias balizadas no Norte global possuem a tendência de não responderem a questões do Sul global<sup>37</sup>. Ainda assim, o que se observa é que a produção acadêmica do Norte global é a produção *mainstream* e seus parâmetros econômicos, sociais e políticos ainda são referências dominantes.

Por outro lado, pode-se dizer que há, atualmente, um movimento dentro das ciências sociais de se repensar a estruturação do campo. A compreensão de que as ciências sociais produzidas pelo Norte global não atendem às necessidades específicas do Sul global fez com que novas formas de organização da sociologia e da antropologia emergissem. Portanto, as teorias pós-coloniais, os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos subalternos e tantos outros dão visibilidade às questões e teorias tradicionalmente marginalizadas.

À luz disso, Boaventura Souza Santos (2010) sugere o fortalecimento dessas teorias, chamadas por ele de Epistemologias do Sul que, segundo o mesmo, são “intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela lógica epistemológica dominante” (SANTOS, 2010, p. 7). Ademais, essas práticas valorizam saberes e reflexões que resistiram (e resistem) e promovem condições para que seja possível um diálogo horizontal dos conhecimentos. Ademais, são relevantes as proposições de Connell (2012, p. 17) que enfatiza que “não se trata apenas de relocalizar esse trabalho no Sul global, que, de qualquer modo, não é um “centro”. Trata-se de democratizar todo o processo dirigido pela teoria, isto é, a produção e circulação de conhecimento social”.

Connell (2012) também discorre sobre a necessidade de se revolucionar o campo das ciências sociais e mudar a concepção ortodoxa de teoria social por meio de estratégias práticas. A autora sugere a criação de uma parceria Sul-Sul pela qual os recursos necessários

<sup>36</sup> “Por exemplo, Giddens e Bourdieu focam na antinomia do objetivismo vs. subjetivismo. Esse é um problema clássico para a Ciência Social e Cultural Europeia. Porém, não é um problema central para os intelectuais coloniais. (...). Uma teoria social geral, delineada em torno da problemática do objetivismo/subjetivismo necessariamente constitui uma leitura do mundo social feita pela ótica da metrópole – não pela ação da metrópole no resto do mundo” (CONNELL, 2007, p. 45, tradução nossa).

<sup>37</sup> É importante destacar que se trata de uma *tendência*, e não de uma relação causal. Connell acredita na possibilidade de autores do Norte global produzirem teorias que escapem das problemáticas já mencionadas anteriormente. Assim como a autora reconhece a possibilidade de autores do Sul global produzirem teorias que respondam a questões tipicamente do Norte global (CONNELL, 2007, p. 47-48).

para a produção de conhecimento seriam oriundos da própria periferia. Isso porque quando as circunstâncias materiais da pesquisa dependem do Norte global, cria-se uma dependência, também, dos “pacotes teóricos e metodológicos já prontos oriundos da metrópole” (CONNELL, 2012, p. 15). Assim, a independência material conquistada dentro do e pelo Sul global significaria também a independência teórica do empreendimento das ciências sociais do Norte. Isso não significa, como Chakrabarty (2000) salienta, descartar por completo as teorias do centro, mas compreender que essas teorias, ainda que fundamentais, são inadequadas para analisar as nações periféricas. Tratar-se-ia, portanto, de um projeto que explorasse como essa teoria social do Norte pode ser renovada pela e para as margens.

A sociologia que o presente trabalho se propõe a analisar é a sociologia da República Tcheca. Diante do que já foi apresentado acerca do contexto histórico, político e social do país, bem como a revisão bibliográfica realizada a respeito da tensão de países e teorias hegemônicas vs. não-hegemônicas, incluímos a sociologia tcheca nas Epistemologias do Sul. Pesquisar sobre o ensino superior e a sociologia tcheca é, portanto, refletir sobre uma produção de conhecimento periférica e revelar como as sociologias nacionais se desenvolvem de forma particular a depender do contexto que estão inseridas. Assim, ressaltamos a miríade de estruturas e formas que a sociologia assume, mesmo se compararmos entre outras sociologias do Sul global. Nesse sentido, na próxima seção analisaremos como se dá o desenvolvimento do ensino superior e da sociologia tcheca de acordo com os diferentes contextos políticos e sociais do país.

### 3 O ENSINO SUPERIOR E A SOCIOLOGIA TCHECA

Nesta seção serão abordadas as questões relativas ao desenvolvimento do ensino superior na República Tcheca, bem como de sua sociologia nacional. Assim, no primeiro tópico serão discutidos os dados referentes às Instituições de Ensino Superior do país, contextualizando suas especificidades a partir dos acontecimentos políticos e sociais dos séculos XX e XXI. Na segunda parte da seção será apresentada a trajetória da sociologia tcheca, salientando as expansões, rupturas e a consolidação da mesma durante o mesmo período analisado previamente.

#### 3.1 O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA TCHECA

A história do Ensino Superior nas terras tchecas é antiga e marcada ora por picos de maior desenvolvimento, ora por vales de supressão de sua liberdade e produção científica. Fundada no ano de 1348, a Universidade Carolina de Praga (*Univerzita Karlova*) foi a primeira universidade da região da Europa Central e é, ainda hoje, uma das Instituições de Ensino Superior (IES) mais relevantes da República Tcheca (STASTNA, 2001). É evidente que foge do escopo do trabalho retroceder a análise para o século XIV, assim esta seção se debruçará no período dos séculos XX e XXI, mas cabe sublinhar que a tradição do Ensino Superior na região não é, de forma alguma, incipiente.

O desenvolvimento das IESs no século XX é atravessado pelos eventos políticos e sociais que se sucederam na região na época, sendo eles, em linhas gerais, as duas Guerras Mundiais, o período entre guerras, o estabelecimento do regime comunista, a invasão soviética, os movimentos reformistas, os movimentos normalizadores e, por fim, a Revolução de Veludo e a independência da República Tcheca. Nesses períodos, as universidades e demais instituições de pesquisa e ensino superior tiveram suas estruturas, seus valores, seus objetivos e suas identidades alterados.

No século XXI, ainda que com uma política interna e externa relativamente mais estável, as universidades e IESs da região passaram e ainda passam por laboriosos desafios para o seu desenvolvimento, tais como a inserção no mundo capitalista ocidental no período do pós-socialismo, a incorporação dos parâmetros e regimentos internacionais de educação, a internacionalização dos cursos de graduação e pós-graduação, o aumento da competitividade

no âmbito acadêmico, o cumprimento das demandas exigidas pelo mercado de trabalho, entre outros.

Assim, a fim de organizar temporalmente o debate acerca do desenvolvimento do sistema de ensino superior na República Tcheca, dividimos este tópico em outros três subtópicos. O primeiro tangencia grande parte do século XX, focando a discussão no projeto e na atuação da frente comunista para o que se pensava sobre o ensino superior à época. O segundo é dedicado às primeiras reformas do pós-comunismo e disserta sobre os novos desafios da reestruturação acadêmica no período de 1990 a 2010. O terceiro e último fornece uma análise do ensino superior tcheco da última década, compreendendo os anos de 2010 a 2019 e a nova configuração global acadêmica.

### **3.1.1 O desenvolvimento das IESs na Tchecoslováquia no século XX: o projeto comunista para o ensino superior (1948 – 1989)**

Por quase todo o século XX, as diversas instituições de Ensino Superior da Tchecoslováquia foram marcadas, principalmente, pela falta de liberdade e autonomia em seu ensino e pesquisa, consequência do controle do Estado durante os períodos de guerras e de regimes totalitários. Ainda assim, deve-se sublinhar que as instituições de ensino e pesquisa vivenciaram muitos movimentos de expansão e fortificação ao longo do século, com a criação de novas universidades, a fundação da Academia de Ciências, o aumento no fluxo de investimentos, o aumento do número de cursos, de docentes e de discentes, e muitas outras medidas que tornaram o cenário acadêmico um complexo campo de análise.

Durante a Primeira e a Segunda República da Tchecoslováquia (1918 – 1939) os sistemas educacionais básico e superior tiveram um exponencial crescimento quantitativo e qualitativo. Masaryk investiu na criação de universidades, estruturou novas faculdades, seminários (departamentos) e cursos, aumentando o número de alunos e professores universitários. Contudo, com a invasão nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), as IESs da Europa Central vivenciaram muito mais momentos de ataque e repressão do que de expansão e de desenvolvimento. Foram anos em que as universidades e a *intelligentsia* foram perseguidas, marginalizadas e, por fim, deixaram de existir.

É somente no pós-guerra que as universidades voltam a se desenvolver, mas de uma forma bastante singular. É curioso notar que a maior parte da produção científica acerca do desenvolvimento das IESs na Europa Central tende a circunscrever a análise a partir da tomada de poder pelo partido comunista. Essa tendência dos estudos centrarem suas análises a

partir do pós-guerra não é ao acaso. Com efeito, o regime comunista instaurado na Tchecoslováquia em 1948 marca o início de uma fase singular em termos de identidade, ideologia e estrutura do ensino superior tchecoslovaco, que perdurou por quarenta anos. Assim, nos debruçaremos mais enfaticamente, neste tópico, no período do regime comunista.

Como já revisado na seção anterior, 1948 foi o ano em que o Partido Comunista da Tchecoslováquia (KSČ) assumiu o poder, o que foi visto pela oposição como golpe e, por adeptos como o único caminho possível para reerguer o país no pós-guerra. Nesta toada, teve-se como plano de ação a mimetização do modelo político soviético que consistia, em linhas gerais, na retirada de poder das elites burguesas e fascistas, e na ascensão da classe trabalhadora e do povo rural. É evidente que para se alcançar uma reestruturação social deste porte era necessário transformar todas as instituições, o que refletiu em uma série de mudanças na organização das mais diversas esferas da vida social (indústria, agricultura, comércio, educação, saúde, etc.) (SIMONOVÁ; ANTONOWICZ, 2006; CONNELLY, 1997).

O sistema educacional foi um dos mais atingidos pelas reformas, uma vez que a educação era vista como um instrumento fundamental para se alcançar a reestruturação social e a equidade almejadas. O objetivo basal do processo de “sovietização” do sistema educacional na Tchecoslováquia era garantir o acesso, antes limitado, da classe trabalhadora e rural nas instituições de ensino, compreendendo que as escolas, universidades e demais espaços educacionais deveriam refletir em mobilidade social e na diminuição da estratificação social. Assim, deveriam representar, proporcionalmente, a parcela de cada classe social. Para tanto, a inserção do alunato passou a ser controlada pela criação de cotas e pelo escrutínio da origem social de cada ingressante. Ademais, outras medidas de permanência e de adequação à nova ordem foram adotadas, tais como a estatização das (poucas) instituições privadas de ensino, bem como de qualquer taxa ou mensalidade que fosse cobrada – o financiamento das universidades eram de inteira responsabilidade do Estado que disponibilizava inclusive a distribuição gratuita de livros e materiais; a reforma curricular e ideológica dos cursos; entre outras (KWIEK, 2012; SIMONOVÁ; ANTONOWICZ, 2006; CONNELLY, 1997).

O ensino superior no modelo comunista deveria preocupar-se, portanto, em formar uma nova *intelligentsia* que, primeiramente, não fosse burguesa, mas sim formada por trabalhadores e camponeses, e que fosse capaz de ajudar na construção e estruturação da nova ordem social que se impunha na época, devendo servir aos interesses do Estado. Nesse sentido, o sistema educacional comunista tinha como pilares a educação vocacional e técnica, que garantisse uma formação prática para o mercado de trabalho da sociedade socialista e,

também, a formação política e ideológica, baseada na teoria marxista-leninista, que garantisse o apoio popular na manutenção do regime comunista (SIMONOVÁ; ANTONOWICZ, 2006).

O processo de transformação do sistema educacional no pós-guerra não se deu, é claro, sem dificuldades ou resistências. Uma primeira dificuldade de ordem prática enfrentada foi a falta de informações claras e precisas de *como* implementar o modelo soviético no sistema educacional, uma vez que nenhum país satélite da URSS recebeu instruções formais, em termos de leis e decretos, para guiar a formação das novas universidades (CONNELLY, 2000). A mimetização do modelo soviético não foi, portanto, executada de forma perfeita. Seria impossível assim fazê-la, não apenas pela falta de informação prática acerca do projeto educacional da URSS, mas pelo fato de que a sociedade tchecoslovaca se diferenciava significativamente em termos culturais e identitários da sociedade russa, possuindo uma lógica própria que demandava adequações próprias.

O partido experimentou uma forte resistência dentro das IESs, visto que a maior parte dos professores e boa parte dos alunos eram conservadores e não concordavam com as mudanças impostas pelo KSČ. Vendo-as como limitantes e como uma ameaça as tradições culturais e acadêmicas nacionais, eles se posicionaram contra a nova ordem e acabaram sendo expurgados. Estudantes comunistas e leais ao regime, mas com limitada formação, assumiram, então, a administração das universidades. Na Universidade Carolina de Praga, por exemplo, o reitor, dezenas de professores e um quarto do alunato foram expulsos por questões políticas logo no primeiro ano de regime. Nas faculdades de humanidades, como a de Direito, o número de alunos expulsos chegou a 50%, como explica Connelly (1997, p. 309):

In February 1948 the KSC unleashed "action committees" to seize power throughout Czech society. At universities the action committees were placed in the hands of communist students, who had been particularly numerous in the faculty of arts (*Filosofická fakulta*), and they promptly dismissed dozens of professors, especially from the law and arts faculties. The rector of Charles University, Karel Engliš, was forced to resign. One year later, verification commissions, again led by communist students, dismissed one-fourth of all students, mostly for political reasons. In ideologically sensitive faculties, like law, the figure was as high as one-half<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> “Em fevereiro de 1948, o KSČ lançou "comitês de ação" para tomar o poder em toda a sociedade tcheca. Nas universidades, os comitês de ação foram colocados nas mãos de estudantes comunistas, que eram particularmente numerosos na faculdade de artes (*Filosofická fakulta*), e demitiram prontamente dezenas de professores, especialmente das faculdades de direito e artes. O reitor da Universidade Charles, Karel Engliš, foi forçado a renunciar. Um ano depois, as comissões de verificação, novamente lideradas por estudantes comunistas, expulsaram um quarto de todos os estudantes, principalmente por razões políticas. Em faculdades ideologicamente sensíveis, como a faculdade de Direito, esse número chegava a metade” (CONNELLY, 1997, p. 309, tradução nossa).

Contudo, mesmo com o planejamento e a implementação das mudanças de acordo com o modelo soviético, o objetivo principal de garantir a representatividade e a presença majoritária de trabalhadores e camponeses no ensino superior não foi atingido. As universidades ainda seguiam o sistema unitário, oferecendo somente o grau de mestrado, e permaneceram pequenas e elitistas. Simonová e Antonowicz (2006, p. 520) explicam que “in the lower social strata, educational choices are guided by occupational choices. These are in turn negatively affected by poor awareness of the range of occupations that exist, which results in lower educational attainment”<sup>39</sup>.

O partido percebeu, então, que além das medidas de acesso e permanência implementadas, era preciso pensar em formas de estimular os trabalhadores e camponeses a saírem de seus meios sociais e se inscreverem nas universidades, ou seja, era necessário mudar a forma de como eles viam a educação. Nesta toada, foram criados os “cursos para trabalhadores”, em tcheco *dělnické kursy* (daqui adiante DKs), algo próximo ao ensino médio técnico brasileiro. O objetivo dos DKs era funcionar como um curso motivacional e preparatório para os trabalhadores ingressarem no ensino superior. Em termos bourdieusianos, os cursos para trabalhadores, ao conferirem aos participantes capital cultural institucionalizado, deveriam promover, também, uma mudança de *habitus*, para que assim entrassem no ensino superior. Logo em janeiro de 1949, foram selecionados 826 trabalhadores de fábricas para participar da primeira fase dos DKs. Connelly (1997, p. 324) explica o funcionamento do curso:

Instruction began in January 1949 in five small towns (...). These places were as remote from university milieus as one could imagine. Instruction was slanted heavily toward math and science, but students also received general education in history, Czech, and social sciences. There were 40 hours of instruction plus 19 hours of exercises weekly. In addition, an evaluatory session was held every evening, and cultural or political activities were scheduled four evenings a week<sup>40</sup>.

É interessante notar, portanto, que os DKs seguiam os mesmos pilares pensados para o ensino superior do modelo comunista. Os trabalhadores recebiam, majoritariamente, um ensino vocacional e técnico - matemática, ciências e os exercícios semanais -, mas tinham,

<sup>39</sup> “Nos estratos sociais mais baixos, as escolhas educacionais são guiadas por escolhas ocupacionais. Estas, por sua vez, são afetadas negativamente pela falta de consciência do leque de ocupações existentes, o que resulta em menor nível de escolaridade” (SIMONOVÁ; ANTONOWICZ 2006, p. 520, tradução nossa).

<sup>40</sup> “As instruções começaram em janeiro de 1949 em cinco cidades pequenas (...). Esses lugares estavam tão distantes dos meios universitários quanto se poderia imaginar. O curso era muito inclinado para matemática e ciências, mas os alunos também recebiam educação geral em história, tcheco e ciências sociais. Eram 40 horas de aula mais 19 horas de exercícios semanais. Além disso, era realizada uma sessão de avaliação todas as noites e atividades culturais ou políticas eram agendadas quatro noites por semana” (CONNELLY, 1997, p. 324, tradução nossa).

também, uma formação política, por meio das aulas de história e ciências sociais, bem como das atividades militantes. Salientamos aqui, mais uma vez, o caráter instrumental da sociologia no período, que era utilizada com o propósito de disseminar os preceitos da teoria comunista marxista-leninista.

Uma das críticas feitas ao ensino vocacional é que ele é limitante, ao passo que contribui para a reprodução das escolhas ocupacionais mais estereotipadas das classes mais baixas, falhando em mover suas posições sociais. Entre os problemas deste modelo educacional apontados por Simonová e Antonowicz (2006, p. 519-520) estão “(...) limited awareness among vocational school students of possible occupational choices, their limited ability to assess their own potential, their inadequately formulated interests, and their highly stereotyped occupational choices”<sup>41</sup>. Outro problema enfrentado por esse modelo formativo foi o da saúde física e mental dos estudantes. Com uma carga horária exaustiva e um currículo que demandava muita dedicação, era comum alunos manifestarem depressão e ansiedade, e, logo no início do curso foram registradas duas tentativas de suicídio. Outras doenças de ordem fisiológica também eram comuns, como a tuberculose e problemas ortopédicos (CONNELLY, 1997).

De todo modo, entre os anos de 1948 a 1950, aproximadamente 5.000 trabalhadores-estudantes frequentaram os DKs. Desses, em torno de 2.600 ingressaram nas universidades do país (CONNELLY, 1997). Com o passar dos anos, porém, o ensino médio regular foi se fortificando e os DKs enfraquecendo. Com efeito, o número de universitários de origem camponesa e/ou da classe trabalhadora aumentou. Porém, esse crescimento foi abaixo do esperado e não refletiu em uma mudança qualitativa de suas atuações profissionais ou qualidade de vida. As IESs, heterônomas, não se desenvolveram com a mesma rapidez e profundidade que as universidades do ocidente caminhavam. Ademais, a formação de uma nova *intelligentsia* composta pela classe trabalhadora comunista almejada pelo projeto soviético nunca aconteceu. As universidades continuaram a reproduzir estratificação social, sendo um espaço ocupado principalmente pelas elites.

Portanto, pode-se resumir que, se de um lado a “sovietização” do ensino superior na Tchecoslováquia de fato reestruturou a ordem educacional, por outro, essas mudanças não trouxeram resultados práticos e significativos no combate à desigualdade e estratificação social, como era objetivado. Completar o ensino superior durante o período comunista não

---

<sup>41</sup> “Conhecimento limitado entre os alunos das escolas técnicas sobre possíveis opções ocupacionais, sua capacidade limitada de avaliar seus próprios potenciais, seus interesses inadequadamente formulados e suas opções ocupacionais altamente estereotipadas” (SIMONOVA; ANTONOWICZ, 2006, p. 519-520, tradução nossa).

resultava em melhores salários ou qualidade de vida (FÓNADOVÁ; KATRŇÁK; SIMONOVÁ, 2019). Não obstante, é necessário frisar a relevância do legado do modelo soviético no ensino superior, visto que as transformações implementadas durante os quarenta anos de regime comunista acarretaram na mudança do *ethos* das instituições de ensino, dos professores, do alunato, dos pesquisadores e da produção de conhecimento como um todo da Tchecoslováquia, identidade esta que foi moldada de acordo com os interesses do Estado (KWIEK, 2012).

Assim, após a Revolução de Veludo (1989) e a redemocratização do país, inicia-se uma nova transformação estrutural do ensino superior tcheco, mas com profundas marcas do legado do modelo soviético, como veremos no próximo tópico.

### **3.1.2 As IESs no pós-comunismo: autonomia, europeização e Tratado de Bolonha.**

Com a queda do Partido Comunista, o fim da Guerra Fria e a abertura ao Ocidente, a modernização e redemocratização das instituições entraram na agenda dos ex-países soviéticos com prioridade máxima. A comunidade acadêmica, ainda impulsionada pelos acontecimentos de 1989, demandava com urgência a reestruturação do modelo educacional e exigia mudanças que se espelhassem no ensino superior da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. Tais mudanças, porém, não ocorreram com a rapidez ou com a facilidade que se acreditava ser possível, pois, para tanto, seria necessário mudar não só regimentos e leis, mas o próprio *ethos* da academia e da sociedade (KWIEK, 2012).

A primeira década da transição para o capitalismo trouxe expressivas mudanças nas diversas instituições sociais e na sociedade tchecoslovaca como um todo, e o ensino superior não fugiu desse escopo. Logo em 1990, o Ministério da Educação, Juventude e Esportes da Tchecoslováquia assinou o Ato do Ensino Superior que consistia na reestruturação do aparato legal do ensino superior baseado nos princípios do liberalismo. O principal objetivo do Ato era garantir autonomia e liberdade para as universidades a partir da redução do papel administrativo do Estado e da instauração de mecanismos de auto governança, como a criação de corpos acadêmicos, que passaram a ser os responsáveis por todos os processos de tomada de decisão e de organização da universidade.

Portanto, uma das principais mudanças do Ato de 1990 foi a criação do Senado Acadêmico que, composto por alunos(as) e professores(as), passou a ter o controle do currículo, da contratação de professores(as), da seleção do alunato, da eleição do(a) reitor(a), da alocação de recursos, e de todas as outras decisões relativas ao funcionamento das

instituições (MATĚJŮ, SIMONOVÁ, 2003). Dobbins (2011, p. 68) coloca que, neste novo quadro hierárquico, o Estado simplesmente abandonou o controle dos processos e dos produtos do ensino superior tcheco, e que assim, “it not only lost its capacity to shape the content of teaching and research and influence matters of strategic orientation of institutions, but also had few instruments at hand to assess, promote, and control the quality of teaching and research”<sup>42</sup>. Isso revela a radicalidade do primeiro modelo alternativo ao ensino superior soviético, uma vez que qualquer tipo de intervenção estatal – mesmo que positiva – era vista como uma afronta a autonomia universitária.

Assim, a autonomia organizacional do ensino superior nos anos 1990 significou, por outro lado, o afastamento e a negligência do Estado na manutenção e desenvolvimento das universidades. Se antes as IESs eram vistas como elementos estratégicos e burocráticos, durante a década de 1990 deixaram de se tornar uma pauta do governo que, em medidas de austeridade, diminuiu significativamente os recursos repassados. Importante ressaltar que o Ato de 1990 não estabeleceu nenhuma outra forma de financiamento complementar à estatal. Nesse cenário, o ensino superior tcheco no pós-comunismo se consolidou com uma estrutura autônoma, mas permaneceu dependente do Estado que já não repassava recursos suficientes. Essa dependência na independência das universidades já foi assinalada por Bourdieu (2004) como o paradoxo do campo científico. Com efeito, ter o Estado como o principal financiador do ensino superior é uma forma de sustentar a autonomia universitária, que não depende do mercado para se desenvolver (como veremos mais diretamente adiante). Por outro lado, ter o Estado como única fonte de financiamento pode acarretar em alguns obstáculos, como a falta de recursos (em situações de contingência orçamentária, por exemplo) ou a própria condição heterônoma da ciência (que fica a serviço do Estado, como vivenciado durante o período do regime comunista). Como o autor explica:

Um dos grandes paradoxos dos campos científicos é que eles devem, em grande parte, sua autonomia ao fato de que são financiados pelo Estado, logo colocados numa relação de dependência de um tipo particular, com respeito a uma instância capaz de sustentar e de tornar possível uma produção que não está submetida a sanção imediata do mercado (...). Essa dependência na independência (ou o inverso) não é destituída de ambiguidades, uma vez que o Estado que assegura as condições mínimas da autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor das pressões de forças econômicas (por exemplo, as organizações agrícolas) das quais supostamente ele libera (BOURDIEU, 2004, p. 55).

---

<sup>42</sup> “Não somente perdeu sua capacidade de configurar o conteúdo do ensino e pesquisa e de influenciar questões de orientação estratégica das instituições, mas também dispunha de poucos instrumentos para avaliar, promover e controlar a qualidade do ensino e da pesquisa” (DOBBINS, 2011, p. 68, tradução nossa).

Com o orçamento limitado, as universidades continuaram a se engajar muito mais no ensino do que na pesquisa, deixando a produção de conhecimento propriamente dita para outras instituições. A universidade e a carreira acadêmica aprofundaram a crise de identidade e prestígio que, conseqüentemente, ressaltou os problemas de desenvolvimento e funcionamento das mesmas. As conseqüências podem ser vistas no desenvolvimento do mercado de trabalho, que absorveu a mão de obra normalmente atrelada à academia (pesquisa, inovação e ciência). Como Kwiek (2012, p. 115) analisa:

The identity crisis of the academic profession, caused, *inter alia*, by severe institutional underfunding and low academic salaries, led to a decade of weak, cosmetic reforms; this caused the public to lose interest in universities as knowledge-generating institutions, and, consequently, caused policymakers to lose interest in the university research mission<sup>43</sup>.

Portanto, a autonomia concedida às universidades na primeira fase do pós-comunismo escondia um projeto liberal de estado mínimo e de medidas de austeridade que tornaram impraticável ou utópica a implementação das reformas almeçadas (SCOTT, 2002). Uma das questões que o Ato do Ensino Superior (1990) não conseguiu solucionar, por exemplo, foi a das instituições privadas de ensino, que permaneceram até o fim do século sem um regimento legal que respaldasse suas atuações. Ou ainda, a questão do ensino unificado que, na contramão dos países ocidentais, continuou por toda a década de 1990 sem oferecer a opção de bacharelado. Algumas dessas questões só começaram a ser resolvidas com o segundo Ato do Ensino Superior, de 1998, que aproximou a atuação do Estado e das IESs centralizando alguns processos do meio acadêmico no governo, como o controle de qualidade e acreditação dos cursos. Ademais, o Ato de 1998 autorizou a institucionalização de faculdades privadas e implementou o sistema binário de bacharelado. Por outro lado, não forneceu parâmetros legais para novas formas de financiamento, fazendo com que as universidades permanecessem dependentes do orçamento do Estado, que continuava a praticar medidas de austeridade (DOBBINS, 2011).

Como Zgaga (2009) alerta, é importante considerar que a transição vivenciada pelos antigos países soviéticos não se limitava a questões sociais e políticas locais. Como Slaughter e Rhoades (2004) salientam, na virada para o século XXI, a sociedade global do conhecimento e informação emerge, demandando uma nova relação com o ensino superior. Assim, a Europa Ocidental e os EUA também vivenciavam uma transição nos anos 1990, a

---

<sup>43</sup> “A crise de identidade da profissão acadêmica, causada, *inter alia*, pela severa falta de financiamento e baixos salários acadêmicos, levou a uma década de reformas fracas e cosméticas. Isso fez com que o público perdesse o interesse nas universidades como instituições geradoras de conhecimento e, conseqüentemente, fez com que os políticos perdessem interesse na missão de pesquisa da universidade” (KWIEK, 2012, p. 115, tradução nossa).

transição para a economia do conhecimento<sup>44</sup>, galgando um caminho de rápidas e profundas transformações que as Europas Central e Oriental perseguiram, mas não conseguiram acompanhar.

Nesse sentido, cabe a fala de Kwiek (2012, p. 112) que afirma que há “(...) an ongoing East/West divide in knowledge production resulting from historical differences between the economy, society, and higher education and research and development systems in both parts of Europe”<sup>45</sup>. Nesse contexto, o *gap* entre a produção de conhecimento do Norte e do Sul Global – como colocado na primeira seção – deriva justamente das diferenças históricas das economias, sociedades e do desenvolvimento do ensino superior em cada região, que se encontravam em diferentes fases de transição.

Enquanto o Norte Global se preocupava com as novas dinâmicas e desafios do mercado de trabalho da economia do conhecimento, a agenda do Sul tinha outras questões estruturais para responder. A recém independente República Tcheca, no início do pós-comunismo, tinha ainda questões básicas para transformar, questões já vivenciadas e superadas pelos países centrais. A respeito disso, Scott (2007, p. 435-436) escreveu que

Higher education in the region has had to be reconstructed on a scale, and at a speed, never attempted in Western Europe. Adjustments that have required long gestation in the West have had to be accomplished within four or five years. For example, in the West complex issues such as the relationship between universities and other higher education institutions and between higher education and research have been managed by a lengthy process of reform and negotiation stretching over several decades; in Central and Eastern Europe, such issues had to be immediately resolved after 1989<sup>46</sup>.

Ainda assim, para atingir o objetivo de “alcançar” as nações capitalistas, e também pela imposição hegemônica do Norte que se intensificava na medida em que os antigos países soviéticos se abriam para a política internacional, as reformas do ensino superior tcheco, principalmente a partir da segunda década de transição (2000), foram pautadas e atravessadas

---

<sup>44</sup> Não é do interesse do trabalho adentrar nas particularidades da economia do conhecimento. Porém, para clareza conceitual, define-se economia do conhecimento como aquela em que é alta a proporção de empregos que exigem um elevado grau de conhecimento, o peso econômico dos setores de tecnologia da informação é determinante e a entrada e participação de capital intangível é maior do que o estoque de capital tangível. Para mais informações ver Kwiek, 2012.

<sup>45</sup> “(...) uma contínua divisão da produção de conhecimento entre o Leste/Oeste, resultante de diferenças históricas entre a economia, a sociedade e os sistemas de ensino superior e pesquisa e desenvolvimento em ambas as partes da Europa” (KWIEK, 2012, p. 112, tradução nossa).

<sup>46</sup> “O ensino superior na região teve que ser reconstruído em uma escala e velocidade nunca tentadas na Europa Ocidental. Ajustes que exigiram longa gestação no Ocidente tiveram que ser realizados dentro de quatro ou cinco anos. Por exemplo, no Ocidente questões complexas como o relacionamento entre universidades e outras instituições de ensino superior, e entre ensino superior e pesquisa foram gerenciadas por um longo processo de reforma e negociação que se estendeu por várias décadas; na Europa Central e Oriental, essas questões tiveram que ser resolvidas imediatamente após 1989” (SCOTT, 2007, p. 435-436).

pela agenda do ocidente, mas em uma velocidade e dimensão bem maiores que os países do centro já haviam vivenciado.

Em 1999, a República Tcheca, juntamente com outros 28 países, assinou o Tratado de Bolonha, que foi o passo mais largo<sup>47</sup> em direção ao processo de europeização do Ensino Superior. Este tratado tinha como objetivo principal a criação de uma área comum de ensino superior, a *European Higher Educational Area* (EHEA), na qual os ensinos superiores nacionais, por meio de reformas estruturais comuns, garantiriam a transferibilidade mútua dos cursos. Para tanto, os países do Tratado de Bolonha deveriam adotar medidas e firmar compromissos em comuns, tais como: a adoção do sistema de créditos ECTS<sup>48</sup>; adequação do sistema de ensino superior, a fim de oferecer as opções de bacharelado, mestrado e doutorado; implementação de um sistema de garantia de qualidade e garantia de reconhecimento das qualificações e ensino realizado em países do acordo; entre outras<sup>49</sup>. Não obstante, é importante mencionar que o Tratado de Bolonha não tinha como objetivo homogeneizar as tradições culturais dos ensinos superiores, visto que boa parte do seu arcabouço normativo não tinha caráter de obrigatoriedade de execução, sendo facultativa a adequação legal de cada país (DOBBINS, 2011).

Por outro lado, ao firmar este acordo internacional, entidades como o Conselho da Europa (*Council of Europe*/União Europeia), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passaram a escrutinar o desenvolvimento do sistema educacional da República Tcheca e dos demais países do Tratado (que hoje já somam 48) que, de um jeito ou de outro, tiveram que adotar rápidas medidas para atender certas demandas do acordo. A estratégia do país em entrar no Tratado de Bolonha logo em 1999 foi, *inter alia*, facilitar a inserção da nação na União Europeia, concretizada em 2004. Com efeito, o Tratado de Bolonha assegurou a identidade europeia de volta aos países da Europa Central e Oriental, se concretizando como algo para além da esfera educacional (SCOTT, 2007)<sup>50</sup>.

---

<sup>47</sup> Desde 1997, a República Tcheca começou a assinar acordos de cooperação com a União Europeia. Na área da educação, antes mesmo do Tratado de Bolonha, o país já tinha assinado outros acordos, como o programa Tempus, o Erasmus e o Sócrates e Leonardo da Vinci. Ainda assim, o Tratado de Bolonha foi o de maior magnitude e relevância. Para mais informações ver Stastna (2001) e Zgaga (2009).

<sup>48</sup> ECTS corresponde a *European Credit Transfer and Accumulation System*, ou Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos.

<sup>49</sup> Medidas retiradas do website da *European Commission*. Disponível em: [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en) Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>50</sup> O Tratado de Bolonha foi objeto de estudo central de diversas produções acadêmicas. A presente dissertação, porém, não tem como intuito adentrar nas especificidades do tratado. Sugerimos para leitura complementar: Stastna (2001); Zgaga (2009) e Zahavi & Friedman (2019).

Após o Tratado de Bolonha, portanto, a República Tcheca aprofundou as medidas orientadas pela lógica do centro e do mercado, intensificando as transformações da organização do ensino superior. À guisa de sintetizar o que foi apresentado, estruturamos um quadro comparativo (quadro 2) acerca da organização do ensino superior em cada fase até aqui analisadas.

Quadro 2 – Funcionamento do Ensino Superior da República Tcheca

	<b>COMUNISMO</b>	<b>PRÉ-TRATADO DE BOLONHA</b>	<b>PÓS-TRATADO DE BOLONHA</b>
<b>Contratação do corpo docente</b>	Estado	Senado Acadêmico	Senado Acadêmico
<b>Seleção do alunato</b>	Estado	Senado Acadêmico	Senado Acadêmico
<b>Seleção do reitor</b>	Estado	Senado Acadêmico Nomeação pelo Presidente da República	Senado Acadêmico Nomeação pelo Presidente da República
<b>Desenvolvimento dos currículos</b>	Estado	Senado Acadêmico	Senado Acadêmico Órgão de acreditação
<b>Organização da estrutura universitária</b>	Estado	Senado Acadêmico	Parceria Estado-Universidade
<b>Quem controla e avalia o ensino e pesquisa?</b>	Estado	Senado Acadêmico Avaliação de pares	Senado Acadêmico Escritório Nacional de Acreditação Escrutínio de organizações internacionais
<b>Financiamento</b>	Estado	Estado	Estado (maior fração) Instituições Privadas
<b>O que o Estado controla?</b>	Responsável pelos processos e produtos das universidades	Responsável apenas pelo financiamento	Responsável pelo financiamento e pela acreditação e controle da qualidade dos cursos
<b>Orientação das pesquisas e do ensino</b>	O Estado define	Orientado pelo avanço científico	Orientado pelo avanço científico e pela demanda do mercado

Fonte: baseado em Dobbins (2011), elaborado pela autora (2020).

Assim, podemos compreender as reformas mais transformadoras do ensino superior tcheco pelo recorte de três fases: a do comunismo, a do pré-Tratado de Bolonha (ou primeira década de transição - 1990) e a do pós-Tratado de Bolonha (ou segunda década de transição – 2000). Cada período carrega suas características próprias, mas é inegável o referencial dos quarenta anos de comunismo para as reformas do ensino superior no período de redemocratização – seja pela adoção de medidas que se opunham diametralmente ao esquema soviético (autonomização das universidades) ou pela manutenção de certos paradigmas (ensino gratuito, Estado maior responsável pelo financiamento, etc.), em ambas as décadas de transição.

Por fim, no próximo tópico discutiremos que, ainda que o desenvolvimento do ensino superior na década de 2010 – 2019 tenha assumido novas dinâmicas internas e externas, a estrutura organizacional das universidades se manteve a mesma do pós-Tratado de Bolonha, apenas incorporando mais ou menos as medidas propostas e impostas pela Europa Ocidental.

### **3.1.3 A última década: mercado de trabalho global e os *rankings* internacionais**

Partindo para uma análise contemporânea, isto é, uma análise do desenvolvimento do campo nos últimos dez anos (2010-2019), é possível perceber que as IESs da República Tcheca ainda são o reflexo de sua história que, por tantas rupturas e intervenções, não conseguiram se consolidar com o prestígio e o *status* que as universidades normalmente possuem em países do Norte Global, seja no âmbito nacional, seja no internacional (BOYADJIEVA, 2017). Não obstante, é axial compreender os critérios utilizados no processo de hierarquização e controle de qualidade das IESs nos dias de hoje e como a República Tcheca os tem encarado, a fim de explicar de que forma o legado comunista ainda impacta diretamente na pouca proeminência das universidades tchecas dentro do sistema capitalista global.

Como já mencionado, desde a década de 1990 a função social das universidades tem sido questionada e reformada em direção ao mercado de trabalho global que, por sua vez, tem demandado cada vez mais uma formação fundamentada em preceitos capitalistas e liberais de produção de conhecimento. Nesse ínterim, a competitividade, a produtividade e a qualidade das universidades do mundo todo tem sido colocadas em cheque e em especial escrutínio. A criação de *rankings* globais que hierarquizam as universidades do mundo, por exemplo, evidencia a disputa cada vez mais acirrada do campo intelectual, disputa essa pautada sempre

pelos critérios de excelência estabelecidos no Norte global (CONNELL, 2012). Dentre os fatores mais demandados por esta lógica global contemporânea estão a composição de uma mão de obra altamente qualificada, a ênfase na pesquisa, inovação e tecnologia, a internacionalização das instituições, e o desenvolvimento de currículos que forneçam uma formação para esse mercado de trabalho da economia do conhecimento.

No contexto da União Europeia, isso se traduz particularmente no objetivo da EHEA em estabelecer a compatibilidade dos ensinos superiores, a partir da *garantia da qualidade acadêmica*. Isso se dá tanto por imposição de políticas públicas com implementação obrigatória, quanto por orientações para a melhoria do ensino superior cuja implementação é facultativa. Considerando que o sistema educacional é tomado por questões idiossincráticas de cada realidade nacional, a UE utiliza o Método Aberto de Coordenação (MAC) para a estruturação das orientações normativas. O MAC consiste na formulação de políticas públicas intergovernamentais que podem ou não ser incorporadas pelos países, ou seja, a adequação das estruturas legais nacionais não é obrigatória (KOUHOTEK *et al*, 2017). Isto posto, Kouhotek *et al* (2017) salientam que a República Tcheca tem se demonstrado particularmente alheia a implementação dessas *soft-policies* no ensino superior, e isso está diretamente ligado a sua história política e social.

Primeiramente, o próprio controle de qualidade do sistema educacional tcheco já se move em ritmo diferente ao proposto pela UE. Como mencionado, a mudança gravitacional para a autonomização das universidades restringiu ao extremo o papel do Estado e de outras instituições parceiras. Nesse sentido, a acreditação e o controle de qualidade dos cursos recai com muito mais peso e responsabilidade nos próprios Senados Acadêmicos e nos reitores das universidades, que possuem um alto grau de autonomia para se adequar ou não as normas propostas pelas organizações internacionais. Nesta toada, percebe-se que a República Tcheca não tem incorporado totalmente as políticas de garantia de qualidade da UE, mas escolhido as que mais se encaixam na realidade nacional, enfatizando as políticas que regem o ensino, o currículo e as atividades de aprendizagem (ALZAFARI; URSIN, 2019).

Uma questão que explicita a diferença entre a estrutura organizacional da Tchêquia e o Norte global está na relação ensino-pesquisa do país. Mesmo que as universidades tchecas tenham adotado o sistema de três fases (bacharelado, mestrado e doutorado) e tenham passado a realizar atividades de pesquisa nas universidades, ainda é possível perceber que os processos de ensino e pesquisa estão demarcados pela separação institucional de universidades (que se dedicam majoritariamente ao ensino) e Academias de Ciências (responsáveis pela maior parte da produção científica). Complementarmente, o peso maior das políticas de garantia de

qualidade recaem sobre o ensino, o que revela a falta de uma organização normativa para o desenvolvimento de pesquisas, indo de encontro à lógica do ensino superior contemporâneo global (KOUHOTEK *et al*, 2018; BOYADJIEVA, 2017). Isso é claramente notado no desenvolvimento do plano educacional do país para os anos de 2016-2020<sup>51</sup>, no qual os objetivos prioritários listados enfatizam muito mais o ensino do que a pesquisa. Conclui-se, também, como o modelo educacional do período comunista ainda impacta o cenário nacional, visto que esse sempre preteriu a pesquisa em relação ao ensino e ao treinamento vocacional.

Por outro lado, um dos critérios mais incorporados pelo ensino superior tcheco nos últimos anos é o projeto de internacionalização das universidades. Com efeito, a República Tcheca é um dos países com maior número de alunos internacionais da OCDE, com 13% de seu alunato vindo de outros países. Contudo, um efeito negativo da internacionalização, e que também influencia no pouco prestígio das IESs tchecas no contexto global, é a “fuga de cérebros”. Com a mobilidade acadêmica facilitada pelos acordos internacionais, pesquisadores e acadêmicos tem se deslocando cada vez mais para países do Norte Global, que possuem universidades centrais com maior prestígio e mais recursos disponíveis. Com efeito, a República Tcheca é um dos países da OCDE que, proporcionalmente, aloca menos recursos na educação. Em 2016, o governo tcheco gastou 3,5% do seu PIB em todo o sistema educacional, o que contrasta com a média de 5% dos demais países (OCDE, 2019). Cabe mencionar que 73% do financiamento das universidades é de responsabilidade do Estado. Esse cenário de baixos investimentos no ensino superior que resulta na fuga de cérebros contribui para a posição de periferia (relativa) que a República Tcheca ocupa dentro da geopolítica global. Países periféricos demonstram dificuldade na estruturação dos recursos necessários para a economia contemporânea, *i. e.*, economia de mercado e, mais especificamente, economia do conhecimento. Consequentemente, a falta de mão-de-obra local especializada mantém e aprofunda as desigualdades entre centro-periferia.

Ademais, segundo dados da OCDE (2019), somente 24% da população tcheca entre 20 e 64 anos possuem algum título do ensino superior, o que contrasta com a média de 37% dos demais países da OCDE. Dos que cursaram ensino superior, aproximadamente 71% possuem mestrado, 25% bacharelado e 4% doutorado. Pode-se dizer que estes dados condizem com a história do ensino superior tcheco durante o período comunista, uma vez que

---

<sup>51</sup> Este plano se refere ao documento do Ministério da Educação, Juventude e Esportes chamado “Plano Estratégico das Atividades Acadêmicas, Científicas, de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação, Artísticas e Outras Atividades Criativas das Instituições de Ensino Superior para 2016-2020” (tradução nossa). Disponível em: <http://www.msmt.cz/areas-of-work/tertiary-education/strategic-plan-for-higher-education-institutions-2016-2020> Acesso em: 10 Jan. 2020.

o modelo soviético não oferecia a opção de bacharelado, mas sim um sistema unitário que concedia o título equivalente ao de mestre ao final do curso. Por um lado, os dados revelam a pouca tradição que a academia possui na sociedade tcheca, visto que muitos ainda optam por entrar no mercado de trabalho sem passar pelo ensino superior. Por outro, isso pode estar diretamente relacionado com a situação econômica específica que a República Tcheca vivencia atualmente. Com efeito, a taxa de desemprego do país é uma das menores do mundo, fechada em 2,1% em 2019 (OCDE, 2020).

É evidente que cada área e profissão se organiza neste cenário de forma específica. Examinaremos, ainda nesta seção, o caso da sociologia tcheca. Na próxima seção, contextualizaremos a sociologia tcheca e a formação de sociólogos contemporâneos a partir do estudo de caso realizado na UHK, desenvolvido por meio de análise da documentação normativa do curso e das entrevistas realizadas com os professores do departamento de sociologia.

### 3.2 A SOCIOLOGIA TCHECA

A revisão histórica e política do país realizada na primeira seção deste trabalho, revelou a singularidade do desenvolvimento da região da República Tcheca e da Europa Central e Oriental como um todo. A pluralidade de nações, etnias, culturas e contextos diferentes em constante disputa ao longo dos séculos XIX e XX marcam o desenvolvimento do país e também da sua Sociologia. Ainda que se possa realizar diversos recortes temporais ao se estudar a história da sociologia tcheca, o estado da arte sugere a divisão da trajetória da disciplina em quatro períodos: 1) o processo formativo da sociologia tcheca (até 1918); 2) a sua institucionalização e expansão (1918-1948); 3) o período de destruição, renovação e estagnação da disciplina (1948-1989); e 4) o pós-socialismo e a internacionalização da sociologia tcheca (1989-) (SKOVAJSA; BALON, 2017; ILLNER, 2002; URBÁNEK, 1994).

Tanto o processo formativo da sociologia tcheca, quanto a institucionalização e expansão da mesma estão ligados, principalmente, à figura de Tomáš G. Masaryk (TGM) que, como já vimos, se tornou o primeiro presidente da Tchecoslováquia. Estão ligados, também, à figura de Edvard Beneš, aluno de Masaryk e seu sucessor na presidência da Tchecoslováquia. É relevante mencionar outra figura, tão comumente esquecida, que teve importante participação no processo formativo da sociologia, a filha de TGM, Alice Masaryková<sup>52</sup> - uma

---

<sup>52</sup> Na língua tcheca, o sobrenome de mulheres inclui o sufixo –ová, assim, Masaryková é a versão feminina do sobrenome Masaryk.

das primeiras mulheres europeias a conquistar o título de Ph.D. (HEGAR, 2013). Durante os anos de 1904 e 1905, Alice morou nos Estados Unidos e estudou serviço social na Universidade de Chicago, na qual teve contato com importantes pesquisadores das ciências sociais, como George Herbert Mead e Jane Addams. Ao voltar para a Tchecoslováquia, imbuída da sociologia da Escola de Chicago, liderou a União dos Estudantes Tchechoslovacos e a Associação de Mulheres com Formação Acadêmica que discutiam, pesquisavam e aplicavam os preceitos do serviço social e da sociologia. Tais organizações preenchem o vácuo institucional que ainda havia na sociologia tcheca. Porém, por ser mulher em uma época em que a universidade era um espaço de forte dominação masculina, Masaryková não conseguiu desenvolver sua carreira acadêmica, ainda que tivesse formação igual ou até mesmo superior à de seus colegas homens (SKOVAJSA; BALON, 2017).

Tomáš Masaryk foi o autor dos primeiros estudos e escritos sociológicos tchecos. Ainda na década de 1880, como professor de filosofia da Universidade Carolina de Praga (*Univerzita Karlova*), Masaryk escreveu sobre como a sociologia deveria ser interpretada como uma “filosofia prática”, compreendendo assim, que o papel desta disciplina estaria justamente na práxis dos estudos sociais (URBÁNEK, 1994). Essa concepção está diretamente ligada ao que Burawoy (2005) explana acerca da sociologia pública, que corresponde àquela que promove uma conversa entre a sociologia e o público, ou seja, é a sociologia que extrapola os limites da academia. A sociologia pública tradicional instiga o debate entre os públicos, ainda que esses não participem necessariamente deles. Assim, ela concede certa visibilidade aos que antes eram invisíveis, mas não os incluem no debate como uma voz ativa. Isso acontece quando, por exemplo, se publica uma pesquisa sociológica no jornal em uma linguagem acessível. A sociologia pública orgânica, complementarmente, atua de forma ativa em conjunto com o público que se estuda e é representada pelos sociólogos que trabalham diretamente com os movimentos, associações e organizações que lutam por direitos humanos e sociais.

Nesse contexto, Skovajsa e Balon (2017) destacam que Masaryk e Beneš, antes de se tornarem políticos, se consolidaram como sociólogos públicos tradicionais e orgânicos. Como parte integrante de uma elite acadêmica, eles promoviam estudos e diálogos entre a sociologia e a sociedade tcheca. Atuavam também, de forma extra acadêmica, no trabalho de base junto ao público. Ambos afirmavam que o fundamento de uma boa política estava no estudo e na prática da sociologia e de seu método científico, aliados a uma teoria filosófica da história. Argumenta-se, porém, que ao se tornarem políticos, TGM e Beneš deixaram de ser sociólogos públicos e se comprometeram muito mais com a agenda da politicagem, investindo em

propagandas, no culto à própria figura política e na conciliação com certos grupos e elites que, conseqüentemente, desfavorecia os públicos invisíveis que eles antes trabalhavam com e para (SKOVAJSA; BALON, 2017).

Ainda assim, o legado de TGM para a sociologia está muito mais relacionado ao seu trabalho político de valorização e institucionalização da disciplina do que ao seus escritos sociológicos ou sua atuação como um sociólogo público. Como Skovajsa e Balon (2017, p. 15) escrevem, “his forceful, multifaceted personality (...), and political clout were more important factors in helping the newly established discipline achieve a certain status than his intellectual contribution to sociology *per se*”<sup>53</sup>.

É imprescindível destacar, portanto, que foi no período entre guerras (1918 – 1939) com Masaryk e Beneš que a sociologia teve sua primeira onda de institucionalização e expansão. Logo após a independência do país e de TGM assumir a presidência foram criados dois polos de pesquisa sociológica nas terras tchecas<sup>54</sup>, na época chamados de “Seminário de Sociologia”, equivalentes a um Departamento na atual estrutura acadêmica. Um foi fundado na Universidade Carolina de Praga e liderado por Josef Král, e outro na Universidade de Masaryk, em Brno (segunda maior cidade da República Tcheca), com o sociólogo Inocenc Arnošt Bláha na liderança (ILLNER, 2002). Em 1925 foi criada a primeira sociedade de sociólogos tchecos, a *Masarykova Sociologická Společnost* (MSS)<sup>55</sup>.

Král e os sociólogos da Universidade de Praga tinham como referência a sociologia praticada na Europa Ocidental e, principalmente, nos Estados Unidos. Adeptos da Escola de Chicago e influenciados pela Sociologia Francesa e Alemã, compreendiam a sociologia como uma ciência objetiva, secular e empírica. É interessante revelar que a Fundação Rockefeller foi um dos maiores investidores das pesquisas realizadas pelos sociólogos de Praga da época, dado esse que ilustra a influência e interferência estadunidense no desenvolvimento da sociologia tcheca (SKOVAJSA; BALON, 2017). Além da criação do Seminário de Sociologia, a Universidade Carolina de Praga fundou o *Sociální Problémy*<sup>56</sup>, periódico científico dedicado exclusivamente a publicações de pesquisas sociológicas.

<sup>53</sup> “Sua personalidade forte e multifacetada (...) e sua influência política foram fatores mais importantes para ajudar a disciplina recém-estabelecida a alcançar um certo *status* do que sua contribuição intelectual à sociologia *per se*” (SKOVAJSA, BALON, 2017, p. 15, tradução nossa).

<sup>54</sup> Foi criado também um seminário de sociologia na Universidade de Bratislava (Eslováquia). Contudo, ainda que a história geopolítica dos dois países esteja entrelaçada, fugiria do escopo do trabalho e extrapolaria os limites do mesmo dissertar sobre o desenvolvimento da sociologia na Eslováquia, que se procedeu de forma diferente. Para ler mais sobre a sociologia nas terras eslovacas, ver: KEEN, MUCHA, 1994.

<sup>55</sup> “Sociedade Sociológica de Masaryk” (tradução nossa).

<sup>56</sup> “Problemas Sociais” (tradução nossa).

Bláha, por sua vez, aproximava-se muito mais da concepção de sociologia pública de Masaryk, ainda que tenha praticado em certos estudos uma sociologia empírica aos moldes da sociologia da Europa Ocidental. De todo modo, e compartilhando a concepção de que a sociologia seria uma filosofia social aplicada e que deveria exercer um papel prático de servir à comunidade, Bláha liderou o seminário da Universidade de Brno com o mesmo propósito que Masaryk havia pensando para a disciplina, o de guiar a formação política e social da nova nação. Ademais, criou o periódico *Sociologická Revue*<sup>57</sup> que, além de publicar artigos inéditos, possuía uma sessão dedicada a resenhas críticas de obras estrangeiras, revelando o interesse em promover um diálogo entre as sociologias internacionais (SKOVAJSA; BALON, 2017).

Bláha e Král, portanto, divergiam significativamente em suas concepções do que era a sociologia e para o que ela deveria servir. Assim, a gênese da institucionalização da sociologia tcheca é marcada pela disputa de duas frentes. De um lado, o seminário de Praga, balizado em uma universidade central e fortemente influenciada pelo ocidente. Do outro, Brno, uma universidade mais periférica que promovia uma sociologia pública e nacionalista. A divergência ontológica e epistemológica da elite acadêmica da sociologia tcheca culminou na ruptura da MMS e na criação de uma nova sociedade para os sociólogos de Praga, a *Society for Social Research*<sup>58</sup>.

Acerca dessa ruptura e da disputa do campo da sociologia tcheca no período de sua institucionalização, Skovajsa e Balon (2017, pp. 35-36) escrevem que:

The existence of two sociological associations and two journals testified to a deep split in the Czech sociological community in the interwar period. It is worth stressing again that this dualism reflected a fundamental substantive tension in Czech sociology rather than merely a rivalry between two geographical centers, Prague and Brno. At the heart of it was the conflict between a small group of younger sociologists from the Prague group, intent on practicing sociology as they had encountered it in the most advanced Western centers, and the adherents of the more traditional version of sociology, derived in the last instance from Masaryk<sup>59</sup>.

Nesse contexto, compreende-se que a disputa do campo sociológico gerou um intenso fluxo de produção científica, com investimentos de capital estrangeiro e nacional, uma

<sup>57</sup> “Revisão Sociológica” (tradução nossa).

<sup>58</sup> “Sociedade para a Pesquisa Social” (tradução nossa).

<sup>59</sup> “A existência de duas associações sociológicas e dois periódicos testemunhou uma profunda divisão na comunidade sociológica tcheca no período entre guerras. Vale ressaltar novamente que esse dualismo refletia uma tensão substantiva fundamental na sociologia tcheca, ao invés de apenas uma rivalidade entre dois centros geográficos, Praga e Brno. No centro disso estava o conflito entre um pequeno grupo de sociólogos mais jovens do grupo de Praga, com a intenção de praticar a sociologia como a haviam encontrado nos centros ocidentais mais avançados e os adeptos da versão mais tradicional da sociologia, derivada em última instância de Masaryk” (SKOVAJSA; BALON, 2017, p. 35-36, tradução nossa).

vez que grande parte desta produção era dedicada a pesquisas que refutassem ou criticassem o que o outro estava afirmando. O aumento no número de sociólogos e de pesquisas durante o período entre guerras (1918 – 1939) consolidou a disciplina de forma institucional acadêmica e também extra acadêmica, com a criação de Institutos Sociais nos quais os sociólogos atuavam, por exemplo. Nesse período, Becker e Barnes (1938, p. 1067), ao promoverem um estudo mapeando o desenvolvimento da sociologia ao redor do mundo, analisaram que nenhum outro país - de mesmo tamanho – possuía o fluxo de atividades sociológicas e a quantidade de pesquisadores dedicados a essa ciência como a Tchecoslováquia.

Porém, o que Becker e Barnes não previram foi que, com a invasão da Alemanha Nazista em 1939, a recém-institucionalizada sociologia tcheca retrocedeu e enfrentou seis anos de controle, perseguição e desmonte. Todas as instituições de Ensino Superior foram fechadas, os professores foram forçados a se aposentar ou foram demitidos e os dois periódicos de sociologia pararam suas publicações. A MSS continuou funcionando, ainda que limitadamente, mas trocou o nome, tirando o ‘Masaryk’ e passando a se chamar apenas Sociedade Sociológica (KOLEVA, 2018).

Em 1945, com a libertação da dominação nazista, a sociologia recuperou, relativamente e por um curto intervalo de tempo, o fôlego produtivo que teve no período entre guerras. As universidades e os periódicos voltaram a funcionar, e os professores que se encontravam em exílio retornaram ao país. Foram abertos dois novos institutos de Ensino Superior na área de Ciências Sociais, balizados também em Praga e Brno. Ainda assim, a sociologia foi renovada de uma forma bem específica, focada na estruturação de uma nova ordem política antifascista e anticapitalista, promovida pela implementação da sociologia Marxista-Leninista.

Com efeito, os sociólogos e intelectuais tchecoslovacos estavam preocupados, sobretudo, com a formação e (re)construção política e social do país pós-nazismo. Assim, a sociologia tcheca de 1945 a 1948 passou por um período de intensa politização, atraindo o interesse principalmente de estudantes e sociólogos comunistas, que faziam oposição ao nazismo e ao fascismo que haviam assolado a Europa nos anos anteriores. Entrementes, a sociologia empírica e a produção acadêmica científica, rotuladas como sociologia burguesa, foram relegadas (ILLNER, 2002). Como explicam Skovajsa e Balon (2017, p. 41-42):

(...) while the curricula were to some extent inspired by the American social science programs, the appointment of professors followed a strictly political formula that gave the strongest weight to the Communist Party, which promoted communist candidates who taught Marxism-Leninism. Also, the student body was prevalingly communist. (...) The communist students,

radicalized by their Marxist–Leninist professors as well as by the powerful Communist Party apparatus, expelled dozens of academics and thousands of students for not being in conformity with the new official ideology<sup>60</sup>.

A agenda da sociologia que emergiu no período pós-Segunda Guerra se aprofundou e radicalizou com a tensão da Guerra Fria e com a significativa abertura que a URSS possuía no país. Com a tomada de poder do Partido Comunista da Tchecoslováquia em 1948, a sociologia institucionalizada por Bláha, Král, Beneš, Masaryk e tantos outros sociólogos desapareceu das universidades, concomitante ao expurgo de tais pensadores. As medidas intervencionistas se alastraram em 1950 com a retirada total dos cursos e dos conteúdos de sociologia das universidades que não fossem da corrente Marxista-Leninista, bem como com o fechamento dos periódicos e o silenciamento e expulsão da *intelligentsia* da época. Isso ocorreu pois o KSČ interpretava a sociologia – principalmente a tradição de Praga que possuía direta influência estadunidense – como uma pseudociência que só atendia aos interesses da burguesia (URBÁNEK, 1994).

Somente após a morte de Stalin, em 1956, que a sociologia foi aos poucos reaparecendo e se reestruturando. Essa abertura foi em parte fruto da flexibilização que o governo reformista almejava, mas principalmente fruto do trabalho de convencimento dos sociólogos do valor e da relevância da sociologia para a nação. Nesse sentido, a sociologia ressurgiu, mais uma vez, com o papel de corroborar no desenvolvimento político e social que o novo regime desejava implementar. Voříšek (2011, p. 782) explana que

In June 1962 and then again in December 1964, the Party’s Central Committee (CC) announced five priority topics of research: the economic development, industrialization of agriculture, social structure and political system, the country’s international position, and cultural change under socialism<sup>61</sup>.

O ressurgimento da sociologia durante os anos de 1960, portanto, estava condicionado às demandas e controle do governo, que passou a ver a sociologia como sua aliada (VOŘIŠEK, 2011). Esta segunda institucionalização da sociologia se estruturou a partir dos cursos de filosofia marxista que não haviam sido fechados, mas grassou por meio da

---

<sup>60</sup> “Enquanto os currículos – até certo ponto – eram inspirados nos programas americanos de ciências sociais, a indicação de professores seguia uma rígida fórmula política, em que dava maior peso ao Partido Comunista, promovendo candidatos comunistas que ensinavam Marxismo-Leninismo. Ademais, o corpo estudantil era predominantemente comunista. (...) Os alunos comunistas, radicalizados por seus professores Marxistas-Leninistas, bem como pelo poderoso aparato do Partido Comunista, expulsaram dúzias de acadêmicos e milhares de alunos por não estarem em conformidade com a nova ideologia oficial” (SKOVAJSA, BALON, 2001, pp. 41-42, tradução nossa).

<sup>61</sup> “Em junho de 1962 e mais uma vez em dezembro de 1964, o Comitê Central do Partido anunciou cinco tópicos de pesquisa prioritários: o desenvolvimento econômico, a industrialização da agricultura, estrutura social e sistema político, a posição internacional do país e as mudanças culturais durante o socialismo” (VOŘIŠEK, 2011, p. 782, tradução nossa).

criação de novos espaços de pesquisa e ensino dentro e fora da academia. Assim, a abertura institucional e política do período da Primavera de Praga trouxe importantes e concretos avanços para a disciplina. Dentre eles destaca-se: a criação da Associação Sociológica Tchecoslovaca; a fundação do Instituto de Sociologia dentro da Academia de Ciências da Tchecoslováquia, que correspondeu ao primeiro centro de pesquisa sociológica totalmente financiado com bolsas públicas; a criação de outros três cursos de sociologia que foram abertos em 1965 em Praga, Brno e Bratislava, refletindo em um aumento considerável do número de alunos; e o Instituto de Pesquisa de Opinião Pública, importante instituição que ampliou o mercado de trabalho dos sociólogos tchecos (SKOVAJSA; BALON, 2017; ILLNER, 2002; URBÁNEK, 1970)<sup>62</sup>.

É interessante destacar que a segunda fase da institucionalização da sociologia tcheca representou mais do que apenas a expansão das entidades dedicadas à disciplina. Ela correspondeu a uma divisão institucional das tarefas da sociologia: as universidades ficaram responsáveis pela parte do ensino e a Academia de Ciências pela pesquisa empírica (SKOVAJSA; BALON, 2017).

Como já revisado, os movimentos reformistas da década de 1960 foram vistos pelos países soviéticos como um perigo à manutenção do *status quo* do regime comunista ortodoxo. A sociologia certamente não era vista como uma aliada ao governo, mas sim um risco, como conclui Urbánek (1994, p. 85): “Sociology was officially interpreted as a discipline that was unreliable and suspect, since many sociologists had been active in the events of Prague Spring”<sup>63</sup>. Assim, a partir de 1968, com a invasão militar dos países do Pacto de Varsóvia, a sociologia passou, mais uma vez, por um período de desestabilização.

Koleva (2018, p. 122) explica que, pela segunda vez após o fim da Segunda Guerra Mundial, o KSCĚ expurgou funcionários públicos, professores e acadêmicos a partir de seus próprios critérios do que seria lealdade política, e submeteu as atividades profissionais de todos os âmbitos aos seus propósitos políticos, de forma violenta, acusatória e humilhante. É interessante notar, porém, que o estado da arte revela que as transformações na estrutura institucional da sociologia do período de 1968 a 1989 foram ambíguas e paradoxais. Por um lado, constata-se a evidente repressão e controle rigoroso da ocupação soviética sobre as atividades sociológicas. Por outro lado, evidencia-se que o Estado também investiu na

<sup>62</sup> É evidente que essa segunda fase de institucionalização teve, também, seus problemas de estruturação e de desenvolvimento. O que nos interessa, porém, é a compreensão de que foi uma fase de importantes conquistas para a sociologia que desde 1948 estava sendo perseguida e destruída. Para mais informações sobre os desafios da segunda institucionalização ver Voříšek, 2011.

<sup>63</sup> “Sociologia foi oficialmente interpretada como uma disciplina não confiável e suspeita, já que muitos sociólogos foram ativos nos eventos da Primavera de Praga” (URBÁNEK, 1994, p. 85, tradução nossa).

pesquisa sociológica, fazendo com que a disciplina conseguisse se reproduzir (KOLEVA, 2018). Esse investimento se deu pela concepção do regime comunista de que o socialismo necessitava de um aparato científico para sua existência. É evidente que a disciplina não possuía uma agenda e um desenvolvimento autônomos, mas era controlada pelos objetivos do Estado. Durante a Era da Normalização, por exemplo, o único autor ocidental que teve sua obra traduzida para o tcheco foi Talcott Parsons (SKOVAJSA; BALON, 2017; SKOVAJSA, 2008).

Paralelamente, o desenvolvimento do socialismo na América Latina, mais especificamente em Cuba, também marcou a trajetória da sociologia latino-americana com semelhantes movimentos paradoxais de coerção e enriquecimento. Florestan Fernandes (1980) discorre em *A Natureza Sociológica da Sociologia* sobre essa polaridade da sociologia socialista:

(...) A polaridade da revolução primeiro fechou-se para a sociologia, por sua contaminação burguesa, e, em seguida, abriu-se seletivamente para ela com muitos altos e baixos. Essas revoluções foram um teste prático para o socialismo revolucionário e, portanto, enriqueceram a “sociologia antiburguesa” inerente ao marxismo. Vários livros, escritos principalmente na crista da ascensão dos bolcheviques ao poder ou em consequência de sua influência sobre a teoria marxista, poderiam contar como “novos clássicos” do pensamento sociológico. Todavia, a questão não é tão simples. O que se enriqueceu, de modo direto, foi a teoria do socialismo revolucionário (FERNANDES, 1980, p.77).

O autor conclui que o caráter instrumentalista da sociologia em regimes socialistas é alcançado justamente pela força motora do dinamismo revolucionário. Assim escreve que “são os dinamismos desta sociedade (através dos planos e do partido revolucionário), que não prescindem do pensamento sociológico, como eles não prescindem, aliás, da ciência, em geral, e das ciências sociais, em particular” (FERNANDES, 1980, p. 96).

Koleva (2018) mostra, portanto, que durante a Era da Normalização a prática sociológica tcheca foi marcada por três movimentos concomitantes que, paradoxalmente, acarretaram no desmonte e, em certa medida, na preservação institucional da disciplina. O primeiro movimento foi o expurgo de um grupo pequeno de sociólogos que tiveram que parar completamente suas atividades sociológicas por não estarem de acordo com os critérios soviéticos. O segundo movimento foi representado por uma “migração interna” do trabalho na qual os sociólogos passaram a ocupar cargos mais baixos e menos relevantes dentro das instituições de estudos sociais, mas se mantendo dentro delas. O terceiro movimento foi dos “normalizados” e “normalizadores”, ou seja, daqueles que incorporaram e replicaram a agenda sociológica da URSS, cumprindo o papel de manter a disciplina nas instituições.

A partir dos anos 1980, com o início do enfraquecimento do regime comunista, a sociologia conseguiu adquirir maior independência em certas instituições, como na Academia de Ciências, ademais, os periódicos passaram a publicar pesquisas menos ortodoxas de sociólogos reformistas. Ainda, um dos marcos da desmobilização do regime comunista na sociologia aconteceu em 1988 nas eleições do comitê da Associação Sociológica Tchecoslovaca, quando os membros se rebelaram contra os representantes indicados pelo KSČ e elegeram uma geração mais nova de sociólogos reformistas que, após a Revolução de Veludo e a queda oficial do regime em 1989, passaram a comandar a nova ordem institucional da sociologia tcheca.

Com a mudança de regime, a sociologia tcheca passou, mais uma vez, por uma reformulação identitária, que envolveu a “descomunização” e a construção de uma nova agenda epistemológica e institucional, pautada nos moldes ocidentais. A abertura política de 1989 significou, de forma geral, o fim da angústia que o país tinha em relação ao seu isolamento com o mundo ocidental. Todavia, o intuito da Tchecoslováquia em se relacionar com os países capitalistas centrais se revelou em um esforço de mão única. As esferas política e econômica e os diferentes campos científicos tchecoslovacos tentaram, sem significativo retorno, se aproximarem das tradições ocidentais e isso ficou especialmente evidente na sociologia. Como Skovajsa e Balon escrevem (2017, p. 98) “the way the [sociological] field opened up to the ‘world’ (meaning mostly the West) was unprecedented, although in hindsight it was a somewhat one-sided endeavor”<sup>64</sup>.

Keen e Mucha (2004) exemplificam essa situação em diferentes contextos. Um dos exemplos é a atuação das Associações Sociológicas dos países da Europa Central e Oriental. Elas passaram a integrar a *International Sociological Association* (ISA)<sup>65</sup> e a *European Sociological Association* (ESA)<sup>66</sup> mas não foram proporcionalmente representadas nas lideranças dos comitês, nem chamadas para discursar nos plenários. Além disso, os periódicos da região ex-soviética se abriram para a publicação de artigos do ocidente, mas raramente o contrário acontecia.

A concepção de estar atrasado em relação ao ocidente e a urgente necessidade de “alcançar” os países centrais acarretou na incorporação das tendências sociológicas ocidentais de forma acrítica. Cabe destacar que nos anos 1990, como já revisado, movimentos de

---

<sup>64</sup> “A forma como o campo [sociológico] se abriu para o ‘mundo’ (mundo significando principalmente o Ocidente) foi sem precedente, ainda que, em retrospectiva, tenha sido um esforço unilateral” (SKOVAJSA, BALON, 2017, p. 98, tradução nossa).

<sup>65</sup> “Associação Internacional de Sociologia” (tradução nossa).

<sup>66</sup> “Associação Europeia de Sociologia” (tradução nossa).

oposição à sociologia universal e hegemônica imposta pelo centro ganhavam força em outras regiões do Sul Global, como na América Latina. Nesse sentido, ao importar e incorporar de forma literal a sociologia dos EUA e da Europa Ocidental, a sociologia tcheca realizava um esforço na direção oposta das demais sociologias periféricas que já tensionavam o debate do sistema-mundo e mediavam a recepção das teorias totalizantes em seus países (SKOVAJSA; BALON, 2017).

As análises referentes ao período revelam que o sistema organizacional da disciplina havia, de fato, falido junto com a queda do comunismo e a urgência de uma nova estrutura se intensificava cada vez mais (SKOVAJSA; BALON, 2017; URBÁNEK, 1994). Assim, as transformações na sociologia tcheca aconteceram rapidamente, pautadas principalmente na consolidação de uma ciência autônoma e na liberdade da disciplina e dos pesquisadores. Nesse ínterim, a sociologia antes paradigmática (Marxismo-Leninismo) passou a definir sua agenda a partir de uma divisão multiparadigmática do campo, além de se expandir para áreas antes limitadas pelo controle estatal, como gênero, estratificação, religião, meio ambiente, etc.

Keen e Mucha (2004) destacaram que um dos maiores legados da reestruturação da década de 1990 foi a profissionalização não-acadêmica e a expansão do mercado de trabalho de sociólogos, desenvolvida nos campos de pesquisa de opinião pública e de pesquisa de mercado. Como eles colocam:

Perhaps the most significant development during the decade was the emergence of a new commercial and proprietary sector of the discipline, dedicated primarily to public opinion and political polling and/or market research. Unlike the West, where public opinion and market research roles exist, but are located outside the bounds of sociological identity, in much of Central and Eastern Europe this was the dominant institutionalized sector of discipline and therefore an important new role within the bounds of the sociological community (KEEN; MUCHA, 2004, p. 144)<sup>67</sup>.

É interessante mencionar, desde já, que os professores de sociologia da Universidade de Hradec Králové (UHK) que a presente dissertação entrevistou compartilham dessa perspectiva, e afirmam que os alunos da UHK não enfrentam problemas de inserção no mercado de trabalho atual justamente pela possibilidade de se trabalhar no campo de pesquisa de mercado e de opinião pública. As entrevistas serão apresentadas na próxima seção.

---

<sup>67</sup> “Talvez o desenvolvimento mais significativo durante a década tenha sido o surgimento de um novo setor comercial e proprietário da disciplina, dedicado principalmente à opinião pública e pesquisas políticas e/ou pesquisa de mercado. Ao contrário do Ocidente, onde a opinião pública e os papéis de pesquisa de mercado existem, mas estão localizados fora dos limites da identidade sociológica, em grande parte da Europa Central e Oriental esse era o setor institucionalizado dominante da disciplina e, portanto, um novo papel importante dentro dos limites da comunidade sociológica” (KEEN, MUCHA, 2004, p. 144, tradução nossa).

A partir dos anos 2000 e com a entrada da República Tcheca na União Europeia, a sociologia intensificou seu desenvolvimento com um maior fluxo de investimento, com o crescente número de alunos, a multiplicidade de currículos e formações diferentes, melhorias na infraestrutura das universidades, entre outros. Este é o momento em que se pode observar uma certa ruptura da sociologia tcheca com sua condição de Sul Global<sup>68</sup>. É evidente que essa realidade não foi uma idiosincrasia da região, mas uma tendência global, e o Tratado de Bolonha é um exemplo disso.

Faz sentido destacar, contudo, que esse processo de internacionalização não foge a lógica da dominação hegemônica dos países centrais. O processo de internacionalização da ciência e da pesquisa está, quase sempre, relacionado com o direcionamento ao ocidente e não ao mundo de fato. Connell e Wood (2002) chamam esse processo de *quasi-globalization*, ressaltando os limites das cooperações da produção de conhecimento que se limitam à interação com o Norte Global.

Após 2010, o *boom* do ensino superior tcheco vem enfrentando declives acentuados. No âmbito da sociologia, Skovajsa e Balon (2017, p. 124) revelam um crescente desinteresse da juventude em aderir, principalmente, aos cursos de graduação. O número de estudantes de bacharelado em sociologia da Universidade Carolina de Praga caiu de 1567 em 2008 para 325 em 2015. Em Brno, esse número caiu de 1877 alunos em 2007 para 839 em 2014. Os autores alertam, portanto, a necessidade de se reformular o currículo e sua aplicabilidade no mercado de trabalho. Como eles concluem:

(...) university-based sociology in the Czech Republic is currently hanging in the balance. After two decades of massive institutional ‘growth,’ the discipline is facing a period of ‘no growth.’ It remains to be seen what effect these adverse conditions will have on its further direction. For the time being, it is still a discipline after the ‘boom,’ not a discipline in ‘crisis’ (SKOVAJSA; BALON, 2017, p. 125)<sup>69</sup>.

À guisa de conclusão, tem-se que a vicissitude do campo da sociologia tcheca, ao longo dos séculos XX e XXI, nos mostra como o contexto histórico e político do país e do mundo influenciou diretamente na história e no desenvolvimento dessa ciência, como sintetizado no Quadro 3, na próxima página.

<sup>68</sup> Ainda que não seja a pretensão da dissertação realizar uma análise comparativa das sociologias do sul global, é pertinente mencionar que esse processo de ruptura da sociologia tcheca com sua condição marginalizada no pós-socialismo é semelhante à situação da sociologia brasileira no contexto da redemocratização nos anos 1980.

<sup>69</sup> “(...) A sociologia centrada na universidade na República Tcheca está atualmente incerta. Após duas décadas de “crescimento” institucional maciço, a disciplina está enfrentando um período de “nenhum crescimento”. Resta ver o efeito que essas condições adversas terão em sua direção futura. Por enquanto, ainda é uma disciplina após o “boom”, não uma disciplina em “crise”” (SKOVAJSA, BALON, 2017, p. 127, tradução nossa).

Quadro 3 - Desenvolvimento da sociologia tcheca e o contexto político

<b>PERÍODO</b>	<b>SOCIOLOGIA</b>	<b>CONTEXTO POLÍTICO</b>
<b>1880 - 1918</b>	Tomáš Garrigue Masaryk - professor de filosofia na Universidade Carolina de Praga Primeiros escritos da sociologia tcheca	Império Austríaco e Austro-Húngaro Primeira Guerra Mundial
<b>1918 - 1939</b>	Criação dos Seminários de Sociologia em Praga e Brno e dos periódicos dedicados à pesquisa sociológica. Fundação de duas Sociedades de Sociologia Tcheca.	Primeira e Segunda República da Tchecoslováquia Período entre guerras
<b>1939 - 1945</b>	Universidades e periódicos param de funcionar Sociólogos e acadêmicos afastados e exilados	Segunda Guerra Mundial
<b>1945 - 1948</b>	Universidades e periódicos voltam a funcionar Criação de dois novos institutos de Ciências Sociais	Fim da Segunda Guerra Mundial Terceira República da Tchecoslováquia Guerra Fria
<b>1948 - 1956</b>	Sociologia é retirada das universidades e institutos Sociólogos e acadêmicos afastados e exilados	Partido Comunista assume o poder Stalinismo
<b>1956 - 1968</b>	Segunda institucionalização da sociologia Associação Sociológica Tchecoslovaca Instituto de Sociologia Três novos cursos de sociologia	De-Stalinização Progressiva abertura política – Primavera de Praga
<b>1968 - 1989</b>	Movimento paradoxal: sociologia vista como suspeita e não confiável, mas imprescindível para a formação do socialismo. Assim foi controlada ideologicamente, mas conseguiu se desenvolver e reproduzir.	Fim da Primavera de Praga Ocupação dos países do Pacto de Varsóvia Era da Normalização
<b>1989 - 1993</b>	Internacionalização da sociologia tcheca Absorção das tradições do ocidente Desenvolvimento de novos paradigmas, novos campos e novos mercados de trabalho	Revolução de Veludo Fim da Guerra Fria Independência da República Tcheca
<b>2000 - 2010</b>	Tratado de Bologna Expansão do Ensino Superior Intercâmbio institucional com a União Europeia	Era do pós-comunismo Privatização em massa Entrada na União Europeia (2004)
<b>2010 -</b>	Crise nos cursos de sociologia Necessidade de repensar a estrutura curricular da disciplina	País capitalista inserido no sistema-mundo

Fonte: baseado em Skovajsa; Balon (2017), elaboração da autora (2020).

O controle ideológico e institucional promovido pelos movimentos totalitários que a República Tcheca vivenciou revela os limites do desenvolvimento da sociologia quando ela é heterônoma (SAPIRO, 2019). Por outro lado, é importante frisar que a heteronomia não deve ser traduzida de forma simplória como a estagnação da disciplina, muito pelo contrário, o controle do Estado pode significar uma expansão do campo, como foi o caso da sociologia tcheca durante o período entre guerras e após a morte de Stalin, quando, mesmo sob domínio de um regime que controlava sua agenda, ela conseguiu produzir e se reproduzir.

Ademais, como visto previamente, a abertura política do pós-socialismo não concedeu à disciplina *status* de ciência autônoma, uma vez que o olhar ao ocidente significou, em certa medida, a incorporação e submissão da disciplina à uma agenda externa a sua nacional. Se durante o período comunista as ciências sociais eram utilizadas estrategicamente para atender aos interesses do Estado, no capitalismo contemporâneo elas são apropriadas e manipuladas pelo mercado. O lugar que a sociologia ocupa no mundo neoliberal é por um lado “como pesquisa de mercado, e por outro, como a ciência responsável por descobrir como gerenciar e controlar grupos que são falhas do mercado – os pobres, os desprezados, os incompetentes, os criminosos, os não empreendedores” (CONNELL, 2012, p. 16). Essa condição da sociologia subordinada ao mercado, que emerge abruptamente nos ex-países soviéticos no pós-1989, revela como a noção de autonomia científica é complexa e multifacetada. À luz disso, são relevantes as colocações de Maia (2011, p. 76) sobre autonomia intelectual:

O projeto de autonomia intelectual não se orienta para a produção de teorias nacionais ou indígenas, mas sim para a investigação de tradições alternativas ao discurso hegemônico que possam ser incorporadas ao repertório compartilhado da sociologia como uma ciência verdadeiramente global.

Assim, ainda que a sociologia tcheca não esteja em crise (SKOVAJSA; BALON, 2017), ela está novamente próxima a um momento de releitura de seu aparato teórico e prático. Nesse sentido, cabe a fala de Connell (2012, p. 16) que salienta que “a produção de conhecimento social pode ser alargada na forma de um empreendimento transparente e cooperativo”, corroborando para o florescer das democracias e resistindo assim, à manipulações do mercado. Enfatiza-se, então, a necessidade de um projeto capaz de criar uma alternativa à sociologia homogeneizadora que não atende às questões das sociedades que se encontram fora do centro, um projeto que surja a partir do diálogo Sul-Sul (CONNELL, 2012).

Na próxima seção, será apresentado e debatido os resultados do estudo de caso realizado no Departamento de Sociologia da Universidade de Hradec Králové. Discutiremos,

portanto, como a sociologia está sendo implementada e utilizada nessa instituição e como esses sociólogos e sociólogas estão sendo formados, pensando nos sentidos atribuídos ao ofício na contemporaneidade.

## 4 O CASO DA UNIVERSIDADE DE HRADEC KRÁLOVÉ

A terceira e última seção é dedicada aos resultados da pesquisa empírica realizada junto aos professores do Departamento de Sociologia da Universidade de Hradec Králové. No primeiro tópico serão debatidas algumas questões envolvidas no processo de entrevistar sociólogos. No tópico seguinte, o campo será situado a partir da história da UHK e das especificidades do Departamento de Sociologia da referida universidade. Serão discutidas, também, as documentações normativas do curso, como currículo e plano de ensino. Por fim, as entrevistas serão analisadas e serão apresentadas algumas reflexões acerca do ofício do sociólogo atualmente na República Tcheca, balizando a discussão no contexto do mercado de trabalho local e global, suas tendências e limitações.

### 4.1 ENTREVISTANDO SOCIÓLOGOS

Toda entrevista é, primeiramente, uma relação social (BOURDIEU, 1997). Durante uma entrevista cria-se uma relação forjada entre o entrevistador e o entrevistado, em que dissimetrias sociais podem ficar evidentes. Contudo, quando os sujeitos compartilham dos mesmos signos, como foi o caso da presente dissertação, essa dissimetria é reduzida e novas camadas analíticas são acionadas (GIOVANELLA; ENGERROFF; NASCIMENTO, 2019). Isso ocorre porque o entrevistado possui as mesmas ferramentas teóricas e metodológicas que o entrevistador e divide os mesmos códigos de análise social, o que o conduz a uma narrativa e a uma forma de se expressar específica. A forma reflexiva de narrarem suas histórias perpassa pelo acúmulo da linguagem sociológica incorporada durante suas formações acadêmicas e atuações profissionais.

Para captar essa especificidade, foram necessários alguns recursos da etnografia, mesmo que essa não tenha sido a metodologia utilizada formalmente. A etnografia demanda que a pesquisadora ou o pesquisador, *inter alia*, estabeleça conexões, faça levantamentos, selecione informantes e mantenha um diário de campo, para que seja possível, então, desenvolver uma descrição densa do que foi observado. O uso da descrição densa nesta pesquisa, por sua vez, possibilitou a compreensão dos elementos não-ditos e acrescentou à análise diferentes camadas de inferências e sentidos das dimensões da ação social que estavam implícitas (GEERTZ, 2000). Isso pode ser observado nas próprias narrativas dos entrevistados, que eram permeadas por termos e conceitos sociológicos, sempre ditos com a naturalidade de quem sabe que a entrevistadora compreenderia o que eles estavam falando.

Outrossim, quando os entrevistados refletiam sobre o roteiro e o próprio objeto da entrevista, revelando as categorias analíticas da pesquisa. Isso era evidente em falas como “com isso você quer saber se...?” ou, ainda, quando eles exploravam explicitamente o que era perguntado de forma indireta ou implícita.

Small (2009) afirma que toda entrevista possui um viés natural relativo a sua amostra, uma vez que as pessoas que aceitam participar compartilham de uma empatia semelhante, o que não se pode inferir daqueles que não foram entrevistados. Isso se torna particularmente real no presente trabalho, e também, de certa forma, surpreendente. Adjetivamos a situação como surpreendente por se tratar especificamente de uma pesquisa sociológica realizada com sociólogos. Esperávamos um certo nível de identificação do entrevistado com a interlocutora que facilitasse a execução da pesquisa, isto é, uma empatia fundada no compartilhamento do ofício do sociólogo que resultasse na participação integral do professorado na pesquisa. Todavia, não foi essa a realidade encontrada. Dos seis professores que estavam credenciados ao departamento na época em que a pesquisa foi realizada, apenas três se disponibilizaram a responder. Os três professores que não participaram das entrevistas revelaram não possuir o domínio suficiente da língua inglesa. Traduzimos, então, o roteiro para tcheco e lhes foi oferecido a opção de responder as perguntas por escrito em seu idioma nativo. Ademais, oferecemos o tempo que fosse necessário para respondê-las, visto que iniciamos o processo de entrevistas com bastante antecedência. Com essas colocações, os professores aceitaram participar e responder a pesquisa, mas até a presente data – quase dez meses depois do aceite - não recebemos suas respostas.

Nesse sentido, a partir da realidade material encontrada, conjecturamos outros elementos que ensejam a ausência de cinquenta por cento do professorado na pesquisa<sup>70</sup>. O primeiro elemento que pode explicar a não-participação dos professores se refere à própria área da pesquisa. Considerando que o objeto estudado é justamente a trajetória, o âmbito e a atuação profissional dos entrevistados, os professores poderiam ter se sentido constrangidos a falar sobre seus empregos e vidas. Esperava-se, contudo, que por se tratar de sociólogos esse possível embaraço fosse neutralizado, uma vez que eles compartilham dos princípios da ética científica. Cabe mencionar, também, que desde o convite para a entrevista enfatizamos que o material seria utilizado somente para fins acadêmicos (conforme Apêndice B – termo de consentimento).

---

<sup>70</sup> É importante ressaltar que são apenas conjecturas inferidas da realidade observada.

Outra razão que pode explicar a falta de adesão dos professores na pesquisa está relacionada a jornada e carga de trabalho intensa que eles possuem. O departamento de sociologia, no ano letivo 2018/2019, possuía apenas os seis professores para lecionar e coordenar todas as atividades relacionadas à disciplina<sup>71</sup>. Cada professor possuía, dentro de sua jornada, *office hours*, ou seja, horas destinadas a atender alunos e realizar atividades que não fosse lecionar. Porém, cabe destacar que quase todas as vezes que a pesquisadora foi conversar com os professores nesta janela de horário, havia uma fila de estudantes esperando para serem atendidos.

De qualquer modo, tenham sido esses ou outros elementos<sup>72</sup> que expliquem os percalços encontrados durante a pesquisa, é importante refletir que nem sempre as dificuldades podem ser antecipadas e controladas. É preciso ter a maleabilidade teórica e metodológica para adaptar às realidades postas (BECKER, 1993). Fazer pesquisa sociológica com sociólogos traz, definitivamente, novas camadas de sentido e inferências. Por outro lado, como percebido nesta pesquisa, essa relação não se traduz necessariamente em uma maior facilidade de acesso ou abertura entre o entrevistado e o interlocutor. Outras questões que circunscrevem a pesquisa devem também ser consideradas para compreender a relação social que é estabelecida durante a entrevista e quais são as suas consequências.

Nos próximos tópicos postularemos algumas questões axiais para situar o estudo de caso, como a história da UHK e do departamento de Sociologia, e em seguida analisaremos as entrevistas realizadas junto aos professores da referida universidade.

#### 4.2 A UNIVERSIDADE DE HRADEC KRÁLOVÉ

A origem da UHK está relacionada com a fundação da Faculdade de Educação de Hradec Králové, consolidada em 1959. A universidade só veio assumir o presente nome após quarenta anos de expansão, no ano 2000. A UHK está situada na cidade universidade de Hradec Králové, de quase 93 mil habitantes e que se baliza a 100 quilômetros da capital do

---

<sup>71</sup> Verificou-se que foram contratados mais três professoras para o ano letivo de 2019/2020, ademais, um professor que estava afastado para a realização de estudos pós-doutorais, retornou à instituição, ofertando disciplinas. Assim, o corpo docente praticamente dobrou de um ano para o outro, revelando a carência em que o departamento se encontrava no período em que a pesquisa foi realizada.

<sup>72</sup> É interessante mencionar, também, que em outubro de 2019 o orientador desta dissertação, por meio do mesmo convênio, esteve na universidade lecionando um curso concentrado de 15 horas. Ainda que o contato com o departamento e com a universidade não tenha acarretado na adesão dos demais professores, pudemos observar que a validação da pesquisa se fortificou após ser respaldada pelo orientador. A universidade entrou em contato com a autora, indicando o interesse em divulgar a pesquisa quando finalizada.

país, Praga. Ela é considerada uma universidade jovem, principalmente se comparada com as instituições mais tradicionais como a Universidade Carolina de Praga, fundada em 1358, ou a Universidade Palacký de Olomouc, de 1573. Atualmente, a UHK atende por volta de 6.600 alunos e alunas, distribuídos(as) em quatro faculdades: a Faculdade de Filosofia (FF), que abrange os cursos de graduação em Sociologia, Arqueologia, Arquivologia, História, Filosofia, Serviço Social e Ciência Política; a Faculdade de Educação, pioneira e mais tradicional da universidade, é responsável pela formação de professores; a Faculdade de Informática e Administração e a Faculdade de Ciências, que concentram grande parte da produção científica.

Os cursos regulares oferecidos em tcheco são gratuitos, e o Estado é o maior responsável pelo financiamento da universidade, como nas demais IESs do país. O acesso à universidade é controlado pelo Senado Acadêmico e se dá pela aplicação de uma prova, semelhante ao vestibular brasileiro, com a diferença de que cada curso elabora sua própria prova, com questões específicas relativas a cada área de formação. A garantia de qualidade de ensino é feita, principalmente, pelo Conselho Interno da UHK, formado por professores das quatro faculdades. Este órgão acadêmico autônomo, em consonância com o Ato do Ensino Superior e com o Estatuto da UHK, é responsável pela acreditação dos cursos, pela avaliação da qualidade de ensino, pela aprovação de programas e currículos de cursos e pela elaboração de planos para as atividades educacionais e científicas. Todas essas atividades pedagógicas são coordenadas juntamente com o reitor e vice-reitor da Universidade. Além dessa avaliação realizada pelo Conselho Interno, os alunos e professores realizam uma auto-avaliação anualmente. Ademais, o Escritório Nacional de Acreditação para o Ensino Superior atua como avaliador externo da qualidade dos cursos.

Ainda que seja uma universidade relativamente pequena e periférica, nos últimos anos a UHK tem aprofundado seu processo de internacionalização, atendendo assim às demandas do Norte Global e galgando um espaço maior em termos de competitividade universitária. É interessante mencionar que a internacionalização da UHK não se limita às relações estabelecidas apenas dentro do território europeu. Atualmente, ela possui contratos e acordos que promovem o intercâmbio entre mais de 200 universidades balizadas em mais de 60 países<sup>73</sup>, oferecendo cursos de bacharelado, mestrado e doutorado lecionados integralmente na língua inglesa. Essa promoção de uma internacionalização verdadeiramente

---

<sup>73</sup> Além dos acordos entre os membros da UE, a UHK possui acordos com universidades do Brasil, Bolívia, Argentina, México, Chile, Venezuela, Gana, Etiópia, Cabo Verde, China, entre outras. Dados retirados do site da instituição <http://uhk.cz>. Acesso em: 05. Ago. 2019.

global aponta para o dinamismo da instituição, e resulta em uma maior visibilidade e interconexão de países e IESs periféricos. Em 2019, a UHK foi a segunda universidade tcheca a receber mais recursos do *Centre for International Cooperation in Education* para programas de mobilidade, uma quantia impressionante de quase 700 mil euros (praticamente o dobro que recebeu no ano anterior)<sup>74</sup>.

Uma das consequências desse processo de internacionalização está também na relevância global que a UHK tem conquistado<sup>75</sup>. Em 2019 e 2020, a UHK apareceu em três prestigiosos *rankings* educacionais o *Times Higher Education*, entre as 1400 melhores universidades do mundo, o *THE Europe Teaching*, conquistando o primeiro lugar entre as universidades tchecas, e o *QS World Rankings* na categoria “Europa Emergente e Ásia Central”. Contudo, se a parte de ensino tem alcançado cada vez mais prestígio, a pesquisa, por outro lado, ainda tem muitos passos para dar. Atualmente, a UHK tem cooperado com Institutos de Pesquisa tchecos, mas a sua própria produção científica é limitada. Como veremos na próxima seção, observa-se que o currículo de sociologia da UHK tem enfatizado uma formação direcionada à pesquisa, principalmente quantitativa. Porém, estes pesquisadores provavelmente não irão atuar nas universidades. Assim, conjectura-se, mais uma vez, a influência do legado comunista analisado na seção anterior, ao constatar que a UHK é responsável pelo ensino e que os egressos atuarão como pesquisadores fora da academia.

#### 4.3 O DEPARTAMENTO E O CURSO DE SOCIOLOGIA DA UHK

“*Society Diagnosis - Wits and Data in your hand!*” (UHK, 2020b) ou “Diagnóstico da Sociedade – Imaginação crítica e Dados em suas mãos!”<sup>76</sup>. Esse é o *slogan* do Departamento de Sociologia (DS) da UHK, que tem como proposta formar sociólogos com imaginação crítica e capacidade de análise de dados para oferecer diagnósticos da sociedade.

<sup>74</sup> Dados retirados do website da instituição. Disponível em: <https://www.uhk.cz/en/university-of-hradec-kralove/about/actual-events/second-among-czech-universities.-university-of-hradec-kralove-received-a-record-ammount-of-finance-for-mobilities>. Acesso em: 14 Jan. 2020.

<sup>75</sup> Ainda que não seja parte dos objetivos do trabalho cotejar a UHK com a UFSC, podemos, preliminarmente, perceber algumas semelhanças. A UFSC é uma universidade que se baliza fora do eixo central brasileiro Rio-São Paulo, assim, assume certa periferia. Mas ela também vem passando por um intenso processo de internacionalização. Atualmente, a universidade possui acordos de mobilidade com mais de 300 universidades em 44 países. Percebe-se, assim como na UHK, que essa internacionalização da UFSC também tem impactado diretamente na ruptura de sua condição periférica, uma vez que ela também vem galgando melhores posições em ranking mundiais, se classificando como a quinta melhor universidade do Brasil, e entre as 800 melhores do mundo, segundo o *Times Higher Education* de 2020. Disponível em: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/BR/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/BR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats) Acesso em 15 jan. 2020.

<sup>76</sup> A palavra inglesa *wit* não possui uma tradução simétrica para a língua portuguesa. Porém, pode-se descrevê-la como a habilidade de articular crítica e imaginativamente os problemas postos.

Fundado em 2008 pelo Professor Doutor Lubomír Brokl - sociólogo tcheco da Academia de Ciências, que participou ativamente da Primavera de Praga – o DS se baliza na Faculdade de Filosofia (FF) da UHK, que atende cerca de 1200 estudantes nos âmbitos de bacharelado, mestrado e doutorado, dos diversos cursos que a faculdade oferece. Todos os alunos que são vinculados ao DS estão em âmbito de bacharelado, visto que o departamento não oferece a opção de pós-graduação em sociologia. Quanto a isso, o DS deixa claro que o objetivo do curso é garantir uma base nos estudos sociológicos para que os egressos possam escolher entre prosseguir para o mestrado em outras instituições ou se inserir no mercado de trabalho, como ele coloca:

The aim of the study is to enable students who have graduated from the Bachelor's level, to make a qualified choice of further orientation, whether study or practical. During their studies, students acquire general, partly special, sociological education, i.e. basic knowledge in the field of sociological and social science theories, history of sociology, sociological disciplines, methods and techniques, including computer processing of research. Students can broaden their knowledge horizons during their mobilities for studies abroad. Graduates can assert themselves in further studies in the field of general and empirical sociology (research and commercial), or in the follow-up study of related social sciences fields, as well as in the practice of public life, public administration, non-profit organizations, media, sociological professional workplaces and commercial research agencies (UHK, 2020a)<sup>77</sup>.

Cabe mencionar que ainda que a institucionalização do departamento de sociologia da UHK seja um tanto quanto recente, pode-se observar uma expansão rápida e contínua de seus trabalhos ao longo desta última década. O DS da referida universidade possui parceria com os mais relevantes institutos de pesquisa tchecos, tais como a Academia de Ciências da República Tcheca (*Academy of Sciences of Czech Republic*) e a Agência de Estatística Tcheca (*Czech Statistical Office*). Cabe destacar também que um dos professores do departamento integrou o conselho da Associação Sociológica Tcheca (*Czech Sociological Association – CSA*) no período de 2015-2018 e, em 2018, o DS organizou um dos mais importantes eventos nacionais da área, a Conferência da CSA, o que revela a notoriedade que a instituição vem galgando.

---

<sup>77</sup> O objetivo do estudo é permitir que os alunos que se formarem no nível de bacharel façam uma escolha qualificada de orientações futuras, sejam elas de estudo ou práticas. Durante seus estudos, os alunos adquirem educação sociológica geral, e em parte específica, isto é, conhecimentos básicos no campo das teorias sociológicas e das ciências sociais, história da sociologia, disciplinas sociológicas, métodos e técnicas, incluindo processamento de pesquisas por computador. Os estudantes podem ampliar seus horizontes de conhecimento durante mobilidades para estudos no exterior. Os graduados podem se inserir em estudos adicionais no campo da sociologia geral e empírica (pesquisa e comercial), ou nos estudos de pós-graduação de áreas afins das ciências sociais, bem como na prática da vida pública, administração pública e em organizações sem fins lucrativos, mídia, locais de trabalho sociológico e agências de pesquisa comercial.

Atualmente, o departamento está conduzindo duas pesquisas com o financiamento público da Agência de Tecnologia da República Tcheca (*Technology Agency of the Czech Republic* – TACR). A primeira pesquisa tem como objetivo analisar a situação social relacionada à produção de carros na zona industrial da região de Hradec Králové, e a segunda, em parceria com a Universidade Carolina de Praga, objetiva compreender as mudanças nas instalações básicas de municípios rurais e impacto subsequente nos habitantes da região. Essas pesquisas condizem com as principais linhas de pesquisa do departamento que são demografia e sociologia rural, como será analisado no currículo a seguir. Contudo, é importante frisar, mais uma vez, que o departamento não oferece formação em âmbito de mestrado ou doutorado e que, seguindo a tradição do ensino superior tcheco, tende a balizar as pesquisas em conjunto com outras instituições que não universitárias.

O curso de bacharelado oferecido pelo departamento de sociologia possui duração de três anos nos quais alunos e alunas recebem formação em teoria sociológica e em pesquisa empírica, com ênfase em metodologias quantitativas. O currículo do curso está estruturado em quatro cadeias de disciplinas obrigatórias e optativas, e para se formar o(a) estudante deve concluir 180 ECTS<sup>78</sup>. A primeira cadeia possui 23 disciplinas de caráter obrigatório, divididas entre estudos teóricos e metodológicos, totalizando 100 ECTS (mais de 55% da carga total do curso). As disciplinas que concernem à parte metodológica equivalem a mais da metade da primeira cadeia, sendo elas: Métodos de Pesquisa Sociológica 1, 2 e 3; Análise de dados do auxiliar SPSS e suas interpretações; Atividades de pesquisa; Estatística para Sociologia; Pesquisa da Sociologia Tcheca e Mundial; Prática de pesquisa quantitativa 1 e 2; e Prática de pesquisa qualitativa 1 e 2. A parte teórica corresponde às disciplinas mais gerais e introdutórias ao campo, como Introdução a Sociologia; Sociologia Geral 1, 2 e 3; Teoria e História da Sociologia 1, 2 e 3, Antropologia Social e Cultural; mas também abrange Sociologia da População e Demografia.

É relevante observar o caráter instrumental da primeira cadeia que, ao conceder mais espaço às disciplinas de metodologia, revela a ênfase do curso na formação de pesquisadores quantitativos. Com efeito, a seguinte frase que aparece na página do departamento de sociologia da UHK merece ser destacada: “a three-year full-time Bachelor's degree programme is not just books but also empirical research and work with data”<sup>79</sup> (UHK, 2020b).

---

<sup>78</sup> Como já visto na última seção, ECTS é a padronização europeia dos créditos das disciplinas, para que haja uma validação internacional do curso. O(a) estudante deverá cursar em torno de 60 ECTS por ano, o equivalente a 1500-1800 horas por ano.

<sup>79</sup> “Um bacharelado integral de três anos não é só livros, mas também pesquisa empírica e trabalho com dados” (tradução nossa).

Ou seja, a instituição enfatiza que o bacharelado em sociologia não é “apenas livros”, mas também pesquisa empírica e trabalho com processamento de dados. Infere-se, desta afirmação, um caráter valorativo no qual a pesquisa quantitativa possui maior relevância e prestígio do que a teoria social. Isso pode estar relacionado, como já revisado na seção anterior, com o mercado de trabalho contemporâneo, no qual sociólogos tendem a se balizar no campo das pesquisas de opinião e mercado.

Prosseguindo a análise curricular, a segunda cadeia que os alunos devem cursar corresponde à disciplinas optativas, das quais o alunato deve eleger em torno de seis (34 ECTS) para realizar. As disciplinas são novamente divididas em teóricas e metodológicas, sendo ofertadas as ramificações da sociologia geral, como sociologia urbana, rural, familiar, política, visual, da religião, do pós-socialismo, mas também cursos de metodologia quantitativa como acesso a fonte de dados sociológicos, prática de pesquisa, análise e processamento de dados em softwares como SPSS, entre outras. A terceira cadeia abrange áreas afins, como lógica, ética e serviço social, e os(as) alunos(as) devem cursar ao menos quatro (20 ECTS). Por fim, o(a) estudante deve optar por um idioma oferecido pela quarta cadeia, podendo escolher entre inglês, francês ou alemão. Para se formar, o(a) aluno(a), além de completar os 180 ECTS, deve entregar um trabalho de conclusão de curso (similar à monografia exigida pelas graduações brasileiras) que deverá ser defendido perante uma banca, e também, realizar um exame final com os conteúdos aprendidos durante o bacharelado, sendo eles (a) Sociologia Geral; (b) Teoria e História da Sociologia e (c) Sociologia empírica, métodos e técnicas de pesquisa sociológica.

Como mencionado na introdução desta dissertação, a autora frequentou aulas de sociologia, ciência política e história no intercâmbio realizado na referida universidade. É fundamental destacar que a bibliografia utilizada no curso de Sociologia Geral, oferecido pelo DS, consistia somente em dois manuais didáticos de dois autores ingleses, Anthony Giddens e Ken Browne. Assim, as teorias sociológicas clássicas de Karl Marx<sup>80</sup>, Max Weber e Émile Durkheim não foram estudadas diretamente pelos seus escritos, mas trabalhadas por meio de intérpretes. Foi conjecturado que, por se tratar de uma turma especial de estudantes internacionais, com múltiplos *backgrounds* educacionais e muitas barreiras linguísticas, o professor tenha optado por utilizar um material mais acessível e sintetizado. Contudo, em uma

---

<sup>80</sup> A posição que Marx ocupa na sociologia tcheca do pós-comunismo é ainda mais peculiar. Não entraremos nesta questão pois foge do objetivo geral, porém, recomenda-se a leitura do texto de Burawoy (2000) “*Marxism after communism*” e do artigo de Hrubeš e Navrátil (2017) intitulado “*Constructing a Political Enemy: Anti-Communist Framing in the Czech Republic Between 1990 and 2010*”, que diz respeito a ascensão do movimento anticomunista na República Tcheca no pós-Revolução de Veludo.

pesquisa introdutória das ementas das disciplinas do curso regular (Introdução à Sociologia, Sociologia Geral 1, 2 e 3) e da bibliografia exigida pela prova final, verificou-se que não consta nenhuma obra clássica da sociologia, apenas intérpretes dos autores, sendo aqueles majoritariamente tchecos<sup>81</sup>. De fato, os únicos autores de outras nacionalidades que não tcheca que foram utilizados como leitura obrigatória são Zygmunt Bauman (polonês), Austin Harrington (inglês), Anthony Giddens (inglês), Heine Andersen e Lars Bo Kaspersen (dinamarqueses).

Por um lado, isso releva a força da sociologia nacional no contexto local. Por outro, pode demonstrar certo nacionalismo metodológico (BECK, 2007), ou seja, uma dificuldade em realizar um diálogo mais amplo com outros acadêmicos do mundo. Essa dificuldade pode ser explicada pelo legado do período comunista, que se fechou para as produções do Ocidente por quarenta anos. Mas também pode ser explicado pela própria estruturação do campo científico, como coloca Carlos Benedito Martins (OLIVEIRA, 2019a), em que pese a disputa dos mercados editoriais, do idioma, do reconhecimento dos institutos e centros de pesquisa, o que dificulta possíveis traduções e acesso ao mundo cosmopolita.

A esse respeito, as colocações de Sapiro (2016, p. 82) são elucidativas. Como a autora coloca “ideas do not spread mechanically by spiritual contagion (Tarde), but that they are mediated by material means”<sup>82</sup> e que ao aplicar a teoria do sistema-mundo no fluxo de traduções de livros foi documentado “the asymmetries of exchanges between centers and peripheries”<sup>83</sup>. A autora expõe que há alguns fatores que devem ser pensados para refletir acerca desta assimetria no fluxo de traduções, dentre eles fatores políticos, econômicos, culturais e sociais.

Ainda que se possa argumentar que a República Tcheca no século XXI já tenha as condições materiais que possibilitam um maior fluxo de traduções e intercâmbios de conhecimento, a presente pesquisa constatou que os alunos e alunas de sociologia da Universidade de Hradec Králové estão majoritariamente lendo e reproduzindo autores e teorias tchecas. Isso pode ser interpretado, de certa forma, como um rompimento com a condição de dependência da teoria do Norte global, no qual intenciona-se compreender a sociedade nacional a partir de chaves teóricas locais, que dizem respeito a suas realidades. Contudo, cabe mencionar que ainda que seja evidente e pungente a necessidade de se produzir

---

<sup>81</sup> Importante mencionar que não foi o objetivo do trabalho analisar todas as ementas do curso, tampouco realizar uma análise em profundidade, pois fugiria do escopo. Ademais, havia ementas indisponíveis.

<sup>82</sup> “[A]s ideias não se espalham mecanicamente pelo contágio espiritual (Tarde), mas são mediadas por meios materiais” (SAPIRO, 2016, p. 82, tradução nossa).

<sup>83</sup> “[A]s assimetrias das trocas entre centros e periferias” (SAPIRO, 2016, p. 82, tradução nossa).

teoria social fora do eixo Europa Ocidental-Estados Unidos, como já exposto no presente trabalho, isso não deveria implicar no descarte completo dos cânones do campo sociológico. A teoria clássica produzida no centro é ao mesmo tempo inadequada e indispensável (CHAKRABARTY, 2000).

Ainda, esse cenário revela a pouca ênfase e dedicação do curso com a parte teórica, preterida em relação à metodológica, como analisado pelo currículo e objetivos do curso exposto neste tópico. Nesse sentido, o curso de sociologia da UHK se inclina de forma mais proeminente para a formação de pesquisadores quantitativos do que para a formação de teóricos e acadêmicos, correspondendo a uma tendência global e a uma demanda específica do mercado de trabalho atual. Cabe considerar, contudo, que ainda que essa demanda do mercado esteja em âmbito global, não é possível generalizar que todas os cursos de sociologia tchecos estão se orientando para atender esse mercado. Com efeito, a UHK é uma universidade jovem, pequena e periférica, e atualmente não oferece a opção de mestrado ou doutorado em sociologia. Universidades com condições objetivas diferentes podem ter modelos formativos diferentes. No próximo tópico analisaremos esse contexto a partir das percepções dos professores do departamento de sociologia da UHK.

#### 4.4 AS ENTREVISTAS

Como já mencionado na introdução, um dos objetivos específicos do trabalho é identificar as características da formação de sociólogos tchecos a partir das entrevistas realizadas junto aos professores de sociologia da referida universidade. O roteiro das entrevistas foi elaborado e dividido em três partes. A primeira diz respeito à trajetória acadêmica dos entrevistados e visa compreender os elementos que os levaram a cursar sociologia e, principalmente, analisar como foi o contexto da formação de cada um, uma vez que a sociologia e o ensino superior tcheco são marcados por inúmeras vicissitudes. A segunda parte do roteiro concerne à trajetória profissional, na qual discutimos os trabalhos e as posições ocupadas por cada entrevistado antes e durante a docência na UHK. A terceira e última parte do roteiro está relacionada ao objetivo geral da dissertação e visa compreender as percepções dos docentes acerca da formação de sociólogos oferecida pela UHK, tangenciando questões como currículo, a dualidade ensino vs. Pesquisa, o ofício do sociólogo e o mercado de trabalho tcheco e global, entre outras. A seguir, apresentaremos em um tópico as questões relativas às duas primeiras partes do roteiro e, no seguinte, o que foi analisado sobre a terceira parte da entrevista.

#### 4.4.1 Trajetória acadêmica e profissional

A primeira pergunta que os entrevistados<sup>84</sup> (daqui adiante identificados como Entrevistado A, Entrevistado B e Entrevistado C) receberam foi de caráter bem aberto, pedindo para que eles contassem, de forma livre, sobre sua trajetória e os caminhos que os levaram a cursar sociologia. Iniciando a análise pelo entrevistado A, é relevante destacar que ele nasceu logo no pós-Guerra, em 1946, na cidade de Bratislava, atual capital da Eslováquia. Na época, o país ainda não era independente e juntamente com a República Tcheca formava a Tchecoslováquia. À luz disso, o entrevistado revelou a problemática da construção de identidade nacional em sua geração, questionando a si próprio se deveria se considerar eslovaco, tchecoslovaco ou soviético, mas sem chegar a nenhuma conclusão. O país, recém-liberto do nazismo alemão pela URSS se direcionava e se espelhava cada vez mais no modelo comunista soviético, galgando um caminho de intensas transformações institucionais, políticas e sociais que perdurou por 40 anos. Este é o contexto em que o entrevistado em questão nasceu, cresceu e iniciou sua vida acadêmica e profissional.

O ensino médio do Entrevistado A realizado na Tchecoslováquia no início dos anos 1960 foi, na realidade, um ensino técnico, visto que os estudos vocacionais eram tendência na região à época. Questionado sobre o interesse em estudar sociologia, o entrevistado deu uma risada e disse que não sabe bem ao certo o que o motivou, afinal ele estudou para ser um tecnólogo, mas acredita ter sido sua curiosidade o maior fator para a escolha do curso superior, como ele coloca

(...) I finished my basic education in technical college, so formally I was a technician. But probably I was curious and in 1960s, when I finished my college studies, it was translated to very interesting book from English to Czech language and it was the work of, about cybernetics and society, cybernetics and society. So I started to read that and you know, I found some interconnections between technics and exact thinking and social and society, and functioning of society. Of course, it was something like a general idea in 1960s, because of dominating idea in 1960s in Sociology was the theory of Talcott Parsons, systemic theories, you know. Those were the dominating ideas in the field of sociology, which were much less complicated like today's prospect on the functioning of society frankly speaking. So, it was most probably the main reason why I choose sociology, because you know, I decided [inaudible] between psychology and sociology, but sociology seems

---

<sup>84</sup> Serão tratados todos na forma masculina para não identificá-los. Como a proposta do trabalho seria entrevistar todos os docentes do departamento de sociologia da UHK, não realizamos nenhum recorte de gênero. Cabe mencionar que no ano em que a pesquisa foi realizada, o quadro de docentes era majoritariamente masculino, com 4 professores e 2 professoras. Contudo, para o ano letivo de 2019/2020, um professor que estava de licença para estudos pós-doutorais retornou e foram contratadas mais três professoras, Assim, atualmente o corpo docente é composto por 5 professores e 5 professoras.

to be much more unknown, you know, like something when you could use much more imagination than in psychology (ENTREVISTADO A)<sup>85</sup>.

Assim, foi a partir da relação estabelecida entre seus estudos técnicos e o funcionamento da sociedade, ou ainda, a abertura imaginativa que a sociologia apresentava que motivaram o entrevistado a seguir seus estudos nesta área. Um aspecto interessante da fala do Entrevistado A e que merece ser destacado é o fato dessa relação entre os estudos técnicos e o funcionamento da sociedade ter vindo de um livro que originalmente foi escrito em inglês. Como já mencionamos, o fluxo de traduções está sujeito a condições materiais pré-existentes, definidas por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais (SAPIRO, 2016). Considerando a época em que o interlocutor se insere e, principalmente, às condições materiais da Guerra Fria, é curioso pensar em como ele teve acesso a um livro de sociologia em inglês traduzido para tcheco. Podemos analisar que mesmo em condições que a primeira vista se apresentam de forma rígida, estática e imperiosa (como em períodos de Guerra, em regimes autoritários, etc.), há sempre escapes e alternativas encontradas pelos agentes.

Logo após o término do ensino técnico, o Entrevistado A mudou da Eslováquia para a Polônia e realizou o mestrado em sociologia na Universidade de Varsóvia, de 1965 a 1970. O entrevistado mencionou que isso devia ao fato de que “the interruption of Sociology courses at Polish Universities was significantly shorter, so, professors at universities were much more educated in Poland than in Czechoslovakia”<sup>86</sup>. Como já revisado, naquela época o sistema de Ensino Superior de toda a Europa Central mimetizava o modelo da URSS e, por isso, não oferecia a opção de bacharelado, os cursos ofertados pela IES eram mais longos e concediam o título de mestre aos estudantes.

O Entrevistado A relatou ter tido muitas experiências com pesquisa durante o curso e riu lembrando a análise que fez sobre a produção e o consumo de *milk-shakes* na Polônia. Destaca-se que no período em que a pesquisa foi realizada (década de 1960) a Guerra Fria se

---

<sup>85</sup> “(...) eu terminei minha educação básica no colégio técnico, assim formalmente eu era um técnico. Mas provavelmente eu era curioso e nos anos 1960, quando eu terminei meus estudos no colégio, um livro muito interessante foi traduzido do inglês para o tcheco e era o trabalho de... sobre cibernética e sociedade. Assim, eu comecei a ler isso e, você sabe, eu descobri algumas interconexões entre técnicas e pensamento exato e social e sociedade, e funcionamento da sociedade. Claro, era algo como uma ideia geral nos anos 1960, porque a ideia dominante nos anos 1960 em Sociologia era a teoria de Talcott Parsons, teorias sistêmicas, você sabe. Essas eram as ideias dominantes no campo da sociologia, e que eram muito menos complicadas do que as perspectivas de hoje sobre o funcionamento da sociedade, francamente. Então, essa foi provavelmente a principal razão porque eu escolhi a sociologia, porque você sabe, eu decidi [...] entre psicologia e sociologia, mas sociologia parecia muito mais desconhecida, sabe, como algo que você poderia usar muito mais a imaginação do que na psicologia” (Entrevistado A, tradução nossa).

<sup>86</sup> “A interrupção dos cursos de sociologia nas Universidades da Polônia foi significativamente mais curta, assim, os professores das universidades tinham muito mais educação formativa na Polônia do que na Tchecoslováquia” (Entrevistado A, tradução nossa).

aprofundava e, como já apontado por essa dissertação, ela teve grande influência no desenvolvimento das ciências sociais e humanas. Em decorrência da disputa política travada pela Guerra Fria, fundações estadunidenses - como a Ford e a Rockefeller - investiram uma grande quantidade de capital em universidades e em pesquisas na Europa, como explicam Heilbron, Boncourt e Timans (2018, p. 162):

(...) agencies and foundations shifted their attention to Europe in the late 1950s and 1960s, as the building of transatlantic connections in the SSH [Social Sciences and Humanities] was perceived as one of the ways through which the battle of ideas with the USSR could be fought<sup>87</sup>.

Levando esses dados em consideração, o que nos chama atenção na experiência de pesquisa do Entrevistado A durante o curso é justamente o particular objeto de estudo mencionado. É relevante considerar que dentro do imaginário coletivo – construído principalmente pela indústria cinematográfica de Hollywood – os “*milk-shakes*” fazem parte dos costumes e da cultura norte-americana, mais especificamente dos Estados Unidos. Assim, ainda que não se possa saber ao certo o interesse de Fundações dos EUA em conduzirem pesquisas sobre *milk-shakes* na Europa Central, percebe-se que investir em pesquisas sobre padrões de consumo desta região europeia foi uma das táticas adotadas pelo lado Americano na disputa da Guerra Fria.

É interessante notar, também, que a práxis do curso talvez não teria sido possível caso ele tivesse feito seu ensino superior na Tchecoslováquia, visto que durante os anos 1960 - período em que o Partido Comunista da Tchecoslováquia estava no poder - o ensino e a pesquisa eram separados institucionalmente (Universidades x Academia de Ciências). O interlocutor afirmou que os professores eram muito “*research oriented*”<sup>88</sup> e que sua dissertação foi focada em metodologia e análise de conteúdo em pesquisas comparativas.

O Entrevistado A retornou à Tchecoslováquia após a conclusão de seu mestrado em 1970. Este foi o período pós-Primavera de Praga, quando os tanques soviéticos tinham acabado de invadir o país para barrar o movimento reformista que se alastrava desde 1956, após a morte de Stalin. O entrevistado contou, então, que optou por sair da academia devido ao contexto político conturbado, marcado pelo controle ideológico e pela perseguição e expurgo da *intelligentsia* que não servia aos interesses do Estado. Assim, começou a trabalhar

---

<sup>87</sup> “(...) agências e fundações voltaram suas atenções para a Europa no final dos anos 1950 e 1960, uma vez que a construção de conexões transatlânticas nas SSH [Ciências Sociais e Humanas] era vista como um dos caminhos pelos quais a batalha de ideias com a URSS poderia ser enfrentada” (HEILBRON; BONCOURT; TIMANS, 2018, p. 162, tradução nossa).

<sup>88</sup> “Direcionados à pesquisa” (Entrevistado A, tradução nossa).

como sociólogo consultor, atuando na área de recursos humanos do *Institute for Building Economy and Organization*, onde ficou por quatorze anos (1973 – 1987), como ele explica:

In the 1970s, in Czechoslovakia, there was a very strong problem created by the occupation of Czechoslovakia by the Soviet Union Army and a very serious political pressure, and sociology was taken like an ideological field of thinking. So I was not able to stay under that ideological pressure, so I changed my working place and I went to the Institute for building Economy and Organization, in Bratislava, where I was working in the field of human resources research for construction industry and so on (ENTREVISTADO A)<sup>89</sup>.

Foi apenas no fim da década de 1980, quando a Guerra Fria chegava a seu fim e a URSS perdia cada vez mais sua potência, que o entrevistado voltou para os estudos e para a pesquisa sociológica, iniciando em 1988 o seu doutorado no Instituto de Sociologia da Academia de Ciências da Eslováquia, em Bratislava. Inicialmente o tema de sua pesquisa seria *social forecasting* (previsões sociais), mas segundo ele, nos anos 1990 “people lost interest in forecasting”<sup>90</sup>. Com efeito, o contexto exigia da sociologia pesquisas que analisassem o novo cenário que se impunha: a abertura política, a aproximação com o ocidente e as transformações da sociedade no pós-comunismo. Assim, em cooperação com pesquisadores estadunidenses, o entrevistado passou a pesquisar sobre as elites eslovacas do pós-comunismo. O Entrevistado A se manteve credenciado ao Instituto de Sociologia da Academia de Ciências como pesquisador por quinze anos, desde o início do doutorado até 2002. Em 2005, fez um pós-doutorado e se tornou *docent*, um título de tradição germânica que confere o grau máximo ao professor ou à professora.

É importante destacar como a trajetória acadêmica do Entrevistado A é marcada por rupturas: saiu do colégio técnico e saiu do país para cursar ensino superior, seus estudos foram descontinuados devido ao contexto político e sua pesquisa do doutorado alterada pela agenda que se impunha no campo. Essa história de vida ilustra e confirma na prática o que já foi analisado pela revisão teórica acerca da história da sociologia e das IESs da região, uma trajetória longe de ser linear, mas caracterizada pelas discontinuidades.

O Entrevistado B, por outro lado, narrou sua trajetória de forma completamente diferente. Nascido em 1980, na cidade de Hradec Králové, entrou na universidade após as primeiras reformas do ensino superior. O contexto era, portanto, de crescimento e

---

<sup>89</sup> “Na década de 1970, na Tchecoslováquia, havia um problema muito forte criado pela ocupação da Tchecoslováquia pelo exército da União Soviética e uma pressão política muito séria, e a sociologia era tomada como um campo ideológico de pensamento. Como não pude ficar sob essa pressão ideológica, mudei de local de trabalho e fui para o Instituto de Economia e Organização da Construção, em Bratislava, onde trabalhava na pesquisa de recursos humanos para a indústria da construção e assim por diante” (Entrevistado A, tradução nossa).

<sup>90</sup> “As pessoas perderam o interesse em previsões” (tradução nossa).

desenvolvimento exponenciais das universidades, do fortalecimento da disciplina e da valorização de profissionais com alto nível de formação para ocupar os cargos que a sociedade do conhecimento demandava. Foram justamente essas rápidas transformações na estrutura social da República Tcheca (e de todos os ex-países soviéticos) que motivou o Entrevistado B a entrar no ensino superior pois, como ele narrou, estava interessado no funcionamento da sociedade e, também, no campo científico.

Contudo, é curioso notar que o Entrevistado B optou pelo bacharelado em demografia, e não em sociologia, balizado na Faculdade de Ciências da Universidade Carolina de Praga. Com uma proposta interdisciplinar, o curso focava nos estudos demográficos em conjunto com outros campos, como geografia social, sociologia e economia. Assim, entre 1998 e 2001, o Entrevistado B cursou demografia com foco em sociologia. O interlocutor narrou sua formação sem mencionar o contexto social e político que estava inserido, isto é, expôs os fatos de sua história de forma lógica e linear e não adentrou nos percalços ou possíveis rupturas do caminho (como as reformas do Ensino Superior do período, por exemplo). Ademais, relatou que não teve contato com pesquisa durante o bacharelado – o que, de certa forma, era de se esperar uma vez que ele estudou em uma universidade e a República Tcheca continuou reproduzindo certos aspectos do modelo soviético mesmo após a queda do partido comunista, como a separação entre pesquisa e ensino.

Ele emendou os estudos do bacharelado com a pós-graduação, realizando no período de 2001 a 2004 três mestrados na mesma instituição (Universidade Carolina). O primeiro mestrado foi a continuação direta do seu curso de graduação, e foi feito na Faculdade de Ciências, no programa de demografia. O segundo e o terceiro foram realizados na Faculdade de Filosofia, um em Sociologia e outro em Pedagogia<sup>91</sup>. Continuou seus estudos realizando o doutorado em Demografia, que foi concluído em 2011 na mesma instituição e Faculdade do primeiro curso de mestrado. O tema de sua tese foi “population development after demographic revolution”<sup>92</sup> e ele relatou interesse em “demographic theory and long-term trends”<sup>93</sup>. Assim, ainda que sua ênfase tenha sido, de fato, nos estudos demográficos, o Entrevistado B conectou esse campo com a sociologia nos três âmbitos de sua formação (bacharelado, mestrado e doutorado), visto que o interesse principal de suas pesquisas estava nas transformações e movimentações da sociedade no pós-comunismo.

---

<sup>91</sup> O termo “pedagogia” é tradução nossa. O curso é um mestrado para formação de professores e professoras do ensino básico.

<sup>92</sup> “Desenvolvimento populacional após a revolução demográfica” (Entrevistado B, tradução nossa).

<sup>93</sup> “Teoria demográfica e tendências de longo-prazo” (Entrevistado B, tradução nossa).

A trajetória de vida do Entrevistado C converge em muitos aspectos com a do Entrevistado B. Ele nasceu seis anos antes, em 1974, também na cidade de Hradec Králové. Ambos estudaram na Universidade Carolina em cursos interdisciplinares, concluíram o mestrado no início dos anos 2000 e atualmente trabalham na mesma instituição, a UHK. Por outro lado, apesar de convergirem em temporalidade e espacialidade em diversos momentos, percebe-se que a forma como cada um narra sua história de vida é muito diferente. Com efeito, ao contrário do Entrevistado B que quase não contextualizou politicamente sua trajetória, o Entrevistado C pautou quase todas as suas decisões e escolhas a partir dos acontecimentos nacionais e internacionais dos séculos XX e XXI.

Apesar de ter cursado bacharelado em sociologia, o Entrevistado C estava interessado principalmente em etnografia e nos estudos antropológicos, aos quais ele teve contato em diversas disciplinas do curso – o que revela, também, a forma como as ciências sociais se desenvolviam naquele contexto, apontando para uma interdisciplinaridade do campo. O trabalho de conclusão de curso do interlocutor foi sobre assentamentos ciganos na Eslováquia e ele objetivava, a partir da etnografia, realizar um estudo político e econômico desse grupo que, segundo ele, ocupava uma posição muito marginalizada socialmente, principalmente pelo contexto do pós-comunismo. O entrevistado ainda criticou o programa do curso que, segundo ele, “was articulated within the post-socialism but it was about global... mostly about western liberal democracies. It was very ethnocentric”<sup>94</sup>.

Ele, assim como o Entrevistado B, emendou o bacharelado no mestrado, mas mudou de departamento. Ainda na Universidade Carolina, passou a estudar no Departamento de Teoria e História da Arte e da Cultura. Sua dissertação foi uma análise de discurso da comunidade cigana que ele havia estudado previamente. Após o mestrado, em 2004, iniciou uma especialização na *University of West Bohemia* (UWB), localizada na cidade de Pilsen, na República Tcheca. Vinculado ao departamento de História e Teoria da Ciência, o Entrevistado C passou a pesquisar no campo da antropologia da ciência, aprofundando em questões epistemológicas da antropologia. Continuou os estudos no doutorado, ainda na UWB, mas no Departamento de Antropologia Social e o objeto de estudo de sua tese continuou sendo as comunidades ciganas, mas aquelas que trabalhavam no setor industrial em uma área de mineração, trata-se de comunidades que foram afastadas do centro do país para cada vez mais longe, em uma espécie de gentrificação, como ele elucida: “it was where gypsies were concentrated, not concentrated, but pushed from the central parts of the country to the

---

<sup>94</sup> “Era articulado com o pós-socialismo, mas era sobre o global... principalmente sobre democracias liberais ocidentais. Era muito etnocêntrico” (Entrevistado C, tradução nossa).

boarder, to the dirty places, as usual... So we were pursuing something like gentrification in the State scale”<sup>95</sup>.

O Entrevistado C concluiu seu doutorado em 2009, mas permaneceu vinculado ao Departamento de Antropologia da UWB até 2012, como professor. Ele mencionou que durante suas aulas focava na recepção de teorias e autores do pós-estruturalismo, como Jacques Derrida, Michael Foucault e Mikhail Bakhtin, o que era uma proposta diferente dos trabalhos que o departamento estava envolvido. Assim, por razões políticas de contradições internas, ele optou por sair da universidade e se mudou para a cidade de Pardubice (que fica a mais ou menos 30 km de Hradec Králové), assumindo a chefia do Departamento de Antropologia Social da Universidade de Pardubice, posição na qual ele permaneceu por três anos. Este foi o cargo mais administrativo e gerencial que o entrevistado assumiu na academia e, segundo seu relato, foi um período conturbado, marcado por tensões entre os colegas do programa e entre o reitor e o departamento. Ele não entrou em detalhes, mas disse que teve que se dedicar praticamente de forma integral à administração dessas relações, o que dificultava seu trabalho como docente e pesquisador. Como desabafou, “after three years I was tired and did nothing for me, nothing of science...”<sup>96</sup>.

Devido a este contexto, o Entrevistado C saiu em 2015 da Universidade de Pardubice e se candidatou à vaga de docente na Universidade de Hradec Králové, onde atua há quatro anos como professor no Departamento de Sociologia. Nesta toada, portanto, ele mudou não apenas de IES, mas também de área, uma vez que antes trabalhava, principalmente, no campo da antropologia. Atualmente, o Entrevistado C possui um contrato temporário com o DS da UHK, e ministra aulas de teoria social, história da sociologia e antropologia cultural e social para sociólogos. Ele mencionou que mesmo mudando de departamento e de um campo para outro não teve grandes dificuldades, primeiramente pois sua formação foi interdisciplinar, mas também porque ele já trabalhava com epistemologia e teoria da ciência desde os estudos doutorais.

Ao falar sobre seu ofício como docente, o entrevistado fez a seguinte colocação: “I like teaching, frankly, it's my fault, because I have to do more science... So I was in-depth of teaching, and I should know... shifted more to research and writings, because I'm forced to

---

<sup>95</sup> “Era onde os ciganos estavam concentrados, não concentrados, mas afastados das áreas centrais do país para as fronteiras, para os lugares sujos, como era comum... Assim, estávamos investigando algo como uma gentrificação em uma escala estatal” (Entrevistado C, tradução nossa).

<sup>96</sup> “Depois de três anos eu estava cansado e não havia feito nada por mim, nada de ciência” (Entrevistado C, tradução nossa).

also [Laughs]”<sup>97</sup>. Assim, ainda que tenha relatado a predileção pelo ensino, mostrou-se preocupado com a esfera da pesquisa e revelou que esse é um elemento necessário do ofício, inclusive demandado pelo sistema educacional da contemporaneidade. Quando questionado sobre a divisão ensino e pesquisa e perguntado sobre as Academias de Ciências e aqueles que se dedicam à pesquisa, a percepção do entrevistado foi a seguinte: “[...] It's good for [the] career, because you must, you have to publish because it's your main practice, or main... discipline. But people from university are not able to concur [with] this, [with] people from research positions”<sup>98</sup>. Para o entrevistado, portanto, os docentes das universidades ficam divididos entre as demandas do ensino e da pesquisa, mas acabam por se engajar mais nas atividades pedagógicas. Na percepção do entrevistado, é difícil que esse professor universitário consiga competir com os profissionais que se balizam na Academia de Ciências e em outros IESs, cuja atividade principal é a pesquisa e não o ensino.

É interessante notar que também o Entrevistado A, ao narrar sua trajetória profissional, aponte esta dificuldade em conciliar ensino e pesquisa. Como já mencionado, durante seu mestrado, teve muito contato com pesquisa. Contudo, após o mestrado, começou a trabalhar com uma sociologia aplicada no *Institute of Building Economy and Organization* e suas atividades estavam mais relacionadas a consultorias, palestras e aulas do que à pesquisa propriamente dita. Essa foi a primeira experiência do entrevistado com a docência. Já na década de 1990 e no início anos 2000, ou seja, durante e após o seu doutorado, o entrevistado voltou a trabalhar como pesquisador na Academia de Ciências da Eslováquia. Em 2002, ele se tornou formalmente professor na Universidade de Comenius na Bratislava, na qual, além da docência, exerceu o cargo de chefe do Departamento de Sociologia até sua aposentadoria, em 2011. Essa trajetória de ora atuar como pesquisador, ora como docente ficou marcada em sua história de vida, e o interlocutor enfatizou que foi todo um processo para deixar a pesquisa e passar a atuar integralmente como professor: “but you know, it was also some process. I was partially a member of research team in the Academy of Sciences and also a teacher, I worked as a teacher at the university. And then I changed to a fully position from researcher to teacher”<sup>99</sup>.

<sup>97</sup> “Eu gosto de lecionar, sinceramente, e isso é culpa minha, porque eu tenho que fazer mais ciência... Então eu me aprofundi no ensino, e eu deveria saber... ter trocado mais para a pesquisa e escritos, também porque sou forçado a fazer isso [risos]” (Entrevistado C, tradução nossa).

<sup>98</sup> “[...] É bom para [a] carreira, pois você deve, você deve publicar, porque é sua prática principal, ou sua... disciplina principal. Mas as pessoas das universidades não estão aptas a concorrer com isso, com as pessoas em posições de pesquisa” (Entrevistado C, tradução nossa).

<sup>99</sup> “Mas você sabe, foi também um processo. Eu era parcialmente um membro da equipe de pesquisa na Academia de Ciências e também um professor, eu trabalhava como professor na Universidade. E aí mudei de pesquisador para uma posição integral de professor” (Entrevistado A, tradução nossa).

Após se aposentar na Universidade em Bratislava, o Entrevistado A recebeu o convite para trabalhar na Universidade de Hradec Králové, no Departamento de Sociologia. Atualmente, é responsável por lecionar as disciplinas Sociologia Geral e Métodos de Pesquisa Sociológica. Apesar de não possuir nenhuma função administrativa ou gerencial, ele é uma peça-chave no departamento, pois por ser o único professor do DS que possui o título de *docent*, ele é o garantidor da acreditação do curso de sociologia da UHK<sup>100</sup>.

A inserção do Entrevistado B no mercado de trabalho não se deu pela academia, mas por uma agência pública na municipalidade de Hradec Kélové. Após a conclusão do mestrado, ele começou a trabalhar no Departamento de Desenvolvimento Estratégico da região de Hradec Králové, como analista de demografia, sociologia, geografia e estatística. No ano de 2005, passou a atuar como docente na Universidade de Pardubice, onde permaneceu até entrar para a UHK em 2008, logo na fundação do Departamento de Sociologia. O Entrevistado B, portanto, realizava o doutorado na Universidade Carolina em Praga e era professor da Universidade de Hradec Králové. Ocupa uma posição de professor em tempo integral e é responsável pelas disciplinas de demografia, métodos de pesquisa sociológica e sociologia da família. Ademais, assim como outros colegas, conduz pesquisas em parceria com outras instituições. O Entrevistado B foi sucinto e direto em suas colocações, narrando suas experiências de forma mais descritiva do que reflexiva.

À guisa de conclusão, algumas considerações são necessárias. A escolha de se trabalhar com entrevistas traz à tona a discussão já iniciada nesta dissertação sobre a forma como a narrativa é construída pelos interlocutores. Tratando-se de trajetórias de vida isso fica particularmente pungente, uma vez que envolve elementos subjetivos da história de cada um. Percebe-se que ao tratarem a vida como um história, os fatos narrados pelos entrevistados aparecem linearmente, organizados de forma lógica, cronológica e estruturados com início, meio e fim. Nesse processo, contudo, alguns elementos podem ser suprimidos, como eventos que causem constrangimento de alguma natureza, e outros elementos podem ser mais destacados, a fim de se evidenciar narrativas de sucesso, por exemplo (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu (1998, p. 190, grifos do autor) escreve que “os acontecimentos biográficos se definem como *colocações* e *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado”. No contexto da presente dissertação isso se tornou

---

<sup>100</sup> O órgão de acreditação de cursos do ensino superior da República Tcheca exige ao menos um professor com título de *docent* para a habilitação e funcionamento do curso. O professor Brokl, fundador do departamento, foi o garantidor anteriormente, mas agora está aposentado.

especialmente evidente pois a narrativa dos entrevistados foi construída intrinsecamente ao contexto histórico do país nos diferentes períodos dos séculos XX e XXI. Assim, ainda que os interlocutores tenham ocupado, de certa forma, o mesmo campo, esse campo assumiu, ao longo dos anos, uma gama de sentidos e valores a depender do período em que ele estava circunscrito, ou seja, a partir do contexto político e social do país, os capitais do campo científico que estavam em jogo eram diferentes, ou ao menos tinham pesos diferentes.

Isto posto, cabe destacar que ao narrarem os acontecimentos biográficos de suas vidas acadêmicas e profissionais a partir da reflexão e contextualização do cenário político e social que estruturava os campos, os entrevistados também indicaram como esse contexto os influenciava ou direcionava suas ações e escolhas, o que, conseqüentemente, afetou suas concepções acerca do campo acadêmico. Nesse sentido, mesmo que resguardadas as idiossincrasias e os elementos subjetivos que marcam cada história de vida, e ainda que estivessem inseridos no mesmo campo científico e que tenham convergido na espacialidade em certos momentos, os entrevistados se diferem significativamente em suas trajetórias, interesses e motivações. Cabe compreender, agora, se por compartilharem da mesma posição atualmente (docentes de sociologia da UHK), suas percepções configuram uma representação coletiva acerca da formação de sociólogos(as) na referida universidade, assim como, de maneira mais ampla, acerca do ofício das sociólogas e dos sociólogos tchecos na contemporaneidade.

#### **4.4.2 Percepções acerca da formação de sociólogos e sociólogas da UHK**

Como visto no tópico anterior, o Entrevistado A começou a trabalhar na referida universidade em 2012, o Entrevistado B em 2008 e o Entrevistado C em 2015, assim, é de se considerar que todos possuem conhecimento e uma vivência com o modelo formativo do Departamento de Sociologia, com os valores e missão do curso e com o alunato - ferramentas básicas para a interpretação e análise da formação de sociólogos e sociólogas oferecida pela UHK.

Perguntamos aos entrevistados se eles poderiam comparar o processo formativo deles com o que é oferecido atualmente aos alunos de sociologia da UHK. Como foi pontuado anteriormente, o Entrevistado A teve uma formação muito singular, marcada por restrições, controle ideológico, rupturas e descontinuidades. Assim, quando foi responder esta questão, ele deu uma longa risada e respondeu que são, de fato, formações muito diferentes e que a comparação seria muito triste, como colocado:

Yes. I can compare. But the comparison is rather sad. [Laughs]. Because, you know, I don't know how it was in America and so on, but in Central Europe, the study of sociology, not only in Czech Republic, in Czechoslovakia, former Czechoslovakia, Poland and other countries, it was a field of very severe selection of students. [...] It was a very limited number of students, which studied Sociology as a main course, you know. And sociology was taken, in those times, like something... not very friendly, with Marxism. [...] We were really very few. In Czechoslovakia, in 1960s, when I started to study Sociology, the study of Sociology was possible only at three Universities: in Prague, Brno and Bratislava, nothing more. And at each university there were not more than twenty students, each year [...] When Sociology was from ideological reasons forbidden, like from the end of 1940s to half of 1960s, some maybe, maybe, twenty years. So after those twenty years, even teachers started their work with sociology. They were not very educated in the field. So, they were something like our older colleagues [...] It was not a study for masses (ENTREVISTADO A)<sup>101</sup>.

Todo o universo do ensino de sociologia que o Entrevistado A teve acesso durante sua formação foi idiossincrático, em que pese a estrutura do quadro docente, o controle do currículo, o acesso e permanência do alunato, entre outras esferas da vida acadêmica que se desenvolveram durante o período do regime comunista.

Os Entrevistados B e C, por outro lado, vivenciaram uma formação já no contexto do pós-socialismo, o que poderia estreitar as diferenças entre o ensino de sociologia de suas formações e atualmente. Ainda assim, ao compararem sua formação com os cursos atualmente, ambos concluíram que muita coisa mudou, principalmente em relação ao acesso às informações e ao interesse dos(as) estudantes. O Entrevistado B disse que “at present, learning is less demanding, almost all applicants are admitted”<sup>102</sup>, enfatizando que o acesso do alunato às universidades, ao contrário do período imediatamente após o fim do comunismo, tem sido cada vez mais fácil, e os cursos estão demandando menos de seus alunos. Por sua vez, a leitura do Entrevistado C sobre essa comparação foi a seguinte:

It has changed a lot. Actually, also the profession has changed during the last ten years or twelve years... a lot. Before it was [a] free space, [there was a] lot of time to think and talk, and for writing, there was time for writing and it

<sup>101</sup> “Sim. Eu posso comparar, mas a comparação é bastante triste [Risos]. Porque, você sabe, eu não sei como foi na América, mas na Europa Central, o estudo da sociologia, não apenas na República Tcheca, na Tchecoslováquia, antiga Tchecoslováquia, Polônia e outros países, foi um campo com seleção muito severa de alunos. [...] Era um número muito limitado de estudantes, que estudavam Sociologia como curso principal, você sabe. E a sociologia era tomada, naqueles tempos, como algo ... não muito amigável, com o marxismo. [...] Éramos realmente muito poucos. Na Tchecoslováquia, na década de 1960, quando comecei a estudar sociologia, o estudo da sociologia só era possível em três universidades: em Praga, Brno e Bratislava, nada mais. E em cada universidade não havia mais de vinte estudantes, a cada ano [...] Quando a Sociologia foi proibida por razões ideológicas, como entre o final da década de 1940 e a metade da década de 1960, alguns talvez, talvez, vinte anos. Então, depois desses vinte anos, até os professores começaram seu trabalho com a sociologia. Eles não eram muito instruídos no campo. Então, eles eram algo como nossos colegas mais velhos [...] Não era um estudo para massas” (Entrevistado A, tradução nossa).

<sup>102</sup> “Atualmente, o processo de aprendizagem demanda menos, e quase todos candidatos são admitidos” (Entrevistado B, tradução nossa).

was driven by ambition and interest. [...] also the American book, original book from anthropology or sociology theory was something like treasure or something like holy, sacred, but yeah... And now students have all date base, SAGE publishers, but they don't open it, they are not able to read long texts, because their consciousness is different established in the internet era, digital media (ENTREVISTADO C)<sup>103</sup>.

Ou seja, a percepção dos entrevistados B e C é a de que o curso tem demandado menos dos(as) estudantes do que na época em que os interlocutores cursaram o ensino superior. Ademais, tanto o acesso à universidade, quanto o acesso aos recursos, dados e informações tem sido facilitado. Contudo, essa facilidade de acesso não se traduziu, na percepção do Entrevistado B, em maior dedicação ou aprofundamento dos alunos e alunas no curso.

Seguindo a análise, o Entrevistado A avaliou o bacharelado de sociologia oferecido pela UHK, a partir dos resultados dos egressos do curso. Assim, ele o definiu como um curso “normal”, nem totalmente excelente, mas dentro do padrão de ensino superior tcheco. Como ele coloca:

It is not easy to compare the level of courses here if they are slightly better or slightly worse than courses at other universities but, we are using some indicators, such indicator is how successful are our students in continuing [sic] studies at other universities. And we have rather good results. Our students are fully accepted and they are doing nice careers in science in sociology. So, I think, due to it, our standard is... normal. It is not maybe excellent, fully excellent, but... it is normal standard (ENTREVISTADO A)<sup>104</sup>.

O Entrevistado B também avaliou o curso a partir do ponto de vista dos(as) estudantes. Para ele, um indicativo de que a graduação em sociologia da UHK tem resultados positivos é o engajamento dos alunos nas aulas e atividades de pesquisa que, segundo ele, são extremamente apreciadas pelo corpo discente. O Entrevistado C, por outro lado, avaliou o curso a partir de critérios mais pessoais, conectando o desenho do currículo e do modelo formativo com suas experiências anteriores e formação inicial. Ele ponderou:

---

<sup>103</sup> “Mudou muito. Na realidade, a profissão também mudou muito durante os últimos dez, doze anos... muito. Antes era um espaço livre, havia muito tempo para pensar e conversar, e para escrever, havia tempo para escrever e era movido a ambição e interesse. [...] Também o livro Americano, o livro original de teoria antropológica ou sociológica era algo como um tesouro, ou algo sagrado, mas é... E agora os alunos tem todas as bases de dados, editora SAGE, mas eles não os abrem, eles não são capazes de ler textos longos, pois suas consciências são estabelecidas de forma diferente na era da internet, da mídia digital” (Entrevistado C, tradução nossa).

<sup>104</sup> “Não é fácil comparar o nível dos cursos aqui, se eles são ligeiramente melhores ou piores do que os cursos em outras universidades, mas estamos usando alguns indicadores, um indicador é quão bem-sucedidos são nossos alunos ao continuarem seus estudos em outras universidades. E temos bons resultados. Nossos alunos são aceitos (em outras universidades) e estão construindo boas carreiras na ciência em sociologia. Então, eu acredito que, graças a isso, nosso padrão é... normal. Talvez não seja completamente excelente, mas... é um padrão normal” (Entrevistado A, tradução nossa).

I was former [a] head of department, so I think some things could be better [laughs] and still... I was humble at the beginning because I was a newcomer to sociology, so I accepted the shape of the curriculum. But sometimes I couldn't identify myself with [the] subjects... [...] For example Talcott Parsons is terrible thinker, but I have to teach this... But I like more British tradition because it's mixed with some anthropology and some post-colonial thinking and gender and so on... So I'm trying to make some compromises and teach what I think it's important and what it's expected... what they have to know (ENTREVISTADO C)<sup>105</sup>.

Assim, o Entrevistado C entrou em uma questão também bastante discutida pelo interlocutor A: o debate acerca do currículo, dos objetivos do curso e dos conteúdos fundamentais e indispensáveis para a formação de sociólogos e sociólogas. Para o Entrevistado A, há uma problematização sobre quais autores deveriam ser utilizados no ensino tcheco de sociologia, se seria melhor priorizar os estudos europeus ou procurar uma interpretação mais global do campo. Por global, o interlocutor se refere à sociologia estadunidense, como ele diz: “If you are preferring a global orientation you would take the American Sociology like the basis. And it is also due to [the] book market. Because in the United States they are publishing the biggest amount of text books from sociology and particularly in method of sociological research”<sup>106</sup>.

A presente dissertação já analisou que os intercâmbios de conhecimento são condicionados a fatores políticos, econômicos, culturais e sociais (SAPIRO, 2016). A reflexão do Entrevistado A acerca do mercado editorial revela a percepção de que há um maior fluxo de produção advinda dos Estados Unidos. De fato, os EUA concentram grande parte das produções acadêmicas e literárias uma vez que o inglês se estabeleceu como a língua franca – principalmente por meio do imperialismo norte-americano – e isso pode ser explicado pelos padrões globais de poder e pela geopolítica do conhecimento. Como Rodrigues (2018, p. 676) pontua, “[a] circulação internacional de bens culturais reproduz as assimetrias geopolíticas entre os países, assumindo feições particulares, marcadas pelas especificidades das práticas simbólicas, irredutíveis a diferenças de riqueza econômica e poderes políticos”. Ou seja, a

<sup>105</sup> “Eu já fui chefe de departamento, então acho que algumas coisas poderiam ser melhores [risos] e ainda assim ... eu era humilde no começo porque era um novato em sociologia, então aceitei o desenho do currículo. Mas às vezes eu não conseguia me identificar com as matérias... [...] Por exemplo, Talcott Parsons é um péssimo pensador, mas tenho que ensinar isso... Mas eu gosto mais da tradição britânica porque está misturada com alguma antropologia e com o pensamento pós-colonial, e gênero e assim por diante. Então, estou tentando fazer alguns compromissos e ensinar o que acho importante e o que é esperado ... o que eles precisam saber” (Entrevistado C, tradução nossa).

<sup>106</sup> “Se você preferir uma orientação global, você utilizaria a Sociologia Americana como base. É também por causa do mercado editorial. Pois os Estados Unidos estão publicando a maior quantidade de livros didáticos da sociologia, e particularmente em método de pesquisa sociológica” (Entrevistado A, tradução nossa).

partir do momento em que os Estados Unidos estabelecem sua hegemonia global, seus bens culturais e simbólicos se difundem mundialmente com a mesma potência.

Ainda assim, o Entrevistado A afirmou que prefere utilizar autores europeus para ministrar suas aulas:

I think that European's tradition is a little bit more coherent than American. Americans are orienting, oriented on too many, too many fields, or too many, what is the name? Prospects on sociology, you know. While European tradition has a history or a tradition to create something much more general. Taking some general view on basis on those questions, which are common for every sociological orientation (ENTREVISTADO A)<sup>107</sup>.

Essa visão vai ao encontro do currículo analisado que privilegia as teorias de autores europeus e, especialmente, autores tchecos. O Entrevistado A ainda completou afirmando que a “Czech sociology has a very nice national tradition”<sup>108</sup>. O Entrevistado B não adentrou nesta questão, apenas disse que a sociologia é um campo multiparadigmático e que seria complicado pontuar quais teorias são essenciais e quais não são. O Entrevistado C enfatizou, também, que os autores europeus são os mais difundidos no curso, como Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Foucault... Contudo, destacou que seu papel como docente é apresentar essas teorias e ensiná-los a pensar criticamente com os autores, e não apenas reproduzi-los.

É interessante notar que mesmo utilizando autores europeus – incluindo autores tchecos – a maior parte da bibliografia vem de países centrais. Essa ação recursiva de países periféricos utilizarem autores de países do Norte global não é uma via de mão dupla. Enquanto os países periféricos traduzem abundantemente a literatura advinda dos países centrais, o inverso não ocorre. Como de Swaan (2020, p. 217, grifos do autor) explica, “the *larger* its share in translations toward other languages, the *smaller* the percentage of translations from other languages in its domestic book market”<sup>109</sup> e ainda, “[t]ranslations *from* the hypercentral and supercentral languages are much more numerous than translations *into* those languages”<sup>110</sup>.

<sup>107</sup> “Eu acho que a tradição europeia é um pouco mais coerente do que a Americana. Americanos são orientados, orientados em muitos, muitos campos, ou muitos... qual é o nome? Perspectivas da sociologia, você sabe. Enquanto a tradição europeia tem o histórico e a tradição em criar coisas muito mais gerais. Tendo uma visão geral com base nessas questões que são comuns a todas orientações sociológicas (Entrevistado A, tradução nossa).

<sup>108</sup> “A sociologia tcheca tem uma boa tradição nacional” (Entrevistado A, tradução nossa).

<sup>109</sup> “Quanto *maior* sua participação em traduções para outros idiomas, *menor* a porcentagem de traduções de outros idiomas em seu mercado doméstico de livros” (DE SWAAN, 2020, p. 217, grifos do autor, tradução nossa).

<sup>110</sup> “Traduções *de* línguas hiper-centrais e super-centrais são muito mais numerosas do que traduções *para* essas línguas” (DE SWAAN, 2020, p. 217, grifos do autor, tradução nossa).

Percebe-se que, até então, as interpretações dos docentes acerca do curso de sociologia da UHK, ainda que semelhantes em alguns aspectos, estão muito mais conectadas às trajetórias formativas de cada um do que à posição que compartilham atualmente. Sem embargo, quando questionados sobre a inserção do alunato no mercado de trabalho e o ofício dos sociólogos e das sociólogas tchecos na contemporaneidade, ou seja, os sentidos atribuídos a essa profissão, suas perspectivas se aproximaram, como visto nas afirmações a seguir:

I have a very nice experience with the work of our students in market agencies. Market research due to the possibility of analyze, analytical knowledge. [...] They are sometimes a good journalist. [They work] in journalism, in market analysis and yes, also, another field of human researches... human resources analysis. And due to... through this possibility it is leading even to some computer analysis. Computement [sic] and IT, IT knowledge. Because if... because the sociological orientation give you something specific and IT knowledge is very universal. And if anybody is quite intelligent, he or she can combine those two fields, and it gives a really very nice prospect in nowadays. Ability of connection of IT knowledge and social, sociological knowledge, like analytical but not only analytical but also insight in the problems and so on (ENTREVISTADO A)<sup>111</sup>.

Our graduates apply to municipality self-government, commercial research agencies, media, etc. They mainly use data processing skills. They are especially valued for being able to combine a qualitative view of social problems with the use of quantitative data and their analysis. [...] Currently, unemployment is very low in the Czech Republic. [...] It is relatively easy to find jobs for example in commercial research agencies. Less emphasis is placed on formal education and its giant and more on interest and skills (ENTREVISTADO B)<sup>112</sup>.

There are some standard situations where sociologists are needed, elections for example, elections and immigration, unemployment or overemployment, and so on. And in the media there is such demand, and some special organizations are demanding some knowledge about, for example, the public transportation, or the city forest, how people are using the forests, what they

---

<sup>111</sup> “Eu tenho uma boa experiência com o trabalho de nossos alunos em agências de mercado. Pesquisa de mercado, devido a possibilidade de análise e conhecimento analítico. [...] Eles também são, às vezes, bons jornalistas. [Eles trabalham] no jornalismo, em análise de mercado e sim, também, outro campo de pesquisa humana... análise de recursos humanos. E graças a isso... por causa dessa possibilidade está levando inclusive à análise computacional. Computação e TI, conhecimento de TI. Porque se... porque a orientação sociológica te dá algo específico e o conhecimento em TI é muito universal. E se alguém foi bem inteligente, ele ou ela pode combinar os dois campos, e isso te dá ótimas perspectivas hoje em dia. A habilidade em conectar o conhecimento em TI e social, conhecimento sociológico, tipo analítico mas não só analítico mas também discernimento dos problemas etc.” (Entrevistado A, tradução nossa).

<sup>112</sup> “Nossos graduados se candidatam nos governos municipais, agências de pesquisa comercial, mídia, etc. Eles usam, principalmente, habilidades de processamento de dados. Eles são especialmente valorizados por serem capazes de combinar uma visão qualitativa dos problemas sociais com o uso de dados quantitativos e suas análises. [...] Atualmente o desemprego está muito baixo na República Tcheca [...] É relativamente fácil encontrar empregos, por exemplo, em agências de pesquisa comercial. Há uma menor ênfase na educação formal e mais em interesses e habilidades” (Entrevistado B, tradução nossa).

are expecting from the forest. [...] I think that we are in a new situation, that sociology is challenged by the digital production of data, data science. They have known rigid theory, but they make some *bricolage* of theory and market terms, mixed it together. But they are able to produce real time data and much more, much faster. So I think if sociology has wish to have some future, it should transform to... start to use this maybe... [...] melt some with data science, it is necessary, I think (ENTREVISTADO C)<sup>113</sup>.

A conclusão que os entrevistados chegam é a mesma: o mercado de trabalho para sociólogos e sociólogas tchecos é amplo, diverso e interdisciplinar. Anota-se que esta avaliação é, em parte, um reflexo do contexto particular da República Tcheca que, por sua baixa taxa de desemprego, tem absorvido toda a mão de obra capacitada. Por outro lado, eles avaliam, também, que para que a disciplina continue tendo um futuro na dinâmica do mercado de trabalho contemporâneo é imperioso que ela se alie à análise de dados quantitativos e à ciência da computação. Esta percepção está em grande consonância com as demandas do mercado de trabalho global, no qual sociólogos(as) estão cada vez mais aplicados em pesquisas quantitativas e em análises de *big data*.

Apesar desta tendência assinalada pelos professores não ser uma descoberta recente (BACHINI; CHICARINO, 2018; CONTE *et al*, 2012; DWYER, 2004), é algo que tem se mostrado de forma mais intensa no projeto da disciplina e no ofício do sociólogos e sociólogas contemporâneos nos últimos anos. Com efeito, atualmente o campo “ciências sociais computacionais” já está institucionalizado e universidades (principalmente aquelas que se balizam no eixo Estados Unidos - Europa) oferecem graduações e pós-graduações especificamente nesta área, combinando estudos da sociologia, ciência política, estatística e ciência da computação. Grandes corporações transnacionais que antes empregavam apenas técnicos, cientistas e engenheiros da computação estão agora demandando cientistas sociais para atuarem como pesquisadores de *big data*, tais como a IBM e a Microsoft (ELLIS; KELLOGG, 2020; ROACH, 2017).

A cientista social italiana Rosaria Conte (2012), juntamente com outros treze pesquisadores de nove países diferentes, escreveu um Manifesto da Ciência Social Computacional. O manifesto visa definir os objetivos e a direção desse novo campo científico,

---

<sup>113</sup> “Existem algumas situações normais em que os sociólogos são necessários, eleições, por exemplo, eleições e imigração, desemprego ou excesso de empregos, etc. E na mídia também há uma demanda, e algumas organizações especiais estão demandando conhecimento sobre, por exemplo, transporte público, ou sobre a floresta da cidade, como as pessoas estão usando a floresta, o que eles estão esperando da floresta [...]. Eu acho que estamos em uma nova situação em que a sociologia está sendo desafiada pela produção digital de dados, ciência de dados. Eles conhecem teoria rígida, mas eles fazem uma espécie de bricolagem de teorias e termos de mercado, misturando-as. Mas eles são capazes de produzir dados em tempo real e muito mais, muito mais rápido. Então, eu acredito que se a sociologia deseja ter algum futuro, ela deve se transformar... talvez começar a usar isso... fundir com a ciência de dados, é necessário, eu acho” (Entrevistado C, tradução nossa).

bem como ponderar sobre as possibilidades que ele traz tanto para as ciências sociais, quanto para a ciência computacional. Assim, afirmam que:

Computational social science is a powerful tool for fostering our understanding of the complexities of real socio-economic systems, by building “virtual computational social worlds” that we can analyze, experiment with, feed with and test against empirical data on a hitherto unprecedented scale (CONTE, et al, 2012, p. 333)<sup>114</sup>.

Neste contexto, cabe destacar a contribuição de Pinto (2013, p. 31), que traz uma reflexão importante sobre o uso das ciências sociais em grandes corporações:

A ciência social é vista, nestes espaços, enquanto uma tecnologia, que ora avalia os impactos que irão causar os grandes projetos e ora é chamada a gerenciar os conflitos resultantes desses impactos. Configura-se um processo pelo qual a ciência social é compreendida como elemento integrante da cadeia produtiva de valor nessas empresas ao ser chamada a promover a estabilização política do território em que a empresa está situada.

Não obstante, pode-se criticar, também, que esse cenário se refere a uma tendência vivenciada principalmente pelo Norte global, visto se tratar de uma agenda ainda não explorada com a mesma intensidade e amplitude nos países do Sul. Por outro lado, é importante refletir que a formação de sociologia da UHK, por exemplo, focada em metodologia e estudos quantitativos está preparando seu alunato para atender esse mercado de trabalho. Assim, os sentidos atribuídos à formação de sociólogos tchecos na modernidade, analisados pelas percepções dos professores de sociologia da UHK, parecem ir ao encontro das demandas globais ditadas pelos países centrais.

Em síntese, podemos afirmar, a partir da análise das entrevistas, que as trajetórias e experiências pessoais dos três entrevistados são intrínsecas às suas percepções e interpretações, e influenciam diretamente na forma como eles veem o modelo formativo do curso da UHK. O Entrevistado A que teve sua formação durante o regime comunista, por exemplo, enfatiza a necessidade um currículo com autores europeus e, principalmente, tchecos. Os entrevistados B e C, cujas formações se deram no período do pós-socialismo, advogam por uma formação interdisciplinar e multiparadigmática. Sem embargo, há uma percepção compartilhada que se traduz em uma representação coletiva a respeito dos sentidos da formação e do mercado de trabalho contemporâneo para os(as) sociólogos(as) tchecos. À luz disso, as colocações de Oliveira (2019b) acerca do ofício de professores de sociologia e a relação com suas trajetórias formativas são pertinentes:

---

<sup>114</sup> “A ciência social computacional é uma ferramenta poderosa para promover nossa compreensão das complexidades dos sistemas socioeconômicos reais, construindo “mundos sociais computacionais virtuais” com os quais podemos analisar, experimentar, alimentar e testar dados empíricos em uma escala até então inédita” (CONTE et al, 2012, p. 333, tradução nossa).

(...) as disposições sociais dos professores de sociologia são estruturadas a partir de suas experiências anteriores em nível de formação acadêmica, mas também a partir das condições objetivamente postas. A formação inicial aparece, portanto, como um dos elementos que compõem a prática desses agentes, porém é combinada com outras experiências sociais vivenciadas ao longo de uma trajetória (OLIVEIRA, 2019b, p. 316).

Cabe mencionar que, ainda que a pesquisa de Oliveira (2019b) tenha tido como enfoque professores de sociologia do ensino básico, suas conclusões podem ser estendidas ao contexto da presente dissertação. A formação inicial é, definitivamente, um dos elementos que compõe o leque normativo do ofício do docente, visto que os professores parecem ter percepções diferentes acerca de certas práticas de seus trabalhos, advindas principalmente do modelo formativo que tiveram acesso. Ainda assim, eles parecem convergir em suas análises sobre a atual formação de sociólogos e sociólogas, compreendendo que há uma linha global de demandas da profissão e que a UHK não apenas deve atendê-las, como já está atendendo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca da formação e do ofício de sociólogos e sociólogas consolidam um arcabouço significativo de pesquisas no contexto de diferentes latitudes, como é o caso do Brasil (OLIVEIRA; CIGALES, 2019), França (LAHIRE, 2014), Argentina (BLOIS, 2017), Hungria (KARÁDY; NAGY, 2019), entre outras. O desenvolvimento das ciências sociais provou ser um fenômeno heterogêneo e plural, e ainda que marcado por certas tendências globais, verificou-se que os cenários locais possuem grande influência na forma como essas ciências se manifestam.

O presente trabalho objetivou analisar a formação de sociólogos(as) no contexto do Sul Global, mais especificamente na República Tcheca, a partir do estudo de caso da Universidade de Hradec Králové. A categoria de Sul global foi trabalhada principalmente na primeira seção, na qual a tensão centro-periferia foi eixo para o debate do desenvolvimento da história social e política do país em questão, bem como para a discussão acerca da geopolítica do conhecimento na contemporaneidade.

Como apresentado na primeira seção, sobretudo a partir do pensamento de Connell (2012; 2011; 2010; 2007), as concepções de Norte e Sul global permitem uma complexificação da dinâmica dos países e continentes na qual é possível compreender a formação de centros e periferias internas e externas em âmbitos global e nacional. Nesse sentido, foi possível analisar que a República Tcheca, mesmo sendo uma nação europeia e fazendo parte de um sistema político supranacional que possui força hegemônica (União Europeia), é um país que constitui uma periferia relativa.

É necessário considerar que durante praticamente todo o século XX a República Tcheca teve seu território invadido e submetido a outras nações. Até o fim da Primeira Guerra Mundial (1918) o país era regido pelo Império Austro-Húngaro. O período entre-guerras (1918-1939), ainda que frutífero em certos avanços, foi curto e conturbado. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o território tcheco(-eslovaco) foi ocupado e controlado pela Alemanha Nazista, que reconfigurou o país não só politicamente, mas também em todas as demais esferas da vida social. Com o fim da Segunda Guerra, o Partido Comunista da Tchecoslováquia instaurou o regime comunista mimetizado no modelo soviético e controlado pela URSS, período que perdurou até 1989, ou seja, por quarenta anos.

Portanto, o contexto histórico da República Tcheca é axial para explicar sua posição atual dentro da geopolítica global. Trata-se de décadas de dependência política e econômica, que fez com que o país tivesse sua soberania retardada, se balizando longe dos centros, ou, em

termos de Guerreiro Ramos (1960, p. 93), fez com que ele se tornasse um “proletariado externo dos países do centro econômico”. Por outro lado, é necessário considerar que desde sua inserção na União Europeia, em 2004, o país vem galgando um caminho de rápidas transformações, tendo certa ruptura com sua condição periférica. De todo modo, ainda é um país que não possui força hegemônica e é pautado pela agenda do centro, apresentando uma posição de semi-periferia.

A partir deste cenário, a presente dissertação discutiu a questão da produção de conhecimento e, mais especificamente, a produção de sociologia no contexto do Sul global. À luz disso, Connell (2012) afirma que é necessário problematizar a concepção ortodoxa da sociologia acerca do que é teoria social, visto que essa normalmente está atrelada somente ao trabalho exercido pelo Norte global. Chakrabarty (2000) salienta que essas teorias sociais são ao mesmo tempo inadequadas e indispensáveis, e Santos (2010) enfatiza a urgência da produção de Epistemologias do Sul, para que seja possível um diálogo horizontal dos conhecimentos. Balizamos, portanto, a sociologia tcheca dentro destas epistemologias do Sul.

Na seção dois foi discutido como a sociologia tcheca teve um desenvolvimento idiossincrático e significativamente diferente daquela originada no Norte global. Com efeito, a primeira onda de valorização e expansão da sociologia tcheca ocorreu em 1918, com o fim da Primeira Guerra. O primeiro presidente da Tchecoslováquia, o sociólogo Tomáš G. Masaryk, institucionalizou a disciplina no país, criando os primeiros cursos superiores que concediam títulos específicos em sociologia. Cabe destacar que, em defesa de uma sociologia pública (BURAWOY, 2005), o projeto originário da disciplina nos moldes de Masaryk visava auxiliar a reconstrução política e social da recém-liberta nação, ou seja, teria um caráter instrumental de servir ao público.

Contudo, durante e após a Segunda Guerra Mundial, a sociologia tcheca e todo o sistema de ensino superior passaram por uma miríade de transformações. Eles foram controlados, limitados e deixaram de existir. Se reinventaram, expandiram, e acharam caminhos de desenvolvimento particular a partir das realidades postas e impostas. No caso da sociologia, isso ficou claro quando comparados os períodos do regime comunista e do pós-comunismo. Ainda que a disciplina tenha sido completamente transformada após a Revolução de Veludo, se abrindo para o Ocidente e massificando em termos de oferta de cursos, de número de alunato e de pesquisas realizadas, o legado comunista deixou marcas profundas na identidade da sociologia no contexto nacional. Um exemplo disso é o fato dos currículos ainda utilizarem majoritariamente textos e autores tchecos. E agora, trinta anos após o fim do regime comunista, já é possível afirmar que a sociologia tcheca encontrou um caminho sólido

idiossincrático por meio da valorização de uma tradição nacional e, principalmente, a partir da ênfase na formação metodológica dos(as) estudantes. Isso se traduz na inserção dos egressos em um mercado de trabalho mais amplo e diverso, como foi confirmado durante a pesquisa empírica do caso da Universidade de Hradec Králové.

Assim, ainda que não tenha sido o objetivo do trabalho, é interessante notar como essa rota de desenvolvimento da sociologia tcheca se difere da forma como as sociologias latino-americanas se institucionalizaram. Isso está diretamente relacionado com legitimação que a disciplina assume em cada país. No caso brasileiro, por exemplo, é notório que a sociologia se desenvolveu de forma mais enfática dentro das universidades, sendo a carreira acadêmica a mais prestigiosa. A pesquisa mostrou que no contexto da República Tcheca, por outro lado, o mercado de trabalho para os sociólogos e sociólogas vai muito além das universidades ou Academias de Ciências, englobando empregos em agências de pesquisa de mercado e de opinião pública, em grandes corporações de tecnologia, no jornalismo, entre outras áreas interdisciplinares.

A pesquisa empírica revelou que há uma representação coletiva dos professores entrevistados acerca do ofício dos(as) sociólogos(as) tchecos(as) da contemporaneidade. Como constatado, o curso de sociologia da UHK pesa mais para a dimensão metodológica da formação, enquanto a teoria, apesar de presente no currículo, está menos evidenciada. Esse cenário está bem afinado com o debate sobre a expansão do mercado de trabalho de sociólogos(as), que vai para além da carreira acadêmica. De fato, verificou-se que há atualmente uma tendência e uma demanda global do mercado para que as ciências sociais se aliem com as ciências computacionais, a fim de possibilitar a análise de *big data* a partir da combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Como apontam Blois e Oliveira (2019, p. 45), “os sociólogos têm mostrado uma notável versatilidade e uma grande capacidade para entrar em diversos campos, alcançando em mais de uma ocasião posições hierárquicas e de claro impacto social”.

Contudo, mesmo com essa demanda em âmbito global, cabe considerar que a orientação do currículo para o mercado percebida no contexto da UHK não deve ser generalizada para a República Tcheca como um todo. Por se tratar de uma jovem universidade periférica e, principalmente, por não oferecer as opções de mestrado e doutorado, a UHK se estabeleceu de forma mais proeminente a atender essa demanda do mercado, focando na formação metodológica. Se analisássemos a Universidade Carolina de Praga, por exemplo, uma instituição tradicional e central, que oferece as opções de pós-graduação, poderíamos perceber um modelo formativo diferente, enfatizado na teoria e na carreira acadêmica, como

foi o caso dos dois entrevistados que se formaram lá e que se tornaram professores universitários. Assim, é importante destacar que o direcionamento do curso ou para o mercado de trabalho ou para a carreira acadêmica se vincula, também, a condições objetivas das universidades. De todo modo, essa não é uma relação causal automática, visto que há departamentos de sociologia que mesmo sem oferecer cursos de pós-graduação possuem um bacharelado mais teórico, orientado para a academia, como é o caso de algumas universidades e faculdades brasileiras.

As entrevistas realizadas junto aos professores do Departamento de Sociologia da UHK também trouxeram novas chaves analíticas para a revisão teórica feita nas seções anteriores. Como revelado, os entrevistados possuem trajetórias acadêmicas e profissionais muito particulares e diferentes umas das outras, assim, algumas colocações podem ser inferidas a partir desse dado. A primeira é que essa multiplicidade de trajetórias acadêmicas dentro da sociologia aponta para um movimento singular do campo das ciências sociais, em que há uma concepção ampliada do que essas ciências abarcam e que possibilita o trânsito entre diversas disciplinas, como demografia, antropologia, ciência política, entre outras. Outra conclusão que se pode chegar a partir da análise das trajetórias é como os países do bloco soviético ou, de forma mais abrangente, da Europa Central, configuram um espaço específico de circulação dentro da Europa, como visto nas migrações para a Polônia, Eslováquia, etc., se comparado com países da Europa Ocidental, como França, Inglaterra, Espanha que tendem a circular entre si.

Em suma, a presente dissertação constatou que a atual formação de sociólogos e sociólogas da República Tcheca é resultado de um longo caminho de desenvolvimento singular da disciplina e de seu mercado de trabalho, que tem como influência e referência os acontecimentos históricos do séculos XX e XXI. Verificou-se que o modelo formativo possui linhas e tendências globais que procuram atender principalmente a agenda pautada pelo Norte global, como por exemplo a demanda por cientistas sociais que trabalhem com pesquisas quantitativas. Contudo, há características próprias da sociologia tcheca que estão preservadas, principalmente aquelas que foram estabelecidas durante o período do regime comunista, como o uso majoritário de autores tchecos ao invés da tradição estadunidense, por exemplo.

Por fim, é importante considerar e pautar alguns limites da pesquisa. Um deles foi a barreira linguística, que se apresentou de forma central e que se estabeleceu em duas dimensões: 1) pela limitada bibliografia acerca do tema, mesmo em língua inglesa (vale recordar da colocação do autor de Swaan (2020) que apontou como pouco da bibliografia realizada em países periféricos é traduzida, nem mesmo para a língua franca); 2) pela

dificuldade encontrada durante a pesquisa empírica, uma vez que a maioria dos documentos normativos do curso estavam disponíveis apenas em língua tcheca e que nem todos os professores tinham domínio da língua inglesa.

Outra questão está relacionada ao alcance da pesquisa. Como já salientado durante a introdução, todo estudo de caso é limitante porque não se concretiza com representatividade estatística, afinal um caso é um caso. Contudo, um dos objetivos desta metodologia é oferecer uma base empírica para aporte de futuros trabalhos, principalmente na esfera de estudos comparados. Assim, sugere-se para pesquisas seguintes a realização de um estudo comparado Brasil – República Tcheca, pensando que os dois países passaram ao longo do século XX por períodos não-democráticos que produziram efeitos muito singulares. Ou, ainda, a comparação entre outros ex-países soviéticos pois, ainda que tenham tido histórias semelhantes, a forma como a sociologia se desenvolveu em cada país é idiossincrática. Ademais, uma outra sugestão para pesquisa dando continuidade à presente dissertação é a incorporação da perspectiva discente do curso de Sociologia da UHK, uma vez que ampliando o alcance da pesquisa pode-se encontrar novos sentidos para a formação de sociólogos e sociólogas naquele contexto.

## REFERÊNCIAS

- ALZAFARI, Khaled; URSIN, Jani. Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? **Quality in Higher Education**, v. 25, n. 1, p. 58-75, 2019.
- ANTUNIASSI, M. H. R. A Noção de Representação Social e a Pesquisa nas Ciências Sociais. **Anais do 33º encontro do CERU**. São Paulo: 2009.
- ARENDRT, Hannah. **The Origins of Totalitarianism**. New York – London: Harcourt, Brace & Co, 1994.
- ARNASON, Johann P. Alternating Modernities: the case of Czechoslovakia. **European Journal of Social History**, Sage Publications, v. 08, n. 04, p. 435-451, 2005.
- ARNASON, Johann P. The forgotten 1968 and the false end of history. **Thesis Eleven**, Sage Publications, n. 68, p. 89-94, 2002.
- ASLUND, Anders. **How Capitalism was built: the transformations of Central and Eastern Europe, Russia and Central Asia**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- BACHINI, Natasha; CHICARINO, Tathiana Senne. Os métodos quantitativos, por cientistas sociais brasileiros: entrevistas com Nelson do Valle Silva e Jerônimo Muniz. **Rev. Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 252-281, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922018000100251](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922018000100251) Acesso em: 03 fev. 2020.
- BARROS, Flávia Lessa de; TAVOLARO, Lígia G. M. Latino-americanismos, campos de produção e difusão de conhecimento e informação sobre a “América Latina”, e mapeamento preliminar do caso brasileiro. **Realis**, v.7, n. 01, p. 42-76, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/issue/view/2292> Acesso em: 25 Dez. 2019.
- BECK, Ulrich. The Cosmopolitan Condition: Why Methodological Nationalism Fails. **Theory, Culture & Society**, v. 24, n. 7-8, p. 286-290, 2007.
- BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BECKER, Howard; BARNES, Harry Elmer. **Social Thought from Lore to Science – Vol. II – Sociological Trends throughout the World**. Boston: D. C. Heath and Company, 1938.
- BERTONHA, João Fábio. O império Austro-Húngaro: o ator desconhecido da Primeira Guerra Mundial. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 115-137, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2014v21n32p115> Acesso em: 25 Dez. 2019.
- BLOIS, Juan Pedro; OLIVEIRA, Amurabi. A sociologia como profissão. Formação, organização e práticas de sociólogas e sociólogos em um cenário de mudanças. **Revista Temas Sociológicos**, n. 25, p. 41-56, 2019. Disponível em: <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/TSUCSH/issue/view/197> Acesso em: 02 fev. 2020.

BLOIS, Juan Pedro. **Medio siglo de la Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Eudeba, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOUDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 183-191, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOYADJIEVA, Pepka. Invisible higher education: Higher education institutions from Central and Eastern Europe in global rankings. **European Educational Research Journal**, v. 16, n. 5, p. 529-546, 2017.

BOYADJIEVA, Pepka. Shooting at a moving target: Rediscovering sociology in Bulgaria. *In*: PATEL, Sujata (ed.). **The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions**. Londres: Sage Publications, 2010.

BURAWOY, Michael. Forging Global Sociology from below. *In*: PATEL, Sujata (ed.). **The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions**. Londres: Sage Publications, 2010.

BURAWOY, Michael. For Public Sociology. **American Sociological Review**, v. 70, p. 4-28, 2005.

BURAWOY, Michael. Marxism after communism. **Theory and Society**, v. 29, n. 2, p. 151-174, 2000.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. 3. ed. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

CASHMAN, Laura. Remembering 1948 and 1968: Reflections on Two Pivotal Years in Czech and Slovak History. **Europe-Asia Studies**, v. 60, n. 10, p. 1645–1658, 2008.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Princeton: Princeton University, 2000.

CONNELL, Raewyn. A Iminente Revolução na Teoria Social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 9-20, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a01.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

CONNELL, Raewyn. Sociology for the whole world. **International Sociology**, v. 26, n. 3, p. 288-291, 2011.

CONNELL, Raewyn. Learning from each other: sociology on a world scale. *In*: PATEL, Sujata (ed.). **The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions**. Londres: Sage Publications, 2010.

CONNELL, Raewyn. **Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Science.** USA, Malden: Polity Press, 2007.

CONNELL, Raewyn; WOOD, Julian. Globalization and scientific labour: patterns in a life-history study of intellectual workers in the periphery. **Journal of Sociology**, v. 38, n. 2 p. 167–190, 2002.

CONNELLY, John. **Captive University: The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945-1956.** Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2000.

CONNELLY, John. Students, Workers, and Social Change: The Limits of Czech Stalinism. **Slavic Review**, v. 56, n. 2, p. 307-335, 1997.

ČORNEJ, Petr; POKORNÝ, Jiří. **A Brief history of the Czech Lands.** Praga: Práh, 2015.

CORONIL, Fernando. Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories. **Cultural Anthropology**, v. 11, n. 1, 1996, p. 51-87. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/656209?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/656209?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents) Acesso em: 28 Ago. 2019.

DADOS, Nour; CONNELL, Raewyn. The Global South. **Contexts**, v. 11, n. 1, p. 12-13, 2012.

DE SWAAN, Abram. The Unequal Exchange of Texts in the World Language System. VIGOUROUX, C . ; MUFWENE, S (Eds.). **Bridging Linguistics and Economics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

DOBBINS, Michael. **Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: convergence towards a common model?** New York: Palgrave Macmillan, 2011.

DRUCE, Gerald. Czechoslovakia's contributions to Science: a Survey and a Forecast. **Nature Publishing Group**, v. 142, 1938.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad y Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La Colonialidad del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2000, Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> Acesso em: 26 Ago. 2019.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”.** Colección Academia, n. 1. La Paz: Plural Editores, 1994. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf> Acesso em: 26 Ago. 2019.

DWYER, Tom. As tecnologias de informação: morte ou vida para as ciências humanas? **Sociologias**, v. 6, n. 12, p. 328-346, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22265.pdf> Acesso em: 03 fev. 2020.

ELLIS, Jason; KELLOGG, Wendy. Social Computing Group. Overview. **IBM Research**, 2020. Disponível em: [https://researcher.watson.ibm.com/researcher/view\\_group.php?id=1782](https://researcher.watson.ibm.com/researcher/view_group.php?id=1782) Acesso em: 05 fev. 2020.

FÓNADOVÁ, Laura; KATRŇÁK, Tomáš; SIMONOVÁ, Natalie. The Czech Republic: From Ethnic Discrimination to Social Inclusion in the Educational System. *In*: STEVENS, Peter A. J.; DWORKIN, A. Gary (org.). **The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Palgrave Macmillan Publishers, 2019.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300011&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 03 Jan. 2020.

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 2000.

GEYER, Michael; FITZPATRICK, Sheila. **Beyond Totalitarianism. Stalinism and Nazism Compared**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GIOVANELLA, Treicy; ENGERROFF, Ana Martina Baron; NASCIMENTO, Carolina Monteiro de Castro. Entre histórias de vida e trajetórias: entrevistando professores de sociologia egressos da Universidade Federal de Santa Catarina. *In*: **VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Florianópolis, SC. Anais (online). 2019. Disponível em: [http://www.enseb2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=18](http://www.enseb2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=18) Acesso em: 10 jan. 2020.

HAVEL, Vaclav. The power of the powerless. **International Journal of Politics**. 1979. Disponível em: <https://www.nonviolent-conflict.org/wp-content/uploads/1979/01/the-power-of-the-powerless.pdf> Acesso em: 13 jan. 2020.

HEGAR, Rebecca L. The Masaryks of Czechoslovakia: Contributions in Sociology, Social Welfare and Politics. **Journal of Sociology & Social Welfare**, v. XL, n. 2, p. 41-61, 2013.

HEILBRON, Johan; BONCOURT, Thibaud; TIMANS, Rob. The European Research Area in the Social and Human Sciences: Between National Closure and American Hegemony. *In*: HEILBRON, Johan; BONCOURT, Thibaud; SORÁ, Gustavo (ed.). **The Social and Human Sciences in Global Power Relations. Socio-Historical Studies of the Social and Human Sciences**. Palgrave MacMillan, 2018.

HRUBEŠ, Milan; NAVRÁTIL, Jiří. Constructing a Political Enemy: Anti-Communist Framing in the Czech Republic between 1990 and 2010. **Intersections**, v. 3, n. 3, p. 41-62, 2017. Disponível em: <https://intersections.tk.mta.hu/index.php/intersections/article/view/347> Acesso em: 20 jan. 2020.

ILLNER, Michal. Sociology – Czech Republic. *In*: KAASE, Max; SPARSCHUH, Vera; WENNINGER, Agnieszka. (ed.). **Three social science disciplines in Central and Eastern Europe: handbook on economics, political science and sociology (1989-2001)**. Berlin: Informationszentrum Sozialwissenschaften, p. 405-424, 2002.

KARÁDY, Victor; NAGY, Péter Tibo. **Sociology in Hungary. A Social, Political and Institutional History**. Palgrave Pivot, 2019.

KARLSEN, James. Power, Institutions and Peripheries: what can a small university college do? In: PINHEIRO, Rômulo; YOUNG, Mitchell; ŠIMA, Karel (ed.). **Higher Education and Regional Development. Tales from Northern and Central Europe**. Palgrave Macmillan, 2018.

KEEN, Mike F.; MUCHA, Janusz. Sociology in Central and Eastern Europe in the 1990s: A Decade of Reconstruction. **European Societies**, v. 6, n. 2, p. 123-147, 2004.

KEEN, Mike F.; MUCHA, Janusz. (ed.). **Eastern Europe in Transformations: the impact on sociology**. London: Greenwoodpress, 1994.

KOHOUTEK, Jan *et al.* The European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area in Portugal and the Czech Republic: Between the Worlds of Neglect and Dead Letters? **Higher Education Policy**, v. 31, n. 2, p. 201-224, 2018.

KOLEVA, Svetla. **Totalitarian Experience and Knowledge Production: Sociology in Central and Eastern Europe 1945-1989**. Boston: Brill, 2018.

KRATOCHVÍL, Pter; SYCHRA, Zdeněk. Czech Republic: a paradise for Eurosceptics? In: KAEDING, M. *et al.* (ed.). **The Future of Europe**. Palgrave Macmillan, 2019.

KREJČÍ, Jaroslav; MACHONIN, Pavel. **Czechoslovakia, 1918-92: A Laboratory for Social Change**. Palgrave Macmillan, 1996.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: perspectivas, 1995.

KWIEK, Marek. Universities and knowledge production in Central Europe. **European Educational Research Journal**, v. 11, n. 1, p. 111-126, 2012.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014. Disponível em: [http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs\\_v45n1a2.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf) Acesso em: 01 fev. 2020.

LANE, David. Post-socialist states and the world economy: the impact of global economic crisis. **Historical Social Research**, v. 35, n. 2, p. 218-241, 2010.

LOSURDO, Domenico. Para uma crítica da categoria de totalitarismo. **Crítica Marxista**, v. 01, n. 17, p. 52-79, 2003.

LOUZEK, Marek. Czech Privatisation 25 years later. **The World Economy**, v. 42, n. 3, p. 1-12, 2018.

LYNCH, Christian Edward Cyril. Teoria Pós-Colonial e Pensamento Brasileiro na obra de Guerreiro Ramos: o pensamento sociológico (1953-1955). **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 27-45, 2015. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792015000100027&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000100027&lng=pt&tlng=pt) Acesso em: 24 Out. 2019.

MAIA, João Marcelo E. Ao sul da teoria: a atualidade teórica do pensamento social brasileiro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 2, pp. 71-94, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922011000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200005) Acesso em: 04 Jan. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. **Sociologia e Ensino Superior: encontro ou desencontro?** Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 100-127, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a05v1429.pdf> Acesso em: 26 Ago. 2019.

MARTINS, Paulo Henrique. América Latina como expresión del sistema-mundo en la organización de los modelos de desarrollo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 331-346, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v26n68/a08v26n68.pdf> Acesso em: 27 Out. 2019.

MATĚJŮ, Petr; ŘEHÁKOVÁ, Blanka; SIMONOVÁ, Natalie. The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education. *In*: SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A. (eds). **Stratification in Higher Education: A Comparative Study**. Stanford: Stanford University Press, p.374-399, 2007.

MATĚJŮ, Petr; SIMONOVÁ, Natalie. Czech Higher Education Still at the Crossroads. **Sociologický časopis/Czech Sociological Review**, v. 39, n. 3, p. 393-410, 2003.

MEDEIROS, Marcelo de Almeida; VIEIRA, Amanda Aires. Lógicas de centro versus dinâmicas de margens: a questão subnacional na União Européia. **Contexto int.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 363-392, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-85292007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292007000200004&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 26 Ago. 2019.

MILLS, Albert J.; DUREPOS, Gabrielle; WIEBE, Elden (ed.). **Encyclopedia of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010.

OCDE. Unemployment rate (indicator). 2020. Disponível em: <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm> Acesso em: 12 Jan. 2020.

OCDE. **Education at a Glance 2019: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_7597143c-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_7597143c-en#page1) Acesso em: 08 Jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. A sociologia brasileira e seus desafios: entrevista com Carlos Benedito Martins. **Política e Sociedade**, v. 18, n. 41, p. 13-26, 2019a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2019v18n41p13> Acesso em: 27 jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 19, n. 60, p. 308-327, 2019b. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23887> Acesso em 29 jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 2, p. 42-58, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060> Acesso em: 01 fev. 2020.

PETRAŠOVÁ, Tatána; ŠVÁCHA, Rostislav. (ed.). **Art in the Czech Lands 800 – 2000**. Arbor Vitae Societas, 2017.

PINTO, Raquel Giffoni. **As ciências sociais e a profissionalização da gestão empresarial do “risco social”**. Buenos Aires: CLACSO, 2013. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131211103453/policybriefCLACSO11\\_12.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131211103453/policybriefCLACSO11_12.pdf) Acesso em: 20 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal (org.). **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf> Acesso em: 30 Out. 2019.

RAMOS, Guerreiro. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RAMOS, Guerreiro. **O problema Nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1960.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Antropologia como cosmopolítica: globalizando a antropologia hoje. *In*: SCOTT, Perry; CAMPO, Roberta Bivar C.; PEREIRA, Fabiana (org.). **Rumos da antropologia no Brasil e no mundo: geopolíticas disciplinares**. Recife: Editora UFPE, 2014.

ROACH, John. Pesquisadores da Microsoft levam o poder computacional às ciências sociais. **Microsoft News Center Brasil**, 24 mar. 2017. Disponível em: <https://news.microsoft.com/pt-br/pesquisadores-da-microsoft-levam-o-poder-computacional-as-ciencias-sociais/> Acesso em: 04 fev. 2020.

RODRIGUES, Lidiane Soares. Centralidade de um cosmopolitismo periférico: a “Coleção Grandes Cientistas Sociais” no espaço das ciências sociais brasileiras (1978-1990). **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 3, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922018000300675&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922018000300675&lng=pt&tlng=pt) Acesso em: 28 Mai. 2020.

RUPNIK, Jacques. Central Europe or Mitteleuropa? **Daedalus**, v. 119, n. 1, Eastern Europe... Central Europe... Europe, p. 249-278, 1990. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/20025291?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20025291?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents) Acesso em: 30 Out. 2019.

RYŠKA, Radim; ZELENCA, Martin. Professional Success due to Scarcity? Bachelor Graduates in the Czech Republic. *In*: SCHOMBURG, Harald; TEICHLER, Ulrich (Eds.). **Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 24-56, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222016000300024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000300024&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 30 Out. 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAPIRO, Gisèle. Rethinking the concept of Autonomy for the Sociology of Symbolic Goods. **Symbolic Goods**. Presses Universitaires de Vincennes, v. 4, p. 2-50, 2019.

SAPIRO, Gisèle. How Do Literary Works Cross Borders (or Not)? A Sociological Approach to World Literature. **Journal of World Literature**, v. 1, p. 81-96, 2016.

SCOTT, Parry. Poder, pluralidade estratégica e hierarquização interna em antropologias nacionais. In: SCOTT, Perry; CAMPO, Roberta Bivar C.; PEREIRA, Fabiana (org.). **Rumos da antropologia no Brasil e no mundo: geopolíticas disciplinares**. Recife: Editora UFPE, 2014.

SCOTT, Peter. Higher education in Central and Eastern Europe. In: FOREST, J. F.; ALTBACH, P. G. (ed.). **International Handbook of Higher Education**. Berlin: Springer, p. 423–442, 2007.

SCOTT, Peter. Reflections on the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europe. **Higher Education in Europe**, v. 27, n. 1-2, p. 137-152, 2002.

SHEPHERD, Robin, H. E. **Czechoslovakia: the Velvet Revolution and Beyond**. Palgrave Macmillan Press, 2000.

SIMONOVÁ, Natalie; ANTONOWICZ, Dominik. Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy to Market Competition. **Sociologický časopis/Czech Sociological Review**, v. 42, n. 3, p. 517–536, 2006.

SKOVAJSA, Marek; BALON, Jan. **Sociology in the Czech Republic: Between East and West**. London: Palgrave Macmillan Publishers, 2017.

SKOVAJSA, Marek. Editor's introduction: placing contemporary Czech Sociology in a historical context. **Polish Sociological Review**, v. 2, n. 162, p. 125-133, 2008.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2004.

SMALL, Mario Luis. 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field based research. **Ethnography** v.10, n.1, p. 5-38, 2009.

STASTNA, Vera. Internationalisation of Higher Education in the Czech Republic: The Impact of European Union Programmes. **European Journal of Education**, v. 36, n. 4, Mobility and Cooperation in Education: Recent Experiences in Europe, p. 473-491, 2001.

UHK. **Department of Sociology. Basic Information and Contacts.** 2020a. Disponível em: <https://www.uhk.cz/en/philosophical-faculty/about-faculty/departments/department-of-sociology/basic-information-and-contacts> Acesso em: 18 jan. 2020.

UHK. **Department of Sociology. Applicant.** 2020b. Disponível em: <https://www.uhk.cz/en/philosophical-faculty/about-faculty/departments/department-of-sociology/applicant> Acesso em: 20 jan. 2020.

URBÁNEK, Eduard. Ups and Downs in Czech Republic. *In*: KEEN, M. F.; MUCHA, J. (ed.). **Eastern Europe in Transformations: the impact on sociology.** London: Greenwoodpress, 1994.

VLIEGENTHART, Arjan. Bringing dependency back in: the economic crisis in post-socialist Europe and the continued relevance of dependent development. **Historical Social Research**, v. 35, n.2, p. 242-265, 2010.

VOŘÍŠEK, Michael. In whose service? The 1960's Czechoslovak Sociologists and their Party. **Comparative Sociology**, v. 10, n. 5, p. 781-806, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. **World-system analysis: an introduction.** Durham: Duke University Press, 2004.

ZAHAVI, Hila; FRIEDMAN, Yoav. The Bologna Process: an international higher education regime. **European Journal of Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 23-39, 2019.

ZGAGA, Pavel. The Bologna Process and its role for transition countries. **Revista de la Educación Superior**, v. XXXVIII, n. 150, p. 83-96, 2009.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFH PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA – PPGSP INTERVIEW SCRIPT

#### **Personal information**

Name:

Place and Date of Birth:

Marital status:

Gender:

#### **Academic background**

1. Tell me a little bit about your trajectory, the experiences that led you to work on the sociology field.

#### **Undergraduate**

2. What was your undergraduate course?
3. What is your major and minor?
4. Where and when did you conclude your course?
5. Did you do more than one undergraduate course?
6. During your undergraduate course, did you have any research experience? How was it?

#### **Post-graduation**

7. In which department/institution did you do your master?
8. What was your master about? How did you get to this theme/field?
9. What is your title (master)? (ex.: master in sociology)
10. When did you conclude your master?
11. In which department/institution did you do your doctorate?
12. What was your doctorate about? How did you get to this theme/field?
13. What is your title (doctorate)? (ex.: doctor in sociology)
14. When did you conclude your master?

#### **Professional experience**

15. What were your professional experiences before working at UHK?

16. In what year did you start working at University of Hradec Králové?
17. What type of work contract do you hold with the university?
18. Do you work as a professor in another University/department?
19. Do you teach in undergraduate and/or post-graduate courses?
20. What disciplines do you usually teach?
21. Besides teaching, what other activities do you participate/coordinate?
22. Have you ever had an administrative position?
23. Have you ever organized any academic events? If yes, which?
24. How do you compare what the undergraduate was for you and for your students?
25. How do you compare the high education in Czech Republic before and after the Bologna Process?

**Perceptions about the meanings of the formation of sociologists**

26. Can you tell me a little bit about the history of the UHK Sociology course?
27. How do you evaluate the Sociology course in UHK? What are the strengths and weaknesses of the course?
28. Can you compare the Sociology course offered by UHK with other Sociology courses around Czech Republic?
29. Which authors, theories or subjects do you consider essentials in the formation of a sociologist?
30. What is the professional profile of the undergraduate student?
31. How do you assess the professional insertion of sociologists outside the academic field in Czech Republic?
32. Do you think this professional insertion has changed over the years?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA  
UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ  
FILOZOFICKÁ FACULTA**

**Consent form**

I, \_\_\_\_\_,  
ID \_\_\_\_\_, declare to have been previous and satisfactorily informed about the research named “The formation of Sociologists in Czech Republic: a case study of the University of Hradec Králové”, and to have agreed on collaborate with the aforementioned study by conceding an open and semi structured interview, for which I also declare having been previous and satisfactorily informed about by the researcher who will conduct it. I also express my knowledge and my agreeing to the recording and transcription of the audio of the interview, under the condition that this will be used only, and solely only, for academic purposes.

\_\_\_\_\_  
Signature of the interviewed

\_\_\_\_\_  
Interviewer: Carolina Monteiro de Castro Nascimento

\_\_\_\_\_  
Place and date