

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**PROFISSÃO SOCIÓLOGO: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E INSERÇÃO NO
MERCADO DE TRABALHO**

Tauvana da Silva Yung

Brasília, março de 2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**PROFISSÃO SOCIOLOGO: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E INSERÇÃO NO
MERCADO DE TRABALHO**

Tauvana da Silva Yung

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Brasília

2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

**PROFISSÃO SOCIOLOGO: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E INSERÇÃO NO
MERCADO DE TRABALHO**

Autora: Tauvana da Silva Yung

Orientadora: Prof.^a Doutora Christiane Girard Ferreira Nunes

Banca:

Prof.^a Doutora Christiane Girard Ferreira Nunes (SOL/UnB)

Prof.^a Doutora Christiane Machado Coêlho (SOL/UnB)

Prof.^a Doutora Maria Aparecida Penso (UCB)

Prof.^o Doutor Pedro Henrique Isaac Silva (IFB)

Prof.^a Doutora Maria Inês Gandolfo Conceição - suplente (IP/UnB)

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília – PPG/SOL/UnB pelas condições oferecidas para a realização dessa pesquisa e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos disponibilizada entre 2015 e 2019, sem ela esta tese não existiria.

Às professoras e professores, servidores e técnicos do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Foram 14 anos de vínculo, com algumas interrupções, nos quais pude conhecer, trabalhar, conviver e dividir espaço com pessoas que contribuíram para minha formação em Sociologia, cada qual ao seu modo.

À professora Christiane Girard Ferreira Nunes, que me acolheu ainda na graduação e me mostrou a Sociologia Clínica, faceta de nossa área que se tornou estruturante da minha identidade profissional. Agradeço sua orientação afetuosa e generosa, sempre mostrando caminhos, interpretações, dúvidas, erros e acertos de forma justa, sincera e delicada. Agradeço, sobretudo, pela amizade que construímos ao longo desses anos, ultrapassamos a barreira da rigidez e frieza acadêmicas sem perder a sensibilidade em separar o trabalho e a nossa relação de afeto. Certamente, o encontro com Chris foi fundamental para que eu não desistisse da árdua trajetória acadêmica.

Ao professor Brasilmar Ferreira Nunes (in memoriam), se não fosse seu repentino desejo de mudar de cidade em 2008, me deixando órfã de orientação e sugerindo Christiane como uma possibilidade (*procure ela, vocês vão se dar bem*), talvez meus percursos de vida tivessem sido outros. Agradeço também por ter sido minha primeira inspiração acadêmica, por ter me acolhido ainda no terceiro semestre do curso em seu projeto de pesquisa e me mostrado o que é fazer sociologia.

À banca de qualificação, pelo incentivo, pelas sugestões e, principalmente, por colocar meu pé no chão sobre minhas intenções de pesquisa. Com tantas dúvidas que eu portava no momento da avaliação do projeto de doutorado, Ana Cristina Collares e Pedro Henrique Isaac Silva me mostraram que um bom recorte metodológico vale mais que uma infinidade de dados coletados.

Aos colegas integrantes do grupo de pesquisa *Diálogos em Sociologia Clínica*, que contribuíram, a partir de uma enriquecedora interlocução, com meu crescimento pessoal e intelectual. Agradeço os significados e os sentidos que este grupo trouxe para minha vida.

Às professoras Christiane Machado Coêlho, Maria Aparecida Penso e ao professor Pedro Henrique Isaac Silva por aceitarem compor minha banca de defesa, que se disponibilizaram em dividir seus conhecimentos, trazer à luz aquilo que não enxerguei ou que me escapou e contribuir com o aperfeiçoamento da minha imaginação sociológica e meu ofício de pesquisadora.

Às amigas e amigos que a Sociologia me trouxe, Lygia Bittencourt, Natalia Silveira, Thamires Castelar, Frederico Vianna, Juliana Sá, Priscila Landim, Raquel Lima, Rafael Cazarin, Priscila Bauer, Ana Cândida Pena, amigas do GGG, Bárbara Layza, Maíra Vergne, Rosana Guenka, Larissa César, por acompanharem esse processo sofrido com seus ombros, ouvidos e risadas. Das pequenas mensagens de reclamação e choro aos encontros cheios de afeto, sou muito grata (se esqueci de alguém, perdoem esse cérebro cansado).

À minha grande parceira de doutorado Carolina Vicente, sem ela certamente esses cinco anos teriam sido mais difíceis. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por compartilhar as dores e as alegrias dessa vida!

Aos parceiros Angelo Miranda e Marcos Henrique Amaral, companhias insubstituíveis. Compartilharam os longos dias de biblioteca, as angústias e alegrias da academia e da vida.

Ao amado Diogo Scalia que trouxe alívio em muitos momentos, que foi um ouvinte e interlocutor nas minhas divagações sociológicas, contribuindo com novos pontos de vista.

À toda minha família (de vínculo sanguíneo e/ou afetivo) que esteve presente nos últimos anos, pelo incentivo e apoio na jornada que escolhi percorrer.

À minha mãe Jôse, pela paciência, pelo amor, pelo incansável suporte às minhas escolhas profissionais.

À minha idosinha Mel e à minha jovem Alice, companhias do dia a dia, trazem aconchego e afeto incondicionais. Tenho sorte em poder tê-las ao meu lado.

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.

(C. Wright Mills)

O caráter fundamental do trabalho para o devir do homem também se revela no fato de que sua constituição ontológica é o ponto de partida genético de outra questão vital, que move profundamente os homens ao longo de toda a sua história: a liberdade.

(György Lukács)

RESUMO

Os sociólogos recém-formados encontram dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho. Além da caracterização e das especificidades do mercado para profissão, existe uma condição socioeconômica maior que também interfere na inserção dos jovens profissionais da sociologia. Este trabalho busca compreender os desafios de integração dos sociólogos no mercado de trabalho brasileiro. Foram utilizadas pesquisas retrospectivas históricas e de revisão de bibliografia sobre a consolidação do campo das ciências sociais no Brasil; análise de histórias de vida; e análise de dados secundários para mapear o mercado de trabalho brasileiro e a formação em sociologia no país. Para tratar o método de histórias de vida, utilizei a abordagem da sociologia clínica para refletir sobre as trajetórias de vida e de formação profissional de jovens sociólogas e sociólogos recém-graduados, as quais foram colhidas através de relatos biográficos desses sujeitos compartilhados em método adaptado da abordagem. A sociologia clínica trata os fenômenos sociais a partir de uma análise que considere o sujeito formado por múltiplas dimensões: social, existencial e reflexiva. As narrativas somadas aos dados secundários e à história do campo profissional mostraram que existe uma história coletiva geracional e profissional. Por um lado, temos uma origem e consolidação elitista do campo no Brasil que ainda se reflete sobre as configurações do mercado laboral atual com reserva exclusiva de postos apenas nas áreas acadêmicas e de docência, apesar da diversidade de atuações que um profissional de sociologia pode exercer. Por outro, temos uma realidade complexa que tem dificuldades de absorver os jovens escolarizados no mercado, fato que não é exclusividade dos sociólogos, e que segue ampliando a precarização do trabalho. O efeito é de jovens sociólogos não inseridos profissionalmente, buscando inserções em outras áreas, apesar da formação qualificada. Eles portam frustrações advindas tanto das dificuldades encontradas no momento de transição da formação para o trabalho, quanto dos projetos parentais que se apresentam fortes nesse mesmo momento por não surgirem resultados do investimento familiar realizado nos sujeitos.

Palavras-chave: mercado de trabalho; sociologia; profissão; inserção ocupacional; sociologia clínica.

ABSTRACT

Sociologists that have just graduated find it difficult to enter the labor market. In addition to the characterization and specificities of the market for the profession, there is a greater socioeconomic condition that also interferes with the insertion of young professionals from sociology. This work seeks to understand the challenges of integrating sociologists into the Brazilian labor market. It was used historical retrospective research and bibliography review on the consolidation of the social sciences field in Brazil; It was also used analysis of secondary data to map the Brazilian labor market and training in sociology in the country, as well as analysis of life stories. To treat the life history method, the clinical sociology approach was used to reflect on the life trajectories and professional formation of young newly graduated sociologists. These stories were collected through biographical reports of these subjects shared in a method adapted from the approach. Clinical sociology deals with social phenomena analyzing from a point of view that considers the subject as being formed from multiple dimensions: social, existential and reflexive. The narratives combined with the secondary data and the history of the professional field have shown that there is a generational and professional collective history. On the one hand, we have an elitist origin and consolidation of the field in Brazil that is still reflected on the configurations of the current labor market with an exclusive reserve of positions only in the academical and teaching areas, despite the diversity of activities that a professional in sociology can perform. On the other hand, we have a complex reality that has difficulties in absorbing young people with school education in the market, a fact that is not exclusive to sociologists, and which continues to increase the precariousness of work. The effect is having young sociologists not inserted professionally, seeking insertions in other areas, despite their qualified training. They have frustrations arising both from the difficulties encountered during the transition from University to work, as well as from the parental projects that are stronger at this moment, since there are no results from the family's investment in the subjects.

Keywords: labor market; sociology; profession; occupational insertion; clinical sociology.

RESUMÉ

Les nouveaux sociologues ont des difficultés à entrer sur le marché du travail. En plus de la caractérisation et des spécificités du marché de la profession, il existe une condition socio-économique plus importante qui interfère également dans l'insertion des jeunes professionnels en sociologie. Cette étude vise à comprendre les défis de l'intégration des sociologues sur le marché du travail brésilien. Une rétrospective historique, une recherche bibliographique sur la consolidation du domaine des sciences sociales au Brésil, et l'analyse des données secondaires ont été utilisées pour cartographier le marché du travail brésilien et la formation de la sociologie dans le pays. En plus l'analyse des histoires de vie des sujets a été faite. Pour traiter la méthode de l'histoire de vie, j'ai utilisé l'approche de la sociologie clinique pour réfléchir sur les trajectoires de vie et la formation professionnelle de jeunes sociologues récemment diplômés, qui ont été recueillies à travers des récits biographiques de ces sujets partagés dans une méthode adaptée de l'approche. Pour traiter la méthode de l'histoire de vie, j'ai utilisé l'approche de la sociologie clinique pour réfléchir sur les trajectoires de vie et la formation professionnelle de jeunes sociologues et de sociologues récemment diplômés, qui ont été recueillies à travers des récits biographiques de ces sujets partagés dans une méthode adaptée de l'approche. La sociologie clinique traite les phénomènes sociaux à partir d'une analyse qui considère le sujet formé par de multiples dimensions: sociale, existentielle et réflexive. Les récits ajoutés aux données secondaires et l'histoire du domaine professionnel ont montré qu'il existe une histoire collective générationnelle et professionnelle. D'une part, nous avons une origine élitiste et une consolidation du domaine au Brésil qui se reflète encore sur les configurations du marché du travail actuel avec une réserve exclusive de postes uniquement dans les domaines académiques et de l'enseignement, malgré la diversité des performances qu'un professionnel de la sociologie peut réaliser. D'autre part, nous avons une réalité complexe qui a des difficultés à absorber les jeunes formés sur le marché, un fait qui n'est pas exclusif aux sociologues, et qui continue à accentuer la précarité du travail. La conséquence est que les jeunes sociologues ne sont pas insérés professionnellement, cherchant à s'insérer dans d'autres domaines, malgré leur formation qualifiée. Ils sont frustrés à la fois par les difficultés rencontrées dans la transition entre l'éducation et le travail, et par les projets parentaux qui sont forts à ce moment-là parce que les résultats de l'investissement familial réalisé dans les études ne sont pas au rendez-vous.

Mots-clés: marché du travail; sociologie; profession; insertion professionnelle; sociologie clinique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide demográfica da população brasileira - 2018	35
Figura 2 - Pirâmides demográficas da população brasileira – 2000, 2005, 2010 e 2015	36
Figura 3 - Pirâmides demográficas da população brasileira – 1980, 1985, 1990 e 1995	37
Figura 4 – Fotografia da Revolução de 1930: a bandeira da Paraíba vira o símbolo	41
Figura 5 – Fotografia da inauguração do Cristo Redentor, Rio de Janeiro	43
Figura 6 – Fotografia de professores franceses contratados em 1934 para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da USP	57
Figura 7 – Imagem do contrato de Claude Lévi-Strauss pela USP	58
Figura 8 – Imagem do contrato de Paul Arbousse Bastide pela USP	59
Figura 9 – Fotografias da capa da primeira edição de A Rosa do povo	64
Figura 10 – Fotografias da primeira edição de Sentimento do mundo	65
Figura 11 – Página de entrada do sistema e-MEC	98
Figura 12 – Resultado da busca por curso de ciências sociais na Universidade de Brasília – e-MEC	100
Figura 13 – Detalhamento de curso de bacharelado em ciências sociais da UnB – e-MEC	101
Figura 14 – Detalhamento de segundo curso de bacharelado em ciências sociais da UnB – e-MEC	101
Figura 15 – Detalhamento de segundo curso de bacharelado em ciências sociais da UFSCAR	102
Figura 16 – Simulação de busca dos cursos de ciências sociais com vagas disponíveis no ano de 2018 - SISU	104
Figura 17 – Distribuição de vagas e cursos de bacharelado em ciências sociais e sociologia brasileiros em 2019	127
Figura 18 – Distribuição de vagas e cursos de licenciatura em ciências sociais e sociologia brasileiros em 2019	127
Figura 19 – Imagem de gráfico que demonstra a composição da avaliação feita pelo RUF	142
Figura 20 – Imagem de gráfico que representa a queda na demanda pelo curso de ciências sociais - RUF 2019	143
Figura 21 – Genograma da participante Ana	196
Figura 22 – Desenho do projeto parental de Ana	200
Figura 23 – Genograma da participante Cristina	201

Figura 24 – Desenho do projeto parental de Cristina	205
Figura 25 – Genograma do participante Marcos	206
Figura 26 – Desenho do projeto parental de Marcos	209
Figura 27 – Genograma da participante Bruna	210
Figura 28 – Desenho do projeto parental de Bruna	212
Figura 29 – Genograma do participante Pedro	213
Figura 30 – Desenho do projeto parental de Pedro	215
Figura 31 - Histórias coletivas esquematizadas	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos sociólogos	85
Quadro 2 – tipos de sociologia, segundo Michael Burawoy	88
Quadro 3 – Classificação das áreas de formação, Cine Brasil 2000 – áreas gerais (grandes áreas)	108
Quadro 4 – Classificação das áreas de formação, Cine Brasil 2000 – áreas específicas (áreas) e áreas detalhadas (sub-áreas) – ciências sociais	108
Quadro 5 – Cursos de licenciatura classificados como formação de professor da educação básica	110
Quadro 6 – Classificação das áreas de formação, Cine-F 2013 – áreas gerais (grandes áreas)	112
Quadro 7 – Classificação das áreas de formação, Cine-F 2013 – áreas específicas (áreas) e áreas detalhadas (subáreas) – ciências sociais	114
Quadro 8 – Classificação das áreas de formação, Cine Brasil 2018 – áreas específicas (áreas) e áreas detalhadas (subáreas) – ciências sociais	116
Quadro 9 – Códigos de rótulos dos Cine Brasil 2000 e Cine Brasil 2018 que abrangem as licenciaturas em ciências sociais	119
Quadro 10 – Códigos de rótulos dos Cine Brasil 2000 e Cine Brasil 2018 que abrangem os bacharelados em ciências sociais	121
Quadro 11 – Cursos de ciências sociais e sociologia, em atividade, na modalidade EaD	132
Quadro 12 – Cursos de ciências sociais que antes eram identificados pela busca por “antropologia” no sistema e-MEC	139
Quadro 13 – Ranking geral das universidades brasileiras nos anos de 2014, 2015, 2016 a 2019	146
Quadro 14 – Ranking dos cursos de ciências sociais/sociologia nos anos de 2014 a 2016	147
Quadro 15 – Comparativo entre serviço social e ciências sociais a partir do RUF 2016	148
Quadro 16 – Orientações para realização de grupo de implicação e pesquisa	189
Quadro 17 - Gerações segundo período e faixa etária	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de pessoas ocupadas (mil) por sexo	27
Gráfico 2 – Grupamentos de atividade com queda ou ascensão constante (mil pessoas)	29
Gráfico 3 - Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal a cada ano	31
Gráfico 4 – Distribuição das pessoas ocupada (mil) por nível de escolaridade – Brasil – 2015 a 2018	33
Gráfico 5 – Distribuição dos cursos de bacharelado e licenciatura em ciências sociais e sociologia	125
Gráfico 6 – Distribuição dos cursos de bacharelado e licenciatura em ciências sociais e sociologia	126
Gráfico 7 – Distribuição de vagas autorizadas pelo MEC por tipo de instituição e modalidade de ensino	128
Gráfico 8 – Distribuição percentual do total de estudantes por modalidade de ensino, segundo sexo – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)	134
Gráfico 9 – Distribuição percentual do total de estudantes por grupo etário, segundo modalidade de ensino – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)	134
Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes por grau e modalidade, segundo renda mensal familiar - ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pessoas ocupadas segundo grupamentos de atividade no trabalho principal	28
Tabela 2 – Pessoas ocupadas segundo nível de escolaridade distribuídas por trimestre/ano	32
Tabela 3 - Habilitação dos professores que lecionam sociologia no Ensino Básico, Brasil, 2017	86
Tabela 4 – Distribuição dos cursos avaliados no ENADE 2017 por tipo de instituição, modalidade de ensino e número de inscritos	130
Tabela 5 – Distribuição dos estudantes por grau, modalidade e sexo, segundo cor/raça – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)	136
Tabela 6 – Distribuição dos estudantes por grau, modalidade e sexo, segundo renda mensal familiar (Salários Mínimos - SM) – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)	138

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CINE	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CINE BRASIL 2000	Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada em 2000 para os cursos de graduação e sequenciais do Brasil
CINE BRASIL 2018	Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada em 2018 para os cursos de graduação e sequenciais do Brasil
CINE-F 2013	Classificação Internacional Normalizada da Educação – áreas de formação e treinamento, tradução e adaptação para o Brasil em 2013
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUROSTAT	European Statistical Office
Fapesp	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNS	Federação Nacional dos Sociólogos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre Desempenhos
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCED-A	International Standard Classification of Education (Educational Attainment)

ISCED-F	International Standard Classification of Education (Fields of Education and Training)
ISCED-P	International Standard Classification of Education (Educational Programmes)
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RUF	Ranking Universitário Folha
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário Mínimo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UF	Unidade da Federação
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal de Campina Grande
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFES	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	CARACTERÍSTICAS GERAIS DO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO – 2015 A 2018	24
3	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL	38
3.1	O Estado Getulista – surgimento das novas elites brasileiras	39
3.1.1	A educação nas constituições federais da Era Vargas	47
3.1.2	O estabelecimento das universidades brasileiras e a institucionalização da sociologia..	51
3.2	As configurações do mercado de trabalho da sociologia	78
3.2.1	O campo profissional da sociologia em disputa	88
4	CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOLOGIA NO BRASIL	95
4.1	Diretrizes Curriculares Nacionais – ciências sociais (antropologia, ciência política e sociologia) - Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002	95
4.2	Dados do Ministério da Educação	97
4.3	Classificação Internacional Normalizada da Educação – Cine	107
4.4	Critérios utilizados na classificação dos cursos	122
4.5	Cursos de antropologia e ciência política no Brasil	138
4.6	Ranking Universitário Folha	140
5	SOCIOLOGIA CLÍNICA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA	149
5.1	Considerações teórico-metodológicas	152
5.1.1	O sujeito que dá voz às histórias de vida	153
5.1.2	O método de história de vida	154
5.1.3	Histórias de vida na sociologia	159
5.2	IMPLICAÇÃO – A INTELLECTUAL COMO PRODUTO E PRODUTORA DE SEU TRABALHO	162
6	SEMINÁRIO DE REFLEXÃO	188
6.1	Histórias de vida que contam uma história coletiva	188
6.2	Histórias de vida dos sujeitos	195
6.2.1	Ana	196
6.2.2	Cristina	201
6.2.3	Marcos.....	206
6.2.4	Bruna.....	210

8.3.5 Pedro.....	213
8.3.6 Uma história coletiva.....	216
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
APÊNDICE	249
ANEXO	250

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse por pesquisar a sociologia enquanto profissão surgiu após a conclusão da graduação que veio acompanhada do desemprego e essa situação se repetia com vários colegas e amigos do curso. Era uma inquietação frente a minha própria situação, no primeiro momento. Tornou-se uma inquietação de pesquisa ao perceber que não se tratava de uma experiência individual, nem de um pequeno grupo de amigos, mas de um grupo social maior que reflete a situação de uma parcela de jovens recém-formados. A princípio, tinha interesse em pesquisar jovens graduados desempregados. Pelas orientações do rigor científico, seria abrangente demais para uma proposta de pesquisa de mestrado. Então, foi necessário escolher um foco. Pensei em três ou quatro cursos de graduação, de áreas distintas, um estudo comparativo. Por meio das leituras iniciais para inspirar o projeto que eu estava gestando, percebi que cada curso era um universo e corria o risco de ser superficial em minha análise. Resisti a pesquisar às ciências sociais, por receio de não conseguir me distanciar o suficiente do objeto. Com a maturação das ideias, percebi que era possível sim estudar o grupo profissional ao qual pertencço. Afinal de contas, se isso fosse um problema, feministas não poderiam pesquisar grupos de feminismo, cientistas não poderiam pesquisar grupos de cientistas, professores não poderiam pesquisar seu grupo profissional. Hoje percebo que a insegurança de uma jovem socióloga me impedia de me apropriar de meu objeto de pesquisa.

No momento em que cursei o mestrado (2011-2013), o trabalho juvenil era assunto em destaque nos meios de comunicação, nos espaços de discussão sobre o contexto laboral. Relatórios de pesquisa foram publicados, eventos realizados:

O ano de 2012 foi significativo para a problemática da ocupação dos jovens. Neste ano, a 101ª Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra, Suíça, teve como uma das discussões centrais o desafio do emprego dos jovens. Anterior a essa reunião, ocorreu o Fórum Mundial do Emprego Juvenil, também em Genebra, e no Brasil, foi realizado o Fórum Nacional do Trabalho Decente para os Jovens que busca fortalecer a Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude (YUNG, 2013, p. 5).

A questão que norteava esses acontecimentos era: por que os jovens são a faixa da população com a maior taxa de desemprego? Não era uma questão local, mas transnacional. Atingia

diversos países, apesar das diferenças econômicas, políticas e culturais. A causa principal era a crise econômica mundial de 2008 que abalou as principais economias e se refletiu por quase todos os países por conta das relações globalizadas. Passados alguns anos, o desemprego de jovens continua sendo uma realidade, ainda mais se tratando do atual contexto brasileiro que enfrenta instabilidade econômica e política, com promessas de melhoria, após a crise econômica iniciada em 2014.

Em 2016, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), publicou relatório (WORLD, 2016) que comprova que a taxa de desemprego de jovens entre 15 e 24 anos se estabilizou entre os anos de 2011 e 2016, com média mundial de 13%. A previsão era de permanência dessa estabilidade em 2017. Em 2014, essa taxa foi de 13,4% no Brasil, o mesmo valor foi encontrado na América Latina e Caribe, pouco acima da média mundial. Houve um aumento considerável da taxa em 2015, com 16,8% no Brasil e 15,7% na região latino-americana. A previsão era de que as taxas permanecessem elevadas em 2017. As perspectivas não melhoraram com o avançar do tempo. Em 2018, a taxa de desemprego dos jovens foi de 27,2%, segundo dados do último trimestre do ano registrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), em oposição a 11,6% “da média registrada pelo mercado em geral” (ROCHA, 2019).

Entre o ano de defesa da minha dissertação de mestrado, em 2013, até o ano de defesa desta tese de doutorado, 2020, aconteceram muitos eventos que reconfiguraram o cenário brasileiro. Tivemos o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, a continuidade da chefia do governo com o vice-presidente Michel Temer, um período eleitoral tensionado, com prisões de figuras políticas, com promessas de governo controversas e consequente eleição de um governo de extrema direita para o Executivo Federal. A economia do país já demonstrava indícios de recessão que aprofundou entre 2014 e 2016. Em contextos de economia fragilizada, os jovens tendem a ser os principais afetados pelo desemprego. Há redução de postos de trabalho e torna-se oneroso captar pessoas sem experiência que precisarão de investimento por parte do empregador.

Tivemos também a aprovação da Reforma Trabalhista em 2017¹. As novas normas permitem vínculos mais frágeis e precários, com destaque para a abertura de margem para negociação salarial em desfavor do trabalhador e inserção da modalidade do trabalho intermitente, que consiste no pagamento do trabalhador por período trabalhado com direitos trabalhistas proporcionais ao ganho e o tempo de contratação fica a critério do empregador. O fenômeno da uberização² do trabalho também se instalou no país. O desemprego, a diminuição de postos de trabalho, a crescente precarização foi terreno fértil para esta modalidade se instalar e expandir.

Voltando ao meu interesse de pesquisa. No mestrado me concentrei em compreender os efeitos da prorrogação da entrada no mercado de trabalho sobre os jovens recém-graduados em ciências sociais³, formados entre os anos de 2009 e 2011. Este trabalho teve como foco apenas residentes em Brasília, e foi desenvolvido a partir da análise qualitativa de trajetórias de vida e profissional, utilizando o método da Sociologia Clínica. Para tanto, foi feita uma contextualização de Brasília e seu mercado de trabalho e da profissionalização das ciências sociais, por conterem especificidades relevantes para a determinação da realidade desses jovens. Apresentei discussões que ampararam a percepção dos sentidos que esses jovens alvos de um mercado de trabalho excludente têm sobre o mundo laboral, sobre o próprio trabalho, e do reflexo da situação que vivenciam em relação ao contexto de trabalho sobre a sua subjetividade, considerando que seu contato com ele não ocorreu ou ocorre de maneira alternativa àquela pretendida enquanto projeto profissional, em um contexto socioeconômico e geracional específico. Esses processos de dificuldade de acesso ao trabalho se mostraram significativos para que esses jovens se sintam profissionais inseguros, apesar da constante e ininterrupta capacitação que surge como alternativa à falta de trabalho.

¹ Lei nº 13.467 de 2017

² Uberização é termo cunhado para definir práticas de trabalho intermediadas por aplicativos digitais que estabelecem o valor e a forma como o trabalhador e o contratante se vincularão. Tais aplicativos não estabelecem vínculo empregatício. Até o momento, serviços de entrega, de limpeza doméstica, de aulas particulares e de transporte são os principais ramos explorados.

³ Dentre os sujeitos entrevistados, havia formados nas 4 habilitações oferecidas pelas Ciências Sociais da Universidade de Brasília – bacharelado em ciências sociais, sociologia ou antropologia, e licenciatura.

Os sujeitos que deram voz a essa pesquisa mostraram que, apesar das suas escolhas terem um caráter pessoal, possuem forte influência das expectativas construídas por suas famílias, demonstrando a força do processo socializador vivido pelos indivíduos. Foi compartilhada por eles a situação de longa permanência nos estudos como estratégia frente à dificuldade de inserção ocupacional. Essa estratégia também representa uma postura exigida pelo mercado de trabalho atual que requer a constante qualificação do trabalhador para que ele esteja sempre adequado às diferentes demandas surgidas para se manter empregado.

Quanto às especificidades da formação em ciências sociais, foi possível apontar que, nos moldes hoje vivenciados, existe uma intensa reprodução do corpo intelectual e acadêmico com ausência de estímulos para uma formação mais mercadológica. Desse modo, ocorre a restrição de possibilidades de inserção dos egressos do curso. Considerando o contexto de Brasília, cidade que se insere o estudo, os egressos do curso tendem a seguir a predominância de investimento em concursos públicos. O mercado privado local não absorve esses profissionais. Em geral, na carreira pública a experiência profissional não é determinante, a lógica de permanência nos estudos é mantida e a escolha por essa via preenche a lacuna do desemprego com a sensação de que o estudo empreendido trará inserção laboral de forma mais direta.

A pesquisa que desenvolvi abriu novos questionamentos sobre a profissão. Após analisar as entrevistas realizadas, constatei que, além de considerar as dificuldades que o jovem recém-egresso do curso de ciências sociais enfrenta diante de um mercado de trabalho restrito característico de Brasília, é preciso considerar com mais aprofundamento as possibilidades profissionais das ciências sociais, levando-se em consideração o contexto local e nacional do mercado de trabalho acessível aos profissionais em questão. O mercado de trabalho das ciências sociais ainda encontra dificuldades em seu estabelecimento e definição de sua abrangência, seu trabalho é predominantemente definido pela academia e pela docência, e encontra disputa com outras áreas, fatores que tornam mais complexa a realidade dos novos profissionais que se formam. A ciência, em seu sentido geral, praticada principalmente na esfera acadêmica, também encontra limitações em sua profissionalização, as quais estão sendo debatidas em esferas política e acadêmica com vistas a questionar e

melhorar as condições hoje encontradas nas pós-graduações e nos programas de incentivo ao desenvolvimento científico. As ciências sociais não escapam da realidade descrita, como também têm dificuldades ampliadas por fazerem parte da grande área das humanidades que conta com menos apoio para seu desenvolvimento. Aqui me refiro ao âmbito nacional, se comparadas às ciências exatas ou da saúde, por exemplo.

Neste trabalho aqui apresentado, optei por focar nos sociólogos recém-formados e no mercado de trabalho acessível a esses profissionais. Tal opção ocorreu para uma delimitação mais adequada do objeto de pesquisa, visto que cientistas políticos e antropólogos possuem especificidades mercadológicas que poderiam tornar a pesquisa proposta um tanto superficial ao tentar abarcar todas as variedades possíveis de formação dentro das ciências sociais, correndo o risco de perder um aprofundamento teórico e metodológico necessário à execução de uma boa pesquisa. O meu problema de pesquisa, portanto, é os desafios de integração do jovem sociólogo no mercado de trabalho. E, parto inicialmente da hipótese de que os egressos dos cursos de ciências sociais não possuem preparo para a inserção no mercado de trabalho. Tal fato acontece pela formação centralizada na teoria e na reprodução do corpo acadêmico. Tais características se refletem, portanto, em uma reserva laboral restrita e que possui dificuldades para se expandir.

A tese está estruturada em seis capítulos, além das seções de introdução e considerações finais. No primeiro apresento dados gerais sobre o mercado de trabalho brasileiro entre os anos de 2015 e 2018 com discussões amparadas pela sociologia do trabalho. O capítulo seguinte trata sobre a institucionalização das ciências sociais no Brasil. Tal percurso histórico se mostrou de extrema relevância para compreender as configurações do mercado de trabalho da sociologia. A partir desse resgate é possível perceber a permanência do caráter acadêmico e elitista que define o exercício profissional brasileiro da sociologia. Na sequência, nesse mesmo capítulo, há a descrição do mercado de trabalho da sociologia no Brasil, afinal, foi sua história de estabelecimento que definiu as possibilidades de inserção laboral. O terceiro capítulo trata dos cursos de ciências sociais e sociologia brasileiros. Fiz uma incursão sobre dados quantitativos secundários fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para constituir um panorama sobre os cursos

autorizados, a possibilidade de matriculados e o perfil dos alunos recém-formados. Apresento alguns dados sobre as formações específicas em antropologia e ciência política que ainda são minoritárias no nosso ensino superior. O capítulo seguinte apresenta considerações teórico-metodológicas sobre a escolha do método de histórias de vida e da abordagem da Sociologia Clínica, com importante subseção que revela a minha implicação com o objeto de pesquisa escolhido, fruto de muito trabalho em seminários de implicação e pesquisa, e estudos da abordagem clínica empreendidos nos últimos anos. Por fim, apresento as histórias de vida obtidas por meio de seminário de reflexão, metodologia adaptada daquela utilizada na sociologia clínica, realizado com estudantes egressos do curso de ciências sociais da Universidade de Brasília, formados entre de 2015 e 2018, as trajetórias de vida, escolar e de início de carreira profissional foram o fio condutor da experiência. Os jovens recém-formados, participantes do seminário de reflexão, foram os sujeitos que deram voz a experiência atual de graduação em sociologia e tentativa de inserção no mercado de trabalho da área. A partir das cinco histórias compartilhadas, me propus a construir uma história coletiva que encerra os meus propósitos de pesquisa.

Em linhas gerais, tentei construir uma história do campo, que leva a compreensão das configurações do mercado de trabalho; um panorama sobre a formação e o perfil dos estudantes que antecede a fala de uma amostra deles por meio de método qualitativo para, por fim, encontrar uma história coletiva. Essa é minha sugestão ao leitor para compreender as amarras que teci entre os capítulos, nem sempre tão justas, mas contínuas na medida do possível.

2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO – 2015 A 2018

As informações a seguir foram selecionadas para situar o leitor sobre as condições do mercado de trabalho brasileiro no momento em que a pesquisa aqui apresentada foi realizada. O recorte temporal foi de quatro anos consecutivos que coincidem com o tempo considerado para um graduado ser considerado recém-formado⁴.

Os dados foram extraídos da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (IBGE, 2019) que surgiu em substituição à anterior PNAD⁵, de periodicidade anual que teve o seu encerramento em 2016 com a publicação de dados referentes ao ano 2015. A PNAD Contínua⁶ foi implementada de forma experimental em 2011, consolidada em 2012, trouxe como diferencial uma metodologia atualizada que disponibiliza informações mensais e trimestrais sobre a força de trabalho do país. Além disso, sua abrangência territorial é maior se comparada à metodologia anterior. Para atender as necessidades de uma caracterização geral do mercado de trabalho brasileiro, optei por utilizar os dados fornecidos pela PNAD Contínua, a partir de 2015 até os dados mais recentes disponibilizados por ela, contemporâneos à escrita deste trabalho. Portanto, a cobertura temporal é de 2015 a 2018 e tal escolha se justifica tanto pela utilização de uma fonte de dados secundários com uma mesma metodologia de coleta, quanto por corresponder ao período do governo eleito em

⁴ Não encontrei literatura que defina o período que uma pessoa é considerada recém-formada. Como alternativa, observei, de forma livre, seleções para trainee, categoria profissional que absorve os recém-formados e percebi que entre os critérios de seleção a média de 3 a 4 anos do tempo máximo a partir da formatura é o recorte estabelecido. Portanto, optei por esse recorte temporal que coincide com as outras justificativas apresentadas no texto.

⁵ “Planejada para produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e nove Regiões Metropolitanas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre), ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio” (IBGE, 2019b).

⁶ “Visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Para atender a tais objetivos, a pesquisa foi planejada para produzir indicadores trimestrais sobre a força de trabalho e indicadores anuais sobre temas suplementares permanentes (como trabalho e outras formas de trabalho, cuidados de pessoas e afazeres domésticos, tecnologia da informação e da comunicação etc.), investigados em um trimestre específico ou aplicados em uma parte da amostra a cada trimestre e acumulados para gerar resultados anuais, sendo produzidos, também, com periodicidade variável, indicadores sobre outros temas suplementares. Tem como unidade de investigação o domicílio” (IBGE, 2019b).

2014, com mandato iniciado em 1 de janeiro de 2015 e finalizado em 31 de dezembro de 2018.

Utilizei dados trimestrais e anuais⁷ disponibilizados sobre cada ano selecionado. O primeiro grupo de dados apresenta indicadores sobre a força de trabalho para todos os níveis da divulgação da pesquisa e o segundo grupo exhibe os demais temas fixos pesquisados e indicadores complementares sobre a força de trabalho. A PNAD Contínua também coleta dados mensais que são compostos pelas informações dos últimos três meses consecutivos pesquisados. Desse modo, entre um trimestre e outro, há a repetição de dois meses. Portanto, são indicadores sobre o que o IBGE nomeia de trimestre móvel finalizado a cada mês. Dada a especificidade da metodologia aplicada aos indicadores mensais, sem a pretensão de fazer uma caracterização tão aprofundada, o objetivo é traçar um panorama geral do período, fiz a opção pelos indicadores trimestrais e anuais, principalmente estes últimos, da PNAD contínua.

Cada publicação de indicadores anuais é disponibilizada de maneira completa no ano seguinte ao ano de referência. Por esse motivo, os dados de 2018 foram acessados parcialmente, já que sua divulgação completa ainda não foi realizada. Quando necessário, foram apresentados dados preliminares de 2018⁸, considerando uma mesma variável, para realizar o comparativo entre os 4 anos selecionados.

O IBGE considera a população de 14 anos ou mais de idade para compor os dados sobre pessoas ocupadas. Segundo a metodologia empregada, o conceito de pessoa ocupada se refere àquela que trabalhou “pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica” (IBGE, 2019b, p.29) de membros do mesmo domicílio, com parentesco ou não, ou de parentes

⁷ Na PNAD Contínua, as informações sobre a força de trabalho são captadas de duas formas: um conjunto de perguntas conjunturais, investigadas em todas as entrevistas do domicílio e divulgadas trimestralmente; e um conjunto de perguntas adicionais, investigadas na primeira visita, e divulgadas anualmente.

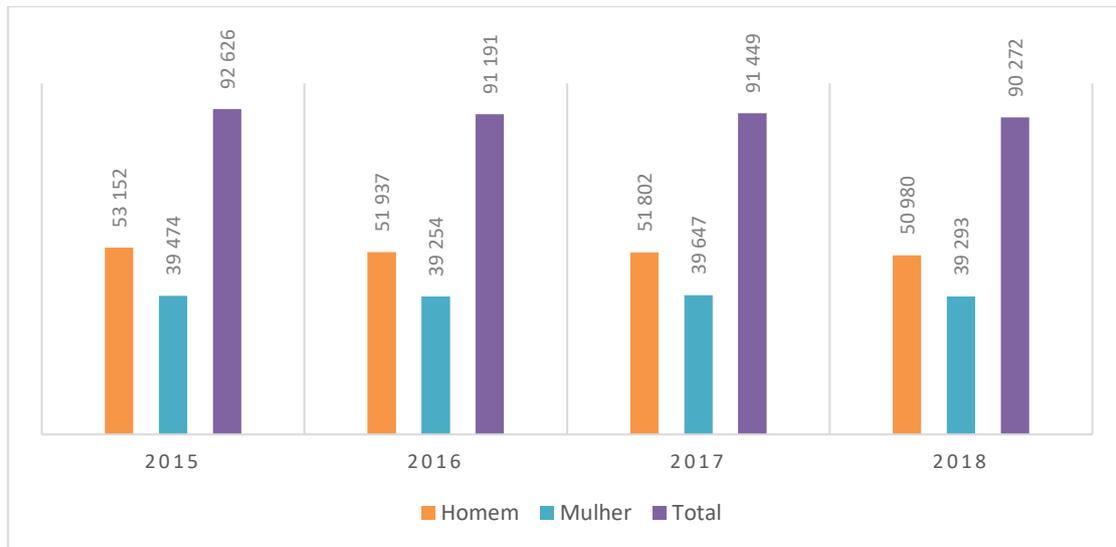
⁸ Dados preliminares obtidos nas informações já coletadas e publicadas pelo IBGE no mês de referência estipulado pela metodologia. Os dados gerais referentes aos ocupados são coletados na primeira visita do ano e os dados sobre educação são coletados no segundo trimestre. Segundo a metodologia, esses dados não serão coletados novamente, apenas dados específicos.

domiciliados em outro lugar. Também são consideradas pessoas ocupadas aquelas que tinham trabalho remunerado, mas estavam afastadas temporariamente no momento da coleta de dados pela pesquisa. Em consonância com o conceito de pessoa ocupada, temos, portanto, o conceito de trabalho em ocupação que se trata de trabalho remunerado, tal qual define o conceito de pessoa ocupada acima descrito, na produção de serviços ou bens, ou o trabalho sem remuneração direta que auxilia atividade econômica de parente ou pessoa que compartilha o domicílio como também descrito acima.

Considerando, então, as definições de quem compõe a população ocupada, observei e selecionei algumas características disponibilizadas pela PNAD Contínua para caracterizar o mercado de trabalho brasileiro atual para subsidiar as reflexões sobre os desafios de inserção dos sociólogos neste contexto traçado.

A população de pessoas ocupadas seguiu um decréscimo entre 2015 (92,6 milhões pessoas) e 2018 (90,3 milhões pessoas), com discreto aumento (0,3%) entre os anos de 2016 e 2017, mas que tornou a retrair no ano seguinte. A participação de homens e mulheres na população ocupada apresenta um equilíbrio ao longo dos quatro anos, não é possível notar mudanças estruturais no mercado de trabalho, com a permanência predominante dos homens que corresponde 56,5% das pessoas ocupadas no ano de 2018, com variação percentual de poucos décimos entre os anos. É necessário notar que a expansão ocorrida entre 2016 e 2017 atingiu apenas o grupo das mulheres, a ocupação dos homens seguiu em queda nos quatro anos observados.

Gráfico 1 – Distribuição de pessoas ocupadas (mil) por sexo



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2018) e IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017.

As principais atividades desenvolvidas são nos grupos de Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas; Administração pública, defesa e seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais; Indústria Geral; e Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas. Esses quatro grupamentos de atividade correspondem conjuntamente a 60%, em média, do total de ocupados do país (IBGE, 2018).

Os dados preliminares de 2018 mostram a mesma estrutura de distribuição dos anos anteriores da população ocupada por grupamento de atividade (Tabela 1). O grupo Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas apresentou 19,3% (17,4 milhões de pessoas), Administração pública, defesa e seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais 17,1% (15,5 milhões de pessoas), Indústria Geral 12,8% (11,6 milhões de pessoas) e Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas 11,1% (10,0 milhões de pessoas). Os quatro grupamentos representaram 60,3% (54,5 milhões de pessoas) do total da população ocupada no Brasil.

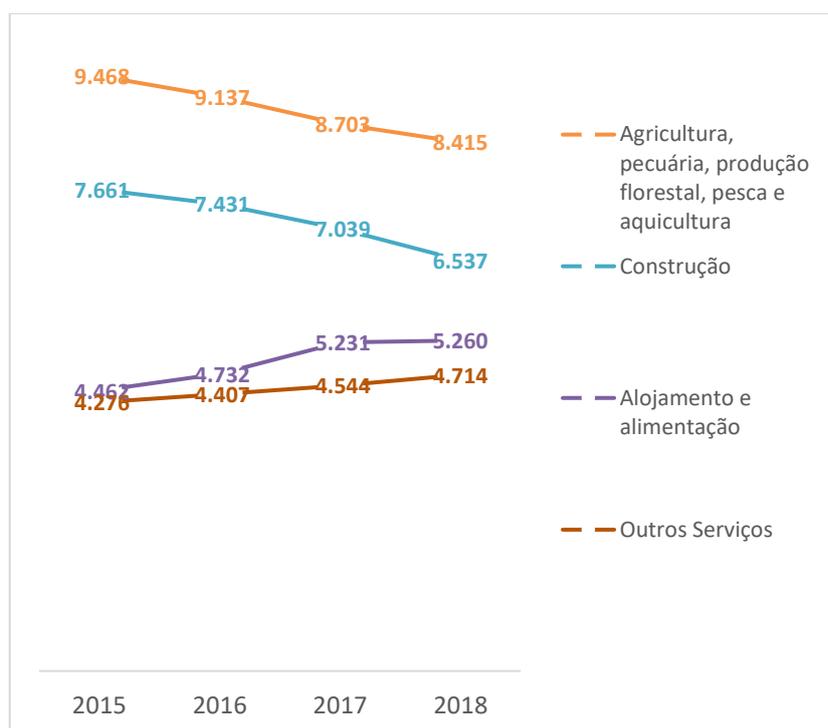
Tabela 1 – Pessoas ocupadas segundo grupamentos de atividade no trabalho principal

GRUPAMENTOS DE ATIVIDADE NO TRABALHO PRINCIPAL	PESSOAS OCUPADAS (MIL)			
	2015	2016	2017	2018
Total	92.626	91.191	91.449	90.272
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	9.468	9.137	8.703	8.415
Indústria geral	12.821	11.513	11.848	11.584
Construção	7.661	7.431	7.039	6.537
Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas	17.689	17.517	17.585	17.416
Transporte, armazenagem e correio	4.355	4.644	4.563	4.588
Alojamento e alimentação	4.462	4.732	5.231	5.260
Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas	10.321	9.885	9.996	10.050
Administração pública, defesa e seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais	15.401	15.659	15.638	15.479
Outros Serviços	4.276	4.407	4.544	4.714
Serviços domésticos	6.159	6.262	6.257	6.229

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2018) e IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017.

Outros quatro grupamentos de atividade merecem considerações. Tanto o grupamento da Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura quanto o da Construção sofreram quedas importantes de 2015 a 2018. Já os grupamentos de Alojamento e alimentação, e de Outros serviços, também contrariaram as tendências observadas e apresentaram uma substancial elevação no número de pessoas ocupadas. Entre 2015 e 2018 foi um aumento de 798 mil pessoas no grupamento de Alojamento e alimentação e de 438 mil pessoas em Outros serviços.

Gráfico 2 – Grupamentos de atividade com queda ou ascensão constante (mil pessoas)



Fonte: Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2018) e IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017

Algumas inferências podem ser feitas sobre as alterações apresentadas. Dada a condição de recessão enfrentada nos anos observados, torna-se coerente o aumento de pessoas ocupadas nos setores de Outros serviços, Alojamento e alimentação, já que são formas de trabalho que permitem uma inserção alternativa frente a falta de postos formais. É possível citar, como exemplo, a venda de quitandas, doces, salgadinhos, alimentos diversos que é facilmente observável nas regiões centrais das cidades; os serviços de entrega de alimentos mediados por aplicativos⁹; ou os serviços de transporte que também utilizam aplicativos¹⁰, estes dois últimos são a materialização da uberização do trabalho como mencionado na introdução. Temos, ainda, a modalidade de hospedagem em residências também mediadas por aplicativos e sites¹¹. A expansão dessas ocupações tem representando um aumento na precarização do trabalho, uma vez que na categoria de trabalhador por conta própria, em um contexto econômico crítico, as pessoas tendem a perder direitos e garantias

⁹ Exemplos de aplicativos de entrega de comida: Ifood, Rappi, Uber eats.

¹⁰ Exemplos de aplicativos de transporte: Uber, 99, Cabify, Wappa.

¹¹ Exemplos de aplicativos e sites de hospedagem: Airbnb, Booking.com, Trivago.

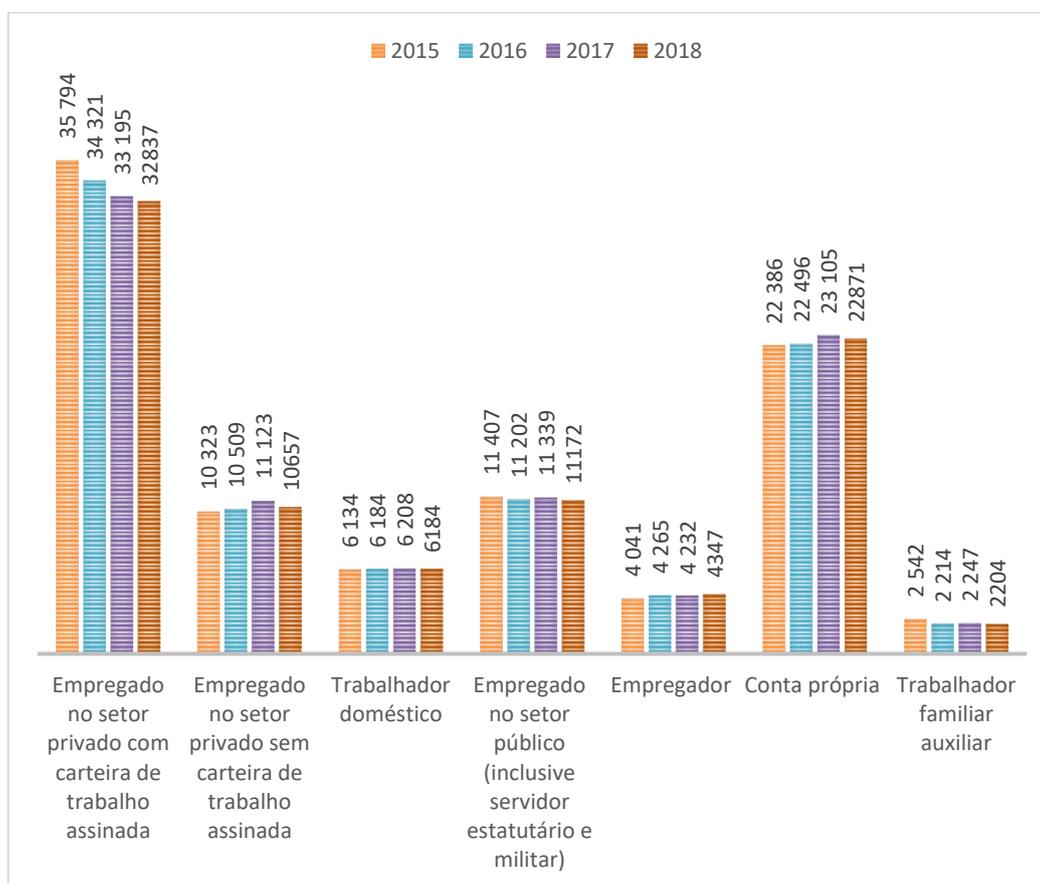
trabalhistas. Arcar com os tributos necessários para manter esses direitos nem sempre é possível na realidade de indivíduos que têm dificuldade para alcançar o salário mínimo com esses trabalhos alternativos. Além da perda das proteções sociais, há o impacto econômico da diminuição da arrecadação, do consumo e da produtividade de trabalho na cadeia produtiva do país.

Márcio Pochmann (2015) realizou análises sobre o processo de recessão no país no início de 2015. O autor pontua que o nível de atividade caiu acompanhado “da redução da quantidade de ocupados e do rendimento médio real recebido pelos trabalhadores” (POCHMANN, 2015, p. 11), constatou, portanto, a perda de poder aquisitivo. Pochmann caracteriza o desemprego recente brasileiro com a diferença entre a demanda e oferta de mão de obra no mercado de trabalho, sendo a oferta superior a demanda real em função do cenário econômico recessivo.

Diante do rebaixamento da renda dos ocupados tende a ocorrer o maior acirramento da competição entre os trabalhadores gerado tanto por aqueles que perdem o emprego como pelos novos ingressantes no interior do mercado de trabalho. Em geral, a procura por trabalho sofre um impulso maior em decorrência do movimento de solidariedade impulsionado no interior dos domicílios pela diminuição da renda média familiar per capita, ao contrário de quando o desemprego é menor e o salário mais alto que permite estimular o ingresso de jovens mais tardiamente (POCHMANN, 2015, p. 11).

A PNAD contínua também disponibiliza dados sobre a categorização dos vínculos de trabalho. Vamos observar o Gráfico 3 que adiciona mais uma informação sobre essa conjuntura de maior demanda de trabalho com diminuição dos postos formais. É possível notar uma queda relevante no número de empregados no setor privado com carteira de trabalho assinada. Entre os anos de 2015 e 2018 houve uma redução de aproximadamente 3,0 milhões de pessoas empregadas nessas condições. Por outro lado, é perceptível um aumento de trabalhadores por conta próprio ou sem carteira assinada no mercado de trabalho.

Gráfico 3 – Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal a cada ano (mil pessoas)



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2018) e IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017.

O trabalho precarizado ganhou forças a partir da década de 1970, quando “o capital implementou um processo de reestruturação em escala global, visando tanto a recuperação do seu padrão de acumulação, quanto procurando repor sua hegemonia” (ANTUNES, 2009, p. 14) após crise instalada na final da década anterior que mobilizou greves e lutas sociais frente ao desemprego e a perda de poder aquisitivo em consequência do aumento do valor dos produtos. O toyotismo se estabelece como modelo produtivo, juntamente com o avanço do neoliberalismo econômico. Ricardo Antunes (2009) destaca que novas e velhas modalidades de trabalho foram reconfiguradas com a justificativa de recuperação econômica. Segundo ele, surgiram o empreendedorismo, o cooperativismo, o trabalho voluntário, nomenclaturas antigas, mas remodeladas em trabalhos com vínculos frágeis. O trabalhador colocado numa situação maior de desproteção e de incertezas. O autor cita

Luciano Vasapollo que define de forma clara a situação do trabalho por conta própria que surgem nesses contextos de precarização: “as novas figuras do mercado de trabalho, os novos fenômenos do empreendedorismo, cada vez mais se configuram em formas ocultas de trabalho assalariado, subordinado, precarizado, instável, trabalho “autônomo” de última geração, que mascara a dura realidade da redução do ciclo produtivo. Na verdade, trata-se de uma nova marginalização social e não de um novo empresariado” (VASAPOLLO, 2006 apud ANTUNES, 2009, p. 15). O fenômeno não é novo, porém podemos afirmar que ele está bastante presente na realidade do Brasil atual. Os dados oficiais aqui apresentados confirmam essa constatação.

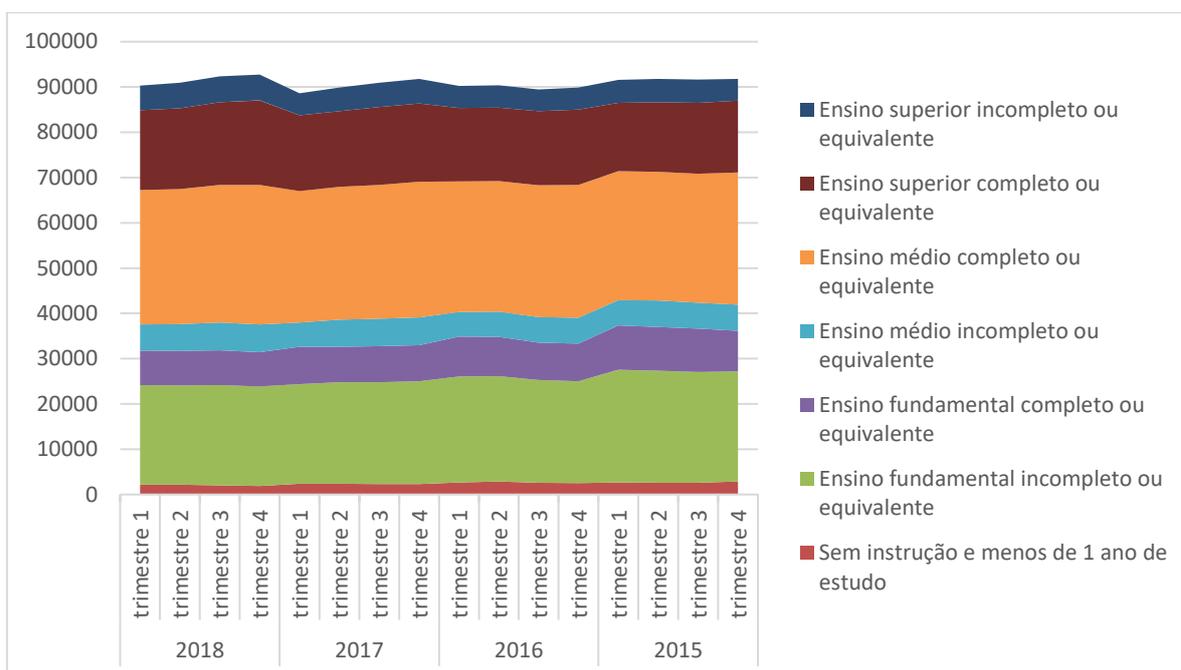
Como estou tratando de pessoas escolarizadas, selecionei informações sobre o nível de escolaridade registradas pela PNAD contínua (tabela 2 e gráfico 4) para podermos visualizar a situação, em sentido amplo, dos trabalhadores com ensino superior completo comparativamente a outros grupos.

Tabela 2 – Pessoas ocupadas segundo nível de escolaridade distribuídas por trimestre/ano

Ano	Trimestre	Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	Ensino fundamental incompleto ou equivalente	Ensino fundamental completo ou equivalente	Ensino médio incompleto ou equivalente	Ensino médio completo ou equivalente	Ensino superior incompleto ou equivalente	Ensino superior completo ou equivalente
2018	T1	2164	22021	7577	5805	29663	5421	17621
	T2	2185	21893	7628	5937	29791	5654	17853
	T3	2009	22171	7648	6135	30389	5737	18244
	T4	1874	21990	7566	6161	30761	5715	18669
2017	T1	2404	21985	8209	5364	29051	4839	16727
	T2	2371	22425	7852	5945	29369	5184	16726
	T3	2295	22504	7946	6083	29547	5383	17196
	T4	2288	22728	7971	6099	29982	5423	17280
2016	T1	2691	23344	8841	5444	28842	4831	16223
	T2	2852	23303	8648	5570	28868	4978	16161
	T3	2607	22659	8257	5646	29152	4769	16344
	T4	2506	22522	8318	5718	29315	4832	16661
2015	T1	2661	24864	9814	5576	28459	5056	15126
	T2	2619	24698	9687	5821	28433	5105	15386
	T3	2622	24449	9588	5684	28500	5157	15635
	T4	2887	24334	8963	5722	29237	4800	15856

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2018)

Gráfico 4 – Distribuição das pessoas ocupada (mil) por nível de escolaridade – Brasil – 2015 a 2018



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2018)

A força de trabalho brasileira é dominada por dois grandes grupos: trabalhadores com ensino médio ou equivalente e trabalhadores com ensino fundamental incompleto ou equivalente, com destaque para o primeiro grupo. Essas duas categorias de escolaridade compõem mais de 50% das pessoas ocupadas. O número de pessoas com ensino médio completo manteve uma certa constância nos quatro anos em análise. Já no caso do ensino fundamental incompleto houve uma redução relevante, comportamento semelhante pode ser observado na categoria ensino fundamental completo. Considerando que não houve um aumento proporcional nas categorias seguintes de escolaridade, podemos supor que por se tratar de pessoas com menos escolaridade, elas foram mais atingidas pela desocupação. Se adicionamos a informação apresentada, anteriormente, no gráfico 2, de que houve um decréscimo relevante de pessoas ocupadas nos grupamentos da Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, e da Construção, percebemos que os segmentos iniciais da cadeia produtiva (extração e tratamento de insumos e matérias primas, trabalhos considerados braçais), que costumam absorver a mão de obra menos escolarizada, foram bastante afetadas pela recessão que o Brasil enfrenta nos últimos anos.

Por outro lado, os dados sobre ocupados com ensino superior completo apresentam um aumento considerável. O último trimestre de 2015 apresentou um total de 15,9 milhões de pessoas nessa categoria, enquanto que o último trimestre de 2018 foi composto por 18,7 milhões de pessoas com ensino superior completo. Não é possível dizer com certeza que aconteceram mais contratações de trabalhadores escolarizados, mas podemos refletir que, apesar do contexto de crise, a maior escolaridade ainda mantém uma boa empregabilidade. Apesar do crescimento positivo, não posso fazer a afirmação de maior contratação, porque nos últimos anos tivemos uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior. Desde as políticas educacionais dos governos petistas que permitiram a expansão das universidades públicas e institutos federais, como também os programas de subsídio do ensino superior privado (PROUNI) e a explosão de cursos na modalidade EaD que acompanharam os avanços tecnológicos acelerados, os quais massificaram o acesso à internet e popularizaram computadores, notebooks, smartphones, tablets, permitindo a formação à distância. Portanto, vale questionar: seria esse número maior de trabalhadores diplomados uma consequência das políticas educacionais e transformações sociais ou uma reação do mercado de aumentar contratações apenas de pessoas bastante qualificadas? Tal dúvida só pode ser sanada aprofundando esses dados, este não é o meu propósito nesse momento.

Dada essa discrepância entre trabalhadores menos qualificados e trabalhadores muito qualificados, trago a discussão que Lima e Abdal (2007) realizam sobre o aumento da desigualdade social influenciado pela heterogeneidade educacional no mercado de trabalho.

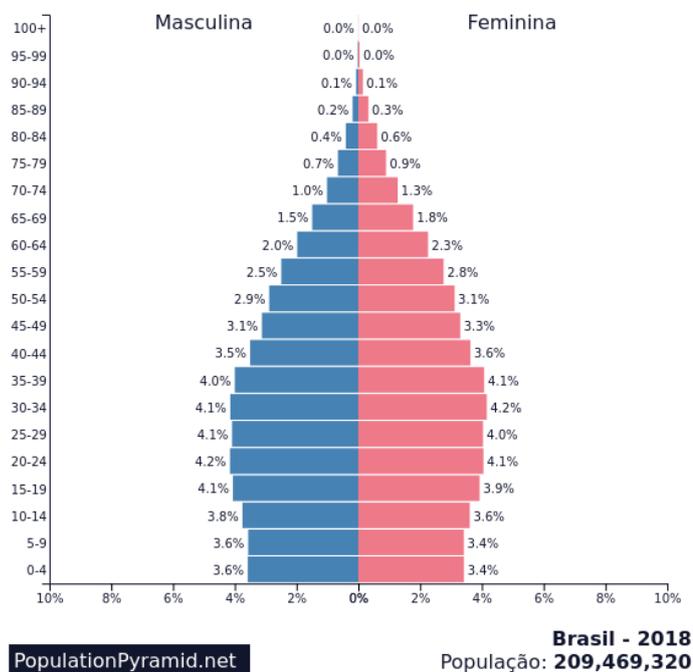
Discutindo o perfil das novas desigualdades e tomando como ponto de partida as mudanças no sistema produtivo, Saskia Sassen aponta que um dos seus aspectos mais relevantes foi o impacto sobre o equilíbrio ocupacional e industrial dos empregos, surgindo, em termos de demanda, uma nova flexibilidade (empregos temporários e turnos parciais), e em termos de oferta, altos níveis de desemprego que levaram a uma sobre-qualificação para o exercício de determinadas funções. Os estratos médios e baixos da força de trabalho passaram a enfrentar um maior desemprego e conseqüentemente queda de seus salários. Da mesma forma que ocorreu um aumento dos rendimentos em nichos novos e muito qualificados de ocupações acentuando as desigualdades no mercado de trabalho (LIMA; ABDAL, 2007, p. 218).

Os autores lançam pistas para o aumento no número de ocupados mais escolarizados. Uma parcela pode estar ocupando postos altos e bem remunerados, contudo a competitividade frente ao desemprego tem exigido uma sobre qualificação para se manter ativo. O principal grupo afetado é dos trabalhadores menos qualificados que, mesmo aptos para atuarem nos

postos de trabalho que costumam ocupar, perdem espaço para aqueles melhores qualificados que estão dispostos a aceitar trabalhos não condizentes com sua escolaridade pela necessidade que se impõe no contexto de crise.

Em 2015, Pochmann fez uma descrição do panorama do mercado de trabalho brasileiro a partir dos efeitos da recessão que começava a se agravar naquele momento. Ele concluiu sua análise afirmando que “a ampliação do desemprego não se apresenta homogêneo entre os trabalhadores”, constatou que havia maior intensidade para “pessoas do sexo feminino, com mais idade, menor escolaridade” (POCHMANN, 2015, p.17). Se as afirmações de Pochmann fossem parte de um diagnóstico prospectivo, ele teria se equivocado quanto a faixa etária. Quatro anos depois, desemprego ainda afeta mais pessoas do sexo feminino e menos escolarizadas, porém, os jovens são os mais afetados pela falta de ocupação. Além da falta de experiência e da qualificação em curso como fatores preponderantes para o alto desemprego, há um dado adicional. Este é o momento com maior número de jovens no Brasil, do ponto de vista demográfico. Observe a imagem a seguir.

Figura 1 - Pirâmide demográfica da população brasileira - 2018



Fonte: <https://www.populationpyramid.net/pt/brasil/>

Nota-se que as faixas de 15 a 34 anos são as mais largas da pirâmide. A mudança na caracterização da população fica mais evidente se observamos décadas anteriores. Apresento uma série a cada cinco anos, retroativamente, a partir de 2015 (Figura 2).

Figura 2 - Pirâmides demográficas da população brasileira – 2000, 2005, 2010 e 2015

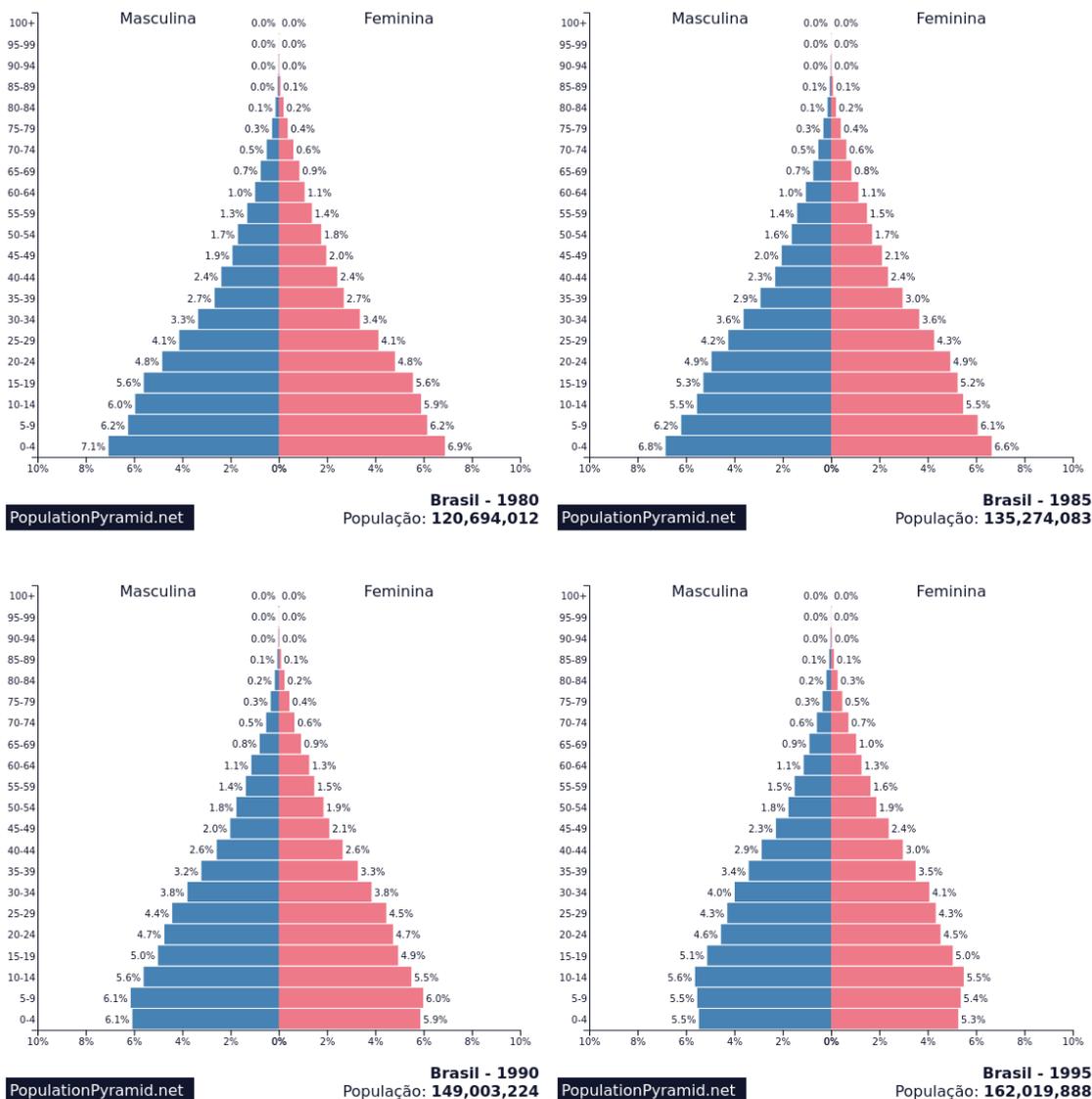


Fonte: <https://www.populationpyramid.net/pt/brasil/>

Em 15 anos de acompanhamento da população, podemos perceber que a base era bastante larga no ano 2000, o indivíduo nascido nesse ano atingiu a maioridade em 2018. Essa mesma base, passados 18 anos, se deslocou em direção ao centro da pirâmide compondo uma grande parcela da população em idade ativa. A mudança na estrutura populacional fica mais

evidente quando comparamos com as duas décadas anteriores. Em quase quatro décadas, a expectativa de vida aumentou, a natalidade diminuiu e a população jovem se expandiu.

Figura 3 - Pirâmides demográficas da população brasileira – 1980, 1985, 1990 e 1995



Fonte: <https://www.populationpyramid.net/pt/brasil/>

Em síntese, os jovens sociólogos brasileiros entram em um mercado de trabalho bastante competitivo, no qual a escolaridade é fator determinante de empregabilidade, mas não é garantia de proteção social, boa remuneração e inserção adequada à formação. Vamos observar as especificidades da profissão, a partir da sua história de estabelecimento no Brasil, para compreender melhor as dificuldades de inclusão no mercado.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

Para compreender a configuração do mercado de trabalho atual dos sociólogos é necessário retomar o contexto histórico brasileiro no momento que a disciplina se institucionalizou no país através dos primeiros cursos de sociologia abertos em São Paulo, na Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933 e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Nesse mesmo ano, também surgia o curso da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro. (MICELI, 1989). O objetivo aqui não é fazer uma apresentação detalhada e extensa do Estado que deu condições para a inserção institucional da sociologia no Brasil, mas resgatar os principais acontecimentos que favoreceram sua implementação.

O Brasil da década de 1930 era a representação da diversificação da estrutura social que estava em andamento desde a Primeira República. Um país predominantemente agrícola com quase 70% da população dedicada ao ramo, segundo censo de 1920 (FAUSTO, 2015; SCHWARCZ; STARLING, 2015), passava a apresentar uma classe média urbana em expansão que se direcionava aos centros urbanos, principalmente para região sudeste do país, onde “o Rio de Janeiro seria o coração da República, São Paulo a cabeça, e anos depois viria Belo Horizonte, a cidade que a República imaginou à sua imagem e semelhança, e que se tornou a primeira urbe planejada do Brasil” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 326). A industrialização que se consolidou a partir do final do século XIX, com destaque para o setor cafeeiro, impulsionou a formação de uma classe operária composta por migrantes internos e imigrantes.

O crescimento industrial paulista data do período posterior à abolição da escravatura, embora se esboçasse desde a década de 1870. Originou-se de pelo menos duas fontes inter-relacionadas: o setor cafeeiro e os imigrantes. Os negócios do café lançaram as bases para o primeiro surto da indústria por várias razões: em primeiro lugar, ao promover a imigração e os empregos urbanos vinculados ao complexo cafeeiro, criaram um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliaram e integraram esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuíram para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados (FAUSTO, 2015, p.247).

Não é possível afirmar que o governo da época tinha uma política forte de industrialização, havia sim um interesse expresso na agroexportação. Possivelmente, ocorreu uma retroalimentação, na qual a expansão da indústria acompanhou o investimento no comércio internacional de produtos agrícolas, seja pela incorporação de tecnologias para produção de insumos primários ou para atender a demanda da população brasileira que crescia uma média de 2,5% ao ano (SCHWARCZ; STARLING, 2015) e, por consequência, também passava a ampliar o seu consumo.

As elites oligárquicas, as elites que se formavam juntamente com a industrialização e a urbanização, e a cúpula de religiosos deram o tom da intelectualização do país a partir do projeto de governo de Getúlio Vargas. Essa característica é importante para compreender o surgimento institucional das ciências sociais no Brasil. Passados quase 90 anos da inauguração do primeiro curso de sociologia brasileiro, ainda conservamos traços dessa origem elitista na formação e inserção dos sociólogos.

3.1 O Estado Getulista – surgimento das novas elites brasileiras

Havia uma insatisfação com a política oligárquica tradicional que predominava no Brasil até o início do século XX. Getúlio Vargas entra no poder por meio de um movimento revolucionário, a Revolução de 1930, que não permitiu que Júlio Prestes assumisse, apesar de eleito democraticamente. O descontentamento com o governo possibilitou a união de grupos heterogêneos, com motivações diversas, que gostariam de romper com as políticas direcionadas para um principal segmento formado pela elite rural cafeeira. Nas eleições de 1930, Júlio Prestes era indicação direta do então presidente Washington Luís, representante paulista da alternância que ocorria entre as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo – a política do café-com-leite. A escolha de Júlio Prestes acabou gerando uma ruptura com parcela da elite mineira, sendo ele novamente representante paulista, portanto, rompendo o acordo praticado. Apesar de candidatos lançados por outros setores da sociedade, Júlio Prestes foi o escolhido pelo voto direto (FAUSTO, 2015; SCHWARCZ; STARLING, 2015). Importante ressaltar que o voto era restrito a uma pequena parcela da população, excluídos os “menores de 21 anos, mulheres, analfabetos, mendigos, soldados rasos, indígenas e integrantes do clero” (HISTÓRIA..., c2019) e, por não ser secreto, era alvo de votos de

cabresto e de fraudes diversas. A mobilização política de 1930 não era a busca por uma nova ordem, mas por disputa dos espaços de poder para que outros grupos também tivessem os seus interesses atendidos, principalmente pelas elites estaduais que se sentiam excluídas da esfera Federal. Assim sendo, “caíram os quadros oligárquicos tradicionais, os ‘carcomidos da política’, como se dizia a época. Subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais” (FAUSTO, 2015, p.279). A ascensão da nova proposta governamental encarnada na figura de Getúlio Vargas não se deve a uma política ineficiente da Primeira República, mas pela falta de representatividade dos interesses populares (GOMES, 2013) que serviram de estratégia para angaria simpatia pelas elites também não atendidas em seus interesses para derrubar o governo vigente. Apesar dessa mudança, os oligárquicos não foram suprimidos. Muitos políticos jovens eram filhos das figuras tradicionais que, por sua vez, mantiveram seu poder econômico, portanto também conservaram seu poder de barganha com o governo que se reconfigurava. O próprio Getúlio Vargas era oriundo das oligarquias gaúchas. Essa nova classe política, entretanto, tinha aspirações liberais e desejava modernizar o sistema político vigente, em busca de uma verdadeira democracia. Adicionalmente, havia os representantes do Exército, jovens oficiais que ficaram conhecidos como os tenentes, que desaprovavam o governo das oligarquias tradicionais e acreditavam que a reestruturação do Estado só seria possível por meio de uma ditadura militar.

Getúlio Vargas foi o escolhido para representar esse grupo heterogêneo. Nas eleições de 1930, ele era o principal opositor, juntamente com João Pessoa como candidato à vice-presidência – sobrinho do então governador da Paraíba –, à chapa representante da política em vigor. Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba compunham a oposição ao governo vigente. Formou-se a coalizão Aliança Liberal, cujo programa era o reflexo dos anseios

das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia a necessidade de se incentivar a produção nacional em geral e não apenas o café; combatia os esquemas de valorização do produto em nome da ortodoxia financeira [...]. Propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores, como a extensão do direito à aposentadoria a setores ainda não beneficiados por ela, a regulamentação do trabalho do menor e das mulheres e aplicação da lei de férias. Em evidente resposta ao presidente Washington Luís, que afirmava ser a questão social no Brasil “uma questão de polícia”, a plataforma da oposição dizia não se poder negar sua existência, “como um dos problemas que teriam de ser encarados com seriedade pelos poderes públicos”. Sua insistência maior concentrava-se na defesa das liberdades

individuais, da anistia (com o que se acenava para os tenentes) e da reforma política, para assegurar a chamada verdade eleitoral (FAUSTO, 2015, p.247).

A crise mundial de 1929, a eleição de Júlio Prestes, apesar dos esforços da oposição, e o fatídico assassinato de João Pessoa¹² foram a faísca que faltava no palheiro de descontentamentos espalhados pelas regiões brasileiras. Getúlio Vargas assume como chefe do governo provisório, após a deposição de Washington Luís, e a centralização da tomada de decisões nas várias esferas de poder foi a grande marca de seu governo, do início ao fim. Desde a política econômica, que era fortemente pautada pelo setor cafeeiro, passando por políticas de trabalho, saúde e educação, em suma, a política imposta era de controle do poder Executivo¹³. O Governo Provisório assumiu plenos poderes para pôr em prática “um amplo programa de reformas sociais, administrativas e políticas” que foi implementado “através de uma profusão de decretos: anistia aos tenentes, remodelamento do Exército, criação dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio, e da Educação e Saúde Pública, reforma do ensino e da educação pública” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 362).

Figura 4 – Fotografia da Revolução de 1930: a bandeira da Paraíba vira o símbolo



Fonte: Memorial da Democracia¹⁴

¹² “Em 26 de julho [1930], João Pessoa era assassinado em uma confeitaria do Recife por João Dantas, um de seus adversários políticos. O crime combinava razões privadas e públicas, mas, na época, só se deu destaque às últimas, pois as primeiras arranhariam a figura de João Pessoa como mártir da revolução” (FAUSTO, 2015, p. 276).

¹³ “As medidas centralizadoras do governo provisório surgiram desde cedo. Em novembro de 1930, ele assumiu não só o Poder Executivo como o Legislativo, ao dissolver o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador eleito de Minas Gerais, foram demitidos e, em seu lugar, nomeados interventores federais. Em agosto de 1931, o chamado Código dos Interventores estabeleceu as normas de subordinação destes ao poder central (FAUSTO, 2015, p. 285).

¹⁴ <http://www.memorialdademocracia.com.br/card/rio-grande-do-sul-e-minas-gerais-em-armas-contr-governo-federal>

Os investimentos na Educação não eram novidade. Já havia tentativa de implementar algumas políticas de combate ao analfabetismo e de expansão do ensino datadas de 1920, de iniciativa dos estados. Boris Fausto (2015) aponta duas correntes principais, reformadores liberais e pensadores católicos de viés autoritário, que conduziram essas movimentações no setor da educação. Tais correntes seguiam direções opostas. A primeira foi encabeçada pelos jovens políticos mineiros, que já desenvolviam carreira política no período oligárquico e, a segunda era, obviamente, guiada pela Igreja Católica. Esta, destaca Fausto, teve um papel importante no Estado Getulista, pois foi forte apoiadora do novo governo. Uma das bandeiras levantadas pela jovem República brasileira era a de que o Estado e a Igreja deveriam se desassociar. Durante a República Velha, a Igreja perdeu espaço político, o qual foi resgatado pela Era Vargas (FAUSTO, 2015). A retomada da aliança entre Estado e Igreja pode ser simbolicamente representada pela inauguração do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1931, com a presença do presidente e seu ministério. O projeto dessa construção foi concebido ainda no Império, pelo Padre Pedro Maria Boss, o qual caiu na burocracia estatal e só foi materializado por Getúlio Vargas. Outro fruto dessa aliança é a promulgação do decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que autorizou o ensino de religião na rede pública de ensino¹⁵. A corrente defensora de uma educação autoritária começava a ganhar mais espaço, dentro do Estado, com esses acontecimentos.

¹⁵ Cabe destacar os cinco primeiros artigos do decreto:

“Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.
Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores (BRASIL, 2019c – grifo nosso)”. Observa-se que não era de caráter obrigatório e que o Estado e a Igreja eram os responsáveis diretos pelo conteúdo ministrado na disciplina.

Figura 5 – Fotografia da inauguração do Cristo Redentor, Rio de Janeiro



Fonte: Catálogo de peças do site Conrado Leiloeiro.

As políticas educacionais liberais correspondiam, inicialmente, aos “interesses sociais e pedagógicos das oligarquias” e, somente a partir de 1932, passou a abrigar ideais mais igualitários “convergentes com os interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias” (CUNHA, 1986, p. 230). Já o viés autoritário teve origem principalmente durante o governo de Artur Bernardes (1922-1926) que tomou medidas repressivas para que a ordem social não fosse contestada nem pelos trabalhadores, nem por setores descontentes da própria burocracia do Estado (CUNHA, 1986).

Durante o período 1930-35 os conflitos cruzados entre setores das classes dominantes, da burocracia do Estado, de setores das camadas médias e das classes trabalhadoras propiciaram o desenvolvimento contraditório das duas políticas educacionais. O autoritarismo prevalecia na esfera do poder central. Nas esferas das unidades da federação, é certo que o liberalismo predominava pelo menos no Estado de São Paulo e no Distrito Federal. AS ideias liberais em matéria de educação eram hegemônicas na Sociedade Civil [...]. A partir de 1935, a repressão generalizada retirou de cena as ideias educacionais liberais, pela prisão, atual ou virtual, de quem as sustentasse (CUNHA, 1986, p. 231).

A criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930, pode ser considerada a referência inicial da implementação das políticas centralizadoras de Vargas

no âmbito educacional. Seus Ministros foram todos mineiros, com destaque para Gustavo Campanema que permaneceu no cargo por 11 anos. O principal objetivo era ampliar a elite brasileira por meio da intelectualização de algumas camadas da sociedade (ARRUDA, 1995; FAUSTO, 2015). Foi uma política autoritária, na qual

o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de doutrinação fascista. (FAUSTO, 2015, p.388)

Duas frentes de atuação principais foram escolhidas: o ensino superior e o secundário. No primeiro caso, houve o incentivo ao surgimento de universidades que fossem comprometidas com ensino e pesquisa, diferente do modelo que vigorava até o momento no país caracterizado pela união de escolas superiores numa mesma instituição (CUNHA, 1986; MENDONÇA, 2000). Já no segundo, o interesse era implantar, de fato, um ensino secundário no país. Até aquele momento, esse segmento educacional era apenas uma forma de preparo para ingressar nas escolas superiores. Definiu-se currículo, a obrigatoriedade da frequência, a duração, “vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites” (FAUSTO, 2015, p. 289). Foi uma reforma bastante significativa se considerar as condições do ensino das quais se partiu.

Angela de Castro Gomes et al (2002) faz uma análise sobre dados coletados no início do século XX pela Diretoria Geral de Estatística do Brasil, publicados em 1916 sob o título de *Estatística da Instrução* – volume 1, a respeito da instrução escolar pública e privada. Os resultados dessa coleta permitiram traçar um panorama sobre a condição do ensino brasileiro nas duas primeiras décadas do referido século. Segundo a autora, uma das dificuldades de se implementar políticas públicas em educação no país foi a ausência de dados estatísticos confiáveis sobre a situação. Ela ainda destaca que a precariedade era alarmante ao olhar por uma perspectiva ampla sobre o cenário educacional brasileiro “que estava abaixo de quase todas as nações europeias e de muitas nações americanas” (GOMES et al, 2002, p. 406). O símbolo dessa precariedade era o analfabetismo que chegava, naquele período, a mais de 2/3 da população.

Os números que fundamentavam a avaliação eram os do Censo de 1900, que comprovava que, excluídos os habitantes de menos de cinco anos, 69,2% da população brasileira eram de analfabetos. Reforçando a gravidade do problema, o texto cita as conclusões do recenseamento realizado em 20 de setembro de 1906 no Distrito Federal, o coração vitrine do país, que concluía que, em cada 100 habitantes da cidade, 48 eram analfabetos. A esses dados gerais acrescentava-se o enorme número de crianças em idade de ir à escola que não a frequentavam. Os resultados do inquérito de 1908 mostravam que, de cada mil crianças brasileiras, somente 137 estavam matriculadas e, dessas, apenas 96 frequentavam realmente a escola (GOMES et al, 2002, p. 406).

Ainda, Gomes et al (2002) destaca a discrepância existente entre o número de escolas dos ensinos primário e secundário. Em 1907, “eram 638.378 alunos em escolas primárias para 30.426 alunos em escolas secundárias em todo país” (GOMES et al, 2002, p. 406), ou seja, o ensino secundário estava ausente em muitos estados, o que configurava um desinteresse pelo nível educacional, principalmente pelo poder público.

Os ensinos superior e profissional também possuíam um desenvolvimento restrito até aquele momento. Havia um predomínio da formação de professores, na perspectiva profissionalizante, e os cursos de direito, engenharia, medicina e farmácia dominavam as escolas superior. Duas informações relevantes sobre essa configuração: as mulheres correspondiam a 61% das professoras em todo país e 85% da categoria na capital federal; apesar de ser um país predominantemente agrário, “eram exceções os que se interessavam pelo estudo da agronomia ou da engenharia agrônômica” (GOMES et al, 2002, p. 406).

É necessário resgatar as quatro reformas educacionais ocorridas no primeiro quarto do século XX (CUNHA,1986; FERREIRA JUNIOR, 2011) para compreender o contexto que forneceu espaço para o surgimento das universidades brasileiras e, conseqüentemente, os primeiros cursos de sociologia no país. Essas reformas expressam o tom das discussões sobre educação por políticas e intelectuais a cada momento de implementação. Em 1901, A Reforma Epitácio Pessoa já estava inserida no novo modelo educacional brasileiro que não correspondia mais àquele do Brasil Colônia. O ensino do início do século, antes de tradição humanista, adotou princípios positivistas, tornou-se seriado, obrigatório e enciclopédico. A Reforma de 1901 formalizou a desoficialização do ensino por meio da equiparação entre instituições públicas e privadas, estabelecia como critério de controle as inspeções nos currículos. Foi neste momento que surgiram as primeiras tentativas de universidades citadas anteriormente. Em seguida, aconteceu a Reforma Rivadávia Correa, no ano de 1911, que

levou a desoficialização do ensino ao extremo, dando autonomia e liberdade didática e administrativa às instituições educacionais, o Estado não era mais o responsável exclusivo pela concessão de diplomas e títulos. Além disso, propunha a autonomia entre os níveis secundário e superior, o certificado do primeiro não seria uma obrigatoriedade para cursar o segundo, “a admissão nos cursos superiores exigia dos candidatos terem 15 anos ou mais; ‘bom comportamento’, atestado pelo diretor de colégio público ou particular; e aprovação em exame de admissão” (CUNHA, 1986, p.208), o qual era composto por uma parte comum – História do Brasil e português – e outra diversificada, de acordo com o curso pretendido. Essas duas reformas educacionais foram as responsáveis por permitir o investimento privado em instituições de ensino superior. Entretanto, a principal barreira encontrada era a validação, pelo Estado, dos diplomas oferecidos. Sem “a chancela governamental”, os estudantes não alcançavam os privilégios de dispor de formação superior no mercado de trabalho. Um caso bastante ilustrativo foi o do curso de odontologia da Universidade de São Paulo, fundada em 1911 e encerrada por volta de 1917:

Uma lei da Assembleia Estadual de São Paulo determinava que só poderiam exercer a odontologia os formados por faculdades oficiais. Como a Universidade de São Paulo era uma instituição particular, seus diplomados não poderiam exercer legalmente a profissão de dentista. Eles conseguiam registrar seus diplomas na repartição sanitária do governo federal, no Rio de Janeiro, mas o governo estadual não lhes reconhecia a habilitação profissional (CUNHA, 1986, p. 206).

Havia, também, uma crítica ao ensino oficial ofertado, considerado desqualificado, e uma tentativa de oferecer formações supostamente de maior qualidade por parte de iniciativa privada que encontrava barreiras burocráticas governamentais. Cunha destaca o discurso, à época, do reitor de Universidade de São Paulo:

A nossa é a nação dos doutores. Eles saem às mancheias das faculdades; entretanto, não são muitos os que vencem, apenas com seu esforço pessoal, a luta pela vida. E a prova disso temos em que, a despeito de vivermos numa atmosfera de doutorice, mandamos buscar, no estrangeiro, arquitetos para reformarem as nossas cidades, agrônomos para cultivarem nossos campos, químicos para garantirem a pureza dos nossos alimentos, bacteriologistas para dirigirem os nossos laboratórios, e até banqueiros para segurarem nossas finanças. É verdadeiramente fenomenal!... Mas a culpa não é nem dos doutores nem do Brasil, a culpa é do péssimo ensino que todos nós recebemos e da rotina que o perpetua (DISCURSO... apud Cunha, 1986, p. 205).

Quatro anos após, surgiu uma nova reforma que cancelava a de 1911. A Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, reverteu a perda do controle estatal sobre o ensino por meio da delimitação dos critérios de equiparação entre os ensinos público e privado, pelo aumento no rigor da fiscalização das instituições de ensino e pela retomada da obrigatoriedade do diploma do secundário para ingresso no ensino superior. Por último, considerando o período em análise, em 1925, ocorre a Reforma Rocha Vaz de caráter mais conservador e elitista. Ampliou o controle estatal retirando a autonomia didática e administrativa concedida nas reformas anteriores. Instaurou uma política de policiamento ideológico nas instituições com inspeções rigorosas sobre as atividades de professores e alunos. Foi, também, nesta reforma que a sociologia foi introduzida no currículo do ensino secundário pela primeira vez como disciplina obrigatória (CIGALES, 2013). O currículo do ensino superior foi fixado e o vestibular aperfeiçoado. Importante ressaltar que essas reformas tiveram mais efeito sobre as regiões com maior desenvolvimento urbano e econômico, ou seja, a região sudeste – Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro – fundamentalmente. Ocorreram, em paralelo, reformas estaduais bem-sucedidas, mas que não tiveram a mesma relevância das reformas implementadas pela União. Além disso, o governo de Getúlio Vargas que surge logo em seguida, centralizou os poderes, como já mencionado, retirando a autonomia dos governos estaduais. Portanto, no que se trata de políticas públicas voltadas à educação, o governo Federal era sempre o protagonista.

3.1.1 A educação nas constituições federais da Era Vargas

A Era Vargas é marcada por três momentos principais: revolução de 1930, tornou-se chefe do governo provisório; elaboração de uma nova constituinte em 1934 que resultou em eleições indiretas para presidência; e implantação da ditadura do Estado Novo, com nova constituição em 1937, que finalizou em 1945 após um golpe militar. Tanto a constituição de 1934 quanto a de 1937 davam ênfase a Educação em seus textos. A primeira ainda com influências mais liberais, já a segunda materializava o autoritarismo de Vargas. Ao mostrar o desenvolvimento da educação brasileira através da análise das constituições, Sofia Lerche Vieira (2007) destaca que a Carta de 1934 foi “a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, art. 148 a 158)” (VIEIRA, 2007, p. 296). A autora faz uma síntese das principais contribuições dos

dois textos constitucionais do período que estou tratando aqui. A lei maior de 1934 manteve a mesma estrutura do sistema de ensino descrito na constituição de 1891, inovou ao definir as vinculações de receitas para a educação, matéria inexistente até o momento, instituiu normas do Plano Nacional de Educação e fixou as obrigações de cada ente federativo referentes à área.

À União "traçar as diretrizes da educação nacional" (art.5º, XIX), "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter" os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer "ação supletiva na obra educativa em todo o País" (art. 150, "d" e "e"). A organização e manutenção de sistemas educativos permanecem com os Estados e o Distrito Federal (art. 151). Entre as normas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação estão o "ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível"(art. 150, parágrafo único, "a" e "b") (VIEIRA, 2007, p. 296 e 297).

No âmbito do Plano Nacional de Educação, é perceptível o viés liberal que se instaurava naquele momento. Observe os dispositivos da Carta Magna (BRASIL, 1934) a seguir:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

[...]

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

[...]

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na régência de outra, em que se mostre habilitado.

É possível perceber que conferia certa autonomia de ensino, reconhecia as instituições de ensino particulares, desde que respeitassem as normas do Estado e estabelecia a obrigatoriedade do concurso público para magistério oficial.

Já a constituição de 1937 centralizou ainda mais o poder no Executivo. Se antes os estados detinham certa autonomia na organização dos sistemas de ensino, a partir desse momento o governo central passou a controlar a educação por meio de Leis Orgânicas de Ensino durante o Ministério de Gustavo Campanema (VIEIRA, 2007). Inclusive, foi sob a gestão de Campanema que a sociologia, incluída pela reforma educacional de 1925, foi retirada dos currículos escolares.

Em linhas gerais, o Estado passava a se desobrigar da oferta de ensino gratuito, permitindo a livre iniciativa expressa já no primeiro artigo da seção referente a Educação e Cultura. Apenas o ensino primário seria garantido, mas com o adendo de que seria acessível aos menos favorecidos comprovadamente. Observe o texto constitucional:

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são **livres à iniciativa** individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

[...]

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. **A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar** (BRASIL, 1937 – grifo nosso).

O foco do Estado Novo era fomentar o ensino técnico e profissionalizante direcionado à população baixa renda, as outras modalidades ficariam em segundo plano, quando não ignoradas. Vieira destaca a perpetuação da caracterização do ensino público como de qualidade inferior, ao afirmar que naquele momento era “clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa

história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista” (VIEIRA, 2007, p. 298). As universidades que surgem após 1930 foram, de certa forma, uma reação das elites liberais, sob chancela das próprias constituições editadas durante a chefia de Vargas, ao autoritarismo getulista, com o desenvolvimento dos tipos de educação relegados pelo governo central.

Antes de entrar na próxima seção com foco no ensino superior, resgato a história inicial das tentativas de introdução da sociologia no sistema escolar brasileiro. Marcelo Cigales (2013) realiza uma retomada histórica da inserção do ensino de sociologia. O autor define como marco inicial os pareceres escritos por Rui Barbosa, ainda em 1882, favoráveis a inserção da disciplina no ensino secundário. Dada a precariedade do sistema escolar brasileiro, naquele momento, não houve condições materiais para que sua inserção ocorresse, portanto, “a proposta de Rui Barbosa não prospera, e a sociologia adormece em meio à burocracia” (CIGALES, 2013, p. 90). Outro marco temporal proposto por Cigales foi a instituição pelo Ministro da Guerra Benjamin Constant, em 1890, do ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército. Posteriormente, quando ocupou o cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, foi responsável por reforma educacional que levou seu nome, por meio da qual incluía “a sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino”, de forma obrigatória até o ano de 1897. Entretanto, a Reforma Benjamin Constant não chegou a ser efetivada, sendo substituída por outra que retirou a disciplina dos currículos escolares. Apesar de sua institucionalização tardia, Cigales aponta que a sociologia já estava presente nas produções literárias e acadêmicas de intelectuais brasileiros. Segundo ele, as primeiras iniciativas empreendidas não tiveram sucesso, mas trouxe a disciplina para as discussões sobre as configurações que a educação brasileira poderia adquirir. Maria Arminda do Nascimento Arruda (1995) resgata que as ciências sociais já estavam presentes no constructo político e intelectual brasileiro desde o Império. A autora demonstra que não faltava uma legitimidade social da área, pois era possível identificar as ideias positivistas de Comte com forte entranhamento nas ideias compartilhadas pela elite brasileira. O que faltava era a “legitimidade científica-acadêmica e é este vazio que a universidade veio a ocupar” (ARRUDA, 1995, p. 126).

Meu foco não é o ensino de sociologia enquanto disciplina escolar, mas a sua profissionalização, por esse motivo, opto por considerar como marco temporal de sua institucionalização o seu surgimento no ensino superior. Cigales destaca um trecho elaborado por Candido Alberto Gomes¹⁶ pertinente a questão do marco temporal:

A periodização constitui, de modo geral, tarefa das mais árduas e geradoras de controvérsias. (...). Assim é que, embora a maioria dos autores aceite a existência de três fases - a pré-científica, a da institucionalização e a fase científica propriamente dita -, não existe consenso quanto aos seus marcos cronológicos. Enquanto Florestan Fernandes considera que a fase pré-científica termina em fins do século XIX, autores como Fernando de Azevedo e Octavio Ianni vêem o seu término por volta de 1930, quando a ciência sociológica é introduzida nos currículos escolares brasileiros (GOMES, 1994, p.1-2 apud CIGALES, 2013, p.87).

Me aproximo, portanto, da escolha temporal realizada por Fernando de Azevedo e Octavio Ianni, conforme afirmação de Candido A. Gomes. A partir de agora o olhar será sobre o segmento do ensino superior.

3.1.2 O estabelecimento das universidades brasileiras e a institucionalização da sociologia

Considerando o ensino superior como o segmento educacional que institucionaliza a sociologia no Brasil, vamos observar a história das universidades brasileiras com destaque para aquelas que inseriram a disciplina em suas cadeiras. Muitos historiadores apontam a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira universidade brasileira que efetivamente se estabeleceu. Ela foi inaugurada em 1920 pela ocasião da vinda do Rei Alberto da Bélgica naquele mesmo ano. Surgiu da junção de três escolas superiores: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Escola Politécnica (CUNHA, 1986; MENDONÇA, 2000; FAUSTO, 2015). Luiz Antônio Cunha (1986) resgata que, antes da fundação da Universidade do Rio de Janeiro, houveram tentativas de estabelecer universidades¹⁷, por parte da iniciativa privada, conduzidas por influência positivista na política educacional, “minimizando o controle do governo federal sobre o ensino superior” (CUNHA, 1986, p. 212). Estas,

¹⁶ Infelizmente, não consegui acesso a obra original: GOMES, Candido Alberto. A educação em perspectiva sociológica. 3. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária, 1994.

¹⁷ “Em 1909, foi criada a Universidade de Manaus, em 1911 a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná” (CUNHA, 1986, 212).

entretanto, não vingaram, principalmente pela questão financeira, uma vez que os cursos eram pagos, delimitando o acesso às restritas elites, em um contexto social que o analfabetismo era alto e a população dispunha de pouco acesso aos ensinos primários e secundários. Apesar de serem projetos sem sucesso, Cunha afirma que foram um combustível para a retomada, pelo governo da União, do controle do ensino superior. O sistema universitário foi reorganizado a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído por decreto em 1931, o qual também tornou a Universidade do Rio de Janeiro uma universidade propriamente dita, com ensino e pesquisa, e não só um aglomerado de escolas superiores. Sem dúvidas, o governo Vargas foi bem-sucedido na realização das universidades brasileiras.

Ao início da era de Vargas, em 1930, havia no Brasil três universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920; a de Minas Gerais, criada em 1927; e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, esta sem o nome de universidade. Ao fim dessa era, em 1945, eram cinco as universidades. A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, e, a partir de 1934, Universidade de Porto Alegre. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, as Faculdades Católicas, embrião da Universidade Católica, mais tarde pontifícia. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e absorvida pela Universidade do Brasil, em 1939 (CUNHA, 1986, p.232).

Percebendo o direcionamento dado à educação no então governo, os liberais ocuparam os espaços do ensino superior, principalmente em São Paulo e no Distrito Federal. Não era apenas uma questão de ideais dos paulistas e cariocas, mas também o poder aquisitivo e o desenvolvimento urbano concentrados nessa região que favoreciam a expansão das universidades (CUNHA, 1986; ARRUDA, 1995; MICELI, 1995). A concepção de que a nova elite seria formada por meio da intelectualização, ou seja, portar um diploma constituía um elemento de distinção, justificava o ensino superior ser o centro das atenções dos liberais (CUNHA, 1986). É bastante apropriado vincular a concepção de Bourdieu (2006) sobre distinção às motivações que fomentaram o investimento na educação no período aqui tratado. Considerando o espaço social e as disputas de poder entre as elites brasileiras, a aquisição de capital cultural e acadêmico se tornou uma aposta para diferenciação entre os grupos conservadores que compunham as oligarquias, principalmente, e os grupos liberais oriundos da modernização do país. Não era apenas uma questão de bens materiais, de poder aquisitivo, mas uma aproximação com as práticas culturais de países mais avançados que permitiria o desenvolvimento nacional rumo a um ideal modernista.

A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) foi inaugurada em 27 de maio de 1933 e surge a partir de líderes das oligarquias paulistas que perderam a batalha política para a Aliança Liberal. Era inequívoca a relação entre a derrota política e a criação da Escola. No manifesto¹⁸ elaborado pelos fundadores da instituição está expresso o descontentamento com a situação política do país e a ambição de fomentar uma elite intelectual. Apresentavam um discurso enfático sobre os efeitos da ausência dessa elite no contexto brasileiro:

A análise desapaixonada e honesta de nossa história político-social revela, sem dúvida, a cada passo, esforços sinceros para a reorganização da vida do país. Em todos os ramos de atividade, múltiplas são as tentativas e concepções tendentes a melhorar as nossas condições de existência. Mas não se pode negar que tem sido pouco animador o resultado. [...] É evidente que este estado de coisas, não obstante a ilusão de alguns sonhadores de panaceias, não deriva de um fator único, suscetível de exame e solução tranquilizadora. Vários e diferentes são os fatores, cada qual de maior ou menor efeito corrosivo. Dentre eles, entretanto, **destaca-se naturalmente por seu caráter básico, a falta de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, ao par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de compreender, antes de agir, o meio social que vivemos. Está na consciência de todos essa grande falta.** Ainda há pouco, na guerra civil desencadeada em nosso Estado, e também agora, na luta para refazer-se dos efeitos dessa guerra e das aflições que a antecederam, o povo sente-se mais ou menos às tontas e vacilante. Quer agir, tem vontade de promover algo de útil, cogita de uma renovação benéfica, **mas não encontra a mola central de uma elite harmoniosa, que lhes inspire confiança, que lhe ensine passos firmes e seguros.** (MANIFESTO, 1933 – grifo nosso)

Também teciam críticas à qualidade da educação e da pesquisa existentes até aquele momento, sugerindo que a Escola Livre de Sociologia e Política seria um projeto para transformar a realidade:

Os instrumentos e processos de ensino em vigor, se permitem a formação de profissionais distintos, de especialistas notáveis, e acoroçoam, por outro lado, especulações individuais, pesquisas isoladas, e o malsinado autodidatismo, gerador de planos e concepções de caráter pessoal. Falta em nosso aparelhamento de estudos superiores, além de organizações universitárias sólidas, um certo centro de cultura político-social apto a inspirar interesse pelo bem coletivo, a estabelecer a ligação do homem com o meio, a incentivar pesquisas sobre as condições de existência e os problemas vitais de nossas populações, a formar personalidades capazes de colaborar eficaz e conscientemente na direção da vida social.

A fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo **vem preencher essa lacuna evidente.** Já aproveitando elementos de valor de nossas classes cultas,

¹⁸ O manifesto original está anexo à tese.

já contratando professores de renome fora do país, já promovendo conferências públicas, avulsas e periódicas, e intercâmbio com instituições estrangeiras análogas, já adotando para os cursos uma orientação eminentemente científica, à altura das exigências do meio social contemporâneo - a Escola oferecerá aos estudiosos um campo de cultura e de preparo indispensável para eficiente atuação na vida social (MANIFESTO, 1933 – grifo nosso).

Luiz Antônio Cunha (1986) destaca um dado importante, a partir do qual analisa o real objetivo do grupo que encabeçava esse projeto. O autor revela que a primeira turma do curso tinha como alunos “diversos signatários do ‘manifesto de fundação’ da escola” (CUNHA, 1896, p. 267). Portanto, segundo o autor, é possível que o interesse das classes dominantes não era o de formar uma nova elite intelectual, mas de “(re)formar a existente, aparelhando-a para novas arremetidas na tomada do poder público do qual se achavam destituídos” (CUNHA, 1896, p. 267). Ainda, o autor acrescenta que o curso não tinha a pretensão de obter o “reconhecimento de privilégio ocupacional pelo Estado”, a Escola foi instituída como uma fundação de direito privado, os recursos eram doações de pessoas físicas e jurídicas, seu curso era de caráter livre, tinha a duração de 3 anos e era direcionado tanto “aos indivíduos desejosos de aperfeiçoar estudos já realizados” como para aqueles que almejassem ocupar espaços na “direção de negócios públicos”, em “posições de relevo na administração das grandes empresas particulares” ou em cargos de confiança em mandatos eleitorais (CUNHA, 1986, p. 266). Em 1935, Escola recebeu novo status. O interventor federal¹⁹ do estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, por meio de decreto, tornou a instituição de utilidade pública, fato que permitiu com que ela recebesse verbas públicas. Em seguida, no ano de 1946, ela recebe reconhecimento como curso de graduação pelo Ministério da Educação e o seu currículo torna-se referência para o ensino de sociologia no Brasil.

A Escola Livre de Sociologia e Política recebeu forte influência da Escola de Chicago, professores americanos atuaram na docência, com destaque para Donald Pierson que possibilitou a entrada de recursos de fundações americanas para bolsa de estudos, intercâmbio de alunos, financiamento de pesquisas e investimento nos acervos da Escola

¹⁹ Durante o governo provisório, após a Revolução de 1930, foram nomeados interventores federais para assumir os governos estaduais, em substituição aos presidentes de estado, titulação atribuída aos chefes do executivo estadual pela constituição de 1891, na qual foram definidos 20 estados e um Distrito Federal. Após a outorga da Constituição de 1934, o cargo passou a se chamar governador.

(MENDOZA, 2005). Dada essa relação com a sociologia norte-americana, a ELSP possuía uma identidade de formação vinculada ao “modelo do sociólogo profissional, dedicado às pesquisas empíricas” (LIMONGI, 1989, p. 217), diferente da cultura acadêmica que se desenvolveu na Universidade de São Paulo (USP), sobre a qual falaremos a seguir. O destaque do projeto diferenciado entre as duas instituições foi utilizado como bandeira pelos membros da Escola que viram suas matrículas caírem consideravelmente no segundo ano de existência, pela influência da fundação da Universidade de São Paulo.

Para se ter uma ideia do significado da criação da USP para a ELSP, vale recorrer ao número de matrículas nesta última. Enquanto para o seu primeiro ano letivo o número total de inscritos chega a 219 alunos, este número cai para 53 no segundo ano. Em documento preparado pela própria Escola, este decréscimo é explicado nos seguintes termos: ‘a Escola teve de enfrentar as confusões decorrentes da fundação Universidade de São Paulo, feita com grande publicidade e inaugurada justamente na época em que se iniciara a matrícula de seu 2º ano letivo’ (LOWRIE, 1935, p.4 apud LIMONGI, 1989, p.218).

A Universidade de São Paulo surgiu em contexto semelhante ao da Escola Livre de Sociologia e Política. No ano seguinte à criação da Escola, o interventor federal paulista que ocupava o conselho superior desta, nomeou uma comissão para projetar a criação da USP. Apesar de ter feito parte da liderança da Revolução Constitucionalista que tentou derrubar o governo inicial de Vargas e ser uma forte figura política paulista, Armando Salles de Oliveira foi convidado por Vargas para assumir o posto de interventor pelas suas boas relações governamentais (CUNHA, 1986). Assim sendo, em sua posição empreendeu esforços para superar a derrota das oligarquias paulistas por meio da construção da sonhada elite intelectual que poderia trazer mudanças para o cenário brasileiro. Na citada comissão estavam o jornalista Júlio de Mesquita Filho, componente da família proprietária do jornal *O Estado de São Paulo*, como líder político e o sociólogo e educador mineiro Fernando de Azevedo como líder pedagógico, importante figura na educação no momento histórico em questão:

Foi integrante do movimento reformador da educação pública, da década de 20, que ganhou o país e foi impulsionado pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no Rio de Janeiro, capital da República, animada pela proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário, técnico profissional e normal; e adaptação da escola ao meio-urbano, rural e marítimo. Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira e em 1932, redigiu e lançou, junto com outros 25 educadores e intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como diretor-geral, promulgou o Código de Educação do

Estado de São Paulo (1934) e participou da fundação da Universidade de São Paulo. Visto como um intelectual de "centro", foi durante sua vida se transformando em um intelectual extremamente crítico quanto ao papel da escola, entendendo-a em 1954 como instrumento de manutenção do status quo (VERBETE, c2019).

Os ideais de Fernando de Azevedo foram expressos no Manifesto de fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e não seria diferente com a criação da USP. Inclusive, ele foi o responsável por introduzir as concepções de Émile Durkheim no contexto educacional brasileiro. Fernando de Azevedo seguia a linha positivista de defesa da objetividade das ciências sociais, assim como era possível nas ciências naturais. Semelhante à teoria durkheimiana (DURKHEIM, 2011), Fernando de Azevedo afirmava a educação como um espaço de transmissão e solidificação das regras sociais em busca da coesão. Ele dizia que os ensinos primário e secundário tinham a função de homogeneizar os indivíduos de acordo com as normas socialmente compartilhadas. E o ensino superior seria o espaço da educação que seria possível desenvolver a autonomia e a crítica que Durkheim dizia ser necessária no sistema educacional, não excluindo deste segmento o contínuo desenvolvimento da base cultural sólida e profissional (CUNHA, 1986; VERBETE, c2019). Podemos perceber que ter um sociólogo envolvido no projeto educacional brasileiro nos anos de 1920 a 1940 foi fundamental para que a disciplina ganhasse relevância.

A USP foi criada em 25 de janeiro de 1934 através de decreto estadual. Nela foram incorporadas escolas superiores já existentes e criadas novas faculdades:

Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Medicina, Escola Veterinária. O instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado como Faculdade de Educação. Foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, e a Escola de Belas Artes, só vingando a primeira. Diversos institutos técnicos-científicos mantidos pelo governo estadual foram ligados à universidade como "instituições complementares" (CUNHA, 1986, p. 270 e 271).

Fernando de Azevedo viu a realização do seu projeto educacional com a criação da Faculdade de Educação, que seria o centro de formação de professores para o ensino secundário e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como o "coração da universidade", onde seriam formados os intelectuais para compor a elite que levaria o Brasil ao progresso. Nesta última, que posteriormente foi renomeada de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, está abrigado o curso de ciências sociais. A USP trazia em sua essência

o conceito moderno de universidade, onde ensino, pesquisa e extensão estariam vinculados e guiados pela liberdade de pensamento e expressão. Francisco Alambert narra a história da Universidade desde sua inauguração até os tempos atuais em *USP: 80 anos de história*, destaca que os fundadores eram inspirados pela ideia de alinhar o Brasil ao mundo contemporâneo por meio da criação de um conhecimento científico nacional, nas mais diversas áreas, em última instância, se distanciar da visão aristocrática que o país carregava e criar uma visão mais moderna e autônoma de uma identidade nacional (SMIRNE, 2016).

Figura 6 – Fotografia de professores franceses contratados em 1934 para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da USP



Fonte: Acervo Estadão Conteúdo/AE. Jornal da USP.

Foram contratados Paul Arbousse Bastide, filósofo, Roger Bastide, sociólogo e Claude Lévi-Strauss, filósofo²⁰, juntamente com outros franceses para ocupar as cadeiras de humanidades das novas faculdades. Esses três especificamente ocuparam as cadeiras da sociologia. Era a missão universitária francesa no Brasil composta por jovens intelectuais,

²⁰ Essas eram as formações iniciais dos atores citados à época da contratação. Lévi-Strauss, por exemplo, era apenas graduado quando ingressou na USP, adquiriu suas titulações posteriormente. Sua estadia no Brasil foi decisiva para o estabelecimento de sua carreira nas ciências sociais. Foi justamente os trabalhos empreendidos aqui em pesquisas de campo com populações indígenas que deram elementos para a Antropologia Estruturalista, a qual ele se torna o teórico fundante.

muitos deles sem grandes titulações, que traziam as novidades das instituições que serviam de inspiração para o projeto educacional empreendido pelas elites (CUNHA, 1986; MICELI, 1989; ARRUDA; 1995). O objetivo central era que eles desenvolvessem uma ciência brasileira com características do fazer científico da modernidade compartilhado no hemisfério norte. Professores de outras nacionalidades também foram recrutados para as demais áreas, nenhum professor brasileiro neste início, a intenção era trazer o que havia de mais novo em termos de pesquisa e formação para qualificar o ensino da USP. Apesar de estarem lecionando no Brasil, as aulas eram dadas no idioma nativos dos professores, os quais usavam avental branco para associar com a imagem de cientistas, além disso, a exigência dos cursos era bastante alta e o acesso era somente para jovens que tiveram formação elitista previamente (VASSALO, 2017). Os primeiros anos da USP cumpriram com as expectativas de Fernando Azevedo. Um ensino qualificado, com formação multidisciplinar, com professores jovens e estrangeiros, voltado aos filhos das elites do país. A primeira turma de professores foi fundamental para a construção da pesquisa no âmbito acadêmico e, ao mesmo tempo, deixaram como legado “intelectuais ilustres brasileiros, que se tornaram os próximos docentes da Universidade” (VASSALO, 2017), como Florestan Fernandes e Antônio Candido, por exemplo.

Figura 7 – Imagem do contrato de Claude Lévi-Strauss pela USP



Fonte: Arquivo Geral da USP. Foto de Marcos/USP imagens. Jornal da USP.

Figura 8 – Imagem do contrato de Paul Arbousse Bastide pela USP



Fonte: Arquivo Geral da USP. Foto de Marcos/USP imagens. Jornal da USP.

O ensino superior produzido no contexto paulista foi responsável por estabelecer a cultura acadêmica que permeia, até os dias atuais, o nicho profissional cativo da sociologia. Sérgio Miceli (1989) descreve a vida acadêmica da USP inspirada no fazer acadêmico norte americano e europeu:

uma atividade profissional permanente de docentes e pesquisadores em condições de fazer da universidade o centro de sua vida pessoal (afetiva e profissional), o lugar de suas realizações, o espaço prioritário de sociabilidade, o horizonte último de suas expectativas de melhoria social, a instância decisiva de reconhecimento do mérito científico e intelectual (MICELI, 1989, p. 86).

Ao observar a academia brasileira contemporânea, percebemos que pouco mudou no *ethos* social dos sociólogos acadêmicos. Torna-se possível compreender que a manutenção de uma cultura acadêmica autocentrada, a qual tende a definir suas prioridades e a escolher suas formas legítimas de expressão (ARRUDA, 1995), é uma escolha segura frente às oscilações econômicas e políticas da sociedade. Ora, o conhecimento científico pode até sofrer desvalorização, mas sua supressão dificilmente ocorrerá, uma vez que a ciência é um dos pilares da modernidade ainda vigente. É nesse lugar cativo que a sociologia brasileira se desenvolve e se reproduz profissionalmente. Arrisco afirmar que os laços sociais com as elites burocráticas continuam sendo mantidos e, portanto, é este vínculo que mantém a

“capacidade de os acadêmicos em articular e construir os seus espaços de atuação, legitimando-se como interlocutores públicos, lavrando o terreno do reconhecimento social por meio dos desígnios que medram no seu solo” (ARRUDA, 1995, p. 117), mesmo em momentos de crise.

Nessa direção, a história dos cientistas e das ciências sociais se traduziu na montagem das redes envolvendo as lideranças das agências e dos mutuários e os mecanismos decisórios e de avaliação que foram sendo constituídos ao longo dessas duas últimas décadas [1980 e 1970]. A exemplo do que se passou com as chamadas ciências “duras”, os cientistas sociais também conseguiram garantir, numa proporção menor ajustada às dimensões da área, a continuidade dos fluxos de recursos através de alianças azeitadas entre os dirigentes burocráticos e as lideranças intelectuais dos diversos setores da produção científica (MICELI, 1995, p. 11).

No Rio de Janeiro, outra corrente ganhava forças sob estímulo dos ideais de Anísio Teixeira. Ele é baiano de nascimento, filho de oligárquico, bacharel em direito, teve a oportunidade de ter contato com o pensamento pedagógico de John Dewey, professor na Universidade de Columbia, que era pautado pelo liberalismo igualitário e tinha forte conexão com o desenvolvimento de um sistema educacional coerente com a democracia. Foi aluno de pós-graduação do curso de especialização em educação na mesma universidade. Sua adesão ao pensamento de Dewey se concretizou de tal forma “que ele se tornou seu tradutor no Brasil” (CUNHA, 1986, p.272). Ao retornar dos Estados Unidos, Anísio Teixeira se inseriu na burocracia do Distrito Federal, trabalhou no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesta inserção no Rio de Janeiro, encontrou terreno para disseminar seus conhecimentos e aliou-se aos liberais elitistas, apesar de discordantes em muitos aspectos, em oposição ao grupo favorável a uma política educacional autoritária. Como dito, anteriormente, Fernando de Azevedo era a figura representativa dos liberais elitistas, Anísio Teixeira tornou-se a representação da ala igualitária, os dois grupos elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dentre as diversas proposições do manifesto, ganhou destaque as propostas liberais igualitárias que condenavam a segregação existente no sistema educacional vigente que oferecia dois sistemas escolares que estratificavam a população entre intelectuais e trabalhadores manuais; que defendiam a gratuidade do ensino superior e de todo o ensino oficial em oposição ao Estatuto das Universidade que vigorava desde 1931 e estabelecia o pagamento mesmo em instituições mantidas pelo Estado. Dada a repercussão gerada, Anísio Teixeira foi convidado a assumir a Diretoria de Educação do Distrito Federal.

O período entre 1932 e 1935, o mesmo em que Teixeira permaneceu como diretor de Educação do DF, pode ser considerado o mais fértil para os ideais liberais igualitários, a repressão que viria em seguida à esquerda e aos liberais democráticos deu uma pausa na concretização de tais ideais, que foram retomados na redemocratização pós queda do Estado Novo (GOMES, 2002). Anísio Teixeira conseguiu empreender uma reforma educacional no Rio de Janeiro e concretizar a Universidade do Distrito Federal que foi criada pelo interventor do Rio de Janeiro Pedro Ernesto por meio de decreto. Ele foi o primeiro reitor da universidade e em seu discurso de inauguração deixou claro “o papel atribuído à instituição de ser um centro de resistência democrática” (CUNHA, 1986, p. 277). Diferente do viés elitista de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira desejava que a universidade fosse um centro de excelência de formação para profissionais dos ensinos primário e secundário. A educação popular era, para ele, a via democrática. Foram contratados professores que possuíam competência técnica e princípios democráticos. Considerando o tema deste trabalho, destaco a figura de Gilberto Freyre como diretor do Departamento de Antropologia, Sociologia e Psicologia Social. Além disso, Teixeira afirmava que a universidade deveria ser um espaço de construção coletiva do pensamento distinto daquele praticado até o momento pelos intelectuais com práticas isoladas e autodidatas tanto no pensamento quanto na ação. A autonomia universitária seria fundamental para concretização desse projeto igualitário e democrático, mas o crescente autoritarismo que culminaria no Estado Novo freou estas ambições. Luiz Antônio Cunha sobressalta um trecho interessante do discurso²¹ de inauguração da Universidade do Distrito Federal proferido por Anísio Teixeira:

Muita coisa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma ‘verdade’ a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente. Fiel, assim, à grande tradição universitária da humanidade, havia de, por certo, desgostar aos que querem diminuir o Brasil até ajustá-lo aos limites das ideologias pessoais e de suas pessoais inquietações. Muitos sonhavam, é certo, iniciar entre nós a tradição universitária recusando essa liberdade de cátedra que conquistada pela inteligência humana nas primeiras refregas intelectuais de nossa época. Muitos julgavam que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida. Conhecemos todos a linguagem desse reacionarismo. Ela é matusalêmica. ‘A profunda crise moderna é sobretudo uma crise moral’ (TEIXEIRA, 1962 apud CUNHA, 1986, p. 278).

²¹ Discurso proferido em 31 de julho de 1935 e transcrito pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1962.

As três instituições que oficializam a sociologia no ensino superior brasileiro surgem como resposta ao autoritarismo crescente e têm como combustível a frustração de certos setores da sociedade advinda da mudança do status quo político no primeiro terço do século XX. Em seguida, com a consolidação do Estado Novo, a educação era orientada pelas decisões do poder central que impunha uma educação cívica, conservadora e alinhada aos ideais do regime. Havia agentes estatais de controle do conteúdo ministrado e do comportamento de professores e alunos. Como apontado na seção anterior, a Constituição Polaca determinava o foco no ensino profissionalizante das camadas populares, desobrigava a gratuidade do ensino e permitia a livre iniciativa do ensino, da ciência e das artes. Foi esta brecha constitucional que permitiu que a educação liberal não fosse completamente suprimida pelas escolhas do regime autoritário.

É interessante notar que as obras que consultei sobre o Estado Novo, de cunho histórico que perpassam a educação sem adentrar em especificidades dados os objetivos deste texto, a despeito da censura e da institucionalização de um departamento fiscalizador (DIP- Departamento de Imprensa e Propaganda), não apresentaram de forma significativa dados sobre intelectuais perseguidos, exilados ou fugitivos do regime autoritário. É sabido que os escritores Euclides da Cunha e Monteiro Lobato foram presos políticos à época. Opositores políticos, principalmente aqueles alinhados com ideais comunistas, foram os alvos principais do Estado de exceção getulista. Entretanto, muitos intelectuais de renome se aliaram ao governo, apesar de discordâncias com o autoritarismo, quando estas existiam. O ponto de reflexão é: mesmo em um governo ditatorial, uma parte significativa da intelectualidade se manteve ativa e amigável ao governo, diferente do que ocorreu na ditadura militar que viria posteriormente. A falta de desenvolvimento cultural e educacional no Brasil até a Primeira República, o projeto de intelectualizar as elites, de fomentar uma elite urbana e burocrática, mais a ideia de se criar uma cultura legítima brasileira, formaram um contexto fértil para que os intelectuais se sentissem confortáveis para atuar.

A pretensão de alguns intelectuais de serem os dirigentes de uma cultura tipicamente brasileira foi ao encontro com as pretensões do regime de Getúlio Vargas. Esse almejava estimular a formação de um sentimento de nação e de um nacionalismo entre a população. Para atingir seus objetivos, o governo tinha intenção de estabelecer uma relação com os intelectuais, para auxiliarem na estruturação e na propagação de sua ideologia nacionalista (BERTOLINO, 2017, p. 6).

Ana Maria Bertolino (2017) faz uma discussão sobre a presença dos intelectuais na Era Vargas. Para tanto, ela utiliza as definições de Gramsci para refletir sobre esse grupo social.

Gramsci dividiu os intelectuais em categorias, sendo que as mais importantes seriam a dos intelectuais orgânicos e a dos tradicionais. A primeira seria a dos intelectuais que se ligam organicamente a uma classe ou a um grupo, com a intenção de estruturar a ideologia a qual representam [...]. Já a segunda categoria derivaria de uma continuidade histórica, com intelectuais ligados ao pensamento tradicional e conservador de uma classe dominante (BERTOLINO, 2017, p. 6).

A autora também utiliza duas outras categorias para pensar a intelectualidade brasileira daquele momento: “homens de pensamento” e os “homens de ação”. Tal categorização, segundo Bertolino, era utilizada desde o início da República. O primeiro grupo consistia em pessoas que concentravam suas reflexões em discussões mais filosóficas “pensavam nas coisas do espírito e faziam uma literatura mais descolada da realidade” (BERTOLINO, 2017, p. 3). Em oposição, conforme descreve a autora, o segundo tipo caracterizava aqueles que se debruçavam sobre a realidade, muitas vezes até se envolviam com política mais ativamente. Bertolino afirma que os intelectuais brasileiros eram dominados pelo tipo “homens de pensamento”. Getúlio Vargas era crítico dessa postura e seu projeto político incluiu o fomento à criação de uma identidade cultural nacional, ou seja, considerando as categorias citadas, Vargas queria “homens de ação”, intelectuais orgânicos capazes de criar e difundir a cultura brasileira. Nesse sentido, a cultura surgia como um instrumento de dominação simbólica que exaltaria o sentimento nacionalista na população que, por sua vez daria legitimidade ao governo autoritário consolidado.

Construir de cima para baixo a cultura nacional era um dos projetos getulistas. Para tanto, foram cooptados intelectuais para prestarem consultoria ao governo. A participação desses ocorreu, principalmente, pela via do Ministério da Educação, nomes como Gilberto Freyre, Carlos Drummond de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Mario de Andrade foram seduzidos pela ideia de moldar uma cultura brasileira (FAUSTO, 2015; SCHWARCZ; STARLING, 2015; GOMES, 2002).

Estar ao lado do governo não significa, necessariamente, uma adoção irrestrita a ideologia daqueles que gerem o poder estatal. Trago a relevante discussão que Antonio

Candido (2001) propõe ao diferenciar os intelectuais que “servem” e aqueles que “se vendem”. Ele utiliza o exemplo de Carlos Drummond de Andrade para explicitar essa diferença. Segundo Candido,

Conviria acentuar mais que Carlos Drummond de Andrade “serviu” ao Estado Novo como funcionário que já era antes dele, mas não alienou por isso a menor parcela de sua dignidade ou autonomia mental. Tanto assim que as suas ideias contrárias eram patentes e foi como membro do gabinete do ministro Capanema que publicou os versos políticos revolucionários de *Sentimento do mundo* e compôs os de *Rosa do povo* (CANDIDO, 2001, p. 74).

Essas obras de Drummond de Andrade são analisadas como a expressão de suas inquietações frente ao nazismo, à Segunda Guerra Mundial e ao autoritarismo do regime de Vargas. *A Rosa do povo* “é considerada por muitos críticos como sua obra de maior expressão do lirismo social e político” (SILVA, 2016).

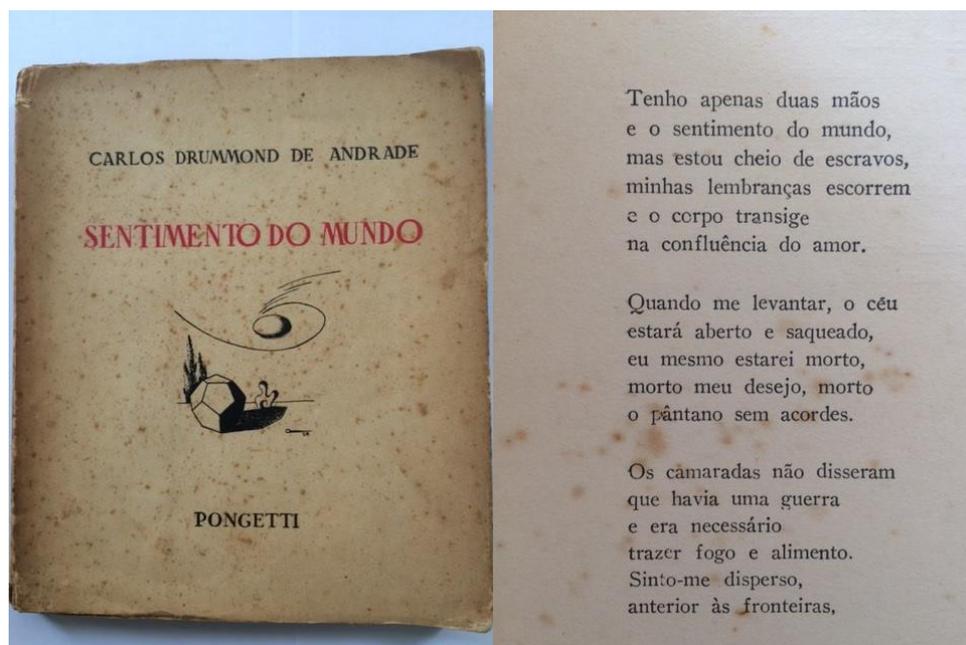
Figura 9 – Fotografias da capa da primeira edição de A Rosa do povo



Fonte: Blog Coleção Drummond Bandeira²²

²² <http://colecaodrummondbandeira.blogspot.com/>

Figura 10 – Fotografias da primeira edição de Sentimento do mundo



Fonte: Blog Coleção Drummond Bandeira

Por meio do exemplo citado, Antonio Candido quis defender a ideia de que é possível ter produções de qualidade mesmo que “o papel social, a situação de classe, a dependência burocrática, a tonalidade política – tudo entra de modo decisivo na constituição do ato e do texto de um intelectual” (CANDIDO, 2001, p. 73) – pareçam seguir caminho diverso do posicionamento político do produtor de cultura e conhecimento. Os intelectuais que podiam ser considerados como a serviço do Estado, tiveram a capacidade de “resguardar uma parte de sua produção intelectual das injunções partidárias e das demandas que lhes faziam certas facções com que colaboravam” (MICELI, 2001, p. 210).

Já os intelectuais considerados “vendidos” constituíram uma parcela que sujeitou “seus escritos às exigências postas pelos encargos da convocação política que os trouxe ao convívio com os núcleos executivos” (MICELI, 2001, p. 210). Eles eram representados, em essência, por indivíduos das oligarquias que perderam poder, tentaram se engajar nos movimentos políticos que tentaram restaurar a ordem política conduzida pelos antigos grupos dirigentes nos primeiros anos de 1930, movimentos que fracassaram, e viram como alternativa de sobrevivência no poder aderir à radicalidade do Estado que se impunha a partir daquele momento (MICELI, 2001).

A receptividade aos apelos integralistas foi proporcional ao clima de desânimo e decepção que se abateu sobre certas alas que vinham colaborando com o velho regime. Por força de uma série cumulativa de desvantagens, esses intelectuais não se deram conta em tempo oportuno das mudanças que acarretaria a derrota da oligarquia porque, sendo ao mesmo tempo intelectuais e militantes, não conseguiam dissociar a representação de sua trajetória individual da representação do destino político de seu partido. [...] A mudança radical em matéria de lealdade e filiação doutrinária, passando do devotamento integral aos partidos e facções de oligarquias à adesão sem reservas às organizações radicais de direita, resultou em grande medida do fracasso político da classe e do partido da classe a que pertenciam, processos que eles vivenciaram como seu próprio fracasso (MICELI, 2001, p. 133-134).

Os intelectuais assumiram, nesse período um protagonismo nas relações com o Estado nunca antes visto na história do Brasil. Ao tornar o “domínio da cultura como um ‘negócio oficial’ implicando um orçamento próprio, a criação de uma intelligentsia e a intervenção em todos os setores de produção, difusão e conservação do trabalho intelectual e artístico” (MICELI, 2001, p. 198), os intelectuais passam a ocupar espaços decisivos vinculados às elites burocráticas em detrimento dos vínculos do governo com representantes políticos partidários dos estados brasileiros.

Durante o período populista (1945-1964), verifica-se uma ampliação das carreiras reservadas aos intelectuais ao mesmo tempo que se intensifica o recrutamento de novas categorias de especialistas (economistas, sociólogos, técnicos em planejamento e administração etc.); muitos deles se alçaram aos postos-chaves da administração central, dos quais foram sendo excluídos outros grupos de intelectuais e especialistas que resistiram à implantação de diretrizes e dos programas adotados pela nova coalizão dominante nos últimos quinze anos em que os militares se apoderaram do controle do Estado. Durante o regime Vargas, as proporções consideráveis a que chegou a cooptação dos intelectuais facultaram-lhes o acesso às carreiras e aos postos burocráticos em quase todas as áreas do serviço público (educação, cultura, justiça, serviços de segurança etc) (MICELI, 2001, p.197).

É possível ver, portanto, que os sociólogos, enquanto figuras da classe de intelectuais, ganharam espaço e relevância no contexto de surgimento e ampliação de aparato burocrático e de suas respectivas elites, movido pelo ideário de construir uma cultura original brasileira que moveria o espírito nacionalista na população.

Considerando a inserção descrita, vamos observar como se desenvolveu as carreiras para esse grupo que alçava o poder sob uma nova ordem política. Os concursos públicos ganharam relevância na reforma administrativa empreendida por Getúlio Vargas. Por meio

da Lei do Reajustamento (nº 284 de 28 de outubro de 1936), o governo buscou racionalizar o serviço público, instituiu carreiras, normatizou as formas de ingresso, definiu pisos salariais, etc. Além da entrada via seleção pública, havia também cargos de livre nomeação que eram ocupados de acordo com as conveniências do governo. Não pretendo entrar em pormenores sobre o assunto, a intenção é demonstrar que se criou um mercado de postos públicos que foi a principal fonte de ocupação dos intelectuais durante o período populista.

Sérgio Miceli (2001) aponta que os intelectuais se concentraram nos “cargos que dispunham de padrões de vencimento elevados e de uma série de regalias e vantagens na hierarquia burocrática, com exceção de alguns poucos especialistas que começaram suas carreiras ocupando as posições típicas de pequeno funcionário” (MICELI, 2001, p. 208). O autor define cinco grupos de ocupações que caracterizam a inserção dos estudiosos. O primeiro deles era a cúpula do poder Executivo que colocava a classe em relação direta com os centros de poder, com os processos decisórios, nas mais diversas instâncias – ministros de Estado, chefes de comissões e conselhos, quando possível, cargos do Judiciário, do Ministério Público, das Procuradorias que permitiam indicação política. O segundo grupo era caracterizado pelo o que Miceli chama de “homens de confiança”. Nessa posição, os intelectuais assumiam as assessorias, como comissionados, no Executivo e nos demais órgãos vinculados ao poder central. Eram secretários, chefes de gabinete, assessores diretos, chefes de institutos e departamentos. O terceiro grupo, considerado o menor pelo autor, ocupava postos relevantes em instâncias locais nos estados. Normalmente, ocupavam cargos de chefia relacionados à cultura,

incluem-se tanto aqueles que ocuparam os postos de direção de instituições culturais – por exemplo, o Museu Histórico Nacional, a Biblioteca Nacional, o Serviço Nacional do Teatro, O Museu Nacional etc. – como os que se valeram de seus instrumentos de produção intelectual para o cumprimento de tarefas subalternas nas instituições de difusão cultural, de propaganda e de censura (MICELI, 2001, p. 213).

O quarto grupo era composto pelas carreiras tradicionais da intelectualidade: magistério superior, as carreiras judiciárias (aqui principalmente os intelectuais do direito) e o corpo diplomático. Não por acaso era o grupo com a maior presença de intelectuais. Por fim, o quinto grupo era caracterizado pelas novas carreiras técnicas que emergiam com a burocratização, urbanização e industrialização do país. Eram cargos preenchidos por aqueles

que possuíam competências rigorosas em áreas do conhecimento que ainda não tinham um mercado de trabalho definido. “São os economistas, estatísticos, geólogos, cientistas sociais, educadores, que, muitas vezes, ingressam nos escalões inferiores do setor público, mas que de algum modo fazem valer sua presença e ascendem na hierarquia graças à raridade de suas qualificações” (MICELI, 2001, p. 215).

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro continuou em movimento ascendente mesmo após o fim da Era Vargas. O projeto de modernização foi sendo remodelado e apropriado a cada novo governo que entrava. A expansão urbana, industrial e demográfica impulsionou a demanda pelo ingresso nas universidades, mas estas não estavam preparadas para tais demandas. Rodrigo Patto Sá Motta (2014) realiza uma retrospectiva sobre a história das universidades brasileiras para compreender a presença delas durante a ditadura militar. O autor demonstra que as universidades estabelecidas nos moldes da década de 1930 não eram mais adequadas a uma população que se tornava majoritariamente urbana. Apesar dos ideais norteadores da política educacional na década de 30, que buscavam ampliar o escopo do ensino superior, fomentar a pesquisa, superando a mera reprodução de bacharéis, os arranjos elitistas descritos, anteriormente, não permitiam a expansão do ensino superior. Havia empecilhos gerados pelo sistema de gestão do ensino centralizado na figura dos catedráticos.

Elas [as universidades] eram organizadas em torno dos professores catedráticos, docentes prestigiados e bem-remunerados, com total poder sobre as respectivas áreas de saber. Os catedráticos tinham a prerrogativa de selecionar pessoalmente seus assistentes, professores e pesquisadores, bem como definir os programas de ensino. Os cargos eram vitalícios, e esse poder gerava, por vezes, práticas nepotistas, como a contratação de parentes para atuar como auxiliares de cátedra. Além disso, os catedráticos controlavam as estruturas decisórias principais, as congregações e os conselhos universitários. Não é preciso muita imaginação para perceber que esse sistema, na maioria dos casos, opunha barreiras à produção de conhecimento e à circulação de ideias (MOTTA, 2014, p. 67).

Além disso, ocorria o predomínio das áreas tradicionais (direito, medicina e engenharias), o que dificultava a expansão das áreas de conhecimento na produção intelectual e na pesquisa brasileira.

Os anos de 1950 e 1960 trouxeram mobilizações para uma nova reforma no ensino superior. De um lado, estudantes reivindicavam a ampliação do ensino superior para as

camadas mais populares, incluído os operários, solicitando a abertura de cursos noturnos. De outro, professores mais jovens desejavam que a lógica catedrática fosse substituída por um sistema mais moderno, semelhante ao norte americano, organizado por departamentos, “na expectativa de dinamizar as atividades de docência e pesquisa” (MOTTA, 2014, p. 68). Não havia, necessariamente, uma identificação entre professores reformistas e o movimento estudantil. Segundo Motta, alguns docentes consideravam muito radicais as pautas dos estudantes.

O governo de João Goulart incorporou algumas dessas demandas da reforma do ensino, o que demonstrou afinidade com os debates acadêmicos da época. O autor destaca, o maior exemplo da concretização da política educacional reformista foi a ampliação de matrículas no ensino superior, passando de 100 mil no ano de 1961 para 140 mil em 1964, e a Universidade de Brasília que foi concebida como modelo a ser seguido para a renovação do sistema universitário.

A UnB foi a primeira universidade planejada para funcionar como centro de pesquisa, com departamentos e institutos no lugar de cátedras e faculdades. A expressão “instituto” servia para designar unidades universitárias com vocação para pesquisa, distinguindo-se das faculdades tradicionais. No plano original, a UnB teria oito institutos ligados às áreas científicas básicas, que seriam complementados por faculdades de formação profissional – direito, administração, educação, engenharia etc. De modo semelhante ao projeto do ITA, a UnB nasceu sem catedráticos e pagava salários mais altos que a média, oferecendo regime de tempo integral. Além da pesquisa, ela implantou de imediato cursos de pós-graduação, que deveriam funcionar simultaneamente aos recém instalados cursos de graduação. Também na UnB se adotou pela primeira vez o sistema de créditos por disciplina, mais flexível que o formato de turmas com cursos de duração anual (MOTTA, 2014, p. 69).

Não podemos esquecer da ala conservadora presente no ensino superior que não desejava a perda de espaços no poder. Esses, inclusive, foram fortes apoiadores do golpe militar. Contudo, a face modernizadora, o desejo de expansão econômica, ou seja, o discurso liberal ganhou predominância até mesmo entre os militares. Então, durante a ditadura militar, seguiu-se o projeto de reestruturação da universidade com um recorte importante: impedir o avanço de ideais revolucionários, socialistas. A reforma do ensino superior seguiu com o objetivo de aumentar a eficiência e produtividade com vistas a impulsionar o desenvolvimento econômico brasileiro. Rodrigo Motta (2014) destaca a política estatal de diminuir o número de estudantes das humanidades e estimular o crescimento dos cursos

tecnológicos e das ciências ditas “duras” para “atender às necessidades da indústria, das atividades produtivas e da própria máquina do Estado” (MOTTA, 2014, p. 72).

Nos primeiros anos da ditadura, as intenções eram positivas em relação às universidades, na prática, as instituições educacionais sofrem com baixo repasse de verbas em função da priorização de diminuir a inflação e do corte de gastos. Motta (2014) salienta que não foi só a dificuldade financeira que afetou as universidades, mas também a ausência de gestores capacitados para colocarem em prática mudanças tão profundas e complexas no ensino superior, em um contexto político radicalizado dividido em movimentos sociais opositores a um governo militar repressivo.

O autor define o ano de 1968 como o momento em que o governo tomou uma postura decisiva sobre a reforma educacional, pois a crise política se acentuava com constantes manifestações contrárias à ditadura. Não por acaso, foi o ano que o Ato Institucional nº5 foi aplicado. O controle da educação era só mais uma faceta desse Estado de exceção que se instituía. Houve o fortalecimento de vínculos acadêmicos e científicos com países mais centrais, com destaque para os Estados Unidos; houve rompimento com países que representavam uma ameaça ideológica, como a União Soviética; foi impulsionado o investimento na pesquisa por meio da ampliação de bolsas de estudos oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e por outras agências de fomento. Importante destacar o papel da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) que se tornou a principal gestora de recursos para o desenvolvimento científico e tecnológico. Naquele momento, criava-se uma estrutura governamental que

significou a constituição de um centro de poder burocrático-intelectual legítimo, alternativo ao poder das reitorias e da elite estritamente acadêmica e cuja jurisdição ultrapassava de muito o espaço universitário ao incluir entre seus mutuários organizações governamentais e privadas dedicadas às atividades de ensino e pesquisa (MICELI, 1995, p.20).

Na esteira dessas mudanças, a pós-graduação foi ampliada e ganhou relevância na década de 1970. O investimento no ensino superior era dado na expectativa de aumentar a integração do país no sistema produtivo e de expandir a mão de obra qualificada. “O desenvolvimentismo autoritário dos militares almejava a redução da dependência externa no

que tocava à tecnologia e o fortalecimento de empresas brasileiras, privadas e públicas” (MOTTA, 2014, p. 84), porém era diferente do espírito nacionalista iniciado na Era Vargas, uma vez que os militares “não fecharam caminho às multinacionais nem impediram o dinamismo das empresas estrangeiras. Eles apenas buscaram corrigir o que consideravam a excessiva influência externa favorecida por Castello Branco” (MOTTA, 2014, p. 84).

Apesar da redução de investimentos nas ciências sociais e humanas, a busca pelos cursos não foi reduzida. Rodrigo Motta (2014) realiza uma análise interessante que explica a não extinção das ciências sociais no contexto autoritário militar. Ele faz um comparativo entre as ditaduras chilena, argentina e brasileira. Nos países vizinhos, a intervenção nas universidades foi mais violenta, o Estado ditatorial agiu de forma a extinguir e interditar as ciências sociais como estratégia profilática. No Brasil, segundo Motta, existiam forças radicais semelhantes no poder, porém elas não eram unanimidade, justamente pela característica dos arranjos políticos brasileiros que são marcados pela heterogeneidade originária da coalizão de interesses das elites espalhadas em um país de dimensões continentais. Assim sendo,

buscou-se calar as vozes dissonantes e impedir a proliferação dos valores de esquerda, mas tudo com efeitos limitados. Ao contrário das ditaduras vizinhas, no Brasil não houve interdição oficial de disciplinas, cursos ou correntes de pensamento, embora iniciativas “extraoficiais” tenham acontecido em certos momentos e certas partes do país, e o medo tenha gerado autocensura (MOTTA, 2014, p. 273).

Então, mesmo sob ameaça e perseguição, as ciências sociais conseguiram se beneficiar da expansão no ensino superior praticada durante a ditadura militar. De maneira minoritária, a área teve acesso aos financiamentos públicos. As configurações do campo fortemente atreladas à elite, com destaque para os paulistanos, permitiram arranjos políticos ao ponto de preservar sua manutenção e perseguir sua ampliação (MICELI, 1995). Ademais, não podemos ignorar que também existiam intelectuais que se identificavam com o governo de alguma forma, apresentavam-se “com ideias mais palatáveis ao regime e que poderiam lhe oferecer suporte ideológico” (MOTTA, 2014, p. 280).

Para além da presença da elite no corpo acadêmico das ciências sociais, havia também uma disputa pelo domínio da ciência produzida no Brasil. A Fundação Ford foi uma

peça importante no desenvolvimento das ciências sociais no país nos anos de 1960 e 1970. Embora existissem desconfiças nos interesses da Fundação em investir na América Latina por parte de pesquisadores e acadêmicos, dado o cenário de perseguição e restrição financeira imposto à área, os intelectuais acabaram aceitando e se beneficiando dos recursos oferecidos pela instituição americana (MICELI, 1995; MOTTA, 2014). Em princípio, havia um discurso liberal supostamente desprezioso que qualificava as investidas na ciência social brasileira. Sergio Miceli (1995) descreve como os beneficiados brasileiros pela Fundação Ford percebiam as intenções por meio da figura dos representantes que se instalaram no país para coordenar as ações:

Não obstante, talvez o ponto mais interessante a respeito de como os interlocutores nativos interpretavam o poder dos representantes tenha muito mais a ver com a aura de “vanguarda do bem” de que pareciam estar investidos do que propriamente com quaisquer sinais exteriores de riqueza. [...] A “vanguarda do bem” emerge exatamente do funcionamento bem protegido, material e institucionalmente, de uma organização pujante a serviço, no dizer apropriado de um dos entrevistados, de “uma postura liberal, desinteressada, sem objetivos definidos, somente abrir caminhos para que forças responsáveis, bem treinadas, com ideias claras, teóricas, sobre as possibilidades de reforma social, tenham condições de exercer um papel positivo” (MICELI, 1995, p. 358).

A Fundação Ford acabou por assumir uma esfera de proteção em volta das ciências sociais, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do ponto de vista político, pois muitos dos intelectuais perseguidos encontraram refúgio nas possibilidades de emigração que a instituição favorecia.

Os militares viam com desconfiança o investimento da Fundação, que sempre teve grande interesse nas ciências sociais, por alguns motivos: a possibilidade da “entidade acobertar a militância política de intelectuais de esquerda, ou pior, que fizesse uso dessa proteção institucional para vocalizar suas veleidades socialistas” (MICELI, 1995, p. 260); o vínculo de financiamento ser um disfarce para operações secretas norte americanas e o domínio do desenvolvimento de uma área acadêmica estar sob o poder de outro Estado que não o brasileiro (MOTTA, 2014). Essas motivações podem responder o porquê das ciências sociais conseguirem manter um espaço no contexto ditatorial brasileira, mesmo que mínimo. As camadas moderadas que também estavam no poder conseguiram dialogar com o nacionalismo militar permitindo que Estado autoritário financiasse “projetos, grupos de

pesquisa e criação de cursos de pós-graduação em ciências sociais, contribuindo para a profissionalização e institucionalização da área” (MOTTA, 2014, p. 282).

Agora chegamos em um ponto crucial da história da institucionalização profissional dos sociólogos que começa a explicar as fortes configurações que determinam o mercado de trabalho da área. No momento da ditadura, fica mais explícita duas facetas das ciências sociais, o que não significa que a área deva ser interpretada de maneira maniqueísta, porém, naquele momento, dadas as condições sociais, foram evidentes essas duas vertentes. A primeira era aquela vinculada à orientação marxista que atraiu muitos jovens universitário que buscavam formas de resistir e transformar a realidade autoritária imposta naquele momento, defendiam a revolução como solução. A segunda vertente era formada por cientistas sociais pragmáticos, inspirados no modo acadêmico norte-americano, “que embora apontasse também os problemas sociais, lhes oferecia respostas não revolucionárias” (MOTTA, 1994, p. 274). Sergio Miceli (1995) acrescenta outra reflexão sobre a segregação no campo das ciências sociais. Ele ressalta que a economia foi sendo segregada das demais ciências sociais, o que constituiu ponto negativo, pois contribuiu para aproximação da economia aos governos e centro de decisões que estavam mais à direita do espectro político, enquanto que as outras ciências sociais foram confinadas “nos espaços à esquerda do espectro político-doutrinário, ancoradas nas universidades e centros de investigação” (MICELI, 1995, p. 362).

A influência dos Estados Unidos era notadamente marcada pela afirmação de que a modernização era a saída para superação das desigualdades sociais. Para eles, enquanto hegemonia econômica mundial, era interessante fomentar e aproximar às elites intelectuais e científicas que comungassem de seus valores. Seria superficial afirmar que a Fundação Ford era uma portadora da bandeira estatal norte-americana, mas não podemos ignorar que tais valores estavam impregnados em suas práticas que, por sua vez, foram disseminados de alguma forma nos atores das ciências sociais que se vincularam à entidade no momento em análise. A entidade portava um caráter ambíguo, ora vista como portadora dos interesses imperialistas norte-americanos, ora como protetora de intelectuais subversivos do regime militar. Também especulavam que ela podia servir à ditadura ou era uma força estrangeira infiltrada para derrubar o regime. Nem o governo, nem os intelectuais conseguiam ter um

juízo claro relacionado a Fundação. Rodrigo Motta pondera que o posicionamento que a entidade tomava explicitava o seu desejo em “fortalecer polos intelectuais de oposição ao Estado autoritário e, quem sabe, manter canais de diálogo abertos com líderes que poderiam ser influentes no futuro” (MOTTA, 2014, p. 277). A agência buscava promover o desenvolvimento científico que expandisse a modernidade para além das fronteiras do seu país de origem. Se o Estado brasileiro se colocava como um impeditivo desse objetivo, era certo que ela se colocaria na posição de combater as barreiras.

A estrutura burocrática governamental institucionalizada na década de 70 que geria o apoio ao desenvolvimento tecnológico e científico e o investimento de entidades externas, como o caso da Fundação Ford, contribuíram para a descentralização da pesquisa em ciências sociais exercida quase que exclusivamente dentro do sistema universitário (MICELI, 1995). Muitos pesquisadores mantinham seu vínculo docente como estratégia de garantia de manutenção de prestígio e de rendimentos, por outro lado, a academia também era acessada como meio de qualificação dos pesquisadores através das pós-graduações. A pesquisa se despreendeu das universidades e as relações entre elas foram reformuladas.

A lógica elitista nunca deixou de existir, apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, da expansão da pós-graduação, do aumento de recursos para o desenvolvimento de pesquisas:

Tanto a Fundação Ford como as agências nacionais de fomento contribuíram de maneira decisiva para o enraizamento de uma clivagem estrutural no sistema de produção acadêmica e científica no país, situando no lado por assim dizer moderno uma rede de mutuários integrada pelos setores de ponta da pós-graduação, nos centros de pesquisa e nas associações científicas, na maioria das vezes atuando politicamente como aliados e se reconhecendo como iguais, numa relação tensa e problemática com a maioria dos docentes de menor qualificação acadêmica e científica, aliando-se e ao mesmo tempo fazendo-se representar pelas associações de docentes e funcionários, marcadas por orientações partidárias e sindicalistas (MICELI, 1995, p. 22).

Miceli faz uma relação direta entre a dinâmica que se firma no interior das ciências sociais e a divisão que se estabelecia nesse momento e ilustra por meio das classificações utilizadas pelos atores do campo: “alto clero e baixo clero, produtivista e purista, empiricistas e teóricos, filosofantes e sociologizantes, elitistas e populistas. [...] Aqueles situados nos setores de ponta chegam inclusive a nomear seus espaços de trabalho como ‘ilhas de

excelência ou de competência” (MICELI, 1995, p. 22). Essas categorias, segundo ele, são utilizadas para marcar diferenças materiais e simbólicas entre os cientistas sociais.

Bernardo Sorj (1995) afirma que aqueles agraciados com os financiamentos, tanto públicos quanto privados, tendiam a explicitar uma separação entre o trabalho intelectual e a militância política. O que não significava que essa separação fosse a regra ou que de fato acontecesse. O discurso de distanciamento entre o trabalho e a militância surgia como estratégia de sobrevivência no contexto político repressivo. O autor acrescenta que esse afastamento também fortalecia o rigor científico e a profissionalização das ciências sociais em sua imagem pública, uma vez que “o campo intelectual como área diferenciada, com regras específicas de argumentação”, era o lugar “onde o argumento político-ideológico não podia ser apresentado como critério de validação de trabalho científico” (SORJ, 1995, p. 319).

A história do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) é ilustrativa dos arranjos que aconteceram na década de 1970 no âmbito das ciências sociais. Criado em 1969 no estado de São Paulo, com significativo apoio da Fundação Ford, abrigava intelectuais marxistas, em sua maioria, e adeptos das ciências sociais americanas (MOTTA, 2014; SORJ, 1995). Eram figuras de prestígio que compunham o quadro de pesquisadores do Centro. Propagavam a ideia do afastamento entre o trabalho intelectual e a militância e, segundo Sorj, foram responsáveis por trazer critérios profissionalizantes ao marxismo dominado pelo caráter político-ideológico.

Esta domesticação do marxismo será importante na transição da nova geração de cientistas sociais, ainda politicamente de esquerda, porém desejosos de institucionalizar seu saber e de manter o controle próprio de sua produção, independizando-o de fontes externas de poder, neste caso, os partidos de esquerda (SORJ, 1995, p. 319).

O Cebrap foi um caso bem-sucedido da institucionalização das ciências sociais. Reuniu uma equipe qualificada, obteve recursos financeiros suficientes para se desenvolver, não era dependente da burocracia estatal para sua gerência financeira, trouxe para a sociologia brasileira uma nova análise social conjuntural (que se provou inadequada mais adiante com o passar dos acontecimentos no país) que ampliou sua visibilidade tanto no meio científico e intelectual quanto no espaço político brasileiro. Nesse último caso, a visibilidade causou

repercussões negativas, o Cebrap trouxe a atenção do regime militar para si. A hipótese defendida pelo Cebrap em suas produções questionava o milagre econômico pregado pelo regime militar e apontava inconsistências do discurso oficial do governo (MOTTA, 2014). A entidade realizou pesquisas sobre pobreza, urbanidade, desigualdades sociais, e divulgava os resultados que geravam a desqualificação do governo. Em linhas gerais, o Cebrap reconhecia a transformação da sociedade brasileira mobilizada por um projeto modernizante e de industrialização; assim sendo, defendia a ideia de que o Brasil deveria ser analisado sob a ótica capitalista, sem perder de vista suas práticas de exclusão que tendiam a uma desigualdade social preocupante (SORJ, 1995). Adicionalmente, propunham uma visão crítica tanto sobre a esquerda quanto sobre a direita, reconhecendo acertos e equívocos de ambos os lados.

Infelizmente, o Cebrap perdeu relevância conforme a abertura política se instaurava a partir dos anos de 1980. Outros institutos de pesquisa surgiram, inclusive formados por pesquisadores saídos de seu quadro de profissionais. Bernardo Sorj (1995) descreve as principais causas do fracasso da instituição. Por muito tempo, segundo Sorj, o Centro contava com dedicação exclusiva de seus pesquisadores que estavam impedidos de assumir outras atividades em função da perseguição política militar, mas com o fim do AI-5, novas possibilidades profissionais surgiram, inclusive a retomada do magistério. A instituição carregava a imagem de opositora à ditadura e, por isso, conseguia apoio financeiro e intelectual. Além disso, com a expansão das pós-graduações em ciências sociais que construía seus saberes, suas críticas, diversificando a produção intelectual e científica, o Cebrap “perdeu seu papel renovador”. E, por fim, o autor destaca que a entidade “manteve uma estrutura interna de poder bastante fechada e não foi capaz de gerar mecanismos de renovação, perdendo em seu percurso a maioria de seus quadros jovens mais promissores” (SORJ, 1995, p. 317).

Uma parcela significativa da elite intelectual das ciências sociais que se formou, principalmente, na década de 70, em face da acelerada transformação social que o regime militar mobilizou com seu projeto modernizador, comungava do diagnóstico realizado pela Cebrap sobre o contexto brasileiro:

Ao nível intelectual a proposição de que o Brasil era um país capitalista dinâmico, com uma sociedade em pleno processo de modernização, foi rapidamente assimilada pela nova geração de cientistas sociais. Na verdade, existia uma clara afinidade eletiva entre este diagnóstico e a experiência dos cientistas sociais que passaram a criar instituições modernas de representação, recebendo apoio maciço para a pesquisa, bolsas de estudos para pós-graduação no exterior e participação em congressos internacionais. Em outras palavras, o cientista social brasileiro dos anos setenta se sentia parte da comunidade científica internacional e em vários aspectos não tinha nada a invejar a seus colegas do norte (SORJ, 1995, p. 320).

Era forte a afirmação de se o país continuasse investindo no projeto modernizador, observando e atuando sobre as práticas sociais que favoreciam as desigualdades, no sentido de reduzi-las, o Brasil seguiria uma curva crescente no crescimento econômico de modo a minimizar os problemas enfrentados até aquele momento. Contudo, a chegada da década de 1980 provou o contrário. O país enfrentou estagnação econômica, inflação, aumento da pobreza e perda da legitimidade de suas estruturas, ou seja, o diagnóstico social sustentado pelos cientistas sociais estava equivocado. Bernardo Sorj defende que esse equívoco criou uma crise para o campo que se refletiu sobre sua validade, “a institucionalização se mostrou frágil e o papel social do cientista social foi questionado” (SORJ, 1995, p. 321). O texto de Sorj foi publicado em meados dos anos 1990, período em que o país estava mergulhado em uma desintegração social, desmobilização política, estagnação econômica e enfrentava a exposição da corrupção entranhada nas instituições do país. Naquele momento, o autor refletia sobre os impactos do diagnóstico parcial sustentado pelos intelectuais da década de 70 sobre o desprestígio dos cientistas sociais. Arrisco afirmar que a categoria profissional carrega o ônus desse desprestígio até os dias atuais, quase três décadas depois das análises de Sorj.

É necessário olhar para as estratégias que os cientistas sociais escolheram para não sucumbirem a uma possível imagem desvalorizada de seu ofício. A elite intelectual se organizou de forma a não perder os espaços de poder que já ocupavam. O ensino superior, dada a expansão dos anos anteriores, configurou-se como setor cativo do campo. Mesmo com a crise de imagem gerada, que certamente repercutiu mais sobre a ciência social pragmática que dialoga com as estruturas de decisão da sociedade, o ambiente acadêmico continuou gozando do prestígio atrelado à intelectualidade e à produção do conhecimento. A redemocratização possibilitou a inserção em massa dos cientistas sociais no magistério. Segundo Sorj, foram profissionais recém doutorados que ocuparam as cadeiras e,

considerando a incipiência de suas produções científicas, “a nova elite orientou suas preocupações no sentido de estratégias institucionais de reprodução das posições de poder adquiridas” (SORJ, 1995, p. 323). E, ainda, o autor arremata:

A carreira acadêmica é parte da estrutura de funcionalismo público e de legislação federal extremamente rígida, enquanto os próprios cientistas sociais se constituíram uma corporação cujo principal objetivo é a defesa de suas posições e privilégios, cuja rigidez aumenta na proporção da deterioração de suas condições de trabalho” (SORJ, 1995, p. 329-330).

Não se trata de dizer que as ciências sociais brasileiras deram o azar por uma escolha parcial de ações e interpretações de grupos de destaque do campo e, por esse motivo, sua imagem extra acadêmica foi prejudicada de maneira irreparável. A construção histórica que realizou sobre o campo demonstra os percursos escolhidos por seus atores, as negociações realizadas com agentes externos. Conforme Simon Schwartzman (1990) descreve a ocorrência da atividade científica que “se dá por uma negociação contínua entre pessoas de carne e osso sobre critérios de relevância, critérios de prova e de verdade, recursos financeiros a autoridade de decidir quem deve ou pode fazer o quê” (SCHWARTZMAN, 1990, p. 5), é esse fenômeno do campo científico que observamos no processo de institucionalização da área no Brasil. Foram as decisões tomadas no âmbito interno das ciências sociais, como observado, sempre direcionadas a ocupar espaços de poder e a ser uma elite ou participar da elite desde sua chegada institucional no início do século XX, que conduziu ao estado atual da profissão. Quando surgiram segmentos do campo que não priorizavam a manutenção dos privilégios, estes eram estigmatizados, preteridos, quando não eliminados do campo.

Veremos, a seguir, como o mercado de trabalho do sociólogo se configurou a partir da historicidade construída.

3.2 As configurações do mercado de trabalho da sociologia

As ciências sociais encontram dificuldades no estabelecimento de seu mercado de trabalho no Brasil. Sua formalização profissional pode ser considerada recente se comparada a outras profissões já estabelecidas. Atualmente, sua reserva de atuação está diretamente

relacionada com o desenvolvimento acadêmico e científico do campo, bem como à docência da disciplina nos ensinos médio e superior. As escolhas realizadas pelos atores que estiveram presentes na institucionalização das ciências sociais no país foram determinantes na reserva de mercado, como discutido na seção anterior. Existem outras esferas em que um cientista social pode trabalhar, mas estas estão em disputa com outras profissões, fato que dificulta a absorção de cientistas sociais pela ausência de compreensão de seu ethos profissional. Não há uma clareza do conteúdo profissional do cientista social, a qual pode funcionar como uma barreira simbólica que dificulta seu ingresso no mercado de trabalho.

Dentre as três áreas que compõem as ciências sociais, somente a sociologia possui regulação profissional. Esse fato acaba determinando a preponderância da sociologia na formação ofertada no Brasil em nível de graduação. Os cursos, em sua maioria, são nomeados de ciências sociais, alguns possuem habilitações específicas que podem ser escolhidas durante a graduação, mas a sua maioria só se distingue pelo grau oferecido, bacharelado ou licenciatura. O próximo capítulo traz uma observação detalhada da situação dos cursos brasileiros. A lei nº 6.888²³, de 10 de dezembro de 1980, dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo no Brasil. O artigo 1º define quem pode exercitar a profissão:

Art. 1º O exercício, no País, da profissão de Sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado:

a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;

b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;

c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada **até a data da publicação desta Lei**, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;

d) aos mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados **até a data da publicação desta Lei**, por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos. (BRASIL, 1980 – grifo nosso)

A lei define que somente bacharéis em sociologia, sociologia e política ou ciências sociais podem exercer a profissão, ou seja, os bacharéis em ciências sociais são sociólogos. Uma minoria tem conhecimento dessa informação, por esse motivo se intitulam cientistas sociais ao invés de sociólogos. Essa questão já traz conflitos sobre a identidade profissional.

²³ A lei está na íntegra no Anexo A.

Também é comum a ideia de que só se torna sociólogo a partir do momento que adquirir algum título de pós-graduação, outra informação equivocada que demonstra a falta de uma identidade profissional consolidada entre os formados na área. Licenciados e bacharéis se distinguiram após a referida data, por licenciatura formar professores e bacharelado formar sociólogos, profissões distintas.

Em 1984, foi editado o Decreto nº 89.531 que complementou a regulamentação da lei 6.888/80. As definições do decreto são mais completas do que aquelas apresentadas na lei. Vamos observar o artigo 2º:

Art. 2º. São atribuições do sociólogo:

I - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social;

II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;

III - assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;

IV - participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social (BRASIL, 1984).

É possível notar que as atribuições são bastante genéricas e outras áreas de humanidades podem exercer as atribuições listadas. Não houve uma atualização dessas atribuições, para que isso ocorresse, seria necessária uma movimentação política, com diálogo com o legislativo, para que as atribuições ganhassem contornos mais claros. Não há, na regulamentação, nenhuma atribuição privativa da profissão, portanto, os trabalhos que um sociólogo pode realizar, também podem ser realizados por outras categorias profissionais. Os primeiros sindicatos surgiram a partir de 1985. A Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) surgiu em 1988, mas sua atuação, ao longo dos anos, foi mais como movimento social do que como uma atividade sindical (MIRHAN, 2015). A falta de atuação de entidades representativas ajudou na permanência dessa situação.

Maria da Gloria Bonelli (1993) descreve, em sua tese de doutorado, a história da profissionalização das ciências sociais no Brasil a fim de nos mostrar como essa área encontrou dificuldades para encontrar sua identidade e determinar seu campo de atuação. A autora afirma que

uma profissão não se resume a identidade de um de seus segmentos. Ela é resultado das interações que se estabelecem no mercado de trabalho, dos espaços que se disputam, se conquistam e se perdem. É na dimensão da história da profissão que conseguimos detectar como ela vem se desenvolvendo, para diagnosticar suas vitórias e suas derrotas (BONELLI, 1993, p.96).

As ciências sociais, segundo Bonelli, se institucionalizaram em um momento em que o sistema profissional era determinado pelo direito, medicina e engenharias. Especialmente, no caso do direito, as ciências sociais encontraram maior concorrência visto que até a criação dos cursos supracitados, a problemática social era posta como conteúdo das ciências jurídicas. Deste modo, vê-se que desde o início o cenário não era muito favorável para a conquista de espaço no mercado de trabalho, vários enfrentamentos ocorreram, com diversas áreas, com vitórias e perdas na conquista de um espaço de trabalho.

Na década de 1940, a legislação federal dispôs sobre a organização de diversos cursos que estavam em competição direta com as ciências sociais. Houve, dessa forma, uma definição de campos de atuação em que as ciências sociais também acabaram perdendo. Com a administração, por exemplo, concorria pela formação de técnicos qualificados para atuar no setor público ou privado. As ciências sociais também buscavam espaço na formação de profissionais para a Administração Pública. Até a década de 1960 era valorizado ter um diploma de sociologia e política para prestar concursos públicos. Mas este nicho foi perdido quando surgiu o curso profissionalizante para a Administração Pública na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Com a arquitetura que, por sua vez, também disputava espaço com a engenharia, tentava definir suas atividades nas questões urbanas que efervesciam na década de 1950 com o planejamento urbano impulsionado pela construção de Brasília e pela política desenvolvimentista da época. Também perdeu para a comunicação a autorização para formar profissionais para a imprensa.

Como demonstrado na seção anterior, a década de 1970 possibilitou avanços profissionais para as ciências sociais com a ampliação do sistema educacional brasileiro, tanto na educação básica quanto no ensino superior. A sociologia entrou nos currículos das escolas de ensino médio nas décadas de 1920 e 1930, mas sua permanência obrigatória se restringiu apenas às Escolas Normais. Essa realidade permitiu que cientistas sociais conquistassem o meio acadêmico como seu espaço reconhecido de atuação, é dessa situação

que se origina a “equivocada impressão que a profissão é voltada para a reprodução do seu corpo docente” (BONELLI, 1993, p. 104). Eugênio Braga (2009) adiciona mais uma justificativa para a expansão das ciências sociais na academia. Ele afirma que não só a expansão das pós-graduações durante a ditadura militar foi a causa dessa configuração, mas também o próprio autoritarismo repressivo da época, a academia se tornou um lugar seguro para um desenvolvimento plural, ao mesmo tempo que distanciou as ciências sociais do espaço civil e, conseqüentemente, do mercado de trabalho.

Os anos 1930 foram marcantes no estabelecimento da relação entre as ciências sociais e a docência. Neste período, Sergio Miceli (1989) relata que o empenho na formação de docentes para o ensino secundário possibilitou a consolidação de cursos de ciências sociais, visto que a docência “constituía espaço profissional seguro onde inclusive até mesmo vinha buscar colocação uma parcela expressiva dos acadêmicos de direito, necessitados de complementar suas rendas” (MICELI, 1989, p. 98). Além disso, os cursos de ciências sociais, especialmente os de São Paulo, se tornaram cativos de professores de ensino primário que se afastavam de suas funções, mantendo seus vencimentos, para cursar o nível superior. Miceli aponta que

[...] o acesso à instituição universitária tendeu a se converter num recurso social ambicionado pelos setores emergentes. Como se pode ver, as relações da universidade com o ensino secundário eram complexas e não se reduziam às funções de desaguadouro para a mão-de-obra diplomada desprovida de colocações no mercado. São Paulo era o maior mercado para docentes secundários, convertendo-se numa via de mão dupla, oferecendo colocação alternativa, ou então, garantindo a sustentação material de postulantes e candidatos ao ensino superior naquelas fileiras que se abriam (MICELI, 1989, p.99).

Bonelli (1993) considera que as ciências sociais têm seus campos de atuação em constante disputa, como mostra o histórico, não sendo nunca completamente definidos. Entretanto, pondera que isso não é exclusividade dessa área, aponta que a maioria das profissões está em condições parecidas com exceção do direito e da medicina que detêm um forte controle sobre os seus mercados. Até mesmo profissões classificadas como tradicionais, como as engenharias, não possuem tal controle. Essas configurações determinam, em suma, que as interações que acontecem no sistema profissional podem trazer ou retirar espaços e oportunidades para grande parcela das profissões, o que revela um dinamismo permanente.

O exercício da sociologia sofreu transformações significativas após os anos de 1960, fato que ressignificou os papéis sociais assumidos pelos sociólogos (SCHWARTZMAN, 2009).

O resultado de todas estas transformações foi que o fundamento moral da ação intelectual e profissional do cientista social, antes baseado no engajamento político em favor de um projeto claro de transformação social, também se fragmentou e diversificou. Para muitos dos que continuam na militância política e social, a ética dos direitos individuais, subjetivos e imediatos toma o lugar de projetos globais e de longo prazo de transformação, e os interesses dos grupos e movimentos em que participam passam a ser interpretados como se fossem o interesse geral. Para outros sobretudo nas universidades, prevalecem os valores da produção científica e intelectual, medida de forma empobrecida pelos indicadores convencionais de desempenho acadêmico; para os poucos que se dedicam ao trabalho profissional para clientes públicos e privados, são os valores do sucesso profissional, expresso nas carreiras [...], assim como nas recompensas salariais, que adquirem primeiro plano (SCHWARTZMAN, 2009, p.03).

Ricardo Antunes de Abreu (2013), enquanto presidente da FNS na gestão de 2011 a 2014, afirmou que a estigmatização histórica do sociólogo em sua atuação, como revolucionário ou contrário ao capitalismo, ainda deixa resquícios pela ausência de esforços das entidades acadêmicas e sociais em apagar os rótulos impostos. Esses marcadores de conduta, muito relacionados com a sociologia identificada por Schwartzman até a década de 60, são consolidados como barreiras para a o exercício profissional do sociólogo. Antunes ressalta que o caráter crítico e questionador atribuído aos sociólogos deve estar presente nas mais diversas profissões que estão submetidas ao sistema capitalista. Os sociólogos, assim como outros profissionais, precisam vender seu trabalho como meio de subsistência.

Há uma dificuldade de organização dos sociólogos, enquanto uma categoria, oriunda das dificuldades de aceitação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da baixa quantidade de profissionais atuando na área. Além disso, a inexistência de um órgão regulador das atribuições da categoria impede a reserva de mercado para sociólogos, como no campo de pesquisa e diagnósticos sociais que é atualmente ocupado por outros profissionais de nível superior. Existem esforços para institucionalizar o Conselho Federal de Sociologia por parte de um grupo²⁴ encabeçado por Ricardo Antunes de Abreu, a fim de

²⁴ Este grupo surgiu no ano de 2019, do qual faço parte, e a principal comunicação se dá por via virtual.

preencher essa lacuna do campo e poder ampliar as reservas do mercado de trabalho dos sociólogos. O principal empecilho é a desmobilização e ausência de uma identidade clara entre os próprios formados nas ciências sociais.

Durante a gestão de Ricardo Antunes de Abreu, a FNS buscou destacar o valor do trabalho do sociólogo que, por meio de pesquisas e diagnósticos, permite analisar problemáticas sociais, políticas e culturais, utilizando o estudo de coletividades humanas como matéria base. Os métodos e diagnósticos sociológicos são considerados instrumentos relevantes para avaliação e planejamento de políticas públicas. A partir dessa consideração e do esforço empreendido pela FNS para valorizar a profissão, em 2011, houve o acréscimo dos sociólogos nas equipes de planejamento e de gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) através da resolução 17 publicada pelo Conselho Nacional de Assistência Social, referendado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Também em 2014, sociólogos foram inseridos nas equipes dos Centros Especializados em Saúde do Trabalhador por meio da Portaria nº 1.206 do Sistema Único de Saúde (SUS). A FNS também solicitou vagas para sociólogos, mediante encaminhamento de ofícios, no Ministério da Justiça, Varas da Infância e Juventude, INSS, Câmaras e Assembleias legislativas e outras instituições. Hoje, infelizmente, a FNS está desativada.

Lejeune Mirhan (2015) usou como base suas experiências e práticas empíricas ao longo de trinta anos como sociólogo para publicar um livro sobre o mercado de trabalho dos sociólogos. Há a estimativa de que, atualmente, temos no Brasil entre 40 e 50 mil formados em ciências sociais/sociologia. Mirhan distribui o grupo de formados em quatro categorias quando analisa a inserção, ou não, desses indivíduos no mercado de trabalho. A primeira categoria refere-se àqueles que nunca trabalharam ou jamais trabalharão como sociólogo. São pessoas que fazem o curso para ampliar seu leque de conhecimentos. A segunda abarca os formados que irão trabalhar com a docência nos ensinos médio e superior, mercado que o autor considera o mais cativo dos sociólogos. Em seguida, surgem os sociólogos que atuam em funções compatíveis com sua formação, mas são contratados com outras designações, tais como de analistas e técnicas em algumas especialidades. Por último, vem o grupo dos sociólogos que exercem a função propriamente dita e são contratados nas condições relacionadas ao cargo.

Atualmente, o mercado de trabalho para sociólogos pode ser dividido em três grandes áreas de atuação (MACHADO et al, 2007; MIRHAN, 2015): áreas reservadas, áreas não exclusivas e áreas de disputa com outras profissões. As áreas reservadas, segundo esses autores, são aquelas que não estão, a princípio, em disputa direta com outras áreas afins, como a docência em sociologia tanto no ensino médio quanto em nível superior, e a pesquisa social “que contam com a participação do sociólogo nos mais diversos níveis, do planejamento e o treinamento à execução” (MACHADO et al, 2007). As áreas não exclusivas são consideradas de mercado relativamente aquecido, nas quais há disputas com profissionais de outras, mas que a presença do cientista social é importante. É o caso dos sindicatos, da área do meio ambiente, do urbanismo e da política, nessas o sociólogo pode prestar assessoramento, compor estudos sobre impacto, realizar planejamentos. O setor público entra nesta categoria de área não exclusiva, com destaque para os setores de desenvolvimento e planejamento urbano em diversas esferas do governo e o campo das relações internacionais. Por último vem as áreas de disputa com outras profissões. Nestas, o cientista social complementa as equipes multidisciplinares que são formadas para atuar nos mais diversos setores, como saúde, judiciário, recursos humanos, legislativo, mercado editorial, instituições de reabilitação. Mirhan (2015) considera que há uma tendência de descaracterizar as profissões, porque o neoliberalismo coloca em descrédito as ciências. O autor aponta que o efeito disso é o surgimento de cargos genéricos – como analistas sociais, analistas de políticas públicas, gestores públicos – que ampliam a concorrência entre áreas diversas.

Quadro 1 – Possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos sociólogos

MERCADO DE TRABALHO DOS SOCIÓLOGOS		
ÁREA RESERVADA	ÁREA NÃO EXCLUSIVA	ÁREA DE DISPUTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Docência • Pesquisa social • Pesquisa de opinião e de mercado • Assessoramento sindical 	<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente • Planejamento • Reforma agrária • Assessoria política • Lazer • Turismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde • Relações internacionais • Legislativo • Recursos Humanos • Editoração • Comunicação • Cultura • Assistência Social

Fonte: elaboração a partir do livro de Lejeune Mirhan (2015)

Vemos que o sociólogo acaba por se tornar um profissional multifacetado em função de não encontrar um mercado de trabalho definido para a sua formação. Até mesmo nas áreas definidas como exclusivas pelos autores acima citados, os profissionais de sociologia encontram competição com egressos de outros cursos afins, a exemplo dos professores de sociologia de ensino médio que não são exclusivamente formados em ciências sociais ou sociologia (BODART; LIMA, 2019). Encontramos filósofos, geógrafos, historiadores e até mesmo pedagogos e administradores assumindo permanentemente as cadeiras de sociologia. Dados de 2017 demonstram que apenas 11,4% dos professores da disciplina no Ensino Básico possuíam a formação necessária para o exercício da profissão, ou seja, licenciatura em sociologia ou ciências sociais (BODART, SAMPAIO-SILVA, 2019). Observe a tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Habilitação dos professores que lecionam sociologia no Ensino Básico, Brasil, 2017

Habilitação/área de formação profissional	Quantidade	Percentual
Licenciatura Ciências Sociais / Sociologia	6.385	11,4%
Bacharelado em Ciências Sociais	1.291	2,3%
Graduado + complementação pedagógica*	494	1%
Outros	47.582	85,3%
Total	55.752	100%

Fonte: elaboração dos autores (BODART, SAMPAIO-SILVA, 2019) com base no Censo Escolar da Educação – MEC/INEP, 2017.

Essa ocorrência se deve ao fato de não termos profissionais suficientes no momento da implementação da lei que instituía a obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica brasileira.

A Sociologia retornou ao currículo do Ensino Médio brasileiro como disciplina obrigatória por meio da Lei nº. 11.684/08, entrando em vigor no ano seguinte, em 2009. Assim, em 2019 se completam 10 anos de efetiva presença nesse nível de ensino. Quando a Lei foi implementada os dirigentes do Ministério da Educação demonstraram preocupação quanto a existência de professores habilitados para lecionar a disciplina.

Pouco antes da Lei nº. 11.684/08, em 2007, havia 19.776 professores de Sociologia atuando no Ensino Médio (BODART; SILVA, 2016), embora a maioria não era habilitada para ministrara disciplina.

[...] A preocupação estava no fato de que, no ano que a Sociologia tornava-se obrigatória no Ensino Médio brasileiro, o número de professores de Sociologia atuando era bem inferior ao volume necessário para atender a demanda nacional, uma vez que apenas 12,3% dos professores que naquele momento estavam em sala de aula eram licenciados na área. Além disso, o ritmo de formação de novos professores parecia ser insuficiente para atender a demanda. (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019, p. 35-36)

Mesmo com a ampliação do acesso do acesso ao ensino superior promovido pelos primeiros governos petistas iniciados a partir de 2003, o cenário permanece semelhante se comparados os dados de 2007 e 2017 apresentados por Bodart e Sampaio Silva (2019). Possivelmente, a identidade profissional da sociologia estar atrelada principalmente ao ensino da disciplina no Ensino Médio, como opção fora do meio acadêmico, não foi suficiente para ampliar o interesse na formação.

A situação complicou recentemente. No governo do presidente Michel Temer (2016-2018) foi construída uma reforma do Ensino Médio que visava retirar a obrigatoriedade da disciplina de sociologia, junto com artes e filosofia, do currículo escolar. Os argumentos dos idealizadores dessa mudança eram pautados pela percepção de que o Ensino Médio brasileiro estava falido e não era útil para formar uma mão-de-obra qualificada às exigências mercadológicas atuais. Portanto, o foco deveria ser nas disciplinas mais técnicas. Além disso, a sugestão é de ampliar para o ensino integral para que fosse possível desenvolver outras competências que qualificariam para o mercado de trabalho. O grande problema da proposta é ter um ensino orientado pelos interesses econômicos, deixando de lado o caráter crítico, social e de cidadania da educação. Felizmente, a lei²⁵ promulgada não retirou a obrigatoriedade das disciplinas, graças a atuação política dos professores e profissionais que reconhecem a importância das ciências sociais na educação.

A sociologia não possui um lugar seguro de reconhecimento social mesmo na sua atuação considerada reservada. Além disso, seu mercado de trabalho é complexificado pela falta de definição de outras áreas de atuação da sua formação, com oferta restrita de postos

²⁵ Lei federal 13.415 de 2017.

dentro da academia e com uma formação voltada principalmente para a ocupação desses postos. É nesse cenário que o jovem sociólogo vai buscar ocupação.

3.2.1 O campo profissional da sociologia em disputa

Burawoy (2006) propõe a coexistência de quatro tipos de sociologia. Observe o quadro abaixo:

Quadro 2 – Tipos de sociologia, segundo Michael Burawoy

TIPOS DE SOCIOLOGIA	Sociologias Acadêmicas	Sociologias Extra-acadêmicas
Caráter Crítico	Sociologia Crítica	Sociologia Pública
Caráter Instrumental	Sociologia Profissional	Sociologia Aplicada

Fonte: elaboração própria a partir do texto do autor

A primeira categoria apresentada é a sociologia profissional, que se desenvolve dentro das universidades, que é a sociologia acadêmica que se organiza como uma ciência empírica tradicional. A segunda é a sociologia crítica, que também é acadêmica, focada em discutir e debater a natureza da sociologia. A terceira seria a sociologia aplicada que está voltada para resultados práticos, relaciona-se com clientes que podem ser instituições públicas ou privadas, atua diretamente na implementação de políticas públicas. Por último, descreve a sociologia pública, “em que o sociólogo participa e se envolve em redes que vão além do mundo acadêmico, ajudando a criar públicos com os quais se comunica e que atestam a relevância de suas contribuições” (SCHWARTZMAN, 2009, p. 274). Estas duas últimas são consideradas, por Burawoy, sociologias extra acadêmicas.

Burawoy é um forte defensor da sociologia pública por acreditar que é possível fazer uso dos conhecimentos sociológicos para além dos engessamentos impostos pela necessidade de legitimação e marcação do campo.

Nós passamos um século construindo o conhecimento profissional, traduzindo o senso comum para a ciência, para que agora, nós estejamos mais do que preparados para embarcar numa sistemática retro-tradução, levando o conhecimento de volta àqueles que foram a sua fonte, construindo questões públicas a partir de problemas privados, e assim regenerando a fibra moral da sociologia. Nisso consiste a

promessa e o desafio da sociologia pública, o complemento e não a negação da sociologia profissional (BURAWOY, 2006, p. 11).

No Brasil, os principais campos de trabalho para os sociólogos são a administração pública, as organizações não governamentais da sociedade civil e a carreira acadêmica (SCHWARTZMAN, 2009; MIRHAN, 2015).

Já Schwartzman (2009) declara valorizar a liberdade de pesquisa e o rigor científico encontrados no mundo acadêmico. Ele pondera que a academia deveria servir de base para uma atuação mais autônoma intelectualmente dos sociólogos em outros setores. Mas o autor questiona se a autonomia fomentada pela esfera acadêmica é real ou se a sociologia profissional praticada hoje também é determinada pelas agendas das organizações não governamentais, das instituições públicas, assim como dos movimentos políticos.

Bourdieu (2004) torna-se pertinente para dialogar com o questionamento proposto por Schwartzman. Ao tratar sobre a teoria dos campos, coloca que o campo é o universo no qual “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p.20). É um mundo social, um microcosmo, como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças.

Mais especificamente sobre a noção de campo científico, Bourdieu afirma que está colocado como um "universo intermediário entre autonomia total e submissão às leis sociais", portanto a ciência está colocada em um campo relativamente autônomo e constituída por agentes que ocupam posições específicas e possuem um capital científico. O campo científico se localiza entre o ideal de ciência pura “totalmente livre de qualquer necessidade social” e o ideal de ciência escrava “sujeita a todas as demandas políticas e econômicas”. O campo científico também possui solicitações e imposições que são relativamente independentes das pressões do mundo social maior em que está inserido ((BOURDIEU, 2004, p. 21).

A autonomia é medida pela capacidade que o campo tem de “*refratar*, retraduzir sob uma forma específica as pressões ou demandas externas” ((BOURDIEU, 2004, p. 22). De maneira oposta, a heteronomia é expressa pela maior influência de problemas externos, principalmente os de cunho político. Sendo, assim, o indivíduo científico comporta uma dimensão política e uma dimensão científica, sua posição enquanto sujeito e o campo de atuação varia conforme o peso dado a cada uma dessas dimensões.

Nenhuma das tipologias de sociologia proposta por Burawoy (2006) ocupa o os ideais de ciência pura ou ciência escrava. Como coloca Bourdieu (2004), o campo científico se localiza entre os dois ideais de ciência, os tipos definidos por Burawoy se localizam em gradações diferentes dentro da escala composta pelos ideais científicos que representam os extremos. Assim sendo, a sociologia crítica seria aquela que mais possui autonomia, seguida pela sociologia profissional, e a sociologia aplicada a mais heterônoma dos tipos. A sociologia pública antecederia a aplicada.

No campo científico, assim como em qualquer meio social, ocorrem lutas de classes entre os agentes. Bourdieu (2004) compara essa luta a um jogo onde o melhor cientista é aquele que não precisa recorrer a muitas estratégias para fazer boas escolhas e que seguem uma ética profissional dentro da ciência. A questão relevante que se impõe é que as regras desse jogo são definidas de acordo com o jogador que está no poder, fato que torna a disputa desigual e acaba por gerar disparidades nas carreiras científicas.

Ao se observar o panorama atual do campo da sociologia, é possível afirmar que estão no poder aqueles que se qualificam como sociólogos profissionais ou sociólogos críticos. Isto ocorre pela própria construção histórica do campo que tornou o âmbito acadêmico mercado cativo dos sociólogos. O exercício da profissão de sociólogo, atualmente, é acompanhado da exigência de qualificações acadêmicas que ultrapassem a graduação. Esta situação demonstra o peso da academia na definição do campo profissional sociológico brasileiro. Ao observar qualquer seleção em que formados em ciências sociais são admitidos, as titulações acadêmicas – mestrado e doutorado – quase sempre contam como um diferencial, quando não são requisitos básicos. Além disso, são vistos como

requisitos desejáveis publicações em revistas científicas que só são possíveis se o profissional estiver dedicado a pesquisas de cunho científico.

A realidade é que mesmo sendo a reprodução do corpus acadêmico e a docência as maiores fontes de profissionalização da sociologia, o contexto contemporâneo, o acréscimo de formados da área no mercado de trabalho a cada ano e a necessidade de ampliação da sociologia enquanto profissão sugerem que a sociologia amplie suas possibilidades de atuação e reveja a subvalorização ou falta de estímulos de desenvolvimento de aplicações mais heterônimas do campo científico. As práticas que se aproximam mais da ciência pura e autônoma podem se beneficiar da ampliação das práticas aplicadas mais próximas das heteronomia. Como coloca Bourdieu (2004), as pesquisas “jamais são tão básicas que não tenham alguma implicação na ordem das aplicações e nem jamais tão estreitamente aplicadas que não tenham algum fundamento ou prolongamento na pesquisa básica” (BOURDIEU, 2004, pg. 59).

Tom Dwyer realizou discurso de posse quando se tornou presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia em 2007, que revela a predominância da produção acadêmica e da docência ao exprimir suas expectativas para o desenvolvimento da sociologia brasileira à época:

Teremos que eleger prioridades dentre as quais gostaria de destacar algumas: garantir que a reintrodução da Sociologia no ensino médio seja feita com qualidade e de modo a fortalecer a disciplina; reforçar a capacidade da Sociologia brasileira de refletir de maneira rigorosa sobre as transformações no país; contribuir a manter a disciplina aberta à variedade de objetos e de abordagens teóricas e epistemológicas sem levar à excessiva fragmentação; garantir o espaço das ciências sociais dentro de um cenário marcado pela tendência de crescente padronização da mensuração da produtividade científica; e internacionalizar não apenas o foco, mas também o alcance a nossa sociologia (SCHWARTZMAN, 2009, p. 272).

O desafio que se constitui ao exercício da sociologia no contexto brasileiro é manter sua autonomia e relevância científicas ancoradas na academia sem perder de vista a agenda pública e política. Schwartzman afirma não haver dúvidas de que uma sociologia aberta ao público, com temáticas sugeridas e discutidas pela sociedade, seja mais interessante que uma sociologia “trancafiada nos muros disciplinares e dedicada aos rituais dos jogos de poder e prestígio da academia” (SCHWARTZMAN, 2009, p.277). Propõe que deva ocorrer um

fortalecimento do campo acadêmico para que os valores e qualidades do trabalho intelectual possam prevalecer sobre outras motivações e interesses. Além disso, a sociologia necessita ganhar espaço e relevância social de forma significativa na sociedade.

No resgate histórico da construção do campo profissional da sociologia, é possível perceber uma ruptura entre uma sociologia idealista, revolucionária fechada em sua configuração enquanto ciência e uma sociologia crítica aberta a práticas mais aplicadas e menos delimitadas pelo campo científico, com relações mais diretas com a sociedade. O contexto social que se apresenta, tal qual Latour (1999) descreve, é inundado por híbridos que acabam interferindo nas práticas científicas que mantêm alguma relação mais próxima com o mundo externo. As ciências humanas e sociais sempre tiveram uma influência mais invasiva do público externo, pela própria natureza de seus objetos. Deste modo, a capacidade de pensar em diversas temáticas, correlacionadas ou não, ou seja, o caráter multifacetado que o sociólogo acabou adquirindo pela complexidade inerente a sua fonte principal de objeto de pesquisa – a sociedade –, essas características podem sugerir que a sociologia seja uma profissão moderna.

A capacidade de transitar entre as diversas esferas que compõem o mundo social, seja política, economia, cultura, até mesmo questões concernentes as ciências naturais e exatas, quando investiga, por exemplo, os aspectos sociais dessas práticas científicas, demonstra que a sociologia se encaixa bem na configuração da modernidade. A expansão das sociologias públicas e aplicadas, definidas por Burawoy (2006), revela uma proximidade com o hibridismo característico da condição moderna.

Todavia, são apresentadas limitações ao estabelecimento dessa vertente extra-acadêmica da sociologia. Mesmo encontrando um ambiente fértil com discussões amplas, híbridas e um público ávido por ter uma opinião sobre as questões complexas que se constroem no século XXI, a sociologia brasileira ainda precisa fortalecer seus papéis sociais e torná-los mais significativos para que seu trabalho não sirva de acessório a outros objetivos. Schwartzman (1997) afirma que o uso de pesquisas sociais por instituições públicas ou privadas tem servido, na maioria das vezes, para outras razões que não o uso efetivo dos resultados obtidos pelo trabalho empreendido. Deste modo, o autor enxerga dificuldades em

consolidar uma prática aplicada das ciências sociais. Por outro lado, não nega a existência de sociólogos que atuam como profissionais liberais que conquistaram sucesso, mas trata-se mais de exceção à realidade da sociologia brasileira fortemente ancorada na universidade.

Uma possibilidade de sociologia mais adaptada ao contexto contemporâneo pode trazer significações mais sólidas ao conhecimento e às práticas sociológicas. Para que isso ocorra, torna-se necessário discutir os papéis e lugares que as ciências sociais ocupam na sociedade. “As disputas acadêmicas que as vezes surgem em nosso meio, quando não são meros exercícios de floreio verbal, refletem maneiras contrastantes de entender estes papéis, e de como levá-los adiante” (SCHWARTZMAN, 1997).

Seria desejável que os alunos de graduação pudessem, além do contato com as teorias e epistemologias que dão base a ciência social, ter contato e aprendizado com as possibilidades aplicadas da sociologia. Na ausência dessa formação mais variada, o que vem ocorrendo é a formação de sociólogos portadores de diplomas que não conseguem instrumentalizar o conhecimento adquirido. Aqueles que optam por seguir carreira acadêmica encontram um funil estreito que seleciona os melhores jogadores das regras do campo científico.

A sociologia tem potencial para aproveitar as transformações que o mundo ocidental sofreu ao encarar o suposto projeto de modernidade. Se esse projeto é efetivo ou não, Latour (2013) questiona ao analisar o moderno em “Jamais fomos modernos”. Fato é que estamos diante de uma sociedade complexa, composta por uma variedade de problemáticas que estão entrelaçadas, das quais a sociologia não pode ficar olhando apenas com distanciamento dentro de seu laboratório que protege seu caráter científico. O campo pode preservar suas bases na ciência e explorar novos caminhos que possibilitem a aplicação do conhecimento sociológico.

A ciência se constitui como base necessária para o desenvolvimento das dimensões do ensino e da profissão. Falar em profissionalização da sociologia para além da academia só adquire sentido se o universo científico, teórico e epistemológico da sociologia

permanecer como referencial principal (COSTA, 2004 apud CARIA, T. H.; CÉSAR, F. e BILTES, R., 2012).

É compreensível o apego que campo tem ao seu caráter científico, pois a história das ciências sociais mostra que por ter o homem e suas relações, a sociedade e suas instituições como objetos centrais de estudo, sem o rigor da ciência e suas construções teórico-metodológicas, a sociologia jamais teria se constituído. Mas essas inseguranças cabiam aos sociólogos clássicos que enfrentaram a árdua tarefa de constituir a ciência social. Hoje, a sociologia é um campo científico consolidado e seu desafio é adequar as necessidades externas às suas práticas internas. Por que não construir novas práticas?

A sociologia brasileira pode perder significado e espaço se, ao invés de se abrir a práticas mais aplicadas, resistir em ficar fechada no seu mercado cativo, a academia e a docência. A expansão de novas práticas profissionais ainda não consolidadas não afetará àquelas já estabelecidas, muito menos desqualificará o caráter científico da sociologia. Ao contrário, poderá haver um fortalecimento da ciência social, que conquistará mais espaço no mercado de trabalho, expandindo a formação de profissionais na área, os quais levaram as qualidades da sociologia enquanto prática científica para outras esferas da sociedade.

4 CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOLOGIA NO BRASIL

A proposta deste capítulo é construir uma visão macro dos cursos de ciências sociais que formam os sociólogos brasileiros²⁶. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais; da forma como o Ministério da Educação classifica, reconhece e institucionaliza esses cursos; do mapeamento da quantidade de cursos ativos com registro no MEC; dos dados coletados pelo ENADE; e de pesquisas que possam contribuir com essa composição, elaborei o texto a seguir para uma visualização mais concreto sobre a formação do profissional de sociologia.

4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais – ciências sociais (antropologia, ciência política e sociologia) - Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002

Os cursos de ciências sociais são, hoje, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reguladas pela Resolução da CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002; pela Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 que estabelece as DCN para formação de professor da educação básica, portanto aplicada às licenciaturas; e por legislações de regulação profissional pertinentes. Tanto a ciência política quanto a antropologia não possuem ainda legislação própria sobre a profissão. Apenas a sociologia tem sua lei²⁷ que dispõe sobre o exercício da sua profissão.

As DCN para os cursos de ciências sociais não fazem uma caracterização para cada habilitação possível, diferentemente da área de comunicação social, por exemplo, que possui um perfil comum e perfis específicos por habilitação – jornalismo, relações públicas, publicidade e propaganda, radialismo, editoração, e cinema – e, também, descreve competências e habilidades gerais, competências e habilidades específicas por habilitação (BRASIL, c2002, p.16-25). Existe um formato mais ou menos comum para apresentação das diretrizes dos cursos de humanidades, as vezes a ordem dos tópicos é alterada ou há a

²⁶ Inicialmente, pretendia analisar a grade curricular dos cursos em funcionamento. Porém, ao buscar esse material, deparei-me com a ausência de padronização na exposição dos currículos pelos cursos, quando eles eram disponibilizados. Boa parte não disponibilizava o currículo em seus sites, não uma instância estatal que reúna essas informações tal como acontece com algumas informações que serão apresentadas nesta seção. Dada a complexidade da coleta dos currículos e o reconhecimento das minhas limitações materiais, desisti de incluir essa fonte de informações, infelizmente.

²⁷ Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980 – o texto integral está nos anexos.

inclusão de algum tópico que atenda as especificadas da área. No caso das ciências sociais, inicia-se com os princípios norteadores:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da ideia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso (Brasil, c2002, p. 26).

Em seguida são apresentados seis subtópicos: perfil dos formandos, competências e habilidades, organização do curso, conteúdos curriculares, estruturação do curso, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional.

O perfil dos formandos é um indicativo simplificado das possíveis atuações no mercado de trabalho. As DCN apresentam três tipos de profissionais possíveis: professor que pode atuar nos níveis fundamental e médio da educação básica e no ensino superior; pesquisador acadêmico ou não acadêmico; e profissional com atuação “em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares” (BRASIL, c2002, p.26). Tendo em vista os princípios norteadores e o perfil desejado dos formandos, considerando a possibilidade de dois graus possíveis (bacharelado e licenciatura), as DCN estabelecem as competências e habilidades que os cursos devem promover em seus estudantes:

- A) Gerais
 - Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
 - Autonomia intelectual
 - Capacidade analítica
 - Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
 - Compromisso social
 - Competência na utilização da informática
- B) *Específicas para licenciatura*
 - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
 - Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (Brasil, c2002, p.26)

Ainda, dá certa liberdade aos colegiados para definir os conteúdos e a estruturação do curso, desde que se respeite a integração entre a antropologia, ciência política e sociologia, e possibilite a abertura para outras áreas de conhecimento. São definidos três eixos – formação específica, formação complementar, formação livre – que orientam o estabelecimento das disciplinas, da proporcionalidade, do fluxo e da atribuição de créditos. Os cursos também podem criar seus próprios critérios de avaliação periódica em conexão com a avaliação da instituição de ensino superior a que pertencem.

Por fim, as diretrizes determinam que estágios e atividades complementares devam fazer parte da estrutura curricular, o colegiado é responsável por definir quais são autorizadas a receber créditos. Alguns exemplos possíveis: estágio profissional, empresa júnior, projetos de extensão, iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, seminários, entre outros.

4.2 Dados do Ministério da Educação

Para mapear os cursos de ciências sociais brasileiros em atividade atualmente, foi utilizado o sistema e-MEC²⁸, disponibilizado pelo Ministério da Educação. Esta etapa constitui-se como uma coleta de dados secundários. Importante ressaltar que no referido sistema existem algumas restrições na maneira como as informações são fornecidas que dificultaram a identificação mais precisa das habilitações oferecidas pelos cursos identificados, tais dificuldades serão relatadas mais a frente.

Esse sistema entrou em funcionamento no ano de 2007, mas sua regulamentação ocorreu em 21 de dezembro de 2017, através da Portaria Normativa nº 21, tornando-se a base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior – IES. O e-MEC é disponibilizado pela internet e tem o objetivo de acompanhar os processos que regulam a educação superior no Brasil. Por meio dele é possível solicitar e acompanhar credenciamentos, recredenciamentos, autorizações, renovações e reconhecimento de instituições e cursos. Segundo o Ministério da Educação, a existência do sistema permite

²⁸ <http://emec.mec.gov.br/>

que os processos sejam mais rápidos e eficientes, pela possibilidade de acompanhamento eletrônico dos trâmites ocorridos no ministério. Dessa forma, supõe-se um acompanhamento mais transparente e simplificado das solicitações.

Os atos autorizativos dos cursos e das IES editados pelo Poder Público ou por órgão competente são os parâmetros dos dados lançados no cadastro do e-MEC. A validade desses atos determina as regularidades dos curso e instituições. A veracidade dos dados lançados é de responsabilidade das instituições e devem estar em conformidade com as regulamentações vigentes, sejam elas estaduais ou federais, nos termos da legislação.

O sistema apresenta mecanismos de buscas simples e avançadas, além de “*perguntas frequentes*”, instruções de uso, documentos de acesso a regulação e avaliação. O seu uso é, aparentemente, simples e intuitivo. Optei por utilizar a busca avançada para encontrar os cursos de ciências sociais ativos.

Abaixo uma imagem da página de entrada do e-MEC:

Figura 11 – Página de entrada do sistema e-MEC

BRASIL Acesso à informação Participe Serviços Legislação Canais

e-MEC Consultar Cadastro Perguntas Frequentes Documentos de Apoio ao Sistema Inscrição para BASis Regulação / Avaliação

Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
Cadastro e-MEC

Ação Premiada
14º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal

Bem vindo ao Cadastro e-MEC, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia.
A regularidade dos cursos e instituições depende da validade dos respectivos atos autorizativos e da tempestividade de protocolo dos processos regulatórios de manutenção da autorização para o funcionamento da instituição e oferta dos cursos.
As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação.
Os dados dos cursos de Especialização possuem natureza declaratória, pertencendo às instituições a responsabilidade pela veracidade das informações inseridas no Cadastro, nos termos da legislação. (Art. 29, PN nº 21/2017)

Consulta Interativa Consulta Textual **Consulta Avançada** IES Extintas

Buscar por: Instituição de Ensino Superior Curso de Graduação Curso de Especialização

Nome, Sigla ou Código da Instituição:

Curso: Pesquisa Exata

Área OCDE: Seleccione Área Geral Seleccione Área Específica Seleccione Área Detalhada

Fonte: e-MEC (c2019)

A consulta avançada tem entradas para vários dados de preenchimento não obrigatório. O primeiro deles é o tipo de busca a ser escolhido: *instituição de ensino superior*; *curso de graduação*; *curso de especialização*. Foi feita a opção por busca de *curso de graduação*. Essa opção se desdobra em:

1. Nome, Sigla ou Código de Instituição;
2. Curso (com opção de “pesquisa exata”)
3. Área OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) subdivida em: seleção de *Área Geral*; seleção de *Área Específica*; seleção de *Área Detalhada*; e, seleção de *Área de Curso*.
4. UF – Unidade da Federação;
5. Município;
6. Gratuidade do curso;
7. Modalidade: *a Distância* ou *Presencial*;
8. Grau: *Bacharelado*, *Licenciatura*, *Tecnológico* e/ou *Sequencial*;
9. Índice (refere-se aos indicadores de avaliação dos cursos utilizados no sistema – ENADE, CPC, CC e IDD²⁹)
10. Situação: *em Atividade*; *em Extinção*; ou *Extinto*.

As escolhas feitas para realizar as buscas geram resultados diferentes. Se for utilizado somente ‘ciências sociais’ no critério 1, surgem todos os cursos cadastrados de bacharelado e licenciatura, incluindo aqueles em extinção ou extintos. Se for utilizado o mesmo critério 1 citado anteriormente, somado à opção ‘em Atividade’, o resultado é diverso. Parece uma

²⁹ ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: avaliação implementada em 2004 com o objetivo de aferir, a cada 3 anos, a qualidade dos cursos de ensino superior por meio do desempenho de seus estudantes. Os parâmetros utilizados são as bases curriculares. Todos os alunos do primeiro ano de curso e todos os formandos serão avaliados no ano em que o curso for selecionado para o exame;

CPC – Conceito Preliminar de Curso: indicador calculado no ano posterior ao ENADE que considera diferentes insumos (o desempenho dos estudantes no ENADE, o IDD, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, entre outros aspectos relacionados às condições de oferta dos cursos);

CC – Conceito de Curso: nota final dada pelo MEC que determina a qualidade dos cursos do ensino superior brasileiro. Esta avaliação é realizada presencialmente por técnicos do MEC que podem confirmar ou modificar o CPC;

IDD – Indicador da Diferença entre os Desempenhos observado e esperado: mede o valor agregado a formação durante a graduação por meio do comparativo do desempenho, aferido pelo ENADE, no início e no fim do curso.

constatação óbvia, porém ao observar as informações geradas, é possível perceber uma repetição de informações que sugeriram escolhas metodológicas para delinear o campo.

Utilizarei o registro da Universidade de Brasília – UnB³⁰ como exemplo. Na UnB, temos vestibular para o curso de ciências sociais diurno que possibilita quatro tipos de habilitação, escolhidas em momento oportuno durante o curso. Isso significa que um estudante pode sair formado com o título de bacharelado em Ciências Sociais com habilitação em Ciências Sociais, ou habilitação em Sociologia, ou habilitação em Antropologia, ou com o título de licenciatura em Ciências Sociais. No e-MEC consta cada habilitação como um curso diferente (expresso por um código que funciona como a identidade do curso), portanto, para efeitos de registro, a UnB oferece quatro cursos de Ciências Sociais.

Figura 12 – Resultado da busca por curso de ciências sociais na Universidade de Brasília – e-MEC

Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início
(2) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	(33204) CIÊNCIAS SOCIAIS	Bacharelado	Presencial	CC: 5(2014) CPC: 3(2017) ENADE: 2(2017) IDD: 3(2017)	45	01/08/1967
(2) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	(29692) CIÊNCIAS SOCIAIS	Bacharelado	Presencial	CC: 4(2015) CPC: 4(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 4(2017)	45	01/08/1967
(2) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	(44418) CIÊNCIAS SOCIAIS	Licenciatura	Presencial	CC: 5(2014) CPC: 3(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 2(2017)	45	01/08/1967
(2) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	(34983) CIÊNCIAS SOCIAIS	Bacharelado	Presencial	CC: 5(2015) CPC: 4(2017) ENADE: 3(2017) IDD: 3(2017)	45	01/08/1967

Fonte: e-MEC (c2019)

Ao ampliar as informações, não há referência sobre a diferenciação pelas habilitações. É possível encontrar o nome do coordenador do curso e alguns documentos como ato regulatório, processos e ocorrências.

³⁰ A escolha da UnB para exemplificar se deve ao fato de ser um curso com quatro habilitações diferentes, sobre as quais tenho conhecimento preciso por ter sido aluna da graduação na universidade. Foram justamente os dados verificados nesta pesquisa que me mostraram a necessidade de um cuidado com as informações sobre as habilitações existentes em cada curso.

Figura 13 – Detalhamento de curso de bacharelado em ciências sociais da UnB – e-MEC

RELAÇÃO DE CURSOS

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC	IDD	Situação
29692	Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	4	4	4	4	●
33204	Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	2	3	5	3	●
34983	Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	3	4	5	3	●
44418	Presencial	Licenciatura	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	4	3	5	2	●

Registro(s): 1 a 4 de 4

Página 1 de 1 20

DETALHES DO CURSO - (34983) Bacharelado em CIÊNCIAS SOCIAIS

(Código) Grau: (34983) Bacharelado em CIÊNCIAS SOCIAIS

Modalidade: Educação Presencial

Data de início de funcionamento: 01/08/1967

Gratuito?: Sim

Carga horária mínima: 2520 horas

Periodicidade (Integralização): Semestral (8,0)

Coordenador: CHRISTINE DE ALENCAR CHAVES

Situação de Funcionamento: **Em atividade**

Vagas Anuais Autorizadas: 45

Fonte: e-MEC (c2019)

Figura 14 – Detalhamento de segundo curso de bacharelado em ciências sociais da UnB – e-MEC

RELAÇÃO DE CURSOS

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC	IDD	Situação
29692	Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	4	4	4	4	●
33204	Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	2	3	5	3	●
34983	Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	3	4	5	3	●
44418	Presencial	Licenciatura	CIÊNCIAS SOCIAIS	DF	Brasília	4	3	5	2	●

Registro(s): 1 a 4 de 4

Página 1 de 1 20

DETALHES DO CURSO - (29692) Bacharelado em CIÊNCIAS SOCIAIS

(Código) Grau: (29692) Bacharelado em CIÊNCIAS SOCIAIS

Modalidade: Educação Presencial

Data de início de funcionamento: 01/08/1967

Gratuito?: Sim

Carga horária mínima: 2520 horas

Periodicidade (Integralização): Semestral (8,0)

Coordenador: Christiane Machado Coelho

Situação de Funcionamento: **Em atividade**

Vagas Anuais Autorizadas: 45

Fonte: e-MEC (c2019)

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR apresenta um registro que merece atenção. Há o acréscimo da informação de que anteriormente o curso tinha o registro separado por habilitação (mudança sinalizada por uma exclamação em um círculo amarelo). Neste momento, há apenas um único registro como bacharelado em Ciências Sociais. Observe a imagem abaixo:

Figura 15 – Detalhamento de segundo curso de bacharelado em ciências sociais da UFSCAR

The screenshot displays the e-MEC interface for the course 'Bacharelado em CIÊNCIAS SOCIAIS' at UFSCAR. The top navigation bar includes 'Instituição de Educação Superior', 'Endereço', and 'Curso'. The main content area shows the course details under the heading 'DETALHES DO CURSO - (630) Bacharelado em CIÊNCIAS SOCIAIS'. A table lists the course with the following data:

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC	IDB	Situação
630	Presencial	Bacharelado	CIÊNCIAS SOCIAIS	SP	São Carlos	4	4	-	3	Ativa

Below the table, the course details are listed:

- (Código) Grau: (630) Bacharelado em CIÊNCIAS SOCIAIS
- Modalidade: Ed: NOME ANTERIOR
- Data de início de funcionamento: 04/01/1991
- Carga horária mínima: 270
- Coordenador: PRISCILA MARTINS MEDEIROS
- Situação de Funcionamento: Em atividade
- Gratuito?: Sim
- Periodicidade (Integralização): Semestral (8.0)
- Vagas Anuais Autorizadas: 90

Fonte: e-MEC (c2019)

Entretanto, quando consultado o site do curso na UFSCAR, há a seguinte descrição:

O Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSCar foi criado em 1991 e conta com uma estrutura sólida, capaz de propiciar a formação ampla requerida ao profissional da área. Ao mesmo tempo, o curso da UFSCar tem a peculiaridade da ênfase à pesquisa. Isto ocorre por meio de um grupo de disciplinas de métodos e técnicas e com a realização de uma monografia no final do curso. Na graduação existem disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas. No primeiro semestre são apresentadas as teorias clássicas das Ciências Sociais; depois vêm as teorias contemporâneas e, finalmente, um conjunto de disciplinas que discutem os problemas brasileiros. **No terceiro ano o aluno deve escolher uma das três áreas de concentração oferecidas para sua formação complementar: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.** (UFSCAR, c2019, grifo nosso).

Aparentemente, a escolha da habilitação parece mantida, a mudança se deu no registro eletrônico do curso. Os documentos disponibilizados sobre o curso e a instituição não esclarecem o motivo da mudança de nomenclatura e nem a data em que a modificação ocorreu. O mesmo ocorre em outras instituições, como a UFBA, UFAC, UFRN e UFCG³¹, a retirada da especificação das habilitações com unificação ou não em um único registro de curso.

³¹ Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal de Campina Grande.

A contagem individualizada de cursos também ocorre quando há a oferta do curso em dois turnos. O sistema pode considerar cada turno como um curso diferente. O mesmo ocorre quando há campi diferentes. É possível perceber que o sistema considera o número de registro do curso ou da habilitação ou do grau como um curso diferente e individualizado. Na prática, quando se fala sobre um curso que tenha uma multiplicidade de habilitações, tende-se a considerar como único. A diferenciação costuma ocorrer pelo critério estabelecido na entrada do curso, a seleção, no caso brasileiro, os vestibulares ou o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio que está interligado ao SISU – Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação.

Observe esta simulação realizada no SISU (SISU, c2019):

Figura 16 – Simulação de busca dos cursos de ciências sociais com vagas disponíveis no ano de 2018 - SISU

SIMULADOR SISU
EDIÇÕES PASSADAS
(NÚCLEO DE INFORMAÇÕES - BI / SE / MEC)

enem2018 Exame Nacional do Ensino Médio

SISU

INSIRA SUAS NOTAS DO ENEM DE ACORDO COM CADA ÁREA

Ciências da Natureza: 900 Ciências Humanas: 900 Linguagem: 900 Matemática: 900 Redação: 1000

COM AS NOTAS INSERIDAS ACIMA VOCÊ PODE VER NESTA TABELA ABAIXO EM QUAIS CURSOS PODERIA INGRESSAR EM EDIÇÕES PASSADAS DO SISU

EDICAO	UF	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CURSO	TURNOS	Resultado de suas notas	Nota mínima para ingressar
20191	SC	Florianópolis	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	927,27	718,49
20191	SP	Guarulhos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Vespertino	930,00	714,53
20191	PR	Curitiba	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	920,00	714,80
20191	MG	Belo Horizonte	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	920,00	715,98
20191	SC	Florianópolis	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	927,27	718,49
20182	BA	Salvador	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Integral	920,00	655,95
20181	MS	Dourados	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	920,00	592,48
20181	GO	Catalão	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	925,00	606,21
20181	AC	Rio Branco	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	911,11	609,80
20181	BA	Salvador	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Integral	920,00	651,64
20181	ES	Vitória	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	926,67	652,01
20181	MG	Viçosa	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	920,00	653,68
20181	PR	Londrina	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	920,00	655,24
20181	GO	Goiânia	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	925,00	656,20
20181	PR	Londrina	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	920,00	666,80
20181	ES	Vitória	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Vespertino	926,67	673,04
20181	DF	Brasília	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Integral	907,69	685,26
20181	SP	Guarulhos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	930,00	691,47
20181	SC	Florianópolis	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	927,27	692,49
20181	MG	Belo Horizonte	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	920,00	697,76
20181	SP	Guarulhos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Vespertino	930,00	697,88
20181	PR	Curitiba	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	920,00	710,83
20181	SC	Florianópolis	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	927,27	724,09
20181	PA	Belém	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Noturno	920,00	755,66
20181	PA	Belém	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS	Matutino	920,00	774,47

FILTROS

20191 20182 20181

Ampla Concorrência Lei de Cotas

Integral Centro-Oeste
 Matutino Nordeste
 Noturno Norte
 Vespertino Sudeste
 Sul

ABI - ARTES CÊNICAS
 ABI - ARTES VISUAIS
 ABI - CICLO BÁSICO MATERIAIS/METALÚRGI...
 ABI - CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
 ABI - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
 ABI - CIÊNCIAS BIOMÉDICAS
 ABI - CIÊNCIAS DA NATUREZA
 ABI - CIÊNCIAS EXATAS
 ABI - CIÊNCIAS SOCIAIS
 ABI - COMUNICAÇÃO SOCIAL
 ABI - DANÇA

AC BA DF ES GO MG MS PA PR SC SP

Fonte: Sistema de seleção unificada do Ministério da Educação - SISU (c2019)

A UnB e a UFBA (sinalizadas com traço em vermelho) disponibilizam, cada uma, o ingresso para um curso de ciências sociais de turno integral. Ambas possuem quatro habilitações diferentes informadas nos sites oficiais dos cursos. Já a Universidade Federal do Pará – UFPA (sinalizada em azul) distingue o curso de ciências sociais em dois turnos, portanto, é possível considerar que existem dois cursos de ciências sociais na universidade, um matutino e outro noturno. O site da UFPA informa que em cada turno existem vagas para duas titulações, bacharelado ou licenciatura em ciências sociais. No e-MEC, o registro está pela habilitação e não pelo turno.

Segundo o registro do MEC, diferente do constatado pelo SISU, temos 10 cursos de ciências sociais nas três universidades representadas na simulação acima (4 cursos da UnB; 4 cursos da UFBA e 2 cursos da UFPA). O caso da UFPA mostra uma falta de padronização no registro dos cursos. As dúvidas são esclarecidas quando é possível fazer o cruzamento de informações disponibilizadas em seus sites, ou por outras vias de comunicação, se for o caso, e os dados informados no sistema do Ministério.

Um desafio se apresentou: como quantificar os cursos brasileiros de ciências sociais ativos? Considerando que não há uma padronização clara dos dados lançados no e-MEC e, também, não existe uma padronização de informações fornecidas pelas IES (algumas possuem sites incompletos, sem informações sobre o curso, sem contatos para tirar dúvidas, outras possuem sites desatualizados...), foi necessário fazer algumas opções metodológicas.

Os dados fornecidos pelo e-MEC são de caráter oficial, regulamentados e atualizados com frequência. Portanto, em termos de informação pública, seja para publicidade e/ou transparência, ou para definição, fundamentação, exemplificação na realização de políticas públicas, são os dados oficiais oferecidos pelo Estado por meio de suas instituições que são considerados. Apesar das inconsistências identificadas no momento da coleta e cruzamento de dados da pesquisa, optou-se por utilizar a quantificação fornecida pelo e-MEC. Adicionalmente, foram separadas algumas variáveis para uma visualização qualificada do panorama de cursos de Ciências Sociais ofertados no momento. Foram identificadas e quantificadas as instituições, se públicas ou privadas, os graus de titulação, os cursos de forma conjunta – Ciências Sociais e Sociologia – e de forma separada para melhor

visualização da distribuição das formações. Além disso, também foram coletadas informações de cursos de antropologia e ciência política que não estão diretamente vinculados às titulações referentes as ciências sociais.

Complementar à justificativa do caráter oficial dos dados do e-MEC, há a utilização pela instituição, em seu sistema, da Classificação Internacional Normalizada da Educação - Cine (ISCED – *International Standart Classification of Education*), elaborada pela EUROSTAT - *European Statistical Office*, em colaboração com a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e com a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Essa classificação fornece um manual que apresenta 24 áreas de formação, separadas por níveis educacionais, e seu principal objetivo é possibilitar a coleta de dados comparáveis em âmbito internacional. Além disso, possui uma estrutura flexível para que o manual possa ser incorporado por qualquer país que tenha ou não um sistema nacional próprio de classificação (CLASSIFICAÇÃO..., 2000). Portanto, os dados fornecidos pelo e-MEC também são mesclados a parâmetros internacionais oficiais, mesmo com as inconsistências encontradas, a legitimidade dos dados é inquestionável.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) adotou e adaptou o ISCED à realidade brasileira. Visando a geração de estatísticas da Educação Superior, que possam ser comparáveis internacionalmente, e o Censo Educacional, o INEP fez a incorporação do referido manual no final da década de 1990. No ano de 2000, o INEP reorganizou a tabela que classifica os cursos de graduação brasileiros (INEP, 2017) por meio da construção de metodologia com referências no Cine 1997 e em um manual elaborado pela EUROSTAT em parceria com a UNESCO e a OCDE chamado *Fields of Education and Training*.

O Cine 1997 foi a primeira versão revisada da classificação original publicada pela Unesco em 1976. A versão brasileira recebeu o nome de Cine Brasil 2000. Em 2011, houve uma nova revisão da classificação que “centrou-se principalmente em mudanças nos níveis educacionais de programas (Isced-P) e introduziu uma classificação de níveis de escolaridade, baseada em certificações (Isced-A)” (INEP, 2018, p.13). Depois, ocorreu mais

uma revisão em 2013 com foco nas áreas de formação e treinamento. A publicação de uma versão traduzida e adaptada ao contexto brasileiro aconteceu em 2017, a qual recebeu o nome de Cine-F 2013 (INEP, 2017). E, mais recentemente, há um manual preliminar que apresenta uma nova revisão, em 2018, da versão brasileira Cine Brasil 2000, incorporando as mudanças trazidas em 2011 e 2013 (INEP, 2018). O sistema e-MEC utiliza a primeira classificação incorporada no Brasil. Apesar do manual do INEP ressaltar a importância de manter uma padronização atualizada para gerar estatísticas “mais fidedignas, pois são formuladas a partir de uma metodologia de classificação comum” que “assegura maior comparabilidade tanto de dados obtidos de diferentes fontes quanto dos dados obtidos das mesmas fontes em períodos distintos” (INEP, 2013, p.6), é possível perceber que existe uma falta de compatibilização entre o sistema do MEC e as diretrizes do INEP, pois somente agora, passados 18 anos, que se propõe atualizar a versão 2000.

4.3 Classificação Internacional Normalizada da Educação – Cine

Antes de partir para a descrição das pesquisas realizadas no e-MEC, irei apresentar de forma mais detalhada a classificação que qualifica os cursos, com foco no bloco de classificações que abarcam as ciências sociais. Para compreender a distribuição dos cursos conforme a classificação proposta pelo INEP, é necessário olhar para a definição proposta para cada categoria.

O manual de classificação das áreas de formação (CLASSIFICAÇÃO..., 2000), publicado em 2000 e adotado pelo sistema do MEC, possui oito *áreas gerais*, entre as quais estão a grande área **1 Educação** e a grande área **3 Ciências sociais, negócios e direito**. As possíveis formações em Ciências Sociais se encontram nessas duas grandes áreas, identificadas na seção *área geral* do e-MEC.

Quadro 3 – Classificação das áreas de formação, Cine Brasil 2000 – áreas gerais (grandes áreas)

<i>Áreas Gerais</i> (grandes áreas)	
1 Educação	5 Engenharia, produção e construção
2 Humanidades e artes	6 Agricultura e veterinária
3 Ciências sociais, negócios e direito	7 Saúde e bem-estar social
4 Ciências, matemática e computação	8 Serviços

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Manual de Classificação Internacional Normalizada da Educação: Áreas de Formação e Treinamento (CLASSIFICAÇÃO..., 2000)

Os cursos de bacharelado estão localizados na área geral 3 e os de licenciatura na área geral 1. Aqui, serão apresentadas as *áreas específicas* (áreas) e as *áreas detalhadas* (sub-áreas) referentes às *áreas gerais* que classificam as formações em ciências sociais.

Quadro 4 – Classificação das áreas de formação, Cine Brasil 2000 – áreas específicas (áreas) e áreas detalhadas (sub-áreas) – ciências sociais

<i>Áreas Gerais</i>	<i>Áreas Específicas</i>	<i>Áreas Detalhadas</i>
1 Educação	14 Formação de professores e ciências da educação	140 Formação do professor e ciências da educação (Curso gerais) 142 Ciências da Educação 143 Formação de professores de educação infantil 144 Formação de professores da educação básica 145 Formação de professores com especialização em matérias específicas 146 Formação de professores de disciplinas profissionais
3 Ciências sociais, negócios e direito	31 Ciências sociais e comportamentais	310 Ciências sociais e comportamentais (Curso gerais) 311 Psicologia 312 Sociologia e estudos culturais 313 Ciência política e educação cívica 314 Economia

	32 Jornalismo e Informação	321 Jornalismo e reportagem 322 Biblioteconomia, Informação, Arquivos
	34 Comércio e Administração	340 Comércio e administração (Curso gerais) 341 Vendas em atacado e varejo 342 Marketing e Publicidade 343 Finanças, Bancos, Seguros 344 Contabilidade e tributação 345 Gerenciamento e Administração 346 Secretariado e trabalhos de escritório 347 Vida Profissional
	38 Direito	380 Direito

Fonte: Manual de Classificação Internacional Normalizada da Educação: Áreas de Formação e Treinamento (CLASSIFICAÇÃO, 2000 – grifo nosso)

Conforme a tabela acima, os registros demonstraram que os cursos de licenciatura estão categorizados na *área específica* “14 Formação de professores e ciências da educação”, nas *áreas detalhadas* “144 Formação de professores da educação básica” e “145 Formação de professores com especialização em matérias específicas”, com a maioria das entradas nesse último critério.

Segundo o manual, a área 144 refere-se ao

Treinamento de professores da educação básica trata das teorias, métodos e práticas para transmitir às crianças, geralmente de 7 a 15 anos de idade, uma sólida educação básica em leitura, escrita e matemática, juntamente com uma compreensão elementar de outras matérias como história, geografia, **ciências sociais**, etc. [...] A preparação para o ensino de crianças com necessidades especiais é incluída nesta área, como também a formação para ensinar conhecimentos básicos de leitura e escrita a adultos e **dar conhecimentos básicos a imigrantes, em sua língua de origem** (CLASSIFICAÇÃO..., 2000, p.15, grifo nosso).

Já a área 145 define os cursos que abordam “teorias, métodos e práticas de ensino de uma matéria específica, geralmente em nível médio ou superior”; e “geralmente

compreendem também o estudo da disciplina a ser ensinada (ou disciplinas) ” (CLASSIFICAÇÃO..., 2000, p.15).

Foram encontrados cinco registros na área 144 que estão relacionados com a educação voltada a indígenas, e um registro relacionado à educação do campo, todos em instituições públicas, conforme tabela a seguir:

Quadro 5 – Cursos de licenciatura classificados como formação de professor da educação básica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	UFFS	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Formação de professor e ciências da educação	Formação de professor da educação básica	Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS	UNEAL	INTERCULTURAL INDÍGENA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	Formação de professor e ciências da educação	Formação de professor da educação básica	Formação de professor do ensino fundamental
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	LICENCIATURA INTERCULTURAL - CIÊNCIAS SOCIAIS	Formação de professor e ciências da educação	Formação de professor da educação básica	Licenciatura Intercultural Indígena
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS	Formação de professor e ciências da educação	Formação de professor da educação básica	Licenciatura Intercultural Indígena
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDÍGENAS	Formação de professor e ciências da educação	Formação de professor da educação básica	Licenciatura Intercultural Indígena

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do e-MEC (c2019)

As outras 161 licenciaturas se encaixam como “formação de professor e ciências da educação”/ “formação de professor de matérias específicas”/ “formação de professor de sociologia”. Dessas, 30 recebem o nome de curso de *Sociologia*; três se chamam curso de *Ciências Humanas – Sociologia*; duas se chamam *Programa especial de formação docente*; e uma é intitulada *Sociologia – programa segunda licenciatura*. As demais recebem o nome de *Ciências Sociais*.

Os cursos de bacharelado foram identificados dentro da *área específica* “31 Ciências sociais e comportamentais”, e nas *áreas detalhadas* “310 Ciências sociais e comportamentais (cursos gerais) ” e “312 Sociologia e estudos culturais”. Seguem as definições presentes no manual do INEP:

310 - Ciências Sociais e do Comportamento (Curso gerais) - Este campo trata do estudo das ciências sociais e do comportamento sem especialização em qualquer das áreas detalhadas (sub-áreas).

312 - Sociologia e Estudos Culturais - Em Sociologia e Estudos Culturais são estudados os seres humanos e a maneira como eles se comportam em grupos e em relação à sociedade. O estudo de etnologia e antropologia social está incluído neste campo. Igualmente, o estudo da geografia humana e social (CLASSIFICAÇÃO, 2000, p.20).

São 95 cursos em grau de bacharelado, sendo apenas três com o nome de *Sociologia* (Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Anhanguera – UNIDERP e Centro Universitário Internacional – UNINTER); um nomeado de *Ciência política e sociologia - sociedade, Estado e política na América latina* da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; e, por fim, um curso de *Sociologia e Política* da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, instituição privada, o primeiro curso de sociologia do Brasil, iniciado no ano de 1933. O restante recebe o nome de ciências sociais.

Em 2011, ocorreu a primeira revisão do Cine 1997. Em seguida aconteceu uma nova revisão no ano de 2013, com posterior publicação de uma versão brasileira adaptada em 2017 que recebeu o título de Cine-F 2013 (INEP, 2017).

Além de apresentar uma revisão dos níveis educacionais de classificação da Cine 1997, ela também introduziu uma classificação relacionada dos níveis de escolaridade, baseada em certificações educacionais reconhecidas. Durante o processo de revisão da Cine 2011, decidiu-se que as áreas de formação deveriam ser examinadas separadamente, a fim de se estabelecer uma classificação independente, mas relacionada, que pudesse ser atualizada com uma frequência distinta de qualquer revisão futura dos níveis de educação e do nível de escolaridade (INEP, 2017, p.6).

Observe como ficou a classificação depois das modificações. Nas *áreas gerais* incluíram novas áreas e reagruparam as já existentes. As ciências sociais foram desmembradas de negócios e direito, que passaram a compor nova grande área, e incorporaram jornalismo e informação no mesmo grupo 03 que passou a se chamar “Ciências

sociais, jornalismo e informação”, antes jornalismo e informação só apareciam na classificação de *áreas específicas*.

Quadro 6 – Classificação das áreas de formação, Cine-F 2013 – áreas gerais (grandes áreas)

<i>Áreas Gerais</i> (grandes áreas)	
00 Programas genéricos e certificações	06 Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)
01 Educação	07 Engenharia, produção e construção
02 Artes e humanidades	08 Agricultura, recursos florestais, recursos pesqueiros e veterinária
03 Ciências sociais, jornalismo e informação	09 Saúde e bem-estar
04 Negócios, administração e direito	10 Serviços
05 Ciências naturais, matemática e estatística	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Classificação Internacional Normalizada da Educação: áreas de formação e treinamento 2013 – Cine-F 2013 (INEP, 2017 – grifo nosso).

Nas *áreas específicas* e *áreas detalhadas* também ocorreram mudanças (Tabela 5). Na *área geral* “01 Educação”, houve mudança na classificação de *área específica*, que anteriormente era apenas uma chamada de “Formação de professores e ciências da educação” com o código 014, com a criação de duas novas áreas, “018 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo educação” e “011 Educação”, e exclusão da classificação presente no Cine 1997. A *área específica* 011 se subdividiu em dois blocos de *áreas detalhadas* e a área 018 recebeu uma *área detalhada* com o mesmo nome. Na tabela anterior, as licenciaturas em ciências sociais e sociologia estavam classificadas nos códigos “144 Formação de professores da educação básica” e “145 Formação de professores com especialização em matérias específicas”, os quais foram excluídos e reclassificados. Segundo as redefinições, as licenciaturas possivelmente pertencem aos códigos “0113 Formação de professores sem especialização em disciplinas” e “0114 Formação de professores com especialização em disciplinas”. O Cine-F 2013 traz as seguintes definições referente aos novos códigos:

0113 Formação de professores sem especialização em disciplinas refere-se ao estudo de teorias, métodos e práticas a fim de proporcionar às crianças entre 5 e 15 anos de idade as competências fundamentais em leitura, escrita e matemática, em conjunto com a compreensão elementar de outras disciplinas, como história, geografia, estudos sociais etc. e lança a base para a aprendizagem ao longo da vida. A especialização em disciplinas é menos enfatizada do que na área detalhada 0114 “Formação de professores com especialização em disciplinas”. O estudo do ensino a crianças com necessidades especiais está incluso nesta área detalhada, assim

como o estudo do ensino de habilidades fundamentais de leitura e de escrita a adultos, e o ensino desses tipos de habilidades em língua materna ou primeira língua a imigrantes. Classificam-se aqui programas e certificações com o seguinte conteúdo principal:

- Assistente de ensino
- Ensino na educação especial
- Ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental
- Formação de professores de educação de jovens e adultos
- Formação de professores de educação especial
- Formação de professores de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental
- Formação de professores do normal superior
- **Formação de professores indígenas**

0114 Formação de professores com especialização em disciplinas abrange o estudo de teorias, métodos e prática de ensino de uma **disciplina específica, principalmente no nível da educação secundária ou em níveis educacionais mais altos**. Os programas e certificações incluídos nesta área detalhada compreendem frequentemente tanto os estudos da disciplina quanto a(s) matéria(s) que vão ser ensinadas. Classificam-se aqui programas e certificações com o seguinte conteúdo principal:

- Formação de formadores
- Formação de professores de artes plásticas e artesanato
- Formação de professores de assuntos comerciais
- Formação de professores de disciplinas profissionalizantes
- Formação de professores de disciplinas técnicas
- **Formação de professores de disciplinas teóricas específicas** (por exemplo, inglês, matemática, história)
- Formação de professores de educação física
- Formação de professores de enfermagem
- Formação de professores de música
- Formação de professores de segunda língua (português)
- Treinamento de instrutores de condução (INEP. 2017, p.15 e 16 – grifo nosso)

As cinco licenciaturas destacadas que foram classificadas, antes, no código “144 Formação de professores da educação básica” podem ser realocadas no código 0113 dada a especificidade de ensino voltado ao campo e a indígenas, as demais licenciaturas estão em acordo com a definição do novo código 0114.

Os cursos de bacharelado também foram reclassificados, mas neste caso as mudanças foram apenas de ordem numérica. A *área específica* continua sendo apenas uma (031 Ciências sociais e comportamentais). As *áreas detalhadas* foram reorganizadas, na nova classificação o código de “Sociologia e estudos culturais” passa a ser 0314, e o seu texto de definição permanece inalterado. Houve, também, a inclusão da subárea “0319 Ciências sociais e comportamentais não contempladas na classificação”.

O termo “ciências sociais” também aparece em novas *áreas específicas* e *áreas detalhadas* dentro da grande área “03 Ciências sociais, jornalismo e informação”. O Cine-F 2013 apresentou as *áreas específicas* “038 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo ciências sociais, jornalismo e informação” e “039 Ciências sociais, jornalismo e informação não contemplados na classificação” que se ramificam em subáreas com o mesmo nome sob os códigos 0388 e 0399, respectivamente. Somente o código 0388 teve uma descrição no relatório: “Programas interdisciplinares e certificações nos quais a maior parte do tempo previsto de aprendizagem é destinada às ciências sociais, ao jornalismo e à informação estão classificados aqui” (INEP, 2017, p.29).

Quadro 7 – Classificação das áreas de formação, Cine-F 2013 – áreas específicas (áreas) e áreas detalhadas (subáreas) – ciências sociais

<i>Áreas Gerais</i>	<i>Áreas Específicas</i>	<i>Áreas Detalhadas</i>
01 Educação	011 Educação	0110 Educação sem definição 0111 Ciência da educação 0112 Formação de professores de educação infantil
		0113 Formação de professores sem especialização em disciplinas 0114 Formação de professores com especialização em disciplinas 0119 Educação não contemplada na classificação
	018 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo educação	0188 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo educação
03 Ciências sociais, jornalismo e informação	031 Ciências sociais e comportamentais	0310 Ciências sociais e comportamentais 0311 Economia 0312 Ciência política e educação cívica 0313 Psicologia

		0314 Sociologia e estudos culturais 0319 Ciências sociais e comportamentais não contempladas na classificação
	032 Jornalismo e Informação	0320 Jornalismo e informação sem definições pormenorizadas 0321 Jornalismo e reportagem 0322 Biblioteconomia, informação e estudos arquivísticos 0329 Jornalismo e informação não contemplados na classificação
	038 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo ciências sociais , jornalismo e informação	0388 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo ciências sociais , jornalismo e informação
	039 Ciências sociais , jornalismo e informação não contemplados na classificação	0399 Ciências sociais , jornalismo e informação não contemplados na classificação

Fonte: Classificação Internacional Normalizada da Educação: áreas de formação e treinamento 2013 – Cine-F 2013 (INEP, 2017 – grifo nosso).

Em 2018, surgiu uma nova proposta de revisão com participação de uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob coordenação geral do INEP. Na versão preliminar disponibilizada, Cine Brasil 2018, há a renomeação da primeira *área geral* que passa a se chamar “00 Programas básicos” e a mudança de alguns termos da grande área “08 Agricultura, recursos florestais, recursos pesqueiros e veterinária”, mas mantendo o mesmo significado, tornando-se “08 Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária”. O restante permanece inalterado. Nas *áreas específicas* e *áreas detalhadas* tiveram algumas mudanças, como a retirada dos códigos que classificavam de uma forma mais genérica e normalmente tinha a finalização em 0 (0110, 0310, 0320, etc).

Naquilo que se refere às ciências sociais, também constatei algumas modificações. A classificação das licenciaturas é bem semelhante àquela proposta pelo Cine-F 2013, houve

apenas a troca do nome das classificações detalhadas, mas mantiveram um mesmo significado. Onde lia-se “0113 Formação de professores sem especialização em disciplinas” e “0114 Formação de professores com especialização em disciplinas”, agora, lê-se “0113 Formação de professores sem áreas específicas” e “0114 Formação de professores em áreas específicas (exceto Letras)”. Também houve a junção dos códigos “0312 Ciência política e educação cívica” e “0314 Sociologia e estudos culturais” que passam a ser identificados pelo código “0312 Ciências sociais e políticas”, e a supressão do código “0319 Ciências sociais e comportamentais não contempladas na classificação”. O código “0312 Ciências sociais e políticas” agora recebe a seguinte definição:

0312 Ciências sociais e políticas: estudos voltados para história política, princípios e práticas sociais e públicas, direitos humanos, cidadania, paz e conflito. Inclui também sociologia e estudos culturais, estudos sociais e antropologia, bem como geografia humana, social e natural. Essa área inclui os cursos de graduação e sequenciais cujo conteúdo principal incida sobre os seguintes rótulos:

- Antropologia
- Ciência política
- Ciências sociais
- Geografia
- Relações internacionais
- Sociologia (INEP, 2018, p.36)

Quadro 8 – Classificação das áreas de formação, Cine Brasil 2018 – áreas específicas (áreas) e áreas detalhadas (subáreas) – ciências sociais

<i>Áreas Gerais</i>	<i>Áreas Específicas</i>	<i>Áreas Detalhadas</i>
01 Educação	011 Educação	0111 Ciência da educação 0112 Formação de professores de educação infantil
		0113 Formação de professores sem áreas específicas 0114 Formação de professores em áreas específicas (exceto Letras) 0115 Formação de professores de letras
	018 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo educação	0188 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo educação
03 Ciências sociais, jornalismo e informação	031 Ciências sociais e comportamentais	0311 Economia 0312 Ciência sociais e políticas

		0313 Psicologia
	032 Jornalismo e Informação	0321 Jornalismo e reportagem 0322 Biblioteconomia, informação e estudos arquivísticos
	038 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo ciências sociais , jornalismo e informação	0388 Programas interdisciplinares e certificações envolvendo ciências sociais , jornalismo e informação

Fonte: Cine Brasil 2018

A reformulação mais importante está na lista de *rótulos*. É o quarto desdobramento das classificações que define códigos bem específicos, “constituem a menor unidade de classificação de cursos que apresentam conteúdos temáticos similares em relação aos componentes curriculares, ao perfil profissional e às competências e habilidades dos egressos” (INEP, 2018, p. 14). Os rótulos são definidos de acordo com a realidade local, por esse motivo, eles não constam no Cine-F 2013, pois é a classificação atualizada internacional que orienta as classificações que serão adotadas em cada país. A lista de rótulos também existe no Cine Brasil 2000, com última atualização em 2009, e era denominada de *cursos/programas*. O código do rótulo segue uma lógica que é composto por uma combinação alfanumérica formada pela letra inicial do nome do rótulo, seguida por numeração progressiva estabelecida conforme os rótulos são criados e adicionados. Vou utilizar um exemplo seguindo as orientações do manual (INEP, 2018) para ficar mais claro:

03 Ciências sociais, jornalismo e informação – *área geral*

031 Ciências sociais e comportamentais – *área específica*

0312 Ciências sociais e políticas – *área detalhada*

0312S01 Sociologia – *rótulo*

0312C01 Ciência política – *rótulo*

0312C02 Ciências sociais – *rótulo*

Agora, observe os códigos dos rótulos inseridos nas áreas detalhadas da Educação que contemplam as licenciaturas das ciências sociais (tabela 7). Segundo o Cine Brasil 2000, classificação atual do e-MEC, as licenciaturas estão sob o código 145 e 144, neste último os

cinco cursos de licenciatura voltada à educação indígena e do campo. Com a nova classificação, as licenciaturas permanecem em dois códigos diferentes com o acréscimo de rótulos próprios para aquelas com classificação anterior 144. Essas licenciaturas específicas entram nos códigos “0113E01 Educação do campo formação de professor” e “0113E03 Educação indígena formação de professor”, ou “0114E02 Educação do campo em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor” e “0114E04 Educação indígena em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor”.

Inclusões:

- A Isced 2013 não contempla o conteúdo temático Educação do campo voltado para a formação de professores para a atuação generalista, ou seja, sem enfoque em uma área de conhecimento específica da educação básica (matemática, letras, história, geografia, outros). Na Cine Brasil 2018, os cursos com esse conteúdo deverão ser classificados na área detalhada 0113 Formação de professores sem áreas específicas, no rótulo 0113E01 Educação do campo formação de professor. [...]
- Na Isced 2013 está contemplado o conteúdo temático “Formação de professor indígena”. Na Cine Brasil 2018, esse conteúdo está incluído na área detalhada 0113 Formação de professores sem áreas específicas, no rótulo 0113E03 Educação indígena formação de professor voltado para a atuação generalista na educação indígena, ou seja, sem enfoque em uma área de conhecimento específica da educação básica (matemática, letras, história, geografia, outros). [...]
- Na Isced 2013, o conteúdo de “Educação do campo voltado para a formação de professores para a atuação em áreas de conhecimento específicas da educação básica (matemática, letras, história, geografia, outros)” não está contemplado. Na Cine Brasil 2018, os cursos com esse conteúdo são classificados na área detalhada 0114 Formação de professores em áreas específicas (exceto Letras), no rótulo 0114E02 Educação do campo em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor.
- Na Isced 2013, o conteúdo de “Educação do indígena voltado para a formação de professores para a atuação em áreas de conhecimento específicas da educação básica (matemática, letras, história, geografia, outras)” não está contemplado. Na Cine Brasil 2018, os cursos com esse conteúdo são classificados na área detalhada 0114 Formação de professores em áreas específicas (exceto Letras), no rótulo 0114E04 Educação indígena em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor (INEP, 2018, p.25-28).

Além disso, não há mais a discriminação de formação por subárea das ciências sociais (Formação de professor de antropologia, sociologia ou ciência política), agora só existe o código “0114C03 Ciências sociais formação de professor”.

Quadro 9 – Códigos de rótulos dos Cine Brasil 2000 e Cine Brasil 2018 que abrangem as licenciaturas em ciências sociais

Cine Brasil 2000 – rótulos	Cine Brasil 2018 – rótulos
144 Formação de professor da educação básica	0113 Formação de professores sem áreas específicas
144F01 Formação de professor das séries finais do ensino fundamental 144F02 Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental 144F03 Formação de professor de alfabetização (língua de origem) 144F04 Formação de professor de educação especial 144F05 Formação de professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental 144F06 Formação de professor do ensino fundamental 144F07 Formação de professor do ensino médio 144F08 Formação de professor de jovens e adultos 144F09 Formação de professor de educação física para educação básica 144F10 Formação de professor de educação artística para educação básica 144F11 Formação de professor para a educação básica 144N01 Normal superior	0113E01 Educação do campo formação de professor 0113E02 Educação especial formação de professor 0113E03 Educação indígena formação de professor 0113F01 Formação pedagógica de professor para a educação básica 0113P01 Pedagogia
145 Formação de professor de matérias específicas	0114 Formação de professores em áreas específicas (exceto Letras)
145F01 Formação de professor de biologia 145F02 Formação de professor de ciências 145F03 Formação de professor de desenho 145F04 Formação de professor de educação cívica 145F05 Formação de professor de educação religiosa 145F06 Formação de professor de estatística 145F07 Formação de professor de estudos sociais 145F08 Formação de professor de filosofia 145F09 Formação de professor de física 145F10 Formação de professor de geografia	0114A01 Artes formação de professor 0114A02 Artes visuais formação de professor 0114B01 Biologia formação de professor 0114C01 Ciências agrárias formação de professor 0114C02 Ciências naturais formação de professor 0114C03 Ciências sociais formação de professor 0114C04 Cinema e audiovisual formação de professor 0114C05 Computação formação de professor 0114D01 Dança formação de professor

145F11 Formação de professor de história	0114E01 Economia doméstica formação de professor
145F12 Formação de professor de letras	0114E02 Educação do campo em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor
145F13 Formação de professor de língua/literatura estrangeira clássica	0114E03 Educação física formação de professor
145F14 Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	0114E04 Educação indígena em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor
145F15 Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	0114E05 Enfermagem formação de professor
145F16 Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira clássica	0114E06 Ensino profissionalizante em área específica formação de professor
145F17 Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	0114E07 Ensino religioso formação de professor
145F18 Formação de professor de matemática	0114E08 Estatística formação de professor
145F19 Formação de professor de matérias pedagógicas	0114F01 Filosofia formação de professor
145F20 Formação de professor de psicologia	0114F02 Física formação de professor
145F21 Formação de professor de química	0114G01 Geografia formação de professor
145F22 Formação de professor de lingüística	0114H01 História formação de professor
145F23 Formação de professor de antropologia	0114M01 Matemática formação de professor
145F24 Formação de professor de sociologia	0114M02 Música formação de professor
145F25 Formação de professor em ciências sociais	0114P01 Psicologia formação de professor
145F26 Formação de professor de segunda língua	0114Q01 Química formação de professor
145F27 Formação de professor de ciência política	0114T01 Teatro formação de professor

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos Cine Brasil 2000 e Cine Brasil 2018

No caso da classificação dos cursos de bacharelado, além das mudanças já descritas nas *áreas específicas e detalhadas*, também aconteceram modificações nos *rótulos*. No Cine Brasil 2018, há uma redução significativa dos códigos de rótulos, apesar da junção entre as *áreas detalhadas* da ciência política e da sociologia (tabela 8). Essa unificação foi embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de ciências sociais e o manual preliminar da nova classificação descreve como será a utilização dos rótulos:

Os cursos que seguem as DCN de Ciências Sociais, regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002c), são classificados no rótulo 0312C02 Ciências sociais. Os demais, que não seguem as referidas DCN e/ou que tenham ênfase em Antropologia, Sociologia ou Ciência Política, são classificados em rótulos que contemplem o seu respectivo conteúdo temático (INEP, 2018, p. 37).

Quadro 10 – Códigos de rótulos dos Cine Brasil 2000 e Cine Brasil 2018 que abrangem os bacharelados em ciências sociais

Cine Brasil 2000 – rótulos	Cine Brasil 2018 – rótulos
310 Ciências sociais e comportamentais (cursos gerais)	0312 Ciências sociais e políticas
310C01 Ciências comportamentais 310C02 Ciências sociais	0312A01 Antropologia 0312C01 Ciência política 0312C02 Ciências sociais 0312G01 Geografia 0312R01 Relações internacionais 0312S01 Sociologia
312 Sociologia e estudos culturais	
312A01 Antropologia social 312C01 Criminologia 312C02 Culturas regionais 312D01 Demografia / estudos populacionais 312E01 Estudos culturais 312E02 Estudos de gênero 312E03 Estudos sociais 312E04 Etnologia 312F01 Futurologia 312G01 Geografia cultural 312G02 Geografia humana 312G03 Geografia social 312P01 Produção cultural 312S01 Sociologia 312T01 Teoria do conflito social	
313 Ciência política e educação cívica	
313C01 Ciência política 313D01 Direitos humanos 313E01 Educação cívica 313E02 Estudos sobre paz e conflitos 313H01 História política 313P01 Política 313R01 Relações internacionais	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos Cine Brasil 2000 e Cine Brasil 2018

Observar essas transformações nas classificações apresentadas permite compreender como os cursos de ciências sociais entram na percepção dos órgãos que regulam, instruem e sistematizam informações sobre o ensino superior. É possível perceber que, atualmente, as ciências sociais estão sendo consideradas a partir de uma perspectiva menos fragmentada, o que impacta, de certa forma, a inserção dos seus egressos. Cabe questionar, existe um mercado específico para cada subárea das ciências sociais? Ou devemos encarar como formações não tão distintas que compartilham os mesmos nichos de mercado? Seguiremos nas reflexões para também tentar responder essas questões.

4.4 Critérios utilizados na classificação dos cursos

Para uma melhor compreensão da utilização dessa classificação, nesta seção, apresento como o sistema de buscas funciona e os códigos possíveis encontrados. Como descrito na seção anterior, o sistema de buscas possui algumas entradas para a pesquisa avançada. Primeiramente, foi feita uma busca usando apenas o nome do curso, sem determinar as outras especificações para refinar a pesquisa.

Pesquisa 1 e 2

1. Nome, Sigla ou Código de Instituição: **em branco**³²
2. Curso (com opção de “pesquisa exata”): **Ciências Sociais [1]** (em seguida somente **Sociologia [2]**)
3. Área OCDE
 - 3.1. Área Geral: **em branco**
 - 3.2. Área Específica: **em branco**
 - 3.3. Área Detalhada: **em branco**
 - 3.4. Área de Curso: **em branco**
4. UF: **em branco**
5. Município: **em branco**
6. Gratuidade do curso: **em branco**
7. Modalidade: **em branco**

³² Em branco – nenhum critério foi utilizado.

8. Grau: **em branco**

Após, foram realizadas pesquisas completando as demais entradas, quando conveniente. As pesquisas que geraram resultados mais precisos utilizaram os seguintes critérios:

Pesquisa 3

1. Nome, Sigla ou Código de Instituição: **em branco**
2. Curso (com opção de “pesquisa exata”): **Ciências sociais**
3. Área OCDE

3.1. Área Geral: **Ciências sociais, negócios e direito**

3.2. Área Específica: **031 – Ciências sociais e comportamentais**

3.3. Área Detalhada: **0310 – Ciências sociais e comportamentais (cursos gerais)**

3.4. Área de Curso: **310C02 – Ciências sociais**

4. UF: **em branco**
5. Município: **em branco**
6. Gratuidade do curso: **em branco**
7. Modalidade: **a Distância e Presencial**
8. Grau: **Bacharelado e Licenciatura**

Pesquisa 4

1. Nome, Sigla ou Código de Instituição: **em branco**
2. Curso (com opção de “pesquisa exata”): **Sociologia**
3. Área OCDE

3.1. Área Geral: **Ciências sociais, negócios e direito**

3.2. Área Específica: **031 – Ciências sociais e comportamentais**

3.3. Área Detalhada: **0312 – Sociologia e estudos culturais**

3.4. Área de Curso: **312S01 – Sociologia**

4. UF: **em branco**
5. Município: **em branco**
6. Gratuidade do curso: **em branco**
7. Modalidade: **a Distância e Presencial**
8. Grau: **Bacharelado e Licenciatura**

As pesquisas 3 e 4 não trouxeram resultados sobre a licenciatura, apesar da seleção do grau nos critérios. Apenas as pesquisas 1 e 2 mostraram os cursos de licenciatura existentes demonstrando que o sistema de dados os classifica seguindo os seguintes critérios:

Licenciatura

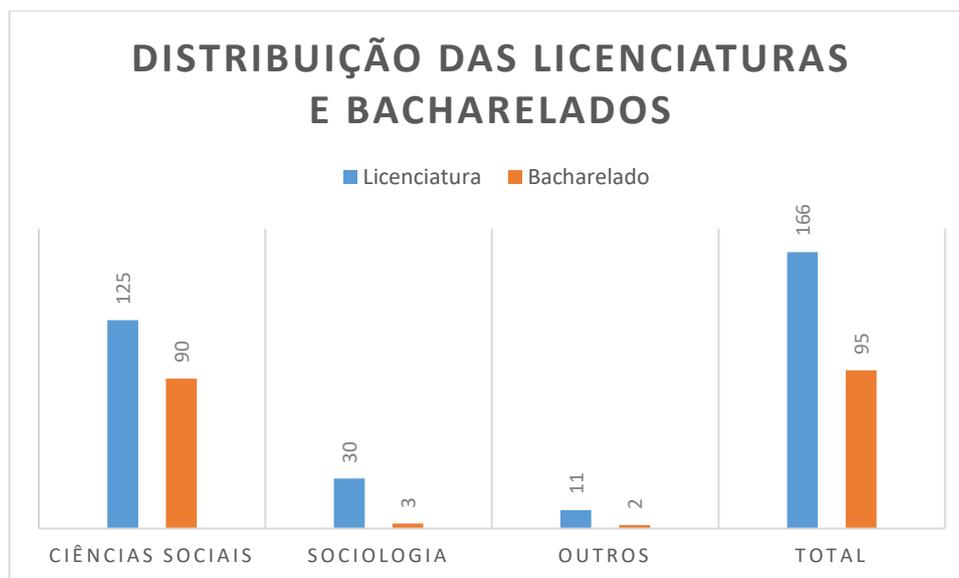
1. Curso: **Ciências sociais** ou **sociologia**
2. Área OCDE:
 - 3.1. Área Geral: **Educação**
 - 3.2. Área Específica: **014 – Formação de professor e ciências da educação**
 - 3.3. Área Detalhada: **0145 – Formação de professor de matérias específicas**
 - 3.4. Área de Curso: **145F24 – Formação de professor de sociologia**

A partir da utilização do programa Excel, criei tabelas com todos os dados coletados e, posteriormente, foi realizado o cruzamento dos resultados de todas as pesquisas feitas no e-MEC, eliminando as repetições e ordenando conforme o número de registro das instituições de ensino superior. O próprio sistema gera uma tabela categorizada que foi utilizada para sistematizar os dados. Essa tabela possui 27 colunas com as seguintes informações: código IES; instituição (IES); código do curso; nome do curso; grau; modalidade; uma coluna para cada índice de avaliação (CC, CPC, ENADE, IDD), e duas colunas para os respectivos anos e notas da ocorrência da última avaliação; número de vagas autorizadas; data do início funcionamento, data do ato de criação do curso; situação (em atividade, em extinção ou extinto); código da área OCDE geral; nome da área OCDE Geral; código da área OCDE específica; nome da área OCDE Específica; código área OCDE detalhada; nome da área OCDE detalhada; código área OCDE Curso; e, nome da área OCDE curso. Adicionalmente, acrescentei mais três colunas para identificar a quantidade de cursos, a quantidade de instituições e se são públicas ou privadas.

O resultado foi de 261 cursos de ciências sociais (com habilitações variadas) ou sociologia distribuídos em 143 instituições de ensino superior. Dos quais 166 são licenciaturas e 95 são bacharelados. Além disso temos 39 cursos em modalidade a distância que se subdividem em 1 bacharelado em ciências sociais, 2 bacharelados em sociologia, 19

licenciaturas em sociologia e 17 licenciaturas em ciências sociais. Desses 39 cursos em EaD, apenas quatro são ofertados em instituições públicas³³: licenciatura em ciências sociais – UFAL e UFRGS; licenciatura em sociologia – UFSM e UNIFAP.

Gráfico 5 – Distribuição dos cursos de bacharelado e licenciatura em ciências sociais e sociologia

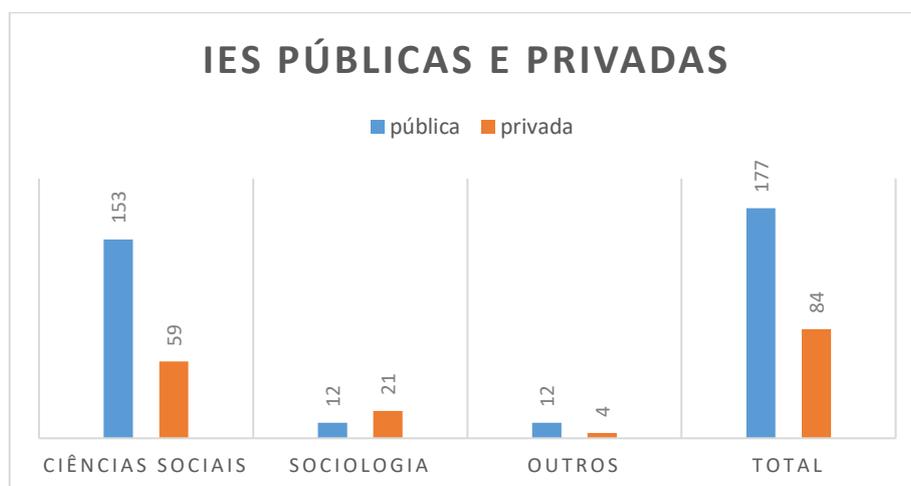


Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no E-MEC (2019)

Algumas informações relevantes. No Brasil, são 84 cursos em instituições de ensino superior de caráter privado, que se dividem em ofertas de 59 cursos de ciências sociais e 25 cursos de sociologia e as outras nomenclaturas variáveis, as quais serão apresentadas a seguir. E 177 cursos em instituições públicas, com a oferta de 153 cursos de ciências sociais e 24 cursos de sociologia e outras denominações.

³³ Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Amapá.

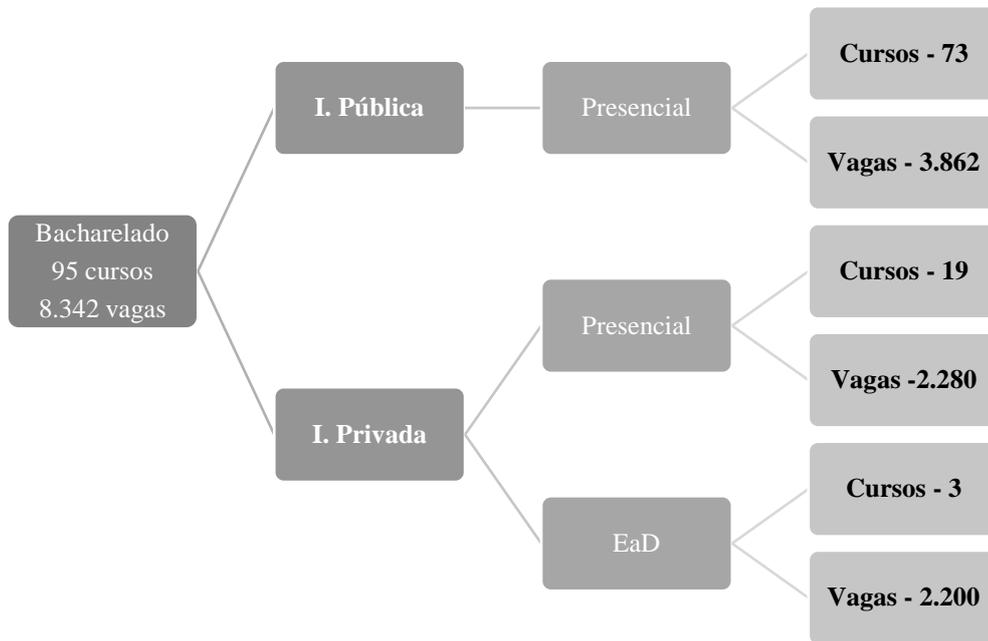
Gráfico 6 – Distribuição dos cursos de bacharelado e licenciatura em ciências sociais e sociologia



Fonte: Construção própria a partir de dados coletados no E-MEC (2019)

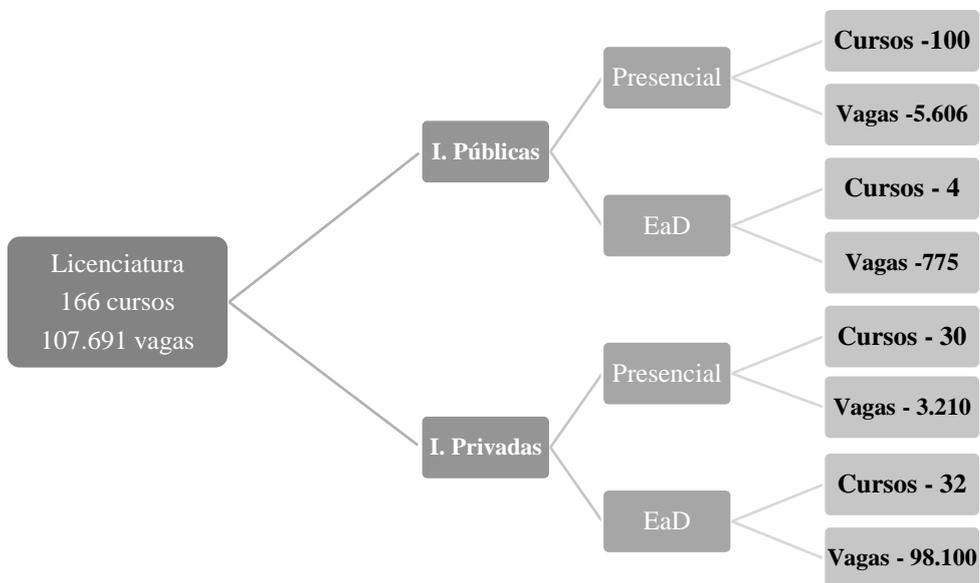
Vamos observar um panorama completo da distribuição de cursos de ciências sociais e sociologia no Brasil a partir dos dados obtidos no sistema do Ministério da Educação (figuras 7 e 8). Importante ressaltar que a proposta é olhar para os números absolutos, não utilizarei a questão da evasão ou das diplomações na área, haja vista que considerando um cenário ideal em que o número de vagas corresponde ao número de diplomados, podemos extrair um panorama da formação em sociologia no país.

Figura 17 – Distribuição de vagas e cursos de bacharelado em ciências sociais e sociologia brasileiros em 2019



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no e-MEC

Figura 18 – Distribuição de vagas e cursos de licenciatura em ciências sociais e sociologia brasileiros em 2019

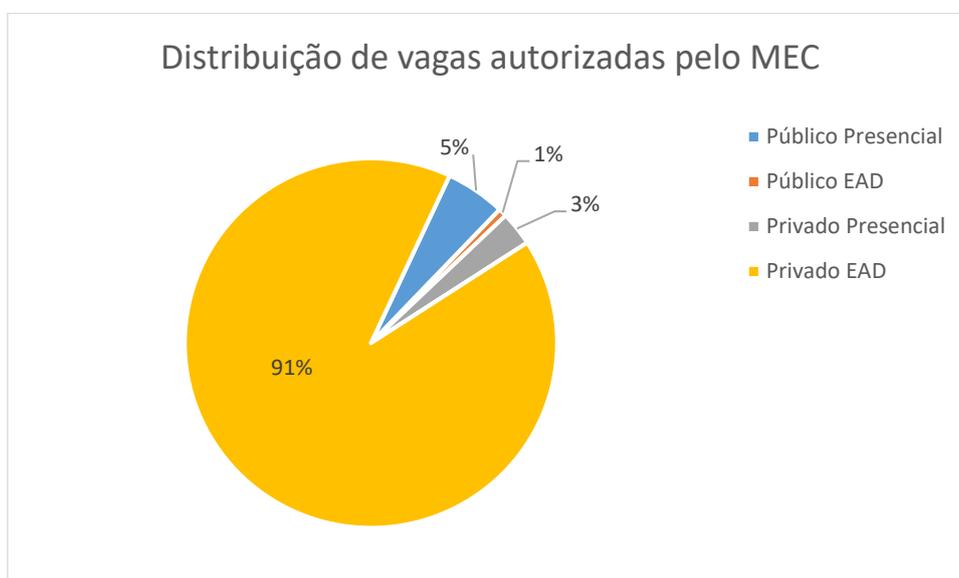


Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no e-MEC

É possível perceber que as instituições privadas possuem o maior número de vagas autorizadas pelo MEC, principalmente na modalidade EaD. Em contrapartida, as instituições

públicas possuem o maior número de cursos em atividade, com destaque para a modalidade presencial. Somente quatro cursos de licenciatura são ofertados em educação a distância por universidades públicas. Esses dados demonstram a qualidade do ensino ofertado e o foco mercadológico em relação as titulações nas áreas. Temos uma concentração importante de vagas na licenciatura. Do total de 116.003 vagas autorizadas pelo MEC, ambas as titulações, a licenciatura representa 93%. As ciências sociais no Brasil formam, majoritariamente, professores e as instituições privadas, na modalidade EaD, são as principais responsáveis por tais formações, se considerarmos o número de vagas autorizadas.

Gráfico 7 – Distribuição de vagas autorizadas pelo MEC por tipo de instituição e modalidade de ensino



Fonte: Construção própria a partir de dados coletados no E-MEC (2019).

A Educação a Distância possibilitou um avanço significativo no acesso ao ensino superior pela população brasileira. Bielschowsky (2018) demonstra que houve um salto de matrículas no ensino superior brasileiro entre os anos de 2005 e 2016, em aproximadamente uma década o Brasil passou de 4,57 milhões de matrículas para 8,05 milhões. O autor destaca que esse aumento ocorreu em função de políticas públicas orientadas ao desenvolvimento social por meio do acesso à educação e da qualificação da população, pois, em 2005 o Brasil estava bem abaixo dos países desenvolvidos e da própria América Latina no índice de envolvimento bruto no ensino superior (WORLD BANK, 2018 apud BIELSCHOWSKY,

2018). A EaD foi responsável por 40% do aumento de matrículas constatado no referido período, o que significou o acréscimo de 1,45 milhões de matrículas nesta modalidade.

Bielschowsky (2018) pondera sobre a dificuldade de mensurar e estabelecer critérios de qualidade sobre a educação a distância. Diferente da modalidade presencial, a EaD abarca uma multiplicidade de perfis de estudantes que, em contextos diversos, encontraram a possibilidade de cursar uma graduação. Desde moradores de cidades pequenas distantes de localidades com o ensino superior presencial, passando por uma variedade de faixas etárias que incluem trabalhadores e pessoas já graduadas, até o perfil típico do universitário (jovens de 18 a 24 anos que entram no ensino superior logo após o fim da educação básica). A EaD porta uma complexidade de público formado por estudantes com conhecimentos e capacidades cognitivas diversificadas. Além da questão do público-alvo, o autor chama atenção para a “contradição entre inovação educacional e sistemas de acreditação, seus indicadores e procedimentos de avaliação” (BIELSCHOWSKY, 2018, p.4), ele utiliza uma analogia bastante elucidativa: “as inovações viajam a jato e as regras e procedimentos regulatórios andam a pé” (BIELSCHOWSKY, 2018, p.4). Em última instância, afirma que o modelo de avaliação atual não é adequado para avaliar a EaD, e não se trata de uma característica específica do Brasil. O autor, então, propõe uma avaliação por meio das notas do ENADE e realiza uma pesquisa comparativa entre as notas obtidas por estudantes das duas modalidades de ensino. Conclui que existe uma parcela considerável de instituições de ensino superior que oferecem o ensino a distância em qualidade similar o ensino presencial, porém não deixa de lado a existências de cursos EaD que não atingem a nota 2 no ENADE e reforça a necessidade de suspensão dos cursos de baixa qualidade.

As ciências sociais foram avaliadas, mais recentemente, no ENADE de 2014 e 2017, conforme metodologia do INEP que considera os componentes das DCN para gerar a matriz de avaliação e aplica a avaliação a cada triênio de forma alternada entre as diversas áreas que estão presentes no ensino superior. Houve uma mudança a partir de 2015 em que o ENADE passou a utilizar os códigos identificadores dos cursos de graduação presentes no sistema e-MEC (INEP, c2019)³⁴, aqueles já referenciados que são definidos a partir do Cine

³⁴ “Em seus 14 anos de existência, o Enade passou por diversas modificações. Dentre as inovações mais recentes, estão o tempo mínimo de permanência do estudante na sala de aplicação da prova (por uma hora),

(CLASSIFICAÇÃO..., 2000), para calcular o conceito ENADE. Portanto, apresentarei os dados referentes a 2017 por se enquadrarem na metodologia atualizada.

Participaram do exame 176 cursos de ciências sociais presentes em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e à distância, com um total de 4.885 inscritos que efetivamente compareceram. As inscrições na área somaram 6.751 estudantes, porém houve a abstenção de 1866 inscritos. Da licenciatura, compareceram 2.683 estudantes o que configurou 24,4% de ausentes do total de licenciandos inscritos. Já no bacharelado foram 2.202 alunos que fizeram a prova com ausência de 1.002 pessoas (31,3%). Importante observar que a maioria que realizou o exame é da modalidade presencial, com 2.226 de participantes da licenciatura e 2.202 do bacharelado. Foram constatados, apenas, 601 inscritos da modalidade EaD, sendo todos da licenciatura, com 457 examinados e 144 ausentes. A maioria dos cursos avaliados estão em instituições públicas de ensino, 72,4% das licenciaturas e 87,2% dos bacharelados.

Tabela 4 – Distribuição dos cursos avaliados no ENADE 2017 por tipo de instituição, modalidade de ensino e número de inscritos

Ciências Sociais e Sociologia ENADE 2017	Qnt. Cursos	Tipo de instituição		Modalidade		Inscritos			Inscritos por modalidade			
		Pública	Privada	Presencial	EaD	Presentes	Ausentes	Total	Presentes		Ausentes	
									Presencial	EaD	Presencial	EaD
Licenciatura	98 100%	71 72,4%	27 27,6%	86 87,8%	12 12,2%	2683 75,6%	864 24,4%	3547 100%	2226 83%	457 17,0%	720 83,3%	144 16,7%
Bacharelado	78 100%	68 87,2%	10 12,8%	78 100%	0 0%	2202 68,7%	1002 31,3%	3204 100%	2202 100%	0 0,0%	1002 100%	0 0%
Total	176	139	37	164	12	4885	1866	6751	4428	457	1722	144

Fonte: Elaboração própria com dados MEC/INEP/DAES – ENADE 2017

É necessário questionar onde estão os estudantes de EaD das ciências sociais, uma vez que existem 101.075 vagas autorizadas pelo MEC para esta modalidade, considerando as duas titulações. Algumas suposições podem ser feitas. A primeira delas é sobre a quantidade de matrículas efetivadas nesses cursos à distância e a quantidade de estudantes desistentes. Não tive acesso a esses dados, pois não é o foco da pesquisa que desenvolvi, o

adotado em 2013, a obrigatoriedade de resposta ao Questionário do Estudante e a publicação do Manual do Estudante, adotadas em 2014, e o curso como unidade de análise em 2015. Até 2015, a unidade de análise era a combinação de Área, IES e município, ou seja, se a IES oferecesse curso na Área em vários campus na mesma cidade, a nota era calculada de forma agregada” (INEP, 2017, p. 1).

que não impede de supor que tais dados possam ser determinantes na ausência de alunos de EaD no ENADE. Outra informação relevante é sobre o início desses cursos. Uma parte dos cursos teve início recente (9 cursos – 8.200 vagas autorizadas). Considerando o tempo mínimo para uma formação de 4 anos (a média de tempo para formação na área) e o curso de data mais recente de início de funcionamento que participou do ENADE 2017 (Universidade de Taubaté iniciado em 31/07/2015), inferi que cursos iniciados a partir de 2016 não tiveram turmas concluintes para participar do exame. Esse critério foi reforçado pelo próprio recorte estabelecido para aplicação da prova: “estudantes dos Cursos de bacharelado ou licenciatura que tinham expectativa de conclusão do curso até julho de 2018 ou com oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES concluída até o final das inscrições do Enade/2017” (INEP, 2017, p.3). Outra parte está como *em atividade* no sistema e-MEC, porém consta como *não iniciado* (11 cursos – 14.310 vagas). Esses dois grupos de cursos constituem um total de 22.510 vagas autorizadas e em atividade, segundo dados do MEC. Ainda assim, a maioria das vagas estão em cursos ativos com requisitos para participar do exame, são 78.565 vagas que correspondem a 77,7% das vagas de EaD em atividade no momento da coleta de dados. Dos 19 cursos supostamente habilitados para o ENADE, sete não tiveram estudantes examinados no ano de 2017. Observe a tabela abaixo:

Quadro 11 – Cursos de ciências sociais e sociologia, em atividade, na modalidade EaD

Instituição(IES)	Grau	ENADE	Ano ENADE	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	Licenciatura	3	2017	500	19/03/2005	29/09/2004
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	Bacharelado	1	2014	200	19/03/2005	29/09/2004
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	Licenciatura	2	2017	1000	17/03/2006	17/03/2006
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Licenciatura	3	2017	600	06/09/2006	06/09/2006
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	Licenciatura	3	2014	450	10/12/2006	10/12/2006
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Licenciatura	4	2017	1500	15/06/2007	02/04/2007
UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	Licenciatura	SC	2014	0	25/07/2007	25/07/2007
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	Licenciatura	-		700	09/02/2008	31/05/2007
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Licenciatura	-		200	10/08/2009	-
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	Licenciatura	SC	2017	1105	20/02/2010	19/06/2009
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAS -	Licenciatura	1	2017	500	01/09/2010	07/04/2010
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	Licenciatura	3	2017	2000	04/02/2013	19/12/2012
UNIVERSIDADE DE FRANCA	Licenciatura	2	2017	600	31/07/2013	12/06/2013
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Licenciatura	3	2017	125	10/08/2013	09/04/2012
UNIVERSIDADE PAULISTA	Licenciatura	2	2017	47880	07/01/2014	19/09/2013
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Licenciatura	2	2017	2000	03/02/2014	10/08/2013
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	Licenciatura	-		17000	17/02/2014	14/10/2013
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	Licenciatura	3	2017	1205	31/07/2015	09/09/2010
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	Licenciatura	-		1000	17/08/2015	10/06/2015
FACULDADE INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ	Licenciatura	-		500	17/11/2016	06/04/2016
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	Licenciatura	-		1000	05/05/2017	19/08/2016
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Licenciatura	-		880	27/07/2017	05/06/2017
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA	Licenciatura	-		2200	31/07/2017	09/11/2017
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Licenciatura	-		1670	31/07/2017	20/11/2017
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	Licenciatura	-		150	05/03/2018	12/12/2017
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	Bacharelado	-		1000	09/04/2018	20/10/2017
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA SERRA GAÚCHA	Licenciatura	-		500	01/08/2018	11/05/2018
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Licenciatura	-		300	26/11/2018	02/05/2018
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Licenciatura	-		2000	Não iniciado	10/08/2013
CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA	Licenciatura	-		50	Não iniciado	16/10/2014
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	Bacharelado	-		1000	Não iniciado	17/08/2016
CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	Licenciatura	-		500	Não iniciado	26/10/2016
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JAGUARIÚNA	Licenciatura	-		7000	Não iniciado	23/10/2017
CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO LUCAS	Licenciatura	-		360	Não iniciado	01/12/2017
CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ	Licenciatura	-		1000	Não iniciado	25/07/2018
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	Licenciatura	-		1500	Não iniciado	28/09/2018
CENTRO UNIVERSITÁRIO FADERGS	Licenciatura	-		200	Não iniciado	15/10/2018
CENTRO UNI. DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	Licenciatura	-		200	Não iniciado	29/03/2019
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	Licenciatura	-		500	Não iniciado	04/04/2019

Fonte: Elaboração própria com dados obtidos no e-MEC.

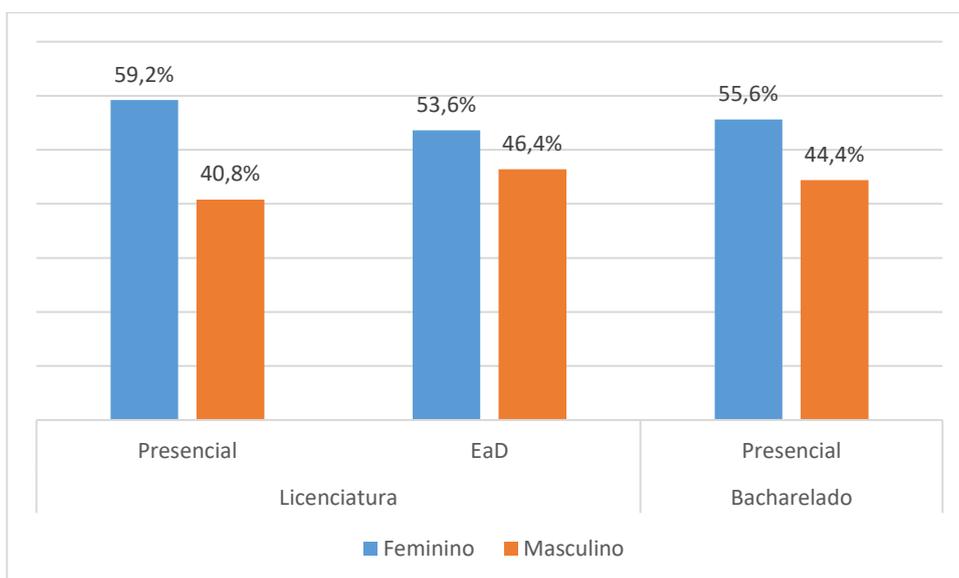
Essa tabela nos mostra que ainda não temos dados suficientes para avaliar a qualidade do ensino de ciências sociais e sociologia na modalidade EaD. Uma minoria dos cursos participou do último ENADE que teve sua metodologia atualizada. Além disso, houve um número muito baixo de estudantes da modalidade que se inscreveu e compareceu ao exame. Com base nos dados fornecidos pelo INEP e pelo e-MEC, os cursos avaliados estão com desempenho mediano, sendo 3 a média nacional, 4 e 5 o conceito de cursos melhores

avaliados e, 1 e 2 o conceito de cursos piores avaliados. Tais conceitos não são, necessariamente, afirmações de cursos bons ou ruins, sem a adesão dos estudantes na realização das provas, a avaliação pode ficar comprometida.

O INEP realizou uma coleta de dados para traçar o perfil dos estudantes participantes do ENADE 2017, por meio de questionário virtual no seu próprio site. Em seu relatório, afirma que “o universo foi constituído por 5.796 inscritos que compareceram à prova e responderam ao ‘Questionário do Estudante’ na página” (INEP, 2017, p.49), entretanto, considerando os dados apresentados neste mesmo relatório, o número total de presentes na prova é de 4.885 inscritos somando os dois graus. Há a informação de que a dupla habilitação é considerada, porém não encontrei nos relatórios disponibilizados explicações para compreender como o cálculo foi feito, se quem tem dupla habilitação respondeu dois questionários, pois cada grau tem um questionário específico. Ainda assim, os dados coletados são relevantes para compreender o universo dos estudantes de ciências sociais. O próprio INEP chama atenção para uma possível discrepância entre população analisada e total de participantes da pesquisa, pois existe a possibilidade de os estudantes não terem respondido o questionário de forma integral. Fiz uma seleção das características analisadas, considerando aquelas que são mais relevantes para traçar um perfil geral dos estudantes de ciências sociais. Apresentarei dados sobre sexo, idade (estes dois dados foram disponibilizados pelas próprias instituições de ensino), raça e renda familiar.

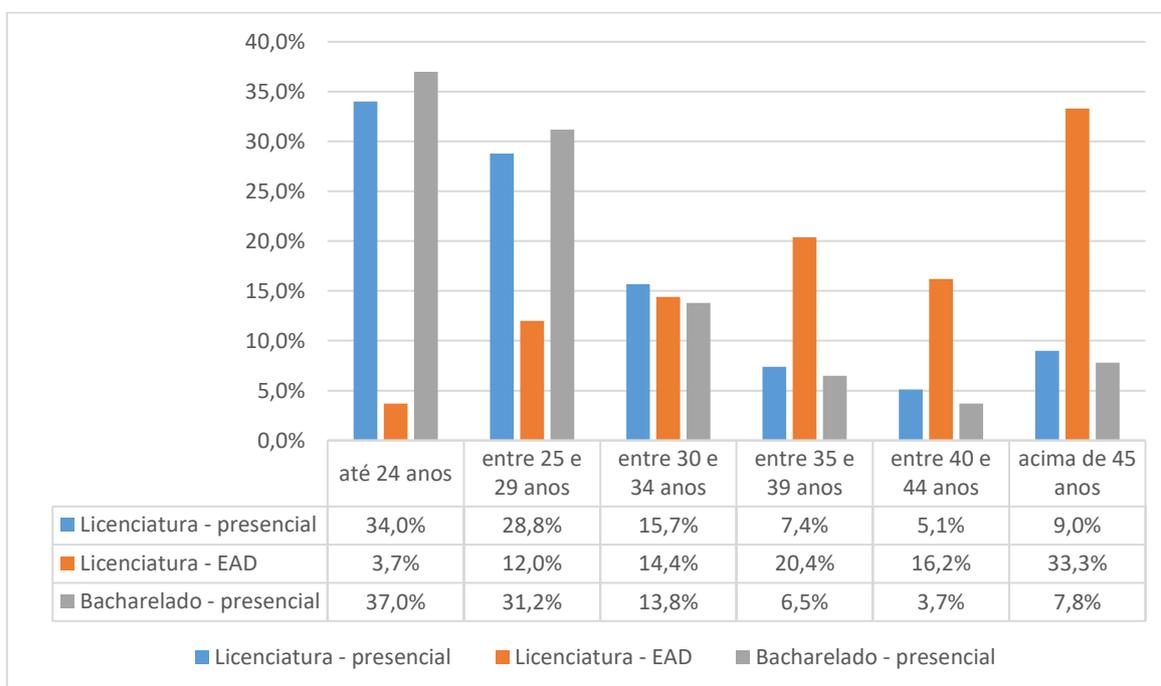
Tanto na licenciatura quanto no bacharelado, o sexo feminino é predominante. Na educação presencial, as estudantes representam 59,2% e 55,6%, respectivamente. A EaD foi avaliada somente no grau de licenciatura, neste caso o sexo feminino corresponde a 53,6%. Com relação a idade na modalidade presencial, licenciatura e bacharelado, a maioria está presente no grupo etário de *até 24 anos* (34% e 37%, respectivamente), seguido pelo grupo entre *25 e 29 anos* (28,8% e 31,2%, respectivamente). Já a modalidade EaD da licenciatura apresenta um cenário um pouco diferente. O grupo etário de maior presença é o acima de *45 anos* (33,3%) acompanhando do grupo entre *35 e 39 anos* (20,4%). Enquanto que os grupos etários de maior presença na outra modalidade constituem uma minoria, 3,7% na faixa *até 24 anos* e 12% *entre 25 e 29 anos*.

Gráfico 8 – Distribuição percentual do total de estudantes por modalidade de ensino, segundo sexo – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

Gráfico 9 – Distribuição percentual do total de estudantes por grupo etário, segundo modalidade de ensino – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

As características da Educação a Distância apresentadas pelos estudantes avaliados em 2017 mostram, conforme elucida Bielschowsky (2018), que se trata de uma realidade diversa daquela apresentada na modalidade presencial. Podemos perceber que é mais acessada por pessoas de mais idade, as quais provavelmente estão inseridas no mercado de trabalho e/ou já são chefes de família e, por isso, a EaD tornasse conveniente pela flexibilidade em relação ao tempo e ao deslocamento geográfico. Além disso, é possível que estas pessoas estejam obtendo uma segunda formação superior ou estejam aproveitando a oportunidade de cursar uma graduação em um modelo menos tradicional e mais flexível, visto que a modalidade presencial possa ter sido inacessível durante o período da vida que as pessoas, em maioria, estão no ensino superior. A EaD, além da flexibilidade de horário e da possibilidade de estudar em qualquer lugar que tenha uma rede de internet e um computador acessíveis, também ampliou o número de vagas disponíveis, como foi possível observar nos dados sobre distribuição de vagas nas figuras 7 e 8, e barateou os custos de graduações em instituições privadas, uma vez que não é necessário gastar com uma grande infraestrutura e com materiais de insumo, as aulas são gravadas uma única vez e disponibilizadas para todas as turmas, e os professores acabam sendo contratados por meios mais flexíveis, pois supervisão das turmas pode ser feita a qualquer hora, em qualquer lugar.

A maioria dos estudantes se identifica como da cor/raça *branca*, em segundo lugar vem a categoria *parda*. Na licenciatura presencial temos 40% de pessoas brancas, 30,4% de pardas e 22,2% de pretas. No bacharelado, que apareceu somente na modalidade presencial, temos 50,8% de brancas, 23,1% de pardas e 16,8% de pretas. Já na licenciatura à distância, a cor/raça *branca* se apresenta com um percentual bem maior que as demais categorias com 58,4% da população observada. Neste grupo, também é possível perceber que a presença de pessoas pretas é bem mais baixa que nos graus de modalidade presencial, apenas 7,3% de estudantes se identificaram na cor/raça *preta*. Com destaque para a população feminina que se apresenta com 3,1%, enquanto que na modalidade presencial, as estudantes pretas correspondem a 14,2% na licenciatura e 9,8% no bacharelado.

Tabela 5 – Distribuição dos estudantes por grau, modalidade e sexo, segundo cor/raça – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)

Cor/Raça	Licenciatura - Presencial			Licenciatura - EAD			Bacharelado - Presencial		
	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
Branca	40,0%	23,4%	16,6%	58,4%	32,7%	25,7%	50,8%	28,4%	22,4%
Preta	22,2%	14,2%	8,0%	7,3%	3,1%	4,2%	16,8%	9,8%	7,0%
Amarela	1,0%	0,4%	0,6%	0,5%	0,5%	0,0%	1,5%	0,6%	0,9%
Parda	30,4%	18,6%	11,8%	31,2%	16,3%	14,9%	23,1%	13,8%	9,3%
Indígena	1,3%	1,0%	0,3%	0,3%	0,3%	0,0%	1,2%	0,5%	0,7%
Não quero declarar	5,1%	2,5%	2,6%	2,3%	1,0%	1,3%	6,6%	3,2%	3,4%
Total	100,0%	60,1%	39,9%	100,0%	53,9%	46,1%	100,0%	56,3%	43,7%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

Por último, dados sobre a renda desses estudantes. O INEP requereu informações sobre a renda mensal familiar dos inscritos que foi dividida em faixas de renda com a variável salários mínimos. Todas as opções de curso possuem uma concentração de estudantes nas três primeiras faixas de renda, porém no bacharelado é possível notar uma distribuição de renda maior entre as diversas faixas, conforme gráfico 6. A linha cinza que representa o bacharelado é menos íngreme que aquelas que representam as licenciaturas. Em oposição temos a linha azul referente a licenciatura presencial que demonstra uma concentração de renda significativa nas duas primeiras faixas de renda. Se retomamos os dados anteriores sobre raça (tabela 11), a licenciatura presencial é a categoria com maior percentual de pessoas pretas e pardas, 22,2% e 30,4% respectivamente, que totalizam 52,6% do total. Comparativamente, a licenciatura EaD possui 38,5% de pretos e pardos do seu total de estudantes e o bacharelado apresenta 39,9% de pessoas pretas e pardas.

Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes por grau e modalidade, segundo renda mensal familiar - ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

Entre os estudantes da licenciatura, na modalidade presencial a faixa de renda mensal familiar predominante é de *até 1,5 SM (R\$1,405,50)* e constitui 32,7% do total da categoria (21,2% para o sexo *feminino* e 11,5% para o sexo *masculino*). Na modalidade EaD, a renda mensal familiar modal foi a de *1,5 a 3 SM (R\$2,811,00)*, com 29,9% do total (13,4% para o sexo *masculino* e 16,5% para o sexo *feminino*). Uma minoria está nas faixas mais altas de renda. Na licenciatura presencial, temos 0,2% dos respondentes na categoria *acima de 30 SM (mais de R\$28.110,00)*, seguido pelo percentual de 3,9% na faixa de renda de *10 a 30 SM (R\$9.370,00 a R\$28.110,00)*. Somando-se esses dois percentuais temos 4,1% dos estudantes de licenciatura presencial nos estratos mais elevados e, no extremo oposto, 32,7% dos estudantes com *até 1,5 SM (R\$1,405,50)*.

Tabela 6 – Distribuição dos estudantes por grau, modalidade e sexo, segundo renda mensal familiar (Salários Mínimos - SM) – ENADE/2017 – ciências sociais (bacharelado e licenciatura)

Renda mensal familiar	Licenciatura Presencial			Licenciatura EaD			Bacharelado Presencial		
	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
Até 1,5 SM (R\$1.405,50)	32,7%	21,2%	11,5%	14,4%	8,1%	6,3%	21,0%	13,0%	8,0%
De 1,5 a 3 SM (R\$1.405,50 a R\$2.811,00)	30,4%	19,0%	11,4%	29,9%	16,5%	13,4%	24,8%	14,9%	9,9%
De 3 a 4,5 SM (R\$2.811,00 a R\$4.216,50)	17,9%	9,6%	8,3%	23,8%	14,7%	9,1%	18,4%	10,2%	8,2%
De 4,5 a 6 SM (R\$4.216,50 a R\$5.622,00)	7,9%	4,7%	3,2%	14,1%	6,5%	7,6%	12,1%	6,4%	5,7%
De 6 a 10 SM (R\$5.622,00 a R\$9.370,00)	7,0%	3,8%	3,2%	11,8%	5,8%	6,0%	12,0%	6,7%	5,3%
De 10 a 30 SM (R\$9.370,00 a R\$28.110,00)	3,9%	1,8%	2,1%	6,0%	2,3%	3,7%	10,1%	4,5%	5,6%
Acima de 30 SM (mais de R\$28.110,00)	0,2%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	0,6%	1,0%
Total	100,0%	60,2%	39,8%	100,0%	53,9%	46,1%	100,0%	56,3%	43,7%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

Uma síntese dos dados apresentados: a formação em ciências sociais no Brasil está presente, de modo majoritário, nas instituições públicas de ensino; o grau mais ofertado é a licenciatura, portanto, há a formação de mais professores de sociologia do que de sociólogos; a Educação a Distância ampliou consideravelmente o acesso à licenciatura com uma ampla oferta de vagas nas instituições privadas, porém parece que essas vagas estão ociosas; a modalidade presencial é predominante e não há uma padronização nas habilitações oferecidas.

O perfil socioeconômico de nossos estudantes é: maioria jovem, em idade prevista para cursar o ensino superior, logo após o ensino médio; feminino e branco; com renda familiar mensal entre 1,5 e 3 salários mínimos.

4.5 Cursos de antropologia e ciência política no Brasil

A partir das coletas no sistema e-MEC, constatei que existem 12 cursos de antropologia e 25 cursos de ciência política. Todos os cursos de antropologia são bacharelados, modalidade presencial, estão *em atividade* e totalizam 562 vagas autorizadas pelo Ministério da Educação. Já sob a designação de ciência política, todos estão *em*

atividade, também são bacharelados, 20 cursos na modalidade presencial, 5 cursos à distância, totalizando 13.910 vagas autorizadas.

A antropologia é classificada no sistema, segundo o Cine Brasil 2000, com os seguintes códigos: **3** Ciências sociais, negócios e direito – *área geral*; **31** Ciências sociais e comportamentais – *área específica*; **312** Sociologia e estudos culturais – *área detalhada*; e **312A01** Antropologia social – *rótulo*. Quando realizada a busca refinada pelos cursos de antropologia, aparecem também quatro cursos que eram antes chamados de antropologia e algumas variações, mas atualmente se tornaram cursos de ciências sociais. Não há, no e-MEC, a data de alteração da nomenclatura dos cursos. Esses cursos são todos públicos, uma licenciatura e três bacharelados, os mais antigos no que se refere a data de início, considerando todos os cursos de antropologia listados no banco de dados (os 12 cursos em atividade tiveram início de funcionamento e ato de criação em datas variadas a partir do ano de 2005). Observe a tabela 13 abaixo:

Quadro 12 – Cursos de ciências sociais que antes eram identificados pela busca por “antropologia” no sistema e-MEC

Instituição de Ensino Superior	Nomenclatura do curso		Grau	Modalidade	ENADE		Vagas	Início do funcionamento	Ato de criação	Situação
	Atual	Anterior			Nota	Ano				
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	CIÊNCIAS SOCIAIS	Habilitação em: - antropologia - antropologia e política - política - antropologia e sociologia - sociologia - política e sociologia	Licenciatura	Presencial	3	2017	50	04/09/1974	25/06/1974	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	CIÊNCIAS SOCIAIS	Habilitação em antropologia social	Bacharelado	Presencial	1	2017	40	01/03/1996	16/10/1992	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	CIÊNCIAS SOCIAIS	Habilitação em: - antropologia - sociologia - ciências sociais - ciência política	Bacharelado	Presencial	4	2017	90	04/03/1991	09/08/1990	Em Atividade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	CIÊNCIAS SOCIAIS	Habilitação em: - antropologia - sociologia - política	Bacharelado	Presencial	3	2017	30	27/11/1962	03/10/1973	Em Atividade

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do e-MEC

Os quatro cursos apresentados são identificados como ciências sociais, com exceção do curso da UFRN por ser licenciatura, e atribuem o título de bacharel em ciências sociais. Apenas a UFSCAR não apresenta também um curso de licenciatura. A UFRN também

possui bacharelado em ciências sociais, o que significa que o código referente ao curso de licenciatura anteriormente era atribuído as outras habilitações listadas.

A ciência política recebe a seguinte codificação: **3** Ciências sociais, negócios e direito – *área geral*; **31** Ciências sociais e comportamentais – *área específica*; **313** Ciência política e educação cívica – *área detalhada*; e **313C01** Ciência Política – *rótulo*. Dentre os 25 cursos identificados, apenas o da Universidade de Brasília tem criação e funcionamento anterior aos anos 2000, mais especificamente, surgiu no ano de 1989 e dispõe de 100 vagas autorizadas pelo MEC. Quase metade dos cursos de ciência política constam como *não iniciados*, são nove da modalidade presencial e três da EaD nesta condição. Esse grupo de cursos corresponde a 11.400 vagas autorizadas, ou seja, 82% das vagas de ciência política não estão de fato disponíveis para o ingresso. São 11 cursos presenciais ativos que constituem um total de 910 vagas, e 2 cursos EaD com 1.600 vagas autorizadas. Do total, apenas cinco cursos são em instituições de ensino públicas (UnB, UFPI, UFPE, UNIRIO e UNILA), todos presenciais.

Tanto a antropologia quanto a ciência política não possuem lei de regulamentação profissional. Além disso, como exposto nas seções anteriores, as duas áreas são incorporadas nas ciências sociais, são as Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem essa vinculação. As mudanças observadas nas Cines demonstram também uma tendência em unificar as três áreas sob as ciências sociais. Se no Brasil, a formação de bacharéis em ciências sociais significa a formação de sociólogos, segundo a lei, então, como fica a situação dos antropólogos e cientistas políticos? A forma como os cursos são avaliados e codificados parece invisibilizar essas duas categorias profissionais.

4.6 Ranking Universitário Folha

Recentemente, o jornal *Folha de São Paulo* divulgou os resultados do Ranking Universitário Folha – RUF (FOLHA, 2019) que consiste em uma avaliação anual com todas as instituições ativas – universidades, centros universitários e faculdades – que oferecem cursos superiores no Brasil. O ranking mais recente avaliou 197 instituições e os 40 cursos de graduação com maior número de ingressantes segundo as informações disponibilizadas

pelo Censo da Educação Superior³⁵ mais recente (o RUF 2019 utilizou o Censo de 2017). A avaliação considera elementos sobre pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação a partir de duas pesquisas de opinião realizadas pelo instituto de pesquisa Datafolha e dados de coleta nacional e internacional.

A metodologia aplicada ao ranking se dividem em dois tipos de análise: uma geral, avaliando as instituições como um todo; e outra aplicada aos cursos individualmente. No caso da avaliação geral, temos os seguintes indicadores (FOLHA, 2019):

- **Pesquisa** – cálculo que considera total de artigos científicos publicados pela instituição (7%); total de citações dos trabalhos científicos (7%); média de citações para cada artigo científico da instituição (4%); média de artigos científicos por professor (7%); média de citações por professor (7%); total de artigos científicos em revistas brasileiras (3%); valor médio de recursos recebidos por docente (3%); percentual de docentes com bolsa de produtividade CNPq (2%); e número de teses defendidas por docente (2%).
- **Ensino** – cálculo que considera a opinião de docentes do ensino superior medida por meio de pesquisa feita pelo Datafolha (20%); percentual de docentes com títulos de mestre ou doutor (4%); percentual de docentes com dedicação exclusiva ou parcial (4%); e nota média da instituição no ENADE (4%).
- **Inovação** – cálculo sobre a quantidade de patentes solicitadas pela instituição (2%); e quantidade de estudos em parceria com o setor produtivo (2%).
- **Internacionalização** – média de citações internacionais de trabalhos dos docentes (2%); e percentual de publicações em coautoria com pesquisadores estrangeiros (2%).

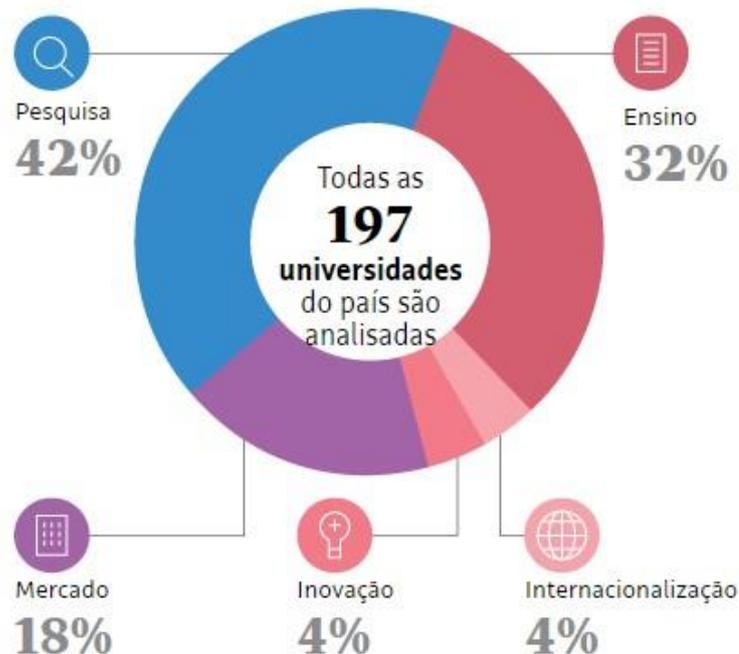
Uma visão geral da avaliação está presente no gráfico abaixo:

³⁵ Rodapé explicativo do censo

Figura 19 – Imagem de gráfico que demonstra a composição da avaliação feita pelo RUF

Como é feito o ranking de universidades

Composição da avaliação e componentes do RUF



Fonte: Ranking Universitário Folha 2019 (FOLHA, 2019)

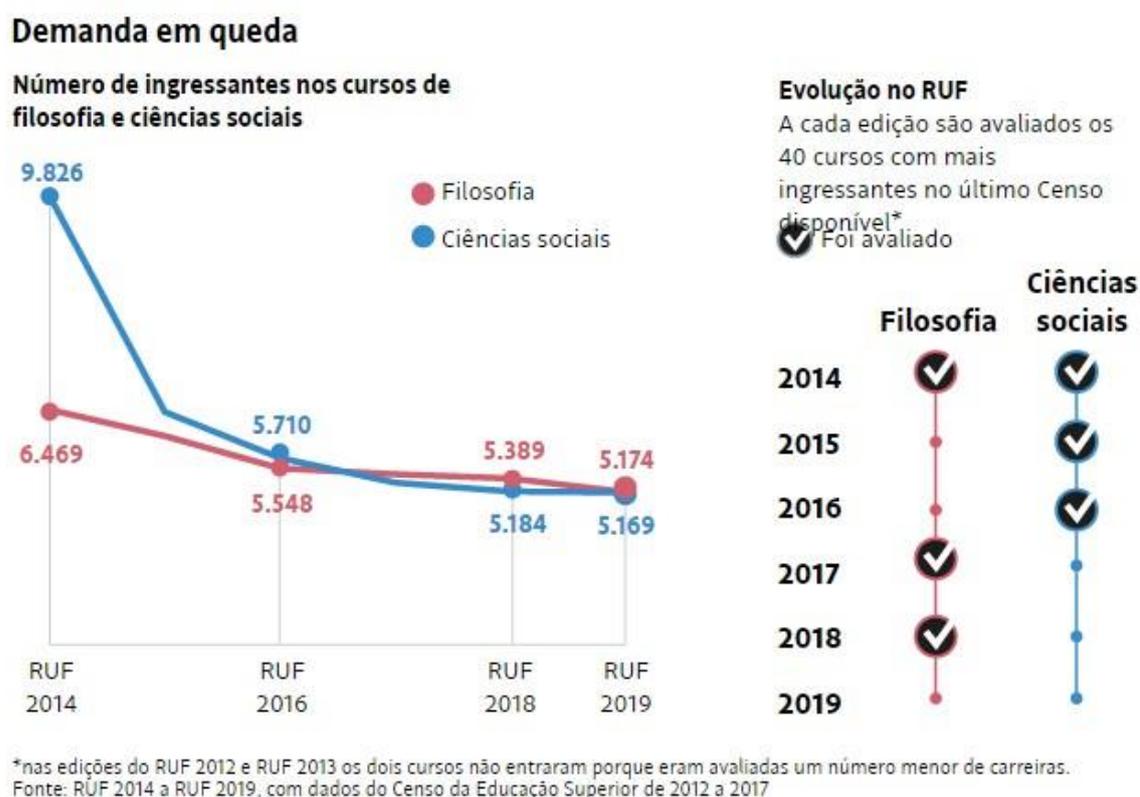
Já a avaliação individualizada do curso considera dois indicadores principais e quatro subindicadores (FOLHA, 2019):

- **Avaliação do mercado** – desempenho da instituição em pesquisa realizada pelo Datafolha com 2.222 responsáveis pela contratação de profissionais no mercado de trabalho;
- **Qualidade de ensino** – é medida por meio dos quatro subindicadores descritos a seguir:
 - **Doutorado e mestrado** – proporção de professores da instituição com os títulos de mestre ou doutor;
 - **ENADE** – indicador calculado a partir da nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes;
 - **Dedicação dos docentes** – proporção de professores com dedicação exclusiva ou parcial;

- **Avaliadores do MEC** – pesquisa Datafolha com 726 professores escolhidos pelo Ministério da Educação para analisar a qualidade de cursos superiores.

Nesta edição, houve uma notícia específica (FERRASOLI, 2019) sobre a diminuição no número de ingressantes nos cursos de ciências sociais e filosofia. O RUF acontece desde 2012, a sociologia, e não as ciências sociais como um todo, estava entre as 40 graduações mais procuradas nos anos de 2014 e 2015. Em 2016, entra as ciências sociais³⁶ e não mais a sociologia especificamente, nos anos seguintes ela saiu do ranking. Houve uma queda de 47% de ingressantes em ciências sociais (9.826 para 5.169 estudantes) entre os anos de 2014 e 2019, segundo o ranking. Observe o gráfico a seguir disponibilizado pelo próprio RUF (FOLHA, 2019):

Figura 20 – Imagem de gráfico que representa a queda na demanda pelo curso de ciências sociais - RUF 2019



Fonte: Ranking Universitário Folha 2019 (FOLHA, 2019)

³⁶ Em minha primeira visita a todas as edições do RUF, o ranking de 2016 trazia a nomenclatura de sociologia por meio deste link: <https://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-cursos/sociologia/>. Porém, os dados não estavam acessíveis, a página abria, mas as informações do ranking do curso ficavam carregando por tempo indeterminado. Ao entrar por uma aba que também dá acesso ao ranking por curso, para minha surpresa, não estava o termo sociologia, mas ciências sociais e os dados ficaram disponíveis.

Mesmo estando ausente na avaliação mais recente, o jornal destacou a queda de ingressantes do curso desde 2014. As justificativas apontadas, segundo especialistas (principalmente professores do curso) consultados pelo jornal, são “uma mudança no perfil dos universitários, pela disseminação na sociedade de uma opinião negativa sobre as carreiras e pela reforma do ensino médio, que tirou a obrigatoriedade do estudo dessas áreas por todos os alunos” (FERRASOLI, 2019). A matéria destaca a questão sobre o perfil dos novos estudantes da área que vêm de família com menos recursos financeiros e, portanto, têm a expectativa de obter um diploma que permita a disputa por uma ocupação no mercado de trabalho. Também ressalta a caracterização do mercado de trabalho dos sociólogos

[...] as áreas nunca tiveram um perfil profissional muito bem definido, à exceção de um período durante o qual as carreiras se beneficiaram de uma expectativa de formação de professores, já que aulas dessas disciplinas foram obrigatórias no ensino médio entre 2009 e 2017. [...] as licenciaturas sempre foram cursos que atraíram alunos mais pobres, e a democratização do ensino superior pode ter aberto a possibilidade para que esses estudantes buscassem outros caminhos (FERRASOLI, 2019).

O jornal também fala a respeito dos impactos da reforma do ensino médio que retirou a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia. Sendo a docência a principal inserção, sem sua garantia no mercado de trabalho o desinteresse por cursar as ciências sociais aumenta.

Por fim, traz uma discussão pertinente por meio da fala do ex-ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, formado em filosofia, que afirma existir ataques políticos a sociologia e a filosofia, nos últimos anos. O ex-ministro diz que “não só o governo atual, mas o anterior também desprezava essas carreiras. Elas são estereotipadas. Há uma campanha para que as pessoas pensem que não são cursos sérios, que são ideológicos. Com isso, fica difícil que sejam valorizados pelos ingressantes” (FERRASOLI, 2019),

Algumas observações posso fazer sobre essa pesquisa. A primeira delas é a confusão a respeito do nome do curso. Em 2014 e 2015, entrou no ranking como *sociologia*, já em 2016 figura como *ciências sociais*. A própria reportagem sobre a queda da demanda das ciências sociais reforça que a pesquisa tratou sociologia e ciências sociais como equivalentes. Não é uma simples troca de nome, mas um desconhecimento sobre o que é as

ciências sociais e suas carreiras possíveis. Se estivesse *ciência política* ou *antropologia* no lugar de *sociologia*, não seria a mesma coisa. Como apontado em seção anterior, a falta de padronização nas habilitações disponibilizadas pelas instituições favorece a esta confusão. Além disso, é um exemplo simbólico do que ocorre com o senso comum quando se trata das ciências sociais e que se reflete sobre o mercado de trabalho, afinal, ciências sociais são o que?

Outra análise possível é um comparativo entre os dados dos rankings específicos da sociologia/ciências sociais e os dados dos rankings das universidades. Considerando as informações dos anos que sociologia/ciências sociais estiveram presentes nos rankings (2014, 2015 e 2016)³⁷ e a última classificação geral referente a 2019, podemos observar que as universidades que aparecem nos 10 primeiros lugares, com poucas exceções na décima posição³⁸, se repetem nos referidos anos com pequenas alterações de posição dentro desse grupo. Observe a tabela a seguir:

³⁷ Em 2014 e 2016 foram avaliados 108 cursos, em 2015 foram 106 cursos.

³⁸ As instituições que aparecem na última posição, nas avaliações selecionadas, alternam em posições entre a 10ª e a 20ª colocação.

Quadro 13 – Ranking geral das universidades brasileiras nos anos de 2014, 2015, 2016 a 2019

Ranking Geral das Universidades nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2019														
Ranking Geral	2014	E	P	M	I	Int	Nota	2015	E	P	M	I	Int	Nota
1º	Universidade de São Paulo (USP)	7º	1º	1º	1º	3º	97	Universidade de São Paulo (USP)	7º	1º	1º	1º	5º	96,9
2º	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1º	6º	2º	3º	9º	96,6	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3º	3º	3º	5º	3º	96,7
3º	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3º	3º	5º	4º	4º	96,5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1º	7º	2º	3º	9º	96,4
4º	Universidade F. do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2º	5º	9º	6º	13º	95,9	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	6º	2º	7º	2º	13º	95,7
5º	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	8º	2º	11º	2º	17º	95,2	Universidade F. do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2º	4º	14º	6º	11º	95,3
6º	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	11º	7º	5º	7º	24º	93,2	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	11º	6º	11º	7º	23º	92,5
7º	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	6º	10º	22º	8º	12º	91,8	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	5º	9º	20º	8º	14º	92
8º	Universidade de Brasília (UNB)	4º	12º	22º	10º	11º	91,1	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	9º	12º	14º	4º	21º	90,9
9º	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	10º	13º	11º	5º	20º	91	Universidade de Brasília (UNB)	4º	14º	20º	10º	11º	90,6
10º	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	5º	9º	43º	13º	19º	89,5	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	10º	17º	7º	12º	28º	89,5
R.G.	2016	E	P	M	I	Int	Nota	2019	E	P	M	I	Int	Nota
1º	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3º	3º	3º	6º	3º	97,5	Universidade de São Paulo (USP)	4º	1º	1º	7º	2º	98
2º	Universidade de São Paulo (USP)	8º	1º	1º	1º	5º	97	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2º	2º	10º	2º	9º	97,1
3º	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2º	2º	11º	2º	11º	96,8	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	4º	5º	4º	1º	4º	97
4º	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1º	7º	2º	3º	9º	96,5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1º	7º	2º	5º	11º	96,7
5º	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4º	5º	12º	5º	13º	95,7	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	3º	3º	12º	14º	10º	95,7
6º	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	13º	6º	8º	7º	21º	93	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	14º	6º	7º	26º	18º	92,7
7º	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	9º	11º	12º	4º	24º	92,4	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	8º	8º	25º	16º	8º	92,6
8º	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	6º	10º	24º	8º	14º	92,1	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	9º	12º	12º	3º	29º	92
9º	Universidade de Brasília (UNB)	5º	14º	24º	11º	15º	90,9	Universidade de Brasília (UNB)	6º	11º	23º	24º	13º	91,2
10º	Universidade Federal do Ceará (UFC)	15º	12º	12º	13º	8º	90,5	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	12º	17º	7º	13º	23º	89,8

Legenda: E - Ensino; P - Pesquisa; M - Mercado; I - Inovação; Int - Internacionalização

Fonte: Elaboração própria com dados dos RUF 2014, RUF 2015, RUF 2016 e RUF 2019 (FOLHA, 2019)

O mesmo se repete na classificação específica dos cursos de sociologia/ciências sociais (ver tabela 14). As universidades que estão no topo da lista do ranking geral são as mesmas que aparecem no ranking do curso. Importante notar que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP é a única instituição privada que aparece nas primeiras posições do ranking específico. Nos rankings gerais, ela aparece em 54º (2014), 53º (2015), 55º (2016) e 56º (2019). Aquelas instituições que estão no ranking específico, mas não aparecem no ranking geral dos anos selecionados, costumam estar entre as 20 melhores universidades na classificação geral.

Quadro 14 – Ranking dos cursos de ciências sociais/sociologia nos anos de 2014 a 2016

Ano	Ranking Geral	Instituição	A.M.	Q.E.	D/M	ENADE	DE/DP	MEC
2014	1°	USP	1°	1°	2°	-	1°	1°
2015		USP	1°	1°	2°	-	1°	1°
2016		USP	1°	1°	4°	-	1°	1°
2014	2°	PUCSP	2°	2°	14°	46°	1°	2°
2015		UNICAMP	2°	3°	16°	70°	1°	2°
2016		UFRJ	2°	2°	9°	8°	1°	3°
2014	3°	UNICAMP	2°	3°	6°	73°	1°	2°
2015		UFMG	5°	2°	5°	12°	1°	3°
2016		UNICAMP	2°	4°	11°	82°	1°	2°
2014	4°	UFMG	5°	4°	4°	12°	1°	4°
2015		UFRJ	2°	5°	8°	65°	1°	3°
2016		UNB	9°	3°	15°	23°	1°	3°
2014	5°	UFRJ	5°	6°	7°	68°	1°	4°
2015		UNB	5°	4°	6°	48°	1°	3°
2016		UFMG	5°	5°	6°	10°	1°	4°
2014	6°	UNB	10°	5°	16°	51°	1°	4°
2015		PUCSP	5°	6°	20°	45°	76°	3°
2016		PUCSP	5°	6°	17°	22°	72°	3°
2014	7°	UNESP	2°	7°	5°	54°	67°	4°
2015		UFF	5°	10°	12°	68°	1°	7°
2016		UFPR	9°	7°	13°	3°	1°	6°
2014	8°	UFRGS	10°	8°	28°	36°	1°	8°
2015		UFPE	5°	12°	40°	62°	1°	7°
2016		UNESP	2°	11°	7°	45°	80°	5°
2014	9°	UFF	10°	9°	10°	71°	1°	8°
2015		UNESP	2°	13°	4°	51°	75°	7°
2016		UFF	9°	10°	14°	60°	1°	6°
2014	10°	UFBA	10°	10°	52°	48°	1°	8°
2015		UFPR	15°	7°	9°	6°	1°	7°
2016		UFRGS	17°	8°	20°	20°	1°	6°

Legenda: A.M. - Avaliação de Mercado; Q.E. - Qualidade de Ensino; D/M - quantidade de doutores e mestres; DE/DP - Dedicação Exclusiva ou Parcial; MEC - avaliação realizada pelo MEC.

Fonte: Elaboração própria com dados dos RUF 2014, RUF 2015, RUF 2016 e RUF 2019 (FOLHA, 2019)

Apesar de não termos a avaliação do curso de ciências sociais em 2019, por não estar entre os 40 cursos com mais ingressantes, podemos perceber que a qualidade do ensino de ciências sociais/sociologia está em acordo com a qualidade das instituições de ensino que ofertam os cursos, conforme os rankings apresentam. Se focarmos na classificação dos indicadores qualidade de ensino (Q.E.) e avaliação por profissionais escolhidos pelo

Ministério da Educação (MEC), é possível ver que as avaliações são bastante altas. Para demonstrar que a valoração das avaliações segue o mesmo padrão que em outros cursos, apresento um comparativo das notas atribuídas ao serviço social³⁹ e às ciências sociais em 2016.

Quadro 15 – Comparativo entre serviço social e ciências sociais a partir do RUF 2016

Serviço Social - RUF 2016				Ciências Sociais - RUF 2016			
Posição no país	Instituição	Qualidade de ensino	Avaliadores do MEC	Posição no país	Instituição	Qualidade de ensino	Avaliadores do MEC
1º	UFRGS	1º 61,28	3º 41,41	1º	USP	1º 59,78	1º 44
2º	UNB	2º 60,78	3º 41,41	2º	UFRJ	2º 59,54	3º 40,48
3º	UNESP	3º 60,53	3º 41,41	3º	UNICAMP	4º 57,59	2º 42,24
4º	UFRJ	5º 59,01	2º 42,71	4º	UNB	3º 58,37	3º 40,48
5º	PUCSP	4º 59,05	1º 44	5º	UFMG	5º 54,4	4º 35,2
6º	UFPE	6º 56,59	6º 37,53	6º	PUCSP	6º 52,91	3º 40,48
7º	UFPR	9º 52,95	6º 37,53	7º	UFPR	7º 50,68	6º 31,68
8º	UFSC	7º 56,4	6º 37,53	8º	UNESP	11º 44,91	5º 33,44
9º	PUCRS	8º 53,48	6º 37,53	9º	UFF	10º 47,87	6º 31,68
10º	UFF	12º 48,1	10º 32,35	10º	UFRGS	8º 49,34	6º 31,68

Fonte: Elaboração própria com dados do RUF 2016 (FOLHA, 2019).

Realizei uma análise geral das avaliações dos principais cursos da área de humanidades presentes no ranking e percebi que, em regra, as notas do indicador *qualidade de ensino* estão entre as margens de 65 pontos e sem pontuação; e as notas do indicador *avaliadores do MEC* estão entre 45 e nenhuma pontuação. Portanto, os cursos de ciências sociais têm alta qualidade seguindo os critérios da pesquisa.

³⁹ A escolha do serviço social para este comparativo foi baseada na percepção de que algumas das atividades desempenhadas pelos assistentes sociais podem ser igualmente exercidas por sociólogos. São duas formações que podem disputar uma fatia do mercado de trabalho.

5 SOCIOLOGIA CLÍNICA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A sociologia clínica pode ser definida pela abordagem que propõe, não tanto pelos seus objetos de pesquisa, que podem ser variados (GAULEJAC, 2001). É possível afirmar que a construção do sujeito que tem a capacidade de interferir e pensar sobre o seu real é central em suas investigações. Ela recobre uma atenção particular àquilo que possibilita o reconhecimento do universal através das subjetividades apreendidas pela observação do sujeito e do social. Ela pode se deter tanto pelo coletivo interiorizado no individual como no individual que pode representar o coletivo. E a compreensão da interligação entre o social e o psíquico, seu principal diferencial, favorece uma reflexão analítica e crítica aprofundada sobre a sociedade. Para tanto, a sociologia clínica se utiliza de seu caráter multidisciplinar que favorece a uma sensibilidade na observação da sociedade.

Por se tratar de uma abordagem de complexidade, a sociologia clínica consegue atravessar as barreiras disciplinares, utilizar diferentes registros teóricos de diferentes áreas. Gaulejac (2007) ressalta que os fenômenos sociais estudados que determinam as referências teóricas que serão utilizadas, o inverso não ocorre, assim sendo a utilização de diferentes fontes de conhecimento se configura como uma vantagem. Ele acrescenta que os fenômenos sociais são “complexos e multidimensionais” (GAULEJAC, 2007, n.p. – tradução nossa)⁴⁰, ou seja, não são sociais exclusivamente. Essa afirmação reforça a existência de influências recíprocas entre os fenômenos, que também foram constatadas por sociólogos de outras vertentes, tais como as relações de interação, de contradição ou de complementação.

A respeito do surgimento da sociologia clínica, Norma Takeuti (2004-2005) coloca que esta vertente não foi descoberta recentemente, mas teve um desenvolvimento lento com diversas dificuldades que perpassam o seu reconhecimento. Por ser uma abordagem, e não uma nova corrente sociológica, que traz uma perspectiva diferenciada introduzindo o sujeito como um ser em processo capaz de acessar sua historicidade para compreensão do sentido e das ações em seu contexto social, a sociologia clínica retira a passividade do sujeito, não o

⁴⁰ Tradução: “les phénomènes sociaux ne sont jamais "purement" sociaux. Ils sont toujours complexes et multidimensionnels” (Gaulejac, 2007, n.p.).

encara como um objeto que deve ser estudado sem capacidade de ação⁴¹. Além disso, promove uma ruptura com as correntes mais tradicionais do campo por questionar a objetividade cristalizada que foi posta como modelo de legitimação da disciplina enquanto ciência. A psique do sujeito torna-se relevante. O próprio pesquisador, que também é sujeito, deve olhar para sua subjetividade que está relacionada ao seu objeto de estudo. É justamente a retomada dessa subjetividade de todos os sujeitos envolvidos, adicionando a psique na compreensão social, que trouxe questionamentos sobre sua legitimidade enquanto abordagem sociológica.

Ainda na perspectiva de Gaulejac, importante sinalizar que o psíquico está inscrito no social, o social o precede, portanto, o desenvolvimento da psique ocorre necessariamente dentro de um contexto social. Não existe uma relação de oposição entre os sistemas explicativos da psique e do social, pelo contrário, há uma relação colaborativa que permite o sociólogo analisar com maior profundidade os fenômenos sociais.

[...] aproximar-se o máximo possível da experiência dos atores leva a questionar as fronteiras entre psicologia e sociologia, externalidade e interioridade, objetividade e subjetividade, realidade e representação. A dimensão existencial das relações sociais é um elemento inevitável que deve ser levado em consideração. O "vivido" não é mais considerado a maldição do sociólogo, como uma dimensão problemática que desviaria o projeto de "tratar os fatos sociais como coisas" (DURKHEIM, 1937). É uma dimensão irreduzível do que faz a sociedade (GAULEJAC, 2007, n.p. - tradução nossa)⁴².

Robert Sévigny (2001) discorre sobre a utilização do termo clínica nas ciências humanas, afirma que, diferentemente da utilização usual associada à cura e ao cuidado, o

⁴¹ Temos outros exemplos dentro da sociologia que também buscaram superar a antinomia entre objetividade e subjetividade, estrutura e ator, sociedade e indivíduo. Podemos citar os interacionistas simbólicos, assim como Bourdieu e Giddens. Sobre Bourdieu, em seu arcabouço teórico, podemos afirmar que ele "aponta que a conservação ou mudança de um dado estado de coisas num dado campo social é produto de uma dinâmica interativa na qual os sujeitos intervêm não meramente como suporte passivo: cabe a decisão de se submeter a tal estado de coisas ou de estabelecer lutas simbólicas pela sua subversão" (ARBOLEYA, 2013, p.12). Já Giddens, em sua teoria da estrutura, buscou articular ação e estrutura de forma a não as coloca em polaridades. Há uma reflexividade na ação dos indivíduos, ação esta que surge da racionalidade que faz parte da subjetividade humana. A ação é projetada no campo social, portanto, a estrutura só é possível se as interações reflexivas estão presentes. A sociologia clínica inova por trazer a psique para dentro do social.

⁴² Tradução livre: "aller au plus près du vécu des acteurs conduit à remettre en question les frontières entre psychologie et sociologie, extériorité et intériorité, objectivité et subjectivité, réalité et représentation. La dimension existentielle des rapports sociaux est un élément incontournable qu'il convient de prendre en compte. Le "vécu" n'est plus considéré comme la malédiction du sociologue, comme une dimension trouble qui le détournerait du projet de "traiter les faits sociaux comme des choses" (DURKHEIM, 1937). Il est une dimension irréductible de ce qui fait société" (GAULEJAC, 2007, n.p.)

sentido obtido está relacionado à mudança, prevenção, melhoria em uma dada situação. Entretanto, o teórico não descarta o sentido de trabalho “junto ao leito”⁴³ na prática clínica dentro das ciências humanas, pois, é por meio da inserção em campo e do contato com os atores sociais que o clínico busca a compreensão da questão social. E, ainda, a presença de uma intervenção clínica demonstra a inserção da questão do sujeito e do sentido, como é o seu surgimento em uma dada situação (GIUST-DESPRAIRIES, 2001). A abordagem clínica compartilha objetivos com a abordagem experimental, apesar da tendente oposição gerada na descrição e comparação de tais abordagens, ambas buscam “um saber global, uma teoria geral que possa ser aplicada a situações específicas” (SÉVIGNY, 2001, p.16), ou seja, estabelecer correlações entre o particular e o geral, o abstrato e o concreto. Ainda na perspectiva de Sévigny, “é, com efeito, impossível imaginar que a Sociologia Clínica se interesse pelos desafios sociais sem se preocupar, também, com os desafios ligados à teoria e a metodologia sociológica” (SÉVIGNY, 2001, p.19).

Considerando que existem duas vertentes sociológicas, tradicional com foco nas estruturas e do indivíduo, é possível afirmar que a sociologia clínica se localiza na intersecção entre elas. Conforme afirma Gaulejac (2001), existe uma tensão dialética entre essas duas vertentes, cabe ao sociólogo clínico se posicionar no centro dessa tensão e manter esses dois aspectos relacionados e não oponentes. Quando em pesquisa, a sociologia clínica busca não limitar a análise somente as representações e significações, ela procura explicitar o sentido que os atores dão a suas ações e aos dados⁴⁴ objetivados encontrados. É o sentido captado pela experiência das histórias que revela aquilo que não é dito. Portanto, “toda pesquisa clínica é qualitativa porque ela se interessa, pelo menos em última análise, pelo universo dos sentidos” (SÉVIGNY, 2001, p.21). Mas esta afirmação não quer dizer que ela é exclusivamente qualitativa, há a apropriação de dados objetivos, quantitativos, como indispensáveis ao entendimento. Esta amplitude de análise da pesquisa clínica demonstra a existência de uma “multiplicidade de níveis de análise” (SÉVIGNY, 2001, p.21) se fazendo incompleta a redução de um nível a outro ou a limitação em uma única esfera crítica. Por

⁴³ “O sentido etimológico da palavra clínica é: observar diretamente, junto ao leito do paciente” (SÉVIGNY, 2001, p. 15).

⁴⁴ Robert Sévigny define como dados a “realidade mais concreta, tangível, diretamente observável, ao universo simbólico, às representações ou às significações” (2001, p.22).

consequente, deve-se considerar que o sentido não está restrito ao privado ou individual, mas sua significação tem referência fundamental ao social.

Sendo a sociologia clínica um campo que reconhece a formação múltipla do sujeito e busca entender como o indivíduo se desenvolve e lida com sua existência social em meio a tantas determinações, e ainda compreende que a apreensão sociológica das significações sociais ocorre quando se penetra o vivido através da historicidade expressa em narrativas, utilizei as contribuições do campo, enquanto método, para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada com o objetivo de obter uma análise mais completa a partir das experiências dos jovens que colaborarem com as entrevistas.

5.1 Considerações teórico-metodológicas

Problematizar histórias de vida permite acessar as transformações vivenciadas no contexto social, por meio da colocação do indivíduo em situação, que se torna sujeito ao ter a possibilidade de atribuir significado e sentido às experiências e ações vividas. A apreensão das histórias dos sujeitos possibilita compreender as rupturas, mudanças, continuidades e construções que não são fruto exclusivo de ações individuais ou de estruturas sociais, mas são produto de uma relação sistêmica de interação e coprodução entre indivíduo e sociedade. A sociologia clínica opta por acessar narrativas de vida pelo fato de falar sobre si ser “uma prática social em desenvolvimento” (GAULEJAC, 2004-2005, p. 64) que revela a tentativa do indivíduo ser sujeito de sua própria história, os frutos da problematização de histórias de vida são o material fundamental para o desenvolvimento do campo.

Mas o que define uma história de vida? E como ela se insere no campo de pesquisa sociológico? Essas duas questões nortearam os subtópicos a seguir, que objetivam discutir alguns aspectos de um importante método para o campo da sociologia clínica e que foi escolhido para desenvolver esta tese.

5.1.1 O sujeito que dá voz às histórias de vida

Antes de falarmos sobre o método de história de vida propriamente dito, faz-se necessário compreender como o indivíduo que fornece o relato e o contexto que o cerca são percebidos pela pesquisa em sociologia clínica. Vincent de Gaulejac (2009) apresenta em sua obra a ideia de que o social preexiste sobre o psíquico. Afirma que a psique individual tem origem num contexto social, numa história que a precede. Ela é, portanto, um produto antes de ser produtora. O seu desenvolvimento se inscreve na história das relações com o meio que a engloba, com a família que tem contato, com o seu contexto social. A partir dessa percepção, o autor coloca que o indivíduo, então, tem sua existência inscrita numa temporalidade social que é o próprio fundamento das suas capacidades narrativas.

As condições sociais da produção do indivíduo são desconhecidas por ele, a princípio. Como aponta Gaulejac, sua construção acontece a partir de quadros sociais compostos por códigos pré-estabelecidos que condicionam suas relações intersubjetivas e seu desenvolvimento psíquico. Este não é uma simples reprodução das influências sociais. Há uma dinâmica própria, uma autonomia relativa e uma capacidade reativa envolvidas. Neste sentido, existe uma relação sistêmica de interação e coprodução, na qual a sociedade produz os indivíduos que, por sua vez, produzem a sociedade. Gaulejac cita Jean-Claude Kaufmann (2001, apud GAULEJAC, 2009) para exemplificar a desconstrução da ideia de que o indivíduo é separado do social e a ficção de que existe um eu interior independente daquele que é exterior. Para Kaufmann, o homem é um processo intimamente definido pela sociedade de sua época. Ele não é o centro do universo, mas o artesão de um sistema complexo que o produz.

Ainda sob a perspectiva de Gaulejac, o indivíduo é um ser composto por múltiplas determinações, influenciado por uma formação histórica complexa que reuni em si elementos advindos do processo de socialização primária e de outros processos que representam as relações sociais e culturais circunscritas em uma dada época. A multideterminação do indivíduo carrega a exigência de coerência, diversidade e contradição. A consideração dessa formação proporciona um questionamento mais fenomenológico sobre o indivíduo e sua historicidade. Se, então, o indivíduo compreende a si próprio e o contexto

que o envolve, ele tem uma maior liberdade de ação. Trata-se de uma verdade revisitada em situação, um esforço de visitar para compreender em que essa realidade faz sentido. Essa tomada de consciência transforma o indivíduo em sujeito, o qual é capaz de negociar, negar e transformar o real, fundamentalmente, torna-se um ator capaz de contribuir e intervir na sociedade. O sujeito é a intermediação entre o ser do homem e o ser da sociedade. Isto quer dizer que a subjetivação surge como um processo de mediação, e entre o indivíduo e o sujeito encontra-se a identidade, que quando reconhecida fornece as ferramentas para agir no social.

A identidade é uma noção complexa e contraditória que evoca unidade, reconhecimento e individualização. Sua aquisição se dá por meio de um processo dialético no qual há o confronto com os padrões internalizados da socialização primária com consequente reconfiguração das noções que o sujeito tem de si. A identidade agrega uma série de significações que perpassam os processos de construção do ser e de reconhecimento, processos esses que estão relacionados com os diversos registros das relações humanas e sociais (GAULEJAC, 2009, p. 58).

5.1.2 O método de história de vida

A pesquisa qualitativa está presente nas Ciências Sociais e também possui espaço em áreas como a Educação, Psicologia e Administração. Sua diferenciação reside no fato de não tratar os seus dados através de métodos estatísticos, seu foco está na busca de dados descritivos obtidos por meio do contato entre pesquisador e objeto de estudo. A pesquisa qualitativa pode assumir diferentes significados dentro das Ciências Sociais. Em geral, este tipo de pesquisa abrange técnicas interpretativas que pretendem decodificar e descrever fatores de um sistema complexo de significados, com o objetivo de elucidar o sentido dos fenômenos sociais. Ela pressupõe um recorte de espaço e tempo para maior fundamentação das análises apreendidas. Essencialmente, o que revela uma pesquisa qualitativa é o seu caráter descritivo, como já citado, a atenção dada à significação que as pessoas fazem das questões propostas, incluindo sua própria vivência, “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (NEVES, 1996, n.p.).

Apesar de adotarem perspectivas diferenciadas, não é possível dizer que a metodologia qualitativa e a quantitativa se excluem, elas surgem, na verdade, como possibilidade de complementação. A união dos dois métodos poderia possibilitar, por exemplo, o emprego do dinamismo da realidade obtido pela análise qualitativa em um grupo de causas e fatos constatados pelo método quantitativo. A pluralidade de abordagens revela uma integração entre diferentes Ciências Sociais existentes. Os métodos qualitativos, nas palavras de Neves, “trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos” (NEVES, 1996, n.p.). Ainda sobre a perspectiva deste autor, afirma-se que a utilização da pesquisa qualitativa pelas Ciências Sociais revela a preocupação em visualizar o contexto pesquisado além de mostrar que estão mais focados com a complexidade que interliga os fenômenos sociais, os quais compõem o processo social.

A pesquisa qualitativa surgiu como um meio de acessar a subjetividade e sua complexidade que eram relegadas pela pesquisa social. Ao considerar que o real é formado por uma teia complexa de diferentes campos inter-relacionados, é preciso ponderar que o conhecimento possui um caráter construtivo-interpretativo. Esta afirmação necessariamente sugere que o contato do pesquisador com real se dá de maneira mediada por suas experiências e saberes e que o acesso ao real não é ilimitado e direto. Fernando González Rey (2005) coloca a complexidade do contato com o real como um desafio positivo para os pesquisadores, quando esses acessam a realidade por meio de suas práticas de pesquisa científica, há a formação de um novo campo de realidade nos quais ficam interligadas as práticas e os aspectos reais do contexto estudado. Afirma que

a única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido (REY, 2005, p.7).

É importante que o trabalho do cientista social seja enraizado na realidade o máximo que for possível. Por vezes, a rotina que caracteriza os comportamentos no cotidiano dificulta o acesso aprofundado do pesquisador, que não deve jamais esquecer a premissa que compõe a sua formação: construir conhecimento fundamentado num universo de fatos. Quanto mais baseado na realidade melhor será o entendimento do conhecimento sociológico. Piedade

Lalanda (1998) expõe que a aplicação de técnicas qualitativas favorece o acesso às várias dimensões que compõe o real, uma vez que as fronteiras entre elas se estabelecem menos rígidas com a aplicação de múltiplas abordagens fato que revela a integração científica entre as várias ciências sociais existentes. Aponta que há uma procura por um olhar mais abrangente sobre a realidade. Uma das aplicações possíveis é a utilização de técnicas qualitativas com base em relações mais profundas com um número restrito de atores sociais. Lalanda cita, então, a história de vida, a biografia e a entrevista em profundidade como exemplos de instrumentos de análise social relevantes para a investigação sociológica.

O contato directo do sociólogo com os actores não anula o distanciamento que a ciência exige. Antes transforma a recolha de informação numa experiência que “humaniza” a própria investigação, ou seja, proporciona ao investigador a possibilidade de “ver por dentro”, tomando uma dupla posição de observação: a de investigador e a do próprio actor (LALANDA, 1998, p.873).

Quando tratamos de metodologia qualitativa biográfica, torna-se necessário fazer uma breve distinção dos principais métodos que compõe a metodologia referenciada. Silva et al (2007) destaca quatro tipos principais: história oral, biografia, autobiografia e história de vida. Cada qual possui características próprias que influenciam decisivamente nos resultados de sua utilização. Os autores descrevem que a história oral envolve a preparação de um projeto, a escolha de um grupo de entrevistados previamente e inexistente a preocupação do vínculo entre pesquisador e pesquisado; já a biografia pode utilizar fontes diversas, os dados podem sofrer enviesamento e é irrelevante a ausência de relação entre pesquisador e pesquisado; a autobiografia expressa um discurso direcionado ao leitor, tem preocupação com a temporalidade dos fatos narrados e possui intencionalidade; e, por fim, a história de vida tem orientação para produção de sentido, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado, sobre a história narrada, assim sendo, o vínculo entre esses dois indivíduos se torna fonte de atenção, além disso, busca uma ponte entre o individual e o social (SILVA; BARROS; NOGUEIRA; BARROS, 2007).

Os quatro métodos servem de fonte de dados para a pesquisa em ciências sociais, todavia, a história de vida ganha centralidade na sociologia clínica, justamente pela sua possibilidade de permitir explicitar o sentido que os sujeitos dão a suas ações e à “realidade mais concreta, tangível, diretamente observável, ao universo simbólico, às representações ou às significações” (SÉVIGNY, 2001, p.22). É o sentido captado pela experiência das

histórias de vida que vai revelar aquilo que não é dito. Analisar histórias de vida estimula a compreensão da interligação entre o social e o psíquico, o que favorece uma reflexão mais analítica e crítica sobre a sociedade.

Para que o relato ou história de vida seja considerado válido enquanto técnica científica, é necessário que ele seja delimitado por um quadro metodológico. Nesse quadro, o pesquisador deve definir, previamente, o que será feito e a forma como será feito. Também deve estar atento as questões éticas que percorrem o processo, bem como deve ter conhecimento claro do contexto em que se insere. É a responsabilização pela análise que será realizada. A natureza da relação construída entre observador e observado é fundamental de ser percebida e refletida, essa natureza legitima a intervenção para a compreensão do tema escolhido pelo pesquisador. Esse vínculo entre pesquisador e pesquisado é constituído por um momento de construção que favorece a troca de um universo de experiências humanas (SILVA; BARROS; NOGUEIRA; BARROS, 2007).

O espaço de fala aberto pelo relato deve ser um espaço no qual se construirá o sentido sobre a historicidade a ser analisada. É importante ter em mente que as fontes não estão a serviço de algo, mas permitem redescobrir aspectos ocultos que possibilitam a compreensão de transformações e situações sociais, é o resultado da relação que se estabelece entre o micro e o macro, o individual e o universal. Vincent de Gaulejac (2009) afirma que o relato de vida não se refere a uma dimensão individual, mas revela as ocorrências sociais. A interpretação que surge da aplicação do método de história de vida é uma co-construção e não tem objetivos terapêuticos, o que não significa que não possa ter efeitos terapêuticos sobre os envolvidos (GAULEJAC, 2009).

A eficácia na utilização das técnicas citadas depende do domínio da metodologia escolhida e da postura adotada pelo pesquisador/entrevistador, a empatia, por exemplo, é essencial na hora de uma entrevista (LALANDA, 1998). É imprescindível que o momento da entrevista seja um espaço aberto que estimule o entrevistado a falar, a pensar sobre si e sobre sua realidade. Esse deve sentir que é central no momento da entrevista. Quando se solicita a alguém que faça um relato sobre sua vida, deve se ter em mente que nesse ato está

contido o reconhecimento da individualidade, pois a entrevista dá voz a uma história que deve ser tratada com fidelidade, independentemente de seu conteúdo.

O condicionamento de respostas deve ser evitado com o maior esforço possível mesmo que o pesquisador conte com um esquema explicativo predefinido. Isto não quer dizer que a entrevista não deve ter objetivos guiadores que caracterizam a pesquisa da qual faz parte. “Não se trata, por isso, de ouvir qualquer relato ou uma história sem estrutura de sentido, mas de ouvir falar a realidade segundo um traçado que lhe é proposto e em relação ao qual o entrevistado se cola ou se desvia” (LALANDA, 1998, p. 874).

Quando se trata de narrativas de vida especificamente, o entrevistado é orientado a seguir por uma estrutura de tempo que revela uma sucessão de fatos que envolvem contextos e personagens, dos quais as interações intervêm sobre a realidade observada, muitas vezes modelam e transformam esse real. Contar uma história é também olhar sobre ela e sobre si, o discurso apresentado revela uma visão global sobre uma existência.

A narrativa corresponde ao discurso de um actor sobre a sua história de vida, onde este se conta, sem, no entanto, ser forçosamente autobiográfico. [...] O investigador não pretende centrar-se no particularismo de cada narrativa, no “eu individual” que ela representa. Esta metodologia, ou etnometodologia, exige a recolha de diferentes narrativas, de diferentes actores que viveram experiências similares, mas pode ultrapassar as singularidades de cada narrativa e construir progressivamente uma representação sociológica das componentes sociais (LALANDA, 1998, 876 – grifo do autor).

A escolha da narrativa de vida como instrumento de pesquisa da dimensão social permite que o pesquisador olhe a realidade de seu interior, por meio do sentido e das particularidades apresentadas pelos sujeitos escolhidos como entrevistados. Analisar narrativas possibilita enxergar processos sociais por meio da historicidade apresentada na descrição de fatos ocorridos em diferentes ocorrências de tempo. Munido deste instrumento, o pesquisador pode encontrar o que há de essencial na realidade social. “A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social; [...] e rechaça um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários” (MENEGHEL, 2007, p.119).

Através de uma construção autônoma individual a partir da utilização do discurso para exprimir uma história pessoal que faça sentido para si mesmo, o sujeito demonstra as crises, rupturas, realizações e continuidades que vivência no sentido de assujeitar-se ou subjetivar-se. É o distanciamento produzido por essa ação que permite uma interferência ativa em seu projeto de vida. Revela-se uma possibilidade de escolha, um projeto de ser. Mas este distanciamento não implica em negação de suas heranças, ao contrário, possibilita ao sujeito ter a escolha de dar continuidade ou não as marcas que permeiam sua formação individual. O distanciamento torna-se um novo espaço teórico que, se mal posto, prejudica a realização de uma reflexão teórica.

Com isto, o projeto de ser pode ser admitido como categoria analítica, há interesse em observar de que maneira tal projeto de ser é manifestado nas histórias de vida —, vemos que o valor empírico das narrativas é mais uma vez confirmado. Neste sentido, a identidade narrativa que se apresenta diz respeito ao discurso do sujeito sobre seu projeto de si. Sobre a importância dessa identidade narrativa acessada, Gaulejac (2004-2005) explicita que seria uma clara expressão da crise gerada entre as identificações individuais anteriores e as novas formas reflexivas que emergem no sujeito sobre suas relações sociais. Tal qual coloca Gaulejac, há uma dinâmica apoiada na tensão gerada entre a identidade adquirida e a identidade almejada que ampara essa possibilidade de escolha.

5.1.3 Histórias de vida na sociologia

A Escola de Chicago foi responsável por inserir na sociologia as abordagens biográficas enquanto metodologia qualitativa. Ela surge em meio a um ambiente marcado por um processo intenso de industrialização, na primeira metade do século XX, que trouxe consigo movimentos migratórios e reconfigurações da cidade de Chicago. Nesse contexto, os cientistas sociais, que davam corpo à Escola, tiveram acesso a um laboratório vivo repleto de misturas e embates culturais, conflitos sociais e mudanças na esfera do trabalho. Enquanto estudiosos da sociedade, os docentes e pesquisadores recorriam à análise de diferentes dimensões da realidade urbana tentando perceber, principalmente, os processos de socialização que permeavam os acontecimentos sociais.

Howard Becker (1996) relata que William I. Thomas foi um dos primeiros professores a compor o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. Ele fez parte do grupo que iniciou um programa de pesquisas interessado nos imigrantes e na pobreza. Os trabalhos realizados nesse contexto deram espaço para a produção de uma das primeiras grandes publicações que foi marcante para a inserção da história de vida na metodologia qualitativa utilizada nas ciências sociais. *The Polish Peasant in Europe and America*, de 1918, de autoria de William I. Thomas e Florian Znaniecki – pesquisador polonês –, reuniu entrevistas e histórias de vida de imigrantes poloneses estabelecidos nos Estados Unidos para apreender o processo de organização e reorganização desses atores na tentativa de integração a sociedade americana.

Outro trabalho relevante para a consolidação das histórias de vida na metodologia das ciências sociais foi o livro *The Children of Sanchez*, do antropólogo norte-americano Oscar Lewis, publicado no final dos anos 50 e inícios dos anos 60. Lewis acessou histórias de vida de uma família mexicana para compreender diversos aspectos de vida. Além desse, podemos também citar os trabalhos desenvolvidos por Franco Ferraroti na Itália e por Daniel Bertaux na França, a partir da década de 70, que demonstram a utilização do método de história de vida no panorama científico mais recente.

As histórias de vida permitem a sociologia confrontar-se consigo mesma. A utilização desse método promove o questionamento de paradigmas sobre os quais se baseia a sociologia clássica. “A análise biográfica é para a sociologia o que a psicanálise foi para a psicologia: uma ruptura radical na maneira de conceber a realidade, de entendê-la e de analisá-la” (GAULEJAC, 1999, p.2). O sociólogo que opta pela história de vida demonstra apreço por uma abordagem mais compreensiva que privilegia uma análise mais profunda dos dados recolhidos, portanto, os sentidos percebidos nas ações e relações sociais analisadas constituem-se em elementos subjetivos compostos de valores e emoções (TINOCO, 2007). Assim sendo, as histórias de vida não são meros dados para as ciências sociais, mas instrumentos relevantes de revelação de complexidades do social.

O sociólogo se interessa fundamentalmente por uma situação social, seus objetos são sociais. As dinâmicas e estruturas são engajadas em interações, portanto, é importante

observar a natureza dessas interações e as relações que os sujeitos traçam com elas. É um trabalho de estudar a experiência do sujeito. Circunscrito por esse caráter sociológico, o sociólogo clínico busca a subjetivação que o sujeito faz sobre as situações sociais, observa a transformação social a partir do sujeito social, procura a complexidade do social perseguindo a história do sujeito social e não do psíquico.

A Sociologia Clínica é composta por três pilares: formação, pesquisa e intervenção. Tanto a pesquisa como a intervenção utilizam histórias de vida para encontrar pontos que possam entender com mudanças. A intervenção através de histórias surgiu num contexto de crise do sentido, no qual o vínculo social estava fragilizado pela condição hipermoderna marcada pela perda do sentido e pelo retorno a si próprio, sendo o acesso à história, que pode ser tanto individual quanto coletiva, um meio de colocar o sujeito em situação (GAULEJAC; LEGRAND, 2010). Neste contexto, o método deve favorecer a conscientização dos fatores históricos, culturais, sociais, econômicos e familiares que condicionam a história do sujeito. Sendo o método de história de vida uma possibilidade de acesso ao indivíduo e à realidade que o produz e é produzida por ele, além de favorecer a apreensão da negociação que este indivíduo faz com a realidade que o insere, fica evidente o motivo da escolha de histórias de vida como ferramenta metodológica.

Importante ressaltar que a motivação da pesquisa sociológica não fica centrada na história de vida propriamente dita, mas se debruça sobre o que ela autoriza concluir das relações interpessoais de determinados grupos sociais (TINOCO, 2007).

Quando aplicadas com rigor científico, dentro de um quadro metodológico, as histórias de vida permitem reconhecer que o indivíduo é um sujeito assujeitado, fato que confere a capacidade de compreender as próprias dificuldades de realizar novas significações e mobilizações com efeitos sobre sua realidade. Geralmente, a escuta da fala ou a possibilidade dela fornece instrumentos relevantes de interpretação e modificação do social, favorece a compreensão do assujeitamento, permitindo uma interferência mais ativa do sujeito em seu projeto de vida. A estrutura da narrativa é essencial para a análise e o sentido é sempre uma construção. O objetivo principal do método de história de vida é ultrapassar o narrador e alcançar a dialética traçada entre o singular e o universal, o que revela uma relação

simultânea e permanente entre a subjetividade e os fatos sociais. Em última instância, por meio das histórias de vida é possível construir uma história coletiva.

Bauman (2015) aponta, ao refletir sobre as características da sociologia contemporânea, que um dos principais problemas das práticas sociológicas atuais está na “incapacidade treinada de apreender os seres humanos em sua complexa e surpreendente integridade (em lugar de representá-los como agregados de partes e aspectos dispersos)” (BAUMAN, 2015, p.28), como também existe a dificuldade em tratar os fenômenos sociais considerando seu dinamismo e dialética, tendo por hábito de representá-los como uma correlação entre fatos e exercícios de poder reconhecidos pelo campo. O autor acrescenta que a tarefa do sociólogo é, resgatando o trabalho de Mills que considera que a biografia e a história devam se articular na prática sociológica,

decifrar a conduta humana como um intercâmbio e uma interação de contínuos entre desafios situacionais (“objetivos”) e estratégias de vidas humanas (“subjetivas”); uma espécie de interpolação do lembrete de Marx de que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem”, combinado com o adendo de que essas condições são sedimentos imprevisíveis ou produtos colaterais do processo de fazer história (BAUMAN, 2015, p.41).

A perspectiva proposta pela o uso de histórias de vida, pela abordagem da sociologia clínica, pode representar um rompimento com tais práticas engessadas, justamente por ter como foco a multideterminação do sujeito e o momento em que ele se integra a sua história.

5.2 IMPLICAÇÃO – A INTELLECTUAL COMO PRODUTO E PRODUTORA DE SEU TRABALHO

Como dito anteriormente, a sociologia clínica privilegia a compreensão da subjetividade tanto na observação do social quanto em sua epistemologia. Coloca-se como desafio ao pesquisador o seu posicionamento entre o distanciamento e exterioridade que caracterizam a sociologia e a implicação e o olhar ao interior do sujeito trazidos pela postura clínica (GAULEJAC; HANIQUE, 2007).

Gostaria de resgatar duas leituras sobre o ofício de sociólogo para desenvolver, em seguida, a noção de implicação do pesquisador na sociologia clínica. A primeira delas é a

ideia apresentada por Bauman (2015) em *Para que serve a sociologia?*, a qual questiona a utilidade das práticas sociológicas atuais. O autor enfatiza que a sociologia “é parte e parcela do mundo social” (JACOBSEN; TESTER, 2015, p. 11) que é sua fonte de conhecimento, ao mesmo tempo que esse mundo social é capaz de seguir sem as elaborações da própria sociologia. O sociólogo é, portanto, igualmente parte desse mundo social e por esse motivo sua história, suas experiências não devem ser descartadas em favor de uma pretensa neutralidade científica. Jacobsen e Tester – que realizam a introdução da obra de Bauman, a qual sintetiza as principais ideias do autor – acrescentam que o distanciamento rígido entre o mundo social e a sociologia faz com que a disciplina perca a sua relevância justamente por criar barreiras para o acesso de suas produções e de seus conhecimentos.

Tem havido – e ainda há – uma constante fetichização da metodologia, uma ênfase na “neutralidade de valores”, o desenvolvimento de uma linguagem “científica” especializada e esotérica destinada a confundir os não iniciados, a adoção da parafernália do profissionalismo – tudo isso funcionando como uma barreira entre a sociologia e mundo que ela investiga. Dessa maneira, a sociologia torna-se uma espécie de “bruxaria” científica que assume uma existência própria muito distante e isolada da vida dos seres humanos que ela pretende descrever, investigar e analisar. [...] O mundo vai em frente, a sociologia vai em frente, ambos raramente se encontram (JACOBSEN; TESTER, 2015, p.12).

A sociologia, além de avaliar criticamente as noções pré-estabelecidas, deve contribuir para dar visibilidade a aspectos da experiência humana que estão distantes da percepção dos indivíduos (BAUMAN, 2015). Bauman chama atenção para o fato de que “proporcionar consciência dos mecanismos que tornam a vida dolorosa ou até impossível não significa neutralizá-los; trazer à luz as contradições não significa resolvê-las” (BAUMAN, 2015, p.55). Ele complementa ao afirmar que iniciar esse processo de desnudamento da vinculação e causalidade “entre dores individualmente sofridas e condições coletivamente produzidas” (BAUMAN, 2015, p.55) não é necessariamente o caminho para a resolução. Começar a desvelar a complexidade dessa rede de vínculos independe dos resultados alcançados, a importância está no esforço, na tentativa, na vontade de desvendar o que está invisível para o olhar comum e habitual.

Bauman divide a experiência humana, que é objeto da sociologia, em duas categorias: experiência e vivência. A primeira diz respeito àquilo “que acontece comigo ao interagir com o mundo”, a segunda se refere ao “que eu vivencio no curso desse encontro –

o produto conjunto de minha percepção do(s) acontecimento(s) e meu esforço de absorvê-lo e torná-lo inteligível” (BAUMAN, 2015, p.18). A experiência seria a faceta objetiva da interação do indivíduo com o mundo, portanto uma descrição do mundo externo; e a vivência é a faceta subjetiva que compreende o interior do indivíduo – suas emoções, pensamentos, valores – que só pode ser acessada através do próprio relato. A sociologia, segundo o autor, deve dialogar com a experiência humana considerando essas duas categorias que a caracterizam. O objetivo desse diálogo é confrontar as duas categorias, com a finalidade de relativizar as vivências, buscando a ampliação dos saberes dispostos aos indivíduos para que “espectro de escolhas dos participantes do diálogo” (BAUMAN, 2015, p.19) aumente.

Não é vocação nem tarefa da sociologia impor escolhas e valores. Além disso, mesmo que quisesse, a sociologia não tem esse poder. A vocação da sociologia é tornar a escolha de valores viável e plausível, assim como coloca-la ao alcance do indivíduo que tem sobre si o peso da responsabilidade de encontrar soluções adequadas para problemas existenciais socialmente produzidos. [...] Não é contra determinado conjunto de valores que a sociologia se posta, mas contra a afirmação do “não há alternativa” (BAUMAN, 2015, p. 73).

Há “uma visão de mundo inerte, imune à argumentação” (BAUMAN, 2015, p.20), compartilhada pelas pessoas comuns, que deve ser rompida, questionada, pois essa visão reforça “a crença na inflexibilidade da ordem das coisas, da natureza humana ou da condição dos assuntos humanos” (BAUMAN, 2015, p.20). Bauman advoga em favor da ampliação da liberdade individual e do desenvolvimento do potencial coletivo. A sociologia que promove o diálogo entre a experiência e a vivência, a sociologia que ele se identifica, permite com que a ação do ator ganhe significado, relevância, traz um caráter ativo, de agência, aos atores sociais. Assim sendo, essa sociologia trabalha continuamente com o descortinar dos prejulgamentos, com a reinterpretação dos fatos por meio da investigação do mundo que é produto e produtor dos indivíduos.

A segunda leitura é aquela apresentada por Wright Mills (2009) sobre o artesanato intelectual, na qual ele desenvolve a relação do ofício de sociólogo com sua biografia. Ele afirma que há uma interligação indissociável relevante entre o ofício e a história de vida para a formação de um intelectual qualificado. A opção pelo conhecimento como carreira, como é o caso da opção da sociologia como ofício, também significa a adoção de um modo de viver, “o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o

aperfeiçoamento de seu ofício” (MILLS, 2009, p. 22). O artesanato intelectual apresentado por Mills é a capacidade de estar atento para a multiplicidade e complexidade de combinações, por vezes imprevistas, dos elementos observados, coletados, analisados, evitando a rigidez procedimental que pode resultar no fetichismo metodológico e técnico (CASTRO, 2009), complementando a discussão de Bauman sobre o distanciamento entre a sociologia e o mundo social.

Para o desenvolvimento do artesanato intelectual, Mills evoca a imaginação sociológica como sendo a capacidade que um intelectual tem de transitar entre perspectivas, através do exercício da avaliação, reflexão e contextualização das experiências, de modo a consolidar “uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes” (MILLS, 2009 p.41), sem perder de vista a relação entre a biografia e história, tanto do próprio pesquisador, quanto dos indivíduos que compõem os objetos. É a compreensão dos significados diversos “para a vida interior e a carreira exterior de uma variedade de indivíduos” (MILLS, 2009, p.84). É a imaginação sociológica que distingue um cientista social de um técnico, ela qualifica e sedimenta a originalidade do trabalho sociológico, permite a captação dos acontecimentos atuais do mundo e a compreensão do que estão passando intimamente como “minúsculos pontos de interseção de biografia e história dentro da sociedade” (MILLS, 2009, p.86). Tal imaginação reconhece, portanto, que o indivíduo é ator e autor de sua história, semelhante ao apontado por Gaulejac (2009).

Mills ainda realça que “nenhum estudo social que não volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou sua jornada intelectual” (MILLS, 2009, p.85). Segundo ele, a relação entre a história e a biografia, a compreensão de cada uma delas, é a melhor qualidade dos estudos contemporâneos sobre indivíduo e sociedade. E completa que os intelectuais de destaque são aqueles que reconhecem e praticam esse vínculo entre seus trabalhos e suas vidas, de forma séria ao ponto de usar suas experiências profissionais e pessoais para enriquecimento mútuo.

O processo de artesanato envolve o aprendizado do uso da experiência de vida individual no próprio trabalho, desse modo, o estudioso “está pessoalmente envolvido em todo produto intelectual de que se ocupe” (MILLS, 1972, p.212). A experiência de um intelectual, em

última instância, é a influência de vivências passadas no presente e a definição de sua capacidade de ter experiências futuras como um profissional do intelecto. O cientista social comprometido, seguindo a perspectiva apresentada por Mills, deverá ter consciência e controle sobre a influência complexa e mútua da biografia e do trabalho, “apreender o que experiencia e classificá-lo; somente dessa maneira pode esperar usá-lo para guiar e testar sua reflexão e, nesse processo, moldar a si mesmo como um artesão intelectual” (MILLS, 2009, p.22). Mills sugere a utilização de um diário pessoal em que se registre experiências pessoais e profissionais, de forma descritiva, não necessariamente metodológica. Podem ser desde pensamentos, diálogos, cursos ou livros lidos até fragmentos de conversas ouvidas, sonhos. Esse arquivo deve alimentar, posteriormente, pensamentos mais sistemáticos. O intelectual passará a confiar mais em suas experiências individuais, sem deixar de tratá-las de maneira cética, é o que ele chama de “confiança ambígua” (MILLS, 2009, p. 23) indispensável para encontrar a originalidade no trabalho intelectual.

Permito-me traçar uma relação entre as considerações de Wright Mills sobre o artesão intelectual e o processo de implicação, ferramenta metodológica indispensável para o pesquisador clínico. Mills não se aproxima da psique quando elabora seus pensamentos sobre ofício do sociólogo, ele chega a afirmar que a dimensão existencial da formação do pesquisador não tem relação com fenômenos psicanalíticos, para negar que os resultados de pesquisa possam ser explicados a partir da biografia (MILLS, 2009, p.14). A sociologia clínica contribui para o campo sociológico justamente pela inserção do psíquico no social, ao mesmo tempo que demonstra que essa nova perspectiva não tira o caráter sociológico e científico da pesquisa social. Mesmo na existência dessa diferença, é possível observar que a pesquisa clínica traz para o centro do debate aquilo que Mills aponta como fundamental para o artesanato intelectual.

A implicação é definida pelo dicionário como: “1. Ato ou efeito de implicar-se; 2. Aquilo que está na mente, mas não foi expresso, subentendido, sugestão; 3. Ato ou efeito de envolver-se; comprometimento, envolvimento, ligação”⁴⁵. Como conceito psicanalítico, a

⁴⁵ Dicionário Michaelis Online – também apresenta as seguintes definições: “4. Efeito ou consequência de uma ação ou situação; inferência [...]; 5. Implicância, aceção 2; 6. Ato de estar (uma pessoa) implicada ou envolvida em um processo [jurídico]; 7. Relação lógica entre duas proposições que só não se sustentam se a

implicação também tem sentido de comprometimento e envolvimento que, não necessariamente, está visível, porém ela vai um pouco além dessa definição inicial. Pela perspectiva lacaniana, a implicação está relacionada com o psicanalista se comprometer com a sua própria análise pessoal, tornar-se envolvido com seu próprio desejo e com os limites postos pelo conhecimento do inconsciente. Sem essa implicação o psicanalista não conseguiria realizar a clínica. O conceito pode ser reatualizado se for considerado os acontecimentos históricos e sociais mais recentes, como fez Miriam Debieux (MARTINI, 2007). Ela enfatiza que a subjetividade humana é construída na relação com o outro. Por meio do debate sobre como os psicanalistas lidam com os sofrimentos que costumam estar fora do consultório tradicional particular (moradores de rua, imigrantes, jovens infratores, drogaditos, etc.), ela aponta que o psicanalista deve repensar seu lugar profissional e considerar o caráter político da prática, evitando reproduzir o discurso que traz invisibilidade aos grupos marginalizados. Em regra, essas pessoas são consideradas sem história, sem nome, individualizam a sua precariedade e marginalização quando, na verdade, se trata de uma responsabilização coletiva. Ao ignorar tais grupos se justificando pelos limites da prática psicanalítica apegada a um modelo tradicional clínico, o profissional está repetindo a violência que atinge os marginalizados. Ela propõe como solução a aproximação a esses grupos, através da convivência e desejo do analista de se aproximar da fala e dos sofrimentos vividos por eles. Ou seja, reforça a ideia de clínica, tal qual seu conceito na origem. E indica que as características necessárias para realizar a escuta psicanalítica se desenvolvem a partir da relação com o outro, diminuindo distanciamentos (MARTINI, 2017). Tanto a definição lacaniana como a contribuição de Debieux evocam a proximidade do clínico com sua subjetiva e sua história, e também com a subjetividade e a história do outro. Mills (2009) realiza reflexões em sentido parecido ao falar sobre ofício sociológico. O sociólogo tem que ter consciência de sua história, pois o trabalho intelectual tem como característica a indissociabilidade entre a vida e o trabalho de quem o pratica. Todavia, Mills destaca que não se trata de usar a biografia do pesquisador para explicar os resultados de seu trabalho, portanto, não é a prevalência de uma perspectiva individual para explicar fenômenos sociais, mas o reconhecimento que sua formação, o contexto que o cerca, a cultura que compartilha, seus valores e sua moral também estão inscritas no próprio pesquisador.

primeira for verdadeira e a segunda falsa; 8. Relação lógica entre duas proposições tais que, se a primeira for verdadeira, a segunda deve sê-lo também”.

No âmbito da sociologia clínica, como já dito anteriormente, a postura clínica significa a aproximação à experiência humana, para compreender elementos subjetivos, dentro de um contexto social, por meio de “ferramentas interpretativas” que permitam o acesso a dimensão existencial (GEBRIN; ANDREOTTI, 2016). A implicação do pesquisador com seu objeto de estudo se torna relevante por permitir reconhecer que sua história está relacionada em alguma medida com sua produção intelectual. A implicação permite o desenvolvimento da imaginação sociológica e a aproximação entre o real vivido pelo pesquisador e sua prática sociológica como ferramenta metodológica.

Se a implicação remete ao processo de tornar consciente aspectos individuais do pesquisador clínico que atravessam suas escolhas teóricas e metodológicas e estão presentes nas suas observações e reflexões sobre o objeto, foi necessário que eu realizasse um encontro com minha própria história para compreender as minhas escolhas de pesquisa, para assim manter meu contrato ético enquanto pesquisadora clínica. Não existe a obrigatoriedade de apresentar a implicação do pesquisador em seu trabalho, porém considero que possa ser relevante dada a minha identificação com meu objeto de estudo, é uma jovem socióloga falando de sociólogos e sua inserção laboral, mas não é a minha história definindo os resultados da pesquisa.

Posso apontar, de forma racional, as motivações para empreender esse estudo: as dificuldades de absorção dos sociólogos no mercado de trabalho; a ausência de uma reserva de mercado clara trazendo uma disputa por espaços laborais com outras áreas; compreender para que serve a sociologia que praticamos; entender a relação, se ela existe, entre formação e inserção profissional; as possibilidades de interesse são múltiplas. Porém, existem outros motivos para persistir nessa pesquisa, como afirma Gaulejac, “ao lado destes interesses múltiplos, há sem dúvida razões mais profundas, mais inconscientes, mais difíceis de expor sem se expor” (2006, p.13). A escolha como meu tema de pesquisa no doutorado, a persistência nesse interesse, não é apenas pelo fato de eu também ser socióloga, se assim fosse, todos os estudantes estariam motivados para pesquisar sobre o assunto.

Em um primeiro momento, parece óbvia a minha relação com o meu objeto. Sou bacharel em ciências sociais com habilitação em sociologia, também licenciada, mestre em sociologia e agora uma doutoranda na elaboração de sua tese. Enfrentei os questionamentos, incertezas e desconhecimentos no mercado de trabalho aqui expostos, fato que traz um vínculo imediato com o objeto de pesquisa, mas para além disso, há um interesse no contexto maior que circunda o problema de pesquisa. Posso também apontar meu interesse científico em estudar o grupo profissional dos sociólogos, assim como em questões socioeconômicas atuais que perpassam os jovens qualificados e as dificuldades de inserção enfrentadas por alguns segmentos desse grupo, como a possível racionalização da escolha do objeto conforme descrevi acima. O relato da minha história de vida vai mostrar que não é apenas uma inquietação de experiência pessoal ou uma escolha objetiva científica, mas também um olhar sobre o social que sempre permeou minha trajetória bastante orientada pela preponderância do trabalho enquanto valor social, somado a um profundo incômodo com o discurso meritocrático⁴⁶, que se mostra uma falácia mesmo quando orienta os estratos intermediários da sociedade, já que as condições objetivas e subjetivas dos indivíduos são variáveis. Ao mesmo tempo que a minha trajetória e a minha vivência também constituem um retrato do período que hábito, uma perspectiva sobre a socialização secundária, sobre questões geracionais, históricas, econômicas e educacionais de uma parcela da sociedade brasileira que ocupa os estratos sociais medianos.

Descobrimos que todo indivíduo vive, de uma geração para outra, em alguma sociedade; que ele vive uma biografia, e que ele a vive dentro de uma sequência histórica. Pelo fato de viver, contribui, ainda que minimamente, para a conformação dessa sociedade e para o curso de sua história, mesmo que seja feito pela sociedade e por seu empurra-empurra histórico (MILLS, 2009, p. 84).

A frustração advinda do não alcance dos objetivos prometidos na socialização primária, mesmo cumprindo com o passo-a-passo para alcançá-los, pode ser o que me implica neste trabalho. Adicionalmente, também posso estar implicada pela desvalorização social das ciências sociais, por estarmos inseridos em uma sociedade que não valoriza uma

⁴⁶ A meritocracia é um modelo de distribuição de recursos amplamente difundido que afirma ser possível alcançar sucesso na vida, prosperar financeiramente, alcançar objetivos, principalmente profissionais, por meio do esforço individual. O problema é a desconsideração de fatores externos aos indivíduos que interferem em suas capacidades e acessos a possibilidades. A meritocracia tem fortes relações com o modelo neoliberal predominante na economia ocidental, a distribuição de recursos, seguindo essa lógica, é pautada pelo desempenho e aptidões individuais, gerando um cenário de desigualdades sociais.

reflexão sobre si como forma de conhecimento. Ou seja, essa desvalorização se reflete sobre mim, sobre a minha identidade, afinal, como afirma Mills (2009), o ofício do intelectual não pode ser desassociado de sua biografia e de sua identificação.

Sou nascida e residente em Brasília-DF, Brasil, de família de classe média, estrato social bastante amplo e controverso⁴⁷, com pai empregado público e mãe cabeleireira e dona de casa. A cultura da classe média brasileira tem a expectativa de que seus filhos se mantenham na mesma classe social ou ascendam economicamente, de preferência através do investimento em educação que permita uma colocação profissional que alcance o objetivo, ou por meio de laços matrimoniais. Tal desejo não é aleatório visto que abaixo da classe média está a classe baixa, os estratos sociais mais pobres, e por uma questão de distinção social, acesso a bens de consumo, marcas da economia capitalista que rege a nossa ordem econômica atual, as pessoas não querem perder as características sociais que as coloquem em uma melhor posição em seu contexto. Em minha família não poderia ser diferente por estarmos também nos estratos intermediários, a educação formal surge como central na formação dos filhos para cumprir com a lógica capitalista expressa na divisão social do trabalho: uma melhor qualificação gera, a princípio, uma melhor colocação profissional que permite a manutenção ou ascensão econômico social. A opção de manutenção e ascensão social por meio do matrimônio não é completamente descartada no projeto parental posto a mim, porém, considerado o insucesso da relação dos meus pais que culminou em divórcio ainda na minha primeira infância, o casamento era figurante nesse cenário de investimento no futuro profissional.

Minha trajetória escolar foi majoritariamente no ensino público, apenas aproximadamente 30% dos anos escolares foram em instituições privadas. Ingressei na vida escolar ainda com 3 anos de idade, no que era chamado à época de maternal, em uma

⁴⁷ A classe média brasiliense não se encaixa no que consideramos classe média no sentido nacional, a população tem uma alta concentração de servidores públicos, fato com que faz com que a rendimento nominal mensal domiciliar per capita seja maior que a média brasileira. Segundo dados do IBGE (2018), o DF está em primeiro lugar no ranking nacional com a renda per capita de 2.460 reais, enquanto a renda nacional é de 1.373 reais. No entanto, apesar de o DF ter uma renda per capita superior, quando se observa as diferenças de renda entre as 31 regiões administrativas, a desigualdade social é mais alarmante. Pesquisa da Codeplan (Companhia de planejamento – DF), publicada no início de 2019, revela que a região mais rica do DF teve renda familiar per capita de 15.662 reais em 2018 e, no outro extremo, a região mais pobre teve renda de 2.463 reais (VIRIATO, 2019).

instituição privada. No ano seguinte segui para a educação infantil pública, na ocasião meus pais se separaram e, devido a diminuição da renda familiar, o ensino público surgiu como a opção viável. Não tenho muitas lembranças da infância, mas tenho várias lembranças de momentos em escola. Desde muito cedo o estudo foi estimulado por meus pais não só pelas motivações de classe apresentadas acima, mas também como um projeto parental claro de que ambos tentavam se realizar na minha futura formação acadêmica. Minha mãe não chegou a concluir o Ensino Médio, meu pai diz que estudou por obrigação, nem sabia exatamente como chegou a se tornar engenheiro eletrônico. Por essas características individuais, cada um a seu modo, ambos tratavam a educação formal como algo imprescindível e transformador do futuro. Logo, estudar sempre foi um valor inquestionável na minha família. Ouvi por diversas vezes que minha única obrigação na vida era tirar boas notas, e assim procedi. Da educação infantil ao ensino superior, sempre tive a preocupação em ser uma boa aluna. Essa conduta era a promessa de entrar diretamente na universidade pública⁴⁸, no contexto local isso significava a Universidade de Brasília, e conseqüentemente assegurava uma inserção no mercado de trabalho posterior à formação.

A educação básica brasileira é dividida, atualmente, em três etapas: educação infantil - para crianças com até 5 anos; ensino fundamental – estudantes de 6 a 14 anos (dividido em duas fases: anos iniciais – 1º ao 5º ano; anos finais – 6º ao 9º ano); e ensino médio – estudantes de 15 a 17 anos. Além do maternal cursado em ensino pago, série que corresponde hoje aos anos iniciais da educação infantil, também cursei 3 anos finais do ensino fundamental em escola privada. Metade do último ano do ensino fundamental e o ensino médio todo foram cursados na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ressalto essa ruptura por ter sido marcante em minha trajetória escolar.

Tanto a educação infantil, quanto os anos iniciais do ensino fundamental – cursados no jardim de infância e escola classe, respectivamente – foram em escolas públicas de

⁴⁸ No Brasil, o ensino superior público é considerado de melhor qualidade do que o fornecido pelas instituições privadas, com poucas exceções. É um desejo compartilhado entre os estratos sociais que podem investir na formação educacional de seus filhos e filhas a entrada nas universidades públicas, mesmo que a trajetória da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) tenha sido toda em escolas privadas. Muitas dessas, inclusive, tem seu projeto pedagógico orientado para aprovação de seus estudantes nas universidades públicas, usando como propaganda o número de aprovados nos cursos mais concorridos. As escolas privadas, por sua vez, tendem a ofertar um ensino de maior qualidade em contraposição ao que ocorre no ensino superior. Isto ocorrer pela dificuldade de gestão pública da educação básica.

referência naquele momento, portanto, não tive questões relacionadas à qualidade da educação. Mas na mudança de escola no final do ensino fundamental percebi uma queda relevante da qualidade do ensino, da infraestrutura, das relações sociais no ambiente escolar. No último ano do ensino fundamental fui para uma escola classe perto de minha casa. Moro num bairro nobre do Plano Piloto, majoritariamente ocupado por famílias de classe média alta.

As escolas classe são parte de um projeto idealizado por Anísio Teixeira para atender à vizinhança prevista na concepção da capital federal. O educador elaborou um plano educacional para Brasília com a intenção de que servisse de modelo para o restante do país. As escolas idealizadas possibilitariam a convivência de estudantes de diversas classes, dado o seu projeto inovador, moderno e universalista (PEREIRA; ROCHA, 2011; RICARDO, 2015; PINTO et al, 2018). Pereira e Rocha (2011) fazem um resgate das principais proposições e motivações de Anísio Teixeira ao conceber o referido plano. Segundo eles, o educador era inspirado por ideais que ultrapassavam os valores desenvolvimentistas que marcavam a época da construção da capital. Ele estava fortemente orientado a um ideal de educação que integrasse o indivíduo ao seu meio social, por meio do fomento da consciência sobre a realidade social, econômica, política e cultural do país. Teixeira acreditava ser uma questão de sobrevivência a formação de um homem capaz de ser consciente, ter pensamento crítico e, ao mesmo tempo, poder se integrar no mundo moderno caracterizado pela impessoalidade e racionalidade. O educador acreditava que somente uma nova escola pública, diferente daquela já existente no país até a década de 1950, seria capaz de formar esse cidadão idealizado. Dado o caráter inovador e o investimento do Estado na construção da nova capital federal, Teixeira viu a oportunidade de executar seu projeto de educação buscando romper com as barreiras excludentes existentes no sistema educacional brasileiro até aquele momento, que era dividido entre escolas para elite e escola para pobres, essencialmente. Considerando o planejamento do urbanista Lucio Costa, no qual era previsto que a cidade seria organizada em superquadras compostas por blocos residenciais, a rede de ensino estaria estruturada de modo a ter uma

distribuição equidistante e equitativa das escolas [...] de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência de tráfego de veículos. Já as escolas secundárias, que se destinavam aos jovens e adolescentes, seriam construídas em locais pré-determinados e de fácil acesso,

onde também se localizariam a igreja, o cinema, o comércio de varejo, etc (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 5).

As escolas idealizadas de Teixeira, ainda sob a perspectiva apresentada sobre o plano educacional de Brasília realizada por Pereira e Rocha (2011), seriam divididas entre o jardim de infância, para estudantes de 4 a 6 anos de idade e, posteriormente, a escola classe voltada para alunos de 7 a 14 anos, na qual seria fornecida uma formação sistemática intelectual, durante quatro horas diárias, e que teria o complemento artístico, físico, recreativo e de iniciação profissional, por mais quatro horas diárias, na escola parque. Haveria um diálogo entre escolas classe e escolas parque e, nessas condições, seria possível formar um indivíduo de maneira global, por meio de uma educação integral que forneceria excelência, variedade e riqueza de conhecimentos em experiências diversificadas de educação capaz de formar um estudante nos moldes idealizados por Teixeira. Por fim, após esse período de formação escolar primária, viria o ensino médio dando continuidade aos estudos com o objetivo de conseguir prosseguir para o ensino superior e/ou preparar para o mundo do trabalho, por meio do cultivo de aptidões, sejam elas científicas, intelectuais, artísticas, técnicas ou materiais. Seria, portanto, uma educação diversificada, extensa e de dedicação exclusiva.

Essa explicação sobre o projeto educacional que orientou, de certa forma, a rede de ensino público de Brasília não ocorreu de modo aleatório, visto que, como apontei anteriormente, tive a maior parte da minha formação nas escolas públicas da cidade. Posso dizer que, na minha trajetória escolar, tanto a educação infantil como as séries iniciais do ensino fundamental foram qualificadas, em alguma medida, pelos ideais construídos por Anísio Teixeira. Além da escola classe, também tive acesso à escola parque, não nos moldes exatos concebidos por ele, já que o seu plano educacional foi alterado logo após o fim do governo de Juscelino Kubitschek, em 1961, com corte de recursos e reorientação de diretrizes curriculares. No que se refere às escolas parque, por exemplo, eram previstas 28 construções no plano original, mas apenas cinco foram construídas até o início de 2014 (RICARDO, 2015). Tive, portanto, o privilégio de acessar essas atividades durante as séries iniciais do ensino fundamental, mas já com a redução de carga horária efetivada pelo governo de Jânio Quadros: de quatro horas para duas horas, não mais diárias, mas em dias alternados. O objetivo da redução imposta era ampliar o número de matriculados e, assim sendo, instituiu-se “a escola de tempo parcial e semiparcial, prevalecendo o critério de

quantidade de alunos sobre a qualidade do desenvolvimento das atividades educacionais” (RICARDO, 2015, p. 461), semelhante ao que ocorre nos dias atuais, quase 60 anos depois das primeiras alterações da proposta inicial. Além desse primeiro período de alterações citado como exemplo, outras mudanças significativas também ocorreram nas décadas de 1980, 1990, 2000 e a mais recente em 2014 (PEREIRA; ROCHA, 2011; PINTO, 2018; RICARDO, 2015), com o lançamento de um novo currículo para a educação básica da rede pública.

Ao ingressar na segunda metade do ensino fundamental, ainda na década de 1990, em escola privada, não tive dificuldades em acompanhar o conteúdo e ritmo de ensino, o que sinaliza que a formação que obtive na rede pública estava em acordo com a ofertada pela rede particular. Essa mudança ocorreu por uma oportunidade de investir na minha formação, muitas escolas privadas são consideradas de maior qualidade de ensino se comparadas a rede pública. Porém, quando precisei mudar de escola, novamente por questões financeiras, no meio do último ano do ensino fundamental, sofri um choque de realidade com a qualidade do ensino e da infraestrutura da escola classe que me receberia neste momento. O ano era 2000, fui transferida no segundo semestre do ano letivo e, por sorte, cai na turma de algumas amigas vizinhas de quadra. Não me senti tão desamparada. Alguns fatores me chamaram atenção. O primeiro deles foi a infraestrutura. Cadeiras e mesas quebradas, limpeza do ambiente a desejar, banheiros que funcionavam parcialmente, falta de material básico para as aulas, como papéis para cópias de provas e atividades, giz de quadro, apagador. Em seguida, as interações sociais se destacavam. Os estudantes eram mais indisciplinados, os professores visivelmente mais desgastados, o tratamento que recebia de alguns deles, por vezes, era ríspido, bem diferente do que estava acostumada na escola anterior. Importante considerar que nos anos anteriores eu estive em turmas de até 20 alunos, nesta nova realidade, a turma tinha mais de 40 estudantes por sala. Além da interação professor-aluno, também notei diferenças nas relações entre os próprios alunos. Havia muito mais zombaria, grupos sociais mais marcados e até relações conflituosas e violentas, presenciei intimidações e brigas. E, por último, destaco a qualidade do ensino. Me sentia a frente em muitos conteúdos e percebia que os métodos empregados eram pouco didáticos. Um exemplo era o professor de geografia que dava nota nos cadernos dos alunos pelo simples fato de terem copiado o conteúdo que era passado no quadro. Não tinha uma avaliação qualitativa do

aprendizado, apenas a constatação de que algo tinha sido feito pelos alunos. Demorei para me adaptar. Foi um semestre bem difícil, mas sabia que não tinha muito escolha, apenas encarei a situação de forma resignada.

Por outro lado, tive acesso a vivências sociais que certamente não teria se tivesse me mantido em escolas privadas. Convivi com pessoas que eram de classes sociais distintas da minha. É muito comum que, além das crianças e jovens da vizinhança, filhos de empregadas domésticas, porteiros e funcionários de limpeza dos prédios das quadras também estudem nas escolas. Também é comum, apesar da seleção de vagas das escolas da secretaria de educação ser baseada na proximidade com a moradia, ter alguns alunos de outras regiões administrativas⁴⁹ pelo fato das escolas do Plano Piloto serem consideradas, pelo senso comum, melhores do que as outras do DF. Outro grupo que compõe a diversidade dos estudantes é formado por moradores de casas de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Era um ambiente bastante heterogêneo. Desde a minha entrada na escola, eu fui identificada como de classe social mais alta, tanto pelo meu *habitus*⁵⁰, quanto pelo grupo que me acolheu inicialmente que foi das amigas de infância vizinhas na mesma quadra que moro, portanto de mesma classe social, com vivências próximas quando crianças, certa proximidade cultural.

Houve também a ampliação do meu grupo social. Conheci outras pessoas que me trouxeram novas perspectivas culturais, principalmente no que se refere à música e a engajamentos sociais e políticos, algo novo em minha trajetória até aquele momento. Foi o primeiro momento que tive contato com leituras sobre sociedade. Um dos novos amigos era engajado em movimentos punks⁵¹ e me influenciou a conhecer teóricos do anarquismo, obras

⁴⁹ O Distrito Federal tem uma organização *suis generis*. É subdividido em 31 regiões administrativas (RA's) geridas por administradores e secretários indicados pelo governo distrital. Não prática, essas regiões funcionam como pequenas cidades sem a existência de prefeitos e vereadores eleitos diretamente.

⁵⁰ Conceito elaborado por Bourdieu: "sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]" (BOURDIEU, 1983, p.65).

⁵¹ Brasília é bastante marcada por grupos envolvidos com movimentos sociais, políticos e culturais, certamente uma característica de metrópoles. Há jovens que participam ativamente desses grupos, por ser um período de construção identitária e de afirmação social. O movimento punk é um desses grupos sociais que mobilizam adolescentes que possuem a rebeldia mais aflorada. Surgido na década de 1970, o movimento punk foi originado pela música, em oposição ao movimento hippie, e tinha como bandeiras a individualidade e a independência. No Reino Unido, houve uma fusão da cultura punk com debates políticos que questionavam as ações governamentais na época. Os punks se identificaram com ideias anarquistas e socialistas e tinham uma

que criticavam o capitalismo, conhecimentos que resultaram em um trabalho de grupo sobre tais discussões teóricas na feira de ciências da escola. Acredito que meu interesse por questões sociais antecede essa experiência, na escola anterior sempre tive uma postura mais questionadora da realidade social e ao mesmo tempo, bastante interesse pelas disciplinas escolares ligadas às humanidades. Justamente esse interesse prévio que possibilitou essa curiosidade e ligação com abordagens e críticas sociais.

A mudança para o ensino médio foi acompanhada por boa parte das pessoas que conheci nessa escola classe. Como dito, a definição das vagas nas escolas era pautada, em regra, pela proximidade com a residência. Existiam duas escolas de ensino médio próximas, a maior parte dos alunos foi para a mesma escola que eu fui e uma menor parte foi para a outra instituição pouco mais distante que a primeira. O ensino médio seguia a mesma linha daquilo que vivenciei nos últimos seis meses do ensino fundamental. Uma escola bem maior, muitas turmas, muitos alunos por classe, falta de infraestrutura, professores desgastados, indisciplina, conflitos, etc.

Importante ressaltar que a minha transição da escola privada para escola pública coincide com a transição da infância para a adolescência, eu tinha entre 13 e 14 anos na época. Deve se considerar que não é uma ruptura entre uma fase e outra, existem nuances nessa passagem que, a depender da classe social, da história familiar e de vida, pode ser antecipada ou postergada. A nossa legislação representada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA⁵² e pelo Estatuto da Juventude⁵³ determinam as faixas etárias que compõe cada grupo. O ECA estabelece que a infância vai até os 12 anos incompletos e a adolescência se inicia aos 12 anos e finaliza aos 18 anos, quando se atinge a maioridade em nosso ordenamento jurídico. O estatuto da juventude determina que os jovens estão na faixa etária dos 15 aos 29 anos. Podemos perceber que existe uma interseção entre a adolescência

postura mais inclusive com mulheres, e pessoas de origem social mais baixa. O feminismo foi recepcionado por algumas dessas representantes femininas. No Brasil, o movimento punk também aparece não década de 1970, em plena ditadura militar, Brasília e São Paulo foram as primeiras cidades a apresentar a cena punk. Além disso, Brasília também possui um forte vínculo com a música, fato que favorece a manutenção e adesão aos grupos sociais que caracterizam as tribos na adolescência.

⁵² Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, art. 2º.

⁵³ Estatuto da Juventude, Lei 12.852 de 2013, art. 1º.

e a juventude, aqueles que estão entre os 15 e 18 anos de idade são adolescentes e jovens⁵⁴. Tais determinações de blocos etários não são universais, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem sua definição, a Organização Mundial de Saúde (OMS) também possui uma definição própria, critérios utilizados para coleta de dados estatísticos e políticos (EISENSTEIN, 2005). O recorte etário é influenciado pelo fenômeno que se queira observar, a OMS, por exemplo, considera a adolescência dos 10 aos 19 anos de idade, é provável que tenha relação com parâmetros médicos relacionados ao desenvolvimento humano⁵⁵. Já existem correntes científicas que defendem a extensão da adolescência até os 24 anos de idade. Os argumentos utilizados partem tanto da biologia quanto das práticas sociais⁵⁶. Estudiosos afirmam que o corpo continua se desenvolvendo depois dos 20 anos e, na perspectiva social é utilizado o argumento de que a permanência dos filhos em casa por mais tempo, o adiamento do matrimônio, da maternidade e paternidade, essas características bastante comuns na cultura ocidental capitalista caracterizam uma extensão da adolescência (SILVER, 2018).

Quando se fala sobre a inserção laboral, o recorte de idade pode ser feito por outros parâmetros como, por exemplo, levando em consideração a idade que a legislação do lugar a ser pesquisado determina como legal para o vínculo trabalhista formal. No Brasil, segundo a Constituição Federal de 1988, o vínculo formal de trabalho só é permitido a partir dos 16 anos⁵⁷. Antes disso, só é possível a condição de aprendiz até os 14 anos, e o trabalho noturno é proibido até os 18 anos. Para efeitos de comparação, na União Europeia, há uma flexibilidade maior quanto a inserção de adolescentes e jovens. Como regra geral, que não invalida possíveis diferenças de legislações dos países do bloco europeu, o trabalho formal é permitido a partir dos 15 anos. O trabalho também é permitido a pessoas abaixo dos 14

⁵⁴ Esse grupo, apesar da dupla categorização, é amparado pelo ECA, conforme parágrafo 2º do artigo 1º do Estatuto da Juventude: “§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente”.

⁵⁵ “Essa fase [adolescência] tem início quando uma parte do cérebro, o hipotálamo, ativa as glândulas hipófise e gônadas, que, entre outras coisas, liberam hormônios sexuais. Ela costumava acontecer por volta dos 14 anos, mas caiu gradualmente no mundo desenvolvido nas últimas décadas até o patamar de 10 anos” (SILVER, 2018).

⁵⁶ “A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica em seu grupo social” (EISENSTEIN, 2005)

⁵⁷ Artigo 7º, inciso XXXIII, CF/88: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;”.

anos, desde que cumpram uma série de requisitos sobre a quantidade e qualidade do trabalho: “sete horas por dia e 35 horas por semana para os **trabalhos leves** efetuados por crianças que já não se encontrem submetidas à obrigação escolar a tempo inteiro imposta pela legislação nacional” (UNIÃO EUROPEIA, 2019, grifo do autor).

A definição de adolescência e juventude é multifatorial. São levadas em consideração questões biológicas, culturais, emocionais, mentais, sexuais e sociais. A adolescência é um momento em que as pessoas experimentam a formação de uma identidade mais própria, esta experimentação pode perpassar a vinculação com movimentos políticos, sociais, musicais, é a necessidade de identificação com um coletivo para uma autoafirmação de si. Melissa Pimenta (2007) demonstra, em sua tese de doutorado que tem como um dos focos a construção da identidade e as representações sobre a adolescência, que “a imagem do adolescente é a de um ser em desenvolvimento, incompleto, que *ainda não* amadureceu e, portanto, não está preparado para a vida. Porque está ‘*em formação*’, ‘*se estruturando ainda*’, precisa ‘*tentar, testar, experimentar*’ para avaliar seus limites e capacidades” (PIMENTA, 2007, p.142 – grifos do autor). Ela também evidencia que “comportamentos transgressores” são características afirmadas sobre esse período da vida que estão associadas à falta de maturidade e à incapacidade de avaliar as consequências dos próprios comportamentos” (PIMENTA, 2007, p.143), resultado da crise interna que os adolescentes passam ao se defrontarem com as normas sociais ao perderem parte da intermediação realizada pela família na socialização durante a infância.

Para exemplificar como a juventude é um momento de atividade, que tem espaço para engajamento político, justamente pela busca de identidades que os possa caracterizar, apresenta a pesquisa realizada por Ana Massa (2013) que resgata um panorama sobre os jovens brasileiros do início dos anos 2000. Seu principal interesse era sobre os jovens moradores de periferias e as formas de socialização, identificação e engajamento entre eles. Ela mostra que houve uma transformação sobre a percepção dos jovens nesse momento, aqueles que estariam dentro de um possível espectro de marginalização se aproximaram de questões sociais reivindicando o direito à cidadania e à igualdade de oportunidades. Esse protagonismo social juvenil possibilitou o acesso a subjetividades antes invisibilizadas que

permitiu a organização e expressão de identidades no espaço público (TOMMASI 2007 apud MASSA, 2013, p.72).

Durante o ensino médio, desenvolvi ainda mais meu interesse pelas disciplinas ligadas às humanas. Nesse momento também tive aulas de sociologia e filosofia, a rede pública de ensino do DF implementou as duas disciplinas antes da legislação de 2008⁵⁸ que definia a obrigatoriedade de ambas no currículo escolar. Foi a Reforma do Ensino Médio realizada pelo Ministério da Educação no ano de 1998 que fomentou a consolidação da disciplina na rede pública do DF (SANTOS. 2002). Mas não foi o contato formal com elas que ampliou minha vocação para o conhecimento. Hoje, distanciada, percebo que as duas matérias eram dadas de forma muito precária, bem distante dos objetivos propostos para a existência delas no currículo. Minha vivência com as duas disciplinas está consoante com dados sobre o ensino delas, nos quais se constata que um número relevante de professores não habilitados, sem formação específica na área, ministrava a disciplina para cumprir a exigência posta pela legislação (YUNG, 2013). Era um olhar mais cauteloso e atento ao contexto, às questões sociais, uma curiosidade em compreender as relações de maneira não individualizada que estavam desenvolvendo a minha formação. As inquietações próprias da idade surgiram por meio do meu interesse intelectual. A minha rebeldia estava na forma de pensar sobre a sociedade.

Apesar da orientação clara para a dedicação aos estudos, vinda do projeto parental, não havia um direcionamento específico a qual carreira seguir. O importante naquele momento era, após o ensino médio, entrar na universidade pública. Em Brasília, temos um ensino médio, seja ele público ou privado, fortemente orientado para o vestibular. Na Universidade de Brasília contamos com o Programa de Avaliação Seriada – PAS que permite que os estudantes prestem o processo seletivo de forma segmentada, uma prova a cada ano do ensino médio, com o conteúdo referente ao ano estudado. O PAS é considerado uma via menos difícil e menos concorrida que o vestibular tradicional. Por esse motivo, a formação no ensino médio é fortemente voltada para a preparação para essas provas.

⁵⁸ Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008

A minha autoimagem enquanto estudante era, até a entrada do ensino médio, de uma aluna dedicada, inteligente, sempre com boas notas. As precariedades encontradas nas instituições públicas trouxeram uma nova percepção para essa autoimagem. Por diversos momentos, a escola ficava sem algum professor por causa de licenças médicas e não havia professores temporários disponíveis para substituição. No meu terceiro ano do ensino médio, todas as turmas dos segundos e terceiros anos ficaram sem docente de matemática por quase três bimestres, o que causou um impacto relevante sobre a preparação para o vestibular. Pela primeira vez tive dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de exatas, minhas notas não eram mais as melhores, mas ainda assim, era considerada uma aluna acima da média. Não me dedicava tanto como nos anos anteriores, não tinha mais tanta motivação, a única existente era o ingresso na UnB. Não passei pelo PAS, precisei fazer 4 vestibulares para entrar na universidade. Não era uma opção ir para outro estado, meus pais não achavam possível me manter em outra cidade.

Percebi nos cursinhos preparatórios para vestibular que eu tinha uma deficiência no conteúdo referente ao ensino médio. Muitos assuntos, das variadas matérias, não tive contato na escola. Houve uma cobrança por parte dos meus pais sobre a minha não aprovação no vestibular. Como uma aluna tão inteligente não estava passando nesse processo seletivo? Fiz o PAS para história, 3 vestibulares para comunicação social, tinha muita afinidade com a carreira jornalística. Diante das reprovações, resolvi optar por outro curso que tivesse uma nota de corte menor, mas que pudesse atender às minhas afinidades intelectuais. Não era uma preocupação, naquele momento, a inserção posterior no mercado de trabalho. Curiosamente, não sabia quase nada a respeito das ciências sociais, meu conhecimento surgiu durante a escolha do curso para o próximo vestibular. Utilizei manuais que descreviam os diversos cursos para vestibulandos. Lembro-me que discussões sobre sociedade e atividades de pesquisa foram os principais atrativos das características atribuídas às ciências sociais. Pronto, curso escolhido. Foi nesse vestibular que passei.

Uma nova fase se iniciava, o ensino superior. Motivo de orgulho da família, era a primeira a entrar na universidade pública. Alguns parentes já haviam cursado o nível superior, todos em faculdades particulares. Um novo mundo se abria, novamente resgatava aquela autoimagem de estudante exemplar, estava disposta a mantê-la durante todo o curso.

Não tive dificuldades em me adaptar à rotina universitária, nem aos novos conteúdos ou à nova linguagem do mundo acadêmico. Cumpri com a maioria das atividades esperadas na trajetória da graduação: empresa júnior, iniciação científica, monitoria, grupos de pesquisa, estágio. Só não acessei o PET – Programa de Educação Tutorial e os projetos de extensão. Havia me encontrado nas ciências sociais, as atividades de pesquisa eram cativantes. Tinha certeza da minha vocação acadêmica. Foi mais próximo do fim do curso que comecei a me deparar com a questão do mercado de trabalho. Além da carreira acadêmica e da docência, apenas a inserção no setor público por meio de consultorias ou de concursos que permitiam o trabalho direto com questões sociais era de meu conhecimento.

Ao longo da graduação tive um forte interesse pelas questões do trabalho, mas nada especificamente direcionado para o trabalho do sociólogo. Me interessei pelas relações de gênero no trabalho, pelos estudos sobre precarização, estudos estruturais e conceituais sobre trabalho, pela subjetividade no mundo do trabalho. Percebi que o trabalho era meu foco no dia-a-dia. Sempre estava sensível às relações de trabalho no cotidiano, seja por meio de noticiários ou pela simples observação de interações que ocorriam ao meu redor, o interesse pela temática extrapolava as discussões acadêmicas. Tive a oportunidade de estagiar em um órgão público e trabalhar em um projeto de investigação sobre discriminações de gênero e raça ocorridas em grandes redes de supermercado. Foi a consolidação do meu interesse pela área.

Certamente, a minha experiência com o desemprego depois de finalizada a graduação impulsionou meu interesse sobre o mercado de trabalho das ciências sociais. Houve uma pressão por parte dos meus pais sobre a inserção no mundo laboral. Pelo o que recordo, foi a primeira vez que vi a opção pelo curso de ciências sociais ser questionada de forma sistemática no contexto familiar, o que revelou um profundo desconhecimento do senso comum, expresso pelas dúvidas e inseguranças dos meus pais, sobre a formação e as possibilidades de inserção. Contudo, para além do meu drama pessoal, a observação sobre inquietações e frustrações reveladas por outros estudantes ou formados da área, foi o que me fez pensar em como fatos sociais, na concepção primordial de Durkheim, estariam afetando essa realidade. Não era uma questão individual e pontual, mas histórica, econômica, cultural e geracional que ultrapassavam inclusive os limites das ciências sociais e atingiam outras

áreas de formação. O desemprego de jovens qualificados é um fenômeno multideterminado que dialoga com a crescente precarização no mundo do trabalho e com as crises políticas e econômicas que atingem a realidade brasileira. O desemprego de mão de obra qualificada, no início e auge da idade produtiva, é um fenômeno recorrente principalmente nas duas últimas décadas, ou seja, a partir dos anos 2000, portanto, pode se considerar que é um desafio enfrentado a partir da minha geração, em um contexto social específico e diverso da geração anterior.

É essa configuração complexa e múltipla que determina o meu recorte de pesquisa. Minha trajetória fortemente orientada a formação com vistas à inserção no mercado de trabalho de maneira qualificada mostram como o trabalho é um valor imperativo na minha criação, fato que reforça minha implicação. Podemos perceber, também, que o trabalho é, ainda, uma questão central na sociedade se observarmos como o sistema educacional é focado na aprovação em vestibulares, principalmente a partir do ensino médio, e na angústia compartilhada por diversos graduados que não encontram uma inserção. Dados estatísticos sobre desemprego e pesquisas recentes sobre adoecimento mental em jovens revelam essa questão como social⁵⁹. A investigação do mundo do trabalho, na perspectiva que apresento, mostra uma faceta dos processos de anulação e valorização que cruzam ininterruptamente as relações sociais.

Dando prosseguimento em minha trajetória, falarei um pouco mais sobre minha família. A composição da minha família nuclear parece simples, um casal que se casou por volta dos 30 anos de idade e que tiveram duas filhas. Porém, por parte de minha mãe, tenho um irmão mais velho, anterior à relação com meu pai, e por parte de meu pai, tenho uma irmã mais velha também anterior à relação com minha mãe, mas que só foi descoberta durante o casamento de meus pais. Além disso, tenho uma irmã mais nova posterior à relação

⁵⁹ No primeiro trimestre de 2019, a taxa de desemprego entre jovens de 14 a 17 anos foi de 44,5%, para a faixa etária seguinte, 18 a 24 anos, a taxa foi de 27,3%, enquanto que a taxa de desocupação geral ficou em 12,7% (TUON, 2019). Essa é uma realidade que permanece nas últimas décadas. Em situação de crise, os jovens são os principais prejudicados no mercado de trabalho (YUNG, 2013). Alguns fatores explicam esse fenômeno: a falta de experiência somada a baixa qualificação diminuem a empregabilidade do grupo; esta é a geração com a maior quantidade de jovens de 18 a 30 anos que já existiu no país, por esse motivo a competição é elevada (TUON, 2019). A dificuldade de encontrar trabalho tem gerado a desistência de um grande número de indivíduos de buscar emprego, segundo a PNAD contínua mais recente, “um em cada quatro jovens no Brasil não estuda nem trabalha”, já são mais de 5 milhões de jovens desalentados (TUON, 2019).

da qual fui fruto. Meus pais se divorciaram quando eu tinha 3 anos de idade e minha irmã de mesmo pai e mãe havia acabado de nascer. Dos irmãos paralelos, tive mais contato com o irmão materno que morou conosco por muitos anos. Mas as relações e seus efeitos em minha trajetória foram mais influenciadas pela família nuclear composta por meus pais e minha irmã. Assim sendo, eu sou a filha mais velha desse núcleo e por estar nesse posto, assumi deveres, expectativas e papéis.

Desde muito nova, fui tratada como alguém de inteligência acima da média. Não lembro exatamente baseado em quais parâmetros, mas lembro as muitas vezes que ouvi que era muito inteligente e por isso tinha um futuro promissor. Por esse motivo, acredito que o incentivo aos estudos formais aconteceu de maneira incisiva em minha trajetória. Minha dedicação tinha forte relação com a correspondência a essa característica que me era imposta. Uma pessoa inteligente tem que ir bem na escola, o contrário não era possível. Assumi essa identidade e assim prossegui na vida. Havia uma diferença de tratamento referente a minha irmã que por ser mais nova naturalmente era mais protegida. Ela, também, teve alguns problemas de saúde nos primeiros anos de vida, fato que aumentava essa proteção. Além disso, ela não tinha tanta facilidade nas tarefas escolares, era considerada preguiçosa, essa marca de distinção entre nós duas, uma muito inteligente e a outra preguiçosa, sempre foi muito presente, principalmente nas falas paternas, e, por vezes, dolorosa em ambas. Havia uma cobrança maior em mim, me sentia sobrecarregada, ao mesmo tempo que minha irmã se sentia preterida e subjugada. Minha mãe sempre tentou ter a postura de tratar com igualdade, mas falhava em vários momentos ao delegar tarefas para mim por eu ser mais “esperta”. Coube a mim a tarefa de saber de tudo, resolver qualquer coisa demandada e cuidar da irmã por ser mais nova, por ser preguiçosa e por ser mais frágil.

O divórcio dos meus pais trouxe a mim novos papéis. Assumi, inconscientemente, a figura que deveria tomar conta de minha mãe e irmã, só me dei conta disso após passar pela experiência de análise que me levou a compreender alguns aspectos do ideal do eu⁶⁰ e do eu

⁶⁰ Ideal do eu: (instância simbólica) o que a gente deve ser, como um ideal, tomando alguma referência – uma pessoa, uma ideia, um valor – para poder autorizar o nosso próprio desejo. Como eu devo ser para poder desejar aquilo que eu me identifico. É a partir dele que montamos nossas estruturas de admiração, ideais reguladores (Mijolla, 2005)

ideal⁶¹. Em contrapartida, ao assumir essa posição, buscava o reconhecimento do pai de que estava exercendo esse papel de maneira eficiente. Cresci sendo a pessoa da casa que “resolve tudo”. Nunca gostei de imposição de limites para aprendizados ou execução de tarefas, idade (ser muito jovem) ou gênero (ser mulher) não podiam ser argumentos que me impediam de realizar algo. Reconheço que queria perseguir o eu ideal para ocupar o meu lugar imaginário no desejo de meus pais. A filha estudiosa que, apesar das dificuldades financeiras, cumpria com todas as exigências da educação formal, possivelmente foi guiada por essa vontade de não frustrar a expectativa do outro, a expectativa familiar. Porém, ao me deparar com as questões reais do mundo do trabalho, após a graduação, com o não cumprimento das referidas expectativas ao não me inserir no mercado laboral, tive que lidar com frustrações. Dos meus pais que se viam ainda responsáveis por minha subsistência, e minha por ter realizado todos os passos necessários durante a formação e não ter alcançado o suposto objetivo maior: a aquisição de um emprego. Ressalto a categoria emprego. Não se tratava apenas de obter uma ocupação, mas de ter um posto de trabalho minimamente estável com remuneração compatível a nossa classe social. Não se esperava ser a primeira e última inserção laboral, mas existiam expectativas de que o primeiro posto ocupado fosse compatível ao fato de se ter um ensino superior. Era uma expectativa subjetiva, baseada na possibilidade de consumo da classe média em Brasília.

A não inserção no mercado de trabalho me fez buscar a carreira acadêmica. Já era um desejo durante a graduação, mas a bolsa de estudos estava abaixo da remuneração desejada na imaginada primeira ocupação após a formação. Dada a realidade concreta do desemprego, investi no mestrado, sempre com vistas a ter uma maior qualificação para uma posterior inserção dentro das expectativas sobre profissionais qualificados. Nesse momento, surgiu a busca por um auto reconhecimento, enquanto uma acadêmica em formação. As noções de eficiência e inteligência passaram a compor, de modo mais claro, o meu ideal de eu. A epistemofilia⁶² que sempre me acompanhou, se tornou mais forte durante o mestrado,

⁶¹ Eu ideal: (instância imaginária) aquilo que nós gostaríamos de ter sido, teria o nosso lugar no desejo dos nossos pais, nas expectativas da sociedade, naquilo que o outro espera da gente, figura narcísica que surge para completar a falta que pode surgir em momentos de angústia e de desamparo. Portanto, ser aquilo que é exigido pela expectativa do outro (Mijolla, 2005).

⁶² A epistemofilia em seu significado primordial é o impulso humano de querer conhecer, compreender, se relaciona com a curiosidade sobre os fatos que cercam os indivíduos, principalmente aqueles que não se encontra uma explicação satisfatória. Se olharmos por uma perspectiva psicanalítica, Freud define a epistemofilia como uma pulsão que compõe a libido (ZIMERMAN, 2009, p. 122). Somente uma pulsão

minha identidade acadêmica pareceu tomar contornos mais precisos. O reconhecimento adquiriu uma nova faceta, a busca por ele “não se dá apenas no plano afetivo e social. Ela toca uma aspiração profunda que consiste em querer existir por si mesmo, sem estar, tanto quanto possível, submetido nem ao desejo do outro, nem aos mecanismos de reprodução social” (GAULEJAC, 2006, p.15). Agora, surgiam outras questões sobre o meu lugar social enquanto pós-graduanda. A princípio, era a ideia de continuidade de qualificação. Mais próximo ao fim percebi que, assim como vários pares que também se dedicam à pós-graduação de modo exclusivo percebem, o status de trabalho cabia a essa condição. Socialmente, os pós-graduandos não são considerados trabalhadores, mas estudantes, por essa duplicidade de reconhecimento, o social e o do próprio grupo, tive dificuldades de compreender o meu lugar. Com o prosseguimento para o doutorado, tive a certeza de que, apesar das expectativas serem diferentes da realidade, posso ser considerada uma acadêmica em trajetória bem-sucedida. As remunerações atribuídas a cada etapa, em forma de bolsas, são o que fazem questionar o lugar do trabalho.

Vou utilizar um trecho da obra *As origens da vergonha* de Vincent de Gaulejac (2006) para explicar esse deslocamento sentido frente à insegurança de um lugar não sólido, se trabalhador ou estudante, se qualificado ou não para os postos de trabalho, se inativo diante das dificuldades de inserção:

Em um mundo fascinado pelo êxito individual, pela performance e pela excelência, as tensões são vividas entre as imagens ideais (o que é preciso se tornar para estar “bem”) e a realidade do que se vive. A fortiori, para todos aqueles cujo estatuto social é desvalorizado, por serem pobres, assistidos, pouco ou mal “qualificados”. Qual se é socialmente definido por uma falta, sem profissão, sem teto, sem recursos, sem diploma ou inativo... é difícil manter uma “boa imagem de si” e afirmar uma identidade positiva (GAULEJAC, 2006, p.17).

O autor utiliza exemplos mais extremos, porém considero que tensões semelhantes são vividas por quem, apesar de possuir um diploma e uma profissão, não encontra seu lugar no mercado de trabalho. Visto que é a tensão entre o ideal e o real, em um contexto competitivo, se o sujeito é portador daquilo que supostamente lhe garantiria um lugar social,

libidinal seria capaz de manter os intelectuais em sua vocação, pois é uma tarefa, boa parte das vezes, solitária, que exige uma dedicação intensa numa atividade essencialmente estática do ponto de vista físico (a leitura e a escrita). Não desconsidero as pesquisas de campo que podem ser prazerosas, mas elas compõem uma parcela reduzida do trabalho do intelectual.

um status, um reconhecimento, mas apesar de sua formação em nível superior, ele está sempre abaixo da qualificação necessária para se inserir, ou o mercado não reconhece o seu valor enquanto profissional, não há uma absorção dos egressos por motivos variados (falta de reserva de mercado, crise econômica com conseqüente diminuição dos postos de trabalho ou, até mesmo, falta de experiência comprovada para se tornar competitivo, etc), é difícil esse sujeito construir uma identidade positiva, como afirma Gaulejac.

Apesar de uma trajetória que pode ser considerada de sucesso no meio acadêmico, me deparo com as inseguranças advindas da situação da profissão de sociólogo no país, como uma reserva de mercado bem restrita, e questiono o meu reconhecimento enquanto profissional. Racionalmente sei que a meritocracia é questionável, mas ela é uma influência social para mim, por ser um discurso muito difundido sobre alcançar o sucesso pelo mérito e esforço individual, que acredito ter empreendido em minha trajetória educacional. Somado a isso, vem a trajetória acadêmica que não recebe o devido reconhecimento profissional, o que dá a sensação de ser uma qualificação constante e, portanto, não um exercício profissional em si. E por fim, a baixa remuneração em todos esses anos de vida acadêmica me deixam aquém daquilo que era o objetivo maior de ter o estudo como diretriz central no meu projeto parental: a manutenção ou ascensão de classe.

O meu ideal do eu é firmado na autonomia vinda da possibilidade de obter qualquer conhecimento e, por esse motivo, exercer qualquer atividade para que eu possa ter uma inserção profissional condizente com os investimentos feitos na minha formação. Por outro lado, o não alcance de um parâmetro mínimo de rendimentos que possibilite um tipo de específico de consumo, o da classe média brasileira, me torna insegura e questionadora da minha condição enquanto uma trabalhadora. Meu interesse na questão do trabalho se origina, acredito eu, no descompasso entre formação e inserção que encontrei em minha trajetória, fato que desmonta a ideia difundida no contexto brasileiro, cheio de desigualdades e com acessos diferenciados às oportunidades, do caráter meritocrático para alcançar a ascensão social por meio do trabalho. Por fim, de forma adicional e não secundária, os desafios de integração dos sociólogos no mercado de trabalho também me implicam pela angústia de ter escolhido uma profissão que é afetada pela desvalorização social da formação em humanas em uma sociedade que aposta no pragmatismo, muitas vezes perverso, para se alinhar com

as demandas capitalistas de produtividade. Além disso, esta sociedade não reconhece a importância do refletir sobre si, portanto, não reconhece aquilo com o que me identifico, todas as inquietações que constituem meu interesse científico podem ser a forma de lidar com uma ferida narcísica que carrego.

6 SEMINÁRIO DE REFLEXÃO

6.1 Histórias de vida que contam uma história coletiva

A pesquisa envolveu revisão bibliográfica pertinente para discutir as questões colocadas no texto, a coleta de dados secundários para construir uma imagem sobre os cursos de ciências sociais e seus estudantes, e a aplicação de um método qualitativo relevante para a utilização da abordagem clínica. Falaremos, nesta seção, sobre sua execução e as principais contribuições para pensar a questão-problema da tese.

Os sujeitos participaram do “Seminário de Reflexão sobre Mercado de Trabalho das Ciências Sociais”, metodologia inspirada nos seminários de implicação e pesquisa desenvolvidos por Vincent de Gaulejac, Max Pagés e Michel Bonetti em meados da década de 1970 (ROESLER, 2014). O seminário foi realizado com adaptações às necessidades da minha pesquisa, uma vez que não tive a pretensão de ter objetivos de intervenção, uma das possíveis características dos seminários aplicados pelos sociólogos clínicos⁶³. Vera Roesler (2014) descreve, com precisão, do que se trata um “seminário de implicação e pesquisa” fazendo uma explicação de cada termo que nomeia esta modalidade de pesquisa e intervenção. Ela apresenta a denominação de “seminário” como uma relação aos objetivos, que pode tratar dos mais variados temas; o termo “implicação” remete a um convite feito ao participante para “efetuar um trabalho no qual está em jogo sua história pessoal, familiar e social” (LEGRAND, 1993, p. 222 apud ROESLER, 2014, p. 3); e, por último, “pesquisa” refere-se à intenção de desenvolver uma compreensão intelectual dos processos psíquicos e sociais postos no método. Os participantes são orientados a expressar sua história tanto pela oralidade quanto pela representação gráfica. Considerando o panorama posto, cada um “é sujeito de pesquisa e pesquisador, podendo compreender as escolhas realizadas ao longo de sua trajetória sócio-histórica a partir de sua narração e das contribuições dos demais integrantes do grupo” (ROESLER, 2014, p. 3).

⁶³ “A modalidade de pesquisa e intervenção segundo o modelo de “Seminário de Implicação e de Pesquisa” criado em 1975 na França por Max Pagès, Michel Bonetti e Vincent de Gaulejac, descrito por este último em *La neurose de classe*, (1987, p. 266-7), no qual são abordados temas relacionados às trajetórias sócio-históricas dos participantes, constituição da identidade, temporalidade e projeto de ser (ROESLER, 2014, p.3).

Vincent de Gaulejac (2014, p. 167) faz um quadro explicativo sobre “grupo de implicação e pesquisa”⁶⁴, o qual reproduzo aqui dado o seu caráter didático que eu não conseguiria reescrever sem comprometer sua objetividade:

Quadro 16 – Orientações para realização de grupo de implicação e pesquisa

Grupo de implicação e pesquisa
<p><i>Objetivos</i></p> <p>Trata-se de examinar de que modo a história individual é socialmente determinada. Esses seminários de implicação e pesquisa visam a permitir que os participantes se compreendam como produto de uma história da qual buscam se tornar sujeitos, explorando os diversos elementos que contribuíram para configurar a personalidade.</p> <p>A história pessoal é produto de fatores psicológicos, sociais, ideológicos e culturais cuja interação nos esforçamos para entender.</p> <p>A análise trata, especificamente:</p> <ul style="list-style-type: none">• da “genealogia familiar”, da qual depende a “herança” afetiva, cultural, econômica e ideológica que cada um recebe e que condiciona sua inserção social;• da formação do “projeto parental” (o que meus pais desejam para mim), de suas contradições e incoerências;• do “romance familiar”, já que cada um realiza uma reescrita de sua história aproveitando “histórias de família” para passar da história vivida à historicidade;• das “escolhas e rupturas” da existência (escolhas profissionais, políticas, amorosas, rupturas familiares, ideológicas etc.) para compreender o que as produziu e o que elas reproduzem e localizar os elementos estruturantes da trajetória social; o modo como cada um escreve a história de sua vida. <p>Um exame desses deve permitir que se compreenda melhor a própria história para melhorar o futuro.</p> <p>Aos terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, instrutores e todos os que dedicam a um trabalho relacional, esse seminário pode oferecer um certo número de ferramentas teóricas e metodológicas para entender o que determina a história e os mecanismos de cronicidade das pessoas com quem trabalham.</p> <p><i>Condução</i></p> <p>Diversas técnicas de expressão verbal e não verbal serão utilizadas para permitir a produção de material sobre a própria história (desenhos, árvores genealógicas, conversas etc.) que servirá de suporte à análise em comum do romance familiar e da trajetória social de cada participante.</p> <p>Os animadores propõem uma problemática em grupo, métodos de trabalho e contribuições teóricas articuladas sobre a análise coletiva do material produzido.</p>

Fonte: A neurose de classe, Vincent de Gaulejac.

Considerando a estrutura apresentada no quadro acima, é possível perceber que um grupo nestes moldes demanda alguns dias de envolvimento. Normalmente, são 3 dias de duração

⁶⁴ Fonte: GAULEJAC, V. A neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade. 1. Ed., São Paulo: Via Lettera, 2014

para cada seminário, conforme informações disponibilizadas no site da Rede Internacional de Sociologia Clínica - RISC⁶⁵. O autor ressalta que esses grupos de trabalho possuem dois objetivos principais indissociáveis: o primeiro deles é a pesquisa que se realiza por meio de um método investigativo que articula análises sociológicas e psíquicas para compreender os condicionamentos das histórias individuais; e, o segundo é de formação dos participantes através da possibilidade de reflexão sobre a sua própria trajetória social. A minha proposta teve foco maior sobre a pesquisa, uma vez que a formação, para ocorrer de modo mais completo, precisaria de mais tempo para um envolvimento mais aprofundado dos participantes com os suportes sugeridos. Portanto, utilizei as orientações propostas por Gaulejac de forma adaptada a uma única sessão que teve como objetivo maior coletar material sobre a temática da minha pesquisa de doutorado. De modo secundário, mas não menos importante, buscou-se estimular os sujeitos a pensarem sobre suas histórias individuais como produto de determinações sociais, possivelmente um incentivo inicial, uma provocação para o segundo objetivo que é o da formação. Foi justamente esse exercício dos participantes que produziu o material coletado, corroborando a indissociabilidade apontada pelo autor.

A atividade consistiu na realização de um grupo composto por cinco recém-graduados em Sociologia (com bacharelado e/ou licenciatura em ciências sociais), os quais se voluntariaram para participar após convite que realizei em um grupo virtual⁶⁶ de alunos e ex-alunos do curso de ciências sociais da Universidade de Brasília alocado na rede social *Facebook*. O número reduzido de participantes não é aleatório, por se tratar de um método que busca profundidade nas informações obtidas, não é aconselhado ter muitos participantes

⁶⁵ <http://www.sociologieclinique-formation.org/>. No momento da escrita deste texto, consultei a programação e trago em caráter exemplificativo alguns seminários de implicação e pesquisa: “Émotions et histoire de vie”, animé par Vincent de Gaulejac et Catherine Besse, 3, 4 et 5 février 2020; “Récit de vie et Écriture”, animé par Lise Poirier-Courbet et Christophe Niewiadomski, 5,6 et 7 février 2020.

⁶⁶ O grupo chama-se Ciências Sociais - UnB 2/2019 (o semestre/ano é atualizado conforme a alteração do calendário), tem caráter privado, ou seja, depende de aprovação da moderação para poder entrar e acessar as informações, e, atualmente, conta com aproximadamente 1.750 participantes. Ele foi criado em 2015, em substituição a outro grupo criado em 2011 que era intitulado Antropologia – UnB. Estou nos dois grupos desde suas criações, este passou a ter alunos de todas as habilitações do curso e, por isso, resolveram criar um que representasse todos os estudantes do curso. A principal utilização do grupo é para tirar dúvidas referentes ao curso (disciplinas, professores, notas, burocracias da universidade) e divulgação de atividades que possam ser do interesse dos alunos de ciências sociais.

pelo risco da superficialidade da abordagem dos temas tratados. Desde o começo, a meta era ter entre 5 e 8 participantes. Compareceram três mulheres e dois homens.

Teve a duração aproximada de quatro horas, ocorreu nas dependências da universidade e foi dividido em cinco etapas na seguinte ordem: apresentação oral sobre o seminário de reflexão – descrição da atividade, objetivos, contrato ético, breve contextualização da sociologia clínica; apresentação de cada participante com foco em sua trajetória de formação; elaboração da genealogia familiar individualmente; elaboração do projeto parental também de forma individual; e, reflexão sobre cada história seguida de discussão coletiva sobre a atividade. A professora Christiane Girard ficou responsável pela condução do seminário, dada a sua extensa experiência e formação em sociologia clínica. Além disso, ela também me conduziu na construção dos suportes teóricos e metodológicos do grupo. No momento da execução do seminário, tive a participação como assistente, pois é necessário que ao menos duas pessoas façam parte da animação de um grupo de implicação e pesquisa para que a captação das informações seja mais qualificada.

A importância da escolha dessa técnica ocorre pela possibilidade de os sujeitos perceberem que suas histórias individuais fazem parte de uma história coletiva. Este trabalho é guiado por uma hipótese, a qual tem direta relação com a temática do seminário e, por consequência, também está relacionada às histórias individuais. São as semelhanças encontradas nos relatos que permitem construir um conhecimento sobre o social.

A princípio, as hipóteses servem de chaves explicativas para compreender este ou aquele fenômeno desta ou daquela pessoa específica. Elas só adquirem a condição de hipóteses teóricas a partir do momento em que sua pertinência em uma história singular seja encontrada em outras. Pouco a pouco, o “pessoal” se decanta para deixar aparecer o arcabouço teórico, uma problemática que adquire sentido por trás de cada experiência individual (GAULEJAC, 2014, p. 169).

A hipótese inicial foi de que os egressos dos cursos de ciências sociais não possuem preparo para a inserção no mercado de trabalho, já que a formação é bastante teórica e centralizada na reprodução do corpo acadêmico. Tais características se refletem, portanto, em uma reserva laboral restrita e que possui dificuldades para se expandir.

Mesmo se tratando de jovens sociólogas e sociólogos que tendem a ter um olhar mais apurado sobre os fenômenos sociais, considerando as características de exterioridade, coercitividade e generalidade, preceito básico da teoria sociológica clássica durkheimiana (DURKHEIM, 2007) que todos estudantes de ciências sociais aprendem, é possível existir uma dificuldade de identificar a ação de tais fenômenos em suas próprias vidas. Ademais, vivemos uma cultura que alimenta o individualismo e, por consequência, responsabiliza os sujeitos, quase que exclusivamente, pelos acontecimentos de suas vidas. Aquilo que pode ser um determinismo social, por vezes é interpretado como uma escolha individual já que existe uma dificuldade em se distanciar daquilo que se vive. O sujeito está implicado em sua realidade, é necessário um esforço ativo para exercer o distanciamento.

Foram escolhidas duas técnicas não verbais, também chamadas de suportes⁶⁷ na metodologia socioclínica, para enriquecer as narrativas pessoais das trajetórias de formação educacional e profissional e que permitem captar informações que podem apoiar a análise verbal (GAULEJAC, 2014). A relevância da combinação de técnicas verbais e não verbais se dá pela possibilidade do distanciamento durante a análise, complementar à técnica de associações livres que possibilita que o grupo acesse significados que escapam da racionalização do narrador da história. Gaulejac utiliza, principalmente, quatro suportes: árvore genealógica, desenho de projeto parental, esquema de análise das trajetórias sociais e sociodramas. Dentre esses, o desenho da árvore genealógica e do projeto parental foram os aplicados no seminário de reflexão que desenvolvi.

Os participantes receberam a orientação para resgatar informações (nome, idade, profissão, formação, falecimento) sobre seus parentes de até 3º grau⁶⁸ que foram relevantes⁶⁹ em sua história de vida e tiveram influência nas trajetórias de formação e profissionalização. Dados que tragam algum destaque para o parente no romance familiar também deveriam ser informados no material a ser elaborado. Foram disponibilizados papéis A4 em branco,

⁶⁷ A utilização de suportes não verbais (desenho, encenação, jogos de representação, teatro, imagens, disfarces) permite formas de expressão não submetidas às mesmas regras que a linguagem falada. [...] A expressão não verbal facilita o surgimento do imaginário, do não explicado *a priori*, das contradições vividas, do imprevisível. Ela permite produzir material a partir de códigos diferentes da linguagem falada e, geralmente, bem menos controlados (GAULEJAC, 2014, p. 173-174).

⁶⁸ Graus de parentesco: 1º grau - pai e mãe, filho e filha; 2º grau: irmão e irmã, avô e avó, neto e neta; 3º grau: bisavô e bisavó, bisneto e bisneta, tio e tia, sobrinho e sobrinha.

⁶⁹ O aparecimento de parentes de 4º grau – primos foi respeitado devido a relevância na história individual.

canetas e lápis de cores variadas para que a árvore genealógica fosse desenhada em formato de genograma respeitando ascendência, descendência, relações lineares ou colaterais. Penso, Costa e Ribeiro (2008) resgatam o histórico e definição do genograma desde suas primeiras aplicações, em 1954, no National Institute of Mental Health. As autoras sintetizam o instrumento como capaz de fornecer “uma representação dos laços transgeracionais e intergeracionais” (PENSO; COSTA; RIBEIRO, 2008, p. 9) por meio de uma estrutura definida que apresenta dados familiares. É, portanto, uma imagem gráfica da estrutura familiar, com a presença de várias gerações, que permitem visualizar os mais diversos movimentos sociais, culturais e afetivos existentes nas famílias. Aqui, opto por focar nas questões relacionadas ao trabalho.

Em seguida, utilizando os mesmos materiais, foi solicitado o desenho do projeto parental⁷⁰, o qual deveria representar graficamente as expectativas dos pais sobre o que eles desejavam para o futuro do sujeito, ou seja, é a retratação do imaginário construído desde a infância sobre a vida profissional desejada pelos pais. Em paralelo, solicitamos que o participante também desenhasse uma autoimagem sobre como está a sua situação profissional atual. Depois de finalizados, foram exibidos os dois suportes de maneira visível a todo grupo, tornaram-se “objeto de comentários de quem a concebeu e de uma análise coletiva dos animadores e do grupo de participantes” (GAULEJAC, 2014, p.174).

Um dado interessante que vale a pena ser descrito. Os participantes tiveram dificuldade em compreender o que foi solicitado para os suportes gráficos. Em vez de desenhos, alguns deles utilizaram palavras, em forma de texto descritivo, para representar as informações. Ao perceber essa prática, eles foram orientados a usar outros recursos. Essa ocorrência, que parece banal, pode ser exemplificativa de como os sociólogos são

⁷⁰ “O Projeto Parental é definido por Gaulejac (1987), como ‘um modelo depositado em cada criança’ (p. 280, grifos no original). A partir da proposta para que o sujeito represente por intermédio de um desenho sua ideia acerca do desejo dos pais, provocamos a reflexão sobre conteúdos nem sempre explicitados no âmbito familiar, ou ainda, tratados como fontes de conflitos e mal-entendidos. As respostas à questão ‘O que meus pais gostariam que eu fosse?’ via de regra surpreendem os autores das representações gráficas em função do caráter de acesso a conteúdos considerados obscuros ou sem importância. O objetivo desta atividade em grupo é permitir certa ruptura com a racionalização e a linguagem, permitindo a expressão de contradições do projeto dos pais. A finalidade do desenho não é a interpretação; como elemento de representação da subjetividade, permite ao seu autor uma projeção do projeto parental, não necessariamente correspondente ao que os pais efetivamente desejavam para o filho” (ROESLER, 2014).

instrumentalizados para comunicar, ou seja, percebe-se uma restrição a textos e leituras, e certa dificuldade de acessar a criatividade para dispor de outros meios de transmissão de informação. Característica que deveria ser mais explorada durante a formação para ampliar o leque de comunicação possível com outras áreas no mercado de trabalho. Em um contexto social onde a informatização, as redes sociais, a comunicação instantânea e o uso de tecnologias cada vez mais visuais, saber dialogar como esse contexto pode ser uma chave para entrada em alguns nichos laborais, por exemplo.

O ponto de partida, antes mesmo de ter contato com as histórias, é o contexto econômico, social, cultural e geracional que atravessa esses sujeitos. Os capítulos que antecedem esta seção cumprem esta função de situar o grupo pesquisado ao leitor. “As histórias singulares – origens familiares e sociais, trajetória sócio- histórica e projeto parental – nos fornecem indícios para compreender o contexto em que esses sujeitos se movem e realizam suas escolhas, tecendo a trama de sua existência em direção ao futuro” (ROESLER, 2014, p.4). Assim sendo, tendo em mente o panorama desenvolvido, vamos olhar para os produtos da aplicação do método.

Os participantes serão identificados por pseudônimos para preservar o anonimato acordado no contrato ético. A ordem de apresentação das histórias é aleatória, não há nenhum tipo de hierarquia entre os sujeitos. Farei a descrição de cada história individualmente, que estará acompanhada de seus respectivos suportes gráficos⁷¹, depois será apresentada uma história coletiva captada pelas histórias do grupo.

Enfrentei o dilema sobre a forma como as análises sociológicas seriam postas. A primeira opção foi mesclar as análises conforme as histórias fossem descritas, mas considerei que poderia se tornar repetitivo em alguns pontos, por motivos óbvios, e poderia também perder a concatenação que desejei alcançar. Por esse motivo, decidi apenas descrever as histórias e, em seguida, apresentar uma história coletiva revelada a partir delas, desse modo o encadeamento das reflexões empreendidas aparece mais sistematizado. A partir dessa escolha analítica, escrevo sobre as histórias nas próximas subseções.

⁷¹ Os genogramas foram padronizados preservando a identidade dos participantes e de seus familiares. Nos desenhos originais há a identificação das pessoas. A legenda está presente nos apêndices.

6.2 Histórias de vida dos sujeitos

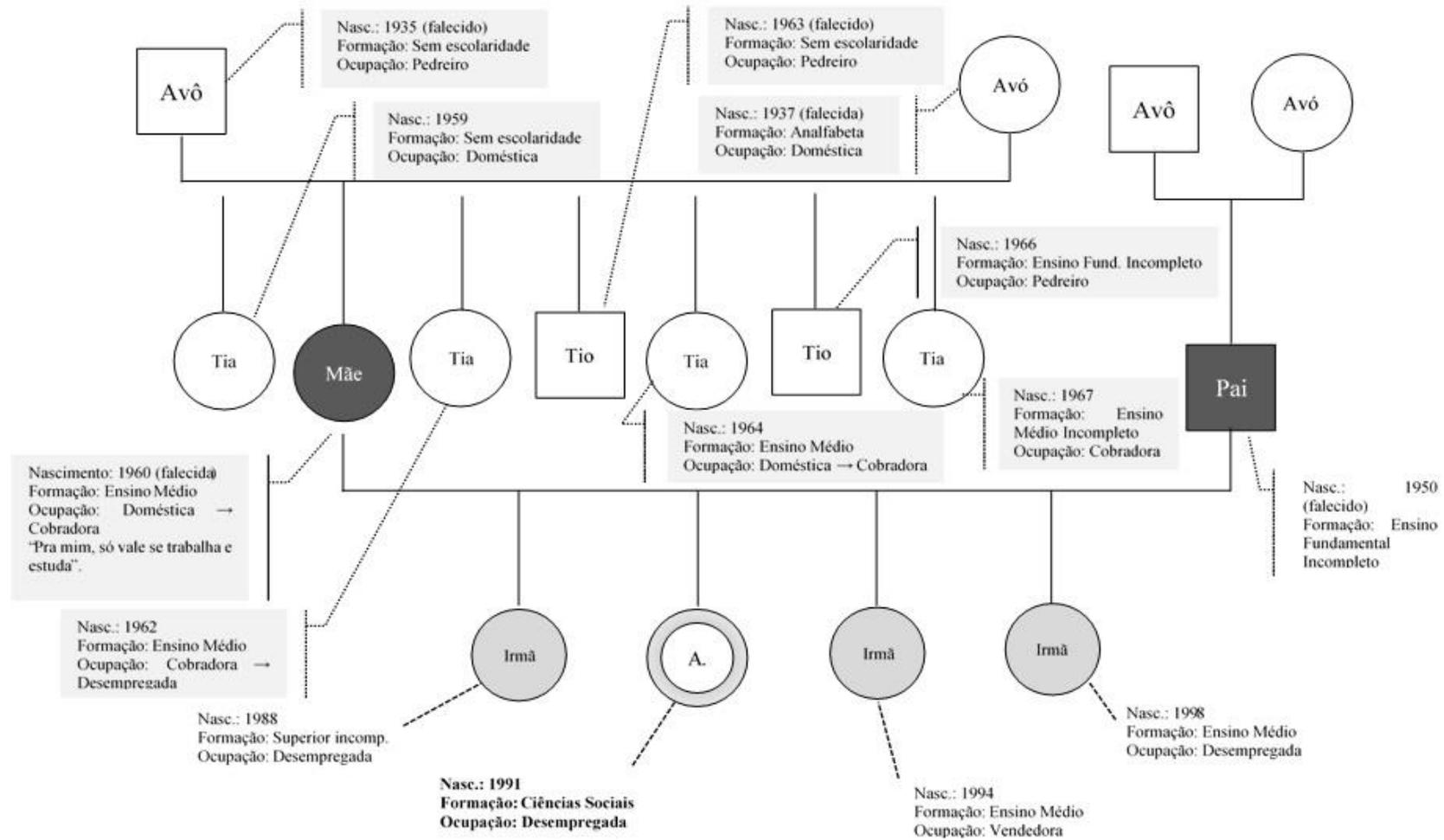
A partir de agora, serão apresentadas as histórias coletadas no seminário de reflexão acompanhadas de seus respectivos genogramas e desenhos dos projetos parentais. Apresento as histórias narradas, como já dito anteriormente, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos.

Em seguida, realizo uma análise sociológica sobre as gerações que permite compreender as histórias de vida presentes na pesquisa. Portanto, apresento um esquema que representa histórias coletivas que podem ser depreendidas das trajetórias individuais ouvidas. Fiz a opção por dialogar com os conceitos sobre gerações muito utilizados em pesquisas de mercado. Essa escolha é tanto pela continuidade da discussão que apresentei na minha dissertação de mestrado (YUNG, 2013), quanto por considerar que é importante manter pontes com outras áreas⁷² que contribuem para pensar as relações de trabalho.

⁷² Neste caso, principalmente, as áreas de marketing, cultura organizacional, gestão de pessoas, publicidade e propaganda, que estão muito relacionadas as pesquisas sobre mercado, e utilizam cada vez mais as referidas categorias para pensar sobre as relações nos ambientes de trabalho.

6.2.1 Ana

Figura 21 – Genograma da participante Ana



Fonte: elaboração pela própria participante, padronização nossa.

Nascida em uma cidade satélite do Distrito Federal, no ano 1991, filha de pais imigrantes nordestinos que vieram para o DF em busca de melhores condições de vida. Seu pai abandonou a família quando ela ainda era criança, por esse motivo, pouco sabe sobre o lado paterno familiar. Sua história de vida se concentra na família materna. Ela é a segunda filha mais velha de um grupo de quatro irmãs. Além de suas irmãs e mãe, Ana também relata convivência com sua avó materna, seus tios e tias que também se mudaram para o Distrito Federal, posteriormente. Temos, então, como personagens da história narrada por Ana: avó materna e avô materno, ambos já falecidos, que tiveram sete filhos, cinco mulheres e dois homens – destes, a mãe de Ana e um tio são falecidos –, e suas três irmãs. Seu pai também já é falecido, as únicas informações que Ana nos forneceu foi que ele nasceu em 1950 e possuía o ensino fundamental incompleto como escolaridade. Além disso, mudou-se para o Distrito Federal, provavelmente, na década de 1970.

Sua tia mais velha, nascida em 1959, foi a primeira a vir para Brasília na década de 1980 em busca de melhores condições de vida. Ela não possui escolaridade e sua inserção ocupacional na capital federal foi de doméstica. Trajetória bastante comum entre mulheres de origem menos abastada vindas das regiões Nordeste e Norte do país. Um fato em específico motivou a migração da família. O avô materno de Ana, nascido em 1935, saiu da região Nordeste em direção a São Paulo com a promessa de que iria trabalhar para enviar dinheiro para família e depois retornava. Ele era pedreiro, também não possuía escolaridade, e essa viagem foi um marco familiar. Ele foi e nunca mais voltou, nem deu notícias. A esposa e seus sete filhos foram abandonados. Avó de Ana era analfabeta e doméstica. As filhas mais velhas tinham por volta dos 20 anos na época em que o abandono ocorreu. A tia mais velha de Ana decidiu tentar uma vida melhor em Brasília e assim se iniciou essa jornada de migração familiar.

Só que ele nunca mais voltou. Resumindo: abandonou minha avó com os sete filhos. E de tanto esperar, minha avó e os filhos perceberam que ele não ia voltar. Sequer mandava notícia e ninguém sabia o paradeiro. Então, resolveram se mudar pra cá. Era uma chance melhor pra cuidar dos filhos⁷³.

⁷³ Trechos transcritos das falas dos participantes serão todos destacados com fonte em itálico.

A mãe de Ana nasceu em 1960, sua escolaridade era ensino médio incompleto e sua primeira ocupação na capital foi também de trabalhadora doméstica. Ela foi a última a chegar na cidade, pois a passagem era muito cara e só podia vir um de cada vez: *minha mãe era a segunda mais velha e junto com minha tinha mais velha, ela ficou fazendo essa ponte de enviar todos os irmãos mais novos pra cá*. Após um tempo de permanência na cidade, conseguiu ser contratada como cobradora. A partir dessa inserção, na qual permaneceu até sua morte em 2012, ela se tornou a porta de entrada para as irmãs mais novas também se tornarem cobradoras. Os tios também eram pedreiros como o avô. O mais velho, nascido em 1963, já falecido, também não tinha escolaridade. O mais novo possui o ensino fundamental incompleto e está no mesmo ofício.

Ana relata que o trabalho e a educação eram valores muito importantes e sempre presentes no discurso materno. Ela destacou uma fala de sua mãe que era muito frequente: *Pra mim, só vale se trabalha e estuda*. Apesar de qualquer restrição material, as quatro irmãs sempre foram incentivadas ao estudo. Entretanto, somente Ana finalizou o ensino superior, assim como também foi a primeira da família presente na narrativa a ser portadora de um diploma e, ainda, ter cursado uma universidade pública. Suas irmãs finalizaram o ensino médio, apenas uma delas ingressou em um curso superior em instituição privada, mas não finalizou. Atualmente, somente uma irmã está empregada, é vendedora, as demais estão desempregadas. Ana relata que deseja muito poder ajudar suas irmãs a se qualificarem, ela tomou para si a missão de incentivar o estudo formal dando continuidade ao desejo da mãe. Ela nos disse que o projeto de vida de sua mãe era formar as filhas, pois sempre sonhou com poder se dedicar aos estudos, mas nunca teve condições materiais para isso, já que foi necessário trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família.

Ingressou na universidade no ano de 2012, após dois anos e meio de estudo para o vestibular. O Ensino Básico foi todo feito na rede público de ensino. É licenciada em ciências sociais e decidiu seguir com uma segunda habilitação (bacharelado em sociologia) pela dificuldade de inserção profissional. Ela nos contou que entrar na universidade pública era um sonho que foi mobilizado pelos desejos da mãe.

Como cobradora da linha Bandeirante (Rodoviária - 160), ela conheceu muito filhinho de papai que estudava na UnB. A partir disso se encantou com a ideia de

que um dia viria a filha dela mais esforçada e estudiosa lá. Dizia: 'minha nega quando passar na UnB, a mamãe vai fazer um churrasco e pendurar uma faixa no portão dizendo: aqui mora uma aluna da UnB'.

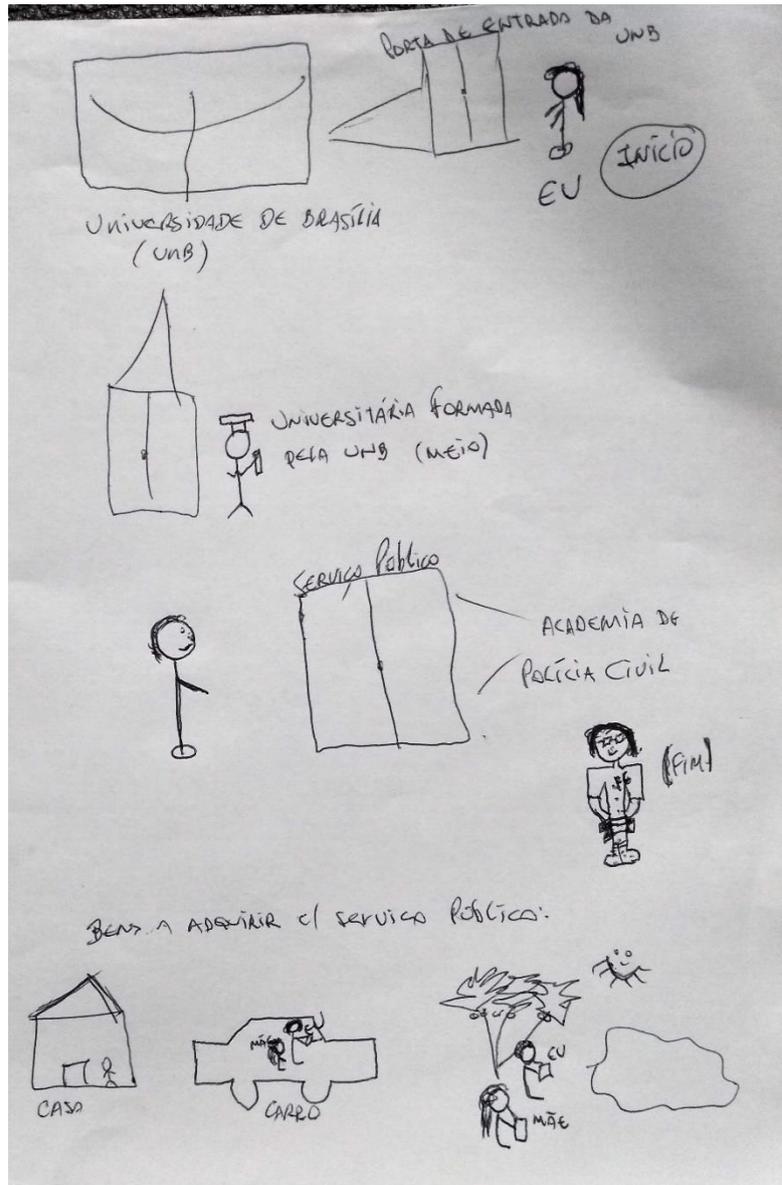
Sua primeira opção de curso era química, tal escolha era diretamente relacionada com a ideia de se tornar perita. Porém, acabou optando pelas ciências sociais por se identificar com a ideia de ter uma formação que a permitisse conhecer o mundo.

Eu queria ser química, porque gostava e para poder ser perita. Mas nunca achei química um curso de conhecimentos amplos, que eu pudesse me dedicar a muitas áreas. Por isso escolhi ciências sociais, que era um curso mais amplo e me permitiria atuar em muitas áreas. Ao mesmo tempo achava que ciências sociais era um curso em que a gente ficaria expert em economia, política, história, enfim... Por isso escolhi ciências sociais e não química.

Disse que os professores do ensino médio foram fortes influências para sua decisão. Durante o curso, sentiu-se frustrada por não ter encontrado a interdisciplinaridade na formação. Seu desejo era ser professora. Gostaria de ser uma agente de transformação através do conhecimento, assim como seus professores foram. Entretanto, após a conclusão da licenciatura, encontrou o desemprego. Dada a sua situação financeira familiar, decidiu investir nos concursos públicos, sendo as carreiras policiais o seu foco. Seu diploma se tornou um instrumento para concorrer em cargos públicos de nível superior. Além disso, não teve outra inserção.

O projeto parental desenhado por Ana, o qual ela mesma chamou de “projeto parental”, não apresentou a divisão solicitada entre o que os pais desejavam e como ela se vê atualmente. Fica claro que o projeto materno foi incorporado por Ana que deseja realizá-lo para satisfazer as aspirações que a mãe possuía.

Figura 22 – Desenho do projeto parental de Ana

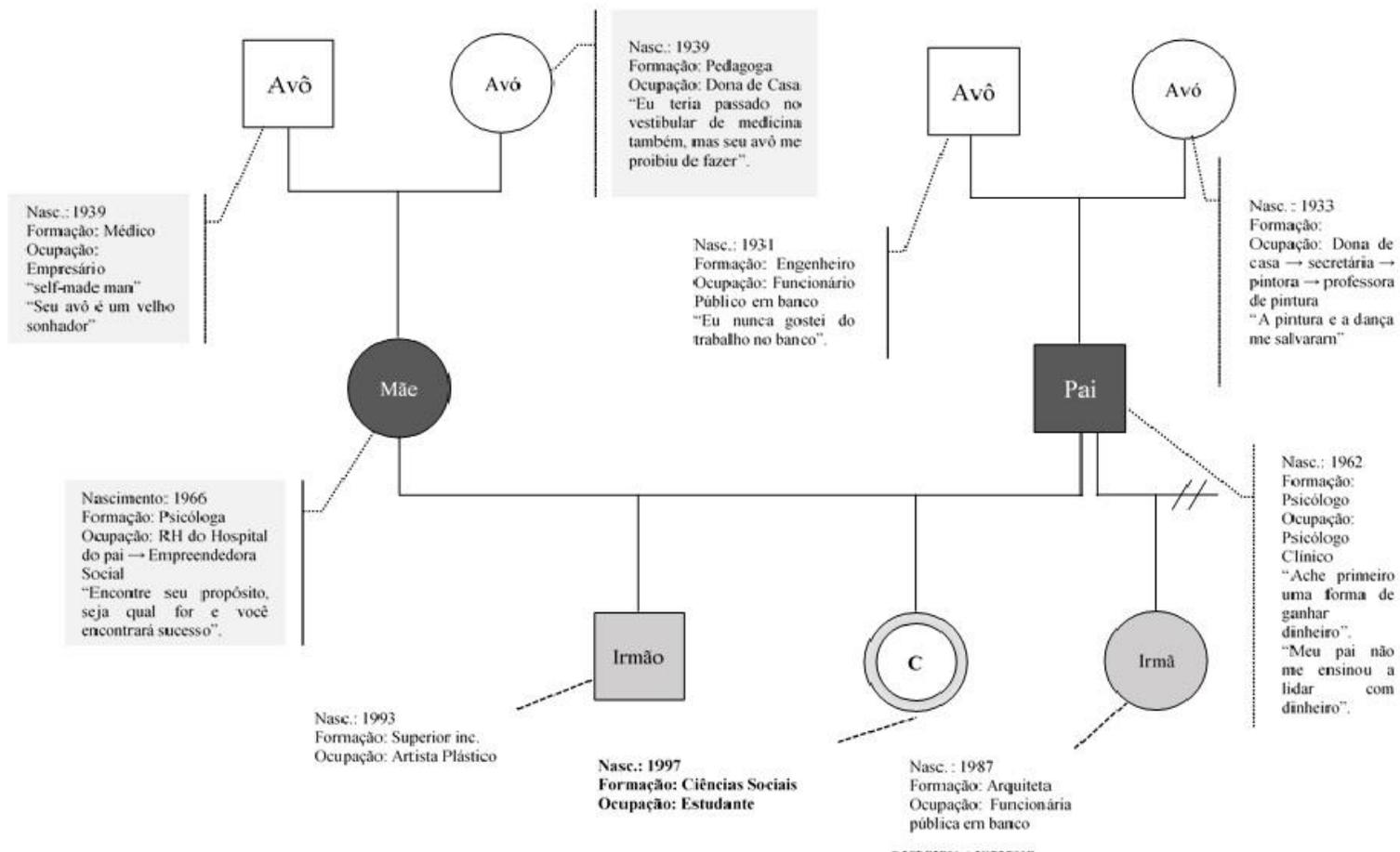


Fonte: Elaboração pela participante

Ela demonstra, em seu desenho, sua trajetória de ingresso e formação na universidade, seguido da projeção de entrada no serviço público por meio de concurso da polícia civil. Ao fim, exhibe bens materiais que podem ser adquiridos depois de concretizar sua trajetória de formação. Não ficou claro se a escolha pela carreira policial foi individual ou também fruto dos desejos da mãe, trago essa incerteza porque Ana trouxe esta fala da mãe: “*minha nega vai ser policial civil. Mas PM [policial militar] não, porque esses não valem bosta*”.

6.2.2 Cristina

Figura 23 – Genograma da participante Cristina



Fonte: elaboração pela própria participante, padronização nossa

Cristina nasceu em Brasília e é filha de um casal de psicólogos que se conheceram durante a graduação. Sua família é abastada, seus avós maternos e paternos já ocupavam os estratos altos da classe média. Ela é a segunda a nascer entre os três irmãos que compõem o núcleo familiar.

A estrutura familiar apresentada por Cristina pode ser considerada um modelo dentro das expectativas culturais brasileiras. Os casamentos são duradouros, os avós compunham famílias tradicionais com o homem sendo a figura provedora e a mulher a responsável pela administração do lar. O avô materno se tornou médico e, segundo a participante, é a figura do *self-made man*. Ele é paraense, nascido em Belém, e sua trajetória foi a de um *cara desses que veio do nada, e aí, conseguiu passar em medicina. Se tornou médico, veio para Brasília com a minha avó e comprou esse hospital que na época era um hospital super pequeno, uma clínica oftalmológica*. A partir dessa aquisição, ele assumiu a figura do empresário e expandiu o hospital, que hoje é considerado de grande porte. Cristina narra que sua avó fez parte do processo de investimento nesse projeto empresarial. Porém, sua avó, por outro lado, assumiu papel de coadjuvante na trajetória de sucesso do marido. Possui nível superior em pedagogia, profissão que não chegou a exercer, pois assumiu a ocupação de dona de casa. Cristina destacou que sua avó porta uma frustração em não poder ter se desenvolvido profissionalmente e relembra uma fala marcante: *Eu teria passado no vestibular de medicina também, mas seu avô me proibiu de fazer*.

Todos os filhos dos avós maternos de Cristina trabalharam no hospital. A mãe dela nasceu em 1966 e escolheu a psicologia como profissional, e a sua primeira inserção laboral foi na área de recursos humanos na empresa do pai. Cristina afirma que sua mãe é a pessoa mais “pé no chão” em seu núcleo familiar, que sempre trabalhou muito. Já o pai de Cristina é, segundo ela, *um cara mais artista, nunca foi muito pé no chão, era um cara sonhador, então, minha mãe que sustentava mais a casa*. Os pais de Cristina tinham por volta dos 30 anos quando ela nasceu. Houve um tempo de investimento maior na vida profissional antes da constituição familiar, que no caso do Brasil das décadas anteriores costumava ser ainda na casa dos 20 anos, quando não antes, principalmente no caso das mulheres.

O hospital foi vendido por conta de conflitos familiares. A mãe de Cristina começou a se interessar por educação e, a partir disso, resolveu abrir uma organização não governamental voltada para escolas com IDEB⁷⁴ muito baixo a fim de melhorar o ensino ofertado. Atualmente, é essa ocupação que ela exerce, a de empreendedora social.

Seu pai, apesar de ser psicólogo de formação, tentou empreender abrindo um café que não deu certo. Hoje, ele atua como psicólogo clínico. Cristina destacou uma fala de seu pai que é reveladora das relações intrafamiliares: *meu pai não me ensinou a lidar com dinheiro*. O avô paterno é engenheiro de formação, mas sua ocupação foi de funcionário público em banco. A participante relata que seu avô dizia que nunca gostou do trabalho no banco, apesar de ter passado sua vida profissional toda nessa colocação. Sua avó paterna trabalhou como secretária antes de casa, após tornou-se dona de casa. Só ao chegar próximo da terceira idade que ela se descobriu na pintura e passou a exercer a profissão de professora de pintura. *A pintura e a dança me salvaram*, a avó costuma afirmar isso. Cristina diz que ambas as avós foram responsáveis pela inserção e sucesso dos maridos.

Ela possui uma irmã mais velha, filha só de seu pai, e um irmão também mais velho com quem conviveu bastante. Seu irmão foi considerado problemático no que se trata de desempenho escolar. Cristina diz que as atenções eram todas voltadas a ele e por esse motivo ela teve que *se virar*.

Sempre foi uma grande tensão na nossa casa a vida escolar do G. Me lembro dos meus dando aula de reforço toda noite de forma que eu tive que me virar. [...] Eu não vou ser uma excelente aluna, mas não vou dar trabalho. Sempre fui a menina que tira 8 em tudo. Não tinha nenhum interesse na escola, mas fazia para não pesar na minha casa.

Sobre a escolha das ciências sociais no ensino superior, Cristina diz que no ensino médio, cursado em instituição privada, se aproximou mais das disciplinas de humanas e, também, recebeu influência de um primo que era estudante da área na universidade.

⁷⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – indicador criado pelo Estado para aferir a qualidade de ensino das escolas públicas.

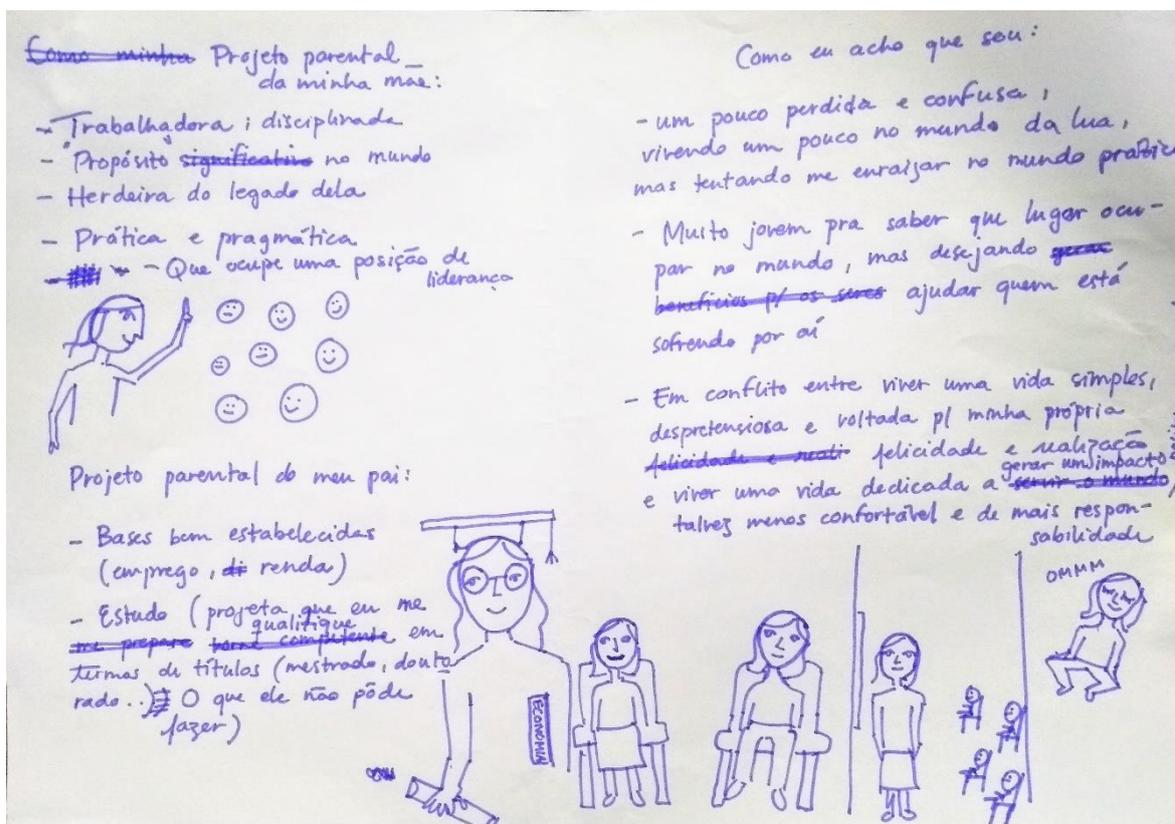
Por que eu decidi? Sei lá... Parecia um campo mais aberto, você aprende um pouco de economia, filosofia... Eu queria seguir acadêmica no início. Estava em dúvida se cursava psicologia ou ciências sociais. Prestei pra ciências sociais com medo não passar em psicologia, e lá pelo meu segundo ano de curso comecei a cursar psicologia (em uma faculdade privada).

A decisão por fazer outro curso paralelamente veio da noção que ela adquiriu sobre as possibilidades no mercado de trabalho das ciências sociais. Segundo ela, apesar de gostar muito de estudar, as opções de inserção ocupacional das quais ela tinha conhecimento não a agradavam. Ela se identificava com a clínica psicológica, por isso resolveu investir na segunda carreira. Cursou um ano de psicologia e trancou. Decidiu se dedicar ao curso de ciências sociais. Fez iniciação científica, PET e quando percebeu já estava no momento da monografia. Tinha o desejo de retornar para a psicologia, porém, junto com o final de sua graduação surgiu um concurso público com vagas para o cargo de educador social, fez e foi aprovada. A nomeação não está garantida, então, Cristina relata estar em um momento difícil e que *é muito assustador estar onde estou. Nenhum plano, nenhuma coisa garantida.*

Quando questionada sobre o porquê de não trabalhar com a mãe, afinal, o empreendimento social é uma das possibilidades de inserção dos sociólogos, ela diz:

Minha mãe pressiona muito para que eu seja a sucessora dela, até porque a gente tem perfis bem semelhantes, me interessa também pelo campo. Mas eu não quero trabalhar para ela, ainda mais com esse carma familiar, de empresa familiar, de conflito. To nesse esforço de ser independente. É uma possibilidade, mas não é o que eu desejo. O motivo é uma birra mesmo de não querer obedecer aos pais.

Figura 24 – Desenho do projeto parental de Cristina



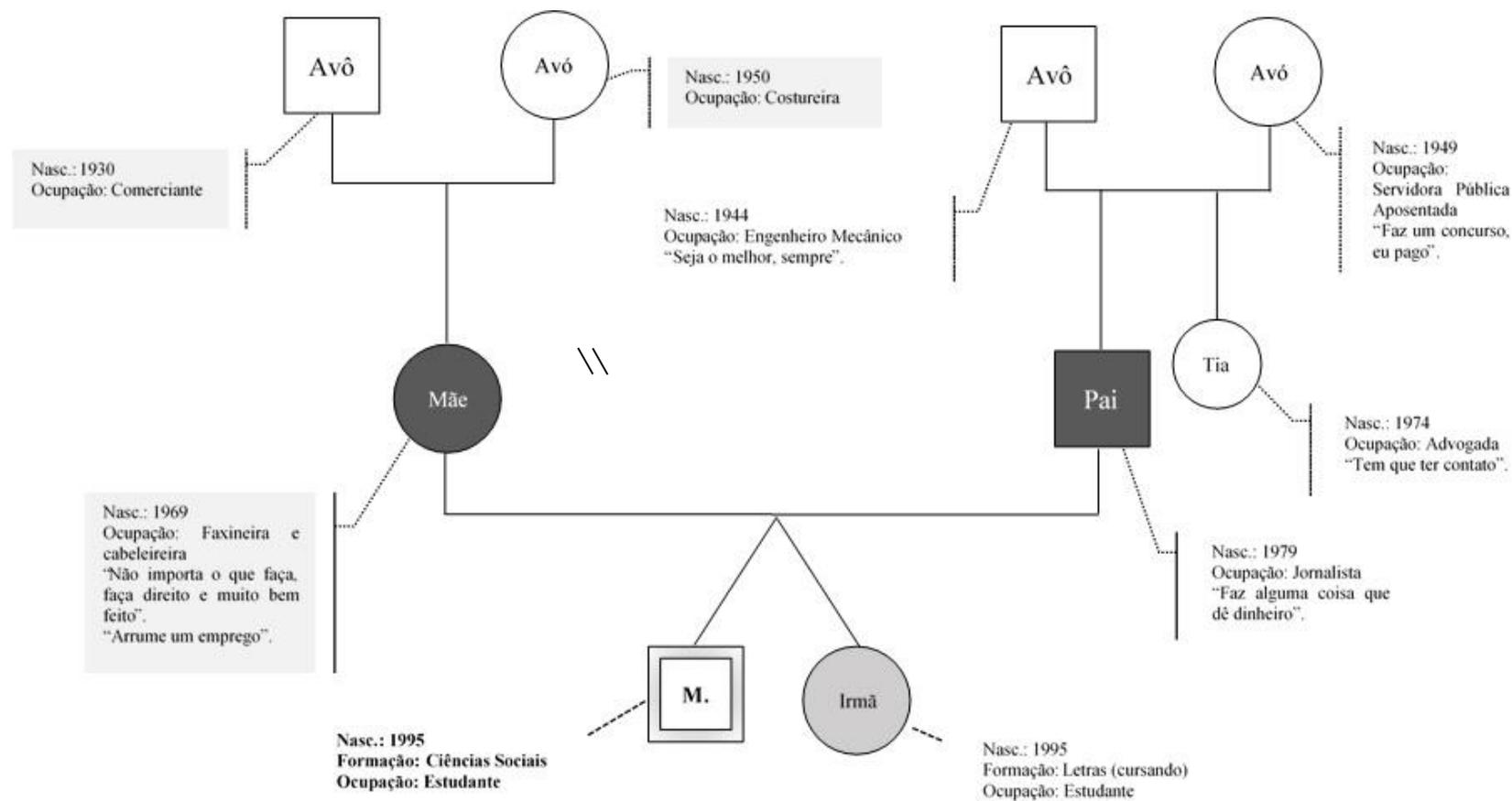
Fonte: Elaboração pela participante

Em seu projeto parental ela demonstra que a mãe gostaria que ela fosse trabalhadora, disciplinada, pragmática e que ocupasse uma posição de destaque. O trabalho é atrelado a noção de propósito, de utilidade para o mundo, o que explicita o desejo da mãe de que sua filha siga seus passos. Já o pai é mais apegado às questões materiais. Ter títulos acadêmicos e uma inserção profissional segura e bem remunerada aparecem como as projeções do pai.

Cristina se coloca com alguém que está buscando um lugar no mundo. Seus desenhos mostram ela no lugar de professora e em estado de reflexão. Ela revela buscar um propósito, assim como coloca a projeção de sua mãe, ao mesmo tempo que está indecisa se quer assumir as responsabilidades desse legado familiar.

6.2.3 Marcos

Figura 25 – Genograma do participante Marcos



Fonte: elaboração pelo próprio participante, padronização nossa.

Marcos tem 24 anos, nascido em Brasília, tem uma irmã gêmea e é filho de uma cabeleireira e de um jornalista. Seus pais são separados e tiveram os filhos bem jovens. Sua mãe tinha 26 anos e seu pai 16. As famílias materna e paterna vêm da classe média, contudo de estratos diferentes. A primeira mais abaixo e a segunda mais acima. Seu avô materno era comerciante e avó é costureira. A mãe de Marcos nasceu em 1969, quando seus pais tinham 39 e 19 respectivamente. O pai nasceu em 1979, possui uma irmã mais velha, tia de Marcos que é advogada. Seu avô paterno é engenheiro mecânico, sua avó paterna é servidora pública aposentada.

A avó paterna é uma figura relevante na narrativa de Marcos. Segundo ele, foi ela quem o ensinou a ler e estimulou o gosto pela leitura. Dada a sua trajetória profissional, sempre incentivou o investimento na carreira pública. Ele destaca que a fala marcante dela é: *faz um concurso, eu pago*. Depois da avó, a figura co-protagonista de sua história é sua mãe. Ela sempre estimulou os estudos dos filhos, porém, esse estímulo vinha do desejo de que os filhos não repetissem sua trajetória. Todavia no caso dessa história familiar, o estudo não era superior ao trabalho quanto à valorização. Marcos diz que sua mãe exigiu desde cedo, logo ao finalizar o Ensino Médio, a inserção no mercado de trabalho.

Meu pai tinha ensino superior na época, mas não tinha muito contato. Não fui influenciado por ele. Só fui influenciado com algumas ideias por ele depois que formei no ensino médio. Então, ele não foi uma figura muito relevante. Durante o tempo de toda a minha formação não tive influência da minha mãe, porque ela não conseguia dialogar com a gente pra dar uma orientação, porque ela mesma não tinha essa instrução formal, então ela não se sentia capaz de dar alguma orientação ou influenciar dessa forma. Então a influência que eu tive dela foi a não influência, posso assim dizer. Meus avós também não foram muito presentes. Então, toda a influência acadêmica que eu tive foi dentro da própria escola

Marcos foi aluno de escolas públicas, entre os anos de 2010 e 2012, relata que não teve as disciplinas de filosofia e sociologia, por falta de professores no quadro, apesar da obrigatoriedade que já era instituída por lei. Ele conta que foi um projeto desenvolvido por alunos de filosofia da UnB, que levou o ensino das duas disciplinas para a escola e, a partir dessa experiência, ele descobriu sua afinidade com as ciências sociais. Mas, ele não tinha certeza se cursaria o ensino superior logo após a formatura, pelo imperativo do trabalho posto por sua mãe. Ele relata que tentou se inserir com o ensino médio, principalmente, em postos de trabalho no comércio, todas as tentativas não obtiveram sucesso pela falta de

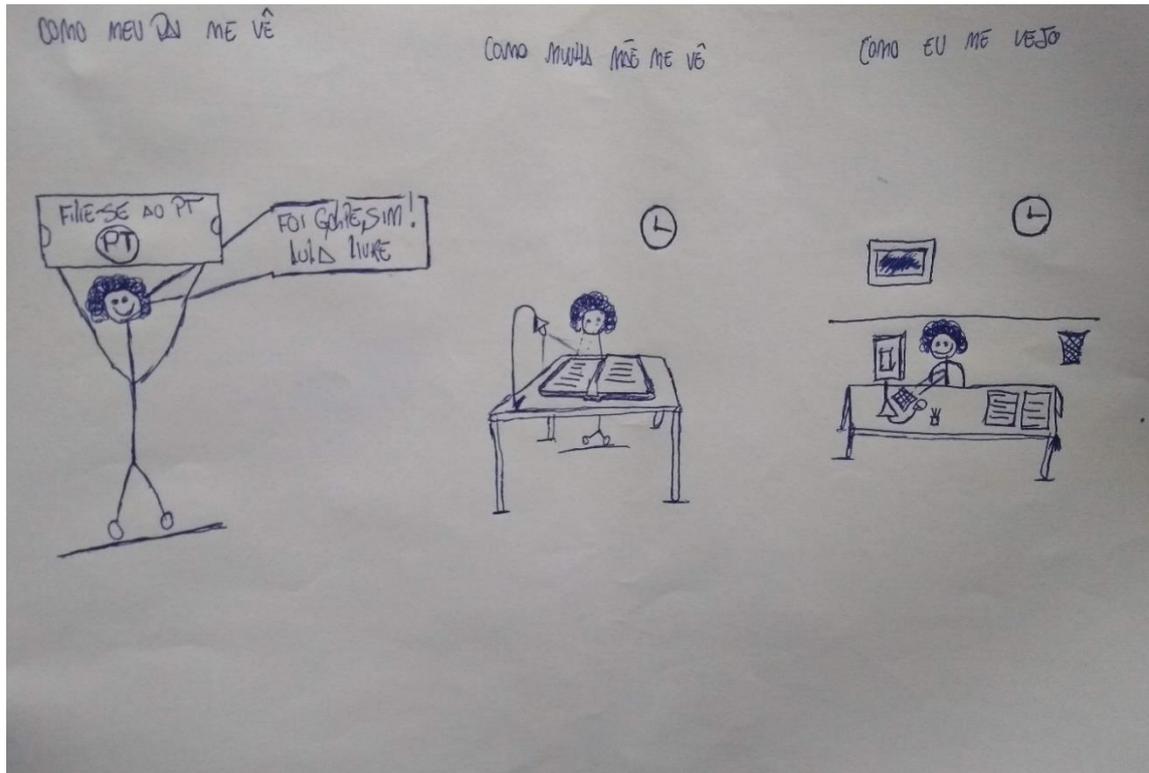
experiência. A partir dessa não inserção laboral, decidi estudar para o vestibular, foi um ano e meio de estudos antes do ingresso na universidade. Em 2014, veio a aprovação. Ao entrar no ensino superior, relata que se engajou na militância política, principalmente, por ser em um momento em que o país enfrentava instabilidades, pouco tempo depois aconteceria o impedimento da presidenta Dilma. A entrada na universidade lhe proporcionou a visão de um novo mundo com o qual nunca tinha tido contato. Porém, as necessidades materiais tanto da vida universitária quanto de auxílio no rendimento familiar se tornaram preponderantes. Marcos começou a estagiar logo no segundo ano do curso. Ele narra que os estágios não eram vinculados às ciências sociais. Foi saindo de um estágio e entrando em outro, todos de trabalho bastante burocráticos. A dupla rotina era difícil, conciliar trabalho e estudo estava sendo pesado.

Aí eu já estava decepcionado com a academia, porque eu já tinha percebido que a UnB não era tudo, que não ia me dar tudo que eu queria. Na verdade, eu tinha me tocado, mesmo, que ter o diploma não era sinônimo de ter emprego. Saquei isso e aí fiquei desesperado. Me decepcionei primeiramente com os estágios e estava percebendo ali que o serviço público já estava falindo, já tinha percebido que o estagiário que faz a mão de obra do servidor. Aí, eu olhei pra academia e vi que não ia me dar a estabilidade que eu queria, que estava no serviço público, mas não era lá. Aí fiquei desesperado, fiquei em angústia.

Somente a partir de 2017 que ele se envolveu com a sociologia realmente. Buscou vínculos com a universidade por meio da iniciação científica (fez mais de uma) e da empresa júnior, sempre com estágio em paralelo. Essa decisão veio pelo desejo de adquirir algum tipo de experiência na área. A experiência de pesquisa, em um primeiro momento, não foi boa, porque foi num projeto da Letras. Depois, na segunda experiência de pesquisa, sua opinião mudou. Disse que se encontrou enquanto pesquisador, mas não sabe como se inserir no mercado de trabalho para continuar exercendo o ofício.

O resultado é que Marcos, apesar de já graduado, permanece vinculado à universidade, cursando uma segunda habilitação como estratégia frente ao desemprego. Dessa forma, ele ainda mantém um estágio e recebe uma bolsa de iniciação científica.

Figura 26 – Desenho do projeto parental de Marcos

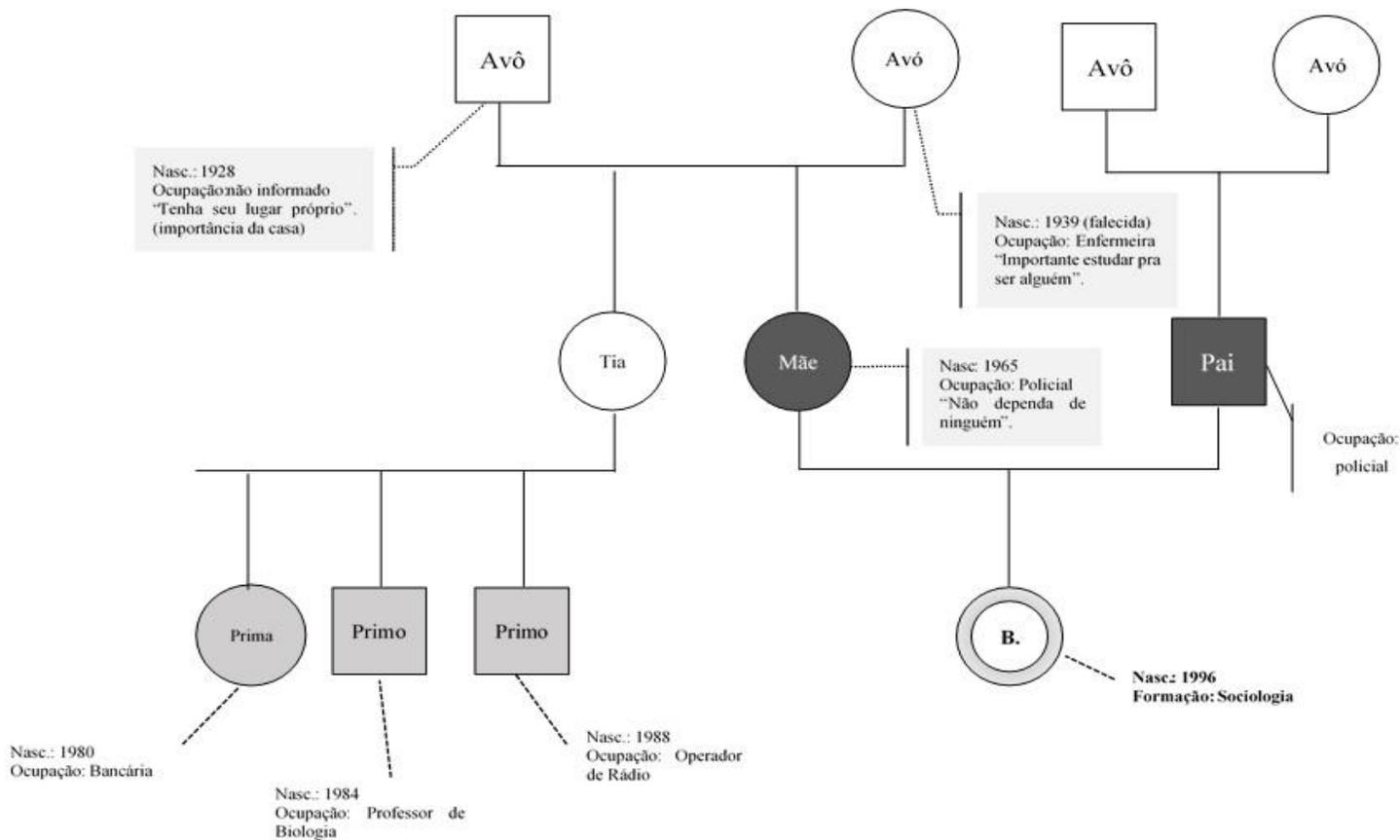


Fonte: Elaboração pelo participante

Aparecem três personagens em seu projeto parental. A projeção do pai é a ilustração de um dos estereótipos atrelados aos sociólogos. A figura do militante, geralmente alinhado à esquerda política. Já sobre sua mãe, ele coloca a figura de uma personagem estudando, concentrado, sem uma expressão clara de emoção. E, por último, aparece a sua autoimagem de uma figura sorridente que parece trabalhar em um escritório, segundo a fala dele, é a forma como ele imagina um pesquisador trabalhando.

6.2.4 Bruna

Figura 27 – Genograma da participante Bruna



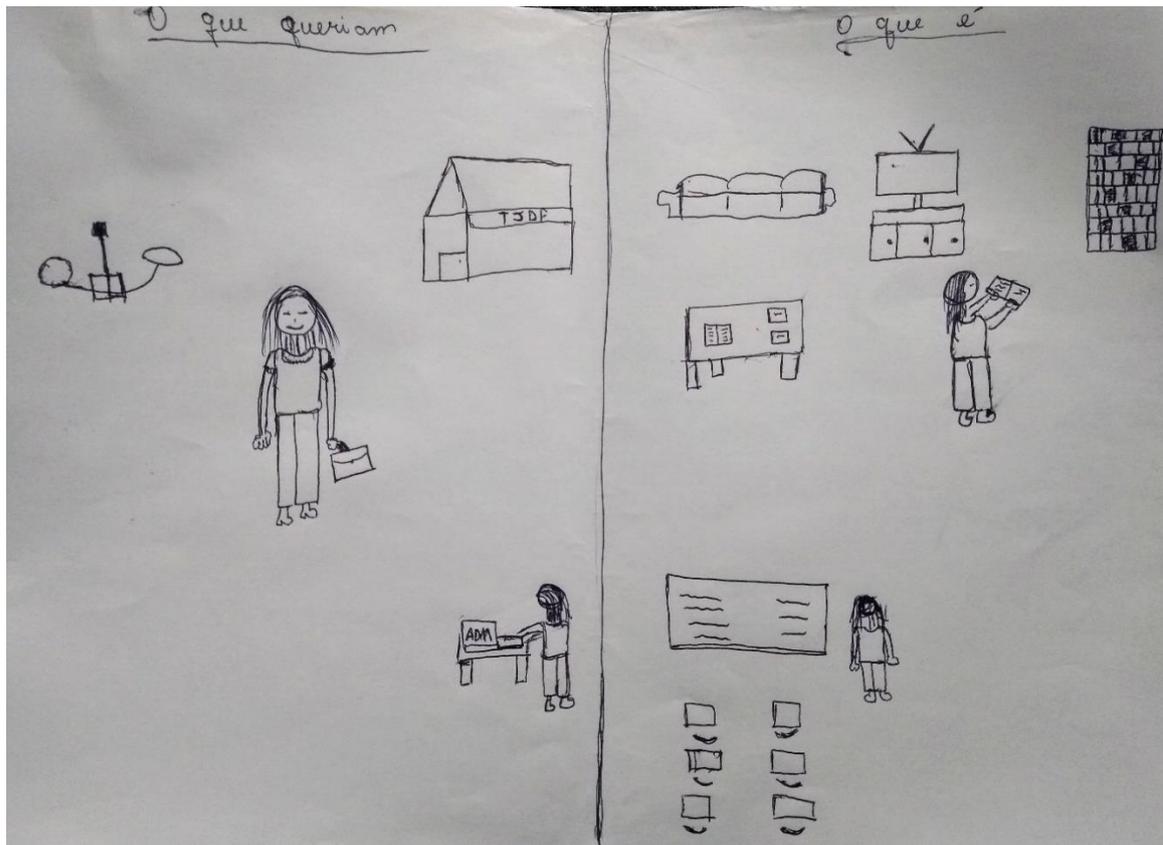
Fonte: elaboração pela própria participante, padronização nossa.

Entre todos os participantes, Bruna foi a mais reservada. Falou pouco sobre a sua história, por isso seu relato será um pouco mais curto. Ela nasceu em 1996, é brasileira e filha de mãe solo. Nada sabe sobre o pai e sobre a família dele. A única informação que ela trouxe foi de que ele é policial. Sua mãe nasceu em 1965, é policial e queria que Bruna fizesse direito como ela. Sua avó materna já é falecida, e era enfermeira quando viva. Bruna relata que a avó sempre dizia: *é importante estudar para ser alguém*. Pouco falou de seu avô materno.

Relatou que foi criada junto com alguns primos que são como irmãos para ela, todos eles mais velhos. Sua prima mais velha, nascida em 1980 é a pessoa que mais desaprova sua escolha de formação. Diz que ciências sociais não serve para nada e queria que Bruna fizesse outro curso. Apesar da desaprovação familiar sobre sua escolha, ela ressalta que a educação é um valor muito forte em sua família.

Bruna narra que seu interesse pela área surgiu no Ensino Médio quando teve contato com estudos de gênero. Foram essas discussões que trouxe significado para sua vida. Ela diz que ganhou uma identidade a partir desse momento. Ingressou na universidade no ano de 2015 e disse que sua noção sobre o curso era a licenciatura *versus* a “não licenciatura”.

Figura 28 – Desenho do projeto parental de Bruna

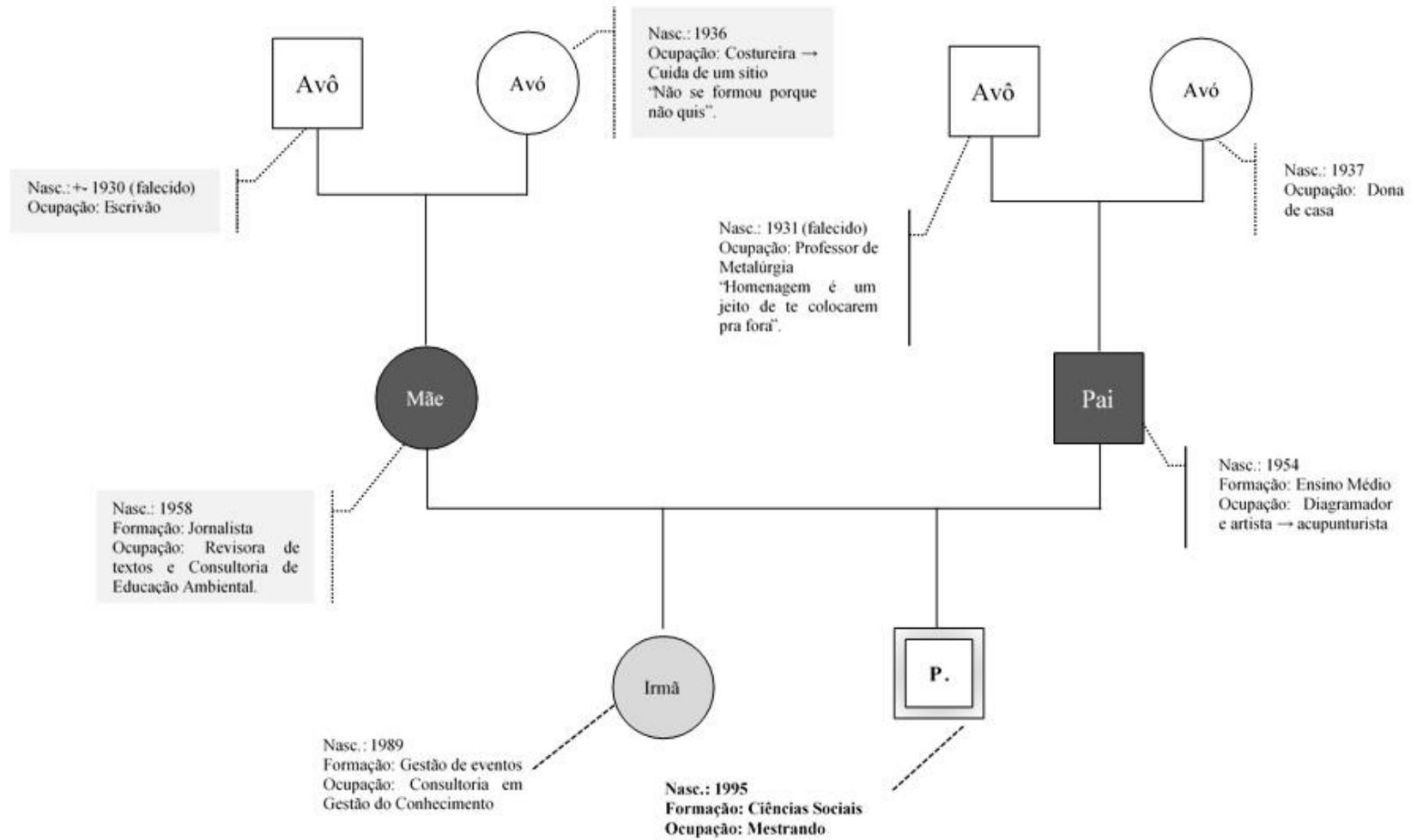


Fonte: Elaboração pela participante

Seu projeto parental demonstra uma personagem concursada, que trabalha em um tribunal e lida com questões administrativas. O desenho de sua autoimagem é de uma figura que estuda e frequenta aulas.

8.3.5 Pedro

Figura 29 – Genograma do participante Pedro



Fonte: elaboração pelo próprio participante, padronização nossa.

Pedro é o filho mais novo de um casal de profissionais autônomos. Nascido em 1995, cresceu com a imprevisibilidade característica daqueles que trabalham por conta própria, por isso, diz que sente menos pressão para se inserir no mercado de trabalho. *Às vezes tinha muito, depois de um grande projeto, depois não tinha nada, as contas ficavam atrasadas, a mensalidade da escola, as compras de mercado em cheques pré-datados. Mas nunca faltava nada.* Sua mãe é jornalista, trabalha com revisão textual e consultoria sobre educação ambiental. Seu pai não curso o ensino superior, trabalhou com diagramador, como artista, hoje é acupunturista. Pedro tem uma irmã mais velha formada em gestão de eventos e atualmente exerce consultorias em gestão do conhecimento.

Seus avôs já são falecidos. O materno era escrivão de uma cidade pequena, mais ou menos na década de 1950, e pela sua ocupação gozava de algum prestígio social por ser um trabalhador burocrático bem no momento em que o Estado expandia suas estruturas administrativas. Seu avô paterno era professor de metalurgia, possuía formação técnica e trabalhou até os 81 anos. Faleceu 2 anos após a aposentadoria. A avó materna tinha admiração pelo avô quando jovem, segundo Pedro, ela dizia que ele era muito inteligente. Sua profissão era de costureira, mas depois tornou-se dona de casa/chacareira, cuida de um sítio em que mora até hoje. Ela diz que *não se formou porque não quis.* A avó paterna era dona de casa, pouco foi dito sobre ela.

Os pais de Pedro escolheram uma trajetória alternativa de modo de vida. Foram jovens contemporâneos dos debates da década de 1970 que portavam valores com autonomia, crítica ao capital, exaltação da democracia. A escolha por ocupações autônomas não foi aleatória, uma vez que no momento de inserção laboral deles, quem era escolarizado tinha muita empregabilidade.

Pedro conta que escolheu as ciências sociais por considerar que podia ser um curso que abrisse mais portas. No momento de ingresso, foi aprovado em dois cursos, psicologia pelo PAS e ciências sociais pelo vestibular. Fez a sua escolha a partir da análise dos currículos de cada curso. Atualmente, finaliza um mestrado em sociologia e não se enxerga como um profissional disponível para o mercado. Ele se vê como um estudante, o lugar de conforto que os pais proporcionam como seus provedores reforça essa identidade. Seus pais

valorizam sua escolha profissional, dada a proximidade que têm ou tiveram com outros acadêmicos em alguns dos trabalhos que realizaram.

Quando questionado se deseja seguir na carreira acadêmica, ele diz que a situação política atual que desvaloriza a profissão fez com que ele mudasse os desejos em relação ao rumo de sua trajetória profissional. Tenta aplicar uma visão mais pragmática da situação. É possível que a sua identificação enquanto estudante, apesar de já graduado e quase portador do título de mestre, seja uma estratégia para escapar do sentimento de impotência em relação ao mercado de trabalho na área.

Figura 30 – Desenho do projeto parental de Pedro



Fonte: elaboração pelo próprio participante

Duas imagens se apresentam em seu projeto parental. Uma que representa um livro de sua autoria sendo vendido em uma livraria reconhecida e a outra um espaço de estudos que o próprio Pedro disse ser a biblioteca. As expectativas parentais apresentadas aparecem um pouco exageradas em sua representação. É uma forma de reconhecimento público de sua formação.

Saindo da perspectiva individual, apresento algumas informações coletadas, quase que de forma unânime, a partir das falas. Questionei se eles conheciam a lei que regulamenta a profissão, todos afirmaram que não.

Todos os participantes apresentaram um certo desconhecimento sobre as possibilidades de inserção profissional. A academia e a docência eram as respostas mais seguras. Houve uma frustração expressa por meio da falta de perspectivas profissionais após a formação.

8.3.6 Uma história coletiva

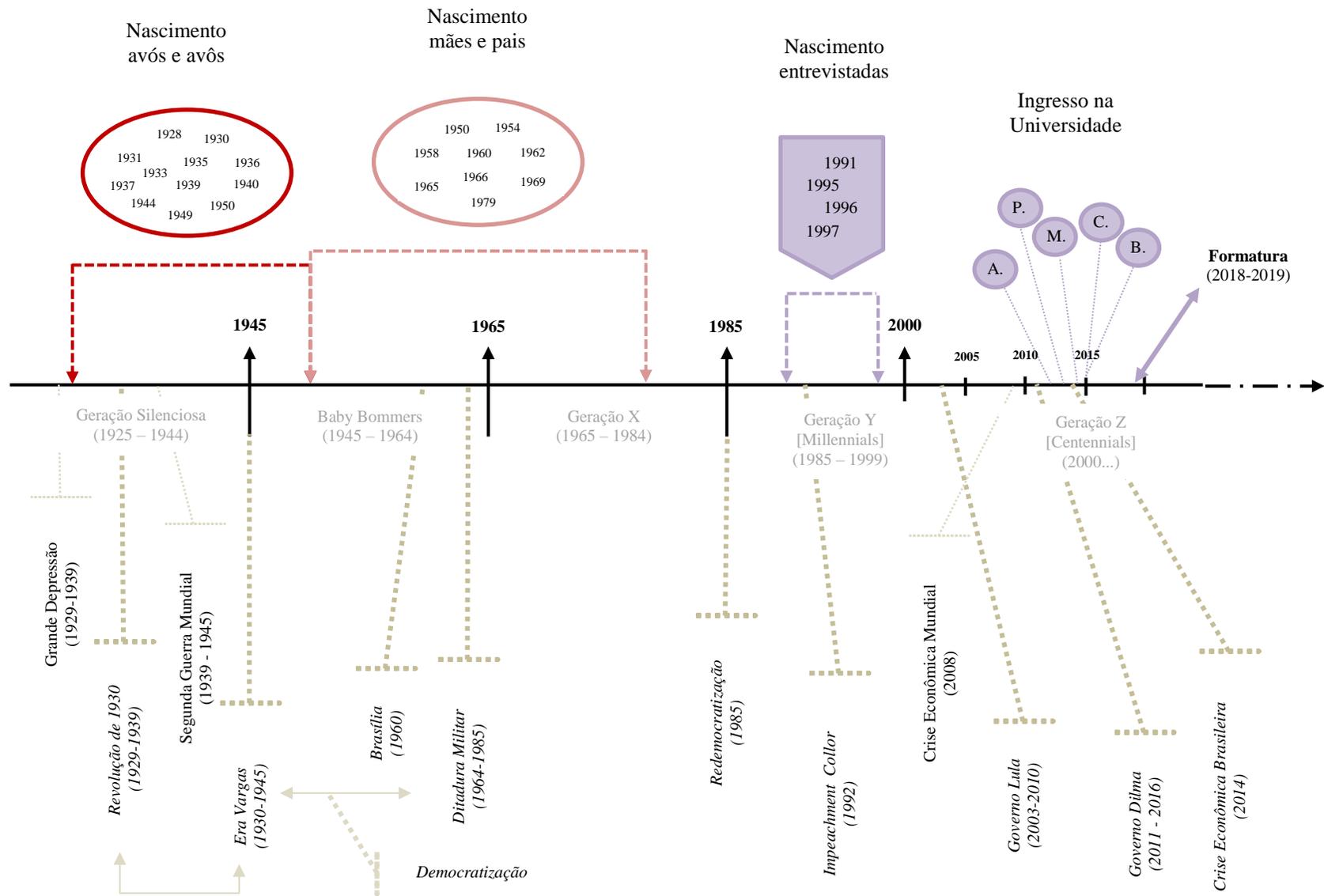
As cinco histórias trazem interseções reveladoras do social. Nesta seção, pretendo apresentar algumas dessas ligações que revelam a história coletiva de um grupo social. Posso afirmar que o grupo social em questão é formado por exemplares de diversos estratos sociais brasileiros. O grupo tem em comum a habitação em metrópoles e o privilégio de acessar a universidade pública, com incentivo familiar para investir na educação como forma de inserção e/ou ascensão social.

Vários são os investimentos familiares realizados, mesmo em contextos carentes e deficitários, para que os jovens tragam esperança e mudança às suas famílias. Tais investimentos mobilizam expectativas que se tornam determinantes para as trajetórias escolhidas por esses jovens. A dedicação aos estudos se torna prioridade em muitas realidades com vistas à obtenção de uma melhor colocação profissional e consequente ascensão social. E quando a educação não é central no arranjo familiar, o trabalho assume este lugar para preencher as necessidades financeiras existentes. Esse projeto coletivo de ascender pela qualificação, hoje, mostra-se desatualizado, mas sua origem tem sentido na historicidade dos valores compartilhados socialmente que foram moldados de acordo com as transformações que a sociedade brasileira sofreu.

A transmissão de valores e normas não ocorre de qualquer forma. Penso, Costa e Ribeiro (2008) apontam que a história familiar não se concentra somente no núcleo, vai mais adiante e abrange a família extensa. “O movimento dialético de pertencimento e separação presente na história da família nuclear, que busca a autonomia dos filhos, vai reatualizar as regras transgeracionais e os padrões de relacionamento dos diferentes sistemas familiares de origem” (PENSO; COSTA; RIBEIRO, 2008, p. 10). Além disso, considerando a perspectiva sociológica, para não perder de vista as bases que fundamentam este trabalho, acrescento que a história familiar envolve e revela a história social.

A partir das narrativas colhidas no seminário de reflexão, realizei o esforço de esquematizar a história coletiva captada (figura 31), com marcadores dos principais eventos históricos ocorridos entre as três gerações apresentadas e situei as famílias, por meio de seus anos de nascimento na linha histórica traçada. O foco nas trajetórias de formação mais o fato de se tratarem de jovens, não permitem que sejam visualizados grandes acontecimentos das narrativas na imagem construída sobre a história coletiva. Não significa que essas pessoas não tenham experiências marcantes dada a pouca idade, mas trata-se de um momento e aspecto da vida da classe média brasileira que são marcados por uma certa linearidade e previsibilidade dos acontecimentos. Em outros recortes de classe, as dinâmicas podem ser diferentes, alguns exemplos possíveis para compreender a existência de padrões de acordo com a classe social: classes altas podem investir em intercâmbios, mesmo no ensino médio; classes baixas podem ter a trajetória escolar interrompida pela necessidade de subsistência.

Figura 31 - Histórias coletivas esquematizadas



A análise será conduzida por discussões sobre as gerações presentes nos relatos. Utilizarei os conceitos difundidos em pesquisas sobre mercado de trabalho por serem apropriados para pensar o grupo escolhido. Constatei quatro gerações: geração silenciosa, geração Baby Boomers, geração X, geração Y. Temos avós na geração silenciosa e na Baby Boomers; temos pais na Baby Boomers e na geração X; e todos os participantes se encaixam na geração Y.

Para se ter um panorama mais claro, vamos observar as definições dessas gerações. Inicialmente, trago o conceito sociológico de geração:

Entende-se geração, a partir da perspectiva de Mannheim, como um grupo de pessoas nascidas em um mesmo tempo cronológico com a possibilidade de processarem experiências, acontecimentos e fatos de forma semelhante, ou seja, “a identificação geracional comum implica em formas semelhantes de ordenação e estratificação dessas experiências.” (Weller, 2007, p.6). Assim sendo, torna-se secundária ao embasamento da definição de geração a possibilidade de presenciarem ou vivenciarem essas experiências e acontecimentos semelhantes. Diferentes grupos etários podem estar num mesmo período cronológico, vivenciar as mesmas coisas, mas isso não é significativo da composição da geração. É a presença de um tempo interior não mensurável, qualitativo que só pode ser apreendido subjetivamente que determina a questão da geração (Weller, 2007). [...] Em termos gerais, é possível afirmar que o pertencimento a uma geração está intimamente relacionado com o compartilhamento de saberes, ideias, identidades, valores e influências num momento cronológico específico (YUNG, 2013, p. 53).

Dados recentes coletados por pesquisa de mercado de consumo com foco nas gerações, desenvolvida em parceria entre a revista *Consumidor Moderno*, as empresas de pesquisa de mercado *Research Designed for Strategy – REDS* e *Centro de Inteligência Padrão – CIP* (LULIO, 2017), mostram uma categorização das gerações pelo ponto de vista do consumo e da cultura. Apontam que “classificar períodos da vida dos indivíduos – dentro do Brasil ou fora dele – não é uma tarefa fácil. Porém, existe um consenso mundial a respeito da existência de quatro gerações: Baby Boomers, X, Y (ou millennials) e Z” (LULIO, 2017). São essas que estão presentes na população economicamente ativa atual. A referida pesquisa traz também informações sobre períodos de transição entre as gerações,

aqueles que nasceram nos anos de cruzamento carregam aspectos comportamentais e de interação com a tecnologia similares às duas gerações entre as quais transitam. Como é possível verificar a partir das datas de transição, os períodos em questão são cada vez menores. “Verificamos uma diminuição constante no período de cada geração e das gerações de transição. As mais jovens tendem a ser cada vez mais

curtas. E isso se deve à velocidade com que têm ocorrido as mudanças tecnológicas e sociais no mundo atual” (LULIO, 2017).

O consenso apontado por Lulio, do ponto de vista sociológico, pode ser questionado pelos motivos que apontei há pouco. Falar em mundo é complexo demais para se afirmar um consenso. Portanto, as análises aqui propostas levam em conta a população urbana, de economia capitalista, que compartilha da cultura globalizada tendo acesso às tecnologias e informações que circulam nesta rede de sociedades interligadas econômica, política e culturalmente.

De acordo com os resultados alcançados (LULIO, 2017), temos a seguinte cronologia das gerações no contexto brasileiro:

Quadro 17 – Gerações segundo período e faixa etária

GERAÇÕES	PERÍODOS	FAIXA ETÁRIA (aprox.)
Baby Bombers	1945 – 1964	55 a 75 anos
Geração BBX (Grupo de transição entre Baby Boomers e X)	1958 – 1964	55 a 60 anos
Geração X	1965 – 1984	35 a 54 anos
Geração XY (Grupo de transição entre Baby Boomers e X)	1976 – 1984	35 a 43 anos
Geração Y	1985 – 1999	20 a 34 anos
Geração YZ (Grupo de transição entre a geração Y e Z)	1995 – 1999	20 a 24 anos
Geração Z	2000 – Atual	Até 19 anos

Fonte: elaboração própria a partir de dados apresentados por Melissa Lulio (2017).

Algumas considerações importantes. Esses estudos de geração, geralmente, não apontam recortes sociais e econômicos relevantes do ponto de vista sociológico. A ausência dessas informações é justificável por se tratar de pesquisas de mercado com foco sobre consumo ou sobre a inserção das pessoas principalmente no ambiente organizacional

privado, ou seja, os dados são coletados em contexto urbano com classes médias e altas. Portanto, é necessário ter em mente o grupo social que estamos observando, já que é possível ter indivíduos de uma mesma geração em ambiente diverso com acesso diferenciado a bens culturais e de consumo. Por exemplo, a população rural ou baixa renda pode apresentar características diferentes, a depender da região e do momento histórico, apesar de estarem na mesma faixa etária da categoria geracional em análise. Assim sendo, não necessariamente teremos a aplicação das categorias geracionais a todos os indivíduos por mais que compartilhem o mesmo território e a mesma cronologia. Outra observação relevante é sobre as definições de período e faixa etária. Não podemos tratar como limites rígidos, são aproximações, pois as complexidades social e dos indivíduos não podem ser tratadas sem considerar as subjetividades envolvidas. Como essas definições em mente, vamos, então, visualizar as gerações e passagem entre elas como algo semelhante a um gráfico de dispersão e/ou um gradiente de cor.

As histórias de vida compartilhadas no grupo apresentaram, três das gerações que estão no mercado de trabalho, e também a geração Silenciosa⁷⁵ que se refere a avós nascidos entre 1925 e 1942, contemporâneos da Grande Depressão econômica gerada pela quebra da bolsa de valores americana em 1929 e da Segunda Guerra Mundial. Mesmo em solo brasileiro, que não foi palco direto dos dois eventos históricos marcantes, foi uma geração que lidou com a escassez e o conflito político, econômico e social, características que determinaram sua moral e sua ética de trabalho. Atributos como rigidez, conformismo e tradição são atreladas a essa geração. Como visto no capítulo 3, no Brasil, a população era em sua maioria rural até a década de 1960. As famílias, em geral, viviam do trabalho rural, eram patriarcais, com as mulheres dedicadas ao lar e a família ou, ainda, assumindo a jornada

⁷⁵ A título de curiosidade, apresento a origem das nomenclaturas das gerações. Geração Silenciosa, também conhecida como Tradicional, recebe esse nome pelo comportamento conformista e submisso às regras sociais. Essa atitude se deve às dificuldades enfrentadas pela guerra e crise econômica. Os Baby Boomers são a expressão da explosão demográfica ocorrida após a Segunda Guerra Mundial. Já a Geração X foi batizada pelo fotógrafo Robert Capa que nomeou um ensaio fotográfico com jovens que cresceram após a Segunda Guerra Mundial de *Gen X*, segundo ele, esses jovens não tinham uma identidade definida, era uma incógnita. O termo também foi utilizado pelo escritor americano John Urilch para descrever esse grupo que viveu a juventude entre os anos 70 e 80, afirmou que “a Geração X sempre foi considerada como um grupo de pessoas jovens, sem identidade aparente, que enfrentariam um mal incerto, sem definição, um futuro hostil” (SEGMENTO PESQUISAS, 2019). As gerações seguintes seguiram a ordem alfabética após o X. A Geração Y também é conhecida como Millennials em alusão a virada do milênio ocorrida no ano 2000. Por fim, a Geração Z ou Centennial é uma nomenclatura em sequência da anterior.

dupla de dona de casa e trabalhadora agrícola. A parcela que já estava em meio urbano ocupava postos de trabalho que podem ser considerados tradicionais, já que o Brasil expandiu e diversificou seu mercado de trabalho a partir dos projetos modernistas empreendidos no país que consolidaram a urbanização e industrialização, principalmente a partir dos anos 70.

Os avôs e avós das histórias de vida não apresentaram ocupações ligadas ao meio rural. As ocupações das avós, que apareceram nos relatos, eram dona de casa, enfermeira, costureira, empregada doméstica e funcionária pública. No caso dos avôs, apareceram as profissões de pedreiro, médico, escrivão, engenheiro, funcionário público, professor. A maioria das avós eram donas de casa correspondendo a estrutura tradicional familiar, mas temos também aquelas que exerciam alguma profissão, fato que pode revelar a abertura do mercado de trabalho para as mulheres com a ampliação de postos devido aos investimentos do Estado no crescimento urbano e econômico do país. A legislação trabalhista criada durante o governo de Getúlio Vargas poder ser elucidativa do processo de proletarização das mulheres. O trabalho da mulher no Brasil ganhou proteção legal na década de 30 através do então ministro Lindolfo Collor, com a expedição do Decreto nº 24.417-A de 17 de maio de 1932. O surgimento da Consolidação das Leis trabalhistas – CLT –, quase dez anos após a emissão do referido decreto, contribui para a formalização da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Em seguida, surgem os Baby Boomers, filhos da geração Silenciosa que vivenciaram o processo de urbanização do país e contaram com o suporte da família oriunda do campo para buscar outras inserções laborais. Esse grupo colheu os frutos do investimento na educação realizado pelo Estado Getulista, que teve como principal objetivo ampliar a elite brasileira por meio da intelectualização de algumas camadas da sociedade (FAUSTO, 2015). É nesse momento que o Ministério da Educação e Saúde é criado, surgem as universidades brasileiras e os ensinos primários e secundários eram ampliados para qualificar a mão-de-obra brasileira.

A forma como a política educacional era conduzida diz muito sobre os valores compartilhados naquele momento. Ao ouvir relatos dos participantes sobre a rigidez da

criação praticada por pais ou avós, é possível perceber que se trata de um universo de valores compartilhados naquele recorte temporal. Os Baby Boomers vivenciaram a urbanização do país, acompanhada da industrialização da economia e da consolidação das cidades pelas políticas populistas do primeiro período democrático brasileiro. Os nativos dessa geração viam a possibilidade de aquisição de status e ascensão social pelo investimento nos estudos. Por terem tido contato com o meio rural, seja pela própria vivência na infância ou adolescência, seja pelo convívio com familiares que habitavam o campo, estes indivíduos tinham em sua formação e memória o trabalho orientado a subsistência e a possibilidade de mudança de *ethos* pela migração para as cidades e pela possibilidade da educação formal. Mesmo em casos que a família fazia parte da minoria que habitou os meios urbanos antes da passagem da condição de rural para urbano do país, a observação da composição das cidades, de suas respectivas populações era o suficiente para mostrar que as diferenças entre os dois meios.

Os filhos dos Baby Boomers foram socializados com essa ordem de valores e costumes, por esse motivo, a geração X foi fortemente orientada ao trabalho e a realização individual. Para eles, ter um diploma de nível superior era garantia de uma boa colocação no mercado de trabalho, já que o acesso ao ensino superior ainda era um privilégio. Como apontado anteriormente, a política educacional que surgiu com a primeira democratização do país era focada na ampliação de uma elite intelectual e não na universalização da educação. Após 50 anos desse projeto inicial, os reflexos dessa escolha se mantinham. Não era ao acaso que o diploma garantia inserção laboral, diferente da experiência em outros países industrializados em que a expansão da educação segue uma curva crescente em direção ao ensino superior com conseqüente redução dos níveis iniciais, o Brasil apresentou o oposto.

Na década de 1970, “o nível educacional que mais cresceu foi a pós-graduação (31%), seguida do ensino universitário (12%), ensino de 2º grau (11%) e, por último, do ensino de 1º grau. Aparentemente, essa forma distorcida de crescimento tem que ver com o fato de que as pressões políticas sobre o sistema de ensino vêm, na maior parte, de uma elite educada (FAUSTO, 2015, p.461).

Além disso, essa geração acompanhou a diversificação do mercado de trabalho. Nos anos de 1980, as mulheres já tinham uma participação relevante na população economicamente ativa, representando cerca de 40% dos trabalhadores. É uma geração de

peças que tinham interesse em buscar direitos, que vivenciaram a ditadura militar e a redemocratização. Também foram contemporâneas de movimentos sociais e políticos importantes, inaugurados pela geração anterior. A geração X já habitava a urbanização, os anos de 1970 foram a virada da configuração populacional, a maioria dos brasileiros era da região urbana neste momento. Além disso, o surgimento de tecnologias, a industrialização de bens duráveis impulsionada pelo governo militar modificou os hábitos de consumo da população. Essa geração também é considerada a que exerce uma ruptura com as anteriores, pelas novas configurações familiares que promovem, pelo foco não ser exclusivo na família e na subsistência dela.

As mães e pais dos participantes se dividem entre as gerações Baby Boomers e X. Pelo fato dos avós já serem habitantes de cidades, a maioria deles apresenta escolarização entre ensino médio e ensino superior. Em todas as histórias, as mães e pais exercem alguma profissão, característica que demonstra a transformação do mercado de trabalho brasileiro, assim como das relações de gênero nas famílias. Se nas gerações anteriores a mulher tem o seu papel principal na esfera doméstica, como suporte essencial para a existência de uma infraestrutura familiar “que permite não só a reprodução da força de trabalho masculina (função de esposa), mas também a reprodução de futuras mãos-de-obra (função de mãe)” (PRADO, 1985, p.24), a partir da inserção delas no mercado de trabalho, há o acréscimo de mais uma função a de trabalhadora remunerada. Trata-se da divisão sexual do trabalho, em que a separação entre as esferas pública e privada não é claramente definida para as mulheres, o que implica numa jornada dupla de trabalho – doméstico não-remunerado e remunerado – e na discriminação de certos setores de atividade que, “quando não são extensões diretas da domesticidade, requerem qualidades muito estimuladas na socialização das meninas (paciência, docilidade, meticulosidade, delicadeza, etc.)” (YANNOULAS, 2002, p. 15). A delimitação do mercado de trabalho pelas construções sociais de gênero fica evidente nas ocupações das avós, por exemplo.

As mães apresentaram as seguintes profissões: cabeleireira, cobradora, jornalista, policial e psicóloga. As profissões dos pais que apareceram nas narrativas são jornalista, acupunturista, policial e psicólogo. Nessa geração percebemos uma variedade maior de

inserções no mercado de trabalho. Os valores e preocupações geracionais ficaram evidentes em algumas das falas que cada participante destacou sobre os pais:

*Encontre seu propósito, seja qual for e você encontrará sucesso.
Ache primeiro uma forma de ganhar dinheiro.
Não importa o que faça, faça direito e muito bem feito. Arrume um emprego.
Faça alguma coisa que dê dinheiro.
Não dependa de ninguém.*

A questão material é unanimidade, subentendida a ideia de autonomia através de uma boa remuneração. O consumo e a ocupação surgem como meio de distinção social valorizado na classe média. Outra leitura possível é a que esses pais vivenciaram os efeitos da inflação, da instabilidade econômica nos anos de 1990, quando os sujeitos das histórias de vida eram criança, e as dificuldades passadas nesse momento também se refletem sobre o discurso proferido na socialização dos filhos.

Os nativos da geração Y desfrutaram de uma socialização mais flexível, com maior liberdade de escolha, com os pais no mercado de trabalho. Na infância tiveram contato com as dificuldades geradas pela estagnação socioeconômica do início da década de 1990. Durante a adolescência, acompanharam a crise financeira na primeira década dos anos 2000, viram pessoas próximas encarando o desemprego, o pessimismo se espalhando sobre a sociedade. Foi a primeira geração a de fato desfrutar das tecnologias, do mundo virtual, da reconfiguração sobre a criação e o compartilhamento das informações. Ao consultar estudos geracionais, fica evidente que foram os Millennials que despertaram tanto interesse na questão geracional do ponto de vista das relações no ambiente de trabalho. A ética laboral deles parece romper com o *ethos* partilhado pelas gerações anteriores. A geração X, apesar de carregar a fama de portadora de uma ruptura sociocultural, ainda comungavam, com antepassados, de alguns valores sobre o trabalho. O conflito que surge da entrada da geração Y no mercado foi o combustível para compreender, com maior profundidade, as mudanças comportamentais entre as gerações pelas empresas, pelo consumo, pela área de gestão de pessoas.

A geração Y é definida por jovens multitarefa que possuem internet, e-mails, redes de relacionamento, recursos digitais e equipamentos eletrônicos como itens comuns, quando não essenciais, em suas vidas. Suas relações sociais são notadamente pautadas pela relação que estabelecem com esses itens. É possível

afirmar que a mobilidade nas comunicações é uma forte característica dessa geração. Os indivíduos da geração Y são classificados como ambiciosos, exigentes, confiantes, foram protegidos pelos pais e, por isso, se acostumaram a ser valorizados (Geração, 2010). Em situação de trabalho, os jovens da geração Y são taxados como autocentrados por se preocuparem mais com suas carreiras do que com a organização, o que gera uma imagem individualista, pois mudam de trabalho constantemente em busca de melhores oportunidades e promoções (YUNG, 2013, p.7).

Os jovens adultos nascidos entre meados dos anos de 1980 e dos anos 1990 não possuem a mesma certeza de inserção laboral como a geração anterior. O campo não é mais uma opção de trabalho pelo surgimento e consolidação da agroindústria que se beneficia da tecnologia diminuindo a necessidade da mão de obra. Houve uma expansão do ensino superior entre 2000 e 2010 que ampliou a população portadora de diploma, assim sendo, este não é mais uma garantia de empregabilidade. O cenário torna-se composto por muitas opções e poucas garantias, com crescente precarização do trabalho, aumento de exigências de qualificação e concorrência ampliada. Os jovens trabalhadores passam a disputar postos de trabalho com pessoas mais velhas que já deveriam se encaminhar para a aposentadoria, porém prolongam a permanência no mercado em função da crise econômica que se estabeleceu a partir de 2014. É possível afirmar que a geração Y é mais pragmática em função das incertezas que se impuseram socialmente. Enfrentam expectativas e exigências de pais e avós que viveram em momentos históricos de progresso econômico no Brasil, os quais estimulam a busca por segurança e estabilidade na vida adulta em um contexto onde tais características estão cada vez mais inacessíveis. Ao mesmo tempo que foram educados pela certeza de que o investimento em formação seria a garantia de uma vida adulta estável, o que gerou uma idealização da inserção laboral.

As gerações anteriores sempre trazem a educação como um divisor de águas, pois foi ela que promoveu a ascensão de algumas camadas sociais, a mobilidade da família para o meio urbano. Podemos ver esse discurso presente nas famílias das histórias em análise. Atualmente, esse discurso surge como uma assombração em face do crescente desemprego, apesar do diploma de ensino superior e da busca interminável por qualificação. O futuro de promessas se torna uma realidade de frustrações em uma sociedade que exalta a exibição, por meio de redes sociais, de sucessos, mesmo que inventados, que trazem reconhecimento social.

Helen Petersen (2019) chama a atenção para uma consequência preocupante ocasionada pela junção de uma realidade que não permite a concretização dos planos alimentados pelos valores dos pais da geração Y: o avanço do esgotamento físico e mental. A autora qualifica de “criação intensiva” a educação familiar voltada para o mercado de trabalho com o objetivo de manter ou ascender o status econômico da família. Essa criação internaliza nos jovens a ideia de que é preciso estar trabalhando o tempo ou buscando incessantemente o “auto aperfeiçoamento”. O cenário atual brasileiro, que corresponde ao avanço do produtivismo neoliberal que se enraíza na economia globalizada, é marcado por desemprego alto, redução dos postos formais de trabalho, expansão da precarização, aumento da competitividade e diminuição do poder aquisitivo. Os jovens sociólogos estão tentando entrar no mercado de trabalho nesse emaranhado de situações que causam instabilidade e conflito de valores.

Fica evidente, a partir do panorama social que se constrói através das histórias, a leitura de Vincent de Gaulejac (2007a) sobre a gestão como doença social. Segundo o autor, a economia se torna um fim em si e já não está mais a serviço da sociedade; os indivíduos, as instituições e as sociedades estão a serviço das corporações. O gerenciamento se volta ao indivíduo também com o objetivo de atingir um desempenho alto pela promessa de sucesso, felicidade e realização profissional, é o que ele aponta como a busca infinita por qualidade que sempre aparece travestida de melhoria, mas nunca revela a sua face de pressão. Tudo deve ser racionalizado e otimizado em favor de um futuro de conquistas e reconhecimento. A gestão acaba por mediar as relações se tornando um sistema interpretativo do mundo social que alimenta o ego e oferece uma ilusão de onipotência e de poder (GAULEJAC, 2007a).

No mesmo sentido, Byung-Chul Han (2015) analisa a sociedade contemporânea. De sua obra, vale destacar suas contribuições sobre o excesso de informações a que estamos expostos atualmente. As consequências desse fenômeno, promovido pelo avanço tecnológico das últimas décadas, são a disponibilidade interminável das pessoas para o trabalho, a dificuldade de separar vida virtual de vida real, a sensação de que se pode ser multitarefa. Decorre disso o esgotamento, a indiferença e a insensibilidade. Han, Gaulejac e Petersen, cada um ao seu modo, apontam para a fetichização dos indivíduos em prol das exigências da ordem econômica instaurada.

O sentido do trabalho assume significados diversos entre as gerações. A geração Baby Boomer é orientada à subsistência familiar, à ascensão social e ao estabelecimento no meio urbano. Já a Geração X encontra sentido na realização profissional, na retribuição ao investimento familiar em sua formação que expressa lealdade a sua família e também na continuação da ascensão social, quando possível. As gerações anteriores abdicaram de si, do lazer, do tempo com entes queridos, por um coletivo. A Geração Y deslocou para si próprio o sentido do trabalho voltado a esse coletivo, com foco no consumo que, por sua vez, parece ser o que lhe dá significado na atual configuração social. Já que não é possível perseguir um sonho de realização profissional dadas as condições socioeconômicas atuais e, somado a isso, a cultura estimula o individualismo e narcisismo, o a centralidade do consumo ganha coerência. Em um contexto onde o individualismo é um imperativo, o compromisso consigo mesmo parece coerente. A ressignificação de valores pode ser uma estratégia de (re) existir frente às dificuldades postas.

O investimento familiar não é o suficiente para que esses jovens se eduquem e se profissionalizem. É necessária uma contrapartida por parte da sociedade e do Estado para que as expectativas possam se realizar. A inserção do jovem no mercado de trabalho se torna importante por, além de trazer crescimento individual e conseqüente inserção no mundo adulto, trazer contribuições ao crescimento econômico de sua localidade. Nossos jovens sociólogos saem da graduação em um contexto econômico que tenta se reerguer da recessão, (como apresentei no capítulo 1) dispõe de postos de trabalho precários, apresenta uma diminuição dos empregos que trazem garantias sociais e os rendimentos familiares estão menores. O exercício profissional da sociologia continua restrito à docência e à academia, portanto há poucos postos disponíveis para absorver esses graduados.

Vimos o traçar de uma história coletiva por meio das gerações que hoje estão presentes no mercado de trabalho e suas especificidades. Agora vamos pensar do ponto de vista histórico brasileiro, sobre o qual Adalberto Cardoso (2015) tem muito a contribuir para se pensar os entrelaces das histórias abordadas com a história da população no país.

No capítulo 3, que resgato a história do Brasil a partir do recorte sobre a construção do ensino superior brasileiro a partir da República, é possível observar como acontece o

desenvolvimento populacional. Vimos que a população era majoritariamente rural até meados do século XX e que se transformou com os avanços na modernização e industrialização do país. Ou seja, em poucas mais de meio século, o Brasil mudou suas características demográficas de forma relevante. Os avós, principalmente, e alguns pais de nossos participantes do seminário de reflexão vivenciaram esse processo de transição do rural para o urbano. Como vimos, os familiares apresentados já apresentavam profissões mais presentes nas cidades do que nos campos. Portanto, as famílias analisadas já faziam parte das novas configurações que o país adquiria à época. Adalberto Cardoso demonstra que “a urbanização acelerada significou melhoria de vida para parte significativa da população que abandonou o campo em fuga da pobreza, das secas, dos movimentos de concentração fundiária ou qualquer outra razão” (CARDOSO, 2015, p. 891), por outro lado, segundo o autor, o país não tinha estrutura, tanto espacial, quanto econômica e social, para receber tantas pessoas em suas cidades recém estabelecidas. Portanto, Cardoso descreve que se formou uma abundante oferta de mão de obra com pouca qualificação que se estabeleceu “no meio urbano em patamares muito baixos de renda, o que limitou suas oportunidades por gerações sucessivas” (CARDOSO, 2015, p. 891), que por sua vez interferiu na dinâmica de renda da população. E, ainda, foram aplicadas pelo Estado políticas salariais que não adequavam o salário mínimo às necessidades básicas, estas não eram supridas por conta do caráter restritivo das políticas econômicas (CARDOSO, 2010; 2015). A sociedade brasileira, apesar das mudanças estruturais, permanecia alimentando a desigualdade social que marca nossas relações.

Mostrei que a partir da Era Vargas houve um investimento importante no desenvolvimento da educação, tanto na educação básica quanto no ensino superior, fato que também foi transformador das características populacionais. Uma das consequências foi a valorização da educação como meio de transformação das famílias, seja pela aquisição de status pelo capital cultural adquirido, seja pela ascensão social promovida pela ocupação de postos de trabalhos com maiores remunerações em retribuição a qualificação adquirida com o investimento educacional. Portanto, ao observar nos relatos o discurso sobre a importância do estudo, é dessa construção social que estamos falando, a qual é transmitida entre as gerações.

Diferente do ocorrido em outros países que passaram pela perda de valorização do ensino superior ainda nos anos 1980 e 1990 (CARDOSO, 2015), o diploma universitário só se desvalorizou no mercado de trabalho, a partir dos anos 2000. Existem duas causas para essa ocorrência mais tardia. A primeira delas é que o ensino fundamental brasileiro foi massificado apenas na década de 1990 (ARAÚJO; CARVALHO, 2008; CARDOSO, 2015), antes disso (final da década de 1970 e 1980), o país ainda contava com uma taxa de analfabetismo relevante, cerca de 30% da população. A segunda causa foi a ampliação do acesso ao ensino superior através de programas de financiamento público em instituições privadas.

A “inflação de credenciais”⁷⁶ entre nós só mostraria sua face nos anos 2000, muito em razão da avalanche de diplomas oriundos do ensino privado de má qualidade. Por aqui, o ensino superior vem se democratizando pelo mercado, e o acesso das camadas inferiores à universidade gerou outras dimensões nas desigualdades de oportunidades. O ensino superior privado é não apenas, na média, de má qualidade, como é também muito concentrado em algumas poucas carreiras, o que piora as chances de sucesso dos recém-formados. A “inflação de diplomas”, pois, afeta sobretudo os mais pobres dentre os diplomados (CARDOSO, 2015, p. 887).

Somando-se à crescente influência neoliberal na economia brasileira, com conseqüente precarização das relações de trabalho e diminuição da formalidade.

A reestruturação [neoliberal do capitalismo] inaugurou, de maneira surpreendente, uma nova era de incertezas e de insegurança socioeconômica para as gerações contemporâneas da crise. Isso porque a reestruturação (aprofundada nos anos 1980) trouxe de volta algo que se julgava sepultado pelo “capitalismo organizado”: altas taxas de desemprego, e este se tornou novamente longo e continuado, quer dizer, estrutural, principalmente para os mais jovens (CARDOSO, 2015, p. 886).

Essas condições nos auxiliam a pensar sobre as dificuldades de inserção dos jovens escolarizados no mercado de trabalho atual.

Nosso grupo adiciona mais uma leitura possível. Em uma perspectiva menos macro, percebemos que as histórias de vida nos relatam a história coletiva de um grupo profissional e sua formação. O primeiro ponto importante a destacar é que os participantes guardam uma

⁷⁶ Alberto Cardoso chama de “inflação de credenciais” a redução de forma crescente “dos retornos monetários dos diplomas universitários, que deixaram, também, de assegurar acesso imediato a um emprego” ((CARDOSO, 2015, p. 887).

característica em comum: o desejo pelo conhecimento não restrito, a vontade por conhecer múltiplas facetas da realidade e do social. Aspirações, estas, semelhantes à algumas daquelas demonstradas pelos sujeitos responsáveis por implementar a sociologia no país, ou seja, percebemos que a epistemofilia e a curiosidade podem ser marcas dos que escolhem seguir uma carreira em ciências sociais. Outra característica revelada pelo grupo é de que a sua escolha profissional não segue os projetos parentais de maneira direta. É, claro, que é possível perceber algumas dessas projeções de forma implícita, mas nunca diretamente como ocorre em carreiras tradicionais. Afinal de contas, se a sociologia goza de pouco reconhecimento social no contexto brasileiro, se os próprios profissionais da área não conseguem definir uma identidade profissional coesa, não são as famílias que portarão certezas sobre a profissão. Qual mãe ou pai afirma que gostaria que seus filhos fossem sociólogos? Consideradas poucas exceções entre famílias com uma intelectualidade mais central em seus arranjos – sejam profissionais, de formação ou até mesmo de interesses individuais –, o restante não tem elementos concretos para entender o valor da profissão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, gostaria de apontar três reflexões conclusivas. Uma perpassa a questão das gerações, transmissão de valores, projeções familiares que os sujeitos carregam e interferem na realização do seu real. A outra trará alguns apontamentos sobre a profissão de sociólogo, sua construção e o seu mercado. E, por fim, falarei sobre a complexidade que é o exercício da sociologia enquanto profissão acadêmica, a partir da minha própria experiência. Acredito que essa última linha de reflexões seja incomum para as prescrições de um trabalho acadêmico realizado em uma tese de doutorado. Porém, por ter escolhido uma abordagem que chama seus pesquisadores para compreender sua implicação com o objeto de pesquisa escolhido, me pareceu coerente falar sobre a experiência de escrita de uma tese. Afinal, o epílogo já dá pistas do que é ser sociólogo, pelas palavras de Wright Mills (2009). A escolha de uma profissão intelectual é, antes de tudo, a escolha por um modo de vida.

As gerações precedentes são responsáveis por transmitir as normas, os valores, os códigos compartilhados socialmente. É um processo multifacetado do ponto de vista do conteúdo (cultural, moral, político, afetivo...) e multidirecional, muitas vezes reflexivo, entre as pessoas “de tal modo que a pessoa em formação precisa construir ela mesma a unidade que será sua identidade social, sempre de modo ativo, e também infundável, já que a socialização não é algo que se encerra quando o indivíduo atinge ‘a maturidade plena’”

Se a socialização dos mais jovens não pode ser vista como um movimento unidirecional da “sociedade” para o indivíduo (compreensão que, por sinal, já estava em Mannheim), ainda assim continua sendo tarefa das gerações presentes acolher as novas no fluxo populacional, oferecendo a elas (e criando com elas) oportunidades e condições para o eventual exercício futuro da liberdade e da autonomia, ainda que, no capitalismo cada vez mais globalizado, estas continuem promessas sempre longínquas, e não estejam igualmente distribuídas segundo as classes sociais (CARDOSO, 2015, p. 886).

Essas transmissões podem ser percebidas e refletidas por meio do método de histórias de vida analisado sob orientações da abordagem da Sociologia Clínica que promove uma interconexão entre indivíduo e sociedade.

Nesse âmbito a força analítica da sociologia clínica se encontra nos princípios fundamentais do procedimento clínico, quais sejam: uma atenção aos fatos aos

fatos concretos, a serem analisados em sua totalidade; seu contexto empírico; os sentidos que os sujeitos imputam às ações e representações; e sua singularidade própria. Nesse procedimento, é mister a atenção aos menores detalhes (SILVA, 2015, p. 130).

É importante ponderar que o romance familiar⁷⁷ apresentado é permeado por lacunas entre a história objetiva e o relato subjetivo (GAULEJAC, 1999). Esse espaço permite pensar sobre o dinamismo dos processos de transmissão intergeracional, assim como “sobre os ajustamentos entre a identidade prescrita, a identidade desejada e a identidade adquirida, nos cenários familiares que indicam às crianças o que é desejável, o que é possível e o que é ameaçador” (GAULEJAC, 1999, p. 12). Em outras palavras, a identificação sociológica se torna o contexto onde se localiza a história narrada.

Em linhas gerais, para mim, a transmissão geracional e o romance familiar são inescapáveis, mesmo naqueles indivíduos que pouco sabem sobre suas gerações anteriores. A ausência do conhecimento de uma história familiar precedente também age como determinante da identidade das pessoas. É possível que as pessoas não acessem suas trajetórias de vida, de forma reflexiva, por um mecanismo de defesa que evita lidar com as dores envolvidas ou com o sentimento de impotência frente a situações que não podem ser alteradas. Entretanto, como pontua Gaulejac (1999), mesmo diante da impossibilidade de alterar o passado, é sempre possível modificar a relação que estabelecemos com esse período anterior, principalmente se compreendermos o peso que ele tem sobre a vida presente e futura. Essa análise e apropriação da própria história tem que ocorrer de maneira situada para não incorrer na individualização dos acontecimentos. Ou seja, o social é preponderante sobre as escolhas dos indivíduos. As reflexões sobre gerações nos mostram isso de maneira clara.

A situação profissional da sociologia decorre de uma historicidade marcada por disputas de espaços de poder e de valor social agregado à intelectualidade. A partir dessa constatação, afirmo que não é aleatória a configuração atual, pois foram as decisões tomadas no âmbito interno das ciências sociais, como observado, sempre direcionadas a ocupar espaços de poder e a ser uma elite ou participar da elite desde sua chegada institucional no início do século XX, que conduziu ao estado atual da profissão. Quando surgiram segmentos

⁷⁷ “Presta-se também para designar as histórias familiares transmitidas entre gerações, nas quais são narrados os eventos passados, os destinos dos personagens, enfim, a ‘saga familiar’” (ROESLER, 2014, p. 8)

do campo que não priorizavam a manutenção dos privilégios, estes eram estigmatizados, preteridos, quando não eliminados do campo. Não se trata de uma parcela do campo que escolheu deliberadamente essa estrutura, mas do contexto de inserção da disciplina no Brasil, da história da própria educação brasileira, dos andamentos políticos e econômicos que foram se desenvolvendo de acordo com os ideais dos representantes estatais. A exclusão dos jovens formados em sociologia do mercado de trabalho é a expressão da história social de um grupo profissional.

Dadas as características da estrutura ocupacional existentes no país, as quais não são exclusivas, apesar de guardar especificidades locais, fortemente orientada pela economia neoliberal capitalista, a exclusão de diplomados não é característica apenas dos sociólogos. Atualmente, além das disparidades e precariedades presentes no mercado de trabalho, poucas são as profissões que possuem uma segurança quanto a inserção profissional, o que não significa ter garantia de qualidade. Próximo de iniciar uma nova década, até mesmo médicos enfrentam dificuldades qualitativas nos postos de trabalhos disponíveis. Uma rede de relações parece ainda ser a garantia para escapar das precariedades do mercado de trabalho (YUNG, 2013).

a modernidade tardia trouxe, ademais de individualização, destruição de formas tradicionais de construção de identidade e abertura dos horizontes de possibilidades de identificação dos jovens de todas as classes sociais, estimulando sem dúvida a criatividade social [...], mas produzindo sempre renovadas fontes de incerteza. Neste novo ambiente, a incerteza da condição juvenil tornou-se insegurança e vulnerabilidade das condições de vida das novas gerações, que não decorrem apenas da redução de alternativas de escolha profissional ou identitária, embora isso também seja importante. Trata-se, para várias camadas sociais, das mais às menos vulneráveis (e é claro que as classes sociais não vivem esse processo da mesma maneira), de efetivo fechamento de vias “virtuosas” de inscrição social, isto é, vias que, uma vez perseguidas, resultem em trajetórias pessoais bem-sucedidas vis-à-vis os projetos e aspirações individuais. Situação que se aprofundou na década seguinte, e se tornou socialmente explosiva depois da crise de 2008 (CARDOSO, 2015, p. 889).

Se o perfil dos estudantes atraídos pelas ciências sociais é marcado pelo interesse em conhecer o mundo social, um despertar para o conhecimento, a busca por uma fonte inesgotável e múltipla de informações e reflexões, este perfil deveria ser contemplado pela formação no sentido material e aplicado. A sociologia não serve apenas para uma formação do indivíduo ou para uma busca contemplativa do intelecto. O campo já se provou fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer área de formação que tem conexão

com o real. Simon Schwartzman já apontava, no início dos anos 1990, esse caráter essencial dos conhecimentos sociais:

A outra pré-concepção a ser superada é a de que estes cursos de graduação em ciências e profissões sociais constituem uma aberração do sistema de ensino superior brasileiro, que deveria concentrar esforços nas carreiras técnicas e científicas. A realidade é que as ciências humanas e sociais ocupam uma parte preponderante de todos os sistemas de ensino superior em qualquer parte do mundo, pela simples razão de que o número de atividades profissionais que requerem o uso adequado da língua e conhecimentos gerais sobre a sociedade e o mundo contemporâneo são muito maiores do que as que requerem conhecimentos especializados e técnicos. Se os cientistas sociais não tratarem de atender a este público, ninguém o fará (SCHWARTZMAN, 1990, p. 12).

Exaltar a complexidade e profundidade que uma formação em sociologia fornece deve ser um ato político do campo, não há dúvidas entre os sociólogos e seus pares. Atualmente, os currículos formam pesquisadores teóricos⁷⁸ e não especializam nem dão suporte para uma formação generalista mais preparada para o mercado. Isso ocorre porque ainda preservamos os ideais que fomentaram a sociologia lá em 1930, quando ocorre sua implementação no país. A sociedade avançou e se reestruturou, mas parece que o campo sociológico não conseguiu acompanhar as transformações, em relação ao teor prático profissional, por querer manter o lugar cativo e seguro da academia fortificada pela valorização do capital cultural e intelectual que a modernidade alimenta. Portanto, temos uma falta de conexão com o real na formação dos sociólogos, que precisa ser modificada para uma formação mais orientada ao diálogo, à produção e à interação com a realidade, levando-se em conta o mundo tecnológico que domina a cultura global. Sem essas adaptações, além de perpetuar a exclusão daqueles que escolhem a sociologia como profissão, mas não conseguem ultrapassar as barreiras da carreira acadêmica que exige, no Brasil, certo amparo financeiro externo, normalmente familiar, para se ter o mínimo de condições para se dedicar exclusivamente sem alimentar a lógica precária, tenderemos a diminuir nossa relevância e reconhecimento extra acadêmicos.

⁷⁸ Como aponte na seção descritiva sobre os cursos no país, não consegui sistematizar e analisar os currículos. Entretanto, a afirmação de uma formação voltada ao teórico é unanimidade entre os formados da área. Participo de grupos de discussão, há alguns anos, sobre o mercado de trabalho das ciências sociais, e o discurso presente entre os diversos participantes de várias gerações de sociólogos é o mesmo. Além, claro, dessa afirmação estar presente em literatura produzida sobre a profissão.

Para mim, parece evidente que são necessários interesse e mobilização vindos de dentro da academia para de fato esboçar uma mudança sobre as configurações do mercado de trabalho. Afinal, se são os sociólogos acadêmicos que habitam os lugares seguros do campo, que mantêm relações com outras elites do país, a força de atuação pode ser mais significativa. Diferente dos sociólogos extra acadêmicos que não se relacionam de forma sistemática com outros profissionais da área, muitas vezes diluídos em carreiras de nomenclatura genérica, que podem ser ocupadas por uma diversidade de outras áreas das humanidades e que, por essas condições, nem possuem uma identidade profissional clara.

Apesar de os sociólogos recém-formados constituírem uma parcela reduzida de jovens em passagem da inatividade para atividade, o microcosmo selecionado pôde revelar dificuldades inerentes à questão da exclusão de jovens escolarizados do mercado de trabalho contemporâneo, além de demonstrar os desafios de se escolher uma carreira da grande área de humanas que, hoje, em face das questões econômicas e sociais estabelecida, é desvalorizada e mal interpretada. A exclusão enfrentada por esses sujeitos pode trazer consequências tanto para a estrutura do mercado, quanto para a própria construção da carreira profissional dos indivíduos envolvidos. Tanto a antecipação da entrada na vida ativa, quanto a protelação dessa entrada, configurando um maior tempo de inatividade, podem repercutir sobre a dinâmica do mercado de trabalho.

Finalizo este trabalho empreendido durante cinco anos, com o sentimento de que ele não está acabado. Talvez por falta de fôlego a essa altura do campeonato, talvez porque seja uma característica do próprio conhecimento, dificilmente ele se esgota. A escolha pela carreira acadêmica em sociologia, apesar de ser aquela considerada a mais segura e a mais reconhecida, é um desafio diário pelo engessamento trazido pelas próprias estruturas do campo científico, que tem sua razão de ser, mas que também trazem um sentimento de castração em uma atividade que se mistura muito com a própria identidade do sociólogo e que angustia para quem não porta os privilégios da elite populacional que permite a dedicação sem uma preocupação com o retorno financeiro imediato.

É sabido que a elite constitui uma pequena parcela da sociedade. Os dados que apresentei sobre o perfil dos estudantes mostram que a maioria está nos estratos

intermediários da classe média brasileira (com importante parcela também oriunda das classes baixas) e a ampliação do acesso à universidade revela suas fragilidades no atual momento, não só para a sociologia como para outras áreas. É preciso refletir sobre o destino da conseqüente massa de formados. Se não, estaremos reproduzindo a história da nossa população nos momentos de mudança social, como ocorrido com a migração volumosa do campo para as cidades que não estavam preparadas para receber tantos cidadãos. Estaríamos, agora, agravando as condições do mercado de trabalho brasileiro com a falta de continuidade política e previsão sobre a mão-de-obra qualificada advinda da expansão do acesso ao ensino superior? Fica a questão.

Sinto falta por não ter abordado questões de gênero que permeiam a profissão, e me parece ausente uma discussão mais aprofundada sobre a questão de classes e as neuroses possíveis. Ambas as temáticas demandam cautela por guardarem em si uma complexidade que não pode ser desconsiderada. Adalberto Cardoso (2017) expõe o enredamento que define a discussão sobre classes médias no Brasil, a qual não pode ser restringida apenas a categorização por faixas de renda:

concordamos com os que salientam a inequívoca expansão da capacidade de consumo de um vasto contingente populacional na última década e meia, mas argumentamos que tomar apenas a renda como indicador de oportunidades de vida (ou posições de classe) de indivíduos e famílias é reduzir a complexa teia de condicionantes daquelas oportunidades a um de seus elementos, que é, lógica e empiricamente, posterior às qualificações profissionais de homens e mulheres e à sua capacidade de as fazer valer no mercado de trabalho (CARDOSO, 2017, p. 979).

Percebo, após a finalização da pesquisa, que a questão de classes se revelou um desafio, o qual acabei tirando do foco, de forma não consciente. Essa retirada pode ser resultado da minha própria neurose de classe, uma vez que se constitui um desafio encará-la e aceitá-la, como demonstra Vincent de Gaulejac (2014) em sua obra sobre o tema. Reconheço aqui a minha limitação, provavelmente decorrente do meu sentimento de impotência frente às dificuldades de inserção profissional que eu mesma vivencio, apesar da bem sucedida trajetória acadêmica.

A discussão sobre educação ganhou centralidade em meu trabalho, pois ela aparece tanto na história do país, quanto na história dos participantes como também na minha própria

história de vida. A educação é valor social que simboliza uma oportunidade, muitas vezes alcançada outras não, de ascensão social e que é fortemente presente nos romances familiares brasileiros das três últimas gerações pelos fatores apontados ao longo da tese. Afirmo com propriedade que esse valor me guiou até aqui, e guia também muitas das pessoas que, apesar das dificuldades, investem na educação formal. Pode ser que esse valor se dissolva dadas as condições de “inflação de credenciais”, como aponta Adalberto Cardoso (2015), por outro lado, os dados do IBGE demonstram que a qualificação ainda pode ser um indicativo de empregabilidade.

Realizar esta tese em um momento social e político em que a desvalorização da ciência brasileira, por meio de corte de recursos e perda de relevância nos debates partidários; e o menosprezo às humanidades, com destaque especial para sociologia e filosofia vistas como inimigas políticas, ganham volume, a atividade acadêmica se tornou um desafio diário em superar a vontade de desistir com a vontade de resistir. Se cheguei até aqui, reconheço que a sociologia, apesar das dificuldades para exercê-la como profissão, é realmente um modo de vida que me escolheu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ricardo A. Entrevista. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**. Janeiro-Junho, 2013.

ARBOLEYA, A. **Agência e estrutura em Bourdieu e Giddens pela superação da antinomia “objetivismo-subjetivismo**. Sociologias Plurais, v.1, n.1, Paraná, fev. 2013.

ÁREAS de formação e treinamento da Cine-F 2013: manual que acompanha a Classificação Internacional Normalizada da Educação 2011. Tradução: Andreza J. Meireles. Brasília: [s.n.]. 2017. Tradução de: ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED -F 2013): manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: A nova era da precarização estrutural do trabalho. *In*: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José A. A. S. (orgs.) **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.

DE ARAÚJO, Gustavo Cunha; DE CARVALHO, Carlos Henrique. O processo de massificação do ensino fundamental brasileiro a partir da análise das LDB's 4.024/61 e 5.692/71. **Simpósio Internacional O Estado e as Políticas**.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a “escola paulista”. *In*: MICELI, S (org.). **História das ciências sociais no Brasil**, v. 2, p. 107-232, 1995.

BAUMAN, Z. **Para que serve a sociologia?** - 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BECKER, H. **Conferência - A escola de Chicago**. Mana vol. 2, no.2, Rio de Janeiro, 1996.

BERTOLINO, Ana Maria. **Os intelectuais na Era Vargas: percursos de pesquisa**. XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília, 2017.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. **Rev. EaD em Foco**. 2018; 8(1): e709

BODART, C N.; LIMA, W. L. S. (orgs.). **O ensino de sociologia no Brasil**, vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BONELLI, Maria da Glória. **Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões**. Tese (Doutorado em Sociologia) – IFCH/Unicamp, Campinas, 1993.

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

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.) **Bourdieu - Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2006.

BRAGA, E. C. F. Cientistas sociais extra-universitários: identidade profissional no mercado da pesquisa. **Estudos de Sociologia**. V. 14, n. 36, 2009.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1930. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 6.888, de 10 dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L6888.htm. Acesso em: 2018.

BRASIL. Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984. Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: fevereiro de 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002c. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002c. Seção 1, p. 34

BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. *In: Político e trabalho* – Revista de Ciências Sociais, nº 25, outubro, 2006.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. *In: MICELI, S. Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARDOSO, Adalberto. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil**. Uma Investigação sobre a Persistência Secular das Desigualdades. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2010.

CARDOSO, Adalberto. Metamorfoses da Questão Geracional: o problema da incorporação dos jovens na dinâmica social. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro. v. 58, n. 4, p. 873-912, 2015.

CARDOSO, Adalberto; Préteceille, Edmond. Classes Médias no Brasil: Do que se Trata? Qual seu Tamanho? Como vem Mudando?. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 60, no 4, 2017.

CARIA, T. H.; CÉSAR, F.; BILTES, R. A profissionalização da Sociologia e o uso dualístico das Ciências Sociais. **Configurações** (Online), 9, 2012. Disponível em: <configurações.revues.org/1083> Acesso em: 05 de jan. 2016.

CASTRO, C. Introdução – Sociologia e arte da manutenção de motocicletas. In MILLS, W. **Sobre o artesanato e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. **Perspectivas Sociais**, n. 1, 2013.

CLASSIFICAÇÃO Internacional EUROSTAT/UNESCO/OCDE. Manual de Classificação: Áreas de Formação e Treinamento. [s.n.]. 2000.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL EUROSTAT/UNESCO/OCDE Áreas de Formação¹ e Treinamento. Manual de Classificação Texto Original: Dezembro de 1999 Tradução e Adaptação: Outubro de 2000

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da colônia à era de Vargas**. F. Alves, 1986.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: vozes 2011.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**. 2(2):6-7, 2005

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. 2011.

FERRASOLI, D. Demanda por cursos de filosofia e ciências sociais despenca no país. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 de out. de 2019. Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/demanda-por-cursos-de-filosofia-e-ciencias-sociais-despenca-no-pais.shtml>>. Acesso em: 7 de out. de 2019.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. O acesso à subjetividade, uma necessidade social. *In*: Araújo, J. N. G.; Carreteiro, T.C. (Orgs.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta/ Belo Horizonte, Fumec, 2001.

GAULEJAC, Vincent de. **L'histoire en héritage**. Paris: Desclée de Brouwer, 1999.

GAULEJAC, Vincent. Psicossociologia e sociologia Clínica. *In*: Araújo, J. N. G.; Carreteiro, T.C. (Orgs.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta/ Belo Horizonte: Fumec, 2001.

GAULEJAC, V. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. *In*: **Cronos** – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), volume 5-6, números 1-2, janeiro e dezembro; 2004-2005.

GAULEJAC, V. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera Editora, 2006.

GAULEJAC, V. **A gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida – SP: Ideias e Letras, 2007a.

GAULEJAC, V., HANIQUE, F., ROCHE, P. **La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques**. Toulouse: Eres, 2007b.

GAULEJAC, V. Aux sources de la sociologie clinique. *In*: GAULEJAC, V., HANIQUE, F., ROCHE, P. **La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques**. Toulouse: Eres, 2007c.

GAULEJAC, V. **Qui est “je”?** Paris: Éditions du Seuil, 2009.

GAULEJAC, V; LEGRAND, M **Intervenir par le récit de vie**. Entre histoire collective et histoire individuelle. Ramonville: Erès, 2010.

GAULEJAC, V. **A neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade**. 1. Ed., São Paulo: Via Lettera, 2014

GOMES, Angela de Castro (org.). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GOMES, Angela de Castro (org.). **Olhando para dentro: (1930-1964)**. V. 4. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

HISTÓRIA DO VOTO NO BRASIL. Câmara Legislativa. Brasil. c2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/90154-conheca-a-historia-do-voto-no-brasil/>>. Acesso em: janeiro de 2020.

IBGE. Características adicionais do mercado de trabalho 2012-2017. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. 2018. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 2019

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua mensal**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 2019

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua trimestral**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em: 2019

IBGE. Notas técnicas, versão 1.5. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. 2019b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=notas-tecnicas>. Acesso em: 2019

INAUGURAÇÃO DO CRISTO REDENTOR. Disponível em: <<http://brasilianafotografica.bn.br/?p=2602>> Acesso em: outubro de 2019.

INAUGURAÇÃO DO CRISTO REDENTOR. Disponível em: <<http://www.conradoleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=1605310>>. Acesso em: outubro de 2019.

INEP. **Classificação Internacional Normalizada da Educação**: áreas de formação e treinamento 2013 (Cine-F 2013): descrição das áreas detalhadas / tradução Andreza J. Meireles. – Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1336761>. Acesso em: jul. de 2019.

INEP. **Manual preliminar para classificação dos cursos de graduação e sequenciais** (Cine Brasil 2018) Natal: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2018/Manual_Preliminar_para_a_Classificacao_dos_Cursos_Cine_Brasil_2018.pdf>. Acesso em: jul. de 2019.

JACOBSEN, M. H.; TESTER, KEITH. Introdução. *In*: BAUMAN, Z. **Para que serve a sociologia?** - 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *In*: **Análise Social**, v. XXXIII, Lisboa, 1998.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

LIMA, Márcia; ABDAL, Alexandre. Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal. **Sociologias**, n. 17, p. 216-238, 2007.

LIMONGI, Fernando. Escola livre de sociologia e política em São Paulo. *In*: Miceli, Sergio (org.). **História das ciências sociais no Brasil**, São Paulo: IDESP, 1989.

LUKÁCS, György. Para uma ontologia do ser social II. Trad. **Nélio Schneider**. São Paulo: **Boitempo**, 2013.

LULIO, Melissa. Geração Baby Boomer, X, Y ou Z: entenda onde você se encaixa. **Consumidor Moderno**, 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.consumidormoderno.com.br/2017/02/20/geracao-baby-boomer-x-y-z-entenda/>. Acesso em: dezembro de 2020.

MACHADO, R. A.; SILVA, A. C. N.; TADOKORO, R. T.; WANDERLEY, F. E. **O mercado de trabalho nas Ciências Sociais**. 2007. Disponível em: <www.pet.sociais.ufu.br>. Acesso em: 20 de dez. 2018.

MANIFESTO da ELSP de São Paulo 1933. Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1933. Disponível em: <https://www.fespsp.org.br/a-fespsp/manifesto>. Acesso em: dezembro de 2019.

MARTINI, A. A alegre indiferença. *In*: **Galáxia** (São Paulo), no 35, São Paulo, 2017.

MASSA, A. S. C. **Sociologie clinique du rap**: la symbolisation dans la construction de jeunes rappers brésiliens et français dans leurs espaces de vie. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia Clínica) - Universidade Paris Diderot - Paris 7, PARIS 7, França, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska PC. A universidade no Brasil. *In*: **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 131-150, 2000.

MENDOZA, Edgar SG. Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950). **Sociologias**, n. 14, p. 440-470, 2005.

MENEGHEL, Stela N. Histórias de vida – notas e reflexões de pesquisa. *In*: **Athenea Digital**, nº12, p. 115-129. 2007.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação (Mestrado em Sociologia). IFCH-UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2000.

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. *In*: Miceli, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, vol. 1. São Paulo: IDESP, 1989.

MICELI, Sergio (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**, vol. 1. São Paulo: IDESP, 1989.

MICELI, Sergio (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**, vol. 2. São Paulo: Editora Sumaré, 1995.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- MILLS, W. **A imaginação sociológica**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.
- MILLS, W. **Sobre o artesanato e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- MIJOLLA, Alain de. **Dicionário internacional da psicanálise: conceitos, noções, biografias, obras, eventos, instituições**. V. 1, Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.
- MIRHAN, Lejeune. **O mercado de trabalho e a profissionalização do sociólogo**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2015.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. In: Caderno de Pesquisas em Administração, v.1, nº3, São Paulo, 1996.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, M. L. F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. *et al* (org.). **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa 1956-1984**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 27-45, 2011.
- PENSO, M. A.; COSTA, L. F.; RIBEIRO, M. A. Aspectos teóricos da transmissão transgeracional e do genograma. **A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção**, p. 9-23, 2008.
- PETERSEN, Helen. Como os millennials se tornaram a geração do burnout. **BuzzFeed News**. 11 de janeiro de 2019. Disponível: www.buzzfeed.com. Acesso em: janeiro de 2020.
- PIMENTA, Melissa de Mattos. **Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PINTO et al. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e187179, 2018.
- POCHMANN, M. Ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 7-19, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 14 de janeiro 2020.
- PRADO, Danda. **O que é família**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RANKING Universitário Folha. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, c2019. Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/todas-as-edicoes/>>. Acesso em: 7 de out. de 2019.
- REY, Fernando G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RICARDO, Luciana de Maya. **Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas**. III EHECO – Catalão-GO, Agosto de 2015

ROCHA, Rosely. **Número de desempregados no país cresce entre os mais jovens**. Central Única dos Trabalhadores – 26 de março de 2019. Disponível em: <cut.org.br>. Acesso em: dezembro de 2019.

ROESLER, V. R. **Trajetórias de pesquisa e produção acadêmica a partir da narrativa das histórias de vida**. X ANPED Sul, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia: Com novo pós-escrito**. Editora Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **O lugar das ciências sociais no Brasil nos anos 90**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior e Departamento de Ciências Políticas – FFLCH. XIV Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, outubro de 1990.

SCHWARTZMAN, Simon. O lugar das ciências sociais. *In: A redescoberta da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. A sociologia como profissão pública no Brasil. *In: Caderno CRH*, Salvador, volume 22, número 56, maio-agosto, 2009.

SÉVIGNY, Robert. Abordagem clínica nas ciências humanas. *In: Araújo, J. N. G.; Carreteiro, T.C. (Orgs.). Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta/ Belo Horizonte: Fumec, 2001.

SILVA, Pedro Henrique Isaac. **O que fazemos do que fazem de nós: trajetórias sociais e militância entre os catadores de materiais recicláveis no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Pedro Lins e. A Rosa do Povo – Carlos Drummond de Andrade (1945). *In: Blog Coleção Drummond Bandeira*. S.l., 11 de março de 2016. Disponível em: <http://colecaodrummondbandeira.blogspot.com/>. Acesso em: janeiro de 2020.

SILVA, Pedro Lins e. Sentimento do mundo – Carlos Drummond de Andrade (1945). *In: Blog Coleção Drummond Bandeira*. S.l., 07 de agosto de 2016. Disponível em: <http://colecaodrummondbandeira.blogspot.com/>. Acesso em: janeiro de 2020.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. **“Conte-me sua história”**: reflexões sobre o método de História de Vida. *In* Mosaico – Estudos em psicologia, vol. 1, nº1, p.25-35. UFMG, 2007.

SILVER, K. Adolescência agora vai até os 24 anos de idade, e não só até os 19, defendem cientistas. **BBC News** – Brasil, 19 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-42747453>>. Acesso em: set. de 2019.

SISU. Sistema de Seleção Unificada. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2019.

SMIRNE, Diego C. Através de imagens, livro celebra a história da USP. 19 de setembro de 2016. **Jornal da USP**. Disponível em: <jornal.usp.br/?p=40350>. Acesso em: dezembro de 2019.

SORJ, Bernardo. Estratégias, crises e desafios das ciências sociais no Brasil. *In*: Miceli, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, vol. 1. São Paulo: IDESP, 1989.

TAKEUTI, N. M. “Apresentação”. *In*: **Cronos** – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), volume 5-6, números 1-2, janeiro e dezembro; 2004-2005.

TINOCO, Rui. **Histórias de vida: um método qualitativo de investigação**. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em: jul. de 2018.

TUON, L. Desemprego deixa herança maldita aos jovens e cicatrizes no país. **Revista Exame**. 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/desemprego-deixa-heranca-maldita-aos-jovens-e-cicatrizes-no-pais/>. Acesso em: novembro de 2019.

UFSCAR. **Curso de graduação em ciências sociais**. c2019. Disponível em: <<http://www.cech.ufscar.br/cceso>>. Acesso em: setembro de 2019.

UNESCO; Institute for Statistics. **International Standard Classification of Education - ISCED 1997**. 1997. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2018.

UNESCO; Institute for Statistics. **ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011**. Montréal: [s.n.], 2014.

UNESCO; Institute for Statistics. **International Standard Classification of Education. Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013)** – Detailed field descriptions. Montréal: [s.n.], 2015.

UNIÃO EUROPEIA. **A sua Europa**: União Europeia, 2019. Trabalhadores jovens. Disponível em: <https://europa.eu/youreurope/business/human-resources/employment-contracts/young-workers/index_pt.htm>. Acesso em: 28 de set. de 2019. Revista Exame. 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/desemprego-deixa-heranca-maldita-aos-jovens-e-cicatrizes-no-pais/>>. Acesso em: 03 de out. de 2019.

VASSALO, R. USP 83 anos: a história dos primeiros professores da Universidade. 24 de janeiro de 2017. **Jornal da USP**. Disponível em: <jornal.usp.br/?p=65531>. Acesso em: dezembro de 2019.

VERBETE – Fernando Azevedo. Unicamp. c2019. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm> Acesso em: dezembro de 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 88, n. 219, 2007.

VIRIATO, A. **Renda da classe alta é 6 vezes maior que a de famílias carentes**. Correio Braziliense. 25 de março de 2019. Cidades. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/03/21/interna_cidadesdf,744308/renda-da-classe-alta-brasiliense-e-6-vezes-maior-que-a-de-familias-car.shtml>. Acesso em: ago. de 2019.

WELLER, Wivian. **Karl Mannheim: Um Pioneiro Da Sociologia Da Juventude**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE – Recife, 2007.

WORLD employment social outlook – trends for youth 2016. Internacional Labour Organization –Genebra: OIT, august, 2016. Disponível em: [http://www.ilo.org/global/research/globalreports/youth/2016/WCMS_513739/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/research/globalreports/youth/2016/WCMS_513739/lang-es/index.htm). Acesso em: jan. 2017.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

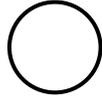
YUNG, T. **Peguei o diploma, e agora?** Desafios, dilemas e estratégias de inserção ocupacional de jovens recém-graduados em ciências sociais, 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2013.

ZIMERMAN, D. E. **Etimologia de termos psicanalíticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

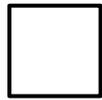
APÊNDICE

APÊNDICE A – Legenda dos genogramas

Mulher



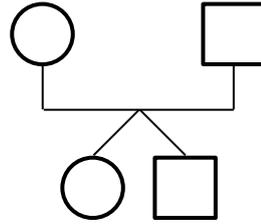
Homem



Pessoa Índice



Gêmeos Fraternos



Separação conjugal



ANEXO

ANEXO A – Manifesto da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933)

ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLITICA DE SÃO PAULO

A analyse desapaixorada e honesta de nossa historia politico-social revela, sem duvida, a cada passo, esforços sinceros para reorganização da vida do paiz. Em todos os ramos de actividade, multiplas são as tentativas e concepções, tendentes a melhorar nossas condições de existencia. Mas não se pôde negar que tem sido pouco animador o resultado. A todo esforço seguem-se geralmente fracassos e decepções. E sempre continuamos no mesmo ambiente de hesitações, experiencias e desequilibrio.

É evidente que esse estado de coisas, não obstante a illusão de alguns sonhadores de panacéas, não deriva de um factor unico, susceptivel de exame e solução tranquillizadora. Varios e diferentes são os factores, cada qual de maior ou menor effeito corrosivo. Dentre elles, entretanto, destaca-se naturalmente, por seu caracter basico, a falta de uma élite numerosa e organizada, instruida sob methodos scientificos, ao par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de comprehender, antes de agir, o meio social em que vivemos.

Está na consciencia de todos essa grande falta. Ainda ha pouco, na guerra civil desencadeada em nosso Estado, e tambem agora, na lucta para refazer-se dos effeitos dessa guerra e das afflicções que a antecederam, o povo sente-se mais ou menos ás tontas e vacillante. Quer agir, tem vontade de promover algo de util, cogita de uma renovação benefica, mas não encontra a móla central de uma elite harmoniosa, que lhe inspire confiança, que lhe ensine passos firmes e seguros.

Esse mal não pôde ser remediado ás pressas, nem admite paliativos desalentadores. Urge encaral-o de frente, com pensamento mais para o futuro do que para o presente.

Os instrumentos e processos de ensino em vigor, si permitem a formação de profissionaes distinctos, de especialistas notaveis, acoroçoam, por outro lado, especulações individualistas, pesquisas isoladas, e o malsinado autodidatismo, gerador de planos e concepções de caracter pessoal. Falta em nosso aparelhamento de estudos superiores, além de organizações universitarias solidas, um centro de cultura politico-social apto a inspirar interesse pelo bem collectivo, a estabelecer a ligação do homem com o meio, a incentiver pesquisas sobre as condições de existencia e os problemas vitaes de nossas populações, a formar personalidades capazes de collaborar, efficaz e consciencientemente, na direcção da vida social.

A fundação da ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLITICA DE SÃO PAULO vem prehencher essa lacuna evidente. Já aproveitando elementos de valor em nossas classes cultas, já contractando professores de renome fóra do paiz, já promovendo confe-

rencias, publicações avultas e periodicas, e intercambio com institutos estrangeiros analogos, já adoptando para os cursos uma orientação eminentemente scientifica, á altura das exigencias do meio social contemporaneo - a ESCOLA offerecerá aos estudiosos um campo de cultura e de preparo indispensavel para efficiente actuação na vida social.

A historia universal encerra exemplos de grandes civilizações construidas sem base na instrucção popular. Mas não ha exemplo de civilização alguma que não tivesse por alicerce elites intellectuaes sábia e poderosamente constituídas.

São Paulo, embóra moralmente ferido pelos dissabores dos ultimos annos, deixará patente sua consideravel força de resistencia e dará novo exemplo de sua tradicional energia constructora, si prestar apoio integral ao novo organ de ensino.

São Paulo, de abril de 1933.

C^o Rev^o Gentead
A. S. Sauerbrey
Alexandre Albuquerque
Antonio de Almeida
Maurice Lagneau
Carano de Moraes

Raue Briquet

Roberto Simonini
Armando Salles de Oliveira (aut. a T. de Almeida)

Alfredo de Souza
Carlos de Moraes

Tauro de Moraes

Eduardo de Moraes

José Maria de Camargo Paule

Thaury Moraes

Yorani B. de Moraes

A. de Moraes

Ludembatatho
Carolino de Matta e Silva (aut. a T. Almeida)
F. J. Maffei

Antônio Conde de Moraes.
Sindaco M. de Ultras.
Bruno Reuter
Joaquim de Barros

José de Jesus
Manoel Zamb
Manoel de
Prof. de Moraes

Paulo
Joaquim
Schaden

Thomaz de Jesus
Ryszard Silva
Nelson Ottoni de Jesus
Rafael de Jesus

Antonio Carlos Rodrigues

J. Augusto
Manoel de Oliveira Wendel

Stefano Longo
Joaquim de Jesus

José de Jesus
José de Jesus

Luiz de Jesus

A. de Almeida
Antônio de Alcântara Macielado

Octavio M. Guimarães
João de Lencastre

Felício Azeiteiro
Luiz de Castro

Otto A. Knechtel

Hilbert Menezes

Luiz de Alcântara Macielado

Paulo de Alcântara Macielado

Pedro de Alcântara

Ulysses Paranhos

Ulysses Paranhos

Sergio de Lencastre

Paulo de Alcântara

Antônio de Alcântara

Mário de Alcântara

Ulysses Paranhos

Ulysses Paranhos

Antônio de Alcântara

Antônio de Alcântara

Antônio de Alcântara

Antônio de Alcântara

Francisco de Alcântara

Luiz de Alcântara

Luiz de Alcântara

Nicete de Alcântara

Thomson & Howard

6

Francis de Almeida Reis, Pernambuco

R. Pinheiro Lima

Albino Pinto da

Carlos de Lencas Barros.

o edro edregli

Amador Couta a. Brady.

ANEXO B – Lei que regulamenta a profissão de sociólogo

LEI Nº 6.888, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1980.

Regulamento

Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O exercício, no País, da profissão de Sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado:

- a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;
- c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até a data da publicação desta Lei, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- d) aos mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados até a data da publicação desta Lei, por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos.
- e) aos que, embora não diplomados nos termos das alíneas *a*, *b*, *c* e *d*, venham exercendo efetivamente, há mais de 5 (cinco) anos, atividade de Sociólogo, até a data da publicação desta Lei.

Art. 2º É da competência do Sociólogo:

I - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social;

II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;

III - assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;

IV - participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer

estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social.

Art. 3º Os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas, quando encarregados da elaboração e execução de planos, estudos, programas e projetos sócio-econômicos ao nível global, regional ou setorial, manterão, em caráter permanente, ou enquanto perdurar a referida atividade, Sociólogos legalmente habilitados, em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato para prestação de serviços.

Art. 4º As atividades de Sociólogo serão exercidas na forma de contrato de trabalho, regido pela Consolidação das Leis do trabalho, em regime do Estatuto dos Funcionários Públicos, ou como atividade autônoma.

Art. 5º Admitir-se-á, igualmente, a formação de empresas ou entidades de prestação de serviço previstos nesta Lei, desde que as mesmas mantenham Sociólogo como responsável técnico e não cometam atividades privativas de Sociólogo a pessoas não habilitadas.

Art. 6º O exercício da profissão de Sociólogo requer prévio registro no órgão competente do Ministério do Trabalho, e se fará mediante a apresentação de:

I - documento comprobatório de conclusão dos cursos previstos nas alíneas *a*, *b*, *c* e *d* do art.1º, ou a comprovação de que vem exercendo a profissão, na forma da alínea *e* do art. 1º;

II - carteira profissional.

Parágrafo único. Para os casos de profissionais incluídos na alínea *e* do art. 1º, a regulamentação desta Lei disporá sobre os meios e modos da devida comprovação, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir da data da respectiva publicação.

Art. 7º O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 60 (sessenta) dias.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 10 de dezembro de 1980; 159º da Independência e 92º da República.

JOÃO FIGUEIREDO
Murilo Macêdo

ANEXO C – Decreto nº 89.531, de 5 de abril de 1984, que complementa a regulamentação da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980

DECRETO Nº 89.531, DE 5 DE ABRIL DE 1984

Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 7º da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, DECRETA:

Art. 1º. O exercício, no País, da profissão de sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado:

- a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;
- c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até 11 de dezembro de 1980, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- d) aos mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados até 11 de dezembro de 1980, por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos;
- e) aos que, embora não diplomados nos termos das alíneas a , b , c e d , tenham exercido, efetivamente, há mais de 5 (cinco) anos, até 11 de dezembro de 1980, uma das atividades definidas, no artigo 2º deste Decreto.

Art. 2º. São atribuições do sociólogo:

I - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social; II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;

III - assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;

IV - participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social.

Art. 3º. Os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas, quando encarregados da elaboração e execução de planos, estudos, programas e projetos sócio-econômicos ao nível global, regional ou setorial, manterão, em caráter permanente, ou

enquanto perdurar a referida atividade, sociólogos legalmente habilitados, em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato para a prestação de serviços.

Art. 4º. As atividades de sociólogo serão exercidas:

I - mediante contrato de trabalho, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho; II - em regime estatutário (Estatuto dos Funcionários Públicos); e III - de forma autônoma.

Art. 5º. Admitir-se-á, igualmente, a formação de empresas ou entidades de prestação de serviços para a realização das atividades previstas no artigo 2º deste Decreto, desde que as mesmas mantenham sociólogo como responsável técnico e não cometam atividades privativas de sociólogo a pessoas não habilitadas.

Art. 6º. O exercício da profissão depende de prévio registro no órgão regional do Ministério do Trabalho.

§ 1º O registro a que se refere este artigo será efetuado a requerimento do interessado, instruído com os seguintes documentos:

- a) diploma mencionado na alínea a , b ou d do artigo 1º, ou ainda;
- b) título de habilitação específica em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada na forma do disposto no artigo 1º; documento comprobatório de atividade profissional de sociólogo, durante pelo
- d) menos 5 (cinco) anos, até 11 de dezembro de 1980, observado o previsto no artigo seguinte;
- e) Carteira de Trabalho e Previdência Social.

§ 2º O requerimento de que trata o parágrafo anterior deverá conter, além do nome do interessado, a filiação, o local e a data de nascimento, o estado civil, indicação da residência e local onde exerce a profissão, número da Carteira de Identidade, seu órgão expedidor e data da expedição, bem como o número da inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas do Ministério da Fazenda.

Art. 7º. A prova da situação prevista na alínea e do artigo 1º será feita por qualquer meio em direito permitido, notadamente pela Carteira de Trabalho e Previdência Social, ou pelo recibo de pagamento do imposto relativo ao exercício da atividade profissional e somente admitida no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir da data da publicação deste Decreto.

Art. 8º. O órgão regional do Ministério do Trabalho anotará na Carteira de Trabalho e Previdência Social do interessado a data e o registro da profissão.

Art. 9º. O Ministério do Trabalho expedirá instruções que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art. 10. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 05 de abril de 1984; 163º da Independência e 96º da República.

JOÃO FIGUEIREDO

Murillo Macêdo

ANEXO D – Resolução que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para os cursos
de ciências sociais

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO CNE/CES 17, DE 13 DE MARÇO DE 2002.(*)

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de
Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) os conteúdos curriculares de formação específica, formação complementar e formação livre;
- e) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- f) a estrutura do curso;
- g) o formato dos estágios;
- h) as características das atividades complementares;
- i) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO
Presidente da Câmara de Educação Superior