



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Sara Esther Dias Zarucki Tabac

**O Sentido do diploma: escolha, formação e destino profissional dos egressos  
das licenciaturas em ciências sociais da UERJ e da UFRJ**

Rio de Janeiro

2021

Sara Esther Dias Zarucki Tabac

**O Sentido do diploma: escolha, formação e destino profissional dos egressos das licenciaturas em ciências sociais da UERJ e da UFRJ**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Bomeny Garchet

Coorientadora: Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

T112 Tabac, Sara Esther Dias Zarucki.  
O Sentido do diploma: escolha, formação e destino profissional dos egressos das licenciaturas em ciências sociais da UERJ e da UFRJ / Sara Esther Dias Zarucki Tabac. – 2021.  
190 f.

Orientadora: Helena Maria Bomeny Garchet.  
Coorientadora: Rosana Rodrigues Heringer.  
Tese (Doutorado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais.

1. Educação superior – Teses. 2. Universidades e faculdades – Ex-alunos – Teses. 3. Sociologia – Estudo e ensino – Teses. 4. Licenciatura – Teses. 5. Formação de professores – Teses. I. Bomeny, Helena, 1948 -. II. Heringer, Rosana. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. IV. Título.

CDU 378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Sara Esther Dias Zarucki Tabac

**O Sentido do diploma: escolha, formação e destino profissional dos egressos das licenciaturas em ciências sociais da UERJ e da UFRJ**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 01 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Bomeny (Orientadora)  
Instituto de Ciências Sociais - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Rodrigues Heringer (Coorientadora)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lígia de Oliveira Barbosa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Glaucia Kruse Villas Bôas  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel Balmant Emerique  
Instituto de Ciências Sociais – UERJ

Rio de Janeiro

2021

## AGRADECIMENTOS

À orientadora Helena Maria Bomeny e à coorientadora Rosana Heringer, pela disposição, ensinamentos e afetividade que estiveram presentes na minha trajetória nos últimos anos.

À Maria Lígia Barbosa, Glaucia Villas Bôas, Rosana Heringer e Raquel Emerique por aceitarem participar desta banca e agradecimento pelo apoio desde o início da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ e em especial aos colegas do grupo de pesquisa em Ciências Sociais e educação, Marcele Frossard, Pedro Barboza, Luma Doné e José Amaral. Para a Mariana Siracusa um muito obrigado que não cabe nesse espaço. Agradeço a ajuda e paciência na organização dos dados quantitativos que foram essenciais para a pesquisa.

Aos colegas dos grupos de pesquisa da UFRJ: LEPES, LABES e LAPES. Foram todos muito importantes para a construção dessa pesquisa. Um agradecimento especial à Melina Klitzke e a Ruth Prado pela amizade e incentivo para enfrentar os dados do CENSO da Educação Superior e do ENADE de 2017.

Aos entrevistados, colegas de profissão, que se disponibilizaram e foram fundamentais para compreender melhor o curso de Ciências Sociais e o papel do cientista social.

Aos meus amigos e familiares, em especial aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado dando suporte.

Ao meu melhor amigo, namorado, companheiro e marido: meu Cajuzinho. Obrigada por acreditar no meu trabalho e me incentivar a seguir meus sonhos.

A minha amiga e companheira de pesquisa de sociologia da educação, Diana Mandelert, por acreditar e confiar no meu trabalho como pesquisadora. Agradeço pelas conversas, dicas e conselhos que foram fundamentais para esse trabalho.

Para minha mentora acadêmica, Juliana Prata. Obrigada pelos ensinamentos, ajuda e conselhos que ultrapassam o âmbito acadêmico.

Aos meus alunos. Em especial ao Marcello e ao Felipe pela parceria de anos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

... the peculiar difficulty of sociology, then, is to produce a precise science of an imprecise, fuzzy, woolly reality. For this it is better that its concepts be polymorphic, supple and adaptable, rather than defined, calibrated and used rigidly.

*Bourdieu and Wacquant*

## RESUMO

TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. **O Sentido do diploma:** escolha, formação e destino profissional dos egressos das licenciaturas em ciências sociais da UERJ e da UFRJ. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Nesta tese de doutorado pretendemos apresentar uma pesquisa realizada com egressos de licenciatura em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ. Nos dois modelos de cursos que vão ser pesquisados, o da UFRJ já começou com as novas delimitações para um modelo de licenciatura e a UERJ ainda se mantém no modelo anterior, o conhecido “3+1”, no qual encontramos a licenciatura e o bacharelado construído de forma conjunta. Dentre as questões abordadas na tese a problemática central é: Quais modelos de formação de professor de sociologia são esses? Levando em consideração quais as origens socioeconômicas desses egressos e por que eles escolheram, no ensino superior, o curso de licenciatura em Ciências Sociais? E seus destinos profissionais? Estão todos trabalhando como professores de sociologia? São questões discutidas e debatidas nesta tese e abrem caminhos para futuras discussões sobre a formação do professor de sociologia e seus egressos. A tese utilizou-se de uma pesquisa qualitativa mesclando entrevistas semiestruturadas com dados do CENSO do Ensino Superior e ENADE de 2017 a fim de realizar um levantamento mais completo acerca desse perfil. Os resultados apontam que a licenciatura é um curso de baixo prestígio social, sendo desvalorizada não somente no âmbito de políticas públicas, mas dentro da própria universidade, atingindo assim a formação e, consequentemente a atuação no mercado de trabalho para seus egressos.

Palavras-chave: Formação de professores de sociologia. Ensino de Sociologia. Ensino superior. Licenciatura.

## ABSTRACT

TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. **The meaning of the diploma:** choice, training and professional destination of undergraduates in social sciences at UERJ and UFRJ. 2021. 190 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

In this doctoral thesis, we intend to present research carried out with graduate students in social sciences at the Institute of Philosophy and Social Sciences at UFRJ and the State University of Rio de Janeiro, UERJ. In the two models of courses that will be researched, the UFRJ one has already started with the new boundaries for a licensure model and the UERJ remains in the previous model, the well-known "3+1", in which we find the licentiate and the bachelor's degree built together. Among the issues addressed in the thesis, the central issue is: Which models of sociology teacher training are these? Taking into account the socioeconomic origins of these graduates and why did they choose, in higher education, the degree course in Social Sciences? And your professional destinations? Is everyone working as a sociology professor? These are issues discussed and debated in this thesis and open paths for future discussions on the training of sociology teachers and their graduates. The thesis used qualitative research combining semi-structured interviews with data from the 2017 in the Higher Education CENSO and ENADE to carry out a more complete survey about this profile. The results show that a degree is a course of low social prestige, being devalued not only in the context of public policies, but within the university itself, thus achieving training and, consequently, performance in the labor market for its graduates.

Keywords: Sociology teacher training. Teaching of Sociology. University education. Graduation.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Quadro 1-  | Apresentação dos capítulos da tese de doutorado, com seus respectivos objetivos e conteúdos..... | 18  |
| Quadro 2 - | Categorias e dimensões de análise.....   | 37  |
| Figura 1-  | Imagem de chamada para entrevista.....   | 39  |
| Quadro 2 - | Matriz de coeficiente dos componentes principais.....  | 101 |
| Figura 2 - | Editais de acesso aos cursos de graduação da UFRJ em 2020.....                                   | 127 |
| Figura 3 - | Editais de acesso aos cursos de graduação da UERJ em 2020.....                                   | 127 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|              |   |     |
|--------------|---|-----|
| Gráfico 1 -  | Faixa etária dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....   | 95  |
| Gráfico 2 -  | Raça / cor dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....   | 96  |
| Gráfico 3 -  | A escolaridade da Mãe dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....  | 96  |
| Gráfico 4 -  | O recebimento de auxílio permanência ao longo da graduação dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017 .....  | 97  |
| Gráfico 5 -  | A forma de ingresso no Ensino Superior por política de ação afirmativa ou de inclusão social dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....   | 98  |
| Gráfico 6 -  | Quem deu mais incentivo para cursar a graduação dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017 .....   | 99  |
| Gráfico 7 -  | Qual grupo foi determinante para os licenciandos enfrentarem as dificuldades durante a graduação em Ciências Sociais por instituição – 2017.....  | 100 |
| Gráfico 8 -  | Você pretende exercer o magistério após o término do curso? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....  | 103 |
| Gráfico 9 -  | Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....   | 103 |
| Gráfico 10 - | A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017..... | 104 |
| Gráfico 11 - | Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....   | 105 |
| Gráfico 12 - | No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação e supervisão de professores do seu curso? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.....   | 106 |
| Gráfico 13 - | Distribuição dos estudantes ingressantes, evadidos e concluintes por ano – Licenciatura em Ciências Sociais UERJ (2009-2018) .....  | 107 |
| Gráfico 14 - | Distribuição dos estudantes ingressantes e evadidos por ano – Licenciatura em Ciências Sociais UFRJ (2012-2018) .....   | 108 |

## LISTA DE TABELAS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tabela 1 - | Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável) – 2017..... | 86  |
| Tabela 2 - | Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos no Brasil – 2017.....                           | 88  |
| Tabela 3 - | Categoria administrativa da IES- Licenciatura em Ciências Sociais – 2017.....   | 92  |
| Tabela 4 - | Modalidade de ensino das IES- licenciatura em Ciências Sociais – 2017.....  | 93  |
| Tabela 5 - | Tipos de presença no ENADE 2017 segundo a instituição: licenciatura em Ciências Sociais .....   | 93  |
| Tabela 6 - | Médias do indicador Preparação para o exercício profissional por universidade.....  | 102 |
| Tabela 7 - | Perfil dos entrevistados.....   | 110 |
| Tabela 8 - | Profissão/escolaridade dos pais dos entrevistados.....  | 113 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENSO -

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CS – Ciências Sociais

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES - Instituições de Educação Superior

IFCS - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

LABES - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Sociologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONG - Organização Não Governamental

PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

REUNI - Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

|       |  |     |
|-------|--|-----|
|       | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | 13  |
| 1     | <b>MÉTODOS E TÉCNICAS: O DESENHO DA PESQUISA.....</b>  | 22  |
| 1.1   | <b>Qual é a questão da pesquisa? Formulação do problema.....</b>   | 22  |
| 1.2   | <b>A intermitência da disciplina sociologia no ensino médio: algumas pontuações desde a lei de 11.684/2008 até a Base Nacional Comum Curricular.....</b>             | 24  |
| 1.3   | <b>A construção do objeto – o olhar metodológico.....</b>  | 29  |
| 1.4   | <b>Escolhas, dificuldades e reajustamentos ao longo da pesquisa.....</b>   | 32  |
| 1.5   | <b>As técnicas utilizadas para a coleta de dados.....</b>  | 33  |
| 1.6   | <b>Entrevistas semiestruturadas com os egressos.....</b>   | 35  |
| 2     | <b>O APRENDIZADO COM A LITERATURA.....</b>   | 42  |
| 2.1   | <b>Pesquisas sobre estudantes e egressos de Ciências Sociais.....</b>  | 42  |
| 2.2   | <b>Pesquisas sobre ensino superior.....</b>  | 43  |
| 2.3   | <b>A sociologia da ação social: as bases para a sociologia da experiência de François Dubet.....</b>   | 49  |
| 2.4   | <b>A Licenciatura no Brasil: um breve levantamento histórico.....</b>  | 65  |
| 2.5   | <b>A formação de professores e suas especificidades.....</b>   | 70  |
| 3     | <b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA DOCUMENTAL: OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DA UERJ E DA UFRJ.....</b>                                 | 74  |
| 3.1   | <b>O projeto político pedagógico do curso de graduação em licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais - UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) .....</b> | 75  |
| 3.2   | <b>O projeto político pedagógico do curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais/ IFCS/ UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) .....</b>            | 79  |
| 3.3   | <b>Considerações parciais: diferenças e semelhanças em ambos os projetos: o que se propõe?.....</b>  | 83  |
| 4     | <b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE 2017.....</b>  | 85  |
| 4.1   | <b>O Censo da Educação Superior (CENSO) de 2017.....</b>   | 85  |
| 4.2   | <b>Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017 .....</b>   | 90  |
| 4.3   | <b>Os questionários do ENADE: o perfil dos estudantes de licenciatura de Ciências Sociais.....</b>   | 94  |
| 4.3.1 | <b><u>Bloco I – Perfil dos licenciados em Ciências Sociais por instituição em 2017.....</u></b>  | 95  |
| 4.3.2 | <b><u>Bloco II – Ensino Superior.....</u></b>  | 98  |
| 4.3.3 | <b><u>Bloco III – Avaliação do Curso .....</u></b>   | 100 |
| 4.3.4 | <b><u>Bloco IV – Questões sobre licenciatura - bloco apresentado somente aos alunos de licenciatura em todo o Enade .....</u></b>                                    | 102 |
| 4.4   | <b>Dados oficiais das instituições sobre ingressantes, evasão e concluintes da UERJ e UFRJ.....</b>  | 106 |
| 4.5   | <b>Considerações parciais.....</b>   | 108 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>5</b> | <b>RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA DOCUMENTAL DIRETA: ENTREVISTAS COM OS EGRESSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UERJ E DA UFRJ.....</b> | <b>111</b> |
| 5.1      | <b>Os egressos e as entrevistas – escolha, experiência e destino profissional.....</b>  | <b>111</b> |
| 5.1.1    | <u>Quem são os entrevistados?</u> .....   | 111        |
| 5.1.2    | <u>Origem social</u> .....  | 112        |
| 5.1.3    | <u>A escola</u> .....   | 115        |
| 5.1.4    | <u>Escolha do ensino superior</u> .....   | 116        |
| 5.1.5    | <u>Por que a licenciatura?</u> .....  | 122        |
| 5.2      | <b>Considerações parciais</b> .....   | <b>128</b> |
| 5.3      | <b>Estudando Ciências Sociais: Se tornando um Cientista Social. Formando um professor de Sociologia</b> .....                   | <b>130</b> |
| 5.4      | <b>Entrando na universidade, estranhamento e contato com os códigos universitários</b> .....                                    | <b>131</b> |
| 5.5      | <b>A formação e o destino profissional: onde se inserir no mercado de trabalho?</b> .....                                       | <b>133</b> |
| 5.6      | <b>Considerações parciais</b> .....   | <b>141</b> |
| 5.7      | <b>A formação e o destino profissional: onde se inserir no mercado de trabalho?....</b>   | <b>143</b> |
| 5.8      | <b>Considerações parciais</b> .....   | <b>156</b> |
| 5.9      | <b>Análise dos resultados da pesquisa: cruzamento de dados</b> .....  | <b>157</b> |
|          | <b>CONCLUSÃO</b> .....  | <b>166</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>169</b> |
|          | <b>ANEXO A - Fluxograma habilitação bacharelado em ciências sociais UERJ</b> .....  | <b>176</b> |
|          | <b>ANEXO B - Fluxograma habilitação bacharelado e licenciatura em ciências sociais UERJ</b> .....                               | <b>177</b> |
|          | <b>ANEXO C - Fluxograma habilitação licenciatura em ciências sociais UFRJ</b> .....   | <b>178</b> |
|          | <b>ANEXO D - Questionário ENADE (2017)</b> .....  | <b>179</b> |
|          | <b>ANEXO E - Questionário para estudantes de licenciatura ENADE 2017</b>  | <b>186</b> |
|          | <b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada</b> .....   | <b>189</b> |

## INTRODUÇÃO

Para compreender melhor o que está presente nesta tese, é necessário entender quem a escreve. Gostaria de fazer um breve histórico da minha trajetória profissional que se mistura com a reinserção da sociologia no Ensino Médio com a lei 11.684<sup>1</sup> em 2008. No seguinte ano, em 2009, foi quando finalizei a minha formação universitária na graduação alcançando o título de licenciada e bacharel em Ciências Sociais.

Essa combinação que poderia ser compreendida como o cenário de um encontro ideal de um futuro profissional de sucesso, pois minha atuação profissional estava amparada legalmente, se mostrou, na prática, um engodo. O que vivi foi sua faceta mais nebulosa: a precarização e a desvalorização histórica do magistério.

As razões e inquietações que me levaram a esta pesquisa fazem parte de anos de experiência como profissional do campo educacional. Tive a oportunidade de trabalhar como docente, mas nunca como professora de sociologia. As oportunidades de trabalho que surgiram, logo após a minha graduação, estavam direcionadas a instituições que não me categorizavam profissionalmente como professora e sim, como instrutora de assuntos sociais, o que é uma prática comum para o pagamento de salários mais baixos e a fuga de responsabilidades, direitos trabalhistas e sindicais da categoria.

Minha dissertação de mestrado sobre “Cidadania, Consumo e Juventude” me ajudou a compreender, dentre outras questões, que o âmbito educativo está muito além da própria sala de aula, pois muitos Cientistas Sociais ocupavam esses espaços “não formais” de educação, como ONG’s e projetos sociais que focavam no ensino e na formação cidadã sob a égide da necessidade de “imaginação sociológica” para jovens e adultos.

Após o mestrado, e continuando a trabalhar como instrutora, eu estava construindo uma forte desconfiança de pesquisa que aos poucos foi se transformou em hipótese.

As minhas reflexões e inquietações oriundas dessa experiência profissional foram se acumulando ao longo dos anos. Eu me questionava sobre a efetiva posição do ensino de sociologia no Ensino Médio e como ela se interligava com a formação de futuros professores na Universidade, tendo em vista o histórico da intermitência da disciplina no currículo do ensino

---

<sup>1</sup> Para um debate mais profundo sobre as disputas políticas que culminaram com a lei, recomendo a leitura da dissertação de Gustavo Cravo. Disponível em: <[www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=eb30fe564525c94a6b61ebb72a0e9cf2](http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=eb30fe564525c94a6b61ebb72a0e9cf2)>. Acesso em: 10 maio 2018.

básico. Do outro lado da “ponta” desse processo, me questionava como isso atingia, efetivamente, seus egressos?

De forma embrionária, as minhas questões norteadoras de pesquisa se construíram: Quem quer ser professor de sociologia? Será que formação do professor de sociologia estava condizente com o mercado de trabalho?

Uma dúvida pessoal foi o gatilho necessário para se começar o doutorado: como transformar uma questão social em uma questão sociológica? Remi Lenoir (1998) nos provoca exatamente com essa questão. Sinaliza que é fundamental para a sociologia compreendermos além de meros problemas sociais, mas sim, entender as características sistemáticas de um específico grupo em contexto social que provocaria uma luta entre agentes e grupos sociais, tendo em vista seu alcance na coletividade. O desafio do pesquisador está justamente em buscar esses padrões com explicação teórica no meio social. No caso da pesquisa aqui desenvolvida está em questionarmos desde quando podemos pensar a divisão do trabalho social e a luta entre seus grupos para impor uma visão de mundo que contribua com a posição no espaço social. Qual seria, portanto, o espaço do profissional de Ciências Sociais. Para tal questão, percebemos a importância de observar seu lugar de formação: a universidade.

Quando analisamos do ponto de vista das universidades, vistas como uma instituição presente em uma realidade social, é de suma importância questionarmos como ocorrem as diferentes formações ali presentes. No caso desta pesquisa, as escolhas estão no curso de Ciências Sociais dentro de duas instituições específicas: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (doravante UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (doravante UFRJ). São nesses lugares que proponho colocar a lupa para a pesquisa.

Lenoir (1998) nos alerta que “o objeto de pesquisa do sociólogo consiste antes de tudo em analisar o processo pelo qual se constrói e se institucionaliza o que, em determinado momento do tempo é constituído como tal”. Esse processo abrange a necessidade de tratar sob diversos âmbitos o objeto escolhido da pesquisa. Vou iniciar buscando compreender as desigualdades sociais representadas no âmbito universitário e como elas se tornam uma das bases da sociologia da educação para além do âmbito macro ou microsociológico. Superar esse antagonismo pela proposta de Brandão (2001) é fundamental como recurso de pesquisa, pois, irá me possibilitar compreender as tensões sociais com conceitos relevantes como “capital social”, “reprodução”, “experiência social”, “permanência” e “socialização”.

Após essa breve apresentação embrionária sobre o objeto da pesquisa, apresento a tese de doutorado construída após uma pesquisa integrada com três elementos fundamentais de dados: 1) os documentos pedagógicos dos cursos, mais especificamente seus projetos político



pedagógicos e currículos; 2a) os documentos indiretos dos dados quantitativos secundários do questionário do aluno do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>2</sup> e Censo da Educação Superior, ambos do ano de 2017. 2b) Informações sobre o quantitativo de alunos oferecido pelos respectivos departamentos e direção dos cursos; 3) Os documentos diretos representados nos dados qualitativos, com dezessete entrevistas semiestruturadas, dos egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, sendo nove da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e oito do curso de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **Delineamento da pesquisa**

Tomarei como base os formandos a partir de **2013** tendo em vista que o curso da UFRJ teve início em 2009 e estima-se que os primeiros formandos sejam deste período. O mesmo critério será considerado para os formandos da UERJ.

Definidos os sujeitos da pesquisa – egressos de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ e UFRJ – três eixos fundamentais nortearam a caracterização dos sujeitos: suas trajetórias, formações acadêmicas e seus destinos profissionais.

As experiências/ trajetórias dos estudantes e as suas avaliações e percepções acerca dos modelos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais que realizaram: qual foi o sentido do curso para esses egressos? De que maneira sua formação impactou seu destino profissional?

Há dois modelos de formação de professores em disputa. O da UFRJ com o curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais inaugurado em 2009 e o da UERJ com o curso de bacharelado e licenciatura desde 1953. A diferença na tradição dos cursos é importante a ser destacado aliado ao peso simbólico de cada instituição.

A importância dessa pesquisa se dá sob duas perspectivas centrais. **A primeira** é pela aprovação da lei 11.684 de 02 de junho de 2008 que tornou obrigatório o ensino de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio. Com tal decisão, foi ampliada a necessidade de novos profissionais de Ciências Sociais habilitados, licenciados, para ministrarem aulas de sociologia no ensino médio.

---

<sup>2</sup> Para acesso ao site e mais informações <http://portal.inep.gov.br/enade> (Acesso em 10 out. 2019).

O interesse pela licenciatura, pela análise das trajetórias dos egressos, integra o conjunto de proposições que se relacionam à temática do ensino de Sociologia e ao grande tema sobre ensino superior no Brasil. Voltamos para esse âmbito, novas questões vêm à tona e tornam o objeto de pesquisa relevante para a própria área da educação. A pesquisa encontra-se ancorada em algumas questões fundamentais: Quais são as origens socioeconômicas desses alunos e por que eles escolheram, no ensino superior, o curso de licenciatura em Ciências Sociais? Não podemos pensar esse acesso como um processo neutro. Há inúmeros valores que envolvem a escolha de uma profissão. Em linhas gerais, questões mais amplas que envolvem o porquê de fazer um curso superior e claramente, desenvolver critérios para a escolha em se tornar professor.

Todo o frenesi que ocorreu por conta da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio se constitui na primeira justificativa que se intercala com a segunda: a necessidade de se atender às demandas por professores desencadeou dois processos essenciais - as mudanças na formação de professores e a expansão das universidades. O primeiro, respaldado na homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que desde a CNE/ CP 02/97 de 26/06/1997 regulamentou os cursos de licenciatura para a formação de professores para as disciplinas do ensino fundamental e médio, promovendo desde então resoluções posteriores sobre o assunto até a de Resolução CNE/CP 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Essa mudança e regulamentação atingiu diretamente a formação do professor de sociologia promovendo a construção do curso de licenciatura.

Reforçamos que as mudanças que foram construídas ao longo dos anos são oriundas de perspectivas vindas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que já estabelecia direitos e deveres para a educação superior. O Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi, sem dúvida, a “cereja do bolo” para, na construção de novos cursos de Ciências Sociais, ampliarem os cursos de licenciatura em um sentido mais amplo. É importante destacar que não foi contemplado exclusivamente os de Sociologia e Filosofia. Para se ter uma ideia do aumento de profissionais, Bodart e Sampaio- Silva (2016) demonstram que se em 2007 eram 19.776 professores de sociologia atuando no Ensino Médio, no ano de 2016 esse número passou a ser de 55.658.

Nos dois modelos de cursos que vão ser pesquisados, o da UFRJ já começou com as novas delimitações para um modelo de licenciatura e a UERJ ainda se mantém no modelo anterior, o conhecido “3+1”, no qual encontramos a licenciatura e o bacharelado construído de forma conjunta. Ao longo da pesquisa voltaremos para a discussão acerca das normativas legais

para os cursos e discutiremos com mais profundidade os projetos de cada curso. É importante destacar que a UERJ, por conta das normativas do CNE, já está em vias de mudança desse sistema para se adequar as novas diretrizes, mas o intuito da pesquisa é justamente entrevistar os ex-alunos que realizaram o curso ainda com o modelo bacharelado e habilitação para a licenciatura.

A escolha pela pesquisa ser realizada UFRJ e UERJ ocorrem por algumas razões. A principal está na minha aproximação com ambas. A UFRJ não é a primeira a ter o curso de licenciatura em Ciências Sociais, mas foi a que eu consegui um maior contato devido a minha presença desde 2015 no grupo de pesquisa do LABES (Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Sociologia). É importante ressaltar que o curso de licenciatura junto ao bacharelado já existia na UFRJ antes de 2009. A separação do curso em 2009 e a criação da licenciatura como um curso autônomo com certificação e currículo diferente do modelo anterior foi o que chamou a atenção para a pesquisa. A UERJ foi por além de ainda manter uma formação aos moldes tradicionais (bacharelado + licenciatura) é a instituição na qual realizo meu doutorado e, por isso consegui contato com alguns professores, alunos e egressos facilitando a pesquisa.

O público-alvo da pesquisa são os egressos de ambos os cursos que ingressaram a partir do ano de 2009 em suas respectivas unidades e que, portanto, se formaram. É essencial que esses alunos já tenham concluído o curso tendo em vista o objetivo da pesquisa. O recorte foi escolhido tendo em vista três processos importantes que merecem destaque: 1) a aprovação da lei de obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, que será mais profundamente discutida mais à frente, e que incentivou a construção de cursos de licenciatura em Ciências Sociais em todo o país ; 2) Criação do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFRJ de 2009 logo após a lei, o que estimulou o interesse por compreender a estrutura deste novo curso pela perspectiva dos estudantes que hoje já estão formados e que, presumimos, estejam exercendo suas funções no magistério; 3) Criação do curso de Ciências Sociais com habilitação em licenciatura e bacharelado da UERJ de 1953. Atingindo, assim, todas as licenciaturas. Os projetos político pedagógicos dos respectivos cursos, a deliberação da UERJ número 021 /2005, assim como o fluxograma do curso serão apresentados mais à frente<sup>3</sup> e servem como referências contextuais para uma visão mais panorâmica acerca do objeto de pesquisa.

No qual tendo em vista esse breve cenário contextualizado e atualizado, uma das questões norteadoras da pesquisa está justamente na compreensão das razões que levam um

---

<sup>3</sup> Ressalto que o Projeto Político Pedagógico da UERJ se encontra disponível no site: <http://www.ics.UERJ.br/site/> (Acesso em 08 abr. 2019) e o da UFRJ consegui pelo coordenador do curso.

estudante escolher o curso de licenciatura em Ciências Sociais, uma questão essencial para pensarmos as especificidades da licenciatura. Mais especificamente, a formação do professor em Ciências Sociais. Agora veremos a formulação do problema da pesquisa e mais precisamente lançaremos olhar sobre a universidade. Após o pano de fundo vamos ver como na prática essas mudanças e processos ocorreram na formação dos entrevistados.

### **Estrutura da tese: objetivos e conteúdos de cada capítulo**

Uma vez explicitados o contexto e o delineamento da pesquisa, passaremos a uma explicação sintética sobre a estrutura dos capítulos que compõem esta tese. A tabela a seguir apresenta os capítulos, assim como os objetivos e conteúdos de cada um deles:

Quadro 1 - apresentação dos capítulos da tese de doutorado, com seus respectivos objetivos e conteúdos

| <b>Capítulo</b>  | <b>Objetivo</b>  | <b>Conteúdo</b>  |
|--|--|--|
| <b>Introdução</b>  | Apresentar as questões norteadoras da pesquisa e seu delineamento.                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Introdução</b></li> <li>✓ <b>Delineamento da pesquisa</b></li> </ul>   |
| <b>Capítulo 1.</b><br><b>Métodos e Técnicas: o desenho da pesquisa</b> | Descrever o que se buscou alcançar a partir da aplicação de cada uma das etapas da pesquisa. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Qual é a questão da pesquisa? Formulação do problema</b></li> <li>✓ <b>A Intermitência da disciplina sociologia no ensino médio: algumas pontuações desde a lei 11.684/2008 até a Base Nacional Comum Curricular</b></li> <li>✓ <b>A construção do objeto – o olhar metodológico</b></li> <li>✓ <b>Escolhas, dificuldades e reajustamentos ao longo da pesquisa</b></li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>As técnicas utilizadas para a coleta de dados</b></li> <li>✓ <b>Entrevistas semiestruturadas com os egressos</b></li> </ul>  |
| <p><b>Capítulo 2</b><br/><b>O aprendizado com a literatura</b></p>   | <p>Apresentar um referencial teórico para introduzir a discussão relacionada a esta tese de doutorado a partir de pesquisas feitas dentro do campo.</p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Pesquisas sobre estudantes e egressos de Ciências Sociais</b></li> <li>✓ <b>Pesquisas sobre ensino superior</b></li> <li>✓ <b>A sociologia da ação social: as bases para a sociologia da experiência de François Dubet</b></li> <li>✓ <b>A licenciatura no Brasil: um breve levantamento histórico</b></li> <li>✓ <b>A Formação de professores e suas especificidades</b></li> </ul> |
| <p><b>Capítulo 3</b><br/><b>A apresentação e análise dos resultados obtidos na pesquisa documental: os projetos políticos pedagógicos da UERJ e da UFRJ.</b></p> | <p>Apresentar e analisar os resultados da pesquisa documental, que identificou os principais conteúdos e propostas de formação cada projeto político pedagógico.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>O projeto político pedagógico do curso de graduação em licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais – UERJ</b></li> <li>✓ <b>O projeto político pedagógico do curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais IFCS/ UFRJ</b></li> <li>✓ <b>Considerações parciais: diferenças e semelhanças em ambos os projetos: o que se propõe?</b></li> </ul>                           |
| <p><b>Capítulo 4.</b></p>  | <p>Apresentar e analisar os resultados da pesquisa de dados secundários no qual</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>O Censo da Educação Superior de 2017</b></li> </ul>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Apresentação dos dados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de desempenho dos Estudantes de 2017</b></p>                                 | <p>apresentamos informações sobre os respectivos cursos e um panorama da licenciatura em Ciências Sociais perante as outras licenciaturas.</p>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2017</b></li> <li>✓ <b>Os questionários do ENADE: o perfil dos estudantes de licenciatura de Ciências Sociais</b></li> <li>✓ <b>Dados oficiais das instituições sobre ingressantes, evasão e concluintes da UERJ e da UFRJ</b></li> <li>✓ <b>Considerações parciais</b></li> </ul>   |
| <p><b>Capítulo 5.</b></p> <p><b>Resultados obtidos na pesquisa documental direta: entrevistas com os egressos de Ciências Sociais da UERJ e da UFRJ</b></p> | <p>Apresentar e analisar os resultados obtidos em campo, a partir da realização de entrevistas com um roteiro semiestruturado e fazer uma análise sobre as informações reunidas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Bloco 1: Os egressos e as entrevistas – escolha, experiência e destino profissional</b></li> <li>✓ <b>Considerações parciais</b></li> <li>✓ <b>Bloco 2: Estudando Ciências Sociais. Se tornando um Cientista Social. Formando um professor de Sociologia</b></li> <li>✓ <b>Considerações parciais</b></li> <li>✓ <b>Bloco 3: A formação e o destino profissional: onde se inserir no mercado de trabalho?</b></li> <li>✓ <b>Considerações parciais</b></li> <li>✓ <b>Análise dos resultados da pesquisa: cruzamento de dados</b></li> </ul> |
| <p><b>Conclusão</b></p>   | <p>Apresentar a conclusão da pesquisa</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Conclusão</b></li> </ul>  |
| <p><b>Referências Bibliográficas</b></p>  | <p>Apresentar as fontes de consulta utilizada ao longo da pesquisa</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Lista de referências e seus respectivos autores</b></li> </ul>  |

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
| <b>Anexo</b>    | Apresentar os documentos utilizados como referência para a pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Fluxograma de habilitação bacharelado em Ciências Sociais UERJ</b></li> <li>✓ <b>Fluxograma de habilitação bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais UERJ</b></li> <li>✓ <b>Fluxograma de habilitação licenciatura em Ciências Sociais UFRJ</b></li> <li>✓ <b>Questionário ENADE 2017</b></li> </ul> |
| <b>Apêndice</b> | Apresentar o documento produzido para ser o roteiro de entrevistas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Roteiro de entrevista semiestruturada</b></li> </ul>  |

Fonte: O autor, 2020.

## 1 MÉTODOS E TÉCNICAS: O DESENHO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever não somente a trajetória da pesquisa, seus ajustes e escolhas, como também o processo de coleta dos dados, a metodologia e a organização do material empírico.

### 1.1 Qual é a questão da pesquisa? Formulação do problema

O diploma de ensino superior é no Brasil uma marca de distinção. Obter esse prestígio, não somente como profissional, mas, de modo geral, no meio social em que essa pessoa está inserida, traduz a realização de desejos e expectativas não somente pela obtenção do diploma, mas também pela entrada no meio universitário. A escolha do curso, o seu período de realização (noturno ou diurno) são alguns dos elementos importantes para uma análise do perfil dos que ingressam no sistema do ensino superior.

Os cursos de Ciências Sociais - bacharelado e licenciatura, não são considerados, dentro do meio universitário, cursos de prestígio social e acadêmico, em comparação a outros cursos, dentre eles medicina e engenharia<sup>4</sup>. Entretanto, desde o advento da lei 11.684 de 02 de junho de 2008 que tornou obrigatório o ensino de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio, vem aumentando o número de demandas por profissionais licenciados nessa área. Os cursos de formação de professores de sociologia não se iniciaram com a referida lei. Os cursos de licenciatura foram criados nos anos de 1930 nas antigas faculdades de filosofia. A formação mais específica do professor de sociologia é sem dúvida fruto do processo histórico de uma disciplina que, por diversas vezes, esteve presente e ou ausente dentro do currículo escolar.

Não pretendemos com esta pesquisa fazer o levantamento sobre a história do ensino de sociologia na educação básica, mas sim, mostrar que a disciplina ainda passa por fragilidades.

Tendo em vista a escolha do curso, se faz necessário pensarmos como ocorre o processo de transformação desses sujeitos em estudantes de licenciatura em Ciências Sociais. Quais foram os desafios diários durante a graduação? A permanência na universidade não pode ser

---

<sup>4</sup> Algumas pesquisas acerca dessa temática podem ser encontradas no Laboratório de Pesquisas em Ensino Superior, disponível em: <https://www.lapesbr.net/> (Acesso em 08 abr. 2019).



medida somente em contrapartida aos números sobre evasão. Queremos entender o que fez esses ex-estudantes permanecerem no curso. Suas demandas e seus anseios pessoais e profissionais. As experiências como estudantes envolveram não somente os saberes acadêmicos, mas sim, outros conhecimentos que foram fundamentais para a formação desses egressos. Os estágios nas escolas, os grupos de pesquisa e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) implementado em 2007 atingindo inúmeras instituições de ensino superior inclusive as duas que são objetos da pesquisa são sem dúvidas questões pertinentes a serem questionadas aos ex-alunos.

Assim sendo, o problema deste trabalho está em compreender justamente de que maneira se constituíram as experiências, visões, dificuldades e as estratégias mobilizadas em suas trajetórias como estudantes no curso de formação de professores dos egressos licenciados da UFRJ e da UERJ. A perspectiva adotada nesta pesquisa está em analisar o sujeito social, no caso, o egresso, como um sujeito presente dentro do jogo social e repleto de tensões e lógicas de ação. **Por que a escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais? Encontramos alguma diferença substancial entre os dois modelos de formação sob a ótica dos egressos? E seus destinos profissionais? Atualmente eles trabalham como professores de sociologia?** A tese busca responder a alguns destes questionamentos.

Não é o intuito dessa tese realizar algum tipo de ranqueamento entre os dois cursos, mas sim, compreender as experiências desses egressos em dois modelos de graduação de formação de professores de sociologia. Não podemos deixar de levar em consideração que as políticas públicas educacionais mais amplas, como o REUNI (Programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e as mais focadas na formação de professores, permitiram a entrada no ensino superior de estudantes que são muitas vezes os primeiros de sua família a ingressarem em uma universidade.

O curso de licenciatura na UFRJ se desvinculou do Bacharelado (do antigo sistema “3+1”) em 2009 constituindo um curso separado, com um currículo próprio e focado na formação do professor de sociologia. Para entender esse processo, precisamos voltar a 2002 quando o Conselho Nacional de Educação<sup>5</sup> (CNE) construiu uma medida a fim de valorizar a formação de professores, permitindo assim a separação entre o bacharelado e a licenciatura e que, dentre as minhas hipóteses, constituiria uma nova profissão tendo em vista a legislação específica para a formação de professores. É importante destacarmos que essa discussão não

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. (Acesso em 08 set. 2019).

está limitada ao âmbito das Ciências Sociais. Sabemos que esse processo ocorre em outros cursos e, por isso a importância desta pesquisa no campo das Ciências Sociais.

Em 2011, Thaís Heringer em sua pesquisa sobre os impactos da resolução da CNE 2002, no curso de Geografia da UFRJ, um dos pioneiros a se adaptar ao novo modelo apresenta argumentos semelhantes. O curso de Geografia faz a separação entre o bacharelado e a licenciatura em 2006 que, aos moldes do modelo da UFRJ prevê uma entrada diferente pelo Concurso de acesso aos cursos de graduação da UFRJ (o vestibular). Em sua pesquisa, fica evidente que o currículo de geografia se adaptou também para a formação desse novo curso, que as disciplinas são ajustadas para a necessidade de um curso de licenciatura: “o que reflete a preocupação de que o curso voltado à formação de professores não fosse mais fraco em teoria que o curso de bacharelado e sim, fosse adaptado para a melhor formação do professor/pesquisador” (HERINGER, 2011, p. 31). Mesmo ocorrendo esse processo, foi necessário suprimir algumas disciplinas teóricas. Assim, questionamos, portanto, esse modelo de formação. Balancear a formação do professor com as disciplinas pedagógicas sem prejudicar a formação teórica específica seria um modelo possível? Como construir uma licenciatura autônoma?

Essas duas formações, o bacharelado e a licenciatura, são o coração desta pesquisa. Podemos entender que a formação da licenciatura é favorável ao egresso para a sua atuação no mercado de trabalho tendo em vista a proposta de valorização do professor? Quais são as limitações que podem ocorrer somente com o diploma de licenciatura dentro das Ciências Sociais. O licenciado pode atuar fora do ambiente escolar? Essas são algumas das questões a serem discutidas nesta pesquisa.

## **1.2 A intermitência da disciplina sociologia no ensino médio: algumas pontuações desde a lei de 11.684/2008 até a Base Nacional Comum Curricular**

Um dos panos de fundo desta pesquisa é a lei 11.684 de 02 de junho de 2008 que dispôs sobre a reinserção da sociologia e filosofias como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Entender o caminho da disciplina em termos legais desde esse marco é importante tendo em vista todas as mudanças que a envolvem, como a construção de novos cursos de licenciatura para a demanda por professores especialistas que vão ser discutidos a seguir.

A discussão sobre a sociologia no ensino médio é histórica e se pauta na importância da sociologia na formação básica. Florestan Fernandes em seu texto de 1954 já afirmava que a sociologia no ensino médio era um dos assuntos de maior responsabilidade que os sociólogos brasileiros deveriam enfrentar. Qual é a sua importância como disciplina? Ainda segundo o autor, o ensino de sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos “para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. A difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter importância para o ulterior desenvolvimento da sociologia” (FERNANDES, 1954, p. 90)

O ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1954, p. 90)

Florestan afirma que a discussão acerca da importância do ensino de sociologia no ensino secundário esteve presente em alguns países, sobretudo em sociedades modernas que sofreram impactos com a expansão do capitalismo. Os educadores brasileiros foram os primeiros a levantarem a questão tendo em vista necessidade de se preparar as novas gerações para uma “civilização em mudança”.

O campo do ensino de ciências sociais se alterou nos últimos anos, tendo em vista a diversidade de livros didáticos, de abertura de concursos para seleções de novos professores fazendo parte de toda uma estratégia para a inserção da sociologia no currículo escolar. Espaço de grande disputa com o bacharelado entre o campo, sinalizando o que Bourdieu (2003) afirma a respeito das lutas internas no interior de certo campo de interação. Em sua perspectiva, o campo é um espaço estruturado do saber mediante uma comunhão de interesses entre semelhantes que traz à tona a ideia de comunidade. Mas é igualmente o espaço no qual os atores lutam e disputam posições no seu interior. Entendo por campo acadêmico o espaço de institucionalização do saber, espaço que inclui a formação no bacharelado, os programas de Pós-Graduação da área, os congressos científicos, os periódicos especializados e o monopólio da produção do conhecimento científico. Não irei tratar de todos os espaços.

O foco da pesquisa é na graduação e mais especificamente na formação do professor de sociologia em duas universidades. Existe pelo menos uma escola de formação em licenciatura em ciências sociais em todos os estados da federação o que provocou uma expansão dos cursos

de Ciências Sociais, com a tendência da expansão da Licenciatura<sup>6</sup>. Pelos dados do CENSO 2017 existem no Brasil 102 cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Dessa forma, as escolas e as universidades precisaram passar por adaptações à lei, tendo que inserir novas diretrizes da disciplina no currículo escolar e acadêmico. Tiveram que repensar aspectos como a carga-horária, regência de classe, programa, bem como os materiais didáticos. Com relação aos materiais didáticos, vale destacar o fato de que, pela primeira vez, em 2012, a disciplina fez parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que distribuiu livros didáticos para estudantes de escolas públicas do país, chegando ao patamar de quase oito milhões de alunos da rede que tiveram acesso a conhecimentos de Ciências Sociais.

As universidades são provocadas a refletirem sobre esses novos parâmetros e perspectivas que trazem novos desafios dentro, como também fora dela. Como os egressos enfrentaram desafios durante seu período como alunos de seus respectivos cursos? Destaco entre os fatores, a didática, o currículo, os alunos (incluo nesse sentido bolsas de apoio acadêmico e de pesquisa – PIBIC/PIBID) e o material didático. São inúmeras nuances que já fazem parte de pesquisas na área. Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o assunto já foram defendidas e outras estão a caminho.<sup>7</sup>

Desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, a Sociologia está, de alguma forma, presente nas escolas em todos os seguimentos tendo em vista a necessidade de se ensinar alguns conteúdos. Desde então houve um processo de disputa para que os conteúdos fossem inseridos em leis complementares e diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Tal disputa política teve seu auge em 2008 com a Lei 11.684 com a obrigatoriedade da sociologia e filosofia no ensino médio.

O diretor da educação básica da CAPES<sup>8</sup> entre os anos de 2008 e 2009, Divo Ilvo Ristoff, deu uma entrevista para o jornal a Folha de São Paulo<sup>9</sup> no ano de 2009 dizendo que estava preocupado com a falta de profissionais de filosofia e sociologia para atenderem a demanda criada em 2008 com o retorno das duas disciplinas no ensino médio. No mesmo ano,

---

<sup>6</sup> Para um debate mais profundo sobre o tema, recomendo a dissertação de Gabrielle Cotrim “Análises dos desenhos curriculares de cursos superiores de formação de professores de ciências sociais”. Defendido em 2016, sob orientação da Profa. Anita Handfas no Programa de Educação da UFRJ. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br>. (Acesso em 7 mai. 2018)

<sup>7</sup> Mais pesquisas sobre o assunto podem ser encontradas no site: <http://www.labes.fe.ufrj.br/> (Acesso em 31 mar. 2019)

<sup>8</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

<sup>9</sup> Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2008/07/426739-faltam-professores-de-filosofia-e-sociologia-diz-diretor-da-capes.shtml> (Acesso em 31 mar. 2018)

a própria CAPES chamou a atenção para o fato de que havia 20.339 profissionais atuando como professores de sociologia, mas que somente 12% desse número, no total de 2.499 eram licenciados em sociologia. A preocupação do diretor à época foi como suprir a necessidade de professores, e justamente por isso, sua fala enérgica: "Agora teremos que incluir a filosofia e a sociologia no nosso plano emergencial. Estamos, inclusive, revendo os planos orçamentários para 2009. Vamos ter que chamar todas aquelas pessoas que têm uma formação correlata como história, ciência política e sociologia pura, sem a licenciatura, para atender a lei", diz o diretor. Tendo em vista essa necessidade, ele finaliza a entrevista dizendo que o número de formandos em sociologia e filosofia deveria aumentar em 20 vezes para atender à demanda.

Adiantando um dado importante levantado nesta pesquisa que reforça o argumento sobre a demanda de profissionais licenciados em Ciências Sociais menciono o dado do CENSO da educação superior de 2017 que mostrou que existem 67 cursos de formação de professor de ciências sociais em instituições públicas no Brasil, sendo 35 cursos em instituições privadas. Informações sobre os concluintes serão apresentadas com mais detalhes no capítulo específico sobre os dados secundários utilizados na pesquisa: CENSO e ENADE.

Apresento assim, a primeira questão da pesquisa: estariam a demanda e a procura por profissionais realmente se ajustando? Os entrevistados da pesquisa são egressos dos cursos e muitos vivenciaram essa demanda. Tendo em vista essa possibilidade, foi feito um bloco de perguntas sobre o destino profissional deles, a ser discutido no capítulo específico sobre os dados qualitativos. São em média quatro anos de graduação e muitos entrevistados percorreram o tempo de inserção da sociologia no ensino médio, após a sua aprovação, até as mudanças ocorrerem.

Por isso, é importante destacar e contextualizar o percurso da disciplina. Desde o início da pesquisa de doutorado, no ano de 2017 até a sua defesa, em 2021 ocorreram algumas mudanças a respeito da sociologia como componente curricular obrigatório no ensino médio. Tais alterações ocorridas durante a pesquisa aparecem nas entrevistas.

Em termos de mudanças normativas que visam alterar quais são as aprendizagens necessárias na educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento importante a ser destacado. Ieize Fioreli Silva (2020) ao pesquisar a BNCC e seu impacto na sociologia no ensino médio, avalia que desde o início de seu processo histórico, em 2013, até a sua aprovação, em 2017, para o ensino fundamental e, 2018, para o ensino médio, setor que nos atinge diretamente com a sociologia. O documento final da BNCC de 2018 dialoga diretamente com a Reforma do Ensino Médio na lei 13.415. Provocou uma mudança curricular, sugerindo uma flexibilização e construindo competências e habilidades para cada área de conhecimento.

As únicas disciplinas obrigatórias são as de Língua Portuguesa e Matemática. A BNCC designaria aos estados e municípios a autonomia para se construir os caminhos curriculares dentro dos itinerários formativos.

A sociologia está presente junto a Geografia, História e Filosofia pertencendo assim a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. A reforma do ensino médio foi iniciada em 2020 e caberá aos estados e municípios a decisão acerca de como a sociologia estará presente nesse processo tendo em vista que os currículos devem ter “estudos e práticas” da sociologia dentro do grande grupo das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Silva (2020) reforça que todas essas mudanças de estado atingem diretamente a presença ou não do professor de sociologia nas escolas provocando assim não somente uma mudança curricular, mas também na contratação de novos docentes.

As políticas públicas focadas na formação de professores da educação básica configuram tentativas de melhorias na formação do professor e, conseqüentemente na educação básica. As DCNs de 2015 são normas obrigatórias, com poder de lei, para a Educação Básica estabelecida pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). Elas têm como objetivo central orientar o planejamento do currículo nas escolas e sistemas de ensino. Provocaram mudanças na formação inicial na educação superior (das licenciaturas, formação pedagógica para graduados e nos cursos de segunda licenciatura). Com o intuito de provocar uma valorização docente, as mudanças na formação inicial e continuada dos professores com alterações no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) foram orientadas no sentido de articularem melhor a relação entre o ensino superior e a educação básica. A oferta por cursos de licenciatura é um dos destaques do DCN tendo em vista a necessidade de se criar vagas para professores que já atuam na educação básica, mas que não possuem formação específica na área. Não exclui os que pretendem ingressar na educação básica e estabelece que o curso de licenciatura se torna primordial para a especificidade da ação. Não é o intuito da pesquisa fazer um amplo levantamento sobre a DCN, mas sim, destacar essa construção do curso de licenciatura que dará um destaque maior no âmbito pedagógico com uma maior integração entre ensino superior e educação básica, além de se construir um currículo voltado para formação do professor de acordo com a Base Comum Nacional. Essa relação está em destaque para a passagem:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da

educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa (BRASIL, 2015b, p.15).

Além da articulação entre teoria e prática, a valorização da pesquisa também se destaca na passagem, elementos esses que são essenciais para a formação docente. Tal regulamentação exige a reformulação de todas as licenciaturas com grande aumento da carga horária, evidenciando ainda mais a importância do debate e de se compreender a formação desses futuros professores. Assunto esse que será aprofundado empiricamente.

### 1.3 A construção do objeto – o olhar metodológico

Pensar nos métodos e técnicas de pesquisa é refletir justamente sobre o “como” responder às perguntas norteadoras. Nesse sentido, minha pergunta de tese, será melhor desenvolvida no âmbito qualitativo. Ao me propor pesquisar os estudantes, mais especificamente os egressos dos cursos de ciências sociais, busco não somente resgatar seus registros como estudantes, suas experiências, mas também entender como foi a relação deles com a universidade e seu processo de formação de professor/a de sociologia.

Em “Introdução a uma sociologia reflexiva”, Pierre Bourdieu (2007) discute justamente quais seriam as intenções e temas de cada trabalho sociológico realizado. O que há de universal nos projetos de pesquisa? “Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades” (BOURDIEU, 2007, p.18). Mais uma vez Bourdieu (2007) nos ensina que na construção de um objeto e, mais precisamente, no ofício de pesquisador, encontramos dificuldades “universalmente partilhadas”. Temos que encarar a pesquisa como uma atividade racional e não como algo sobrenatural que virá e trará o conhecimento de forma mística. Fazem parte do processo de construção da pesquisa, decepções, ideias exageradas e egos inflados. Por isso, a importância de se expor e encarar eventos acadêmicos, publicações e bancas de avaliação a fim de receber colaborações sobre sua pesquisa.

O estado que ele chama de “nascente” é justamente esse estado confuso no qual caminhos são oferecidos e o pesquisador precisa estar aberto a críticas e sugestões. Mas como bem apresentado por Bourdieu (2007), o *homo academicus* gosta do acabado. Mas esse processo de construção da pesquisa, que pode durar anos, em uma busca quase que moral do trabalho bem-feito. A desconstrução desse imbróglie acadêmico deve ser enfrentada de forma

madura e por isso, Bourdieu (2007) propõe apresentar como se processa realmente o trabalho de pesquisa.

Compreender a pesquisa como um processo que envolve seus limites e avanços, as hesitações, embaraços e renúncias que estão presentes é sem dúvida o grande desafio. Por isso a importância da qualificação, que entendemos como um processo de auxílio, através de outros olhares para a construção da tese. A importância do objeto e a necessidade do olhar metodológico atento são instrumentos *sine qua non* para um bom início de pesquisa.

O próprio objeto pode ser considerado algo subestimado principalmente dentro das ciências sociais ao que Bourdieu rebate: “Tem-se a demasiada tendência para crer, em ciências sociais, que a importância social e política do objeto é por si mesmo suficiente para dar fundamento à importância do discurso que lhe é consagrado” (BOURDIEU,2007, p.20). Mencionando Flaubert, Bourdieu destacava que o sociólogo deve “pintar bem o medíocre” Objetos tradicionalmente excluídos ou do outro lado, os socialmente importantes. Precisamos acima de tudo converter esses problemas em operações práticas de pesquisa, unir a teoria e a prática como elementos fundamentais para a construção do objeto.

Nesse modelo, que ele chama de “modus operandi”, um modo de produção científico que pressupõe um *habitus* acadêmico, ou melhor nas palavras do próprio Bourdieu, um “*habitus* científico” tendo a prática, os modos de transmissão totais e práticos como ferramenta fundamental desse processo em torno dos métodos, de técnica, de conceitos e teorias. O que mais precisamente Bourdieu (2007) entende como o sentido do jogo científico, essas normas introjetadas no sociólogo que está presente entre o objetivismo e o subjetivismo, auxiliando assim em sua conduta seguindo as normas da ciência.

Na construção do objeto, esse jogo científico com seu modus operandi, fica cada vez mais evidente quando se pensa o que para Bourdieu é a operação mais importante dentro da pesquisa, o que se entende como a relação entre teoria e metodologia. Uma separação presente dentro da divisão do trabalho acadêmico que precisa ser fortemente reavaliada como duas instâncias separadas. “as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objeto” (BOURDIEU,2007, p.24).

Não se pode construir uma análise do texto separado de seu contexto ignorando totalmente os dados sobre o contexto imediato. Os dados também não podem ser de forma ostentatória: “A pesquisa é uma coisa demasiado séria e difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso” (BOURDIEU,2007, p.26)



“O objeto não é algo que se produz de uma assentada” (BOURDIEU,2007, p. 27). É um trabalho artesanal, que se realiza pouco a pouco com correções, eu vou ser orientada muitas vezes pelo próprio objeto dentro do campo. É importante, portanto, pensar relacionalmente os grupos pesquisados e compreendê-los em termos de diferenciação social. Uma sugestão apresentada por Bourdieu é pensar relacionalmente tanto as unidades sociais em questão como suas propriedades, podendo estar assim classificadas de acordo com sua presença e ausência.

Uma armadilha que destaco em Bourdieu é a do objeto pré- construído. Tendo em vista que escolhemos de uma forma subjetiva algum objeto que nos interessa, que nos desperte o mínimo de curiosidade como pesquisadores, pode se transformar em um problema. Segundo ele “o conhecimento incipiente que dela possa ter, e que é nocivo na medida em que é tido por desmitificado e desmistificador, dá origem a toda uma série de perguntas extremamente ingênuas” que neste sentido, escondem uma aparência científica, mas que irá falhar no essencial da questão.

Construir um objeto é superar a “passividade empirista” e superar essas noções de pré-construções do senso comum, é buscar modelos. Construir um sistema de relações que devem retirar dele as propriedades gerais e permitir assim na construção do objeto a possibilidade da intenção generalizada. Fugindo assim de grandes construções formais e vazias e pensar o caso como único. Nesse sentido, Bourdieu reforça que a lógica do método comparativo seria uma saída interessante pois permite pensar relacionalmente “homologias estruturais entre campos diferentes ou entre estados diferentes do mesmo campo” (BOURDIEU,2007, p.33). Eles podem ocultar características semelhantes e distintas, facilitando assim a percepção e rompendo com percepções abstratas.

Outro ponto de destaque do texto de Bourdieu, é a sua percepção acerca do distanciamento entre as pré – construções acerca do objeto. O mundo social é o grande campo de pesquisa do sociólogo e ele o habita. O grande desafio para o pesquisador, segundo Bourdieu é descobrir que seu problema sociológico que foi socialmente construído deva sair do âmbito privado, particular e que vá para o âmbito do problema social, público - “que se pode falar publicamente” (BOURDIEU, 2007, p. 37).

A construção de problemas sociais universais é um dos grandes motes da própria sociologia. Nesse debate entende-se inclusive as contribuições que a própria disciplina pode e deve oferecer ao campo acadêmico.

No caso desta pesquisa, acreditamos que os egressos e suas experiências na universidade são elementos fundamentais para pensarmos não somente qual universidade queremos, mas que

tipo de professor estamos formando. Daí destaco a importância de todas as etapas na pesquisa dentro de suas dificuldades e ajustes que serão discutidas a seguir.

#### 1.4 Escolhas, dificuldades e reajustamentos ao longo da pesquisa

Ao longo da pesquisa os problemas principais do trabalho precisaram ser redefinidos, ou melhor, reajustados a novas questões que foram surgindo com o andamento do trabalho. A ideia original e apresentada na seleção da pós-graduação, era a de pesquisar os estudantes que estavam cursando Ciências Sociais e focar em sua formação como professores de sociologia.

Quando eu estava na fase de “hipóteses” fiz uma pesquisa exploratória em 2017.2 na UFRJ com um grupo restrito de alunos (20 questionários + 6 entrevistas)<sup>10</sup> que me ajudaram a demarcar o meu campo de pesquisa. Essa pesquisa foi essencial para me situar no campo e entender as maiores questões abordadas pelos estudantes à época. A formação na licenciatura e seu atrito com o bacharelado já se mostrava como uma das grandes questões da pesquisa. Adicionado a isso buscamos compreender a razão pela escolha da UFRJ em detrimento de outras universidades. O prestígio acadêmico e a valorização do diploma da universidade foram os principais fatores que fizeram os estudantes escolherem fazer a licenciatura em Ciências Sociais na UFRJ. Tendo essa pesquisa como referência, percebi que pra a tese de doutorado era necessário não somente ir além, como buscar realizar uma comparação entre dois modelos de curso a fim de aproximar e diferenciar seus modelos. Para Marconi e Lakatos (2004) a comparação entre dois objetos permite perceber a relação constante presente entre eles e assim aproximar fatos e fenômenos. A questão retornava ao ponto inicial: “qual curso de Ciências Sociais em qual outra universidade iremos pesquisar a fim de correlacionar com a UFRJ? Quais modelos de curso conseguiremos colocar em disputa?”

Voltando a minha questão inicial de pesquisa que estava focada na formação do licenciado em sociologia, em um primeiro momento o interesse era pesquisar os estudantes. A proposta inicial era focar na UFRJ e somente nela tendo em vista seu caráter excepcional de ter o curso de licenciatura desmembrado do bacharelado. Cursando o doutorado na UERJ pude realizar o estágio obrigatório na graduação. Optei por realizar na licenciatura com a Docente Raquel Balmant Emerique do Instituto de Ciências Sociais (ICS) em 2018. O contato quase que diário com os alunos me trouxe novas dúvidas e inquietações sobre o formato da instituição e

---

<sup>10</sup> O artigo com parte da pesquisa se encontra publicado em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/11/Cadernos-LEPES-1.pdf> (Acesso em 08 abr. 2019).

por isso pensamos na possibilidade de realizarmos uma pesquisa comparativa entre a UERJ e a UFRJ tendo em vista as diferentes formações, instituições e no final, diplomas com pesos distintos.

Ainda com o foco nos estudantes de ambas as instituições, a qualificação em maio de 2019 me possibilitou repensar esse grupo. A sugestão pelos egressos foi cirúrgica e foi adicionada a uma inquietação inicial que aos poucos foi apagada, mas retomada com a nova proposta: *onde e como estão esses egressos inseridos no mercado de trabalho?* É importante destacar que não deixaremos de lado a questão acerca das razões para a escolha do curso e a experiência dos egressos na graduação.

Ingressar em uma sociologia das profissões foi o desafio proposto e com isso, a possibilidade de entender, mesmo em um universo restrito da pesquisa, o lugar ocupado, *ou não*, pelo licenciado da UFRJ e o licenciado e bacharel da UERJ no mercado de trabalho.

Outra grande sugestão apresentada na qualificação, e que também estará presente nos próximos capítulos, são os dados gerais, macros, sobre o curso de Ciências Sociais. Decidimos utilizar os dados do Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) tendo como objetivo o uso do questionário do estudante e os dados do CENSO da educação superior, ambos de 2017. Para além desses dados conseguimos as informações administrativas das próprias universidades, no caso da UERJ e a UFRJ, com os dados dos ingressantes, evadidos e formados desde 2009.

### 1.5 As técnicas utilizadas para a coleta de dados

Tendo em vista esse panorama sobre o campo de estudo e os objetivos da pesquisa, decidimos utilizar uma metodologia focada nas seguintes etapas de coleta de dados:

- Análise bibliográfica
- Documentação indireta: pesquisa documental
- Documentação indireta: os dados estatísticos secundários do ENADE e do CENSO, ambos do ano de 2017
- Documentação direta: entrevistas discursivas semiestruturadas com 17 egressos dos cursos de Ciências Sociais da UERJ e da UFRJ que ingressaram no curso após o ano de 2009 e que tenham se formado até 2019. Os conteúdos das entrevistas foram registrados em áudio e transcritos de maneira integral, constituindo os documentos da pesquisa.

A **análise bibliográfica** e a **pesquisa documental** configuram as etapas iniciais desta pesquisa de doutorado e serviram para contextualizar e situar a pesquisadora sobre os materiais existentes de pesquisa.

No caso da análise bibliográfica foi importante o mapeamento de todas as pesquisas que já foram realizadas com o tema. Para Marconi e Lakatos (2004 apud MANZO, 1971, p. 32), a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas em que os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a outras conclusões.

Kaufmann (2012) reforça o argumento anterior, destacando que para a compreensão melhor do objeto há a necessidade de se fazer uma pesquisa bibliográfica profunda acerca do tema tratado. Recolher dados e informações que atualizem e limitem sua pesquisa. O que chamamos como “estado da arte” de determinada disciplina, ou melhor, do ponto central do tema ao que se desenvolveu como resultados de pesquisa. Essa atitude se torna fundamental para uma boa pesquisa tendo em vista o benefício de observar os recortes e questões norteadoras de cada pesquisa. “Nenhum tema é radicalmente novo” (KAUFMANN, 2012, p.63) com isso ele inaugura a discussão acerca do que se deve ler acerca do tema da pesquisa e utilizar essas referências como elementos para se situar dentro do campo e limitar os caminhos possíveis.

A **pesquisa documental** realizada foi acerca dos projetos político-pedagógicos e dos currículos dos respectivos cursos. Ambos serviram de elementos essenciais no pontapé da pesquisa empírica. Segundo Raupp e Beuren (2006), a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não receberam tratamento analítico que buscariam pelo manuseio das fontes para interpretar informações brutas que tenham algum valor específico. Esses documentos utilizados como fonte de consulta foram apresentados na qualificação de doutorado em maio de 2019 e serviram como elementos para entendermos melhor justamente os modelos de licenciatura que foram implementados. Tendo as entrevistas semiestruturadas como o elemento central, o objetivo é não somente compreender os modelos de licenciatura a partir dos egressos, como também debatê-los tendo como referência os projetos.

Tanto a **pesquisa documental** quanto os **dados estatísticos** são considerados uma documentação indireta da pesquisa, aquilo que Marconi e Lakatos (2004) definem por ser o levantamento de fontes que servem não somente para se ter um *background* do campo de

interesse como também evitar duplicações desnecessárias à pesquisa. Podem também sugerir problemas e hipóteses que auxiliariam em outras fontes de coleta.

Os dados estatísticos utilizados na pesquisa são oriundos de duas fontes: o Censo da Educação Superior e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Ambos são do ano de 2017 tendo em vista que foi último ano no qual o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ foi avaliado. A próxima avaliação no qual incluirá o curso de Ciências Sociais seria realizado no ano de 2020 e por conta da pandemia do Covid – 19 foi transferido para o ano de 2021<sup>11</sup>. Tais datas impossibilitariam a pesquisa tendo em vista os prazos do doutorado que se encerra em 2021.

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequencias de formação específica, além de seus alunos e docentes. Ao utilizar os dados do sistema e- MEC com os registros de todas as Instituições de Ensino Superior, podemos coletar informações mais gerais sobre as matrículas, ingressantes, concluintes e docentes de cada curso.

O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) faz parte do sistema de avaliações do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) promovido pelo Ministério da Educação, ao qual todas as Instituições de Ensino Superior estão submetidas. Com o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso, como também as competências na sua formação. No caso da pesquisa o recorte está nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. É importante destacar que o resultado do exame é utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) para dar uma maior visibilidade aos cursos selecionados.

## **1.6 Entrevistas semiestruturadas com os egressos**

Segundo Marconi e Lakatos (2004), a entrevista é uma técnica de pesquisa que representa um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados. O objetivo da entrevista é obter informações necessárias para compreender as experiências dos entrevistados dentro do escopo da pesquisa. Ainda segundo as autoras as entrevistas têm vantagens importantes dentro da pesquisa:

---

<sup>11</sup> <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3867/enade-2020-sera-aplicado-em-junho-do-proximo-ano-preve-inep> (Acesso em 15 fev. 2021)

- Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam sobre os fatos investigados
- Possibilita a verificação de atitudes e condutas observando assim reações, mudanças na voz e alterações corporais importantes.
- Obter dados que não se encontram em fontes documentais, mas que são relevantes e significativos
- Há uma maior flexibilidade, permitindo a repetição de perguntas caso ocorra alguma discordância ou dúvida na resposta.

As entrevistas foram realizadas tanto de forma presencial quanto de forma remota, através de aplicativos de videoconferência como o Skype ou o Google Meet – a maneira como as entrevistas foram realizadas dependia dos entrevistados. Muitos moravam em outras cidades e por isso, optavam pela entrevista remota para facilitar a comunicação.

“O objetivo principal do método é a produção de teoria”. Nessa passagem com uma citação de Nobeit Elias, Jean-Claude Kaufman reforça a importância atribuída à metodologia e neste caso, a entrevista. Segundo Kaufmann (2013), a entrevista é um instrumento essencial para a construção de um conhecimento artesanal. Ela se torna essencial pois é um método econômico e de fácil acesso. Saber extrair o “material” recolhido e de ilustração das ideias a serem desenvolvidas é um dos desafios da pesquisa com entrevistas. Ainda segundo Kaufmann, os problemas aparecem quando se deseja colocar à prova as informações levantadas, isso acontece de uma forma geral com as bancas de exame.

A entrevista é um método que aparentemente pode parecer frágil ou mais precisamente, nas palavras do autor, “frouxo” pois é de acesso muito fácil e inclusive até suspeito em um primeiro momento. Por isso acho importante a realização de uma entrevista com um questionário estruturado bem construído, para poder auxiliar na construção do objeto.

A análise das entrevistas irá seguir entrevistas semiestruturadas com questões norteadoras tendo como sempre o tema da pesquisa e seu propósito como referências. Construí um primeiro roteiro de entrevistas tendo esses eixos temáticos como referências.

1. Razões para a escolha do curso 2. Trajetória universitária: primeiros impactos 3. Permanência na universidade 4. Relação com o curso em si: a formação de professores 5. O estágio e os campos de formação do professor de sociologia 6. Maiores desafios / dificuldades/ êxitos 7. A formação como professor de sociologia e a experiência profissional. 8. Atuação profissional.

Como entender as trajetórias desses egressos com uma entrevista semiestruturada? O desafio metodológico estava traçado e focamos em pensar em um roteiro com três etapas bem específicas que iriam me auxiliar na compreensão de três momentos cruciais na trajetória dessas

peças, suas escolhas, com foco na licenciatura em Ciências Sociais, as experiências na universidade e seus destinos profissionais. Em janeiro de 2020 o roteiro estava pronto.

As entrevistas foram todas gravadas com o gravador da *SONY PX 240* e foram transcritas logo após o processo. Construímos as perguntas com base nos eixos temáticos acima destacados e mais especificamente com as áreas com mais detalhes. Ao coletar as informações básicas do entrevistado, como nome completo, data de nascimento e universidade que realizou o curso. Após esse primeiro dado, o entrevistador informava sobre o intuito da pesquisa, as instruções e as três dimensões da trajetória educacional do entrevistado a serem investigadas. O entrevistador passava ao entrevistado somente as informações presentes na categoria “Áreas” que são divididas em três para melhor exemplificar e categorizar as etapas educacionais.

Quadro 2 – Categorias e dimensões de análise

|                                     | <b>Áreas</b>  | <b>Categorias</b>  | <b>Dimensões</b>  |
|-------------------------------------|---|--|---|
| <b>Egressos<br/>UERJ e<br/>UFRJ</b> | Motivações para o ingresso na Universidade e escolha do curso | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Escolhas e expectativas</li> <li>*Influência da família</li> <li>*Informações sobre o curso</li> <li>*Capital Social</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Razões para a escolha do curso</li> <li>*Razões para a escolha da universidade</li> <li>* Histórico de sociologia no ensino médio</li> <li>*Influências - família; professores; colegas</li> <li>* A licenciatura é uma questão nessa etapa?</li> </ul>   |
|                                     | Experiência formativa e socialização profissional             | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Integração</li> <li>*Rede de apoio</li> <li>*Capital Social</li> <li>*Estratégias desenvolvidas nas dificuldades nos estudos e nas relações</li> <li>*Experiência na universidade</li> <li>*Permanência</li> <li>*Formação para o mercado de trabalho</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*A "chegada", o 1º e 2º semestres - " ser estudante" - impacto</li> <li>*Palestras/lazer</li> <li>*Iniciação científica/Pesquisa</li> <li>*Estágio</li> <li>*Disciplinas - redes de apoio</li> <li>*Horizonte profissional</li> <li>*Assistência estudantil</li> <li>*Trabalho na graduação</li> </ul> |

|  |                      |  |  |
|--|----------------------|--|--|
|  |                      |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>*A formação do professor de sociologia</li> <li>*Avaliação do curso</li> </ul>  |
|  | Destino profissional | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Atuação profissional/relações</li> <li>*Pós-graduação</li> <li>*Identidade profissional</li> <li>*Percepções</li> <li>*Experiência profissional</li> <li>*Redes profissionais</li> <li>*Satisfação profissional</li> <li>*Estratégias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*Atua como professor de sociologia?</li> <li>*Fez pós-graduação</li> <li>*O conhecimento da graduação é utilizado em sua prática</li> <li>* Qual foi o sentido da graduação</li> <li>*Escolheria novamente</li> <li>*Incentiva alguém a fazer o curso</li> <li>*Mudanças com a graduação</li> </ul> |

Fonte: O autor, 2020.

Em 17 de janeiro de 2020 realizei a pesquisa- piloto com a colega de doutorado Mariana Siracusa em minha residência. Para Marconi e Lakatos (2004) a pesquisa – piloto tem como objetivo justamente verificar se há ambiguidade, clareza e sentido nas perguntas. Sua importância ocorre justamente para ser um teste a fim de se conseguir corrigir as falhas sem prejuízos maiores para a pesquisa. A fim de verificar se não somente a ordem das perguntas e tópicos faziam sentido, como também entender a importância de cada questão no caminhar da pesquisa. Com a duração de 40 minutos, a entrevista ocorreu de acordo e depois de alguns ajustes e alterações me senti preparada para a ida ao campo.

Após 5 dias, mais precisamente no dia 22 do mesmo mês era a momento de divulgar a pesquisa e captar entrevistados. Como conseguir acesso a esses egressos? Estávamos muito preocupadas em fazer as entrevistas entre os meses de janeiro e fevereiro pois acreditava que por serem meses tipicamente ligados a férias escolares e a hipótese de que essas pessoas estejam, em sua maioria, trabalhando no âmbito educacional, seria um momento frutífero para



o agendamento da entrevista. A estratégia deu certo, mas antes de tudo era necessário divulgar e captar esses entrevistados.

Pensamos em estratégias para divulgar minha pesquisa para conseguir entrevistados com o perfil adequado ao necessário. Encontramos nas redes sociais, no caso o WhatsApp e o Facebook o melhor caminho para compartilhar o pedido de entrevistas. Para grande surpresa, em menos de 24 horas, 21 pessoas compartilharam imagem no WhatsApp e já tínhamos cerca de cinco entrevistas agendadas com pessoas que se ajustavam exatamente no recorte da pesquisa. Fizemos uma arte com os logotipos das instituições para melhor comunicação. A imagem original se encontra a seguir:

Figura 1- Imagem de chamada para entrevista



Fonte: O autor, 2020.

Um fenômeno curioso ocorreu nesse processo. Por mais que houvesse uma rede de contatos que facilitou a minha pesquisa, não estava conseguindo formados com licenciatura na UERJ. Algumas pessoas que me procuraram diziam que estavam ainda terminando a licenciatura e eu dizia que precisava ter encerrado o curso tendo em vista o objetivo da pesquisa. A resposta era unânime: “não é fácil terminar a licenciatura em Ciências Sociais na UERJ, Sara. Você terá dificuldades em conseguir seus entrevistados”. Após alguns dias e com poucos entrevistados da UERJ resolvi enviar um e-mail para o corpo docente do Programa de Pós-

Graduação em Ciências Sociais da UERJ, ao qual estou vinculada como discente, e perguntar se os professores conheciam alguém que se formou e que poderia me indicar para a pesquisa.

No dia 10 de fevereiro de 2020 enviei e-mail para os docentes do PPCIS – UERJ pedindo indicações de egressos. A estratégia deu certo e consegui mais alguns contatos que permitiram que eu conseguisse os nove entrevistados que fizeram a licenciatura.

Meu primeiro entrevistado foi um egresso da UFRJ - João. Marcamos a entrevista no Shopping Tijuca na zona norte do Rio de Janeiro. Era o local público mais próximo para ambos e em pleno janeiro, um ambiente com ar-condicionado deixaria nosso encontro mais confortável. Pontual, ele me viu de longe no local marcado e logo me reconheceu.

Esse reconhecimento ocorreu em outras entrevistas e prontamente me remeti a Magnani (2002) que, ao pesquisar formas de sociabilidade em grandes metrópoles, muitas vezes, dentro da pesquisa que busca realizar um olhar mais “de perto” dessas redes através do campo e entrevistas, é possível encontrar redes de laços de pertencimento construindo o que ele chama de “circuito”. É o momento no qual as pessoas realizam encontros com interesses específicos dentro do contexto da cidade permitindo uma dinâmica própria com laços de sociabilidade com interesses compartilhados, construindo laços de pertencimento.

No caso da pesquisa, o “circuito” é o acadêmico, no qual pesquisadores e estudantes se encontram nos eventos e encontros cujo interesse comum faz com que as mesmas pessoas estejam em diversos encontros dentro da cidade. Por mais que minha pesquisa não seja uma etnografia, eu participo do circuito acadêmico desde 2005, e essa rede de sociabilidade foi fundamental para eu ter conseguido êxito nas entrevistas. João me conhecia justamente de um simpósio de sociologia no qual estávamos na mesma mesa de discussão. Esse fenômeno se repetiu com outros entrevistados, o que facilitou principalmente ao *ice break* no início da entrevista. Com esse entrevistado eu começo minha jornada de entrevistas presenciais e virtuais que serão descritas ao longo do próximo capítulo.

Pesquisar dentro do meio acadêmico acabou sendo um ponto positivo dentro de todo o contexto. Perguntas sobre o desenvolvimento do doutorado, sobre a UERJ, e sobre minha trajetória acadêmica foram muito comuns ao longo das entrevistas. Alguns me pediram para ler a tese ao final e ou serem convidados para a defesa. Não foi tarefa das mais difíceis encontrar os entrevistados. Muitos já sabiam o ritual de uma entrevista, ou melhor, tinham o *habitus* acadêmico e as entrevistas aconteciam sem maiores percalços. Não era incomum o entrevistado responder a algo e logo após citar um ou outro autor das Ciências Sociais, quase que um processo de identificação direta da fala com as referências do campo. Expressões como “isso

que eu disse é Bourdieu puro” ou “estou acostumada a entrevistar e não a ser entrevistada – ser o pesquisado é uma posição bem diferente da que estou acostumada” eram frequentes.

Para se construir todo o arcabouço de conhecimentos acerca do objeto proposto na pesquisa, se faz necessário um caminho de pesquisa que inicia desde as primeiras desconfianças sobre o assunto, percorrendo a construção do tema de pesquisa em uma pergunta possível de ser feita até o levantamento de dados diretos e indiretos para se ter uma pesquisa de doutoramento. Escolhemos um conjunto de técnicas que nos ajudaram a criar um procedimento metodológico que vão desde análise bibliográfica, percorrendo a análise documental indireta com os projetos político-pedagógicos e currículos seguido da análise documental indireta com os dados quantitativos do Censo e do ENADE de 2017 e finalizando com os dados diretos nas entrevistas com os egressos de licenciatura em Ciências Sociais.

O estudo desdobra-se em diversos eixos de análise, como pesquisas sobre ensino de sociologia, ensino superior, sociologia das profissões, desigualdades de oportunidades educacionais que estão dentro de um campo mais amplo na sociologia da educação. No caso desta pesquisa de doutorado, considera-se que as pesquisas sobre ensino superior e licenciatura são cruciais para a discussão. Utilizaremos como referência de análise uma discussão calcada na sociologia da experiência de François Dubet (1994) que irá nos trazer uma perspectiva que julgamos essencial para a compreensão das subjetividades e atividades dos atores sociais entrevistados nesta pesquisa. Os caminhos teóricos e seus respectivos referenciais são apresentados a seguir.

## **2 O APRENDIZADO COM A LITERATURA**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um referencial teórico que julgamos ser importante a fim de situar o leitor na discussão empírica desta tese de doutorado.

É importante ressaltar que a ordem de apresentação destas pesquisas e conceitos segue a mesma ordem da estrutura da tese a partir de agora: escolha profissional (para isso apresentamos algumas pesquisas de referência que discutem os estudantes e egressos de Ciências Sociais), o período na universidade e a formação (pesquisas sobre o contexto do ensino superior brasileiro e a sociologia da experiência como referencial teórico crucial para uma análise da trajetória dos egressos) e por último, mas seguindo uma ordem na formação, apresentamos uma discussão histórica sobre a licenciatura no Brasil sendo esse o destino profissional dos entrevistados.

### **2. 1 Pesquisas sobre estudantes e egressos de Ciências Sociais**

Os estudos sobre estudantes e egressos de Ciências Sociais encerram uma tradição de pesquisas que investigaram não somente suas trajetórias, mas também a identidade profissional dos cientistas sociais. À luz das pesquisas antes realizadas sobre o assunto que serviram como referência estão as de Luiz Werneck Vianna, Maria Alice Rezende de Carvalho e Manuel Palacios Cunha (1994) que ao realizarem uma pesquisa quantitativa com estudantes de Ciências Sociais nos anos 1990 fizeram um levantamento robusto sobre as razões das escolhas dos estudantes, como também a socialização universitária. Simon Schwartzman (1991), outra referência no campo, tratou das escolhas e das razões para os estudantes da USP (Universidade de São Paulo) pelas Ciências Sociais e o seu lugar dentro das carreiras universitárias. Maria da Glória Bonelli (1993) em sua tese de doutoramento intercalou o questionamento acerca da identidade profissional do cientista social e sua posição no sistema das profissões.

Já nos anos 2000, a pesquisa de Danilo Torini (2012) e Ana Paula Gonçalves Alves (2007) sobre a identidade profissional dos cientistas sociais, e a de Eugênio Braga (2011), foram essenciais para se pensar a situação ocupacional dos egressos e os respectivos marcos referenciais.

Uma pesquisa específica sobre o curso de Ciências Sociais da UFRJ foi realizada por Glaucia Villas Boas (2003) na qual, ao discutir a alta evasão no curso, a autora destaca que a desistência é um problema histórico e que a mudança no currículo não seja uma das soluções mais eficazes para isso. Um dos caminhos possíveis, sugerido por Boas, para a diminuição das taxas de abandono do curso de Ciências Sociais talvez esteja no engajamento dos alunos em laboratórios de pesquisa.

Após essa revisão das pesquisas sobre os estudantes e egressos de Ciências Sociais, podemos perceber que três pontos de destaque foram essenciais para nos posicionar nessa pesquisa: as razões para a escolha do curso, a socialização profissional e o destino profissional com destaque para a posição do cientista social dentro do mercado das profissões. Todos esses campos e recortes de pesquisa percorrem diversas áreas, como a Sociologia da Educação e a Sociologia das Profissões.

É importante ressaltar que as pesquisas citadas não têm como foco principal os formandos nem formados na licenciatura em Ciências Sociais. O foco foi no bacharelado e, em alguns momentos, a licenciatura aparece como um apêndice da pesquisa.

Consideramos iniciar pela universidade, compreendendo seu lugar dentro da sociedade, para assim passarmos pela teoria acerca da socialização e a experiência social até a discussão sobre a licenciatura no Brasil.

## **2.2 Pesquisas sobre ensino superior**

A fim de ilustrar melhor a discussão acerca do acesso ao ensino superior e suas peculiaridades sociológicas, fizemos uma revisão da literatura sobre pesquisas acadêmicas com destaque para seus desenhos de pesquisa e discussões teóricas mais atuais sobre o tema, não necessariamente sobre os egressos de Ciências Sociais, mas sim, sobre estudantes no ensino superior.

Entre as referências de trabalhos e pesquisas na área, destacamos aqui a contribuição de três autores: Rosana Heringer (2013), Alain Coulon (2008) e Wilson Mesquita de Almeida (2009).

Rosana Heringer (2013) faz um histórico do processo de formação das políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior, voltadas basicamente para que jovens pobres, oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas vissem aumentadas suas chances de

ingresso no ensino superior. A primeira lei de reserva de vagas em universidade pública é de 2001 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nos últimos anos, a autora enfatiza o aumento dessas políticas, visando à criação de novos *campi* universitários (14 entre 2003 e 2009), e novos cursos através do REUNI, criado em 2007. Desde então, essas políticas têm aumentado o número de universidades que realizaram algum tipo de ação afirmativa para diferentes grupos e excluídos.

(...) outro marco importante no âmbito dessas políticas ocorreu em 2012, com a promulgação da lei 12.711 de 29 08 2012, que prevê a adoção de reserva de 50% das vagas para alunos de escola pública, sendo metade destas para alunos com renda per capita até 1,5 salários-mínimos e com a reserva para estudantes negros e indígenas de acordo com a proporção na população de cada estado. As instituições federais iniciaram a implementação da lei na seleção para acesso em 2013 e tem prazo de até quatro anos para cumprir integralmente o que dispõe a lei. (HERINGER, 2013, p.12 e 13).

Com o aumento de políticas públicas educacionais e ações afirmativas que visam corrigir desigualdades sociais e raciais que se acumularam ao longo dos anos e se reproduzem em diversos setores da sociedade. No campo educacional, as políticas de cotas visam ser uma ação compensatória para se corrigir essa desigualdade nas instituições de ensino superior pesquisadas nesta tese.

A UERJ tem importância significativa no âmbito das políticas públicas e ações afirmativas, mais especificamente de seu pioneirismo nas políticas de cotas raciais. Pesquisas como a de Valentim (2012) mostraram a importância dos ex-alunos cotistas da UERJ e sua trajetória acadêmica de sucesso. A pesquisa trata dos percursos com desafios e conquistas dos “novos” estudantes que, desde 2001, estão presentes na universidade e mais especificamente se formando como professores de sociologia.

Dentre as hipóteses da pesquisa acreditamos que houve o ingresso no ensino superior público, representados aqui pela UERJ e UFRJ no curso de Ciências Sociais de “novos” estudantes que, devido às ações afirmativas, têm a possibilidade de acesso ao ensino superior. Para isso pesquisamos, dentro das trajetórias, a origem social dos alunos tendo como foco a escolaridade dos pais e suas respectivas ocupações profissionais. Será que os entrevistados foram os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior?

Tendo esse pano de fundo macro como perspectiva, destaco que meu interesse de pesquisa envolve levar em consideração a especificidade da licenciatura. Mais especificamente, a formação do professor em Ciências Sociais. Os cursos de Ciências Sociais - bacharelado e licenciatura - não são considerados, dentro do meio universitário, cursos de prestígio, se comparados a outros mais competitivos na relação candidato/vagas.

A pesquisa de Alain Coulon (2008) é uma referência quando se discute não somente o acesso ao ensino superior, como também a entrada de estudantes pertencentes às camadas mais populares em universidades públicas. Constituído entre as décadas de 1980-2000 esse aumento provocou também, a entrada de estudantes com características diferentes das que a universidade estava acostumada a receber. Nesse sentido, o autor destaca que entre as peculiaridades, a existência de alunos trabalhadores, como também ter acesso aos dados acerca de taxas de insucesso ao término do primeiro ano.

Alain Coulon destaca que a grande dificuldade enfrentada na França pelos estudantes não está no ingressar no meio universitário, mas sim, em nele permanecer. “Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior não foi acompanhada por uma democratização do acesso ao saber” (COULON, 2008, p. 21). Sendo os primeiros das famílias a ingressar na universidade, o ingresso nesse campo é um mundo novo de códigos e desafios. Para enfrentar esse ambiente, precisam desenvolver um novo *habitus* escolar, o que implica em afiliar-se em um novo status social, um novo ofício: o de estudante.

O livro foi publicado no Brasil em 2008 e é resultado de uma ampla pesquisa feita pelo autor a partir das taxas de evasão e de insucesso no ensino superior francês. Foram estudados os alunos da universidade Paris 8, instituição na qual o autor lecionava à época da pesquisa. A escolha da universidade não se deu somente pelo fato de Coulon lecionar no local. Envolveu também ser uma instituição de pouco prestígio e de acesso livre para o aluno que possuir o *baccalauréat*<sup>12</sup> e o fato que julgo ser essencial para a pesquisa: estar em fase de aumento substancial na quantidade de alunos.

O autor interpreta os dados da pesquisa a fim de explicar e caracterizar cada uma das etapas vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo de afiliação: o tempo do estranhamento, o tempo de aprendizagem e o tempo de afiliação. O tempo de estranhamento é um período que ocorre no início do curso e dura até um mês. Essa nova fase traz para o estudante uma série de rupturas que agem também como obstáculos e fatores limitadores. Nesse sentido, envolve um sentimento de solidão, algo geral entre os estudantes. “Todo mundo se vê, mas ninguém se fala, ninguém se conhece, estamos verdadeiramente sós”. (COULON, 2008, p. 73) As limitações de ordem intelectual e cognitiva são um reflexo do insuficiente capital cultural dessa nova classe de alunos que estão ingressando na universidade. Os estudantes das camadas populares enfrentam imensas dificuldades de leitura, interpretação, escrita e até mesmo de

---

<sup>12</sup>Qualificação acadêmica que se obtém depois do ensino médio e que torna o estudante apto para ingressar no ensino superior na França.

compreender o vocabulário dos professores. “A prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudante”. (COULON, 2008, p.114)

A dificuldade de concentração nas aulas envolve fatores externos, dentre eles, o fato de muitos estudantes trabalharem e enfrentarem horas de deslocamento. Muitos relataram na pesquisa que os maiores problemas que eles enfrentam são a falta de tempo para leitura dos textos, estudar para as provas e envolverem-se em projetos promovidos pela universidade.

O tempo de aprendizagem trata do período de adaptação à nova realidade que envolve o primeiro ano do curso. Implica em incorporar novas referências intelectuais e adaptar-se aos códigos locais. Esse capítulo é de suma importância para a proposta desta pesquisa, pois Coulon (2008) chama atenção para o fato de que, para os estudantes de origem popular, nem sempre as estratégias de estudo envolvem escolhas racionais. Em muitos momentos, é uma tentativa de promoção social, ao invés de um projeto de carreira. A pesquisa do autor indicou que muitos dos alunos dizem que escolheram o curso ao “acaso”.

A estratégia envolve experimentar para ver se gosta do curso e caso não dê certo, o abandonar. São estudantes com formação escolar deficiente e com capital cultural insuficiente para disputar os cursos de maior prestígio e mais concorridos no ensino superior. Para uma melhor compreensão dos estudantes de origem popular, se faz necessário entender a tese de *causalidade do provável* formulada por Bourdieu (1998), na qual se exemplifica que as condições objetivas de existência vividas por esses alunos que possuem um insuficiente capital econômico, social e cultural (especialmente na vertente escolar), os impeliria a empreender escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevêm na tentativa de conquistarem seus objetivos.

Em relação ao tempo da afiliação, o pesquisador apresenta uma série de indicadores que demonstram como o estudante teve êxito tanto em seu processo de afiliação institucional quanto intelectual. Tais indicadores demarcam o manejo competente das múltiplas obrigações escolares, a capacidade de conciliar suas obrigações escolares e suas obrigações no trabalho fora da universidade.

As dificuldades em decifrar, descobrir e incorporar os códigos institucionais e intelectuais dentro da universidade podem levar ao abandono e ao fracasso escolar na universidade. É necessário que a universidade invente o que ele chama de *pedagogia da afiliação*: “pedagogia que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas”. (COULON, 2008, p. 68).

Tanto a França quanto o Brasil, segundo Coulon (2008), têm aberto as vias de acesso ao ensino superior. No entanto, não tem sido suficiente para assegurar a inclusão desses



estudantes. A aparência de um sistema democrático que envolva todo esse procedimento exclui a maior parte da população e estigmatiza os estudantes dos meios populares, pois eles já trazem sobre si seu próprio estigma.

Wilson de Almeida (2009) em sua pesquisa sobre alunos com desvantagem econômica que ingressam na Universidade de São Paulo (USP), apresenta um retrato não somente desse novo estudante, como também reforça a ideia de que ingressar em um curso superior no Brasil ainda é uma marca de distinção muito importante. Para o autor, as experiências de ações afirmativas têm sido exemplos da maneira pela qual os projetos de inserção de milhares de jovens brasileiros no ensino superior têm focado mais precisamente na necessidade de reforçar a ideia de que obter um diploma de ensino superior não deve ser subordinado às condições econômicas da família em que ele nasceu. Romper com esse paradigma é um dos desafios que esses jovens passam diariamente. Indo ao encontro do que foi exemplificado na pesquisa de Coulon (2008), De Almeida (2009) reforça a percepção na qual o ponto de discussão já extrapolou a etapa de acesso e está presente agora no processo de manutenção ou não desse jovem no ensino superior.

Para exemplificar essa abordagem, De Almeida (2009) realizou a pesquisa tendo como base três eixos: 1) A socialização no ambiente familiar. 2) A reconstrução da trajetória de ingresso e 3) A socialização universitária. As dificuldades encontradas no cotidiano universitário envolvem não somente a adaptação à linguagem e aos códigos acadêmicos, como também a socialização e circulação no meio acadêmico, tanto entre os colegas, como também entre os professores.

Nesse sentido, Almeida (2009) reforça a importância de se observar a vida universitária para além da realização formal do curso e se pergunta: Como se realiza o trânsito no ambiente da USP por esse grupo de alunos? O autor verificou que no Brasil havia poucos estudos aprofundados sobre a permanência no ensino superior, muitos lidavam somente com o processo de chegada ao ensino superior e sua relação como um todo. Poucos falavam sobre o que o estudante pode extrair efetivamente de seu percurso escolar.

No processo de escolha da amostra, Almeida (2009) salientou a importância do destaque aos cursos com média ou baixa disponibilidade de vagas que são basicamente as licenciaturas, a contabilidade, as biológicas e enfermagem. O autor conseguiu uma amostra de 17 estudantes que aceitaram participar da pesquisa, alunos que se encaixavam no perfil socioeconômico descrito. Foram produzidos relatos de histórias singulares desses atores sociais através de suas trajetórias pessoais. Trajetórias essas que retratam diversas histórias de superação e o anseio para ingressar no ensino gratuito e idealizado de qualidade. Esses estudantes representam o que

ele considera serem “pobres diferenciados” ao possuírem informações, modelos e incentivos acima da média geral.

O ponto que permite ligá-los e diferenciá-los de outros segmentos sociais está na falta de capital familiar e de informações sobre a universidade. Almeida (2009) afirma: “Elementos como um ambiente familiar com certa estabilidade emocional, um olhar atento de pais que valorizam a educação como ferramenta para mobilidade social e o papel de mães em inculcar o hábito de leitura desde a mais tenra idade” (ALMEIDA, 2009. p 188)

Esses estudantes não possuem vantagens culturais de prestígio nesse ambiente, mas outros valores foram destacados nesse sentido, dentre eles o de determinação, independência, responsabilidade, maturidade e postura proativa. Os limites, segundo o autor, estão presentes quando se problematiza o processo de “escolha” dos cursos.

O convívio com dificuldades econômicas e simbólicas apareceu na pesquisa da seguinte forma: dificuldade na compra de livros, na utilização dos computadores e até mesmo na área do restaurante universitário

Por fim, o autor encerra sua pesquisa, afirmando a necessidade de se observar criticamente a universidade como uma instância “neutra”. Aponta a necessidade de que a universidade tenha como perspectiva um olhar “mais interessado” para as desigualdades a fim de poder fornecer aos universitários uma conjuntura melhor de inclusão social.

Tanto Mesquita (2009) quanto Coulon (2008) ao construírem suas pesquisas mostraram elementos diários presentes na relação desses alunos com as universidades. Além da formação acadêmica, a universidade se constitui como espaço de lutas e embates que vão desde a dificuldade em compreender a lógica universitária até estratégias utilizadas pelos cotistas para superarem e conseguirem concluir com a formatura. Foi pautada nesta crença que escolhemos realizar esse levantamento sobre pesquisas acerca da universidade. Sabemos que se olharmos para nosso objeto somente com o olhar institucional, da universidade, deixamos de nos ater a configurações sociais mais complexas pelas quais passam os estudantes em suas tentativas de institucionalização escolar. Há uma pluralidade de demandas que envolvem desde o reconhecimento de minorias que ingressam no ensino superior até possibilidades de emprego para professores de sociologia atuarem fora da sala de aula e lecionarem sociologia nas plataformas digitais, como o Youtube – exemplo prático de um entrevistado.

A Sociologia deve, para além de entender as mudanças sociais, reavaliar novas condutas e valores que surgem a todo momento no mundo social. Anne Marie Wauter em seu texto de 2003 lembra que Simmel, em texto de 1908, já apresentava indícios acerca da necessidade de revisão dos modelos sociais tradicionais. “o homem moderno não pode mais fazer parte das

uniões tradicionais ou engajar-se em vínculos estreitos que não respeitam suas preferências e sua sensibilidade pessoal (WAUTER apud SIMMEL, 1908, p.253).

A influência de Simmel no trabalho de Alain Touraine atinge diretamente as pesquisas de François Dubet que, ao discutir a sociologia da experiência, abre caminhos para pensarmos como podemos compreender as múltiplas possibilidades dentro no meio social. A próxima parte da tese visa justamente trazer à tona a viabilidade de uma sociologia da ação social.

### **2.3 A sociologia da ação social: as bases para a sociologia da experiência de François Dubet**

Quais são as contingências presentes dentro da sociologia da ação social que se intercalam com esta pesquisa dentro do campo da sociologia da educação? Antes de apresentarmos o conceito de experiência social de Dubet, voltemos para seu olhar sobre as desigualdades escolares. O autor, em 2012, ao focar no âmbito das desigualdades escolares e na influência dos diplomas, foi incisivo ao criticar tal premissa: “a escola reproduz as desigualdades sociais por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente privilegiados” (DUBET, 2012, p. 22). Ao afirmar que essa afirmação não considera a magnitude das experiências sociais, em especial as desigualdades sociais, ele convida a pensarmos o papel dos sistemas escolares sobre as desigualdades e na influência dos diplomas frente à mobilidade social. Essa integração com o sistema escolar é subjetiva e conta com a mobilização do indivíduo em todo o seu percurso.

Não somente essa trajetória escolar, como também a influência dos diplomas são aspectos que estão presentes na tese. Pareceu-nos estimulante o conceito de sociologia da experiência de François Dubet (1994). Em nosso auxílio, a discussão que é apresentada por Alan Dawe (1980) que trata da divisão central da história da sociologia: a discussão entre uma sociologia do sistema social e uma sociologia da ação social. Encontra-se, neste caso, uma separação entre agência e estrutura que permeia toda a teoria social e se torna, portanto, ponto nevrálgico da sociologia da experiência.

Acreditamos ser essencial essa revisão sobre a centralidade dos atores sociais. Ela irá permear todo o trabalho empírico a ser apresentado nos próximos capítulos. Acreditamos que a sociologia da experiência, ao trazer o ator social à tona e permitir um olhar mais profundo aos seus esforços em se constituírem como sujeitos sociais, entenderemos de forma mais aprofundada as lógicas sociais dos egressos a serem pesquisados.

Antes de nos aprofundarmos na teoria de Dubet, iremos fazer um panorama acerca da própria teoria social e sua discussão sobre indivíduo e sociedade. A reflexão está apoiada no trabalho de Dawe (1980) que ao revisar esses pressupostos, propôs-se a discutir que o sistema e a agência humana são dois aspectos essenciais para que possamos avaliar em que medida somos nós ou uma máquina que nos põe em conflito a todo momento funcionando como modelador das ações humanas. “Ele se espalha por toda a nossa vida, a todas as áreas em que nós, com nosso senso de identidade, e individualismo, enfrentamos a máquina, a burocracia, o sistema, que incansavelmente nega esses atributos humanos” (DAWE, 1980. p. 479)

Esse processo denominado de “dualismo” é exatamente a relação entre a agência e a estrutura e base para a construção da experiência social que é tão importante na sociedade moderna. A sociologia não é isenta e possui contato com a experiência social humana, e tem a moral como caminho na vida cotidiana. Como ocorre esse dualismo sob as duas perspectivas de sistema social?

Na sociologia do sistema social os atores sociais são considerados como recebedores relativamente passivos do sistema social, da estrutura social e, portanto, determinados por eles. “... um processo pelo qual são socializados nos valores básicos da sociedade, e nas normas adequadas aos papéis que têm que desempenhar na divisão do trabalho, papéis que lhes dão sua identidade e seu lugar e objetivo sociais para atender às necessidades funcionais do sistema” (DAWE, 1980, p.481). A ação social se torna sob esse modelo um produto e derivação do sistema social.

Em oposição a essa perspectiva a sociologia da ação social conceitua o sistema social como derivado da ação e interações sociais e, por conseguinte o mundo social assim visto é produzido por seus membros, como seres ativos, atuantes e criativos. “A linguagem da ação social é, assim, a linguagem do significado subjetivo, em termos da qual os atores sociais definem suas vidas, propósitos e situações” (DAWE, 1980, p.481).

Ao classificar o caráter moral da sociologia do sistema social, Dawe é enfático ao classificá-la como uma abordagem que visa à concepção dos atores sociais como criaturas manipuláveis nas quais podem ser implantados valores. Essa perspectiva constrói uma relação na qual a sociedade é vista como um sistema supra-humano, autogerador e auto mantenedor. Retomando Durkheim, o autor enfatiza o conceito de uma sociedade “sui generis” para definir esse cenário.

É necessário entender a experiência passada pelos autores do século XIX a ponto de compreender tais transformações que o faziam transformar suas experiências pessoais em experiências representativas. O racionalismo do Iluminismo, a Revolução Francesa e todas as

mudanças com a revolução industrial foram alicerces na construção de uma linguagem social e supra individual. Essa autoridade moral constituiu base para o surgimento da sociologia tendo a preocupação da ordem social como elemento central nessa discussão.

Dawe é claro ao dizer que na sociologia da ação social o caráter moral também está presente, mas sob uma égide diferente. Diferentemente da perspectiva da sociologia do sistema social, o homem na raiz da sociologia da ação social é um ser otimista. “o homem é considerado um agente humano autônomo, auto criativo e socialmente criativo, a fonte ativa e única de produção e desenvolvimento de sua própria personalidade e da sociedade. A relação entre homem e sociedade é de controle humano na qual a sociedade é derivada da agência humana e na construção do significado e ação sobre esse significado” (DAWE, 1980, p.489).

Essa perspectiva não nega a existência externa da coação, mas a localiza em atos e em outros agentes, na própria ação social que está presente nas relações de poder e de domínio. “O sistema social é visto como produto da ação e interações sociais, consequente do significado subjetivo, do entendimento desse significado e sua relação com a ação” (DAWE, 1980, p.489).

Sob essa perspectiva mais otimista está focada na possibilidade de exercer o controle humano através da ação social a fim de construir experiências sociais com significados próprios, sendo um dos pilares desta pesquisa. Pensar uma sociologia da ação social é compreender as representações dos atores sociais e suas lógicas subjetivas dentro de diversas esperas da vida social.

Dubet avança na perspectiva apresentada por Dawe, que nos trouxe um panorama sobre a sociologia do sistema social e da ação social e constrói uma análise própria calcada na sociologia da ação social: a sociologia da experiência.

A sociologia da experiência é uma sociologia “da ação” dos atores sociais. Dubet apresenta uma discussão na qual visa questionar o modelo de sistema social no qual as noções de papel, valor, instituição são postos como elementos centrais dentro da sociologia já não são suficientes para explicar as atuais conjunturas. Essa teoria presente na sociologia clássica, na qual sob diversas teorias da ação, visa discutir inúmeras representações de um sistema social pautado na explicação dos “fatos sociais”. Essa perspectiva quase que integrada entre o ator e o sistema, no qual a sociedade é vista como um organismo natural não é suficiente para compreender as múltiplas perspectivas presentes nos dias atuais. Em outras palavras, Dubet se questiona exatamente de que maneira a sociologia clássica precisa ir além e abrir caminhos para questões, dentre elas: “Como sugerem as teorias que afirmam que os atores constroem a sociedade nas trocas cotidianas?” (DUBET, 1994, p.14).

Essa representação do social na qual a sociologia clássica se encontra e que estava presente nas sociedades nacionais e industriais já não se encontra mais possível quando se adiciona a ação social e as identidades culturais como elementos essenciais para o mundo social que já não pode ser definido com homogeneidades e “leis da história”. Dubet é enfático ao dizer que essa visão de mundo social unificado deixa de ser um projeto quase que intacto e abre flancos para possibilidades de críticas e novas construções teóricas.

Dubet, assim, propôs-se a construir a noção de “experiência social”: “esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p.15)

As pesquisas devem ter como foco central a ação dos sujeitos e observar como eles constroem suas próprias experiências através de suas trajetórias. É uma herança da sociologia compreensiva da experiência social de Alain Touraine que visa justamente focar na colaboração dos atores sociais e compreender assim suas condutas sociais.

A noção de experiência está calcada nas relações sociais, ou melhor, nas condutas sociais dos indivíduos durante pesquisas de Dubet realizadas, dentre elas, sobre a escola. São três as características principais que constroem e caracterizam a noção de experiência. A primeira é a “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam a cultura”. A identidade do indivíduo é volátil e suas posições sociais não são fixas pois são construídas de acordo com inúmeros fatores e elementos da vida social.

Dubet vai definir a experiência como um objeto sociólogo a seguir:

“A sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (DUBET, 1994, p. 105)

Um exemplo de Dubet, que nos é muito caro e oportuno para a pesquisa, está na relação do professor e sua prática docente. É ressaltado que uma vez descrita, essa prática não se compreende como um papel, mas sim, em termos de experiência. Por mais que existam inúmeras regras e estatutos da instituição em que eles exercem sua profissão, suas práticas nem sempre são compatíveis com essas normas. “Os professores referem-se constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada, quando não é íntima” (DUBET, 1994, p.16). São construções individuais que, mesmo tendo as regras burocráticas como “pano de fundo”, esses profissionais constroem em suas experiências escolares, tendo em vista os inúmeros sentidos e ações sociais alinhadas a uma sociedade múltipla.

A segunda característica da noção de experiência está relacionada à “distância subjetiva que os indivíduos mantêm do sistema”. Tal distância está ligada a uma “distância crítica” que os atores teriam devido ao fato de nunca estarem totalmente relacionados a sua ação, cultura ou seu processo de socialização. As práticas são construídas sob diversas lógicas que se ligam pela experiência social e por isso está sempre em constante construção e mudança. “A pluralidade da experiência gera uma distância e um desprendimento. Os indivíduos não podem aderir totalmente a papéis ou a valores que não têm necessariamente coerência interna, eles não se “colam” às suas “personagens” (DUBET, 1994, p.17). A necessidade de pensarmos a autonomia do indivíduo e sua relação subjetiva na construção de sua experiência mostra que não podemos reduzir os indivíduos aos seus papéis sociais.

A terceira característica é que a “construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica”. Nesta terceira característica a noção de uma cultura coletiva aos modelos tradicionais é questionada e a visão de uma cultura comunitária passa a ser revista. Conceitos considerados pertencentes à teoria sociológica clássica, dentre eles o próprio conceito de “classe” ou “comunidade e até mesmo de “estudante” passa a ser repensada pois não se consegue acoplar em uma única definição as múltiplas lógicas de ação que os guiam. Os “novos movimentos” só podem aparecer de maneira desmembrada dado que as relações de dominação privam precisamente os atores do domínio da sua experiência social” (DUBET, 1994, p.18).

Toda a lógica de ação bem como sua diversificação estão ligadas a experiências modernas que observavam a experiência social como elemento fundador da própria modernidade indo de encontro à modernidade da sociologia clássica. Por isso que Weber e Simmel são autores centrais que reforçam a importância de pensarmos o impacto da perda da unidade como elemento importante para uma sociologia da ação e da experiência social.

No capítulo “o ator é o sistema” Dubet enfatiza a importância repensarmos a tradição sociológica sem nos afastarmos dela tendo em vista que ao afirmar que a ação social é definida como a realização das normas e dos valores institucionalizados pelos papéis introjetados nos indivíduos, a tradição sociológica focada essencialmente em Durkheim, Parsons e Elias observa essa relação entre o ator e o sistema como produto da mesma realidade. Esse é o ponto central da crítica de Dubet quando tem em perspectiva esse sistema integrado entre indivíduo e sociedade e a interiorização dos seus valores no que ele chamará de “sociologia clássica” e irá discutir ao longo de seus argumentos. Tendo essa leitura durkheimiana como referência e mais precisamente sua proposta de educação, Dubet enfatiza sua crítica a esse modelo que propõe uma educação com o intuito de fabricar indivíduos sociais e morais a fim de mostrar

que a educação é muito além de uma simples instrumentação e aquisição de aprendizagem. As relações de produção não são mais a única fonte de identificação dos atores, outros elementos devem ser levados em consideração, dentre eles outros elementos que constituem a trajetória escolar, como o sexo e cor, por exemplo. Para Dubet, a educação é muito mais complexa e precisa ser compreendida como algo que está na família, na escola, nos professores, enfim, em diversos mecanismos e processos que estão presentes nesse jogo social. Isso é interessante quando pensamos a relação dos estudantes com as instituições. Saindo de uma perspectiva quase que normativa, é necessário entendermos as diversas relações e contribuições dos espaços educacionais que vão além das normas legais. Sobre a integração subjetiva no mundo escolar, Dubet (1998) reforça:

Toda a sociologia da educação nos ensina que isto é muito melhor assegurado quando as culturas escolares e as culturas sociais estão próximas. Esta proximidade é, em grande medida, dada, mas ela procede também de uma mobilização do indivíduo e de sua família à integração subjetiva no mundo escolar (DUBET, 1998, p.32)

São essas as variáveis presentes que constituem a experiência dos atores sociais que se forma em um contexto social que ao distribuir desigualmente seus recursos culturais e sociais vão estabelecendo diferenciações perante os atores. Análise essa que caracteriza a formação dos indivíduos para Dubet, mas que para aprofundarmos suas perspectivas, se faz necessário rever algumas considerações que antecedem e se contrapõem a essa visão.

Voltando ao argumento central presente na “sociologia clássica” na qual o sistema social é um sistema de ações, Talcot Parsons e Norbert Elias são os outros representantes dessa corrente que, já citados anteriormente, possuem nuances significativas, mas que de uma forma geral, aliados a Durkheim, observam essa falta de deslocamento entre o indivíduo e a sociedade. Na análise de Parsons a instituição é vista como um conjunto de papéis e de valores que “fabricam” indivíduos e personalidades. Para Elias, no processo de civilização, os indivíduos se tornam cada vez mais “intra-determinados”. Dubet ressalta quatro características fundamentais desses modelos analíticos nessa definição clássica de sociedade.

A primeira característica é caracterizada pela identificação da sociedade com a modernidade. Quase que uma derivando da outra e nesse sentido a sociedade entra em oposição ao conceito de comunidade tendo em vista que a primeira é complexa, racional, impõe relações formalizadas e um alto grau de divisão do trabalho. Essa perspectiva quase que evolucionista entende a sociedade moderna como um processo inerente ao processo de modernidade. Reforçando mais uma vez essa ligação entre indivíduo e sociedade como um sistema integrado.

A sociedade como um Estado nacional é a segunda característica presente na perspectiva clássica tendo em vista sua ligação quase que direta com a formação de um Estado Nacional



tendo em vista seu caráter agregador cultural e político. “O Estado Nacional é a sociedade dos indivíduos em virtude do papel desempenhado pelas instituições” (DUBET, 1994, p.45). As instituições também possuem seu forte papel ao ser responsável pela integração dos indivíduos a esse Estado – nação e pela socialização dos atores.

Aliado a essa segunda característica se faz necessário trazer à tona uma terceira característica que, na perspectiva de Dubet a completa. Entender a sociedade como um sistema faz parte da tradição sociológica funcionalista ao defender que a sociedade deve ser vista como uma ordenação de funções que asseguram a integração através das instituições. “A sociedade moderna possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (DUBET, 1994, p.47).

Na quarta e última característica desse modelo, Dubet enfatiza a perspectiva da sociedade como um conflito regulado. Entender a sociedade a partir de seu conjunto estratificado, das classes sociais e as divisões do trabalho. O lugar de cada um no sistema é definido pela sua utilidade dentro de seu grupo social e por isso o conflito se torna inerente a esse modelo. “O conflito cumpre uma função de adaptação e de integração dos atores em conflito, reforçando assim as suas próprias normas, estabelecendo fronteiras entre os diversos grupos” (DUBET, 1994, p.49).

Todo esse processo compreendido pela sociologia clássica nessas quatro características, mostra seu caráter institucional e de integração da sociedade que irá influenciar outros sociólogos e gerações à frente. Observamos, simultaneamente, o quão regulador o sistema social pode se constituir, algo característico do funcionalismo. Essa harmonia social não é efetivada de forma plena e seus críticos logo trouxeram à tona, aos poucos, uma crise na relação entre o ator social e o sistema. Ponto esse que será abordado por Dubet ao apresentar as mutações e mais precisamente críticas ao modelo clássico.

A sociologia esteve muito tempo ligada a um modelo evolucionista de sociedade, na qual se buscava alcançar um Estado Nacional integrado. Sua modernização social encontrou em alguns de seus modelos fissuras sociais antes não almejadas e as críticas a esse projeto de progresso começaram a vir à tona. Essas fissuras estão ligadas ao que o autor chama de “o declínio do evolucionismo do progresso natural e científico” (DUBET, 1994, p.55).

“Da parte do funcionalismo clássico, a interpretação da ação coletiva, em termos de crises geradas pela modernização, apresenta dificuldades idênticas. O ator não age verdadeiramente, quer dizer, não se mobiliza e não supera a simples realização dos papéis que lhe são atribuídos” (DUBET, 1994, p.57).

Esses papéis sociais rígidos são interpelados por uma perspectiva social que não os acompanha e por isso as representações subjetivas dos atores começam a ser levados em consideração tendo em vista que o processo de modernização ocorreu de forma ímpar em cada sociedade ao longo dos séculos.

Associado a esse processo o enfraquecimento do funcionalismo endossou essa conjuntura de críticas e revisões de seu modelo “orgânico” de sociedade focado na totalidade funcional quase que natural de representação da sociedade que aos poucos se enfraquece. Esse processo enfraquece inclusive a própria ideia de Estado Nação que, focado no âmbito cultural, já não atende às necessidades de uma cultura monolítica, sobretudo no atendimento a culturas populares que surgem pelo advento da imigração com minorias e grupos que se encontram e constroem projetos que não cabem em um projeto de cultura nacional. Tendo em vista a necessidade de se pensar alternativas para escapar da separação antinômica entre subjetividade e objetividade e por conseguinte a do ator com o sistema, Dubet utiliza a noção de “prática” definida assim pela atividade dos atores e de suas relações com o sistema. “É preciso reconhecer nos indivíduos uma capacidade de iniciativa e de escolha, é preciso, portanto, conceder-lhes em certa distância em relação ao sistema” (DUBET, 1994, p.80). O ator é orientado por interesses e estratégias. Compreender essa mudança de paradigma entre ele o sistema é perspectiva essencial na sociologia de Dubet. Nas palavras do autor: “Se a sociedade deixou de ser uma representação adequada, se já não é identificável com um sistema, se já não tem centro e unidade, então é preciso pensar que a dispersão de lógicas de ação passa a ser uma regra” (DUBET, 1994, p.91).

Na construção dessa experiência o ator precisa descobrir sua subjetividade pessoal, se ele não estiver totalmente socializado, uma recusa a uma socialização total quase que direta determinada por um código natural. Dubet enfatiza que mesmo que a experiência apareça como individual ela é calcada em subsídios sociais na construção de uma “emoção comum” se referenciando a Weber e a Durkheim. A experiência social não pode ser vista como uma “esponja” das regras sociais e sendo assim incorporadas quase que diretamente, mas sim, uma maneira de construir o mundo de forma fluida.

Dentre as características apresentadas por Dubet para exemplificar melhor a experiência social, algumas merecem destaque. A noção de que o ator não está totalmente socializado é fundamental pois a partir disso, entende-se que ainda existem elementos “naturais” e irreduzíveis. Existe na experiência social algo de indefinido, quase que inacabado que não há adequação com subjetividade do ator e da objetividade do sistema. Essa região de indefinições e estranheza caracteriza a experiência social pois esse indivíduo não está totalmente adequado

a esse mundo, podendo assim se perder como indivíduo. “Pode acontecer que os símbolos culturais sejam sinais que não remetam senão para algo diferente deles próprios” (DUBET, 1994, p.96). Essa socialização interligada aos signos e símbolos nos remete a perspectivas em relação ao estudante na universidade. Pensar a universidade como uma instituição e a partir dela suas objetividades do sistema fazem com que as experiências sociais dos atores dependam de seu grau de socialização.

Ao caracterizar os professores, Dubet se aproxima do objeto de pesquisa desta tese e mostra que as discussões acerca do papel social do professor era, quase que diretamente, vista como a sua identidade, em uma complexa rede de códigos e personalidade. Essa “representação de um papel de professor” estava atrelada a expectativas sociais atribuídas. Nas entrevistas realizadas por Dubet o que mais se destacou não foi o papel do professor, mas sim suas experiências como profissionais, mais caracterizados pela distância a esse papel do que pela adesão total. Por mais que tenham estatuto e regras profissionais claras e que são respeitadas, eles não encontram nos alunos esse modelo social quase que estático. A profissão é vivida em duas dimensões evidentes que englobam ao mesmo tempo uma experiência penosa e gratificante como também associada a um estatuto que pode ser reivindicado como algo defensivo e protetor. “Ele é descrito como uma interpretação permanente, como um debate social interno a respeito das finalidades da escola, das normas da justiça, como uma atividade pouco rotineira” (DUBET, 1994, p.97). “A socialização não é total, não porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. É nisso que assenta aquilo que se poderá considerar como a autonomia do indivíduo” (DUBET, 1994, p.98).

Está cada vez mais evidente que a experiência social e sua subjetividade estão mais atreladas a uma sociologia compreensiva de forma a construir relações e condutas presentes em uma sociologia da ação construída socialmente. “Mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, nos olhos do indivíduo na medida em que é reconhecida, partilhada e confirmada pelos outros” (DUBET, 1994, p.104).

“A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões do sistema” (DUBET, 1994, p.107). Essa referência a Weber já foi instaurada no início do capítulo, e agora é desmembrada por Dubet ao reforçar a relação da sociologia compreensiva à tipologia da ação múltipla e às lógicas de ação que são fundamentais para a análise mais precisa. “Retenhamos de Weber a ideia de uma diversidade analítica não hierárquica da ação...as lógicas de ação autônomas e distintas” (DUBET, 1994, p.109).

A ação social é definida por orientações subjetivas e relações sociais, sendo assim uma combinatória de tipos de ação misturados na mesma experiência social. Para Dubet há três tipos de lógicas de ação presentes no sistema social e por isso, a experiência é resultado da soma dessas três lógicas: 1) a integração 2) a estratégia e 3) a subjetivação. São lógicas autônomas e não hierarquizadas, ao contrário das ideias clássicas da sociologia.

A forma pela qual o ator compreende e combina as diversas lógicas de ação é o que mais certeza confere a experiência social. “As experiências sociais são sempre construções históricas, formados por “tipos puros” para nos comprazermos a utilizar conceitos weberianos” (DUBET, 1994, p.112). Cada experiência social resulta de três lógicas da ação. A integração, que visa definir o ator a partir de suas pertencas e ligação com os papéis sociais. É a lógica mais interligada com a sociologia clássica que visa a manutenção da identidade do ator social. A segunda lógica de ação é a estratégia, na qual seus interesses estão presentes em uma sociedade de ofertas de atividades sociais, dos interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, a identidade se torna um recurso para essa inserção. “O ator é reconhecido na medida em que ele pode, em que tem recursos para influenciar os outros a partir da posição que ele ocupa. Não se trata de posição social, mas de posição “relativa”, porque depende das oportunidades e dos recursos disponíveis nessa posição” (WAUTIER, 2003, p. 176). Podemos relacionar essa lógica com a própria posição do professor de sociologia dentro de seu grupo social. Por isso, dentre as questões levantadas nessa pesquisa está questão da inserção profissional dos egressos. Discussão essa apresentada no capítulo empírico e discutido nas análises.

A última característica da lógica é a subjetivação, sendo o ator um sujeito crítico e ciente das leis da sociedade não como um sujeito que entenda a “realidade”, mas um ser crítico que não entende as relações sociais como um processo de dominação e de alienação, mas sim, a partir de suas próprias perspectivas.

Cada lógica assinalada tem correntes sociológicas presentes em cada uma delas e não é intuito de Dubet finalizar a discussão, mas sim, compreender as diversas relações sociais que advêm de experiências sociais cada vez mais complexas.

Dubet mostra que se faz necessário reforçar a importância da relação entre a experiência social e o sistema. Segundo o autor, o grande risco é o de entenderem que a experiência social estaria ligada somente a uma noção subjetiva e assim, entender que a vivência seria algo flutuante e sem ligação com o sistema social. “É esse perigo que é preciso evitar, lembrando que cada uma das lógicas da ação que se combinam na experiência social se inscreve, ela própria numa certa “objetividade do sistema social” (DUBET, 1994, p.139). Os elementos que compõem a experiência social não são do ator diretamente, são impostos por meio da cultura,

relações sociais e de relações de dominação. “O ator constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta” (DUBET, 1994, p.140).

Tendo em vista esse pano de fundo acerca da experiência social, como podemos, a partir dela, construir padrões e estabilidades das condutas sociais para a realização de pesquisas? Dubet é enfático ao dizer que devemos fugir da ideia de uma sociologia clássica que está alinhada a uma sociologia da socialização e levarmos em conta que a análise subjetiva do ator e seus processos de escolha estão sim, ligados a uma objetividade. O que Dubet chama de “lógica integrativa” na qual os modelos que integram os atores remetem para a estrutura de um sistema que nos permite compreender suas concepções estratégicas. “O indivíduo, autônomo e racional, faz escolhas em função das oportunidades que se oferecem” (DUBET, 1994, p.145).

O sistema impõe regras e coações aos indivíduos e por isso é necessário observarmos de que maneira isso ocorre tendo em vista as estratégias utilizadas dentro de uma lógica de ação autônoma. “As estratégias são racionais e as estruturas são culturais” (DUBET, 1994, p.151).

Sair da discussão acerca do papel social do ator e compreender a partir da noção de experiência as múltiplas formas do que se foi vivenciado nos leva a considerar no plural, todas essas lógicas e as tensões que fazem parte da vida social. E, por isso seja mais importante do que pensar o papel e ou a identidade de cada ator.

“No espaço da experiência social, as tensões ligam e opõem ao mesmo tempo as diversas lógicas de ação” (DUBET, 1994, p.189). Sob as lógicas de ação elementares - a lógica da integração, a lógica das estratégias e a lógica da subjetivação - é que são construídos os arranjos sociais essenciais para a construção da experiência social.

O papel da dominação e o conflito existentes na construção da experiência são fundamentais para a compreensão da ação de grandes organizações. O mundo escolar é um dos alvos de pesquisa de Dubet pois, segundo ele, é um conjunto estratificado no qual processos de distribuição social e transmissão cultural estão presentes.

Com o processo de autonomia das diversas “funções” da escola, já não é possível entendermos o aparelho escolar como uma instituição no sentido clássico da terminologia. Dubet é claro ao enfatizar que a autonomia das funções educativas e das de socialização constituem em registros distintos e por isso configuram experiências sociais também diferentes. Acerca das experiências escolares, será exposto mais à frente, a obra: “Sociologia da experiência escolar” na qual o autor irá se aprofundar.

Se o mundo que nós vivemos não é o mesmo do século XIX, a sociologia à sua maneira de analisar o mundo àquela época não pode ser a mesma. Os grupos sociais estão se tornando mais heterogêneos e diversificados e as demandas não são mais as mesmas. A escola não é a mesma do século XIX e muito menos a universidade. Não é o intuito desta tese fazer um levantamento da história das universidades, muito menos pensarmos a respeito dela no século XIX. Estamos no século XXI e pretendemos assim sob duas referências tradicionais, a UFRJ e a UERJ, analisarmos, a partir da sociologia da experiência de François Dubet, as trajetórias e impacto da universidade na experiência dos egressos de licenciatura em ciências sociais das respectivas universidades.

Quando os estudantes são analisados é de suma importância entendermos a grande diversidade de experiências que está presente na vida universitária. Consideramos relevante dar uma atenção específica ao que o autor chama ser as três dimensões da experiência estudantil. A primeira é a “lógica estratégica” que se remete para um princípio de utilidade dos estudos. A lógica de “integração” remete ao grau de relação entre a vida estudantil e a universitária, mais precisamente para o processo de socialização, e, por último, a dimensão “subjetiva” que está ligada a uma “vocação” intelectual e de realização pessoal dos estudos. Cada âmbito tem uma finalidade profissional, pode estar ligado ao valor do diploma, do grau de influência da organização escolar sobre a vida estudantil, a “vocação” e o empenho nos estudos.

Essas dimensões são possíveis de cruzamentos e por isso permitem experiências sociais distintas tendo em vista o peso atribuído a cada âmbito. Um estudante mais ligado à comunidade estudantil ou com forte discurso vocacional (destacado pelo autor que essa dimensão se encontra muito presente em estudantes de medicina) ou também na forte utilidade dos diplomas. Por outro lado, Dubet enfatiza que características negativas também podem ser encontradas, como anomia universitária e a ausência de sentido e finalidade profissional. Para isso os estudos acabam se tornando um problema de adaptação pessoal e de sobrevivência, sendo assim um “proletariado universitário” e distante dos “verdadeiros” estudantes oriundos de uma elite educada que já possui tradição na universidade e por isso constrói experiências distintas. Essas hierarquias das dimensões é que vão caracterizar o sujeito que se caracterizará por essas categorias de experiência. “As tensões da experiência e o trabalho do ator não podem conduzir a uma imagem “desestruturada” e, mais ainda, anômica da experiência social, como se nada tivesse sentido nem unidade” (DUBET, 1994, p.228).

Dubet é direto ao afirmar que a sociologia da experiência social depende em parte da subjetividade dos atores, sua autonomia e uma ampla perspectiva a fim de interpretar suas condutas e discursos a fim de se tornarem coerentes na construção de suas experiências e por

isso ele dedica a parte final do livro para se debruçar na parte mais metodológica da sociologia da experiência. A pesquisa empírica está calcada na relação entre pesquisadores e atores sociais e as escolhas metodológicas, requisitos básicos da sociologia. Mais precisamente quando nos aprofundamos na sociologia da experiência, é de suma importância entendermos a lógica principal, entre a objetividade e subjetividade para não atribuímos aos atores uma sagacidade absoluta a fim de construir um conhecimento desconectado de sentido. Há a necessidade de encontrar regularidades nos processos observados e na construção de roteiros de entrevistas bem estruturados a fim de garantir um controle metodológico mais apurado.

Como conciliar a autonomia do ator e o caráter determinado da ação? Não se pode compreender essas duas instâncias como instrumentos separados e desconectados, é de suma importância percebermos uma pluralidade de racionalidades de ação ligadas a interesses do ator que possui em sua subjetividade definida pela cultura a base dessa relação.

Nessa percepção da experiência social, o sujeito constitui-se na medida em que é obrigado a construir uma ação autônoma e uma identidade própria em virtude mesmo da pluralidade dos mecanismos que o encerram e das provas por que passa (DUBET, 1994, p.260).

Esse ator social confrontado com uma grande quantidade de orientações se vê diante de escolhas que influenciam na construção da experiência. No caso da universidade, os egressos, no momento das entrevistas, puderam contar suas experiências e articulações. Tais registros de ação fizeram com que se criasse uma relação de utilidade entre os esforços e benefícios em termos de posições sociais.

É claro que esta relação é mais fácil de se estabelecer quando os atores se encontram no topo das hierarquias escolares, lá onde as esperanças de integração e de mobilidade são fortes. Ao contrário, é muito mais aleatório para os alunos cujos diplomas são objetivamente desvalorizados (DUBET, 1998, p.32).

Para dar continuidade a essa discussão dentro do âmbito educacional, Dubet e Danilo Martuccelli escrevem a “*A sociologia da experiência escolar*” em 1998. É evidente que a pesquisa conduzida por eles durante três anos em escolas na França está embasada na proposta de uma análise sociológica pautada na sociologia da experiência. Essa pesquisa nos servirá de elemento essencial para compreendermos na prática a condução de uma perspectiva analítica que possui na subjetividade dos atores seu elo central de pesquisa.

Já na introdução os autores deixam claro que historicamente um dos grandes objetivos das pesquisas sobre a escola está em seu olhar sobre a desigualdade e os conhecimentos produzidos por ela. Já seguindo a proposta da sociologia da experiência, são enfáticos ao dizerem que tão importante quanto a desigualdades e as funções reprodutoras da escola, ou até mesmo uma perspectiva classista, a pesquisa teve como objetivo compreender quais tipos de

atores sociais são formados e quais são as inúmeras relações construídas por eles no espaço escolar.

Dentro da lógica do processo de socialização, a criança ou o jovem enfrentam essa mudança de perspectiva de dentro das casas e com suas respectivas famílias para a escola, quando confrontados com uma “cultura universal” presente na escola. Uma escola republicana, ao modelo Francês, que buscaria em tese construir um sujeito autônomo à medida em que se interiorize os princípios universais essenciais na construção de atores sociais críticos e racionais. Essa perspectiva que interligava o processo de socialização à formação de sujeitos autônomos estava por muitos anos ligada na França a uma imagem de educação ligada à escola republicana. “A escola era concebida como uma instituição que transformava os valores em normas e as normas em personalidades. A educação deveria assegurar simultaneamente a integração da sociedade e a promoção do indivíduo” (DUBET, 1998, p.13).

Essa proposta nos apresenta uma escola na qual teoricamente deveria servir com objetivos igualitários e como uma instituição com valores, o que não se concretiza na realidade. Para os autores, com o processo de massificação escolar, a escola se tornou menos uma instituição e mais um “mercado” tendo em vista a concorrência e as estratégias de qualificação. Mandamos nossos filhos para a escola para o processo de socialização e para terem diplomas. Atualmente a perspectiva do êxito escolar é tão importante que o âmbito socializador fica em segundo plano. Então, qual é a finalidade da escola? As escolhas educativas das famílias e o predomínio do âmbito econômico não combinam com uma formação crítica.

Por isso os autores reforçam que não se pode compreender a escola como uma instituição, em seu formato mais tradicional, tendo em vista que essa não é uma relação direta e com papéis sociais claramente definidos. Neste sentido é importante mudarmos a perspectiva de análise e trocar a noção de papel para a de experiência. Há inúmeras formas de aprendizagem e isso não ocorre somente na sala de aula. “Os atores se socializam através de diversas aprendizagens e se constituem como sujeitos em sua capacidade de manejar sua experiência” (DUBET, 1998, p.14). Essa troca, ou melhor, essa dinâmica de sentidos e escolhas reforça o que Dubet afirma sobre o processo de “autoeducação” tendo em vista que se torna, portanto, um trabalho sobre si mesmo.

O ponto de vista dos alunos se torna essencial para entendermos a escola como um espaço no qual os alunos constroem suas experiências, relações e significados. A busca de uma experiência comum da subjetividade dos atores que não pode ser encontrado em mecanismos objetivos. Cada um constrói sua experiência social e por isso a formação dos atores e sujeitos devem ser compreendidas através de etapas, desde o princípio de integração passando pelo de



interiorização das expectativas dos adultos, no caso dos alunos do elementar. Na escola entram em um período de afirmação de uma subjetividade e por isso construção de uma relação mais tensa com a escola e por último, no ensino médio a construção de uma racionalidade mais definida pelas utilidades escolares e a construção de uma “vocação” através das disciplinas cursadas. “A escola não é somente “igualitária”, produz também diferenças subjetivas consideráveis que resguardam uns e debilitam outros. Alguns se formam na escola e outras apesar ou contra ela” (DUBET, 1998, p.21).

Para Dubet, o processo de construção de significados e experiências sociais no âmbito escolar também está presente no ensino superior e mais especificamente na universidade de massa na qual podemos encontrar uma multiplicidade de público que foi, com o tempo, se diversificando, em termos de gênero, carreiras e condições sociais e atuam de forma distinta no ambiente educacional. Por isso, encontram-se algumas formas de experiência estudantil. Há três dimensões elementares que vão ser discutidas pelo autor: a natureza do projeto escolhido, o grau de integração na vida universitária e a ligação com uma “vocação” intelectual.

A heterogeneidade dos estudantes que chegam à universidade, etapa essa final de um percurso escolar, é um dos pontos essenciais a serem destacados por Dubet. Há uma grande diversidade de origens, histórias e projetos e combina, ao mesmo tempo com uma universidade com diversos departamentos e unidades. Como construir uma análise sociológica tendo em vista essa diversidade? Para entender essa diversidade de percursos, o autor propõe analisar a construção das experiências desses estudantes a partir de suas relações com os estudos.

Para esse fim, Dubet apresenta três princípios essenciais que se mesclam com todo o sistema universitário e constituem a experiência social dos estudantes. Já mencionados anteriormente, mas importantes de retomar, são as dimensões: projeto, integração e vocação. Iremos nos aprofundar em cada um deles e posteriormente retornaremos com o conceito a fim de analisarmos as entrevistas feitas no escopo desta pesquisa.

A primeira dimensão é denominada “projeto”. Na definição de Dubet: “O projeto é a representação subjetiva da utilidade dos estudos por um ator capaz de definir objetivos, de avaliar estratégias e seu custo” (DUBET, 2017, p.3). Entender quais são as projeções de futuro que o estudante visa ao ingressar no ensino superior e para isso precisa balancear de forma subjetiva os benefícios sociais presentes na escolha de determinado curso. Ao aprofundarmos o “projeto” como um processo essencial nesse primeiro momento, Dubet menciona uma

pesquisa realizada com alunos do ensino médio, ao entrevistar uma aluna e ela dizer que escolheu o DEUG<sup>13</sup>

Afirma que “escolheu por eliminação”. Dubet afirma que não quer dizer que essa entrevistada não tenha um projeto, quer dizer que ela tem somente aquele possível de ser feito. Esse processo de renúncia a outros cursos mostra que somente a elite escola tem a possibilidade de acordar seus desejos a projetos. Na pesquisa citada de J.M. Berthelot (1993) estima-se que 41% dos estudantes não encontraram sua primeira escolha e escolheram “na falta de outro melhor” e que 20 a 25% dos estudantes não estão satisfeitos com a escolha do curso.

A segunda dimensão, segundo Dubet, se chama “integração”. Nela, podemos observar, entre os estudantes, o processo de integração na organização dos estudos e com a socialização universitária. É um indicador importante para entendermos a relação que o estudante constrói, ou não, com o ambiente universitário. Informações sobre o departamento, horário de funcionamento da biblioteca ou até mesmo a presença às aulas pode ser um indicativo de como a integração estudantil ocorria. O autor é claro ao afirmar que essa relação também pode ser observada nos momentos de lazer e sociabilidade dos estudantes. Na pesquisa realizada citada acima, mostra que essa sociabilidade está diferenciada por origem social. Os dados mostram que 66% dos filhos dos operários não participam das festas contra 52% dos de origens mais favorecidas.

A terceira e última dimensão está calcada na noção de “vocação”. Dubet define como o interesse em designar um sentimento de realização profissional durante os estudos. “...da mesma forma que cada estudante se pergunta para que servem os estudos, cada um lhes atribui um significado em termos éticos e críticos, de conhecimentos, em termos de prazer também” (DUBET, 2017 p.6). A vocação aparece como a dimensão mais pessoal da experiência estudantil, no momento que legitima a escolha embasada em questões para além da própria formação e, por isso, uma vez estudante, permite sentir-se “verdadeiramente estudante” na medida em que o desejo de formação e a sua visão de mundo se congregam em uma profissão almejada no futuro.

Como mensurar essas três dimensões analíticas entre os egressos no curso de Ciências Sociais para explicar suas experiências universitárias? Questão essa que percorre parte desta pesquisa e se encontra nos dados empíricos das entrevistas e nos dados quantitativos a serem discutidos nos próximos capítulos. Ao apresentar os dados iremos retomar as discussões teóricas propostas por Dubet com o propósito de entendermos as lógicas presentes nas

---

<sup>13</sup>Diplôme d'études universitaires générales traduz-se como Diploma de estudo universitário geral.

trajetórias universitárias desses egressos. Nesta seção do capítulo cuidamos de apresentar as definições e conceitos relativos a uma sociologia da ação social que julgamos ser essencial para compreendermos de forma mais profícua o material empírico coletado. Portanto, a seguir, trataremos de discutir um aspecto mais específico e característico desses egressos: são professores. Vamos apresentar um levantamento sobre a licenciatura no Brasil e suas principais características.

#### **2.4 A Licenciatura no Brasil: um breve levantamento histórico**

Segundo Amélia Domingues de Castro (1974) em seu texto “A licenciatura no Brasil”, o curso surgiu com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas décadas de 1930. *Licentia docenti* é a denominação da palavra que significa ao seu portador o direito de lecionar em toda parte. No texto, a autora faz um levantamento dos 40 anos de regulamentação dos cursos de licenciatura e seus efeitos na educação e formação de professores.

A chamada primeira etapa da licenciatura no Brasil é de 1930 a 1961, quando, o ministro Francisco Campos, ao assumir a pasta de educação, em 1930, promoveu a primeira reforma educacional de caráter nacional. A Reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória e o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos e outro complementar, com dois anos, além da exigência de exigência de habilitação nesses cursos para ingresso no ensino superior. Nesta reforma ficou clara a intenção de dar atenção à formação dos professores e na criação de três institutos de ensino superior, dentre eles a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, sendo pela primeira vez assim reconhecida como uma faculdade de educação.

O licenciado, segundo o Decreto de 1931, seria o professor dos cursos de ensino secundário, nas ciências, nas letras e na educação. Amélia Castro é enfática ao afirmar que havia toda uma discussão, encabeçada por Newton Sucupira, sobre criação de uma faculdade unicamente destinada à pesquisa científica “pura” e a atenção dada à Faculdade de Educação que é uma instituição plurifuncional, e com intuito de sistematizar a pesquisa com o desenvolvimento do magistério. O modelo inicial constituído na Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) não seguia todos os pressupostos aprovados por essas determinações. Somente em 1934 seguiu o modelo projetado por Francisco Campos: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

da Universidade de São Paulo. As três secções: “Philosophia, Sciencias e Letras” (CASTRO, 1974, p. 632).

“Essa legislação inicial tem uma concepção ampla do título de licenciado, atribuindo-o a todos os formados, portadores ou não de formação pedagógica” (CASTRO, 1974, p. 632). O licenciado era aquele estudante que terminasse o curso seriado de qualquer secção e como licenciado teria o direito ao exercício do magistério tendo a formação pedagógica.

A autora enfatiza que se começa a constituir em 1938 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, uma secção de educação. Essa diferenciação com os “licenciados” seria constituída com o “curso de didática”, que viria a substituir a antiga formação pedagógica. Nesse momento se começa a estabelecer a diferenciação entre o curso de “bacharelado” e “licenciatura”.

Segundo Borges et al. (2011) a partir do decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, se organizou efetivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e os cursos de formação de professores foi institucionalizado, construindo assim o “esquema 3+1” adotado nos cursos de licenciatura e de pedagogia. Na legislação de 1941 foi estipulado que o “curso de didática” não poderia ser mais realizado simultaneamente com o bacharelado, o que alongou os cursos de licenciatura para quatro anos letivos.

Um grande marco para a licenciatura no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Algumas delimitações foram constituídas. Dentre elas, Castro (1974) enfatiza que a licenciatura correspondia a cursos de duração uniforme de quatro anos incluindo três anos de bacharelado e um de formação pedagógica. Os licenciados eram professores da área de Filosofia, Ciências, das Letras e da Educação.

Entre 1961 e 1968, principalmente com o marco na LBD de 1961, algumas modificações foram feitas no âmbito da licenciatura. No artigo 59, destaca-se que a formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, viabilizando, assim, uma grande expansão dessas faculdades. Além disso, a LDB de 1961 criou o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais com o intuito de estabelecer um currículo mínimo para os cursos de licenciatura sendo assim ajustados ao bacharelado. Não se admitia mais os três anos de bacharelado mais um de didática. A licenciatura e o bacharelado passam a ser graus que podem ser obtidos paralelamente com as disciplinas comuns.

Na década de 1970 é criado na Universidade Estadual de Londrina em 25 de maio de 1972, o curso de Ciências Sociais. Reconhecido pelo Decreto Federal nº 81727/78, de 24/05/78 e publicado no Diário Oficial da União de 26/5/78, teve seu início em 16/02/73, com implantação do curso de Licenciatura sob o sistema de crédito e no período noturno. Com a Lei

nº 6.888 de 20/02/80 (BRASIL, 1980), que regulamenta a profissão de sociólogo<sup>14</sup>, foi implantada em 1981 a habilitação bacharelada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2002 tiveram como grande foco o estabelecimento da licenciatura plena (em contrapartida a licenciatura curta)<sup>15</sup>. Nesse sentido, destacam que a formação do professor precisa ter a prática como elemento essencial no processo de construção do conhecimento. Os seis eixos articuladores para a construção dos cursos de licenciatura devem ser; 1) os diferentes âmbitos do conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas.

Nesse momento inicia-se uma das discussões mais presentes até hoje sobre a identidade do licenciado, o que Gatti (1992) analisa bem ao problematizar a formação de licenciado e bacharel. No caso da pesquisa a inquietação é bem atual, tendo em vista essa dupla formação, e questionar o caráter de formado. Seria um sociólogo ou professor de sociologia? Considero essa uma pergunta interessante e com certeza será uma das que estarão presentes na entrevista semiestruturada a ser aplicada aos ex-estudantes. Como eles se identificam? Há diferença entre a formação dos alunos da UERJ e da UFRJ? A metodologia a ser utilizada na pesquisa será melhor aprofundada no capítulo específico. Neste capítulo e no anterior realizamos uma apresentação do percurso teórico que consideramos essencial para situar não somente a relevância da pesquisa como também para situá-la em relação ao campo de discussão. Ainda é necessário cotejar a teoria com a empiria encontrada no material analisado nesta pesquisa: os documentos e as entrevistas. Portanto, nos próximos capítulos daremos início à apresentação dos dados empíricos e sua análise.

O “se tornar professor” envolve inúmeras categorias sociais que precisam ser destacadas nesse momento. A primeira está associada à esfera da identidade profissional e a formação em si (SILVA et al.,2016). O curso de licenciatura em ciências sociais da UFRJ apresenta uma segunda peculiaridade interessante que se refere a sua estrutura, pois, desde 2009, este curso se

---

<sup>14</sup> A lei se encontra na íntegra em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6888-10-dezembro-1980-365941-publicacaooriginal-1-pl.html> (Acesso em 08 abr. 2019).

<sup>15</sup> A revogada Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71, criou em seu art. 30, "b", a licenciatura curta a fim de atender a demanda por novos professores. Era uma complementação aos estudos realizados anteriormente para habilitar tal profissional a se tornar professor. Com a LDB, 9.394/96 se revogou expressamente a Lei 5.692/71 extinguindo, dessa forma, os cursos de licenciatura curta e reforçando que as licenciaturas desde então são todas plenas.

desvencilhou do bacharelado, mantendo-se assim dois cursos paralelos, com caminhos distintos.

As reformas iniciadas no primeiro período letivo de 2009 no IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais) estão enquadradas na tentativa de uma ruptura com o modelo 3+1, sustentada por meio da Lei nº 11.684/08<sup>16</sup> que prevê a reinserção da sociologia e da filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Para além de uma mera adequação à necessidade de criação de um curso para atender a nova demanda de profissionais da educação básica, esse processo de expansão do ensino superior é algo que se origina com a aprovação da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/1996.

Segundo Silva et al. (2011), a LDB se consolidou como um pilar essencial da educação superior, na necessidade de avaliação para a orientação de diretrizes políticas para a melhoria do ensino com vistas à qualidade e ao controle estatal. De forma direta, a LDB estabeleceu à União, Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade na regulação na educação superior. Podemos encontrar essas diretrizes mais específicas sobre o ensino superior no artigo 9º<sup>17</sup>.

Recentemente as mudanças implementadas pelo REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) desde 2007 estão presentes na construção de novos cursos abrangem também uma reforma nos cursos de licenciatura em um sentido mais amplo, não abrangendo exclusivamente os de sociologia e filosofia. Essas mudanças vão atender às exigências da LDB, pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e pelo PNE (Plano Nacional de Educação) que será debatido a seguir.

Na Conferência Nacional de Educação em 2010 se discutiu o Plano Nacional de Educação 2011-2020 e a licenciatura foi destaque, pois mais uma vez ficou evidente que ela não poderia ser vista como um anexo do bacharelado, mas sim, com autonomia e destaque no meio universitário, configurando cursos com identidade própria. Não podemos deixar de registrar que uma das principais iniciativas de formação para professores no ensino fundamental e médio, é o programa Pró - Licenciatura, que está presente dentro da Universidade Aberta do Brasil, criada em junho de 2006.<sup>18</sup> O processo de desmembramento da licenciatura com

---

<sup>16</sup> Lei na íntegra disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1) (Acesso em 7 mai. 2018)

<sup>17</sup> A LDB na íntegra se encontra nesse link: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm) (Acesso em 31 ago. 2018).

<sup>18</sup> O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor –aluno mantenha suas atividades docentes(...) (Brasil,2012)

bacharelado, dentro das Ciências Sociais, conhecido como modelo 3+1<sup>19</sup>, só se concretiza com a aprovação da lei nacional recolocando a Sociologia no ensino médio, o que gerou uma expectativa de milhares de vagas nas escolas, assim como o dever das universidades de formar esses profissionais. Soma-se a esse fator, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI<sup>20</sup>), que possibilitou, entre outras coisas, a criação de novos cursos nas universidades.

Daniilo Martins Torini (2012) destaca as mudanças nos cursos de Ciências Sociais<sup>21</sup> nos anos do REUNI. Utilizando dados do Censo da Educação Superior, o autor pontuou que até o começo dos anos 2000 a formação em nível de graduação em Ciências Sociais esteve concentrada praticamente em universidades públicas de capitais e grandes centros urbanos, embora estivesse bem distribuída proporcionalmente entre as regiões geográficas do Brasil. Contudo, apenas entre 2005 e 2010, foram criados 56 novos cursos superiores nessa área – um crescimento de 120% - e o número de matriculados chegou a dezessete mil.

Os dados de 2011 apontavam 119 cursos de graduação nas esferas pública e privada, 110 presenciais e nove à distância<sup>22</sup>, dos quais 70 são credenciados em instituições de ensino superior públicas (46 federais, 21 estaduais e três municipais) e 49 em instituições privadas (sete confessionais/filantrópicas e 42 particulares)

Apesar da dificuldade estatística que comprova o número de formados desde o início dos cursos de Ciências Sociais no Brasil<sup>23</sup>, Maria da Glória Bonelli (1993) especula que existam 40 mil profissionais formados<sup>24</sup> em Ciências Sociais entre 1930 e 2000. Torini (2011).

---

<sup>19</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 determinam que a organização institucional da formação dos professores deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

<sup>20</sup> Sobre REUNI, ver <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. (Acesso em 25 mai. 2016).

<sup>21</sup> Embora sejam apenas nove cursos à distância, oferecem 4.400 vagas por ano na graduação, 25% do total

<sup>22</sup> Esses dados contrastam com os números de 2002, quando apenas 25% dos cursos de ciências sociais eram oferecidos no segmento.

<sup>23</sup> Os primeiros foram os cursos da Escola de Sociologia e Política (ESP) de São Paulo e da USP, seguidos pelo curso da Universidade do Distrito Federal (atual UFRJ). Os três cursos surgiram na década de 1930

<sup>24</sup> A bibliografia acadêmica usa tanto o termo cientista social quanto sociólogo para nomear os formados no curso. A Federação Nacional dos Sociólogos, hoje desativada, mas com sindicatos representantes estaduais ainda atuantes, para marcar posição, usa somente o termo sociólogo em referência à Lei 6.888 de 1980, conhecida como a Lei do Sociólogo, regulamentando a profissão. Argumentam que Ciências Sociais configura uma área de saber e não uma profissão. Nessa proposta, não farei escolha por nenhum dos dois termos, utilizando ambos.

## 2.5 A formação de professores e suas especificidades

A antiga formação na licenciatura, no sistema conhecido “3+1”, criada a partir de 1939, que fornecia três anos de conteúdo específico da área de conhecimento e depois mais um ano de formação pedagógica, recebia muitas críticas, dentre elas a de que seria um apêndice do bacharelado. Segundo Eliane Magalhães (2014):

O modelo 3+1 se reflete negativamente na identidade docente, uma vez que, nesse modelo, os saberes ditos acadêmicos ou de conteúdo específico, são mais valorizados, em detrimento da formação pedagógica, terreno, por excelência, da profissão docente. (MAGALHÃES, 2014, p. 35)

Essa categorização valorativa entre a licenciatura e o bacharelado irá aparecer ao longo da pesquisa. Tendo em vista essa separação, ainda podemos questionar se há uma disputa entre as duas, dentro do meio universitário entre pesquisa e formação de professores. A estruturação curricular realizada pelo IFCS está associada também à necessidade de formação de professores no ensino médio, tendo em vista a obrigatoriedade das disciplinas a partir de 2009.

Com esse quadro apresentado e o caráter do curso de licenciatura em Ciências Sociais, identificar quem é esse egresso e suas experiências acerca do curso e da própria formação como professor pode colaborar para uma melhor compreensão desse sujeito social e seu contexto sócio econômico. Nesse sentido, será importante ressaltar o valor atribuído ao ensino superior e, mais especificamente, ao diploma e ao curso de licenciatura em ciências sociais. Conforme já foi dito anteriormente, os cursos ofertados possuem valores e prestígio distintos. E talvez tal distinção contribua para compreender melhor “de qual ensino superior” estamos tratando. A expansão do ensino superior no Brasil trouxe uma revisão acerca do caráter sócio econômico dos diplomas. Lidar com os diferentes grupos sociais que ingressam no ensino superior é uma tarefa essencial para a proposta dessa pesquisa.

A realização de um novo curso, um novo currículo e modelo pedagógico não são suficientes para essa ruptura com o modelo anterior de formação de professores. O aluno que ingressa no curso de licenciatura em ciências sociais precisa ser compreendido não somente como um aluno que busca a formação como professor, mas também um sujeito social que tem seu lugar na sociedade e que fez a escolha pelo curso no ensino superior baseado em diversas razões. Entender as escolhas pela licenciatura e mais precisamente pelo curso de Ciências Sociais está no mote central dos dados a serem analisados nesta tese.



A questão docente tem sido no Brasil tema de inúmeras pesquisas e projetos que buscam, mais do que a compreensão do assunto, entender quais projetos e políticas públicas estão sendo construídos para a formação de professores. Antes de nos aprofundarmos sobre a temática, iremos usar como referência central e norteadora da discussão, o texto de Libânia Nacif Xavier (2014) no qual se realiza um levantamento histórico sobre os principais indicadores e pesquisas sobre o tema tendo como foco principal trabalhos realizados fora do Brasil, mas que tenham tido um forte impacto nas pesquisas por aqui.

Compreender essa discussão a partir do âmbito internacional é um dos principais pontos de discussão. Xavier (2014) faz um levantamento acerca das pesquisas realizadas na língua inglesa e francesa e que chegaram ao Brasil ou em Portugal. Há inúmeros trabalhos e pesquisas sobre essa temática tendo em vista sua complexidade, por isso, um dos objetivos deste texto é construir uma síntese sobre o processo de construção histórica da profissão docente. É importante ressaltar que mesmo sendo uma pesquisa sobre os trabalhos que envolvem a temática docente, fez-se necessário construir um recorte nas pesquisas, tendo em vista a grande quantidade e linhas de atuação no campo. A discussão acerca da formação de professores tem uma tradição dentro do campo dos estudos pedagógicos, sendo inclusive tema do Grupo de Trabalho na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação)

Nosso intuito ao abordar este texto é selecionar algumas perspectivas que escolhemos como necessárias para a nossa pesquisa. Não iremos esmiuçar todas as linhas e pesquisas no âmbito da profissão docente, mas sim, destacar os trabalhos importantes para assim, aprofundarmos a discussão mais à frente e enquadrarmos os pontos da pesquisa.

Um dos principais pontos apresentados por Xavier (2014) está na própria peculiaridade do tema. A profissão docente possui uma associação, que envolve também a escola, na qual a educação se encontra em crise e, portanto, demandando alterações. Esse é um dos pressupostos básicos para quem busca discutir a formação docente. De que crise estamos falando? Algumas pesquisas vão contra essa perspectiva e discutem basicamente essas representações confusas e errôneas sobre a prática educativa.

Quando se pensa sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, Xavier (2014) cita o trabalho de Hutmacher (1992). Em se tratando das tensões que marcam as práticas docentes, o artigo de Perrenoud e Nóvoa (1993) é referência importante. Dentro do âmbito da construção do saber docente, a autora apresenta três questões fundamentais para a discussão e que são essenciais para a pesquisa: “1) as características particulares do saber docente” (XAVIER, 2014 p. 831). Nesse sentido, será necessário observarmos na pesquisa o que caracteriza esse saber docente. Teria alguma peculiaridade em relação aos outros saberes?

Como se dá essa construção social? A segunda característica é ainda mais precisa: “2) os aspectos que distinguem o saber docente do saber universitário – no âmbito das chamadas “ciências da educação” – e dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação de professores” (XAVIER, 2014, p. 831). Esse ponto é de frutífera discussão tendo em vista que ao analisarmos os cursos de licenciatura em ciências sociais, a discussão acerca do conhecimento adquirido durante o curso é um dos motes centrais. O imbróglio entre o bacharelado e a licenciatura envolve questões essenciais no campo de disputa acadêmico. As experiências dos alunos que realizaram o curso de licenciatura na UFRJ e dos que realizaram o curso de licenciatura e bacharelado na UERJ foram do ponto de vista curricular distintos. Mas nosso intuito nesta pesquisa é justamente compreendermos esse saber docente sob a égide da experiência desse profissional como aluno universitário e sua formação. Nesse sentido se encaixa com o terceiro ponto de discussão: “3) as relações entre as três instâncias de produção de saberes – a formação universitária, a formação pedagógica e a profissionalização ocorrida na prática cotidiana e no ambiente escolar” (XAVIER, 2014, p.831)

Uma outra abordagem, que também nos é muito cara, é a da aproximação da questão docente com a dinâmica dos processos de negociações identitárias. Oriunda basicamente da contribuição francesa sobre a socialização e a identidade profissional, Libânia Nacif Xavier (2014) chama a atenção de dois autores essenciais na discussão sobre a crise das instituições escolares e sua repercussão sobre o trabalho docente, esses são: Claude Dubar e François Dubet.

Claude Dubar com o livro *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (1997) ao analisar os instrumentos de construção das identidades profissionais, seu desenvolvimento ao longo da trajetória e seu processo de socialização, desenvolve dois eixos centrais, o primeiro sendo um eixo sincrônico, ligado a um contexto de ação e um espaço culturalmente marcado. No segundo eixo, o destaque está na trajetória subjetiva e na compreensão de uma história pessoal. As “formas identitárias” para Dubar (1997) são construções de identificação sociais que atendem a uma dada esfera de atuação que envolvem aspectos objetivos e subjetivos que sejam assim reconhecidos socialmente.

Libânia Nacif Xavier (2014) é enfática ao dizer: “resultam, por fim, em uma concepção de ator que se define a um só tempo pela estrutura de sua ação e pela história de sua formação” (XAVIER, 2014, p.833). Ao buscar realizar esse duplo processo de construção identitária, atribui valor à produção de identidade sob o âmbito institucional e pelos “sistemas de ação” no qual esse sujeito está inserido. O outro processo se refere à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos tendo como base suas trajetórias sociais.

Para Dubet a consciência de viver em um mundo aberto provém de que a maior parte das instituições escolares perdeu o seu monopólio sobre a difusão de conhecimentos que sejam socialmente relevantes. O mundo escolar de socialização já foi além dos muros da escola e podemos encontrar outros processos de socialização em ambientes distintos. “essa perda do monopólio cria um sentimento de diminuição da legitimidade e da influência da escola e dos professores, justamente quando os aparatos escolares têm tanto poder e tanta influência” (XAVIER, 2014, p.834)

O que Dubet (2002) denomina o “mal-estar profissional” está presente justamente nessa crise de identidade a que estão sujeitos os professores na atual sociedade. Entendemos que esse problema pode estar presente justamente na dinâmica entre a identidade profissional do ex-aluno na pesquisa: sociólogo ou professor de sociologia? Ou melhor, como eles se classificam?

Esse é um aspecto central na obra do autor, pois discute não somente o papel do professor como também sua valorização frente às instituições escolares. Xavier (2014) também relaciona a importância de Dubar (1997) no destaque atribuído às identidades profissionais e a seus aspectos pessoais que visam reconfigurar os modos de atuação profissional e pessoal.

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA DOCUMENTAL: OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DA UERJ E DA UFRJ**

Neste capítulo iremos nos debruçar em dois documentos que julgamos ser elementares para um panorama geral mais técnico dos cursos de ciências sociais da UFRJ e da UERJ: os projetos políticos pedagógicos. Entendemos estes como instrumentos de compreensão básica das propostas, construção e futuro dos respectivos cursos.

Antes de analisarmos cada projeto, se faz necessária uma breve perspectiva acerca do que são os projetos políticos pedagógicos. Veiga (2013) é uma referência no assunto e discute de forma clara a perspectiva e a importância do projeto no âmbito escolar. Mesmo sabendo que no foco da pesquisa será o ensino superior, as matrizes teóricas e subjetivas acerca da importância e destaque do projeto político pedagógico possuem elementos semelhantes à escola e por isso servirá de referência.

Ao construirmos projetos, Gadotti (1994) é enfático ao dizer que todo projeto supõe rupturas com o projeto e promessas para o futuro. “um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (GADOTTI apud VEIGA, 2013).

Com essas perspectivas entende o projeto menos como um simples documento a ser arquivado, e mais como um norteador de expectativas e projetos que devem ser vivenciados por toda a comunidade universitária. Saviani (1983) é enfático ao afirmar “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. (SAVIANI apud VEIGA, 2013). São terminologias que possuem uma importância fundamental como instrumento político e de construção de uma proposta democrática.

Mais do que dois projetos distintos, estamos lidando com propostas de cursos de formação de professores bem diferentes desde sua concepção. Na UERJ ainda vigora o projeto que engloba as modalidades do bacharelado e a licenciatura, no popular modelo conhecido como “3 +1”, sendo, destaque, duas modalidades de graduação no mesmo curso. O aluno acessa o curso de ciências sociais pelo vestibular da UERJ e, durante a graduação, pode optar por realizar o bacharelado somente ou também a licenciatura. Isso está bem claro inclusive no plano político pedagógico do curso de graduação em ciências sociais da UERJ desde suas primeiras linhas. Há a possibilidade de realizar as duas modalidades de graduação: Bacharelado e Licenciatura. Nesta formação, percebe-se que o bacharelado se encontra presente dentro do

curso de licenciatura e, portanto, o aluno que quiser fazer a formação de professor em ciências sociais deverá em primeiro lugar cursar as disciplinas do bacharelado.

Na UFRJ o curso de ciências sociais foi em 2009 quando houve uma “ruptura” deste modelo 3+ 1, permitindo assim a separação do curso de bacharelado e o de licenciatura, criando, portanto, dois cursos com perfis profissionais distintos: o bacharelado em ciências sociais e a licenciatura em ciências sociais. Essa ruptura é essencial para a pesquisa, mas se faz necessário informar que o curso de Ciências Sociais na UFRJ existe desde 1939.

Tendo em vista que o foco da pesquisa é justamente no curso de licenciatura em ciências sociais e suas especificidades, como base os projetos de ambos os cursos, como a formação do professor de sociologia pode ser compreendida? Diferenças e semelhanças entre ambos os cursos devem servir como referencial e alicerce para a análise das entrevistas com os egressos de ambos os cursos.

### **3.1 O projeto político pedagógico do curso de graduação em licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais - UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)**

O primeiro projeto que iremos analisar será o da UERJ. O documento que está disponível no site da própria instituição e consta ser do período de 2013/2014 possui 129 páginas, incluindo não somente os dados básicos sobre o curso, como o seu histórico e organização didático pedagógica, mas também a caracterização das instalações físicas, e a organização administrativa. Destaco o sistema de avaliação que está presente no último item do projeto, no qual encontra-se a proposta de avaliação do projeto do curso e as perspectivas futuras com a reforma curricular.

A comissão responsável pelo projeto foi constituída por cinco professores que fazem parte em suas respectivas posições dentro do departamento de ciências sociais à época, e hoje pertencente ao ICS (Instituto de Ciências Sociais), criado em 2014. O professor Dorian Borges era o chefe de departamento, a professora Lia Mattos Rocha subchefe de departamento, o professor Paulo M. d’ Avila Filho e Paula Lacerda como colaboradores e a participação do CACIS (Centro Acadêmico de Ciências Sociais).

Na introdução do projeto, a proposta segue dois caminhos considerados fundamentais e intrínsecos. Um é o compromisso social do curso com a comunidade do Rio de Janeiro, o

segundo é proporcionar uma a formação acadêmica e profissional que ofereça aos egressos condições para inserção ao mercado de trabalho.

Ao explicar as modalidades de graduação, o projeto é enfático ao dizer que a diferença entre as duas modalidades é que o bacharelado visa formar o pesquisador e a licenciatura prepara o educando para o exercício do magistério. Após essa apresentação, reforça que não há uma dissociação entre o ensino e a pesquisa, pois ambos seriam necessários para uma sólida formação acadêmica. Como acontece a dissociação entre pesquisa e ensino no decorrer do curso? Se o curso forma tanto o bacharel quanto o licenciando, o profissional formado está apto com o mesmo peso acadêmico em ambas as formações?

São oferecidas 100 vagas para o curso, divididas pelos períodos matutino e noturno. A UERJ foi a primeira a implementar o regime de ingressos por reserva de vagas, popularmente chamada de “cotas”, e por isso os percentuais são: (20% para alunos negros, 20% para egressos de escolas públicas e 5% para estudantes de outras etnias e portadores de deficiência). Em ambas as modalidades é uma preocupação do corpo docente formar profissionais integrantes de uma elite intelectual com responsabilidades frente à realidade social e educacional do país.

Em relação à identificação do curso e seu histórico, o projeto reforça que é um dos cursos mais tradicionais e que durante alguns anos ele era somente dedicado à licenciatura em sociologia. Somente em 1980 é que pôde -se conceder o título de bacharel aos formandos e desde então o curso passou a fornecer as duas modalidades.

Com o intuito de destacar e reforçar os esforços do departamento como um espaço de pesquisa e extensão, foi criado em 1981 um curso de especialização, lato -sensu, de 360 horas, focado em sociologia urbana. Em 1994, o programa de pós-graduação em ciências sociais (PPCIS) com o mestrado e no ano de 1999 iniciou-se o doutorado em ciências sociais. Sem deixar de lado a licenciatura, o departamento de Ciências Sociais enfatiza a importância da pesquisa e de socializar os alunos com as três áreas disciplinares constitutivas: a sociologia, a antropologia e a ciência política. No projeto há um destaque grande para os cursos de pós-graduação oferecidos pelo departamento de ciências sociais

Quando se trata do “perfil do curso”, o projeto deixa claro que o departamento de ciências sociais agrega programas de formação em diversos campos de ensino, pesquisa e extensão. Os cursos de graduação são divididos em dois: a graduação/ bacharelado e a graduação/ licenciatura.

Na graduação/ bacharelado a proposta envolve o contato dos alunos com os conteúdos básicos dos clássicos não somente da sociologia, como da antropologia e da ciência política.

Além de familiarizar os alunos com as técnicas mais importantes de pesquisa dentro dos cursos de metodologia e técnicas.

Já na graduação/ licenciatura o foco está na articulação dos diferentes campos disciplinares das ciências sociais aos métodos de ensino próprios ao nível médio de escolarização para o exercício do magistério. Na licenciatura o objetivo está no contato com os debates dentro do campo da educação no Brasil contemporâneo. Como acoplar os interesses da licenciatura aos do bacharelado?

Na parte de destaque sobre as finalidades, objetivos e fundamentação teórico – metodológica, está clara a proposta acerca da formação de profissionais de ciências sociais com a qualificação necessária para o ingresso ao mercado de trabalho.

No projeto fica exposto que os docentes esperam que os estudantes tenham como referência cinco eixos de conhecimento: os conhecimentos clássicos formadores dentro das ciências sociais, suas discussões contemporâneas, as pesquisas tanto no âmbito quantitativo como qualitativo e por último, a construção de uma “massa crítica” que permita formular questões e problemas dentro das ciências sociais. Não há uma proposta clara a respeito das propostas na área da educação.

No âmbito das articulações entre a graduação e a pós-graduação, o destaque está nos núcleos e laboratórios de pesquisa que congregam alunos de ambos os níveis. A descrição dos grupos está na íntegra no projeto como também os grupos de extensão que estão englobados. Destaco, assim, que nenhum dos grupos de extensão nem grupos de pesquisa possuem em sua descrição no projeto alguma referência à educação, licenciatura, sociologia no ensino médio nem a formação de professores.

As atividades acadêmicas complementares também estão em destaque tendo em vista que são exigidas legalmente no mínimo duzentas horas de Atividades Acadêmico - Científico Culturais (A.A.C.C) tanto para os alunos de bacharelado quanto para a licenciatura. São diversas atividades em destaque, não somente a participação em eventos acadêmicos, como também a realização de cursos de língua estrangeira, mostras de arte e acervos como participação de projetos de extensão e de iniciação científica.

O estágio curricular é obrigatório somente para os alunos de licenciatura e com a reformulação das licenciaturas <sup>25</sup>da UERJ o estágio se chamará estágio supervisionado.

---

<sup>25</sup> Obrigação da reforma curricular pela Resolução nº 2, de 1/7/2015 pelo CNE.

Para que o aluno tenha o diploma de licenciado em ciências sociais ele precisa ter cumprido 420 (quatrocentas e vinte horas) das disciplinas de estágio supervisionado equivalentes a 14 ( quatorze créditos) sendo distribuídos assim: 60 (sessenta) horas em disciplinas a cargo da Faculdade de educação, equivalentes a 2 (dois) créditos; 210 ( duzentas e dez ) horas em disciplinas a cargo do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (IAP/ UERJ) sendo equivalentes a 7(sete) créditos. O objetivo do estágio supervisionado é fornecer ao aluno um aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades para o exercício do magistério tendo como foco a integração entre teoria e prática.

Na UERJ, diferentemente da UFRJ, é exigida uma monografia de final de curso. Tanto para os estudantes do bacharelado quanto para os de licenciatura, tendo em vista a construção de um trabalho acadêmico próprio e a associação entre a pesquisa, ensino e extensão.

No perfil profissional do egresso o destaque está na sólida formação intelectual que o curso busca oferecer tendo em vista que a grade curricular das duas modalidades do curso oferecidas pela universidade não possui em termos teóricos nenhuma diferença. Está prevista no projeto político pedagógico a formação de bacharéis que ainda não são licenciados, mas que todos os licenciados são, necessariamente, bacharéis. Essa é sem dúvida, um dos pontos mais importantes e de maior discussão da pesquisa. Qual é a identidade desse profissional?

O bacharel, segundo o projeto, está apto a se inserir no mercado de trabalho na qualidade de pesquisador quando nos cursos de pós-graduação, aprimorando sua formação acadêmica e o licenciado está além disso habilitado para o ensino de ciências sociais em instituições de ensino médio.

Ainda segundo o projeto político pedagógico, a formação do licenciado permite a inserção profissional no magistério de ensino médio, mas não como mero repassador de conteúdo, e sim como um professor que irá orientar seus alunos com uma reflexão crítica sobre suas responsabilidades como cidadãos.

Por último e não menos importante, destacamos a organização didático pedagógica com foco na estrutura curricular do bacharelado e da licenciatura. No bacharelado são necessárias 2.640 (duas mil seiscentos e quarenta) horas, no total de 176 (cento e setenta e seis) créditos como requisito para cumprimento do curso. Na distribuição ficam 1860 (mil oitocentas e sessenta) horas, 124 (cento e vinte de quatro) créditos de disciplinas obrigatórias e 780 (setecentos e oitenta) horas, 52 (cinquenta e dois) créditos em disciplinas eletivas. Acrescenta-se a isso 200 (duzentas) horas de Atividades – Acadêmico -Científico – Culturais somando no final 2.860 (duas mil oitocentas e sessenta horas).



No caso da licenciatura o total de 3.630 ( três mil e seiscentos e trinta) horas equivalentes a 214 ( duzentos e quatorze) créditos sendo distribuídos em 2.790 ( duas mil setecentas e noventa) horas em disciplinas, no equivalente a 186 créditos, sendo 2.520 ( duas mil quinhentos e vinte) horas, ou 168 ( cento e sessenta e oito em créditos) na área de formação básica, entre obrigatórias e eletivas e 270 ( duzentas e setenta) horas, equivalente a 18 créditos) na área pedagógica sob responsabilidade da Faculdade de Educação.

São também 420 (quatrocentas e vinte) horas equivalentes a 14 (quatorze) créditos, em disciplinas em disciplinas de prática como componente curricular (PCC) e mais 420(quatrocentas e vinte) horas equivalentes a 14 (quatorze) créditos de disciplinas de estágio supervisionado. Devem ser acrescentadas 200 (duzentas) horas de atividades -acadêmico – científico – culturais dando o total de 3.830 (três mil oitocentas e trinta) horas.

Na última parte do projeto político pedagógico há uma parte denominada “perfil do corpo discente” na qual apresentam uma pesquisa de 2012 com perfis dos estudantes, caracterização das instalações físicas e a organização acadêmica. Não irei expor as informações aqui tendo em vista que são números específicos de um período e que por mais que tenha relevância para a pesquisa, não possuímos os mesmos dados da UFRJ nem temos informações da metodologia utilizada. Por isso, acreditamos que seja relevante que as informações estejam em anexo neste trabalho na íntegra para uma consulta por parte da banca.

### **3.2 O projeto político pedagógico do curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais/ IFCS/ UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)**

O projeto a ser analisado é de 2009, ano da primeira turma, no qual houve uma revisão para a inclusão da disciplina Libras. Este projeto foi feito por dois professores, o Professor André Pereira Botelho que à época era coordenador do curso de ciências sociais do IFCS/ UFRJ e da Professora Glaucia Kruse Villas Bôas diretora adjunta de graduação do IFCS/ UFRJ.

Dentre as determinações que foram essenciais para a construção do curso estão os atos normativos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE pela Lei 9394/96, conhecida como a LBD, que determinam a regulamentação dos cursos de licenciatura. As resoluções e pareceres que seguiram a lei podem ser encontrados de forma mais detalhada no

projeto e seus processos foram detalhados no capítulo específico sobre formação de professores.<sup>26</sup>

O projeto está também regulado de acordo com as resoluções da própria UFRJ: a CEG/ UFRJ 02/1994 e a CEG/ UFRJ 02/2003<sup>27</sup>.

O curso de licenciatura da UFRJ é um curso de graduação plena sendo oferecido no período noturno com 60 (sessenta) vagas por ano. Os alunos realizam a opção para este curso no vestibular, mas desde 2011 com a adesão da UFRJ ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)<sup>28</sup>, fica evidente que os alunos já podem escolher entre dois cursos, a licenciatura e o bacharelado. O curso tem como especificidade o fato de ter as disciplinas pedagógicas sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da UFRJ, tendo assim como objetivo principal a formação de docentes para a educação básica no curso de licenciatura plena e não como complementação ao bacharelado. Chamada pelo próprio projeto como uma “inadequação” na formação dos licenciandos, o sistema “3+1” era somente uma forma de acrescentar ao bacharelado as disciplinas pedagógicas e atividades de estágio.

O curso visa, por isso, a formação do magistério e a melhora na qualidade na formação dos licenciandos. Como isso ocorre na prática? Um dos objetivos propostos é articular teoria e prática preparando-os para as demandas do currículo do ensino médio. Além da importância das ciências sociais dentro da própria UFRJ, o projeto é enfático ao dizer que tendo em vista que tanto o curso de bacharelado e da pós-graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS são de alto nível acadêmico e atendem, deste modo, às demandas da sociedade brasileira e do mundo contemporâneo.

O processo de democratização do acesso ao ensino superior fica evidente quando no projeto é dito que a escolha pelo período noturno do curso foi uma decisão tomada tendo em vista não somente o aumento do número de vagas, mas também possibilitar a entrada no ensino superior de grupos que historicamente eram excluídos. O projeto é claro ao apresentar que a necessidade de trabalhar e assim prover o sustento, faz com que muitas pessoas não consigam acessar o ensino superior em horário comercial. A importância atribuída pelo projeto à

---

<sup>26</sup> Toda a legislação detalhada se encontra no site do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb/ideb/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica> (Acesso em 20 mar. 2019).

<sup>27</sup> Resoluções essas detalhadas na PR1/ UFRJ e presentes em <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/conselho-de-ensino-de-graduao-mainmenu-148/resolues-ceg-240/2000-2009/275-200333/293-resoluo-n-022003> e <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/conselho-de-ensino-de-graduao-mainmenu-148/resolues-ceg-240/1990-1999-ceg-165/266-199442/312-resoluo-n-021994> respectivamente. (Acesso em 08 abr. 2019).

<sup>28</sup> Mais informações em: <http://acessograduacao.ufrj.br/> (Acesso em 20 mar. 2019).

necessidade de diversificar o perfil sócio econômico também está ligada à necessidade de trazer novas experiências sociais e visões de mundo para dentro das próprias Ciências Sociais.

Ainda no projeto à época, 2009, estava presente a passagem acerca da aprovação da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. Haveria assim, a expectativa de que se aumentasse significativamente o número de postos no mercado de trabalho.<sup>29</sup> Lembrando que a sociologia possui um longo histórico como disciplina no ensino médio, seu caráter obrigatório se realizou entre 1925 e 1942. Esse caráter “variável” da disciplina no ensino médio mostra que não somente o levantamento histórico é de fundamental importância, como também o acompanhamento e discussão sobre a formação dos professores de sociologia merece destaque.

Na segunda parte do projeto político pedagógico denominado “histórico” é apresentado o histórico do curso de ciências sociais na UFRJ e a construção das licenciaturas, informação que já foi dita no início do texto. O destaque será a resolução 04/2006 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio como disciplinas obrigatórias.

A crítica ao modelo “3+1” é clara no decorrer do projeto. Ao proporcionar uma adição ao bacharelado das disciplinas pedagógicas, atividades de prática de ensino e o estágio supervisionado era um modelo que provocava alguns desajustes na prática docente. Os destacados são: 1) a separação da teoria e da prática na formação profissional; 2) A prática como modelo de espaço de aplicação de conhecimentos teóricos; 3) frágil articulação entre a pesquisa e conteúdo pedagógico; 4) contato tardio com a realidade escolar sendo realizada somente nos momentos finais do curso e; 5) frágil relação entre a pesquisa e o ensino no âmbito da formação inicial dos professores. Dentre as questões propostas, está justamente o olhar crítico acerca dessa crítica do modelo “3+1”. De que maneira o curso da UFRJ é ou não uma superação a esse modelo? A realização de um novo curso, um novo currículo e modelo pedagógico são suficientes para essa ruptura com o modelo anterior de formação de professores?

Na área sobre o “perfil do curso” fica evidente na proposta que há o interesse em uma efetiva construção da relação entre os conteúdos específicos das disciplinas de ciências sociais com a formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação com o intuito de não separar mais a visão entre teoria e prática. A proposta não visa a diferenciação entre o sociólogo/bacharel e o professor de sociologia/ licenciado. Por isso, a proposta do curso é construir uma

---

<sup>29</sup> A lei 11.684/2008 foi revogada e se encontra em plena discussão não somente devido a reforma do ensino médio, como também a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

consistente formação em ciências sociais com a capacitação para a pesquisa e a pós-graduação como também no ensino de teorias e prática pedagógicas para a formação do licenciando.

No âmbito da organização curricular e informações sobre a duração do curso e seu ingresso, fica evidente que o projeto buscou adequar a resolução do Conselho Nacional de Educação, ao estipular um mínimo de 2.800 horas. O projeto do curso oferecerá a carga de 2.890 horas equivalentes a 136 créditos para o curso de licenciatura em ciências sociais. São 400 horas de práticas de componente curricular, 400 horas de prática de ensino e estágio curricular supervisionado, e ainda 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares e 200 horas de atividades acadêmico – científico – culturais.

O planejamento visa a oferta de cinco disciplinas por semestre de 60 horas cada uma. No quinto semestre terá a oferta de seis disciplinas tendo em vista a obrigatoriedade de LIBRAS. O funcionamento do curso segue duas modalidades diferentes. Na primeira são quatro disciplinas ministradas em quatro blocos – sendo que os três primeiros destes blocos compreenderão quatro semanas letivas ou 16 horas – aula por bloco. Um bloco, o último do semestre, será de três semanas eletivas ou 12 horas- aula. As aulas dessa primeira modalidade serão ministradas de segunda à quinta-feira, sendo a sexta feira reservada para o cumprimento das práticas como componentes curriculares (PCC) por parte dos estudantes.

Ao final de cada um dos três primeiros blocos, as aulas dessas quatro disciplinas serão interrompidas pelo período de uma semana. Neste sentido, as horas-aulas de quatro (4) das (5) cinco disciplinas oferecidas por semestre serão ministradas em quatro blocos intercalados por uma semana cada um deles. Nas três semanas por semestre vão ser ministradas as 60 horas de aula referentes à quinta disciplina do semestre, configurando assim a segunda modalidade de funcionamento de todo o período letivo. As horas-aula desta quinta disciplina, que foi nomeada de Laboratório tem o perfil a ser definido mais a frente será distribuído igualmente em três blocos por semestre, mas cada um terá duração de uma semana ocupando todos os tempos. Resumidamente, o semestre será de 18 semanas com 300 horas de disciplinas cada, o que irá permitir a integralização do curso em 4 anos/ 8 semestres.

Os laboratórios de pesquisa têm um perfil bem específico. São oito no total e se iniciam no primeiro semestre com o objetivo central de estimular e motivar os alunos para habilidades de pesquisa e ensino de sociologia no ensino médio. A proposta visa também formar futuros professores com o “*ethos*” de pesquisa e domínio de técnicas de pesquisa mesmo usando dados existentes por uma experimentação controlada.

Além das disciplinas de conteúdo curricular que soma 1860 horas, portanto, 107 créditos, os alunos precisam realizar a prática como componente curricular que soma mais 420

horas no total de 14 créditos e a prática de ensino e estágio com mais 400 horas e 8 créditos. No total das três atividades, somam-se 2890 horas no total de 136 créditos.

### **3.3 Considerações parciais: diferenças e semelhanças em ambos os projetos: o que se propõe?**

Após a exposição sobre os dois projetos político pedagógicos, gostaríamos de discutir aspectos nevrálgicos que são fundamentais para a continuação da pesquisa. Uma das diferenças mais destoantes entre os cursos está no tempo de duração. Enquanto na UERJ para se tornar um licenciado em ciências sociais, o estudante precisa necessariamente ser um bacharel, o que impacta o número de horas requerido para formação. São necessárias 3.630 horas para se formar como licenciando na UERJ enquanto na UFRJ, no de licenciatura precisam de 2.800 horas. Qual é o impacto desses dois modelos de licenciatura para o aluno? As entrevistas com os egressos serão importantes para entendermos ambos os modelos e as propostas de formação de professores de sociologia.

Destacamos também a diferença na realização de cada projeto político pedagógico. No projeto da UERJ está escrito que teve a colaboração dos estudantes, o da UFRJ não teve a participação deles. Como essa participação ou ausência dele podem interferir na construção de um projeto político pedagógico democrático? Ressalto que em nenhum dos projetos a proposta acerca da permanência dos alunos na universidade foi levantada.

As atividades culturais contam como horas necessárias para a conclusão do curso, mas não está clara a forma pela qual o curso irá oferecer subsídios para cada aluno participar de tais atividades. As chamadas Atividades – Acadêmico -Científico – Culturais, na UERJ parecem estar focadas dentro do projeto político pedagógico no qual a responsabilidade fica pautada no aluno e ele como agente autônomo para a realização do curso e concluir as horas necessárias. Quais foram as estratégias utilizadas pelos alunos para conseguirem dar conta dessas demandas?

Essas estratégias também estão presentes na realização do curso. Na UERJ o curso é oferecido no período matutino e noturno e na UFRJ somente noturno. Será que o horário realmente permitiu a entrada de estudantes – trabalhadores na universidade pública? Quantos alunos da UERJ realizam a licenciatura à noite? Teria diferença nas aulas de cada horário?

A importância da realização ou não da monografia de final de curso é algo que fica evidente em ambas as propostas. Enquanto a UERJ tem a monografia, a UFRJ não exige. Os laboratórios seriam, portanto, o espaço que semestralmente os alunos iriam realizar simulações de práticas de pesquisa. Isso ocorre de fato?

E por último, destaco a pouca discussão acerca da conexão do projeto político pedagógico com o ensino básico. Em ambos os projetos o destaque estava na importância da pós-graduação e pouco espaço dedicado à pesquisa e formação na licenciatura. Não deixamos de lado os estágios obrigatórios que são essenciais para a formação do professor de uma forma geral, mas talvez os estágios exclusivamente não cumpram o ideal de formação. A ida para as escolas vai além do estágio e precisa estar presente em toda a formação e também no projeto político pedagógico do curso.

## **4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE 2017**

Neste capítulo serão apresentados os dados macrossociais de duas grandes pesquisas de referência sobre o ensino superior: o Censo da Educação Superior e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Ambos foram realizados no ano de 2017 e escolhidos para serem uma representação geral dos alunos de Ciências Sociais tendo em vista que até 2020, aquele foi o último ano em que o ENADE coletou dados dos estudantes de licenciatura e bacharelado do curso. Para haver uma maior compatibilidade de dados o CENSO da Educação Superior que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), teve a edição de 2017 escolhida para este trabalho.

O CENSO Educação Superior informa dados gerais sobre os cursos do ensino superior categorizado por instituições, vagas, matrículas, modalidade (presencial ou a distância), ingressantes e concluintes. No âmbito mais institucional, o CENSO Educação Superior tem como objetivo avaliar os docentes em sua organização acadêmica e categorias administrativas. Diferentemente do ENADE, o CENSO Educação Superior coleta dados por meio de questionários preenchidos pela própria instituição de ensino superior e coletados do sistema E-MEC<sup>30</sup>.

Tendo em vista essa explicação sobre a escolha dos dados do ano de 2017 e panorama sobre o CENSO da Educação Superior, é importante reforçar que focaremos em dados específicos de interesse para a pesquisa: o curso de Ciências Sociais.

### **4.1 O Censo da Educação Superior (CENSO) de 2017**

Na categoria das estatísticas básicas sobre as Instituições de ensino superior (IES) no Brasil, destacamos que o CENSO Educação Superior afirma que há 2.448 instituições sendo que são 296 públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.152 privadas. Na tabela 1 podemos ter uma descrição mais detalhada sobre essas informações.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> (Acesso em 27 mai. 2021).

Tabela 1 – Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável) – 2017

| Cursos / Matrículas /<br>Concluintes / Vagas /<br>Inscritos /Ingressos /<br>Categoria<br>Administrativa |         | Total Geral |              |           |                  |           |
|---|---------|-------------|--------------|-----------|------------------|-----------|
|   |         | Bacharelado | Licenciatura | Tecnólogo | Não<br>Aplicável | Total     |
| Número de<br>Cursos   | Pública | 5.436       | 3.792        | 1.197     | -                | 10.425    |
|   | Privada | 15.667      | 3.480        | 5.808     | -                | 24.955    |
|   | Total   | 21.103      | 7.272        | 7.005     | -                | 35.380    |
| Matrículas  | Pública | 1.244.475   | 601.839      | 163.664   | 35.378           | 2.045.356 |
|   | Privada | 4.417.876   | 987.601      | 835.625   | 205              | 6.241.307 |
|   | Total   | 5.662.351   | 1.589.440    | 999.289   | 35.583           | 8.286.663 |
| Concluintes   | Pública | 155.762     | 74.844       | 21.187    | -                | 251.793   |
|   | Privada | 593.952     | 178.212      | 175.812   | -                | 947.976   |
|   | Total   | 749.714     | 253.056      | 196.999   | -                | 1.199.769 |
| Ingressos -<br>Total  | Pública | 316.825     | 186.613      | 66.593    | 19.555           | 589.586   |
|   | Privada | 1.623.234   | 462.524      | 550.724   | 181              | 2.636.663 |
|   | Total   | 1.940.059   | 649.137      | 617.317   | 19.736           | 3.226.249 |

Fonte: MEC/INEP/DEED

Notas: 1 - Não aplicável: corresponde a Área Básica de Cursos na qual não está definido o grau acadêmico.

2- Ingressos Totais = Ingressos por Processos Seletivos - Seleção para Vagas Novas (Vestibular, Enem, Avaliação Seriada e Seleção Simplificada) + Ingressos por Seleção para Vagas de Programas Especiais + Ingressos por Seleção para vagas remanescentes + Ingressos Por Outras Formas

Destacamos na tabela 1 a diferença entre os cursos de bacharelado e licenciatura. São 7.272 cursos de licenciatura contra 21.103 cursos de bacharelado. A diferença entre as matrículas e concluintes também é interessante, podemos notar que enquanto no bacharelado são 5.662.351 na licenciatura encontramos 1.589.440. Quando se trata dos concluintes, é notável a diferença. No bacharelado são 749.714 e na licenciatura 253.056. Com as informações podemos perceber, pelo menos em termos de quantidade de alunos e cursos, a diferença entre as duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Com esses números, se faz importante compreendermos de maneira mais específica, de que forma os estudantes da licenciatura estão



agrupados em cada sub categoria em sua especificidade de disciplina e na formação geral de professor.

As categorias do CENSO da Educação Superior no âmbito da educação estão subdivididas em quatro: a ciência da educação (que engloba, por exemplo, o curso de pedagogia), a formação de professor da educação básica, a formação de professor de disciplinas profissionais e a formação de professor de matéria específica. Essa última é a que terá a nossa atenção, tendo em vista que se encontra a licenciatura em sociologia e ou Ciências Sociais. Esses dados vão ser apresentados a seguir, na tabela 2.

Importante destacar que estamos exibindo as categorias das disciplinas que atingem, de uma maneira geral, o Ensino Médio que, de uma forma legal, é o lugar da sociologia na educação básica.

Tabela 2 – Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos no Brasil – 2017

| Áreas Gerais, Áreas<br>Detalhadas e Programas<br>e/ou Cursos | Número de Instituições<br>que oferecem o Curso |         |       | Número de Cursos |         |       | Matrículas |         |           | Concluintes |         |         | Ingressos       |         |         |
|--|--|---------|-------|------------------|---------|-------|------------|---------|-----------|-------------|---------|---------|-----------------|---------|---------|
|  | Pública  | Privada | Total | Pública          | Privada | Total | Pública    | Privada | Total     | Pública     | Privada | Total   | Ingressos Total |         |         |
|  |  |         |       |                  |         |       |            |         |           |             |         |         | Pública         | Privada | Total   |
| <b>Área Básica de Cursos</b>                                 | 30   | 2       | 32    | -                | -       | -     | 35.378     | 205     | 35.583    | -           | -       | -       | 19.555          | 181     | 19.736  |
| <b>Educação</b>  | 193  | 1.137   | 1.330 | 3.795            | 3.496   | 7.291 | 602.639    | 990.814 | 1.593.453 | 74.988      | 178.390 | 253.378 | 186.874         | 464.922 | 651.796 |
| Ciências da educação   | 147  | 947     | 1.094 | 460              | 1.227   | 1.687 | 124.384    | 590.196 | 714.580   | 18.804      | 107.371 | 126.175 | 35.317          | 261.535 | 296.852 |
| Administração educacional                                    | 1  | -       | 1     | 2                | -       | 2     | 231        | -       | 231       | 59          | -       | 59      | 76              | -       | 76      |
| Educação organizacional                                      | -  | 1       | 1     | -                | 1       | 1     | -          | 4       | 4         | -           | 2       | 2       | -               | -       | -       |
| Pedagogia  | 146  | 947     | 1.093 | 458              | 1.226   | 1.684 | 124.153    | 590.192 | 714.345   | 18.745      | 107.369 | 126.114 | 35.241          | 261.535 | 296.776 |
| <b>Formação de professor de<br/>matérias específicas</b>     | 171  | 502     | 673   | 2.705            | 1.574   | 4.279 | 388.673    | 220.556 | 609.229   | 45.487      | 35.965  | 81.452  | 125.447         | 126.000 | 251.447 |
| Formação de professor de<br>biologia                         | 141  | 214     | 355   | 373              | 264     | 637   | 57.874     | 25.805  | 83.679    | 7.224       | 5.410   | 12.634  | 16.282          | 11.190  | 27.472  |
| Formação de professor de<br>ciências                         | 31   | 6       | 37    | 91               | 6       | 97    | 10.106     | 287     | 10.393    | 1.506       | 68      | 1.574   | 3.083           | 104     | 3.187   |
| Formação de professor de<br>educação religiosa               | 10   | 1       | 11    | 11               | 1       | 12    | 852        | 12      | 864       | 147         | -       | 147     | 360             | -       | 360     |
| Formação de professor de<br>estudos sociais                  | 1  | -       | 1     | 2                | -       | 2     | 891        | -       | 891       | 580         | -       | 580     | 59              | -       | 59      |
| Formação de professor de<br>filosofia                        | 67   | 83      | 150   | 83               | 92      | 175   | 13.783     | 7.949   | 21.732    | 1.141       | 1.477   | 2.618   | 5.455           | 4.306   | 9.761   |
| Formação de professor de<br>física                           | 118  | 37      | 155   | 243              | 39      | 282   | 25.242     | 3.001   | 28.243    | 1.987       | 537     | 2.524   | 10.133          | 2.204   | 12.337  |

|   |            |              |              |               |               |               |                  |                  |                  |                |                |                  |                |                  |                  |
|---|------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|------------------|------------------|
| Formação de professor de geografia  | 98         | 94           | 192          | 210           | 105           | 315           | 36.289           | 19.529           | 55.818           | 4.650          | 2.743          | 7.393            | 10.691         | 9.477            | 20.168           |
| Formação de professor de história   | 104        | 180          | 284          | 230           | 222           | 452           | 41.522           | 48.898           | 90.420           | 5.462          | 7.397          | 12.859           | 11.161         | 27.526           | 38.687           |
| Formação de professor de letras   | 4          | 6            | 10           | 4             | 6             | 10            | 754              | 149              | 903              | 128            | 33             | 161              | 318            | 80               | 398              |
| Formação de professor de linguística  | 1          | -            | 1            | 1             | -             | 1             | 74               | -                | 74               | 12             | -              | 12               | -              | -                | -                |
| Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna                    | 67         | 84           | 151          | 245           | 125           | 370           | 27.773           | 16.512           | 44.285           | 3.418          | 2.051          | 5.469            | 8.750          | 12.041           | 20.791           |
| Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)                  | 103        | 145          | 248          | 285           | 188           | 473           | 52.071           | 26.841           | 78.912           | 7.107          | 5.108          | 12.215           | 14.896         | 15.987           | 30.883           |
| Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna | 56         | 170          | 226          | 158           | 224           | 382           | 16.489           | 25.085           | 41.574           | 1.879          | 3.994          | 5.873            | 4.964          | 12.567           | 17.531           |
| Formação de professor de matemática   | 146        | 157          | 303          | 399           | 190           | 589           | 61.121           | 33.883           | 95.004           | 5.846          | 4.884          | 10.730           | 25.561         | 22.033           | 47.594           |
| Formação de professor de psicologia   | 8          | 3            | 11           | 9             | 3             | 12            | 507              | 350              | 857              | 77             | 59             | 136              | 42             | 128              | 170              |
| Formação de professor de química  | 128        | 61           | 189          | 272           | 71            | 343           | 31.922           | 5.847            | 37.769           | 2.865          | 1.200          | 4.065            | 10.823         | 3.423            | 14.246           |
| <b>Formação de professor de sociologia</b>  | <b>67</b>  | <b>35</b>    | <b>102</b>   | <b>86</b>     | <b>38</b>     | <b>124</b>    | <b>11.336</b>    | <b>6.408</b>     | <b>17.744</b>    | <b>1.449</b>   | <b>1.004</b>   | <b>2.453</b>     | <b>2.866</b>   | <b>4.934</b>     | <b>7.800</b>     |
| <b>Formação de professor em Ciências Sociais</b>                                  | <b>1</b>   | <b>-</b>     | <b>1</b>     | <b>3</b>      | <b>-</b>      | <b>3</b>      | <b>67</b>        | <b>-</b>         | <b>67</b>        | <b>9</b>       | <b>-</b>       | <b>9</b>         | <b>3</b>       | <b>-</b>         | <b>3</b>         |
| <b>Total</b>  | <b>296</b> | <b>2.151</b> | <b>2.447</b> | <b>10.425</b> | <b>24.955</b> | <b>35.380</b> | <b>2.045.356</b> | <b>6.241.307</b> | <b>8.286.663</b> | <b>251.793</b> | <b>947.976</b> | <b>1.199.769</b> | <b>589.586</b> | <b>2.636.663</b> | <b>3.226.249</b> |

Podemos ter uma visão mais abrangente sobre os cursos de matérias específicas, na qual se encontra a licenciatura em Ciências Sociais a partir da tabela 2. É importante destacar que adicionei a formação em professor de sociologia e não incluí a “estudos sociais” tendo em vista ausência de informações sobre o curso. Juntando as instituições públicas e as privadas temos no total de 102 instituições que fornecem o curso, com 17.744 matrículas e 2.453 concluintes.

Decidimos não contabilizar a formação do professor de estudos sociais que é oferecida somente em uma instituição tendo em vista que, mesmo com uma denominação semelhante às Ciências Sociais, sabemos que pela lei esse profissional não está apto a lecionar oficialmente sociologia no ensino médio.

Explorando um pouco mais a tabela, conseguimos relacionar a licenciatura em Ciências Sociais com outras licenciaturas, como a Biologia e a Matemática, por exemplo. Na Biologia há 355 instituições (públicas + privadas) que oferecem o curso e com 12.634 concluintes. A Matemática também possuiu um número expressivo, com 303 instituições (públicas + privadas) e 10.730 concluintes. Comparando com a Matemática pelo Censo de 2017, as Ciências Sociais formaram quase que 25% do total de egressos que ela formou.

Uma outra informação que se sobrepõe está no curso de formação de professor de História. Com 284 instituições que ofertam o curso, número menor do que Biologia, ele ainda assim possui um número maior de concluintes somando 12.859.

Após essa visão mais geral sobre o curso conseguimos situá-lo entre os demais da área da educação. Esse foi o objetivo com os dados do CENSO da Educação Superior, trazer essa perspectiva mais macro. Uma análise mais detalhada acerca dos cursos e possíveis cruzamentos de dados demandaria um aprofundamento que foge aos objetivos desta pesquisa.

No próximo tópico buscamos trazer dados do ENADE, a partir do questionário dos estudantes e teremos como “abrir a caixa de pandora” dos dados do CENSO da Educação Superior.

#### **4.2 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017**

Os resultados do ENADE, aliados às respostas do questionário do Estudante, são essenciais para uma avaliação macro sobre a qualidade da educação superior no Brasil. Nesta pesquisa nós usamos para a realização dos gráficos os dados dos licenciados em Ciências Sociais, as respostas tanto dos dados dos questionários do estudante com questões mais focadas na avaliação socioeconômica e acadêmico dos estudantes quanto no questionário dos estudantes

de licenciatura com questões específicas sobre o curso e suas expectativas de futuro profissional<sup>31</sup>. Reforço que não avaliamos a parte do ENADE na qual são levantadas as informações acerca do desempenho dos alunos na prova de conhecimentos específicos.

É importante ressaltar que os questionários foram usados como elemento essencial para a construção do roteiro de entrevistas semiestruturadas que vão ser apresentadas no próximo capítulo dessa pesquisa. Houve uma tentativa de associar tanto os dados da pesquisa quantitativa do ENADE E CENSO da Educação Superior tendo em vista a riqueza das perguntas e o foco nas licenciaturas em um exercício para se poder convergir os dados quantitativos e qualitativos.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) tem como objetivo a avaliação do rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

O exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Esses dados não serão utilizados na pesquisa.

É importante ressaltar que a inscrição é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes habilitados de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação da edição. No caso desta pesquisa, iremos utilizar a edição de 2017, com cursos de bacharelado e licenciatura da tabela de áreas do conhecimento existentes no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para informações mais precisas foram divulgados pelo INEP os critérios sobre os estudantes que são obrigados a realizarem a prova:

- Ingressantes – estudantes que iniciaram o curso em 2017, e estão devidamente matriculados, e tenham de zero a 25% da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o final das inscrições do Enade 2017.
- Concluintes dos Cursos de Bacharelado ou Licenciatura – estudantes com expectativa de conclusão do curso até julho de 2018 ou que tenham cumprido 80% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso até o final das inscrições do Enade 2017.
- Concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia – estudantes com expectativa de conclusão do curso até dezembro de 2017 ou que tenham cumprido 75% ou mais da carga horária mínima do currículo do até o final das inscrições do Enade 2017.

---

<sup>31</sup> Os dois questionários dos estudantes aplicados pelo ENADE e CENSO utilizados na pesquisa se encontram na íntegra no anexo da pesquisa.

- Ingressantes e Concluintes Irregulares – estudantes que, apesar de habilitados, não foram inscritos ou não fizeram o exame por motivos não previstos na Portaria Normativa MEC nº 40/2007.

Apesar de as inscrições serem necessárias para os ingressantes e concluintes delimitados, fazem a prova, efetivamente, os concluintes dos Cursos de Bacharelado ou Licenciatura e os Concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia. Todas as inscrições são de responsabilidade das Instituições de Educação Superior (IES).

Foram avaliados os estudantes de cursos vinculados às seguintes áreas de avaliação: Bacharel ou licenciatura nas áreas de Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras - Português; Matemática; Química e, no caso da pesquisa utilizaremos exclusivamente os dados Ciências Sociais. Lembrando que essa é a razão pela escolha dos dados do ano de 2017, foi o ano no qual o curso pesquisado foi avaliado. A próxima avaliação está prevista para 2020 e por isso não contemplaria essa tese. Em termos metodológicos, as amostras utilizadas foram separadas em duas categorias: os cursos da UERJ e da UFRJ que foram categorizados separadamente. Os 3.779 estudantes que responderam ao questionário do ENADE estarão distribuídos nas próximas tabelas. Os dados do “Demais Brasil” e o tipo de presença a ser utilizado foi o “presente com dados e resultados válidos” e por isso, houve uma diminuição para 2.673 estudantes, como já dito, não é o intuito desta pesquisa fazer uma análise macro com inferências estatísticas sobre os dados. Essas informações estão presentes para uma perspectiva mais global sobre o curso.

Para caracterizar a quantidade de estudantes utilizamos a letra “N” que significa número total de pessoas. Essa informação estará evidente nos próximos quadros e tabelas.

Tabela 3 – Categoria administrativa da IES- Licenciatura em Ciências Sociais – 2017

| <b>Categoria administrativa</b> |                     | <b>N</b>    | <b>Percentual</b> |
|---------------------------------|---------------------|-------------|-------------------|
| Pública                         | Federal             | 2057        | 54,4              |
|                                 | Estadual            | 842         | 22,3              |
|                                 | Municipal           | 29          | 0,8               |
| Privada                         | Com fins lucrativos | 281         | 7,4               |
|                                 | Sem fins lucrativos | 570         | 15,1              |
| <b>Total</b>                    |                     | <b>3779</b> | <b>100</b>        |

Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora).

Na tabela 3, percebermos que o curso de licenciatura em Ciências Sociais se encontra majoritariamente em Universidades públicas federais sendo representados com 54,4% dos estudantes.

Tabela 4 – Modalidade de ensino das IES - licenciatura em Ciências Sociais – 2017

| <b>Modalidade de ensino</b> | <b>Número de instituições</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Ensino a Distância (EaD)    | 610                           | 16,1              |
| Presencial                  | 3169                          | 83,9              |
| Total                       | 3779                          | 100,0             |

Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora).

No âmbito da modalidade de ensino, encontramos um número expressivo na modalidade presencial, sendo preenchido por 83,9% dos estudantes. Não é intuito desta pesquisa analisar as questões teóricas e diferenças entre os cursos, por isso, não haverá uma separação entre as modalidades de ensino tendo em vista o baixo número de ensino a distância EAD e por isso, iremos manter o total para se ter um panorama geral do curso.

Tabela 5 – Tipos de presença no ENADE 2017 segundo a instituição: licenciatura em Ciências Sociais

| <b>Tipo de presença</b>                         | <b>Demais Brasil</b> |          | <b>UERJ</b> |          | <b>UFRJ</b> |          |
|---|----------------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
|   | <b>N</b>             | <b>%</b> | <b>N</b>    | <b>%</b> | <b>N</b>    | <b>%</b> |
| Ausente   | 864                  | 22,9     | 55          | 40,1     | 1           | 9,1      |
| Ausente devido a dupla graduação                | 231                  | 6,1      | 42          | 30,7     | 0           | 0        |
| Presente com resultado válido                   | 2673                 | 70,7     | 40          | 29,2     | 10          | 90,9     |
| Presente com resultado desconsiderado pelo Inep | 10                   | 0,3      | 0           | 0        | 0           | 0        |
| Total   | 3778                 | 100,0    | 137         | 100,0    | 11          | 100,0    |

Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora).

Destacamos, portanto, que os dados analisados estão subcategorizados em três: o “presente com resultado válido” contabilizando 2.673 questionários do “Demais Brasil”, o “presente com resultado válido” da UERJ com 40 questionários e o “presente com resultados válidos” da UFRJ com 10 questionários. Utilizamos os dados com os resultados válidos tendo em vista a qualidade das informações por serem os únicos dados selecionados que os estudantes preencheram corretamente e sem falhas. São informações necessárias e completas que sustentam a construção da pesquisa.

### **4.3 Os questionários do ENADE: o perfil dos estudantes de licenciatura de Ciências Sociais**

O questionário do ENADE permite levantar dados sócio econômicos de formação sobre os estudantes que foram escolhidos como amostra para a pesquisa. São ao todo quatro blocos divididos por categorias como perfil, ensino superior, avaliação do curso e o bloco especial destinado somente aos alunos de licenciatura que fizeram o ENADE. Julgamos que não é necessário expor todos os dados desse questionário tendo em vista que o questionário geral possuiu 26 questões e o da licenciatura 13. Ambos os questionários se encontram na íntegra no anexo da tese. Os questionários foram fundamentais para a construção do roteiro de entrevistas semiestruturadas para a pesquisa qualitativa. Não utilizamos todos os dados presentes nos questionários. Procedemos a um corte. Escolhemos 12 perguntas que, expostas em gráficos, nos oferecem subsídios mais próximos da proposta desta pesquisa. Os questionários estão na íntegra no anexo dessa tese.

A título de contextualização iremos utilizar alguns dados oferecidos pelas respostas dos estudantes em blocos. Esses dados devem ser compreendidos como elementos que nos auxiliam na construção de um panorama sobre o objeto pesquisado. Destacamos assim, que as informações recolhidas a seguir não visam cobrir um levantamento nacional sobre o curso de Ciências Sociais. Nosso recorte, está focado nos cursos específicos da UERJ e da UFRJ. Retiramos da análise a categoria “Demais Brasil” tendo em vista que, por ter um N muito superior aos dos cursos analisados, não seria passível de comparação.

Por conta disso, foram 40 questionários válidos para a UERJ e 10 para a UFRJ, utilizando os “resultados válidos”. Nas perguntas mais gerais sobre os dados pessoais dos estudantes foram 40 questionários válidos, mas quando as perguntas são mais específicas acerca



do curso e da experiência teremos 32 questionários válidos como resposta. No caso da UFRJ os 10 N se mantêm.

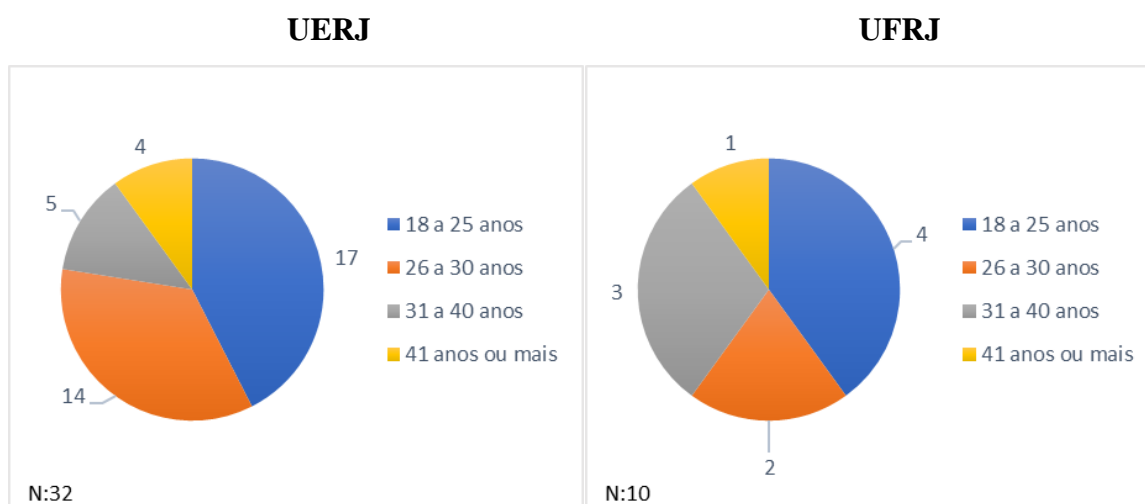
São números que quantitativamente não nos apresenta uma amostra representativa do ponto de vista estatístico, mas que nos oferece um panorama sobre os cursos. Escolhemos utilizar os números inteiros nos gráficos de pizza que são apresentados a partir de agora na próxima sessão.

Para facilitar a compreensão dos dados, resolvemos seguir as diretrizes dos questionários e manter as categorizações a partir de blocos. O primeiro bloco informa o perfil geral dos estudantes, no segundo constam as informações sobre ensino superior, o terceiro trata da avaliação geral do curso e o quinto, específico para os estudantes de licenciatura e por isso, nos contempla, está focado na análise da própria licenciatura.

#### 4.3.1 Bloco I – Perfil dos licenciados em Ciências Sociais por instituição em 2017

Neste bloco o questionário buscou informações elementares focadas na idade, sexo, estado civil, raça, cor, escolaridade do pai e da mãe. A faixa etária terá destaque no gráfico, mas os outros dados estão na descrição.

Gráfico 1 – Faixa etária dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017

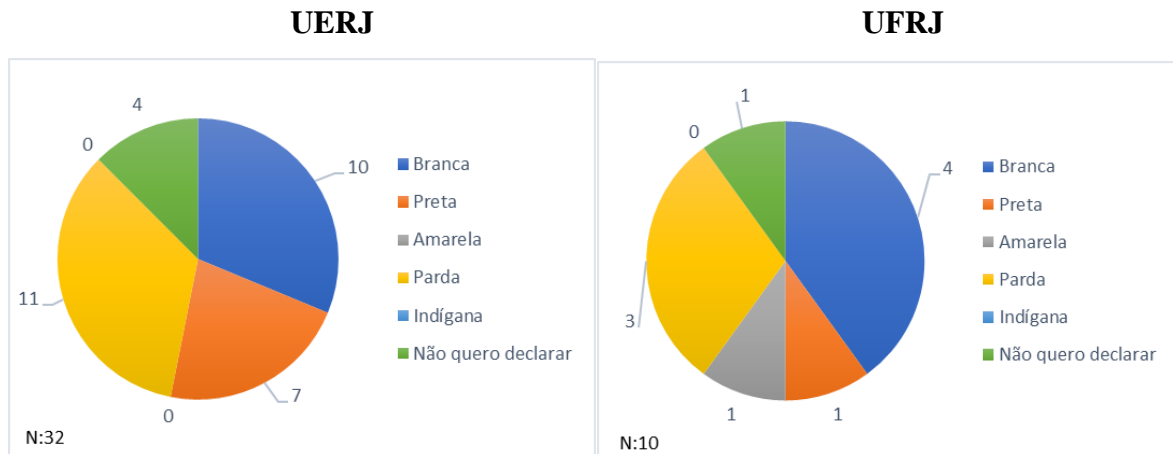


Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

Ao analisar o gráfico 1 destacamos que na UERJ tem 17 pessoas entre 18 e 25 anos enquanto na UFRJ encontramos quatro na mesma faixa de idade. Nas duas universidades, há uma predominância do sexo feminino. São 19 mulheres na UERJ e 18 na UFRJ.

O Estado Civil das pessoas que preencheram o questionário foi de 28 solteiros na UERJ contra oito da UFRJ.

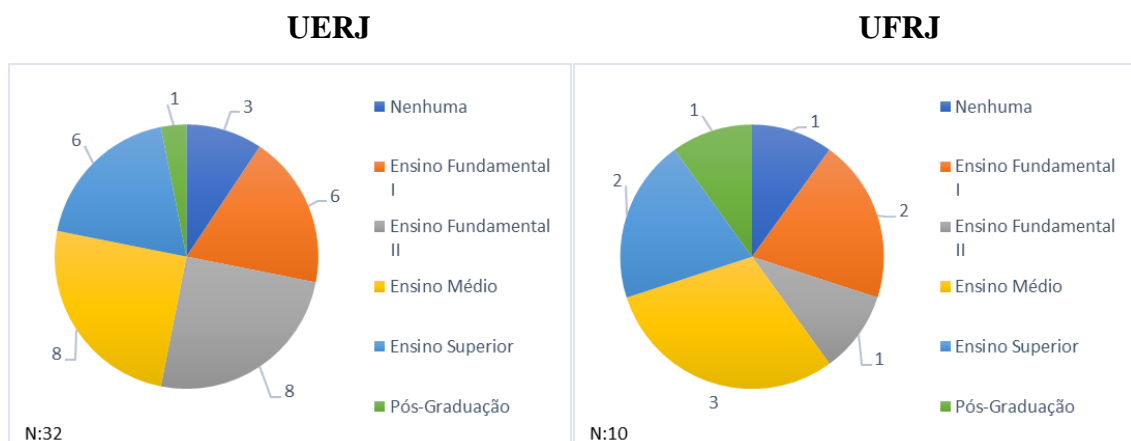
Gráfico 2 – Raça / cor dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017



Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

Quanto a autodeclaração dos estudantes podemos perceber que na UERJ o destaque está nos pardos, sendo 11 pessoas e na UFRJ nos brancos, totalizando quatro.

Gráfico 3 – A escolaridade da Mãe dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017

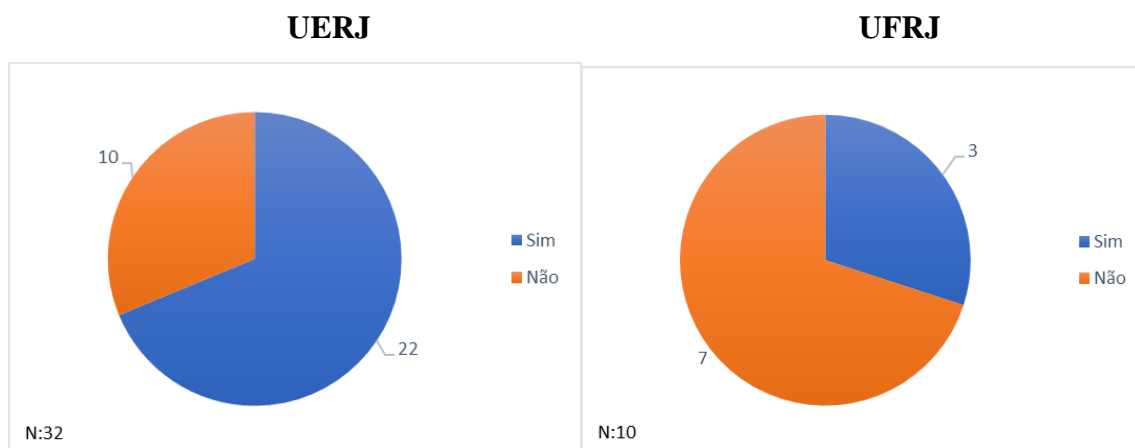


Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

Os dados referentes a escolaridade do pai e da mãe nos apresentam uma certa padronização em alguns eixos, destacando-se o que tange o ensino médio, não há uma discrepância tão grande entre os grupos pesquisados. Escolhemos aqui os dados referentes a escolaridade da mãe tendo em vista a notória tradição nas análises sociológicas de que a mãe é a que impacta diretamente a escolaridade dos filhos. Na UERJ destacam-se oito mães com ensino fundamental 2 e oito com o ensino médio. Na UFRJ encontramos três no ensino médio e duas com ensino superior e fundamental 1 respectivamente.

Quando se trata da situação financeira dos entrevistados, cinco da UERJ e quatro da UFRJ dizem que não possuem renda e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas. Um entrevistado da UFRJ e sete da UERJ afirmam que não têm renda e seus gastos são financiados por programas governamentais. A situação de trabalho dos licenciados (exceto estágio ou bolsa) nos mostra dois polos: dois estudantes da UFRJ e 17 da UERJ trabalham mais de 21 horas semanais, enquanto dois da UFRJ, 11 da UERJ afirmam que não estão trabalhando.

Gráfico 4 – O recebimento de auxílio permanência ao longo da graduação dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017.



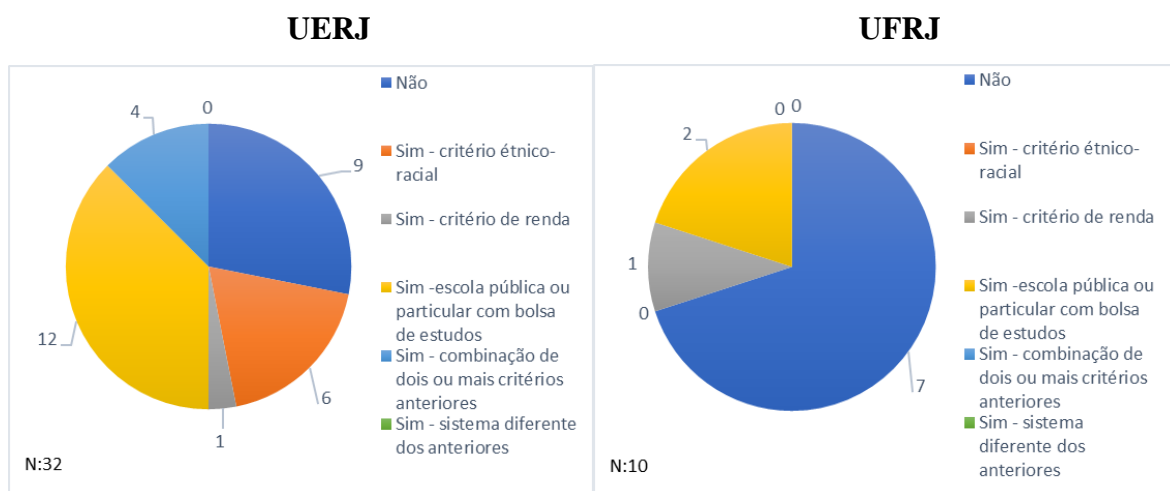
Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

Caso tivesse mais de uma opção poderia marcar a bolsa de maior duração. No gráfico 4, o estudante que tivesse tido mais de uma bolsa, deveria marcar a de maior duração e assim, podemos notar dois grupos bem distintos, os que não recebem qualquer tipo de auxílio permanência que chega a 22 da UERJ e sete da UFRJ.

#### 4.3.2 Bloco II – Ensino Superior

Neste bloco aspectos ligados ao ensino superior serão abordados. Não somente a forma de ingresso, como também incentivos para o ingresso e dificuldades e oportunidades ao longo da graduação são questionados.

Gráfico 5 – A forma de ingresso no Ensino Superior por política de ação afirmativa ou de inclusão social dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017

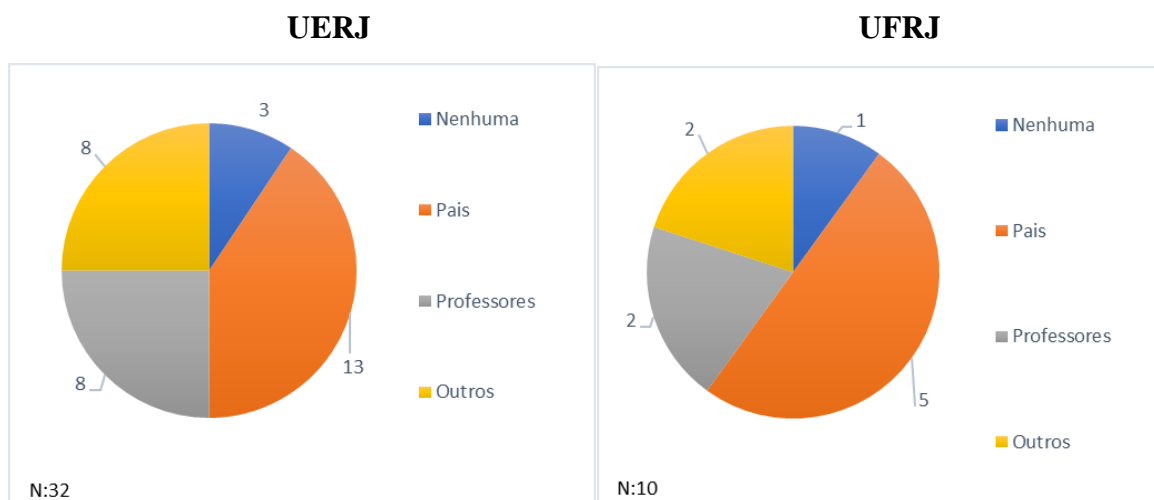


Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

O ENADE é nacional e as categorias não podem estar de acordo com cada universidade. Os sistemas de Cotas são diferentes, só que isso é nacional. UERJ é estadual, quando é raça, é sempre raça e renda; e o critério de proveniência da escola pública é ligado ao de renda. Quanto ao Sistema de Cotas, a UFRJ destina 30% de suas vagas, nos cursos de graduação, para candidatos que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas. Candidatos que apresentem renda familiar de até um salário-mínimo e meio e pardos, negros e indígenas também são incluídos nas cotas.

Quando questionados sobre a forma de ingresso no ensino superior, a UERJ se destaca por seis ingressantes terem entrado por critério étnico-racial e 12 terem estudado em escola pública ou particular com bolsas de estudo. Na UFRJ sete entrevistados não ingressaram por qualquer sistema de cotas.

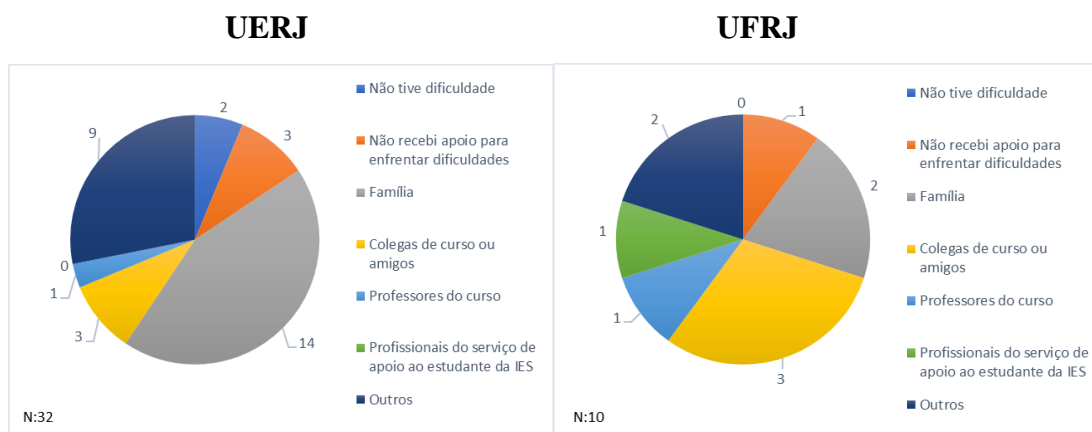
Gráfico 6 – Quem deu mais incentivo para cursar a graduação dos licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017



Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

Se tratando de incentivo para cursar a graduação, a família se torna elemento essencial nesse processo e a literatura da área destaca esse elemento há algum tempo reforçando a importância da família e sua influência no momento da escolha do ensino superior, e os dados reforçam esse peso com 13 entrevistados na UERJ e cinco na UFRJ que citam os pais nesse processo. Chamamos a atenção no âmbito do apoio dos professores, com números expressivos principalmente em relação a UERJ com oito entrevistados contra dois na UFRJ. Essa pergunta foi realizada nas entrevistas e a importância dos professores do Ensino Médio, principalmente da disciplina de sociologia que tiveram na escola e professores de diferentes disciplinas em pré-vestibular social.

Gráfico 7 – Qual grupo foi determinante para os licenciandos enfrentarem as dificuldades durante a graduação em Ciências Sociais por instituição – 2017



Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

Em relação às dificuldades na graduação, não sabemos exatamente de que tipo de adversidades a pesquisa trata, isso não é especificado, e por isso, tratamos mais a fundo dessa questão nas entrevistas semiestruturadas. Nesse levantamento do ENADE, alguns pontos merecem destaque, a “família”, mais uma vez, se torna um elemento de destaque quando se trata da UERJ atingindo 14 entrevistados e na UFRJ o destaque está na categoria colegas e curso e amigos realçados por três dos entrevistados. Quando perguntados sobre a conclusão do Ensino Superior por algum familiar dos licenciandos 14 da UERJ enquanto cinco da UFRJ afirmam que ocorreu a formação.

#### 4.3.3 Bloco III– Avaliação do Curso

Para mensurar a avaliação do curso por parte dos estudantes foi construído um índice “Preparação para o exercício profissional”. O índice foi criado através da técnica estatística Análise Fatorial, que é utilizada para medir fenômenos que não são diretamente observáveis a partir da redução de um conjunto de variáveis observáveis em fatores. A técnica de extração dos fatores foi por componentes principais e rotação dos fatores foi feita pelo método ortogonal de Varimax, quando assumimos que as variáveis são independentes entre si.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Para saber mais sobre a análise fatorial, conferir Figueiredo Filho e Silva Junior (2010).

A seleção das variáveis que compõem o índice (fator) seguiu dois critérios: o primeiro, teórico, reunindo variáveis que expressassem a percepção dos estudantes sobre o curso na interface com a inserção profissional; e, o segundo, técnico: por meio da análise de comunalidade, que é a proporção de variância em cada variável em relação ao componente extraído, verificamos quais variáveis têm maior “afinidade” com o índice. As variáveis incluídas no índice estão no quadro abaixo:

Quadro 3 – Matriz de coeficiente dos componentes principais

| <b>Variáveis</b>  | <b>Índice - Preparação para o exercício profissional</b> |
|---|--|
| Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária                               | 0,793  |
| Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica | 0,778  |
| O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas   | 0,828  |
| As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional                   | 0,795  |
| O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação   | 0,407  |
| Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional                              | 0,717  |

Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora).

Pela observação do quadro acima podemos verificar que todas as variáveis<sup>33</sup> têm uma correlação com o índice superior a 0,3. Isso indica que elas são adequadas para a inclusão na análise fatorial (FIGUEIREDO FILHO E SILVA JUNIOR, 2010). Quanto maior é o coeficiente de correlação, maior é a afinidade entre a variável e o índice. Assim percebemos que a variável

<sup>33</sup> Todas as variáveis incluídas no índice estão estruturadas num gradiente de acordo-desacordo variando de 1 ao 6, que refletem o nível de concordância a uma afirmação. O 1 representa a discordância máxima e o 6 a concordância máxima.

“o curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas” é aquela que tem maior relação com o índice, o que sugere que a preparação para o exercício profissional é explicada, em grande medida, pela articulação entre o conhecimento teórico e prático.

Para facilitar a interpretação, o índice foi padronizado para variar entre 0 e 1 de acordo com a fórmula abaixo:

$$\frac{(\text{valor-mínimo})}{(\text{máximo} - \text{mínimo})}$$

Valores mais próximo ao 0 indicam que não houve uma preparação adequada para o exercício profissional, na percepção dos estudantes. Valores mais próximos ao 1 indicam, ao contrário, que a preparação para o exercício profissional foi adequada. A tabela abaixo apresenta a média do índice de acordo com a universidade.

Tabela 6 – Médias do indicador Preparação para o exercício profissional por universidade

| Universidade | Índice |
|--------------|--------|
| UERJ         | 0,72   |
| UFRJ         | 0,53   |

Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora).

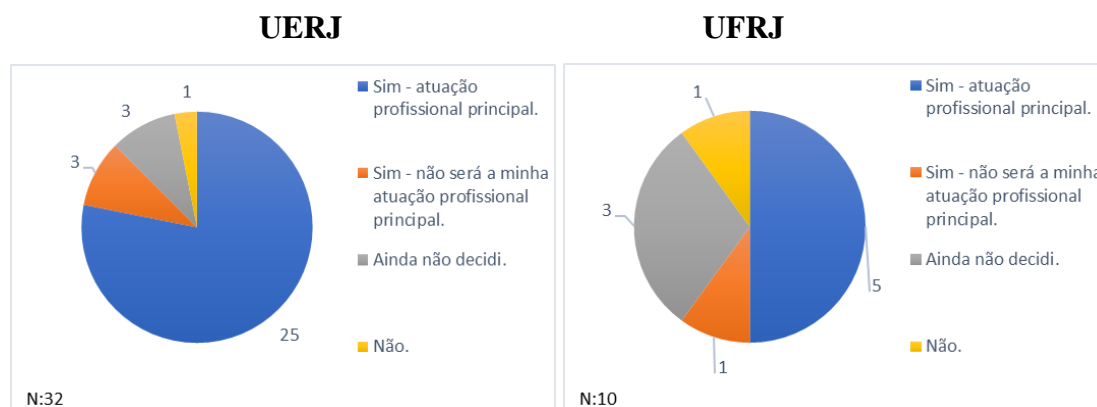
A partir dos valores da média do índice é possível concluir que os estudantes da UERJ têm uma avaliação do curso mais positiva no que se refere à preparação para o exercício profissional em comparação aos estudantes da UFRJ.

#### 4.3.4 Bloco IV– Questões sobre licenciatura - bloco apresentado somente aos alunos de licenciatura em todo o Enade

Para os estudantes que estão realizando a licenciatura um questionário extra, focado em outros dados socioeconômicos e acadêmicos para avaliar aspectos mais específicos sobre a formação. É importante destacar que são os mesmos entrevistados.



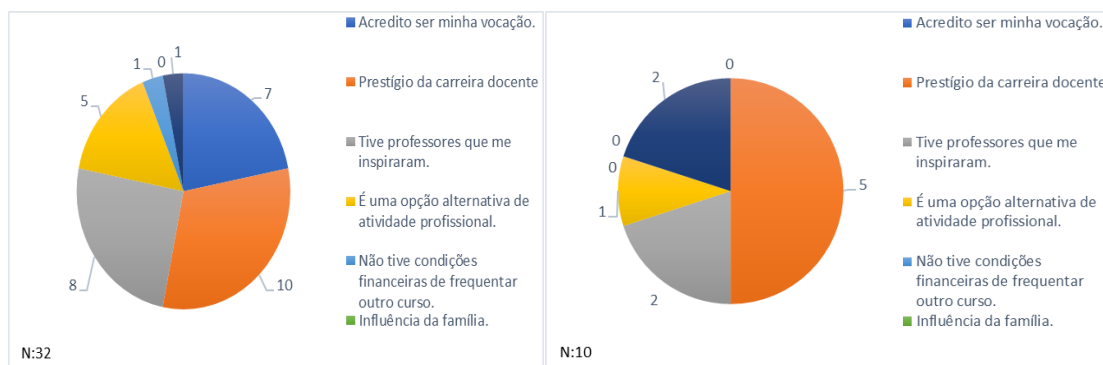
Gráfico 8 – Você pretende exercer o magistério após o término do curso? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017



Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

A exercer o magistério como atividade principal é algo a ser destacado pelos cinco alunos da UERJ e 5 na UFRJ.

Gráfico 9 – Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017



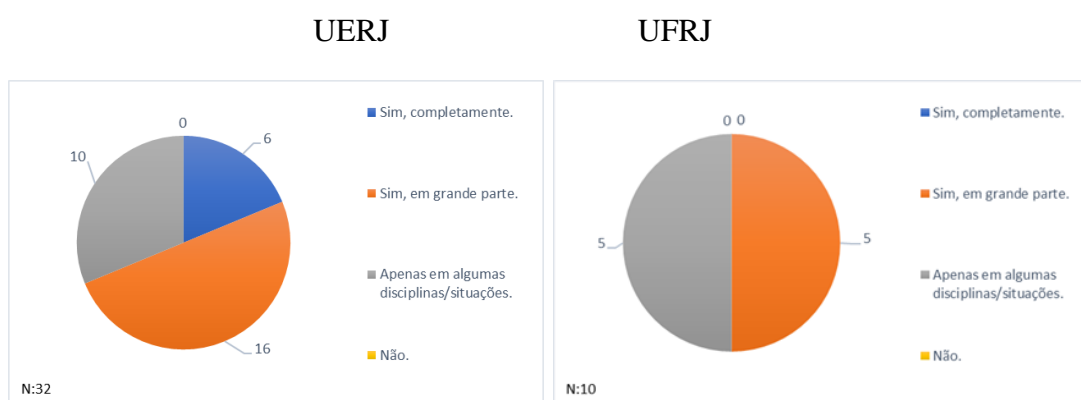
Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

É importante destacar que realizamos algumas junções de categorias. O “prestígio da carreira docente” é a junção das categorias: “Importância da profissão” e “É uma boa carreira”; e que a categoria “Outra razão” é a junção das categorias “Outras razões”, “Facilidade de acesso ao local do curso” e “não havia oferta de bacharelado na área”. Após essas informações, destacamos que os dados sobre as razões da escolha da licenciatura e os dados harmonizam com a literatura sobre o assunto quando se debate a forte ligação entre o magistério e a vocação,

como uma profissão na qual a pessoa “nasceu para ser” e vê a “beleza” - em um tom romântico - sobre o caminho da profissão. Dez entrevistados da UERJ encontram prestígio na carreira docente enquanto cinco da UFRJ?

No âmbito da experiência, quando questionado “Se você tem experiência no magistério, em qual etapa/modalidade atuou?” - licenciandos em Ciências Sociais por instituição em 2017: nove da UERJ e um da UFRJ possuem experiência no Ensino Médio. Em que instituição você realizou seu estágio curricular obrigatório? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição em 2017. Dez da UFRJ foi na escola pública, 28 da UERJ também relataram terem feito no ensino público. Quando questionados sobre onde os estudantes pretendem atuar daqui a cinco anos, 22 UERJ e seis da UFRJ se enxergam trabalhando em uma escola pública como professor, por outro lado, quatro da UERJ e dois da UFRJ buscam alcançar uma vaga em uma escola / instituição pública no âmbito da gestão educacional.

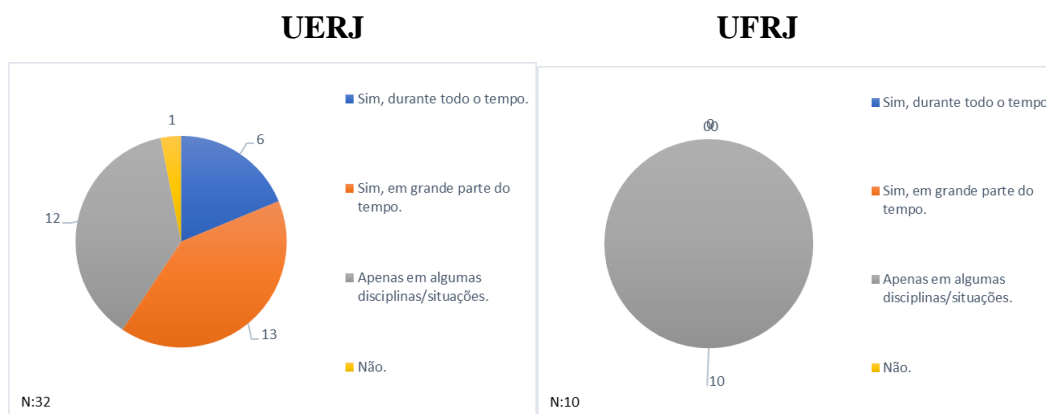
Gráfico 10 – A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017



Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora)

Por sua vez, quando se destaca a fundamentação teórica e a sua relação com a educação escolar, alicerces para a formação docente, destaca-se o baixo número com alternativa de “sim, em grande parte” para 16 da UERJ. Na UFRJ ninguém respondeu que a fundamentação teórica foi suficiente para o exercício da docência.

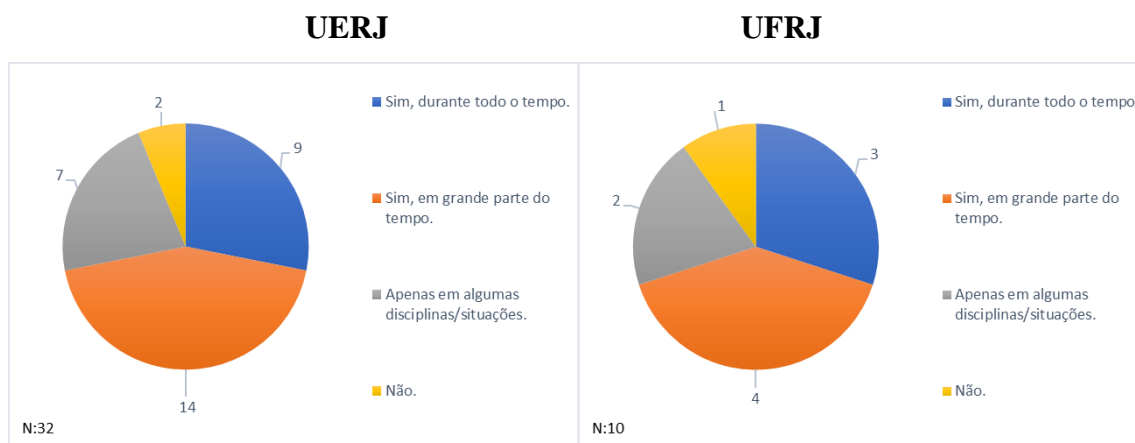
Gráfico 11 – Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos? - licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017



Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora).

Ao analisar a relação das experiências pedagógicas e suas práticas no cotidiano, encontramos dados que mostram que todos os 10 alunos da UFRJ dizem que só encontraram essa relação em apenas algumas disciplinas e situações específicas. Enquanto isso, 13 da UERJ presenciaram em grande parte do tempo. Quando questionados sobre onde pretende atuar daqui a cinco anos, 22 entrevistados da UERJ e seis da UFRJ disseram que gostariam de ser professores em instituições públicas. Por estas reações é possível especular que o curso de licenciatura da UFRJ indica melhor o tipo de formação ao que os estudantes reagem positivamente.

Gráfico 12 – No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação e supervisão de professores do seu curso? Licenciandos em Ciências Sociais por instituição – 2017



Fonte: Microdados do ENADE, 2017 (Elaborado pela autora).

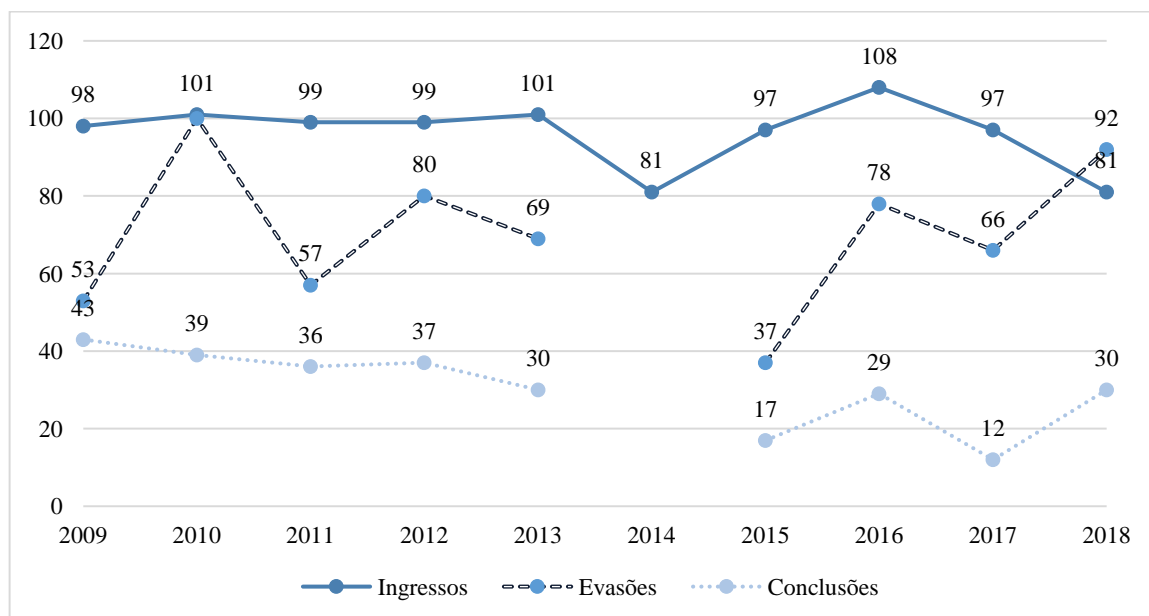
#### 4.4 Dados oficiais das instituições sobre ingressantes, evasão e concluintes da UERJ e UFRJ

Para uma análise mais completa dos ingressantes e concluintes das universidades pesquisadas, pedimos ao corpo administrativo os dados presentes no sistema interno de cada centro acadêmico. Começaremos com a UERJ. Os dados que recebemos estão presentes no sistema Sistema Acadêmico de Graduação, o SAG<sup>34</sup>.

Estes dados são atualizados a todo período a partir dos registros do DAA, como inscrição em disciplina, pedido de cancelamento de matrícula, abandono, conclusão do curso e dados do gênero. São, provavelmente, mais atualizados do que o DATA UERJ pois captam a situação do momento em que o relatório é "puxado" do sistema. Agradecemos desde já ao Ronaldo Oliveira de Castro (Instituto de Ciências Sociais – ICS). No gráfico número 4, podemos encontrar uma distribuição dos estudantes entre os anos de 2009 e 2018. Ciências Sociais UERJ (2009-2019). (Não está separado por bacharelado e licenciatura).

<sup>34</sup> Sistema de acesso disponível em: <http://www.sisadm.UERJ.br/> (Acesso em 21 set. 2019).

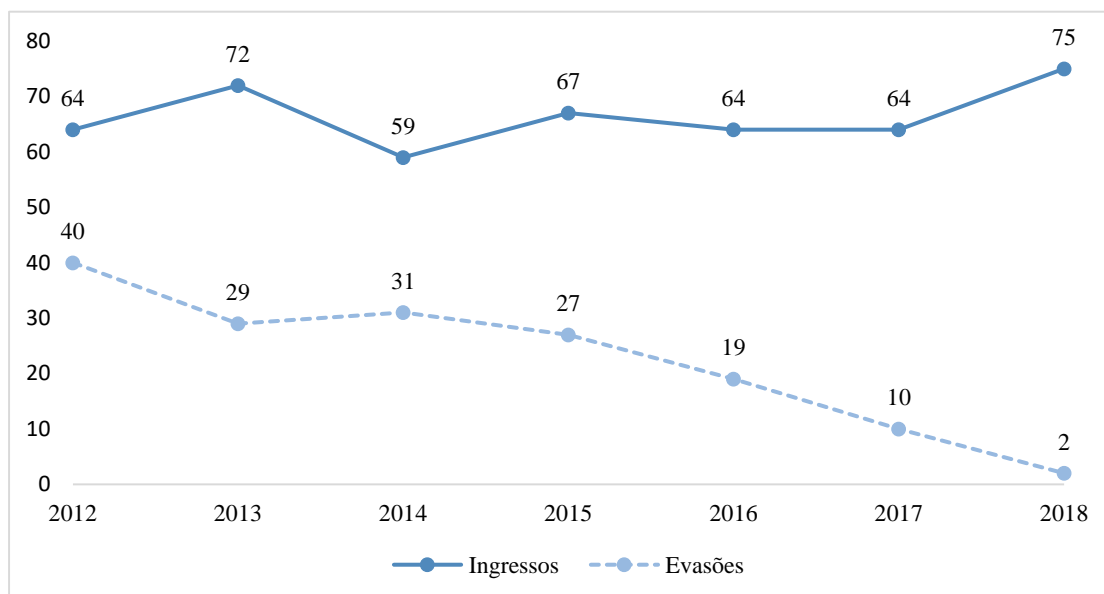
Gráfico 13 – Distribuição dos estudantes ingressantes, evadidos e concluintes por ano – Licenciatura em Ciências Sociais UERJ (2009-2018)



Fonte: Sistema Acadêmico UERJ, 2019 (Elaborado pela autora).

Mesmo sem os dados de evasões e conclusões no ano de 2014, pois não foi informado pela equipe administrativa, podemos perceber no gráfico um alto índice de evasão ao longo dos anos. Reforçando que os dados estão com as informações sobre os egressos de bacharelado e licenciatura e assim, entendemos que são os alunos que se formaram em ambas as habilitações, ou não. Destacamos, portanto, que houve alta na evasão nos anos de 2010 e 2012 e uma diminuição brusca nos formandos no ano de 2015 e 2017. É importante ressaltar que muitos dos alunos que abandonam o curso não registram sua evasão e por isso, os números muitas das vezes possuem múltiplas razões que precisariam de uma análise mais completa para entender de forma mais ampla.

Gráfico 14 – Distribuição dos estudantes ingressantes e evadidos por ano – Licenciatura em Ciências Sociais UFRJ (2012-2018)



Fonte: UFRJ - SIGA (Elaborado pela autora).

No caso da UFRJ, por conta da separação dos cursos, as informações do gráfico 5 é especificamente sobre o curso de licenciatura em Ciências Sociais. Os dados foram informados pela coordenadora do curso, a Professora Doutora Julia O'Donnell, produzidos a partir do sistema da UFRJ. Nesse gráfico, destacamos uma tendência na diminuição no número de evasões.

#### 4.5 Considerações parciais

Os dados apresentados neste capítulo são uma espécie de preparatório para contextualizar as entrevistas que estão a seguir. Com a quantidade baixa de “N” não conseguimos fazer grandes análises macrossociológicas, mas o intuito é relacionar os objetivos centrais da tese com os dados do CENSO da Educação Superior e ENADE a fim de construir um questionário que contemple as informações para essa pesquisa.

Começamos pensando sobre o N ser baixo tendo em vista uma das características do curso de formação de professores em Ciências Sociais. Devido à intermitência da disciplina no ensino médio, a hipótese é que isso atinja diretamente a formação de professores. Entendemos esse número quando comparamos com a licenciatura em Biologia ou História, por exemplo.

Os resultados mais específicos do questionário do ENADE nos apontam alguns caminhos e tendências, dentre elas está o fato de que ambas as universidades possuem majoritariamente um público jovem de estudantes com foco entre os 18 e 25 anos, auto declarantes pretos e pardos com destaque para a UERJ com proporcionalmente sua maioria e isso afetou diretamente o ingresso por políticas de ações afirmativas.

Outra constante nas respostas está nos grupos que foram importantes para os estudantes escolherem o curso de Ciências Sociais: os professores e os pais. O índice “preparação para a vida profissional” foi criado tendo em vista a possibilidade de se agrupar as perguntas tendo em vista sua similitude. A UERJ tem avaliação do curso mais positiva no que se refere à preparação para o exercício profissional em comparação aos estudantes da UFRJ.

No grupo de respostas sobre o curso de licenciatura algumas tendências merecem nosso destaque. O fato da maioria ter interesse em exercer o magistério se alia ao prestígio da carreira docente, mas quando se questiona sobre a formação, todos os 10 estudantes da UFRJ afirmam que tiveram experiências pedagógicas somente em algumas disciplinas e situações.

O balanço positivo acerca do estágio obrigatório nos abre flancos para pensarmos essa relação entre a teoria e a prática docente, algo essencial que nos chama a atenção como um aspecto a ser abordado nas entrevistas.

Esses dados nos apontam, portanto, alguns caminhos e tendências que nos auxiliaram na construção do roteiro de entrevistas. Tanto o questionário do ENADE quanto o roteiro de entrevistas estão disponíveis na íntegra no anexo da presente tese. A seguir encontraremos um quadro síntese sobre os entrevistados para uma apresentação inicial.

Tabela 7 – Perfil dos entrevistados

| Nome            | Cor<br>(autodeclaração) | Escola Ensino<br>Médio | Sexo | Local da<br>Entrevista | Universidade | Entrada | Conclusão | Licenciatura | Bacharelado |
|-----------------|-------------------------|------------------------|------|------------------------|--------------|---------|-----------|--------------|-------------|
| <b>João</b>     | Branco                  | Pública                | M    | Presencial             | UFRJ         | 2015    | 2018      | X            |             |
| <b>Dirce</b>    | Branca                  | Pública                | F    | Presencial             | UFRJ         | 2009    | 2013      | X            |             |
| <b>Eduarda</b>  | Branca                  | Privada                | F    | Skype®                 | UFRJ         | 2009    | 2013      | X            |             |
| <b>Joana</b>    | Negra                   | Pública                | F    | Presencial             | UERJ         | 2013    | 2018      | X            | X           |
| <b>Mariana</b>  | Negra                   | Pública                | F    | Presencial             | UERJ         | 2011    | 2020      | X            | X           |
| <b>Marcele</b>  | Branca                  | Pública                | F    | Presencial             | UFRJ         | 2011    | 2014      | X            |             |
| <b>Carolina</b> | Branca                  | Pública                | F    | Presencial             | UFRJ         | 2011    | 2014      | X            |             |
| <b>Vanessa</b>  | Branca                  | Privada                | F    | Skype®                 | UFRJ         | 2009    | 2013      | X            |             |
| <b>Ruth</b>     | Branca                  | Pública                | F    | Skype®                 | UFRJ         | 2011    | 2016      | X            |             |
| <b>Luma</b>     | N/D                     | Pública                | F    | Presencial             | UERJ         | 2009    | 2016      | X            | X           |
| <b>Sabrina</b>  | Branca                  | Pública                | F    | Skype®                 | UERJ         | 2011    | 2018      | X            | X           |
| <b>Pedro</b>    | Negro                   | Pública                | M    | Presencial             | UERJ         | 2014    | 2018      | X            | X           |
| <b>Malbina</b>  | Multiétnica             | Pública                | F    | Presencial             | UERJ         | 2010    | 2018      | X            | X           |
| <b>Juliana</b>  | Parda                   | Pública                | F    | Presencial             | UERJ         | 2010    | 2018      | X            | X           |

Fonte: O autor, 2021.



## **5 RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA DOCUMENTAL DIRETA: ENTREVISTAS COM OS EGRESSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UERJ E DA UFRJ**

### **5.1 Os egressos e as entrevistas – escolha, experiência e destino profissional**

Neste capítulo trataremos das dezessete (17) entrevistas semiestruturadas realizadas com egressos da licenciatura da UERJ e da UFRJ. Para facilitar a análise do material, construímos duas tabelas com um resumo dos entrevistados. Uma primeira que foi apresentada na página anterior e a segunda ao final com um resumo categorizado do que foi apresentado.

#### 5.1.1 Quem são os entrevistados?

A sociologia da educação elegeu como um dos objetos de análise compreender as desigualdades educacionais. A relação entre a origem social e a trajetória dos indivíduos no sistema escolar está no cerne dessa discussão que, ao agregar elementos sociais, políticos, econômicos e culturais, buscam variáveis explicativas para seu sucesso ou fracasso no sistema educacional. Pela caminhada até essa parte da pesquisa, demonstramos que nosso eixo dentro do sistema escolar está focado no ensino superior, mais especificamente no destino dos nossos entrevistados. Compreender as dimensões sociais presentes na escolha do curso de Ciências Sociais, o cursar a licenciatura, a experiência universitária e o destino profissional visam retratar, mesmo que no recorte de duas universidades, a formação do professor de sociologia.

O diálogo entre a estrutura social e a agência se torna muito mais complexo quando tratamos das trajetórias escolares. O deslocamento da discussão entre as variáveis macrossociológicas, presente nos anos 1970 no campo da sociologia da educação, na qual na relação indivíduo já possuía um destino traçado pela sociedade e possuía relações diretas sobre origem e destino, mostrou a família como principal fator de desempenho escolar. Esse fator quase que determinista se torna insuficiente para compreendermos as inúmeras variáveis sociais presentes nas trajetórias sociais dos entrevistados.

Antes de nos aprofundarmos nas trajetórias sociais, é importante reforçarmos que utilizaremos como referência a análise na qual, segundo Nogueira e Fortes (2004), a própria noção de trajetória escolar não expressa uma compreensão única, tendo em vista que podemos encontrar até na matemática uma definição geral da trajetória, que de uma forma geral, é o

caminho percorrido por um objeto móvel determinado. Voltando para a discussão no campo da sociologia da educação, os autores reforçam que essa trajetória precisa de um deslocamento para se efetivar: “quando se fala de trajetórias escolares, o “ponto” da questão é o aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino” (NOGUEIRA E FORTES, 2004, p. 59). Esses percursos que os indivíduos constroem dentro do instituições de ensino podem ser bem sucedidos, ou não. Essa relação entre origem social e participação no sistema escolar perpassa toda a teoria social da educação. Os caminhos, hierarquias e estruturas sociais ali presentes formam ou melhor, caracterizam as diferenças nos percursos escolares dos indivíduos em um mesmo grupo social. Tais diferenças passam a ser cada vez mais estudadas e por isso se torna essencial compreender as relações construídas entre a origem social e as trajetórias escolares ao longo do seu processo.

Para Maria Lígia Barbosa (2015) mesmo com os avanços do conhecimento que introduziram novas técnicas de análise para compreendermos o impacto das instituições escolares – o efeito escola –, o fator familiar permanece sendo decisivo nas trajetórias educacionais. Esse efeito escola já é amplamente discutido dentro da sociologia da educação e aparece com destaque nas entrevistas. Por mais que a origem social seja primordial, a escola e, mais precisamente, o professor (tanto de ensino médio quanto do curso pré-vestibular) foram essenciais para o ingresso no ensino superior.

Após essa breve contextualização que se fez necessária para destacarmos de onde partimos e quais caminhos queremos seguir na análise dos dados, damos início à apresentação dos entrevistados. Este capítulo tem como objetivo realizar uma exposição na primeira parte, a partir das dimensões em suas origens sociais e de estrutura familiar para que aos poucos consigamos compreender as escolhas (possíveis) e caminhos que os levaram para o curso de Ciências Sociais.

### 5.1.2 Origem social

Até chegarem ao ensino superior os entrevistados nos contaram os impactos das escolhas que fizeram ao longo da vida escolar até o curso de Ciências Sociais. Um dos fatores mais importantes para compreendermos a trajetória desses sujeitos, está na análise da escolaridade dos pais. Todos mencionaram algum tipo de núcleo familiar. Seja com pai e mãe, ou avó e mãe com outros filhos. Nessa descrição familiar, utilizamos as qualificações profissionais com base nas informações dos próprios entrevistados. Vamos iniciar o material das entrevistas a partir dessas informações que são importantes para uma análise preliminar.

Tabela 8 – Profissão/escolaridade dos pais dos entrevistados

| <b>ENTREVISTADO</b> | <b>MÃE</b>  | <b>PAI</b>   |
|---------------------|---|--|
| <b>Eduarda</b>      | Ensino médio. Secretária de um escritório.  | Ensino superior. Professor de Português na rede estadual e municipal do Rio de Janeiro   |
| <b>Carolina</b>     | Assistente Social – Ensino Superior completo – Trabalha em uma empresa multinacional de petróleo – Coordena na área de importação | Engenharia Química – Tem curso técnico como têxtil – Trabalha em uma gráfica   |
| <b>Malbina</b>      | Ensino Fundamental. Era empregada doméstica, depois tornou-se autônoma vendendo bolos e doces                                     | Ensino Fundamental. Vigilante  |
| <b>Marcele</b>      | Ensino Superior - Professora de Educação Física   | Fundamental Completo – “do lar”  |
| <b>Dirce</b>        | Ensino médio incompleto Cuidadora, mas consta como doméstica na carteira  | Ensino médio incompleto Motorista  |
| <b>Joana</b>        | Fundamental incompleto Auxiliar de serviços gerais  | Fundamental completo Porteiro  |
| <b>Carlos</b>       | Ensino Médio/ aposentada, mas atuou a vida toda no setor do comércio como vendedora   | Ensino Médio/ proprietário de loja de móveis para escritório.  |
| <b>Mariana</b>      | Ensino fundamental incompleto Aposentada, era cuidadora de idosos   | Ensino fundamental incompleto 4º série do Ensino Fundamental I/ aposentado, mas, antes da aposentadoria, era porteiro  |
| <b>Ruth</b>         | Ensino médio técnico e trabalha de técnica de patologia em hospital   | Ensino superior - pai era vigilante e fez faculdade com bolsa. Hoje ele é professor da Secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro – Disciplina: Educação Física |
| <b>Vanessa</b>      | Ensino superior incompleto  | Ensino Superior Completo e administrador do SINDETRAN - Sindicato dos Servidores do Departamento de Trânsito do Estado do Rio de Janeiro                               |
| <b>Juliana</b>      | Fundamental Incompleto - diarista   | Ensino médio completo – Porteiro   |
| <b>Pedro</b>        | Ensino Fundamental Incompleto- Vendedora  | Ensino Fundamental Completo – Vigilante  |
| <b>Luma</b>         | Pós -Graduação Lato Sensu - Professora de história  | Ensino Superior Completo – Professor de Sociologia   |
| <b>Sabrina</b>      | Ensino Superior Completo – fonoaudióloga – desempregada   | Ensino superior completo – mestrado – Pedagogo – aposentado da Marinha   |

|                |   |                               |
|----------------|---|-------------------------------|
| <b>João</b>    | Ensino fundamental incompleto – Costureira – aposentada | Ensino fundamental incompleto |
| <b>Myriam</b>  | Ensino Médio. Atualmente é copeira.                     | Ensino Médio. Autônomo        |
| <b>Isabela</b> | Ensino médio completo - esteticista                     | Não sabe a escolaridade       |

Fonte: O autor, 2021.

Três entrevistadas possuíam pais professores. Uma delas tinha o pai formado em Ciências Sociais e que é atualmente professor da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Foi o único caso no qual possuía alguém da família que também havia feito o curso, mas foi enfática ao dizer que isso não a influenciou na escolha. O “fazer faculdade” foi encontrado em muitas falas. Esta decisão de cursar uma universidade vinha acompanhada com o aval da família. Destacamos que o que mais chamou a atenção nesse processo é o descolamento das Ciências Sociais: a percepção da necessidade de fazer um curso não estava ligado a fazer Ciências Sociais. Para muitas famílias “qualquer curso bastava”, pois o importante era ter um filho formado. Nas palavras da mãe de João (UFRJ): “Faz qualquer curso, meu filho”. A grande maioria dos entrevistados afirmou que os familiares não sabiam o que era Ciências Sociais, mas o fato de ser um curso superior e em uma universidade pública eram suficientes para terem o aval familiar.

Destacamos que grande parte dos entrevistados trabalhou antes ou durante a graduação. O trabalho foi um fator essencial para a escolha de muitos pelo curso da UFRJ pelo fato de ser noturno. Dois casos chamam a atenção. Duas entrevistadas tinham suas respectivas irmãs estudando na UERJ, não no mesmo curso. Isto era fundamental para ser um incentivo e criar uma rede de apoio na universidade. Na maioria das entrevistas, quando questionados mais diretamente sobre a escolha do curso, não foi citado o mercado de trabalho como um elemento-chave para isso. O peso do diploma de uma universidade pública aliado ao fato de serem em muitos casos o primeiro da família a ingressarem no ensino superior, fez que com o destino profissional não fosse um elemento central nesse processo. A mãe da Vanessa (UFRJ) disse filha quando foi aprovada no vestibular: “Se é UFRJ, vale qualquer curso”.

Para Joana (UERJ)

Com familiar não, porque a minha família...é uma família pobre, eu sou a primeira da família, do núcleo familiar, que terminou os estudos. Não só de ingressar na faculdade, mas no Ensino Fundamental, Ensino Médio...porque meus pais pararam na 7ª série. Então, eles não iam saber me instruir sobre o que eu deveria escolher na faculdade. Quando eu entrei na faculdade eles nem entendiam muito bem o que era isso. Então, era mais assim “faz um curso que dê dinheiro”. Era mais isso. Eles também não entendiam...eu resumia “ah, vou ser professora”, pra eles entenderem mais ou menos. (Citação de entrevista concedida à autora)

### Mariana (UERJ)

A minha família sempre me apoiou, o discurso lá de casa que escuto desde pequena é “Minha filha tem que estudar, meus filhos têm que estudar”. Passados 30 anos e ele continua repetindo isso, agora com as minhas sobrinhas. Então, a importância de um diploma universitário sempre foi uma coisa que está em casa. Tanto na minha escolha de criança de ser veterinária, quanto agora escolhendo uma área de licenciatura, uma área de educação, ele sempre aprovou. A escolha pela educação não foi uma coisa da família, não tem professores. A família da minha mãe tem pessoas de outras áreas, mas não tem de educação. Foi uma escolha minha, caí aqui de livre e espontânea vontade. (Citação de entrevista concedida à autora)

### Juliana (UERJ)

Sim, foi uma coisa que eu sempre quis, mas eu venho de origem muito humilde. A minha irmã que acaba sendo mais nova do que eu três anos, ela foi quem entrou primeiro. Ela entrou em 2009, eu entrei em 2010. Mas na minha família não tem ninguém, o máximo que chega é o Ensino Médio. Meus pais mesmo não tinham, tinham o Ensino Fundamental básico. São de origem nordestina, são da Paraíba, vieram trabalhar, não estudaram. Mas sempre foi um sonho de fazer Ensino Superior. Durante muito tempo achei que não ia dar, te confesso. (Citação de entrevista concedida à autora)

### 5.1.3 A escola

A escola pública foi realidade para a maioria dos entrevistados. Para alguns, ali foi o local que os ajudou a pensar a possibilidade de carreira. O peso da escola era diferente nas falas. Muitos que são filhos de pais analfabetos encontraram na escola, e mais precisamente nos professores, um referencial para conversarem sobre a continuidade dos estudos, encontrando incentivo para a possibilidade de cursarem o ensino superior. Outros possuíam algum membro da família ou das redes de contato com alguma passagem pelo ensino superior. Foram os que incentivaram a ingressar. Alguns citam a tia, amiga ou avó como pessoas de referência.

Durante o ensino médio é que os entrevistados contam que foram entendendo melhor como funcionava o vestibular e precisavam escolher uma carreira de acordo com as afinidades das disciplinas. Ser de “humanas” ou “exatas” ajudava a selecionar melhor as possibilidades de carreira e interesses pessoais. Para alguns, a ajuda dos colegas foi fundamental nesse processo. Com os amigos, buscavam compreender detalhadamente os editais, as vagas e as possibilidades de cotas.

A escola teve esse caráter para eles, o lugar do conhecimento e de espelhamento. Interessante notar um detalhe: muitos dos entrevistados não tiveram sociologia no ensino médio ou tiveram péssimas experiências na disciplina. Entretanto, algum professor de outra matéria

serviu como referência para falar sobre a possibilidade de cursar ciências sociais. O destaque é o papel central do professor do ensino médio, sendo ou não de sociologia, mas que teve um desempenho na formação e se constituiu como referência externa à casa como orientador para a escolha do curso.

#### 5.1.4 Escolha do ensino superior

É um desafio categorizar sociologicamente o processo de escolha do curso superior. Vamos em um primeiro momento descrever as falas e razões para as escolhas e depois, serão construídos grupos para o cruzamento de informações. Será que o curso foi a primeira opção de carreira? Quais foram os impactos da disciplina de sociologia no ensino médio para essa decisão? Onde buscaram informações sobre o curso? Sumariamente, essas foram as perguntas norteadoras que caracterizam esta parte de análise dos dados.

A disciplina sociologia existe na rede estadual do Rio de Janeiro desde 1989. Sua inserção se fortaleceu em 2008 com a obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio. Destacamos que desde 2012 a Secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, a SEDUC, adota o currículo mínimo como referência para cada componente curricular do ensino médio. No 1º e 2º ano os alunos possuem a sociologia geral e no 3º ano, a sociologia da educação ingressa como componente dentro do grupo das disciplinas de fundamentos da educação específicas para a formação de professores<sup>35</sup>.

Segundo o currículo mínimo de 2013, no caso específico da sociologia da educação, é ressaltado no documento a importância de apresentar ao aluno em formação para ser um futuro professor, que saiba que a educação é um tema essencial da sociologia e que a escola é uma das mais importantes instituições sociais e por isso a formação sólida teórica. A sociologia aparece sob esses dois prismas basicamente: como a sociologia da educação nos grupos que fizeram o “normal” e como a sociologia nos que fizeram o ensino médio tradicional ou técnico. Tão importante quanto entender os impactos da sociologia para a escolha do ensino superior está em entendermos o papel da escola na formação desses entrevistados. O relato de três entrevistadas que tiveram contato com a sociologia no ensino médio de uma forma distinta dos demais fizeram o curso técnico de formação de professores, conhecido como o “Normal” e por isso tiveram contato com a disciplina, mais especificamente com a sociologia da educação, em três anos na formação de professores. Vamos começar por elas.

---

<sup>35</sup> Conhecido como o curso “Normal” de formação de professor para a educação básica.

A primeira entrevistada é a Joana (UERJ), oriunda de escola pública, moradora da Penha<sup>36</sup> e a primeira de sua família a terminar o ensino fundamental e, no momento da entrevista, estava terminando o mestrado em Ciências Sociais. Das três entrevistadas que fizeram a formação de professores é a única que no momento da entrevista não trabalhava com educação infantil ou lecionando sociologia. Ela conta como foi a experiência da disciplina na sua formação

Então, quando eu estudava no colégio estadual, que é na Penha, no subúrbio do Rio, e esse colégio era de formação de professores. Aqueles colégios antigos de formação de professores, só que eu queria seguir na área do magistério, mas eu não queria dar aula pra criança. Eu tive 2 anos de Sociologia com a mesma professora, e eu gostava muito da disciplina, então eu me interessei por cursar. Eu não sabia até então...ela me deu aula até o 2º ano, 3º não tive Sociologia, mas foi uma disciplina que me marcou porque eu me interessei. Falei “Ah, é algo que eu gostava no Ensino Médio, então eu vou fazer essa opção” (Citação de entrevista concedida à autora)

O interesse pela carreira do magistério estava claro na percepção de Joana (UERJ) e se torna destaque nos primeiros momentos da entrevista, mas não tinha interesse em lecionar para crianças. A outra entrevistada, Marcele (UFRJ), é concursada da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, cargo que ocupa devido à formação como professora de séries iniciais. No momento da entrevistada estava cursando o doutorado em educação e trabalhando dentro da secretaria, local inclusive, onde foi feita a entrevista.

Marcele (UFRJ), filha de professores de educação física, diz que se considera a “ovelha negra” da família por ter escolhido ser professora de sociologia. Foi no ensino médio técnico em uma escola pública em São João de Meriti na Baixada Fluminense que se realizou a escolha do curso e, segundo ela, seu professor de sociologia da educação foi o grande “definidor da minha história”. Ela comenta que o professor era “maravilhoso” e trazia uma sociologia contextualizada explicando a realidade dos professores e seus salários, desestimulando assim os alunos a fazerem o curso normal.

Aí ele falou...Isso aqui é uma cachaça (ser professor). Você vai beber um pouquinho todo dia e você nunca mais vai sair daqui”. Aí eu falei “É, mas é o que eu quero fazer”. E, a partir daí, nos tornamos muito amigos, e ele deu aula pro 2º, 3º e 4º ano. (Citação de entrevista concedida à autora)

Ao assimilar que ela já trabalhava como professora II concursada do município do Rio de Janeiro, busco conceber as razões de ter escolhido o curso e suas perspectivas de mudança de profissão

Quando eu escolhi meu curso, eu não escolhi com perspectivas de trabalho, sabe? Assim que eu saí do Normal, um monte de escola me quis. E eu já tinha passado num concurso para a rede. Então, falei bom, do ponto de vista do trabalho eu já estou

---

<sup>36</sup> Bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, presente na região periférica da c periférico que possuiu o complexo da penha com treze favelas ao redor

empregada, eu vou fazer alguma coisa que me dê prazer. (Citação de entrevista concedida à autora)

A terceira aluna que fez o curso de formação de professores, Ruth (UFRJ), moradora de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense, atualmente também concursada na secretaria municipal de educação de Belford Roxo lecionando na educação infantil, fez o curso normal por influência da família para poder ter uma profissão e trabalho logo após o ensino médio. Com 15 anos ela diz que não ganhou uma festa, mas sim, um dia para ir à polícia federal para tirar a carteira de trabalho. A partir dessa perspectiva, foi se construindo a possibilidade do normal como entrada no mercado de trabalho. “É uma demanda muito de quem é da periferia. A gente não tem essa visão de ‘preciso estudar, fazer faculdade, vou fazer mestrado, doutorado. Eu falo que o pai do pobre, a primeira coisa que ele pensa é em trabalho”. Com a entrada no curso normal, a perspectiva de realizar um ensino superior começa a mudar tendo em vista a professora de Sociologia da Educação. Segundo Ruth (UFRJ) ela foi um “divisor de águas na minha vida”:

Você compreender certos sistemas, como as coisas funcionam, como as coisas se organizam, porque determinadas coisas são de determinadas maneiras. E aí quando eu entrei por esse mundo, dessa literatura, eu falei “acho que é isso que eu quero pra minha vida também. Quero ser professora e quero ser cientista social”. (Citação de entrevista concedida à autora)

O impacto da disciplina na vida dessas entrevistadas está evidente principalmente na figura do professor. O encanto não somente pela disciplina, mas pela didática e carisma dos magistrados, despertou em todas uma possibilidade possível de carreira dentro do magistério para além do ensino infantil. A sociologia é uma ferramenta para o trabalho de duas delas e não é vista, em um primeiro momento, como uma carreira propriamente dita, pois o concurso oferece uma estabilidade financeira.

A ideia de fazer o curso de Ciências Sociais por prazer e para ter um conhecimento geral do mundo, ou na fala da Ruth (UFRJ) “compreender como as coisas funcionam” aparece na fala da maioria dos entrevistados. Para os que fizeram o ensino médio em um formato mais tradicional ou em uma escola técnica, sem ser a formação de professores, o ensino de sociologia teve peso diferente, mas o destaque maior se dá na importância do professor na escolha do ensino superior.

No caso do João (UFRJ) sempre soube que gostava muito da área de humanas e seu interesse sempre foi cursar Comunicação Social. Nas palavras dele: “Fiz umas 2 ou 3 vezes o vestibular quando terminei o ensino médio, ia fazer Jornalismo, mas não consegui passar. Comecei a trabalhar”. Depois de alguns anos ele percebeu que “precisava fazer faculdade” e foi pesquisar sobre outros cursos que poderia lhe interessar. Fez alguns testes vocacionais na internet e descobriu o curso de Ciências Sociais. “É a única graduação possível pra eu fazer na



minha vida, porque odeio estudar, então não tem outra opção”. Ao perguntar se ele teve sociologia no ensino médio, ele é enfático ao afirmar que mesmo com pouca carga horária por ser um curso técnico, ele pode ter algumas aulas e “conhecer os clássicos”.

Sua trajetória, que aos 33 anos, se considera ter entrado “tarde” no ensino superior, mas hoje, formado em Licenciatura em Ciências Sociais e filho de uma costureira aposentada que segundo ele, superconservadora. Gosta de mostrar as aulas que ele realiza no *Youtube* para a mãe e assim ela entende melhor o trabalho do filho. Atualmente trabalha em uma plataforma on-line de aulas, como auxiliar do professor de sociologia. Fazendo referência a Bourdieu, afirma que ser professor de sociologia é um esporte de combate. Não é como uma disciplina de esquerda, mas é uma disciplina crítica”.

No caso da Dirce (UFRJ), aluna da primeira turma do curso de licenciatura em Ciências Sociais, a escolha pelo curso ocorreu de modo similar ao do João (UFRJ): após algumas tentativas fracassadas de fazer o vestibular para Comunicação Social.

Quando saí do ensino médio em 2014, tentei o vestibular quatro vezes pra fazer Comunicação Social, o destino de todo cientista social. Aquele que queria fazer um curso que não era sua escola principal, contudo acaba entrando no outro curso (no caso, Ciências Sociais)”. Após esse período foi quando começou a pensar em um outro curso que conseguisse passar. Nesse período ela acabou encontrando, por acaso, com o professor de Sociologia do Ensino Médio. Ela teve somente um ano de sociologia na escola, e por ter tido um bom rendimento o professor a aconselhou: “mas você é tão boa em Sociologia, por que não tenta Ciências Sociais? (Citação de entrevista concedida à autora)

Esses dois relatos são amostras que representam um conjunto de entrevistas na qual os entrevistados afirmam categoricamente que o curso de Ciências Sociais foi a segunda opção no vestibular. Após algumas tentativas fracassadas de inserção em cursos de alto prestígio social a mudança para Ciências Sociais se deveu à baixa concorrência e à disponibilidade pelo horário noturno.

Esses apontamentos já foram discutidos por Bourdieu (1998) que nos alertou sobre a “escolha do possível” dentro da trajetória educacional, destacando que essa escolha não é livre e que é oriunda de um senso prático de posição no campo, pelo encontro dos âmbitos das disposições e posições. As atitudes a respeito da escola, sua análise sobre a cultura escolar é oriunda da sua posição social Bourdieu (1998) nos remete a uma percepção sobre as atitudes dos pais em face da educação dos filhos, no caso da pesquisa podemos compreender essas relações também presentes no âmbito da educação superior.

Essa interiorização do destino objetivamente determinado para a categoria social a qual pertencem está presente na fala de diversos entrevistados e se mostra presente não somente no meio familiar, mas também na escola.

(...) esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou imediata, pelas derrotas e êxitos das crianças do seu meio e também das apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel social de seus alunos e corrige, assim sem sabê-lo e sem desejá-lo o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado na apreciação dos resultados escolares (BOURDIEU, 1999, p, 52).

Ainda segundo Bourdieu, quando o fracasso se torna algo objetivo eles expõem a possibilidade de desejar o impossível, exprimindo uma impossibilidade e uma interdição. Essas restrições socialmente construídas se apresentam em dois momentos centrais: no processo de escolha do curso e na possibilidade do magistério como carreira citada pelos professores.

Para muitos, as Ciências Sociais não foram a primeira opção. Para entender a lógica se faz necessário compreendermos a seleção do vestibular e a diferença de pontuação e disputa entre cada cursos. Dentre os cursos citados como primeira opção estão os de comunicação social e de direito. Para se ter uma ideia da dificuldade de ingresso no vestibular de comunicação social e Ciências Sociais, no vestibular da UERJ de 2010<sup>37</sup>, havia para a não reserva de vagas 9,28 candidatos/ vaga, para a cota de escola pública eram 1,4 candidatos/ vaga, negros e indígenas 1,7 candidatos/ vaga e deficientes e filhos de policiais militares 0,17 candidatos/ vaga. No caso do Jornalismo esse número sobe para a não reserva de vagas 32,92 candidatos/ vaga, rede pública 4 candidatos/ vaga, negros 3,10 candidatos/ vaga e deficientes e filhos de policiais militares zero candidatos/ vaga<sup>38</sup>.

No caso da UFRJ, analisamos os dados do ano de 2009, primeiro vestibular com a inclusão do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Lembrando que no ano avaliado não havia políticas de ações afirmativas e o vestibular ainda era o próprio da universidade. O curso de Ciências Sociais, denominado “CS”, havia 3,28 candidatos por vaga, enquanto o da licenciatura em Ciências Sociais com a sigla “LCS” 1,25 candidatos por vaga. O curso de Comunicação Social eram 13,4 candidatos por vaga<sup>39</sup>. A diferença entre a quantidade de candidatos entre os cursos é significativa, o que nos mostra que o caminho para as ciências sociais para esses entrevistados era a possibilidade que eles tinham para ingressar nas respectivas universidades e fazerem o curso superior, mesmo que não sendo na carreira almejada.

A lógica no processo de interiorização das oportunidades se mostra presente na construção do gosto ou na vocação de terminado curso. Relação essa que vai sendo construída

---

<sup>37</sup> É importante destacar que a UERJ só disponibiliza os dados do vestibular a partir do ano de 2010. Optamos por manter o ano de 2009 da UFRJ tendo em vista ser o primeiro ano do curso de licenciatura em CS e foi citado em algumas falas dos entrevistados.

<sup>38</sup> Informações obtidas no site da própria UERJ: <https://www.vestibular.UERJ.br/wp> (Acesso em 20 set. 2019).

<sup>39</sup> Informações obtidas no site da própria UFRJ: <https://acessograduacao.ufrj.br/> (Acesso em 20 set. 2019)

principalmente no âmbito escolar. Outro grupo de entrevistados também tinha interesse diretamente no curso de Ciências Sociais, como no caso de Luma (UFRJ). Ela nos diz que mesmo a disciplina de sociologia não sendo obrigatória à época de seu ensino médio, teve contato dentro de casa. “Eu já tinha tido contato com disciplina de Sociologia em casa, porque meu pai é professor de Sociologia”

O colégio teve grande influência nesse processo decisório, mas o grande incentivador para ela foi um professor no pré-vestibular que ela fez. “Eu já sabia que eu era de Humanas, o Pedro II te incentiva a descobrir isso também, rápido”. Quando busco entender a relação com o professor, que não era de sociologia e sim, história, ela me conta que algo a marcou:

Ele passou aquele filme “A Onda”<sup>40</sup> e numa discussão sobre o filme, eu lembro de ter falado alguma coisa, debatendo sobre isso, e voltando pra carreira que eu achava que queria seguir naquele momento. No fim da discussão, ele virou pra mim e falou “poxa, Luma (UERJ), História é muito legal, sou professor de História, entendo tudo isso, mas com essas reflexões que você está trazendo aí, você já conheceu esse curso aqui? Já ouviu falar? Dá uma pesquisada. (Citação de entrevista concedida à autora)

E era Ciências Sociais” Luma (UERJ). O fato dela já ter contato com a disciplina no ensino médio e pelo fato do pai, mesmo não muito próximo ser formado em Ciências Sociais ajudou a compreender melhor a disciplina e vislumbrava uma possibilidade de inserção no ensino superior.

O relato de Carolina (UFRJ) indica que o curso estava entre suas possibilidades de escolha, diferentemente dos outros entrevistados

Lembro que essa escolha é muito difícil, no 3º ano, que você é jovem e tem que escolher uma carreira. Mas eu lembro que no 3º ano eu estava em dúvida em Ciências Sociais, Filosofia, História, Direito (porque é uma profissão que dá dinheiro. Nisso tudo, eu resolvi fazer orientação vocacional, e decidi fazer Ciências Sociais. Fiz o ENEM e botei Ciências Sociais. (Citação de entrevista concedida à autora)

Por meio desses relatos podemos notar a importância dos professores no processo de escolha do curso superior. Dois grupos se formam nesse processo: os que acham que Ciências Sociais faz parte do leque de opções possíveis no vestibular e os que ingressam no curso como possível, por conta das restrições. Mas um indicador fica claro: não é um curso que se apresenta aos estudantes como algo definido por um conjunto de expectativas e saberes socialmente compartilhados. Esses mesmos estudantes provavelmente conhecem ou supõem com clareza o que seria ser engenheiro, advogado, médico, historiador, jornalista etc., ainda que só por suposição de senso comum.

---

<sup>40</sup> Filme Alemão de 2009. Para mais informações acessar: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-134390/> (Acesso em 10 nov. 2020)

### 5.1.5 Por que a licenciatura?

É crucial lembrarmos alguns dados essenciais e a contextualização se faz necessária para situarmos quem são esses entrevistados e o que estava ocorrendo com o ensino de sociologia à época do ingresso deles no ensino superior. A escolha dos entrevistados envolveu não somente o critério de terem feito a licenciatura, mas incluíamos o fato deles terem ingressado nas respectivas universidades a partir de 2009. Essa data não é aleatória. Está ligada a lei de obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas de ensino médio a partir do ano de 2008. Essa é uma relação possível da pesquisa que se expressa com a possibilidade desses egressos terem tido contato, mesmo que nos anos finais do ensino médio, com a disciplina de sociologia.

Nossa hipótese é a de que a escolha pelo curso de ciências sociais tem um forte peso a ser atribuído às experiências dos entrevistados com a escola. A maioria dos alunos teve sociologia no ensino médio tendo em vista que dos dezessete entrevistados, seis ingressaram no ensino superior no ano de 2011 e os outros se dividem entre os anos de 2010 a 2015 majoritariamente.

João (UFRJ) se mostra orgulhoso de ser o primeiro da família a ter cursado o ensino superior e quando questionado sobre o curso de Licenciatura em Ciências Sociais: “Bom, eu adoro ser professor, adoro a ideia de ser professor, mas quando eu entrei na faculdade eu não tinha pensado em fazer Licenciatura especificamente”. O imaginário sobre a carreira docente já estava presente no entrevistado, mas se torna um elemento interessante, tendo em vista que a escolha pela licenciatura na UFRJ ocorreu por uma necessidade.

A primeira escolha no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, foi o Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense, mas por uma questão de distância e logística não conseguiu continuar no curso. “Eu pegava de 9h às 18h no trabalho. Tinha que estar às 18h na UFF, então eu sempre perdia a primeira aula”. O trabalho na época o fez repensar as escolhas para o ensino superior e em uma segunda tentativa a escolha foi para a UFRJ e à noite e no caso, em Ciências Sociais, era preciso ser a Licenciatura

Não tinha bacharelado à noite. É bem provável que se tivesse bacharelado à noite, eu escolheria bacharelado. Eu escolhi porque era à noite. Único motivo. Porque eu trabalhava de manhã, e o Bacharelado não é de manhã, ele é integral. Eu não sabia que o conteúdo mudasse tanto. (Citação de entrevista concedida à autora)

Para Dirce (UFRJ) quando indago sobre as estratégias para o ingresso no ensino superior, destaca a importância de o curso ser noturno e isso possibilitou que ela pudesse estudar e trabalhar.

Aí quando chegou vestibular 2009, estava me inscrevendo, e vi que aquele curso ia virar noturno, se eu pudesse...e como a gente é pobre lá em casa, a gente tinha essa questão, essa possibilidade de trabalhar, aí curso noturno...botei lá Licenciatura, só que não pensando tecnicamente em entrar pra ensino. Tinha pensado porque o curso era noturno, era Ciências Sociais. E Licenciatura, caso tivesse uma certa necessidade, eu entraria em sala de aula, porque tem que pagar as contas. (Citação de entrevista concedida à autora)

Eduarda (UFRJ) foi a primeira a ser entrevistada pelo *Skype*, a razão pela entrevista ser on-line era direta, ela está trabalhando em São Paulo, o que impossibilitaria a entrevista presencial. Reforço que a entrevista teve diversos momentos que tivemos que parar por alguns minutos para que a entrevistada pudesse dar atenção ao filho pequeno. Foi estudante de uma escola particular no ensino médio e, como outras entrevistadas, fez parte da primeira turma de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ, em 2009. O pai é professor de português e, por isso já tinha a perspectiva de fazer a licenciatura. História foi a primeira opção.

Tendo afinidade com a área de humanas, tinha Ciências Sociais como segunda opção e por ter sido convocada para tal, foi o curso que iniciou – “Até pra conhecer...daí fui gostando e fui ficando. Mas eu não conhecia nada a respeito de área de trabalho, nada. Se tinha no Ensino Médio, se não tinha. Foi bem tiro no escuro. E foi pra UFRJ que eu consegui passar pra algo mais próximo”.

Então, meu pai fez Português, mas ele fez adulto, a gente já era bem grande. Ele estudou em faculdade particular, não era muito boa também, não tinha uma vida acadêmica. A recepção foi “ah, que interessante, a Eduarda (UFRJ) está indo pra UFRJ”. Mas ninguém conhecia também o que era fazer uma licenciatura em Ciências Sociais. Por mais que as pessoas achassem interessante...eu fui a primeira da família a entrar numa universidade pública, então gerou essa questão do interesse de eu entrar numa universidade pública. Mas ninguém sabia ao certo o que eu estava fazendo, era bem uma coisa nova na família, então não havia muita reflexão sobre o que aquilo significava, sabe? (Citação de entrevista concedida à autora)

Destacamos, nesse sentido, o relato de Marcele (UFRJ) que teve uma forte influência de um professor de sociologia da educação que fez no curso Normal. Ao contar para ele que queria fazer licenciatura em Ciências Sociais, logo escutou: “Se prepara pra não ter dinheiro”. Ele tinha uma perspectiva voltada para a educação como instrumento de mobilidade social e fazendo um curso de licenciatura isso não poderia acontecer. A escolha pela licenciatura perpassa as experiências no ensino médio com a disciplina, mas o destaque está na figura do professor como referência de carreira.

Alguns dos sujeitos entrevistados relataram esse papel do professor na escolha da licenciatura como afirmou a Myriam (UFRJ) que sempre quis ser professora, porém a sociologia não era vista como uma possibilidade de carreira. Conversando com um professor ensino médio, veio o incentivo

Conversei com o Raimundo, o meu professor de Sociologia do Ensino Médio. Quando eu fui falar com o ele, sendo muito sincera com você, não sabia da existência do curso de Ciências Sociais. Eu falei pra ele: Raimundo, quero fazer Sociologia, qual a faculdade que você fez? Aí ele falou: Ciências Sociais, eu estudei na UFRJ. E por que ser professora? Eu tenho certeza até que a minha própria formação, se você for pensando aí numa filosofia de você viver a vida de acordo com que ela vai te colocando, eu acho que a minha própria graduação me levou para a sala de aula. Nada por um acaso, profissionalmente falando. Tem as nossas escolhas, mas as minhas escolhas e as oportunidades que eu tive na graduação me levaram inevitavelmente para a sala de aula. No vestibular a escolha era para a menor. Eram 6 (candidatos vaga) se eu não me engano pra licenciatura, e para o bacharelado era um pouquinho mais disputado. Falei: opa, vou marcar a licenciatura”. Joguei lá no Google... “ah, licenciatura é pra dar aula? Beleza. Aí eu até falei “de repente eu troco pro bacharelado”, mas aí ela falou que não tem como trocar, aí eu deixei rolar. “Mas a questão da licenciatura, eu fui descobrir mesmo o real significado já na graduação. (Citação de entrevista concedida à autora)

Carolina (UFRJ) conta que conversou com alguns professores sobre a escolha, principalmente sobre a licenciatura: “Sim. Eu conversei com alguns professores. Lembro até de uma conversa com um professor de História. Sobre dar aula, ele falou: tem gente que gosta, tem gente que passa 10 e se cansa e desiste” Mesmo com dúvidas sobre o curso, depois de ter passado para o curso na UFRJ ela fez uma orientação vocacional com uma psicóloga que, segundo ela “foi muito importante”. Sobre o curso de Ciências Sociais, eu acho que era uma ideia de que ali...eu comecei a olhar também, uma coisa que achei interessante, é a grade curricular.

Eu comparei a grade curricular do IFCS da UFRJ com a da UERJ e ao comparar a grade – foi uma coisa que me surpreendeu muito positivamente – eu achei a da UERJ muito mais completa. Porque ela tem 5 (disciplinas) de Sociologia, 5 (disciplinas) de Antropologia, 5 (disciplinas) de Ciência Política. Eu fui pensando isso. Carolina UFRJ. (Citação de entrevista concedida à autora)

Pedro (UERJ) é oriundo de uma família de quatro irmãos e é o primeiro de sua família a ingressar no ensino superior. Eu falei “ah, vou fazer Ciências Sociais”. Minha mãe não sabia o que era, ela gostou. Todo mundo gostou na minha família, não teve problema. Você sabia dessa questão de bacharelado e licenciatura juntos? Desde o início. Quando eu decidi fazer Ciências Sociais, eu pensei na UERJ, essa possibilidade maior de empregabilidade. Entre muitas aspas, porque é maior, mas, mesmo assim, o mercado é limitado.

Conforme os relatos dos estudantes, o fato de permitir a possibilidade de fazer o bacharelado e a licenciatura atraiu dois entrevistados para a UERJ. Um deles inclusive passou para a UFRJ para a licenciatura e ao compreender as diferenças das grades curriculares preferiu ir pra UERJ tendo em vista a maior possibilidade de inserção profissional. Dois discursos são majoritários nesse âmbito e se complementam: a perspectiva de uma abertura na possibilidade de trabalhar com algo além da sala de aula, o bacharel permite que ingresse em pesquisas que não necessariamente envolva as discussões que permeiam a educação poder fazer pesquisa se

faz presente como uma carreira e por outro lado o lecionar se torna escape, quase que uma solução em tempos de crise, de trabalho para que “se nada der certo, posso ir pra sala de aula”. Esse discurso está presente inclusive na fala de alguns professores dos entrevistados no momento em que buscaram orientação sobre quais cursos poderiam fazer. O magistério se torna uma opção para os entrevistados mais pobres tendo em vista que professor é uma carreira que tem demanda.

Em muitas das falas a universidade a ser cursada estava acima da escolha do curso. Desatacaremos alguns pontos: ir para a UFRJ ou UERJ estava mais presente nas falas do que cursar Ciências Sociais. O apoio da família se torna mais claro no momento em que a escolha é ingressar na universidade e não no curso tal ou qual. Em muitas das falas é comum a afirmação do prestígio de uma universidade de excelência, do calibre da UFRJ como definidor da escolha. Aquele negócio “ah, minha filha faz faculdade pública”, ou “minha mãe acho que ela nem sabia o que era Ciências Sociais, então pra ela estava “ah, é UFRJ, vai” são discursos presentes nas falas. O título se torna mais importante que o destino. Na pesquisa sobre estudantes de pedagogia da UFRJ, Rosana Heringer e Gabriela Honorato (2015) destacam o conceito de “grife UFRJ”. As autoras pesquisaram as motivações das alunas de pedagogia (turmas 2011 e 2012) a ingressarem na UFRJ e a qualidade da instituição aliado ao seu prestígio social se destacaram. Nesse sentido, cabe ressaltar que o nome da universidade se torna um elemento aliado à qualidade acadêmica e que, por isso, o curso a ser realizado não é o fator mais importante a ser destacado. O curso de Ciências Sociais, mesmo tendo uma tradição nas universidades brasileiras, ainda não é uma carreira de prestígio social e adiciona a isso o fato de ser pouco conhecido entre as camadas populares tendo em vista que muitos são os primeiros da família a ingressarem em um ensino superior.

Além do prestígio da universidade, a distância entre a universidade e/ou a residência e/ou trabalho também foi um elemento muito presente nas falas e se construiu uma outra forma de auto seleção social. A Universidade Federal Fluminense não aparece como opção devido a ser em outro município, no caso de Niterói. Para se ter uma média da distância, são quase 20 km entre Niterói e o Centro do Rio de Janeiro. O acesso de metrô para a UFRJ pesou para alguns entrevistados, enquanto a possibilidade do uso do trem e metrô para acesso a UERJ se fez presente em muitas falas. “E a Rural (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) pra mim ficava mais longe ainda” (LUMA, 2020).

A escolha da universidade também estava ligada a uma rede de apoio em que já se encontrava. Primas, irmãs ou até amigas que estavam na universidade poderiam assim auxiliar.

Um dos entrevistados disse que o fato de a esposa ter feito alguns semestres de Filosofia na UERJ o incentivou a ingressar na graduação.

Nas falas dos entrevistados da UFRJ, um dos pontos que possuiu maior frequência é a escolha do curso por ser noturno. É recorrente em inúmeras falas essa auto seleção por conta da disponibilidade do curso. Chamo a atenção para dois aspectos essenciais: o Reuni como política pública educacional e a possibilidade de se realizar o curso noturno na UERJ ou UFRJ?

O Reuni já foi apresentado no início da pesquisa como uma política pública essencial para a construção do curso de Ciências Sociais da UFRJ e, por isso é que retomamos de maneira mais específica o artigo segundo no qual se encontra a diretriz 1 que detalha seus objetivos específicos: “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”<sup>41</sup>. O surgimento de novos cursos e seu foco no período noturno é um elemento primordial da política pública. Nas falas dos entrevistados, a possibilidade de realizar um curso noturno da UFRJ, que possibilitaria assim conciliar com o trabalho, merece destaque. Isso se sobressaiu na definição pela licenciatura. Estar na UFRJ e fazer um curso superior para os entrevistados era mais importante que cursar a licenciatura em Ciências Sociais.

Na imagem abaixo, retirada do site da UFRJ encontramos o edital de seleção do vestibular tal como o candidato visualiza no momento de sua escolha no vestibular. A descrição sobre o curso está clara. Está claro também que se pode realizar no período noturno um curso e no período diurno outro. A quantidade de vagas são as mesmas. São cursos distintos e com turnos definidos. No momento do vestibular, o candidato precisa escolher um dos dois para fazer a seleção e pode colocar o outro como segunda opção.

---

<sup>41</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm) (Acesso em 26 abr. 2019).



Figura 2 – Edital de acesso aos cursos de graduação da UFRJ em 2020



| VAGAS PARA O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2020 |                         |                                    |       |  |    |   |             |                       |    |   |    |    |                    |                |
|--|-------------------------|------------------------------------|-------|--|----|---|-------------|-----------------------|----|---|----|----|--------------------|----------------|
| Curso                                  | Formação                | Campus/Polo                        | Turno | AÇÃO AFIRMATIVA - ESCOLA PÚBLICA                                       |    |   |             |                       |    |   |    |    | Ampla concorrência | Total de vagas |
|  |                         |                                    |       | Renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo |    |   |             | Independente de renda |    |   |    |    |                    |                |
|  |                         |                                    |       | MODALIDADES  |    |   | MODALIDADES |                       |    |   |    |    |                    |                |
| 1                                      | 2                       | 3                                  | 4     | 5  | 6  | 7 | 8           | 9                     |    |   |    |    |                    |                |
| Ciências Econômicas                    | Bacharelado             | Praia Vermelha - RJ                | I     | 1  | 10 | 1 | 8           | 1                     | 10 | 1 | 8  | 40 | 80                 |                |
| Ciências Econômicas                    | Bacharelado             | Praia Vermelha - RJ                | N     | 0  | 6  | 0 | 4           | 0                     | 6  | 0 | 4  | 20 | 40                 |                |
| Ciências Matemáticas e da Terra        | Bacharelado             | Cidade Universitária - RJ          | I     | 2  | 17 | 1 | 15          | 2                     | 17 | 1 | 15 | 70 | 140                |                |
| Ciências Sociais                       | Bacharelado             | Largo de São Francisco - Centro/RJ | I     | 1  | 7  | 1 | 6           | 1                     | 7  | 1 | 6  | 30 | 60                 |                |
| Ciências Sociais                       | Licenciatura            | Largo de São Francisco - Centro/RJ | N     | 1  | 7  | 1 | 6           | 1                     | 7  | 1 | 6  | 30 | 60                 |                |
| ABI - Comunicação Social <sup>2</sup>  | Área Básica de Ingresso | Praia Vermelha - RJ                | N     | 0  | 6  | 0 | 4           | 0                     | 6  | 0 | 4  | 20 | 40                 |                |

Fonte: UFRJ, 2019.

No caso da UERJ, por permitir as modalidades de licenciatura e de bacharelado juntas o aluno tem a possibilidade de escolher o curso pelo período da manhã ou noite. Os entrevistados comentam que essa possibilidade de realizar o curso integralmente de manhã ou de noite se torna quase que utópico no dia a dia da universidade. Há disciplinas que são ofertadas em alguns turnos específicos e impossibilita que alguns alunos trabalhem. O estágio obrigatório, por exemplo, é realizado no período da manhã, o que restringiria o aluno noturno. As estratégias utilizadas pelos alunos para fazerem a graduação e trabalharem será melhor esmiuçada no próximo capítulo, mas queríamos destacar que a possibilidade de se realizar o curso de Ciências Sociais pode ser feita no período diurno ou noturno.

Figura 3 – Edital de acesso aos cursos de graduação da UERJ em 2020

## ANEXO 2 QUADRO DE CURSOS / VAGAS

### I. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / UERJ

| GRUPO          | CURSO                  | CÓDIGO DAS SUBOPÇÕES | TURNOS         | VAGAS              |              |    |         | VAGAS       |   |   |         | TOTAL |
|----------------|------------------------|----------------------|----------------|--------------------|--------------|----|---------|-------------|---|---|---------|-------|
|                |                        |                      |                | 1º SEMESTRE        |              |    |         | 2º SEMESTRE |   |   |         |       |
|                |                        |                      |                | RESERVADAS         |              |    | D / F * | RESERVADAS  |   |   | D / F * |       |
| NÃO RESERVADAS | NEGROS/ INDIÍGENAS     | REDE PÚBLICA         | NÃO RESERVADAS | NEGROS/ INDIÍGENAS | REDE PÚBLICA |    |         |             |   |   |         |       |
|                | Arqueologia (RIO)      | H2                   | integral       | -                  | -            | -  | -       | 16          | 6 | 6 | 2       | 30    |
|                | Arqueologia (RIO)      | H3                   | manhã/tarde    | 16                 | 6            | 6  | 2       | -           | - | - | -       | 30    |
|                | Ciências Sociais (RIO) | H4                   | manhã          | 27                 | 10           | 10 | 3       | -           | - | - | -       | 100   |
|                | Ciências Sociais (RIO) | H5                   | noite          | 27                 | 10           | 10 | 3       | -           | - | - | -       | 100   |
|                | Filosofia (RIO)        | H6                   | manhã          | 27                 | 10           | 10 | 3       | -           | - | - | -       | 100   |
|                | Filosofia (RIO)        | H7                   | noite          | 27                 | 10           | 10 | 3       | -           | - | - | -       | 100   |
|                | Filosofia (RIO)        | H8                   | manhã          | 27                 | 10           | 10 | 3       | -           | - | - | -       | 100   |

Fonte: UERJ, 2019.

Na imagem podemos observar algo presente nas falas dos entrevistados, não há uma definição clara sobre o bacharelado ou a licenciatura. Informações que o aluno irá encontrar no decorrer da graduação. Nosso destaque está no fato de que no momento do vestibular, o candidato consegue visualizar a possibilidade de fazer o curso noturno em ambas as universidades. A escolha pela UFRJ, presente em inúmeras falas, ocorre por razões subjetivas, como o prestígio da universidade, o interesse em fazer a licenciatura tendo em vista que essa opção está mais clara no processo da UFRJ e razões mais objetivas como sendo a única universidade em que passou no vestibular, o desconhecimento da possibilidade do período noturno na UERJ.

Todos os dezessete entrevistados fizeram a licenciatura. Alguns eixos se apresentam nas falas dos entrevistados e são compartilhados por diversos pesquisadores que trabalham com ensino superior. Dentre eles, a “vocação para ensinar”, aliado a um discurso quase que divino, está presente em muitas das entrevistas. Segundo Pintassilgo, 2011, a carreira docente implica em seu trabalho uma projeção no futuro: “é apresentada como uma missão, surgindo os professores como verdadeiros missionários, apóstolos ou sacerdotes do ensino” (Pintassilgo, 2011, p. 5).

Ainda segundo Pintassilgo, voltando para a discussão sobre a escolha do magistério pode ser dividida em dois projetos elementares, ou a escolha sendo feita de forma consciente ou inconsciente tomada durante o processo de escolarização pela atração da carreira docente e, por isso, há um investimento em seu projeto profissional. Para isso, são criadas estratégias para garantir o propósito que é o ingresso no ensino superior. O outro projeto está pautado na impossibilidade de se concretizar um projeto pessoal inicial e por isso, devido as circunstâncias pessoais e estruturais o ingresso na carreira docente ocorre justamente como a carreira possível.

## **5.2 Considerações parciais**

O processo de escolha do curso no ensino superior na pesquisa de Jean -Jacques Paul e Nelson do Valle Silva (1998) evidencia que as escolhas de uma carreira não estão ligadas somente a características pessoais, como vocação, inteligência, aptidão ou caráter. Elementos estruturais também estão presentes nesse processo, como condição econômica, informação cultural e formação educacional. Nas variáveis sociais, os autores destacam a situação social do aluno, sua origem social e a necessidade de trabalhar. Outro elemento importante está nas

variáveis de êxito acadêmico. Os três fatores que influenciam na escolha da carreira acadêmica são: o desempenho acadêmico e a disponibilidade de tempo de estudo exigido. Essas variáveis são importantes para as carreiras academicamente mais exigentes que se atrelariam a um perfil acadêmico mais elevado.

Tratando do curso de Ciências Sociais, já foi demonstrado que tal processo de escolha passa pela “escolha ao acaso”. Para alguns, o baixo desempenho acadêmico que não garante a carreira dos sonhos acaba levando o candidato à carreira do possível, sendo Ciências Sociais uma opção tendo em vista a facilidade na aprovação pelo baixo índice de competitividade na relação candidato/vaga. A disponibilidade de tempo também fica evidente nas falas tendo em vista que muitos precisam trabalhar e a escolha pelo curso noturno se torna um elemento importante no caso da escolha pela UFRJ.

Os entrevistados manifestaram claramente que há pouca informação, conhecimento precário sobre o trabalho do cientista social ou da própria licenciatura. Em muitos casos, as escolhas ocorreram tendo em vista a indicação e sugestão de alguém. Percebermos a influência da escola, mais precisamente na figura do professor como o responsável por essa sugestão de carreira.

O “ser professor” está atrelado a uma possibilidade de empregabilidade e isso fica evidente nas escolhas diretas pela licenciatura da UFRJ. Em relação à UERJ o que podemos destacar é que dois entrevistados ao olharem a grade curricular se sentiram mais contemplados profissionalmente com o curso de bacharelado e de licenciatura.

A precariedade de informações sobre o curso de ciências sociais e a maneira como ele é visto pelos seus ingressantes nos alertam sobre como a sociologia é vista de forma pública. Essa fragilidade nas informações sobre a carreira de um cientista social e do professor de sociologia chama a atenção sobre suas fragilidades.

Esta seção do capítulo tratou da origem social e dos caminhos escolares dos entrevistados que culminaram no ingresso no curso de Ciências Sociais. Em seguida, cuidaremos da continuidade dessa trajetória: estar na universidade. Os primeiros meses, a adaptação, a relação com os demais discentes e os docentes e, principalmente tendo em vista o foco desta pesquisa, a compreensão do processo de formação dos egressos como futuros profissionais.

### **5.3 Estudando Ciências Sociais: Se tornando um Cientista Social. Formando um professor de Sociologia**

A entrada na universidade pode ser compreendida como o momento de ruptura com a instituição escolar anterior e o início de uma nova etapa da vida, agora estudante universitário. Busca compreender os códigos, símbolos e regras do meio acadêmico para a continuidade de sua trajetória institucional, o que se torna fundamental para a permanência de qualquer aluno em uma universidade. A experiência formativa desses estudantes envolve a dimensão prática e intelectual de acordo com Coulon (2008) na qual “o aluno deve adaptar-se aos códigos de ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas” (ibidem, p.32).

Neste bloco pretendemos compreender dois eixos essenciais desse processo: primeiro, o impacto na universidade pelos entrevistados, suas primeiras impressões e adaptações ao ensino superior e em segundo, a experiência formativa desses entrevistados durante o ensino superior.

O “tornar-se” estudante está repleto de significados, dentre eles o que Coulon (2008) denomina de “tempo de estranhamento”, ligado justamente a essa adaptação à instituição universitária, “...um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar”. (COULON, 2008, p.32). Entendemos que por se tratar de instituições de ensino superior os códigos e relações construídas nesse primeiro contato em um ambiente totalmente novo para muitos se torna a grande ruptura inicial. Mas não buscamos entender nessa pesquisa esta relação. Iremos trabalhar após o estranhamento do estudante com o conceito de experiência social. Nas entrevistas fica evidente essa relação com a teoria, na qual após o período de estranhamento, inicia-se o período de estratégias sociais para a continuidade e, conseqüentemente, a formação.

Como sinalizado, o segundo eixo essencial deste bloco está fundamentado na formação desses profissionais. Como se deu a socialização profissional deles no ensino superior? Como se formaram Cientistas Sociais e Professores de Sociologia? Compreendemos o estágio como o período fundamental para que essa socialização aconteça tendo em vista a possibilidade de se visualizar como profissional.

Compreender a trajetória dos dezessete entrevistados é entender como dezessete cientistas sociais aprenderam na universidade a se tornarem profissionais. O “estar” na universidade envolve para o aluno passar por algumas aprendizagens – pessoais e profissionais, dentro da instituição escolar. Decidimos separar por etapas o período de vivência universitária

desses egressos. A primeira é logo a entrada no meio universitário. Como tido nas palavras de Coulon (2008), esse é o tempo de estranhamento e conhecimento do novo ambiente de estudos. É quando o aluno se torna estudante e passar a conhecer esse novo ambiente que, repleto de novas regras e condutas, envolve também uma estranheza para muitos.

#### 5.4 Entrando na universidade, estranhamento e contato com os códigos universitários.

Os entrevistados são majoritariamente os primeiros em seu seio familiar a ingressarem no ensino superior. O desafio é compreender o que uma das entrevistadas chama de “gramática acadêmica”, referindo-se à linguagem própria, regras e todo um novo repertório de códigos que precisam ser incorporados a fim de garantir a continuidade de sua permanência e conclusão no curso. Todos os entrevistados se formaram e por isso, julgamos que conseguiram ter sucesso na codificação, pelo menos mínima possível, das regras do jogo acadêmico.

Os primeiros dois semestres na universidade são os fundamentais para a compreensão das regras universitárias: linguagem acadêmica, horários, relação com os docentes e demais discentes até dúvidas sobre o uso da biblioteca e do refeitório. Quando perguntamos a Joana (UERJ) como ocorreu esse primeiro contato com a universidade sua memória dos dois primeiros semestres na universidade é enfática: “lembro, porque foi meio traumatizante”. As dificuldades na relação com os professores e a leitura são pontos de maior destaque e que permeiam, de modo geral, as entrevistas.

Para João (UFRJ) essa distância entre os professores e os alunos foi algo que ele destacou:

As pessoas não estão preparadas pedagogicamente para conduzir uma aula que não seja com aluno que tenha tempo pra estudar, um aluno que já chegue com uma carga, tipo entra muita gente do Pedro II...o Pedro II tem aula de Sociologia desde o 6º ou 7º ano, então a galera entra *comendo com farinha*. A maioria da galera que entrou comigo nunca viu Sociologia na vida. E é aquela disciplina que a gente *caga* quando é novo, então acontece... E tem toda aquela carga de Filosofia que você precisa manjar, toda carga de História que você não tem. (Trecho de entrevista concedida à autora).

Esse estranhamento aliado a dificuldades continua na fala de João (UFRJ):

Eu fui empurrando como dava. Sei lá, o professor passava uma prova de Weber. Tem toda uma questão contextual das revoluções burguesas ali, o que eu compreendia daquilo eu fui fazendo, ou fui tentando puxar mais pelo conceito e foi. De início, foi meio chocante, porque você percebe que está bem atrasado, você fica com a sensação que você...fica com a sensação de que tem alguma coisa fora do lugar, que o compasso não está legal. Mas depois, com o tempo, você vai. Porque eu realmente... leitura era uma deficiência minha, acho essa é uma outra questão. Muitas pessoas não têm o hábito de ler, ainda mais material didático, material de estudo, então era muito difícil pra mim ficar 3, 4 horas lendo, por exemplo, Bourdieu (Trecho de entrevista concedida à autora).

Para Dirce (UFRJ) essa relação entre leitura, discentes e docentes envolvia até expulsão da sala de aula: “Agora com professores, né, tem aquele baque. Professor expulsa aluno de sala porque você não leu o texto. Aconteceu de rolar umas expulsões de sala, porque as pessoas simplesmente não leram o texto. Tinha muita essa exigência de ler o texto, né.”

Joana (UERJ) conta que a dificuldade maior foi entender as disciplinas tendo em vista ser oriunda de um colégio público:

Então eu cheguei aqui, parecia que todo mundo sabia tudo, todo mundo entendia tudo, e eu ficava assim “não estou entendendo nada, o que esse cara está falando?”. Li as coisas e ficava “cara, isso não faz sentido, não estou entendendo”. E foi meio desesperador, no 1º semestre, pra me adaptar, porque eu não entendia muito bem as coisas eu particularmente já tinha uma defasagem muito grande de História” ... “o pessoal já chegava “ah, eu sou de esquerda”, levantava a bandeira e falava várias coisas de autores, de conceito, e eu ficava “gente, que que é isso?”. Eu lembro que no meu primeiro período eu anotava muitas coisas, o pessoal conversava assim “você sabe o que é, né?”. E eu ficava quieta, aí eu anotava, pra lembrar, jogava na internet e falava “o que que aconteceu nesse período histórico?”. Aí eu lembrava “ah, foi isso que aconteceu (Trecho de entrevista concedida à autora).

Mariana (UERJ) conta sobre uma reprovação:

Foi muito difícil, tanto que ela (uma professora) me reprovou por meio ponto. Ainda tentei conversar com ela...não que ela seja má...até foi super acessível. O (Karl) Marx é fundamental no curso, se eu conversar com ela pra ela passar de 4,5 pra 5,0 e ser aprovada com 5,0, poxa, eu sei que ele é tão fundamental nas Ciências Sociais...eu sei que é meio ponto, mas eu não consegui aprendê-lo de forma que o curso me proporcionou. Então falei “melhor voltar pra aprender”. Então aquela dinâmica, a linguagem do Marx é muito difícil logo no primeiro período. Foram questões que eu tinha que me habituar ainda, né. (Trecho de entrevista concedida à autora).

Para Eduarda (UFRJ)

Eu tinha 17 anos, vinha de uma família que não tinha experiência universitária, então é você entrar num campo que não conhece. Você não tem repertórios para estar ali dentro. Você não sabe o que é... a coisa mesmo simples, sobre capital cultural. Eu não tinha essas coisas. Eu não sabia como era uma vida acadêmica, científica, como era estar na faculdade. Eu não conhecia a gramática daquele espaço. E aí quando eu precisei lidar com aquilo, no 1º ano ainda estava tentando reconhecer aquele espaço, me inserir ali. Tanto que eu brinco que eu não consigo nem lembrar direito do conteúdo do primeiro ano da faculdade, das disciplinas, eu estava bem perdida. (Trecho de entrevista concedida à autora).

Podemos observar nessas falas iniciais sobre o primeiro impacto dos entrevistados na universidade uma repetição de termos ligada à dificuldade de compreensão dos códigos universitários. A partir disso, de forma menos direta está presente a falta de conhecimentos na área de história e da própria sociologia, conhecimentos que auxiliariam a compreender melhor as aulas e seus eventos históricos e sociais. Dessa forma, constata-se que os argumentos teóricos levantados por Coulon (2008) relativos ao “tempo de estranhamento” na universidade se

encaixam com o que encontramos em nosso material empírico, sobretudo no período inicial da vida universitária. Para o autor, essa nova fase traz para o estudante uma série de rupturas que agem também como obstáculos, tornando-se fatores limitadores. Tais sentimentos envolvem ainda um sentimento de solidão, algo geral entre os estudantes. “Todo mundo se vê, mas ninguém se fala, ninguém se conhece, estamos verdadeiramente sós”. (COULON, 2008, p.73). Os estudantes das camadas populares enfrentam imensas dificuldades de leitura, interpretação, escrita e até mesmo compreensão do vocabulário dos professores. “A prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudante”. (COULON, 2008, p.114)

Wilson de Almeida (2009) em sua pesquisa sobre alunos com desvantagem econômica que ingressam na Universidade de São Paulo (USP), também apresenta dados que corroboram com os desta pesquisa. No caso da USP, ao entrevistar 17 estudantes de diversos cursos, Almeida (2009) destaca que no âmbito cultural, as dificuldades dos alunos aparecem na falta da base conceitual necessária para um melhor aproveitamento e contato com teorias científicas, o que ele chama de “lacunas das matérias básicas” para acompanhamento do curso. (Almeida, 2009, p. 137).

Entendemos que nesse primeiro momento da pesquisa, compreender o processo de entrada do estudante na universidade está ligado a esse período de estranhamento do novo ambiente educacional. Passando esse momento de estranhamento as entrevistas nos mostraram uma perspectiva para além de uma adaptação cultural dos estudantes ao modelo universitário. Na presente tese, acreditamos ser essencial uma introdução sobre a temática da ação social e suas vertentes, principalmente focada na perspectiva weberiana, tendo em vista a grande influência que teve na formulação do conceito de “experiência social” desenvolvida por François Dubet (1994) e que será apresentada mais à frente. A intenção aqui é verificar como as dimensões da experiência ocorrem no dia a dia da universidade, aliando teoria a empiria.

### **5.5 As estratégias: estudo, trabalho e estágio.**

Dubet (2018) é enfático ao dizer que os estudantes não podem ser definidos somente pelas origens sociais nem pelo curso escolhido. A partir da leitura das entrevistas, podemos perceber que uma das características comuns a todos os entrevistados está no uso de estratégias para conseguirem concluir o curso superior. Por isso, é relevante considerar a heterogeneidade dos indivíduos, a diversidade das origens, suas histórias e projetos.

Compreender a heterogeneidade dos estudantes e seus percursos escolares e sociais diferentes é essencial para pensarmos as trajetórias desses estudantes à época. A discussão teórica sobre os sentidos atribuídos aos atores sob a ótica weberiana (2009) e a perspectiva da sociologia da experiência de Dubet (2018) foram apresentadas anteriormente nessa pesquisa. Iremos revisar alguns pontos centrais para pensarmos as ações desses entrevistados.

As lógicas de ação são elementos centrais na perspectiva da experiência. Para Dubet (1994) “A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões do sistema” (DUBET, 1994, p.107).

Tendo em vista esse pano de fundo acerca da experiência social, a questão que nos remete na pesquisa é: como podemos, a partir dela, construir padrões e estabilidades das condutas sociais para a realização de pesquisas? Dubet é enfático ao dizer que devemos fugir da ideia de uma sociologia clássica que está alinhada a uma sociologia da socialização e levarmos em conta que a análise subjetiva do ator e seus processos de escolha estão sim, ligados a uma objetividade. O que Dubet chama de “lógica integrativa” na qual os modelos que integram os atores remetem para a estrutura de um sistema que nos permite compreender suas concepções estratégicas. “o indivíduo, autônomo e racional, faz escolhas em função das oportunidades que se oferecem” (DUBET, 1994, p.145).

Essas escolhas em função das oportunidades estão presentes nas falas de diversos entrevistados que, à época da graduação, contam como buscaram soluções para continuarem na universidade tendo em vista as tensões presentes nesse processo. Iremos relacionar o pensamento de Dubet de acordo com as narrativas apresentadas ao longo do texto a partir das entrevistas.

No caso de João (UFRJ), após ter falado sobre as dificuldades com as disciplinas, indagamos sobre como ele superou isso e conseguiu continuar no curso:

Tinha um colega que era mestrando e ele estava na graduação em Ciências Sociais. A greve teve uma questão positiva por causa disso, porque parou o semestre e a gente continuou estudando, e esse rapaz eventualmente dava estudos dirigidos. Ele chegava com o material já pronto e resumido com coisa que a gente nem viu. A gente se encontrava toda semana, quase todo dia. E, além dele saber o que trazer com o material, às vezes o cara trazia uma entrevista do autor ao invés de trazer um texto. Aí você entende melhor o que o cara quer falar. Tem o caso clássico do Chomsky com Foucault, aquela conversa deles...e quando sai o Chomsky fala assim “pô, quando eu conversei com o Foucault eu entendo o que ele quer dizer, quando eu leio, eu não entendo nada”. E o cara trazia resumido, quase no formato do Ensino Médio. Então ele tinha uma pegada mais professor de Ensino Médio mesmo. Tipo, a galera vinda do Ensino Médio e ele dava aquela mastigada no material, tinha uma coisa da transposição do conteúdo e tal (Trecho de entrevista concedida à autora).



Juliana (UERJ) conta que a estratégia utilizada era a construção de grupos de estudos que todos compartilhavam textos e se ajudavam, mas destacava que havia uma separação entre os cotistas e não cotistas.

Os que possuíam trabalhos de meio período contavam com a família que se esforçava ao máximo para auxiliar nos custos mínimos de transporte, alimentação e cópias dos textos para que eles conseguissem se dedicar aos estudos. Essa dedicação aos estudos ocorreu quando conseguiram uma bolsa de pesquisa, sendo assim possível se dedicar integralmente à universidade e podendo assim, abdicar de seus empregos.

A oportunidade de ter essa dedicação aos estudos, mesmo com um rendimento menor, a bolsa de pesquisa era vista como uma “virada de jogo”, pois possibilitava a dedicação integral aos estudos e a vivência como estudante universitário.

Os entrevistados percebem a experiência como um desafio ou “formas de construção da realidade” (DUBET, 1994, p.116). As condutas individuais e “coletivas” são princípios constitutivos de experiências que estão ligadas a certas práticas sociais.

Carolina (UFRJ)

Não, isso era uma coisa que me deixava muito triste. Como eu trabalhava e a maioria dos meus colegas também, a gente só chegava na universidade pra hora da aula. Então toda essa coisa da manhã do IFCS, que inclusive é um ambiente totalmente diferente do noturno. São dois mundos diferentes, pela minha perspectiva. Então eu não conseguia participar dos eventos, das palestras. Lembro que no meu primeiro ano veio um cara pro Brasil, um antropólogo americano muito importante, que eu estava inclusive lendo, e ele veio pro Brasil e eu não pude...porque era 13h e eu estava trabalhando. Então não vivia muito isso. Comecei a viver um pouco mais, depois. Depois que eu saí do trabalho e fiquei só na iniciação científica. (Trecho de entrevista concedida à autora).

Pedro (UERJ) vivia só com a bolsa permanência até o 3º período. Questionamos sobre a convivência dele na universidade. Foi enfático:

Quando eu estava trabalhando, não conseguia participar de nada, porque eu trabalhava de tarde até à noite. A maioria dos debates são nesse período. Então, não conseguia. Depois que eu saí do trabalho eu consegui participar de tudo que eu queria, basicamente (Trecho de entrevista concedida à autora).

João (UFRJ) comenta que os horários das aulas não eram favoráveis para os alunos de licenciatura da UFRJ pois, muitos alunos trabalham. Ele cita a própria biblioteca que fecha às 20h. Essas dificuldades o levaram a conversar com sua esposa e perceber que precisaria sair do trabalho em que estava inserido **“estou querendo uma bolsa, ver se me dedico mais aos estudos”**.

Mariana (UERJ) percebeu a diferença entre o turno da manhã e do da noite na UERJ quando teve que trabalhar em uma loja:

Loja de sapato em um shopping no Rio de Janeiro. Eu estudava de manhã, aí teve um tempo que botei emprego em eventos, aí tive que mudar pro turno da noite. Aí a turma da manhã é diferente do turno da noite. Não tinha cadeira pra sentar. A turma da noite é muito cheia. E o pessoal da manhã, quando vai pra noite, fica assim “nossa, o que aconteceu? Está fazendo o que aqui?”. Os alunos tinham essa repulsa pelos da manhã, porque os da manhã tem um estigma de ser um pessoal muito novo, ou que não faz nada. Depois eu trabalhei numa terceirizada do Banco do Brasil em 2016, aí fiquei um ano lá, só que eu trabalho tarde e noite, continuei aqui de manhã, voltei pra manhã. Aí como eu trabalhei só a partir das 16h, então pude avançar muito o curso, fiz matéria aqui à tarde. Fiquei muito tempo sem trabalhar, aí foi quando eu dei um gás na licenciatura. Comecei a me engajar na licenciatura (Trecho de entrevista concedida à autora).

Os entrevistados – João, Juliana, Pedro, Carolina e Mariana – expressam em suas falas as vivências e tensões presentes durante o curso. Dubet é cirúrgico ao defender a importância da dominação e do conflito na construção da experiência social. Essas relações de tensão que não tem papéis definidos nas relações sociais, se torna elemento central da discussão. É possível destacar na fala desses entrevistados quanto os auxílios aos alunos foram fundamentais para que conseguissem se socializar na universidade, participar de palestras, de grupos de pesquisa e se dedicarem aos estudos.

Dubet, assim, propôs-se a construir a noção de “experiência social”: “esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p.15).

A questão basilar das disciplinas pedagógicas e do estágio estão em questionar: como aprendemos a ensinar sociologia? Para além da teoria, como é possível se formar professor na universidade?

A noção de experiência está calcada nas relações sociais, ou melhor, nas condutas sociais dos indivíduos. São três as características principais que constroem e caracterizam a noção de experiência. A primeira é a “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam a cultura”. A identidade do indivíduo é volátil e suas posições sociais não são fixas pois são construídas de acordo com inúmeros fatores e elementos da vida social.

Um exemplo de Dubet que nos é muito caro e oportuno para a pesquisa, está na relação do professor e sua prática docente. É ressaltado que uma vez descrita essa prática não se compreende como um papel, mas sim, em termos de experiência. Por mais que existam inúmeras regras e estatutos da instituição em que eles exercem sua profissão, suas práticas nem sempre são compatíveis a essas normas. “Os professores referem-se constantemente a uma

interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada, quando não é íntima” (DUBET, 1994, p.16). São construções individuais que, mesmo tendo as regras burocráticas como “pano de fundo”, esses profissionais constroem suas experiências escolares, tendo em vista os inúmeros sentidos e ações sociais alinhadas a uma sociedade múltipla.

Marcele (UFRJ)

Então, no último ano houve o lançamento do **PIBID**<sup>42</sup> de Ciências Sociais. E aí, como ia ter uma bolsa, eu falei “bem, essa é a hora de eu fazer uma coisa diferente”. Então isso acabou me engajando com a pesquisa. Sim, porque no último ano eu precisava fazer o estágio, não tinha jeito. Então esse foi um dos motivos também que me encorajou a largar a dupla, e a trabalhar em um turno só. **E à medida que eu ia fazendo estágio, eu ia gostando muito. Aí sim eu estava experimentando o ensino de Sociologia conjugado com uma prática de pesquisa.** Então, quando eu saio da graduação, eu já saio decidida a ir pro mestrado em virtude dessa experiência bem recente, do estágio, da observação de ver o que era de fato professor de Sociologia, junto com o exercício no **PIBID** de estar analisando esses professores, esses currículos, essa didática, aqueles conteúdos, a forma de abordá-los, então foi isso que me leva, no mestrado, a fazer o que eu fiz. Quando não, a gente estava em casa tendo que produzir coisas. E aí, quando eu podia não as produzir no metrô, eu adorava, porque em geral eu fazia tudo no metrô. O metrô era meu escritório (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

Joana (UERJ)

Quando eu comecei no CAP foi meio assustador porque eu estudei em escola pública, estava fazendo estágio em escola pública, e no CAP era outra realidade, são outros alunos. O perfil de aluno é totalmente diferente, e o conteúdo é diferente, **os professores realmente dão aula.** Ela conta que a então, como falei, foi a Anastácia que fez essa diferença, e fez eu ter gosto de seguir nas disciplinas. Gostei mais das disciplinas aqui do 9º [andar onde estava situado curso de Ciências Sociais], eu acabei deixando as de 12 [andar da Faculdade de Educação] pra lá, falei “vou puxar essas daqui primeiro” e depois puxei as de 12, que são um saco. Aí eu fui puxando, e os trabalhos que eles passavam, foi me dando mais segurança, fui tendo acesso a conteúdo mesmo de Sociologia, ao currículo, como é que a gente trabalha, a didática, de eu mesma ter que montar um plano de aula, de montar um programa de um ano inteiro, como eu faria. E era algo que eu sentia falta, isso foi me dando sentido de como eu daria aula. (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

Mariana (UERJ)

Eu queria saber como é que a Sociologia trabalha aí fora, porque aqui na universidade, você pega o autor, conhece a linha de pesquisa do professor, mas você não sabe como é que o pessoal está tendo esse retorno lá fora, como esses números e esses conceitos são trabalhos lá fora. E acho que a iniciação científica é legal pra você fazer essa ponte entre universidade e o além dela, o além muros. Mariana (UERJ) Com certeza, tanto que o pessoal que está aqui comigo na licenciatura, o professor doutor da

---

<sup>42</sup> É o programa institucional de bolsas de iniciação à docência. Foi criado pelo decreto 7.219/2010 e pela portaria 096/2013. A administração é conduzida pela CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior)

universidade, tem que se adequar a uma linguagem...tudo bem que o aluno do CAP é um aluno que tem um diferencial intelectual, um capital cultural diferente, OK, mas ele tem que se adaptar a uma linguagem...então, quando você pega ele aqui na sala da UERJ e pega ele no outro estágio, você fica **“caramba, dá pra trocar essa chave”**. Isso é interessante. Mas não todos que fazem isso. (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

Carlos (UERJ) conta que um estágio realizado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, como guia escolar foi fundamental para a escolha pela carreira docente.

“E lá desde o 1º dia eu fiquei apaixonado, desde o primeiro grupo escolar que eu guiei, eu adorei. Eu não sabia que eu tinha isso em mim, que eu podia me relacionar com aluno de uma forma tão natural, e falando de História, falando de coisa séria. Foram os dois melhores anos meus no Rio de Janeiro. Já no primeiro semestre de estágio eu pensei “será que eu faço licenciatura?”. E acabei fazendo. Iniciei bem tarde a licenciatura, já era 2016. **A partir desses estágios na licenciatura, eu passei a me ver como professor de Sociologia, de escola mesmo.** Eu acho que eu me identifico mais no ambiente escolar do que no ambiente acadêmico. (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

O processo de realização dos estágios passou também pela leitura da estrutura curricular e a forma como os entrevistados teriam que lidar com todas as etapas até terminarem. Consideramos importante destacar que em algumas falas dos entrevistados da UERJ eles citam as aulas do “12º”. Isso significa que a Faculdade de Educação da UERJ oferece os módulos de pedagogia para todos os cursos de licenciatura da UERJ. Essas aulas acontecem junto a outros licenciandos no 12º andar do campus Negrão de Lima. No fluxo curricular que se encontra em anexo, podemos ver as disciplinas que se iniciam com EDU, destacadas como as fornecidas pelo Departamento de Educação. As iniciadas por ICS são oriundas do Instituto de Ciências Sociais e são mencionadas como as disciplinas do “9º”. As disciplinas iniciadas como CAP são os estágios obrigatórios para a licenciatura.

No caso da UFRJ destacamos o fato da escassez de estágios no período noturno.

Sim, sim. Foi muito boa. Foram difíceis também, porque se não me engano são 7 ou 8 estágios. Imagina pra quem trabalha, é mais ainda, porque eu tenho colegas que até agora estão tendo dificuldades. Tenho colegas da minha turma, que entraram comigo em 2011 que ainda estão tentando se formar esse ano de 2020. Porque trabalham, sabe. Não é fácil. São amigos mesmo, e eles compartilham isso, que está sendo difícil. São muitas horas...É muita coisa. Mas foram importantes pra você ter uma noção de como é a prática de dar aula em uma sala de aula. Sabrina (UERJ) (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

Ruth (UFRJ) Tinha que fazer estágio. Aí foi a choradeira porque não abria estágio no noturno. Eu passei pro Rio em junho, em novembro eu fui chamada pra Belford Roxo. Então eu realmente comecei a trabalhar o dia inteiro. Trabalhava de 7h às 17h30. E aí eu não tinha como, porque como eu vou largar a escola, a turma, pra ir fazer estágio?

A grande procura pelas disciplinas pedagógicas, oferecidas pelo Departamento de Educação da UERJ, não conciliava com os do departamento de Ciências Sociais. Precisavam escolher qual fazer. Joana (UERJ) diz:

Então, eu não sei dizer, mas eu lembro que eu conversava com o pessoal, eles estavam com o foco mais no bacharelado, eu lembro que também teve uma dificuldade a gente, por causa dos horários da licenciatura. Também era isso. Porque os horários não batiam. E eram horários bem escrotos, tipo, 7 da manhã, ou então 10, 9 horas da noite, tipo, N5, N6. **Eram poucas vagas, e aí você se inscrevia, você estava uma hora dentro e daqui a pouco não tinha mais vaga. Só que é aquilo: eu queria muito ser professora, não entendia muito bem como era isso, como funcionava...eu não gostava das disciplinas do “Doze”, porque elas eram horríveis, são horríveis.** Horríveis assim pelos professores, o conteúdo era meio repetitivo, eu não gostava muito das disciplinas do “Doze”. (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

As mudanças no curso aconteceram quando a Anastácia chegou como professora nova no departamento. Para Joana (UERJ):

O curso começou a fazer mais sentido quando ela entrou, sabe? Eu sempre falo isso pra ela, “olha, você realmente salvou minha formação, porque senão eu não sei o que eu iria fazer”. E foi assim também com outros colegas meus, a licenciatura passou a ter mais sentido quando a gente começou a fazer disciplinas aqui do 9º andar (das disciplinas de ciências sociais). (Trecho de entrevista concedida à autora).

Mariana (UERJ)

Agora eu quero entrar em licenciatura e quero trabalhar as questões de gênero, toda essa dinâmica de gênero dentro da sala de aula, já que estou aprendendo com essa pessoa que é tão especialista, uma pessoa super acessível. Então, assim, foi uma oportunidade muito enriquecedora. Por isso é tão importante esse diferencial da UERJ, do professor da universidade ser também da educação básica. Ele tem um campo maior de conhecimento, mas ele não fica só preso naquele campo, naquele recorte dele, da pesquisa dele. (Trecho de entrevista concedida à autora).

O curso de licenciatura na UFRJ enfrentava uma disputa interna com o bacharelado especialmente pela formação. Veremos aqui na fala de Eduarda (UFRJ) como isso acontecia.

Eduarda (UFRJ):

Eu já cheguei em pensar em mudar de curso no início da faculdade, quando um professor de Ciência Política, ele um grupo que ele intitulava de “**grupo seletor**” da turma, e tentou convencê-los a sair da licenciatura e ir pro bacharelado, porque tinha um imaginário de que aquele curso de licenciatura, a primeira turma, era muito ruim. Era muito “deficiente” como falavam, que a grade curricular era ruim...existia todo um imaginário muito negativo sobre aquele curso. Não sei se tem estatística pra comprovar isso ou não hoje, mas naquela época esse professor me chamou, chamou alguns outros colegas. E naquela época eu pensei em ir pro bacharelado, mas acho que foi a decisão mais acertada. Eu já estava muito certa de ser professora. Esse professor conseguiu que alguns alunos fizessem essa mudança. A Catarina fez. Eu não tenho contato com ela, mas outros colegas têm. Ela foi pro bacharelado, e depois teve pessoas de outra turma que acho que começaram pela licenciatura e foram pro

bacharelado. Eu me lembro de 2 pessoas. Uma é a Iolanda, uma menina que teve filho junto comigo também, ano retrasado, e a outra Catarina, que foram meninas que foram pro bacharelado. Foram professores que disseram com a gente que iam pegar mais leve com a gente, e isso gerou uma revolta da turma. Os professores iam pegar mais leve porque eles acreditavam que nossa turma era uma turma de trabalhadores, e não era. Era uma turma de pessoas pobres, mas duas ou três eram trabalhadores. Que era uma turma de trabalhadores, muito cansados, era o imaginário, e que pegavam trem, e que já estavam estafadas à noite, e que, portanto, eles precisavam pesar menos a mão do que pesavam com o bacharelado. A comparação era sempre essa. Então eles iam dar uma prova mais fácil, ou iam dar uma prova com consulta, ou iam passar menos conteúdo semestral, isso sempre rolava. Que o nosso curso era um curso menor...não menor porque éramos ruins, mas um curso que tinha sido feito na época do REUNI, do Lula, como você deve saber. Então tinha toda uma coisa de que...abriu na mesma época um curso de Relações Internacionais na garagem no Fundão, então abriu aqui a licenciatura em Ciências Sociais nas coxas, de qualquer jeito, só pra poder abrir os cursos que o REUNI liberou verba. Uma outra colega também, a Samantha, ela era do bacharelado nessa época e ela era do Centro Acadêmico. Era uma turma do mesmo ano que a minha, só que do bacharelado. E ela articulou muito essa questão...que de fato nossa turma ia ser uma turma catastrófica, que o curso era ruim, os alunos eram das classes populares, e não ia dar muito certo. Tinha esse imaginário. (Trecho de entrevista concedida à autora).

Larissa

Como a gente entrou num curso de licenciatura, que era só licenciatura, a gente tinha matéria de educação a partir do 2º semestre. Então era muito enfatizado isso. “Vocês estão sendo formados para serem professores”. Tipo “não tem outro caminho pra ser professor”. Do mesmo jeito que sempre lembravam que a **gente não tinha garantia de ter diploma**, porque o curso ainda não tinha sido autorizado pelo MEC, só quando a primeira turma de formasse. (Trecho de entrevista concedida à autora).

### As diferenças entre as grades curriculares da UERJ e UFRJ

Luma (UERJ)

Eu acho que as minhas primeiras impressões sobre a UERJ especificamente, era que ela era um lugar plural. Sobre o curso de Ciências Sociais, eu acho que era uma ideia de que ali...eu comecei a olhar também, uma coisa que achei interessante, é a **grade curricular**. Eu comparei a grade curricular do IFCS com a da UERJ e ao comparar a grade – foi uma coisa que me surpreendeu muito positivamente – eu achei a da UERJ muito completa. Porque ela tem 5 de Sociologia, 5 de Antropologia, 5 de Ciência Política. Eu fui pensando isso. Nas minhas primeiras aulas, eu percebi, não tanto debate intenso, mas percebia professores muito capacitados também. (Trecho de entrevista concedida à autora).

Entendemos que as estratégias de Luma (UERJ) estavam voltadas para pensar seu destino profissional. Ao ter realizado o bacharelado e depois ter voltado para a universidade para a realização da licenciatura, como opção de emprego.

Pedro (UERJ)

Desde o início eu pensei UERJ porque é melhor para as Ciências Sociais porque abre um leque maior. Essa possibilidade maior de empregabilidade. Entre muitas aspas, porque é maior, mas mesmo assim o mercado é limitado. No 2º período abre a possibilidade da gente puxar ramificação, então fiz bacharel e licenciatura, sou formado nos dois. A UERJ é uma das únicas universidades que possibilita você ter as duas ramificações. Acho ótimo. Tanto que alguns colegas de outras áreas que falam “ah, eu comecei bacharel, mas agora quero mudar pra licenciatura”. Aí eu falo “ah, você pode puxar...”. E eles “infelizmente não, a gente tem que concluir um ou cancelar um dos dois pra poder seguir. Ou é um ou outro”. Eu acho isso extremamente positivo, porque hoje em dia eu posso trabalhar tanto com pesquisa quanto com docência. Não fico limitado. (Trecho de entrevista concedida à autora).

Juliana (UERJ)

Foi uma outra coisa também, porque eu acho que 2009, 2010, eu entrei pra fazer licenciatura, porque já era uma coisa que eu queria fazer. Hum...é uma coisa do tipo... porque eu acho que a licenciatura....professor...eu sempre tive uma admiração muito grande, eu sempre achei que era uma forma de você tentar...não é tentar...é uma contribuição...como contribuir pra uma mudança de estrutura. Esse viés político pra mim sempre foi muito importante, de estar atuando nos espaços. E a licenciatura foi uma coisa assim, “acho que aqui é uma forma de conseguir tentar modificar alguma coisa”. Alguma coisa meio Paulo Freire. E a licenciatura era o que eu queria fazer. E aí eu não lembro se eu já sabia que na UFRJ tinha licenciatura, só que ela era separada, não fazia parte do curso...você podia fazer ou Ciências Sociais ou licenciatura em Ciências Sociais. **E eu achei que a UERJ era mais completa**, porque juntava tudo, eu não precisava decidir por optar uma coisa ou outra. Isso também foi uma coisa que chamou a atenção. E aí eu quis fazer licenciatura. Aí entrei querendo fazer licenciatura, só que eu só comecei a cursar em 2011. (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

Carlos (UERJ) conta que não sabia da Licenciatura. “Eu ainda não me via dando aula. Eu nem sabia o que era licenciatura, vou ser sincero pra você. Bacharelado eu sabia. Você ouviu falar de bacharelado muito mais que licenciatura”

Myriam (UFRJ) conta que o PIBIC, em ensino de sociologia, foi fundamental mudança de perspectiva:

Quando eu comecei a fazer a pesquisa no PIBIC, E aí, começamos a pesquisa, então eu acho que foi aí que foi começando meu processo tanto de amadurecimento pessoal, como meu processo de amadurecimento profissional. **Porque eu via primeiramente que...eles eram pesquisadores? Sim, eles eram aquilo que eu queria ser. Mas eles eram também professores. E aí passa mais uma vez confirmando aquela ideia, de que para ser pesquisador no Brasil você precisa ser professora.** Porque esses pesquisadores eram professores, então eu estava junto com eles também na preparação deles de aula, então de algum momento aquilo ali foi formando a Myriam-professora. (Trecho de entrevista concedida à autora – grifo do autor).

## 5.6 Considerações parciais

Ao final desse segundo bloco de entrevistas, no qual focamos as experiências universitárias dos entrevistados, alguns pontos merecem destaque. No momento dos primeiros

meses na universidade o processo de estranhamento, tendo em vista um novo código institucional a ser aprendido está presente nas falas dos entrevistados. Mas é interessante destacar que, para além do estranhamento, há para muitos uma sensação de “atraso” em relação aos demais colegas tendo em vista que muitos traziam para as aulas o conhecimento de História e até da própria Sociologia, acumulado desde o ensino médio. Esse “atraso”, categoria afirmada pelos entrevistados era suprido com estratégias de estudos que visavam preencher essas lacunas.

O tempo a ser dedicado aos estudos também foi algo trazido pelos entrevistados, tendo em vista que muitos trabalhavam e estudavam, o que limitava o horário a ser dedicado para a leitura de textos. O horário limitado também atingia o campo da vida social universitária e dos eventos acadêmicos, impossibilitando para muitos a participação em eventos, atividades e mesmo convívio mais extenso. Esse último ponto ficou evidente no caso da UFRJ tendo em vista o curso ser noturno. O fato de a biblioteca fechar às 20h, não haver grupo de pesquisas no período noturno e a dificuldade em achar estágios nesse horário foram pontos mais destacados pelos alunos.

Para muitos egressos, tanto da UFRJ quanto da UERJ, a possibilidade de ter uma bolsa de pesquisa ou bolsa auxílio durante o curso possibilitou que eles se dedicassem mais aos estudos e permitissem que ao se liberarem do trabalho pudessem fazer mais disciplinas e participar da vida acadêmica. Foi praticamente uma “virada de jogo” para eles.

No caso da UERJ, o destaque está na crítica negativa a uma grande quantidade de estágios a serem realizados e na insatisfação com as disciplinas da Faculdade de Educação, citadas em muitos momentos com as “disciplinas do 12º andar”. A chance do estudo matinal e a possibilidade de definir pelo bacharelado ou licenciatura ao longo do curso abre, aos olhos dos egressos uma maior possibilidade de empregabilidade no pós-formatura.

Em ambas as universidades, a teoria estava diante da prática docente, isso percorreu diversas disciplinas teóricas. Na UERJ a formação ocorreu quando eles fizeram as disciplinas com os professores de Ciências Sociais, mas que lecionam nas disciplinas obrigatórias da licenciatura dando ênfase para o fato deles terem aulas com os professores do Colégio Aplicação da UERJ. Esse foi para muitos um “diferencial” que os auxiliou a perceberem como é lecionar sociologia no ensino básico. O que não ocorreu nas falas dos egressos da UFRJ. Alguns professores eram citados como importantes, mas havia um deslocamento entre a universidade e o estágio. Sendo o último o lugar no qual muitos conseguiram aprender a serem professores de sociologia. No próximo bloco iremos analisar o destino profissional desses egressos após sua formatura. Onde estão inseridos no mercado de trabalho?



### 5.7 A formação e o destino profissional: onde se inserir no mercado de trabalho?

Trataremos aqui da terceira e última área de análise das entrevistas: o destino profissional dos egressos. Iremos trazer aspectos sobre a inserção deles no mercado de trabalho e quais são seus anseios e expectativas futuras como profissionais.

Nos dois blocos apresentados anteriormente e, mais precisamente nos dados da escolaridade dos pais e respectivas profissões, foi possível constatar que para a maioria dos entrevistados, está sendo o primeiro de sua família a ingressar em uma instituição de ensino superior e mais especificamente em um ensino público. Essa mudança na perspectiva do acesso pode ser observada do ponto de vista quantitativo pelos dados do CENSO da Educação Superior de 2012 no qual a matrícula que, em 1998, atingia 1 milhão de estudantes, passa de 7,5 milhões em 2012. Do ponto de vista qualitativo, podemos reavaliar no âmbito micro dessa pesquisa, de que processo democratizante estamos lidando tendo em vista o destino profissional desses egressos.

A discussão acerca da profissão e das possibilidades de empregabilidade já estava se desenhando na graduação, segundo os entrevistados. A grande questão que se inicia no bloco anterior, sobre o período na universidade, ganha mais fôlego neste bloco: a disputa entre o bacharelado e a licenciatura.

A valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura está presente na maioria das entrevistas, sendo essa relação construída tendo como base a importância da pesquisa em relação à formação de professor.

O que é ser bacharel no Brasil? Como podemos compreender as origens da cultura do bacharelismo a fim de esclarecer as relações existentes em contrapartida à licenciatura. O bacharelismo é compreendido como uma manifestação de poder no espaço organizacional brasileiro. Sua origem e discussão é histórica e pode ser vista nas análises de Sergio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1995) e Gilberto Freyre, mais especificamente em *Sobrados e Mucambos* (2002) no qual encontramos um capítulo específico dedicado ao assunto, ambos publicados originalmente em 1936.

Esses dois clássicos do pensamento social brasileiro analisam o bacharelismo sob a ótica da construção do poder em uma sociedade segregada e hierárquica em formação. Em *Sobrados e Mucambos* o bacharelismo é compreendido como uma “habilitação” para o exercício do poder. Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque ao realizar uma análise histórica focada em nossos colonizadores e na herança cultural colonial, chama a atenção para o fato de que o poder era legitimado através de títulos de Barão, Visconde, Conde e Marquês. O título de bacharel era

utilizado também, quando necessário, como instrumento de poder. Em ambos podemos compreender que o título era compreendido como um capital social a ser utilizado e manejado quando necessário. Ser bacharel no Brasil era visto como um título de poder e diferenciação na sociedade brasileira. Tal diferenciação continua e pode ser percebida nas falas dos entrevistados. No ensino superior esse poder, aliado ao título, pode ser visto de forma relacional com a licenciatura que quando observamos seu processo histórico, algo que já foi discutido na presente tese, percebemos que o fato de estar relacionado a um trabalho feminino, aos cuidados e à percepção de que a vocação para lecionar se destaca em relação a uma formação mais rígida, observamos o caráter considerado “pouco científico” atrelado historicamente a essa formação.

A discussão acerca da preferência pelo bacharelado já foi discutida por Prates e Barbosa (2015) ao apresentar dados sobre a preferência pela formação dos bacharelados – pelos dados do INEP 2010 apresentado pelos autores, dos quase 30.000 cursos que funcionavam em 2010, 55,6% eram bacharelados. Martins (2006 apud Prates e Barbosa, 2015, p.328) afirma que com a implementação de diversas políticas públicas educacionais, principalmente as cotas, verifica-se a entrada de estudantes que antes não tinham acesso ao ensino superior. Em seu estudo identifica que há uma ampliação das funções do ensino superior criando assim, uma diversificação técnico -funcional e por isso novos cursos sob diversas formas são criados. Esses novos diplomas são diferenciados em três grupos: o bacharelado, a licenciatura e os cursos tecnológicos.

“Permanece o bacharelado e especificam-se os cursos de licenciatura, que deixam de ser constituídos de meras disciplinas complementares aos bacharelados e se tornam cursos independentes”. (MARTINS apud PRATES E BARBOSA, 2015, p.328). Essa separação está presente no caso da UFRJ, no caso dessa tese, no curso de Ciências Sociais, mas ainda não há efetivamente essa separação na UERJ, mantendo ainda no sistema “3+1”. Essa tensão na formação está presente nas falas dos entrevistados e seguida por preconceitos por parte do próprio sistema universitário. Estratégias realizadas por professores que culminavam na desvalorização dos alunos da licenciatura, como a realização de uma avaliação mais fácil ou uma aula mais simples para atender o alunato noturno, permeia toda a pesquisa. Veremos essa diferenciação nas falas a seguir:

Marcele (UFRJ) diz que é frustrada por não ter tido experiência como professora de sociologia. Diz que passar para os concursos federais é uma tarefa muito difícil tendo em vista que precisa estar estudando e ter um refinamento muito grande do ponto de vista do conteúdo e que para ela, esse foi o *gap* que ficou faltando em sua graduação. Por isso, afirma que se

pudesse escolher de novo não faria a licenciatura. Iria para o bacharelado e pediria reingresso para fazer as disciplinas pedagógicas da licenciatura.

O curso das Ciências Sociais foi muito fraco. Eu me interessaria em ir pro Bacharelado pra dar conta dessa minha necessidade de aprender mais a fundo sobre mais coisas, de não ter um gap tão grande do ponto de vista do conteúdo mesmo, mas pelo reingresso eu voltaria pra Licenciatura, primeiro pra ter duas habilitações, porque eu teria direito de trabalhar onde quisesse, e segundo pra pegar essa parte pedagógica, que por outro lado o Bacharelado não oferece. (Citação de entrevista concedida à autora)

Quando questionamos sobre essas oportunidades ela diz que no Bacharelado poderia aprender sobre pesquisa quantitativa e isso poderia abrir mais oportunidades.

As oportunidades para Sabrina (UERJ) estão mais focadas na licenciatura. Para ela é onde tem mais trabalho. “Um colega meu que está fazendo mestrado, mas está fazendo a licenciatura nas Ciências Sociais. Tem gente que trabalha e está fazendo a graduação...pegando o mínimo de disciplinas. Um ou outro desistiu, mas a maioria já se formou.”

Juliana (UERJ) diz que a ausência para a formação para o mercado de trabalho era algo que ela sentia falta.

A minha irmã que faz Serviço Social, que é um curso que é voltado pro mercado de trabalho, ele tem pesquisa, mas é muito mais...e a gente comentava muito dessa ausência .... **é muito teórico, mas tá, o que eu faço com essa teoria toda depois? Como vou aplicar isso aqui, como vou fazer?** E aí sim, faltava...eu lembro que lá no final. E a licenciatura toda, antes de chegar a Professora Anastácia, era uma coisa muito solta. “Faz aí...”. Eu acho que ela era vista menor porque acho que durante muito tempo as Ciências Sociais foi de carreira acadêmica, você ia fazer mestrado, você ia estar apto a dar aula, então pra que fazer uma licenciatura, passar um tempo fazendo licenciatura fazendo tipo...eu acho que tinha isso no curso, com a Professora Anastácia isso vai mudar um pouco, acho que ela vai começar a estruturar, e aí vai meio que falar “licenciatura é importante, tem como a gente conseguir fazer...”. E eu achava que, cara, era uma coisa importante estar ali. “O que que a gente vai fazer se não for seguir a carreira acadêmica? (Citação de entrevista concedida à autora)

O peso do diploma foi importante para ela não somente pela trajetória familiar, mas o peso social também. Juliana (UERJ) na época da entrevista estava fazendo mestrado na UFF em Sociologia, mas com o viés de Cinema, algo que a interessa bastante. Por ser bolsista ela sente uma segurança financeira.

Eu achava que, com essa bolsa, eu conseguiria sair de casa, mas não. Então, não tem uma coisa “nossa, está fazendo mestrado...”. É muito fora da realidade deles. “Ah, você está continuando o que estava fazendo...”. Imagina, Ciências Sociais já não é uma coisa que eles entendem muito. Eles nunca exigiram tanto de mim e da minha irmã mobilidade social. Claro que eles acreditam no que eles viam, existia uma mobilidade social com o curso superior, só que...sem entender muito o processo, mas achavam assim “ah, você entrou no Ensino Superior...”. E a gente pegou uma fase de transformações nesse processo que eu acho que era isso, até então era isso. Tinha uma mobilidade social quando você ingressava no Ensino Superior. Hoje já não é mais uma realidade. Então, assim, muito livre, nunca falaram “ah, você tem que fazer isso”. Nunca exigiram que eu fizesse alguma coisa que dê dinheiro. (Citação de entrevista concedida à autora)

A discussão acerca da formação e mercado de trabalho é algo necessário para Pedro (UERJ)

Então, essa é uma defasagem enorme da UERJ, é uma crítica. Eu adoro a formação da UERJ...na verdade, nem tanto da UERJ, eu percebo que todas são assim. Não falam de mercado de trabalho. Há uma pouca comunicação do instituto com os estudantes. Isso já foi uma demanda anterior dos estudantes. Acho isso uma besteira, acho que tem que debater, porque ninguém quer morrer de fome, precisa sobreviver, precisa trabalhar. Permita-me uma correção. Teve sim uma palestra, agora eu lembrei. Uma palestra...razoável. Levaram uma docente de Sociologia do Pedro II que está aposentada atualmente, levaram a Marielle Franco que na época atuava na Comissão de Direitos Humanos e um cara que atuava no setor privado, não lembro especificamente com o quê. (Citação de entrevista concedida à autora)

Luma (UERJ) se sentiu orientada profissionalmente pelos professores do CAP. “nesse sentido de que dar aula de Sociologia é possível, coisa que eu nunca senti com professores do bacharelado. Senti um pouco com a Professora Anastácia”.

Carolina (UFRJ) diz que por ser um curso de licenciatura não se falava sobre outra possibilidade de inserção profissional para além do magistério. A única lembrança foi a de uma professora que no final da graduação convidou alguns sociólogos e antropólogos que trabalham em diferentes áreas para mostrar a inserção profissional do cientista social. Quando questionada sobre as diferenças entre a formação dela e do bacharelado é enfática

Talvez as pessoas do bacharelado tivessem mais vantagens, porque por não ter as matérias pedagógicas. Puderam aprender mais sobre Sociologia, Antropologia, Ciência Política, porque não tinham essas disciplinas. Então talvez eles estivessem mais preparados, mais tempo, porque não trabalhavam e tal. Mas eu acho que eu conseguiria, se eu quisesse, fazer um concurso ou então trabalhar em uma outra área que não fosse a docência. Eu fico comparando com minha irmã que estudou na UERJ, teve o curso integral, eu fico pensando, talvez ela ou alguém do bacharelado saiba mais que eu de Ciências Sociais mesmo. Porque eles estudaram mais, enquanto eu “perdi tempo” com as matérias pedagógicas, LDB, eu estava deixando de estudar Sociologia, Antropologia e as teorias. (Citação de entrevista concedida à autora)

Durante a graduação, Pedro (UERJ) “eu vou ser só pesquisador ou só professor”. Pedro falava “vou atuar como os dois”. Busquei fazer ponte o tempo todo. No bacharel eu entrava em contato com pesquisadores, sempre tentava fazer um bom trabalho pra eles me verem como um bom profissional. Até mesmo me prontificando a ser voluntário de grupo de pesquisa. Eu tentava fazer uma rede. Acho que isso resultado de certa forma, porque os professores entram em contato comigo quando precisam de alguma coisa no que diz respeito tanto ao bacharel quanto licenciatura.

Pedro (UERJ) continua suas críticas

Eu não gosto das matérias que tem no 12º andar, com a galera da Educação. Acho que muitas matérias são muito chatas. Está passando pela reforma agora, acho que vai ser aplicado aos alunos de 2020. Essa reforma não vai possibilitar que o aluno curse o bacharel junto com a licenciatura, já vai se igualar ao resto das licenciaturas do país. Acho que é uma demanda do MEC. Isso eu já acho que vai ser prejudicial. Os alunos

atuais não vão ter tanta sorte. Já não vão ter sorte pela reforma do Ensino Médio também, acho que é um agravante. Estou sentindo. A gente tem menos tempo de aula em Sociologia. O setor privado está se adaptando, diminuindo carga horária de muitas matérias. A Sociologia principalmente está sentindo isso. (Citação de entrevista concedida à autora)

Malbina (UERJ) diz que apesar de achar que muitas das matérias que fazia na licenciatura eram desnecessárias e que não a ajudavam a pensar sobre a sala de aula, diz que a preparação para estar na sala de aula veio do CAP-UERJ. “Eu senti muito incentivo, muitas dicas, especialmente dos professores do CAP-UERJ. Com esses professores eu percebi que em sala de aula eu tive muitas orientações.”

Mariana (UERJ) faz um saldo positivo da graduação tendo em vista que a ajudaram a pensar as questões humanas, pessoais e profissionais. “Me fez problematizar o mundo que eu estou inserida. Eu não consigo olhar pro meu vizinho mais da mesma forma. Coisas que eu achava tão naturais, hoje eu dia eu problematizo elas”.

João (UFRJ):

Então, aí tem essa questão do Bacharel, né. Bacharel tem também uma questão da **entrada no mercado**, né, que o pessoal reclama muito. Não acho que seja uma coisa muito...tem muita vaga pra Sociologia, pra Licenciatura, pra dar aula, *ainda*. Porque estamos passando por um processo que provavelmente vai ter um recolhimento do mercado. Mas lá dentro do Bacharel, eles que fazem a Licenciatura depois pra ter onde trabalhar. Parece que o mercado de bacharelado, atividade como pesquisador em Ciências Sociais...ou o cara faz um mestrado ou nada, não consegue trabalhar nem no IBGE, muito difícil. (Citação de entrevista concedida à autora)

Joana (UERJ) diz que há uma defasagem na concepção do que é formar um professor de sociologia. “O instituto que oferece o curso não percebe que quando você está formando um professor de Sociologia, você está formando um *professor* de determinada matéria. Não está formando um pesquisador, sabe”

Dirce (UFRJ) diz que a questão do conhecimento do mundo foi importante para ela.

Você está vendo uma situação cotidiana, você de repente está analisando...ou seja, aquele bichinho, o cientista social. A saúde mental do cientista social tem que ser redobrada. Tem hora que a gente cansa. Ou a gente pira”

Joana (UERJ) não tinha muitas expectativas em relação ao curso.

Eu olhei o fluxograma do curso, mas não tinha aquela expectativa, porque era algo muito novo, então eu saí mais frustrada. Por causa de uma questão de um mercado de trabalho. Mais isso...eu em forme e eu não consegui ter uma oportunidade direta de emprego, entendeu? Antes de me formar eu já estava procurando, e aí por isso que isso era muito frequente em assuntos entre meus colegas, porque a gente compartilhava desse mesmo desespero. A gente estava fazendo um curso que tinha

um mercado de trabalho muito pequeno, quase nada. E era difícil pra gente, porque a gente realmente precisava trabalhar, então esses meus poucos amigos que conseguiram terminar a licenciatura, a gente compartilha do mesmo desespero de “pô, eu já me formei, já tem um ano que eu terminei a licenciatura e eu ainda não consegui nada (Citação de entrevista concedida à autora)

Vanessa (UFRJ) valoriza a grade curricular do curso de licenciatura “Eu gostei muito do curso. Você vê que é uma grade super bem pensada, você não...você entra mesmo com essa consciência de que você vai ser professor, e eu achei tudo muito bom, tive ótimos professores. Porque curso de Ciências Sociais, ainda mais quando falaram que não tinham certeza se a gente ia ter diploma ou não no final do curso, muita gente saiu. Mudou pra bacharelado, e a nossa turma ficou um pouco pequena.”

Nas falas é possível constatar que para muitos o bacharelado é visto como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho em relação à licenciatura. Destacamos a desvalorização das disciplinas de educação tendo em vista que para muitos, “não faz sentido” estudá-las. Essa hierarquia na qual as disciplinas mais teóricas seriam mais importantes e por isso muitos possuem uma defasagem na formação é percebida pelos entrevistados. Nesse ponto, eles identificariam uma vantagem do bacharelado aliado a uma perspectiva de pesquisa e conhecimento mais focado nas Ciências Sociais. Barbosa e Prates (2015) afirmam que uma das características do patrimonialismo no sistema de ensino superior brasileiro pode ser destacada na dialética entre o conteúdo dos saberes e dos conhecimentos aliado a um poder dos diplomas. “o domínio do título ou credencial parece separar-se do conteúdo técnico e mesmo de uma visão iluminista do mundo associada ao domínio do profissionalismo cientificista e dos chamados “saberes modernos”” (BARBOSA E PRATES,2015, p. 333)

Após a formação, o ingresso ao mercado de trabalho ocorre para alguns enquanto outros vão para a pós-graduação e mesmo após sua conclusão se encontram desempregados. Suas ocupações e perspectivas profissionais são destacadas a seguir.

Myriam (UFRJ) trabalha como professora de sociologia em duas escolas privadas no Rio de Janeiro, mas essa inserção profissional só ocorreu depois do mestrado. Ela almeja fazer um concurso público para professor.

Eu escuto até da família “poxa, você fez mestrado, você fez graduação, faz qualquer concurso público pra nível superior”. “o que eu vou fazer da minha vida se não for dar aula?”. Eu sou professora de fato. Mas na minha cabeça eu não tinha conseguido, porque eu não tinha conseguido uma inserção como professora. **Só que aí tem um aspecto também na nossa profissão: muitas vezes nosso espaço não é ocupado por sociólogos. É um professor de História, ou é um professor de Geografia ou de Filosofia, e aí o que eu tive que fazer? Na entrevista nessa escola que eu entrei: “você topa dar aula de Filosofia também?”. Se eu dissesse que não, e comprasse a briga e a bandeira que a Sociologia e Filosofia tinham que ser...eu não ia ter o emprego.** Então eu falei que podia. Conseguir um emprego na área no Brasil, já é algo a ser comemorado. (Citação de entrevista concedida à autora -grifo do autor)

Para Pedro (UERJ), que atualmente leciona sociologia no setor privado e também faz mestrado, a possibilidade de ida para a UERJ estava elencada a empregabilidade

Desde o início. Quando eu decidi fazer Ciências Sociais, eu pensei na UERJ, essa possibilidade maior de empregabilidade. Entre muitas aspas, porque é maior, mas mesmo assim o mercado é limitado. Tenho essa sorte porque comecei a carreira profissional em um colégio muito valorizado no setor da educação. Eles pagam piso. (Citação de entrevista concedida à autora)

Sabrina (UERJ) trabalha como instrutora de ioga e está se preparando para concursos. “Vou também estudar pra mestrado, não quero parar de estudar. Acho que na minha vida é muito importante continuar os estudos.” Ruth (UFRJ), que atualmente trabalha como concursada na educação infantil, diz que fez duas vezes o concurso da SEEDUC, mas que não passou em nenhuma. Quando questiono se se sente professora de sociologia, é enfática: “Acredito que não. Me sinto muito mais uma professora de educação infantil, do que uma educadora de Sociologia”

A preocupação sobre a inserção no mercado de trabalho estava presente nas conversas dos colegas de turma de Juliana (UERJ): Dos professores não, mas entre os colegas a galera estava sempre pensando **“o que vou fazer da vida, pra onde eu vou?”**

Eduarda (UFRJ) se considera uma “sortuda” por ter sido das primeiras turmas e por situar o período da graduação com a definição da obrigatoriedade da disciplina. Isso foi essencial para que ela conseguisse emprego como professora de sociologia.

Bom, a gente está falando de 2012, 2011, por aí, que é quando a disciplina já estava obrigatória no Ensino Médio desde 2008. E tinham vários concursos da rede estadual que rolaram ao longo do nosso curso. E a gente já tinha essa coisa, quando criticavam a gente, criticavam o curso, a gente sempre se defendia, dizendo que era um curso interessante, que ia formar pra licenciatura, e que a gente ia poder entrar nessas vagas e tudo mais e tal. Mesmo nas disciplinas de licenciatura não tinha uma discussão assim sobre mercado de trabalho, sobre sociólogo. (Citação de entrevista concedida à autora)

João (UFRJ) se diz professor de sociologia mesmo não estando atuando diretamente como professor.

As pessoas perguntam “o que você faz?”, sou professor de Sociologia. Eu não sou professor hoje, mas minha formação é professor, então eu sou professor de Sociologia. E o pessoal tem uma reação muito...isso é esquizofrênico realmente, é uma esquizofrenia da sociedade brasileira, porque a pessoa fica “oh...”. Oh o quê? Ferrado, precarizado, a disciplina mais precarizada do Ensino Médio. Goza de um prestígio falso. (Citação de entrevista concedida à autora)

Dirce (UFRJ), está desempregada, e se diz desiludida com a perspectiva de mercado de trabalho:

Estou desempregada, né. Eu cheguei no ponto que eu parei de colocar currículo. Ou eu parei de colocar currículo ou eu tirei a pós-graduação do currículo. E nem assim estou conseguindo. Ou seja, vai na contramão. Isso que eu falo que vai na contramão.

Universidade/mercado. Arco, cordão, eu faço brincos, aquele estereótipo do cientista social vendendo arte na praia, então, essa aqui é minha arte, entendeu? (Citação de entrevista concedida à autora)

Mariana (UERJ) também não consegue vaga para lecionar sociologia nas escolas, mas conseguiu uma bolsa de pesquisa no campo da educação. Na época da entrevista o valor da bolsa era de R\$ 500.00 e considerava ser uma “ajuda de custo”

É uma coisa que me preocupa muito que é uma oportunidade de pensar assim “caramba, eu vou ter um concurso, um trabalho, ou não? Vou ter que voltar a trabalhar numa loja”. Então é uma coisa que fica ainda meio...eu preciso que a Sociologia permaneça (no ensino médio), ganhe força. (Citação de entrevista concedida à autora)

Luma (UERJ) realizou por um tempo a licenciatura concomitantemente ao bacharelado, mas ao terminar o bacharelado, se afastou da universidade. Desempregada, recebeu um convite para trabalhar como professora de sociologia em um pré-vestibular, o que a fez vislumbrar uma carreira na docência.

Então, foi um momento que eu me senti muito insegura na minha vida profissional. Eu falei “olha, não estou formada na licenciatura, mas estou formada no bacharelado. Posso dar aula”. E foi uma coisa que me incentivou a voltar pra licenciatura também. Eu tive muito medo no início, obviamente, mas eu comecei a ver que eu gostava de dar aula, e aí eu comecei a me voltar pra isso, pensar nisso como uma carreira, pensar nisso...comecei a pesquisar um pouco, sabia que era obrigatório até então...até me lembro no dia que o Temer fez aquela medida provisória pra reformular o Ensino Médio, eu lembrei que eu chorei pra caramba, foi horrível. Eu lembro exatamente, eu estava no carro do meu namorado ouvindo o rádio, e comecei a pensar “O que está acontecendo?!”, e eu estava indo pra UERJ pra uma aula de licenciatura. Fiquei com muito medo, lembro que houve uma reação imediata dos professores. Lembro que a gente começou a pensar muito sobre isso também, sobre qual seria o destino da carreira a partir dali, mas eu já estava ali, já sabia que era isso que eu gostava, então finalizei (o curso de licenciatura). (Citação de entrevista concedida à autora)

Para Bonelli (1995) no Brasil, o Estado tem um forte peso para a configuração das profissões. Essa relação se estabelece desde a o número de vagas nas universidades, onde se começa a formação, passa pela distribuição de recursos e chega até a definição, ou não da obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional. Essa relação entre profissão e poder é essencial para pensarmos qual é o papel do Licenciado em Ciências Sociais no jogo das profissões.

Alguns entrevistados não lecionam somente sociologia e conseguiram trabalhar como professores mesmo não tendo terminado a bacharelado. É importante destacarmos que de acordo com o CENSO da Educação Superior de 2016 do MEC/INEP, apenas 11,5% dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio possui formação específica (licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia) (BODART; SILVA, 2016, p 214).



Tendo em vista as disputas por vagas para lecionar sociologia e o histórico de intermitência da disciplina no currículo escolar, muitos dos formandos encontram na pós-graduação um caminho seguro de continuidade, por conta da bolsa de estudos e na possibilidade de conquistar uma vaga em concursos públicos. A formação contínua é vista nas Ciências Sociais como uma necessidade do campo. Essa perspectiva está presente na fala de muitos dos entrevistados ao reproduzirem o que escutaram na graduação por parte de seus professores a necessidade dessa formação contínua. Quando pergunto a Malbina (UERJ) sobre o fato de estar fazendo mestrado e o sentido dessa formação para ela diz que a formação não tem fim: “Sim, até a morte (até quando se estuda Ciências Sociais).

Isabela (UERJ) é professora da SEEDUC e está terminando o mestrado na UERJ. Diz que gosta de trabalhar com pesquisa que conseguiu pesquisar no mestrado no âmbito da educação:

Eu acho que minha vida sem pesquisa é vazia. E eu estou pesquisando educação, né. Estou pesquisando o ENEM, as redações do ENEM de 2015 que o tema foi a persistência da violência contra a mulher no Brasil. É, eu me vejo fazendo doutorado em breve, não aqui no PPCIS, porque eu acho que esse programa não valoriza professores do estado. Não só o programa como a universidade, porque a UFRJ, a Unirio, a UFF, eles dão bolsa pra professores por saberem das condições de trabalho e do salário que é muito baixo. (Citação de entrevista concedida à autora)

Pedro (UERJ) conseguiu um emprego em uma escola particular um pouco depois de ter entrado no mestrado. Segundo ele o ingresso na pós-graduação deu uma valorizada no currículo e possibilitou essa valorização profissional.

Porque nas Ciências Sociais você não consegue ser contratado facilmente se você só tem o bacharel, só a licenciatura. Tem uma valorização profissional se você tem o mestrado. Por dois motivos: valorização profissional e eu queria ser um acadêmico (hoje eu não tenho mais esse pensamento). Acho que eu vou continuar nessa área de docência. Apesar que também a docência exige um doutorado. Exige o doutorado se eu quiser fazer um concurso. Tem a coisa da prova de títulos. Também se eu quiser ser professor do Pedro II ou do CEFET, o doutorado é um diferencial. Só que no atual momento não quero emendar o doutorado no mestrado. (Citação de entrevista concedida à autora)

Luma (UERJ) faz mestrado em um programa de pós-graduação no campo do consumo. Quando questiono sobre a razão para o ingresso no mestrado ela diz que os professores não valorizavam a licenciatura. Em contrapartida, a pós-graduação era incentivada: “eu escutava dos professores que tem que fazer mestrado e doutorado e a sua vida é acadêmica e acabou!” Ela não pretende seguir a carreira acadêmica, mas sim lecionar sociologia em um colégio melhor.

Carolina (UFRJ) é professora da SEEDUC e conta sobre a sua trajetória e objetivo com a pós-graduação:

Entrei no mestrado em 2017, então eu fiquei todo esse tempo tentando, fiz algumas seleções, e não passei. Passei em todas as etapas menos na entrevista. **E o fato de eu ser da licenciatura, porque os professores do IFCS já até verbalizavam a preferência por alunos do bacharelado. “Ah, essa galera da licenciatura é ruim, não vai chegar a lugar nenhum”.** Acho que por isso eu e outro amigo da licenciatura fomos reprovados nessa etapa. Aí depois eu tentei outras seleções, não passei. Outras que me preparei mais, outras menos. Vim até aqui e passei na UERJ. (Citação de entrevista concedida à autora – grifo do autor)

Quando questionada sobre o que pretende fazer com a pós-graduação diz que: “assim que eu pegar o título, tentar outro emprego. Na docência ainda, mas sair da SEEDUC, porque paga muito mal”.

Eduarda (UFRJ) fazia parte de um grupo da turma que a gente já queria ir pro mestrado.

A gente já tinha colocado isso na cabeça, a gente se espelhava...professores que era pesquisadores, não sei. Eu acho que quando eu vi o que era Ciência Social, quando eu passei e fui pesquisar, e daí eu vi que tinha essa coisa da pesquisa e tudo mais, me interessou. (Citação de entrevista concedida à autora)

Joana (UERJ)

“Eu estava terminando, e fiquei naquele dilema “tá, estou terminando o curso, e agora? O que vou fazer? Ah, o mercado de trabalho é super reduzido, vou sair daqui com um diploma, mas não vou ter trabalho, ficar desempregada”. E aí estava na véspera de abrir o edital aqui do PPCIS que era o que a gente tem mais contato, porque a gente já estuda aqui. E aí meus amigos iam fazer e minha orientadora me incentivou a fazer, a Anastácia também me incentivou a fazer. E aí eu falei “ah, então vou fazer isso”. Eu queria fazer pós-graduação, mas também foi aquela mesma coisa quando eu entrei na faculdade: não saber muito bem o que era pós-graduação. Quando entrei, descobri o que era e não foi legal. Isso foi me desesperando. “Cara, quando eu acabar, eu preciso de um emprego urgentemente, porque eu... não vai ter como eu vir pra universidade daqui a pouco”. E foi isso que aconteceu também. Quando eu não consegui emprego nem nada, depois que terminei a licenciatura e acabou a bolsa, era muito difícil pra universidade às vezes porque não tinha dinheiro de passagem, que era aquela coisa básica. E isso foi me frustrando, porque eu terminei, consegui um diploma e eu não consegui nada, e a gente fica sempre na esperança de “pô, a gente fez uma faculdade, quando a gente sair da faculdade a gente vai ter um emprego, e quando você termina, você vê que a realidade não é assim”. Então, isso foi meio frustrante pra mim na época. Até porque meus pais falam “ah, você estuda muito, mas quando é que você vai ter um emprego de verdade?”. Essa era a cobrança. Eu estava estudando, eles não entendiam muito bem o que eu estava fazendo. Pra eles, eu ainda faço faculdade normal, não sabem muito bem o que é pós-graduação. Mas eles sempre falam “Joana legal que você está estudando muitos anos, mas quando é que você vai trabalhar? Quando é que você vai ter sua carteira assinada? Você está ficando velha...”. Aí começam a falar de aposentadoria, várias coisas...” ih, você não vai se aposentar nunca, você tem que pagar seu INSS”. Esse papo bem adulto. (Citação de entrevista concedida à autora)

Para Dirce (UFRJ) a realização da pós-graduação foi devido ao fato de que todos os seus colegas de curso estavam fazendo e que o título pode aumentar o salário “a ideia de que fazendo

um concurso eu tenho esse título aqui vai aumentar meu salário nem que seja em R\$100,00. Mas eu estou fazendo porque vai aumentar ali...”

Quando questionamos sobre o doutorado, Dirce (UFRJ) conta que quer logo ingressar, mas que está precisando cuidar da saúde mental que está abalada pelo fato de estar desempregada. Ela é ciente da escassez das bolsas e diz que a terapia está ajudando a enfrentar essa conjuntura de falta de vagas para professor de sociologia.

João (UFRJ) também observa o contexto político como algo que o influenciou na escolha sobre o tema para a pós-graduação. Quando questiono se ele se interessa em continuar pesquisando sobre o ensino de sociologia, é cirúrgico ao dizer:

Em virtude do contexto político (não pesquisaria). Primeiro, a partir do momento que eu vi que eu não ia conseguir lecionar Sociologia, isso me desanimou. Me desanimou continuar estudando uma coisa que eu não poderia testar. Então, por exemplo, você pega um professor de Sociologia que está há 10 anos em sala de aula, e você fala assim... quando a gente trabalha, por exemplo, desigualdades sociais, você vai por qual caminho? Ele vai dizer “eu vou por esse caminho, porque eu já tentei esse, esse, aqui deu certo, aqui deu errado, aqui foi polêmico, aqui não deu tempo”. Essas testagens, essa certeza, essa maturidade na profissão eu não vou conseguir ter, não no público. Saber disso, me desestimulou a continuar estudando sobre o assunto. (Citação de entrevista concedida à autora)

Mariana (UERJ) diz que na sua formação a pós-graduação era um degrau necessário tendo em vista que sem ela faltaria um “pedaço da formação”: “Coloca na tua cabeça que a licenciatura/bacharelado é só o primeiro degrau. Desde o 1º período, os professores já te preparam pra vida acadêmica. O pessoal sai da Administração e vai trabalhar, o advogado... Mas aqui não é bem assim”.

As intensas disputas dentro do campo e a falta de perspectiva profissional para muitos, nos fizeram pensar sobre quais são as possibilidades e anseios futuros para os entrevistados. Carlos (UERJ) diz que pensa em fazer o vestibular para a História tendo em vista a possibilidade de que, poder lecionar no ensino fundamental, abriria mais o campo de atuação.

Eduarda (UFRJ) diz que não conseguiria ter outra carreira tendo em vista sua dificuldade na escola na área de exatas e biológica. “Então eu ia conseguir ir pra áreas menos concorridas, e eram...isso é uma coisa importante...porque acho que a gente fez as escolhas de acordo com o leque de possibilidades que a gente vê”

Isabela (UERJ) não quer fazer outra graduação, mas reflete sobre essa possibilidade:

Aí fico pensando o que fazer, tipo, Direito é um mercado que já está super saturado. Não sei...Essa é uma questão...o futuro profissional é uma questão complicada pra mim e acho que pra todo mundo da minha geração. O que fazer? Aí tem a questão do dinheiro. E a escolha das Ciências Sociais, eu amo, antes de ir pro mestrado eu adorava a disciplina, as discussões teóricas, mas tem uma questão da sobrevivência e do dinheiro, que é muito complicado. **Eu adoro Ciências Sociais, mas não sei se vou**

**continuar na carreira, porque eu preciso pagar um aluguel.** (Citação de entrevista concedida à autora – grifo do autor)

Eduarda (UFRJ) é professora de sociologia da rede federal de ensino básico e se diz satisfeita. Diz que não incentiva ninguém a fazer o curso.

Alguns alunos meus quiseram fazer e eu não os incentivei, porque eles são pobres, e eles não estão mais na época que eu estava, que tinha um monte de concurso, bolsa de pesquisa, pós-graduação. É uma época muito dura pra quem vai para as licenciaturas. Então quando um aluno vem falar pra mim, eu falo “olha, você vai ter condição de ficar sem emprego?”. Meu marido que fez comigo está desempregado agora. (Citação de entrevista concedida à autora)

Carolina (UERJ) não incentivaria ninguém a fazer Ciências Sociais. “

Inclusive duas alunas minhas agora acabaram de passar pra UERJ em Ciências Sociais. Eu tentei dar uma desestimulada. Quando eu vejo minhas alunas fazendo Pedagogia, eu fico “cara...”. Eu queria desestimular elas à docência porque eu sei que é uma profissão extremamente cansativa fisicamente, mentalmente, e que não tem rentabilidade. Você ganha muito pouco. Eu trabalho muito, corrijo um milhão de trabalhos (Citação de entrevista concedida à autora)

Sabrina (UERJ) diz que faria Ciências Sociais novamente. “Meus colegas falam muito da questão financeira, do dinheiro, do ganhar, ganhar. Eu já sou uma pessoa um pouco diferente, sabe. Vejo de uma outra perspectiva. Ganho mais no desenvolvimento pessoal”

Pedro (UERJ) diz que gosta muito de Ciências Sociais, mas no mercado de trabalho não recebe a devida valorização. “Eu já pensei em fazer uma segunda graduação. Já passou na minha cabeça fazer Direito ou Geografia. Direito porque eu não vejo ninguém ficando desempregado no Direito, e Geografia porque na docência iria expandir as minhas possibilidades de tempo de aula”

Juliana (UERJ) conta que a formatura de alguns colegas foi algo que a deixou perplexa:

Meus veteranos, ninguém tinha...nenhuma pessoa tinha trabalho. E aquilo ali...eu fiquei “gente, tá, e agora?”. **Os veteranos que estavam saindo, a galera não tinha trabalho, e a única opção era carreira acadêmica.** Muita gente foi pra outras coisas...Eu falei “tá, eu tenho que começar a pensar o que vou fazer quando sair daqui. Não tenho mercado de trabalho como eu achei que tivesse”. Não lembro agora se a gente já estava num período de um certo...que estava parando a questão dos concursos públicos”. Esse processo de falta de emprego a fez estender mais a graduação tendo em vista a bolsa permanência que ela recebia. Era o “lugar seguro. (Citação de entrevista concedida à autora – grifo do autor)

Juliana (UERJ) diz que faria Ciências Sociais de novo devido ao conhecimento que teve, mas estaria mais preocupada com o mercado de trabalho. “E talvez exigir mesmo dentro do departamento uma coisa assim “a gente precisa de disciplinas que falem de mercado de trabalho, a gente precisa estar mais em contato, fazer pesquisa de campo.”

Malbina (UERJ) quer ser professora de Sociologia em escolas de excelência e para isso, diz que precisa ser ter mestrado e doutorado. “Porque é o diferencial na hora da sua entrevista. Não só por uma questão do mercado de trabalho que é superimportante, que é também, claro, um grande objetivo, mas por conta...porque eu realmente gosto de estudar”. Ela trabalha como professora de Ensino Religioso em uma escola católica no bairro da Tijuca no Rio de Janeiro. “Sendo bem sincera com você, eu gostaria de estar dando Sociologia, óbvio. E é claro que eu puxo pra Sociologia. Hoje mesmo eu estava dando aula de religião como fato social no 3º ano.

Carlos (UERJ) está desempregado e tenta alguns processos seletivos. Não queria fazer mestrado. Queria voltar para a cidade dele em São Paulo e buscar emprego lá. “Dois professores (da UERJ) me convenceram a fazer o mestrado. Achavam que eu tinha que fazer, que eu era muito bom, que eu escrevia muito bem. Aí comecei a botar essa ideia na cabeça, de fazer mestrado. Daí acabei fazendo, fiz o processo seletivo. Como eu falei, eu me vejo mais dando aula do que pesquisando. **Já que eu tenho que pesquisar.** Algo ali relacionado com a relação professor e aluno. Eu gosto disso. E é o que eu pretendo trabalhar.” (CARLOS, 2020).

O pai do Carlos (UERJ) o sustenta no Rio de Janeiro. Quando questiono sobre a relação familiar tendo em vista a dificuldade do pai em aceitar que o filho iria fazer Ciências Sociais no Rio de Janeiro, ele diz que a relação com o mestrado é diferente: “O meu pai gostou do mestrado. (risos). Do mestrado ele gostou. Apesar de não ter feito universidade, ele sempre gostou de ler, ele tinha biblioteca em casa, lê sobre tudo. Usava. Fui influenciado, adorava a biblioteca dele. livro literário, isso eu lia”.

Carlos (UERJ) também diz que faria outra graduação. “Acho que eu faria História. História tem mais oportunidade. Por exemplo, você pode dar aula no Fundamental”.

Isabela (UERJ) “Eu não tinha nenhuma expectativa. É frustrante um pouco no sentido que você tem muito trabalho que não é reconhecido. Nesse sentido eu me sinto frustrada. Na verdade, eram muito negativas as minhas expectativas, da dificuldade, e é difícil mesmo. A gente não é preparado...pelo menos não era. Ela percebe uma mudança com a entrada do *PIBID* na vida profissional. “Então, eu estou finalizando como supervisora do *PIBID* agora nessa escola estadual que eu dou aula. Foi incrível, foi super aprimoramento do meu trabalho, porque uma das piores coisas do estado é que você é jogada numa sala de aula sem nem receber o livro didático, sem nem saber que série que você vai dar aula, sem nem ter tempo pra preparar sua aula, nada”.

Isabela (UERJ) diz que nunca teve dúvidas em fazer Ciências Sociais, mas tem pensado em fazer ciência da computação tendo em vista a possibilidade de realizar ações de maiores impactos.

Isabela (UERJ) teve um aluno que resolveu fazer Ciências Sociais “Eu falei pra ele que não dava dinheiro, mas ele já era militar concursado da Marinha. Aí ele falou “professora, não estou procurando dinheiro, estou procurando ser uma pessoa melhor”.

Myriam (UFRJ) diz que faria o mesmo curso sem dúvidas. “Eu respondi na lata, não preciso nem pensar. A Myriam de hoje diria pra Myriam do passado para fazer licenciatura em Ciências Sociais e colar em laboratório de pesquisa. E foi o que eu fiz! Na palestra de abertura do curso ouvi a frase: “O pesquisador no Brasil não existe”. Pra você ser pesquisador, você precisa antes de tudo ser professor. Então eu faria de novo a graduação. O mestrado eu já não sei se faria de novo”

Para pensarmos as configurações das profissões dentro do meio social talvez seja interessante observar a sugestão de Magali Larsons (1977) que, ao investigar os grupos de interesses ligados ao sistema de classes da sociedade capitalista, observa criticamente a profissionalização como um modelo de mobilidade coletiva na qual as ocupações tentam conseguir não apenas posições econômicas, mas também um prestígio social. Larson (1977) destaca a importância das comunidades profissionais para além de lugares de aprendizagem, mas como instrumentos para a organização e delimitação do mercado de trabalho. O destaque para a autora é a necessidade de se ter um monopólio que provocaria o fechamento sobre o mercado de serviços profissionais, processo que seria possível a partir do controle de acesso à profissão e a proteção do mercado. Esse processo de “fechamento social” pelos grupos procuraria aumentar os resultados e recursos e assim limitando o acesso ao grupo profissional destinado ao ofício e afastando outros grupos justificando assim o interesse coletivo.

A formação se configuraria, a construção de uma competência comum que transformaria em um corpo de conhecimentos coletivamente estabelecidos e, portanto, a uma prestação de serviços moldada e transformada em uma mercadoria vendável.

## **5.8 Considerações parciais**

Nesse último bloco de dados sobre os entrevistados, alguns pontos merecem ser destacados. Dentre eles está a valorização do bacharelado em relação à licenciatura. Esse ponto fica evidente em ambas as universidades, mas o caso da UFRJ é mais latente tendo em vista que o curso forma profissionais de licenciatura em Ciências Sociais.

Os entrevistados da UERJ, mesmo observando que conseguem se formar nos dois sistemas, licenciatura como opção junto ao bacharelado, entendem essa possibilidade como manobra para a inserção no mercado de trabalho.

Outro ponto de destaque que apetece os entrevistados da UFRJ é que eles sentem que não tiveram disciplinas teóricas, ou seja, as disciplinas do campo das Ciências Sociais, suficientes. Entendem que há uma defasagem no curso de licenciatura, pois ao oferecerem as disciplinas de educação eles teriam menos conteúdo sociológico. Uma questão é importante de ser levantada nesse cenário: Seria uma valorização das Ciências Sociais ou desvalorização da educação? Por que elas teriam menos importância na formação do professor de sociologia?

A grande maioria dos entrevistados está desempregada ou em trabalhos precários. E, por isso, a saída foi o ingresso na pós-graduação vista como solução para ter uma melhor formação e assim conseguir uma colocação no mercado de trabalho educacional. Para outros, as dificuldades que a disciplina de sociologia enfrenta no ensino médio faz com que pensem em realizar uma segunda graduação. A geografia é vista como possibilidade tendo em vista a sua presença obrigatória em todas as esferas do ensino básico.

### **5.9 Análise dos resultados da pesquisa: cruzamento de dados**

As informações quantitativas e qualitativas que compõem a metodologia desta pesquisa foram escolhidas para responder a seguinte questão: De que maneira se constituíram as trajetórias dos egressos da licenciatura em Ciências Sociais? Para uma melhor análise, categorizamos em três dimensões: 1) Bloco 1- Motivações para o ingresso na Universidade e a escolha do curso 2) Bloco 2 – A experiência formativa e socialização profissional na universidade e, por último, o 3) Bloco 3 – destino profissional.

Acreditava-se que a discussão acerca dos dois modelos de formação presentes nessa pesquisa tenham sido fundamentais para se pensar a formação do Cientista Social em duas universidades públicas de prestígio da cidade do Rio de Janeiro, a UERJ e na UFRJ.

De fato, esta pesquisa percorreu, a partir de uma pesquisa documental, dos dados estatísticos do ENADE e CENSO da Educação Superior de 2017 e de entrevistas com dezessete egressos dos cursos informações essenciais para pensarmos alguns caminhos, não somente para a formação do professor de sociologia, como principalmente na importância da sociologia na vida pública.

Sendo assim, o objetivo agora desse sub- capítulo é apresentar os resultados obtidos na pesquisa a fim de construir alguns caminhos de análise.

Na pesquisa documental com os projetos político pedagógicos e uma análise dos currículos de Ciências Sociais percebermos que, mesmo sendo modelos diferentes de formação e que ambos formem professores de sociologia, alguns pontos foram discutidos no capítulo específico sobre os currículos, dentre eles a questão: qual é o peso do currículo na formação desses egressos? Vimos que há sim uma importância nos currículos tendo em vista os modelos formativos, mas que outros fatores tiveram mais peso na trajetória desses entrevistados. Dados esses que, na pesquisa de Gláucia Villas Boas (2003), no qual ao pesquisar o curso de Ciências Sociais da UFRJ, e analisar o alto nível de evasão, verificou-se que mesmo com a mudança do currículo, não houve uma mudança nas taxas de evasão, e percebeu-se que o que permitia que os alunos se integrassem mais à universidade eram os grupos e projetos de pesquisa.

Esse é um ponto chave importante que esta pesquisa visou trazer à tona: no caso do curso de licenciatura da UFRJ, que é noturno, como fazer com que os estudantes participem de atividades de pesquisa tendo em vista que a sua maioria ocorre no período da manhã e ou tarde? A pesquisa mostrou que para que o aluno conseguisse participar da pesquisa ele precisaria sair de seu trabalho – muitas vezes era no horário comercial - ou quem possuía algum tipo de auxílio universitário ou apoio familiar, teria que estar mais cedo no campus a fim de participar dos núcleos de pesquisa.

Quem são esses egressos? E quais são as razões para a escolha do curso de Ciências Sociais? A primeira dimensão analisada está referida ao âmbito das motivações para a escolha do curso de Ciências Sociais. Algumas áreas de discussão foram construídas, dentre elas está em entender, além das razões para as escolhas, as expectativas em relação ao curso e quais foram as principais influências no campo pessoal para tal escolha. A primeira diferença a ser destacada, nesse processo de escolha, está em relação à universidade. O que em um primeiro momento não seja algo relevante, tendo em vista que tanto a UERJ quanto a UFRJ formam professores de sociologia, as diferenças nas formações se iniciam desde o projeto político pedagógico de cada uma até na percepção dos entrevistados sobre o modelo de formação de cada. Enquanto o curso da UFRJ está voltado diretamente para a licenciatura, o da UERJ possibilita ao estudante fazer a licenciatura paralelamente ao bacharelado. Em ambos os casos não percebemos nas falas dos entrevistados um projeto estruturado de carreira.

A influência dos familiares e dos professores na escolha ficou evidente não somente nos dados do questionário do ENADE 2017 como também nas entrevistas que deixaram evidente um processo quase de “acaso” para a realização do curso. Pouca informação sobre a



carreira e o mercado de trabalho, segunda opção (frustrada) no vestibular e para alguns o imaginário do professor de sociologia estava atrelado a uma “mudança de mundo possível com a educação”. Acreditamos que por muitos dos entrevistados serem os primeiros em suas famílias a terem ingressado do ensino superior, houve em seu círculo social, poucos referenciais de profissionais que não sejam os seus professores na escola e por isso, a importância crucial da instituição escolar nesse processo. A baixa concorrência para o ingresso a pressão por “fazer um curso superior” são elementos que definiram a escolha do curso que, reforçados pela ideia do senso comum de que fazer sociologia é ter um conhecimento maior do mundo faz com que muitos tenham ingressado no curso mesmo sem saber seus desdobramentos profissionais.

Em *The credential Society*, Randall Collins (1979) critica a maneira pela qual, na sociedade moderna, há uma exacerbação na atribuição ao “credencialismo”. Essa maneira de discutir as profissões como um grupo de status nos remete a uma discussão sobre a importância das distinções escolares como elementos de diferenciação dentro do mercado de trabalho. Em seu texto sobre estratificação situacional (2008), Collins defende a importância dos estudos micro sociais pois, segundo o autor, não podemos relacionar diretamente os anos de estudos a uma “moeda homogênea” preparada para pensarmos a estratificação educacional. São inúmeros fatores que estão agregados a esses anos de estudos e que devem ser levantados e analisados sociologicamente. Por isso acreditamos que, para além de um processo de demanda por uma certificação escolar, muitos entrevistados ingressaram em Ciências Sociais mesmo não havendo um projeto pessoal solidificado sobre o curso.

Esse ingresso no ensino superior deve ser analisado micro sociologicamente para entendermos quais foram as experiências e trajetórias universitárias de cada um a fim de conquistarem o título de ensino superior.

No segundo bloco de análise, no qual englobamos as experiências formativas dos egressos, algumas questões são pujantes. Destacamos a relação entre a teoria e prática, uma relação apresentada desde os projetos político pedagógicos, perpassando a grade curricular e fortemente presente nas falas dos entrevistados.

A preparação para o mercado de trabalho merece destaque com os dados apresentados pelo ENADE indicando a UERJ como a universidade com a melhor preparação para o exercício profissional, se comparada à UFRJ. Esta avaliação apareceu nas entrevistas, deixando claro que, para muitos, o a chance de integrar bacharelado e licenciatura permitiria uma possibilidade maior de inserção no mercado de trabalho, como pesquisador e professor. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), no artigo 43, a educação superior tem como um dos seus objetivos, incentivar o trabalho de pesquisa tendo em vista o desenvolvimento da

ciência, da tecnologia na criação e difusão da cultura. A pesquisa é fundamental para a prática docente e vice-versa. O destaque nas entrevistas está no PIBID, que ao possibilitar a valorização do magistério pelas bolsas de pesquisa no campo docente, auxilia os alunos que precisam de uma renda para se dedicarem à universidade de forma mais completa.

Esses resultados convergem mais uma vez com os dados da pesquisa de Gláucia Villas Boas (2003) em sua pesquisa sobre os estudantes de Ciências Sociais da década de 1990 com 604 alunos mostrando que a participação dos estudantes em projetos de pesquisa pesava favoravelmente para uma diminuição da evasão, ao mesmo tempo que influenciava também na qualidade de suas formações.

A pesquisa de doutorado de Manoel de Almeida Neto (2015) sobre a relação entre a origem social e o destino profissional dos egressos de Ciências Sociais de uma instituição privada em Minas Gerais também colabora para um fortalecimento da pesquisa com o engajamento do aluno na graduação. O autor chama de “efeito protetor” tendo em vista que a participação em atividades universitárias os auxilia a construir uma identidade profissional ao longo da graduação. Ao citar a pesquisa de George D. Kuh (2009), Neto (2015) comprova que as atividades extraclasse, dentre elas o estágio, pesquisa e extensão são essenciais para melhores resultados na universidade tendo em vista o engajamento dos alunos.

Grande parte dos egressos da presente pesquisa não apresenta compromissos com a formação escolar e nem com seu destino profissional. Pelas entrevistas, a impressão que se tem é que os egressos não trazem tal preocupação quer do ambiente familiar, quer na formação escolar que tiveram. Isso se contrasta com grupos com um nível socioeconômico mais elevado nos quais a valorização do diploma e o destino profissional são construídos desde o início da graduação. A participação em atividades como estágio é fundamental para a construção de uma socialização profissional na qual ao conseguirem projetar seus destinos profissionais na figura do professor regente do estágio, aproximam a experiência teórica a uma possibilidade prática. A literatura no âmbito da formação de professores (VILLALTA, 1992; TEIXEIRA, 2005) nos mostra que esse fenômeno não é somente focado no caso da formação dos professores de sociologia. No campo da formação do professor de história e de biologia há inúmeros desafios na formação tendo em vista a conjugação da teoria à prática docente.

Toda essa discussão em relação à prática docente e, conseqüentemente, à formação profissional desses entrevistados se insere dentro de uma lógica de poder e disputa intraprofissional que situa entre a formação do bacharelado e da licenciatura. No terceiro e último bloco de dados no qual questionamos mais precisamente sobre a formação e o destino profissional dos entrevistados, essa disputa entre dois modelos fica evidente em ambas as

universidades. Se no caso da UFRJ essa fronteira é mais nítida, por se tratarem de dois cursos separados, a disputa é trazida a todo momento nas falas dos docentes, na falta de expectativa de trabalho para o licenciado e na própria desvalorização da licenciatura em contraposição ao bacharelado.

Pelos dados do CENSO da Educação Superior do Ensino Superior de 2017, encontramos como resposta à pergunta sobre o interesse em exercer o magistério após a formatura uma forte tendência: “sim, como atividade principal”. Este dado é reforçado nas entrevistas quando fica evidente que, para muitos, trabalhar como professores de sociologia é um interesse compartilhado, mas que, infelizmente, não encontram mercado de trabalho para tal. Essa dificuldade de inserção profissional abre caminhos para uma perspectiva: a carreira acadêmica. Fazer mestrado e doutorado se tornam opções possíveis para ampliar a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho tendo em vista a falta de trabalho na área de interesse.

Essa necessidade de trabalhar com as Ciências Sociais está muito presente em ambas as universidades, mas se destaca na UFRJ tendo em vista a criação do curso pelo REUNI e o objetivo claro e direto de atender às demandas sociais de estudantes, muitas vezes os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. As informações socioeconômicas trazidas nesta pesquisa reforçam a convicção de que o ensino superior pode se constituir na possibilidade de ascensão econômica e social credenciada com o diploma.

Dados sobre as dificuldades de inserção no mercado de trabalho também foram encontrados na pesquisa de Danilo Torini (2012). Os egressos de Ciências Sociais afirmam que as dificuldades se encontravam presentes em dois eixos: a dificuldade de se inserir fora do mercado acadêmico e, igualmente, no campo educacional. Os licenciados deixaram evidentes as dificuldades de disputar espaços com graduados de outras áreas, tendo em vista a fragilidade da atuação da disciplina frente às demais.

Outro aspecto que também encontramos na pesquisa de Torini (2012) que corrobora com os dados desta tese está na formação do Cientista Social que para ele não está presente somente na realização profissional, mas também na *identidade de formação*. Algo que está presente na formação para além da titulação e que interfere nas trajetórias educacionais e profissionais. Ao utilizar Dubar (2005) para discutir que a identidade profissional é um produto de sucessivas socializações, entendemos que essa *identidade de formação* permanece mesmo depois da titulação.

A formação constante, para além da graduação, está presente em muitas das falas dos entrevistados mostrando não somente a saída para a pós-graduação como solução para o desemprego, mas também como estratégia de formação e aprendizagem. Nesse terceiro bloco

tivemos como proposta a inserção profissional desses egressos tendo em vista dois modelos formativos. Não faz parte do bojo da pesquisa pensar as Ciências Sociais no sistema profissional em comparação com outras profissões fronteiriças. Mas busca-se pensar o prestígio e a posição de cada formação dentro da sua própria hierarquia intra profissional.

Para Andrew Abbott (1988) é necessário entender os sistemas das profissões tendo em vista as competições inter e intraprofissionais. Essa relação interna (entre os segmentos) e a externa (entre as profissões) constroem, na visão do autor, uma divisão do trabalho no âmbito do ensino superior.

Na pesquisa de Maria da Gloria Bonelli (1993), ao analisar as Ciências Sociais no sistema de profissional brasileiro, um dado importante é o crescimento das matrículas dos cursos de Ciências Sociais nos anos 1960 tendo em vista não somente a expansão do sistema educacional brasileiro, mas também a criação de cursos na pós-graduação. Nos anos 80 houve um crescimento dos núcleos de pesquisa voltados para o interior do sistema universitário com pesquisadores e alunos em seus laboratórios que iniciam um trabalho de atuação do cientista social dentro do meio universitário.

Com a expansão universitária nos anos 60/70 houve uma disputa entre profissões na qual o crescimento de cursos como Administração, Direito, Comunicação Social e Economia e, concomitantemente, a expansão das Ciências Sociais se estagna nos anos 80. "...a fraqueza das Ciências Sociais se manifesta nas suas perdas de domínio sobre campos de atuação em disputa" (BONELLI, 1993, p.49)

Enquanto na presente pesquisa os egressos demonstram claramente o interesse em trabalhar com a sua área de formação, sendo, para muitos, a primeira graduação, na pesquisa de Simon Schwartzman (1995) sobre os alunos e egressos de Ciências Sociais da USP nos anos 90, com cerca de três mil pessoas, alguns dados se destacam, dentre eles o fato de que quase metade dos ingressantes da pesquisa já entra com a perspectiva de não chegar até o final do curso e mais da metade já tem outro diploma ou está seguindo concomitantemente outro curso.

Encontramos um pouco de convergência com a pesquisa de Schwartzman (1995) no que diz respeito às razões que levam os estudantes à escolha do curso. Tanto na pesquisa sobre os alunos da USP quanto nesta, encontramos dados semelhantes. Em ambas as razões para a escolha do curso estão baseadas em ideias abstratas sobre vocação e desenvolvimento intelectual, o prestígio da universidade (que aparece mais explicitamente no caso da UFRJ), a conveniência de curso noturno e muita pouca informação sobre a carreira, sem condicionamentos no âmbito profissional.

Schwartzman (1995) reforça que o curso de Ciências Sociais da USP é visto como uma oportunidade de desenvolvimento cultural em uma instituição de prestígio no período noturno a custo zero. Esses dados aliados a outras estratégias educacionais que são utilizadas caracterizam, segundo Schwartzman (1995), uma “estratégia frouxa” tendo em vista o baixo investimento no ingresso e a possibilidade de não se finalizar a graduação. Essa estratégia contrasta com uma mais firme, localizada e de investimentos, características dos cursos com ingressos mais disputados nos chamados cursos profissionais, especialmente Medicina e as Engenharias.

Tendo em vista os resultados da presente pesquisa, como podemos pensar sociologicamente a trajetória desses egressos? Dubet (2020) ao discutir a agregação das pequenas desigualdades sociais chama a atenção sobre a importância de entendermos o fenômeno não somente sob o ponto de vista de uma desigualdade, mas sim, observarmos as microdesigualdades de acesso desde a saúde, a cultura e perpassando a educação. Nesse caso ele ressalva a importância de pensarmos para além das origens sociais e seus níveis de diplomação e assim observarmos todo o processo de experiência social presente nas trajetórias escolares. Diz ele: “com a massificação escolar e o colégio único o processo de formação de desigualdades é antes um efeito de agregação de pequenas desigualdades do que um efeito de estrutura” (DUBET,2020, p.43).

Com o processo de redução das desigualdades de acesso aos estudos a percepção sobre as desigualdades foi diminuída. Este foi um dado que apareceu nesta pesquisa frente à expansão do ensino superior. O agravamento das desigualdades mudou com as perspectivas de uma mobilidade social na qual o indivíduo consegue escapar de sua posição social e do destino coletivo de sua classe. Mas há para Dubet (2020) uma micro mobilidade na qual encontramos pequenos deslocamentos dentro da estrutura social provocando assim, sentimentos de instabilidade incertezas e medo de desclassificação. “No outro extremo, a fraquíssima macro mobilidade dá a impressão de que a sociedade está bloqueada” (DUBET,2020, p.47). Observamos isso na pesquisa tendo em vista o desconforto presente em muitas falas dos entrevistados com a falta de retorno social e econômico após a formação.

O sistema de desigualdades múltiplas pode então ser identificado como móvel, no nível microscópio dos indivíduos, e rígido, quando se trata das grandes desigualdades (DUBET,2020, p.48).

Dubet (2015) já discutia as várias dimensões da democratização do ensino superior tendo como referência as diferentes concepções de justiça. A massificação do ensino superior teve um aspecto favorável de acesso a grupos antes excluídos e um aumento do capital social,

mas a massificação não equivale à democratização tendo em vista que não depende somente das famílias o capital para o sucesso acadêmico, mas também do próprio sistema educativo. “A democratização do ensino superior pressupõe que as sociedades já tenham constituído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático” (DUBET, 2015, p.258). O autor chama a atenção para pensarmos o ensino superior em termos de utilidades acadêmicas e justamente repensar a questão: qual o valor dos diplomas no mercado de trabalho?

Quando há uma hierarquia entre os estabelecimentos e as universidades as desigualdades se voltam para dentro dos sistemas escolares e vimos que mesmo com a massificação dos sistemas universitários e a redução das desigualdades de acesso encontramos uma desigualdade interna nesses sistemas. Pensar as desigualdades entre as carreiras é um dos caminhos de análise desta tese. O bacharelado ainda tem um peso muito forte no sistema profissional e isso fica evidente dentro das disputas internas no sistema universitário.

Maria Lígia Barbosa (2019) ao analisar o caso brasileiro para pensar os graus de democratização do ensino superior mostra que em nosso caso, temos um sistema que, historicamente, foi de acesso majoritário de grupos de elite e que, nos últimos anos, teve uma expansão significativa. Ao analisar os possíveis graus de democratização do ensino superior no Brasil, a autora reforça que características como origem social, raça e sexo ainda são importantes na definição de uma trajetória social. Alguns pontos de hipótese da autora corroboram com a pesquisa e nos fazem pensar nesse paradoxo entre o processo de democratização do ensino superior e a manutenção de um sistema elitista. A seletividade das diferentes instituições e cursos também funcionaria como um fator de redução de escolha, principalmente a presença forte do bacharelado e seu viés acadêmico, o que torna menos legítimos outros percursos acadêmicos.

“A implantação de cursos noturnos nas universidades públicas foi um passo importante para aumentar as oportunidades dos estudantes que trabalham. O problema é que se estabeleceram cursos noturnos, em sua maioria, de licenciatura, cujo efeito de canalização dos mais pobres, indicando algum tipo de confirmação das perspectivas de “divergência” dos estudantes indicados acima” (BARBOSA, 2019, p. 253).

Como podemos superar esses desafios no ensino superior brasileiro? Alguns caminhos são apontados nesta pesquisa, dentre eles a importância dos grupos de pesquisa e, mais fortemente, do próprio PIBID que proporciona uma integração entre a teoria e prática atingindo assim uma melhora na qualidade de formação docente.

Ao discutir os dois modelos formativos, os dados encontrados nesta pesquisa apontam para uma necessidade de revisão da separação entre a licenciatura e o bacharelado tendo em vista o modelo atual proposto. No caso dos dois modelos aqui pesquisados a licenciatura não

conquistou sua valorização e aumentou a disputa intraprofissional com o bacharelado dentro dos sistemas educacionais. O destino profissional desses egressos também é algo a ser discutido e aprofundado em futuras pesquisas tendo em vista as mudanças curriculares no ensino médio brasileiro que estão em fluxo, e o impacto que terá sobre os docentes de sociologia.

## CONCLUSÃO

Com a intenção de contribuir e encontrar caminhos sociológicos para a análise da formação e destino profissional do profissional de ciências sociais, realizou-se esta pesquisa de doutorado, cuja conclusão é apresentada a seguir.

Considera-se que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, uma vez que a partir de análise dos dados foi possível pensar justamente o que o título propõe: “O sentido do diploma: escolha, formação e destino profissional dos egressos das licenciaturas em Ciências Sociais da UERJ e da UFRJ”.

Buscamos entender as relações e experiências de egressos de Ciências Sociais da UERJ e UFRJ para além do diploma, por isso o título definido como “o sentido”. Principalmente em um curso no qual a ideia de “conhecimento geral do mundo” está tão atrelada à proposta das ciências sociais é urgente pensarmos que curso é esse e para que estamos formando novos cientistas sociais. Entendemos que há inúmeras nuances sociológicas que vão desde a escolha do curso até a inserção profissional e, por isso buscamos em cada capítulo desenvolver essas perspectivas. É importante destacar que este esforço de pesquisa se insere dentro do contexto macro social de políticas de expansão de acesso ao Ensino superior no Brasil, especificamente com o REUNI, com a criação do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFRJ em 2009, e com o crescimento de políticas que possibilitam o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas em situação socioeconômica desfavorável, favorecidas pela lei 12.711/2012 que estabelece o sistema de cotas no ensino superior. A UERJ é a pioneira no sistema de cotas, desde a lei 3.524/2000 com 50% destinados a estudantes de escola pública. Com o passar dos anos alterações foram feitas e integraram negros, pardos e indígenas além de outros grupos sociais.

Adicionamos a esse cenário a reinserção da disciplina sociologia no ensino médio na lei 11.684/2008 que fez com que houvesse uma demanda por profissionais licenciados para atuarem no ensino médio. Todo esse contexto foi apresentado no início deste texto e julgamos relevante trazer para as conclusões tendo em vista sua importância de contextualização. A mudança ocorrida com a BNCC (BRASIL,2018) atinge diretamente algumas disciplinas do ensino médio, dentre elas, a sociologia, sendo esta diluída no âmbito dos itinerários curriculares de Ciências Humanas e Sociais. Tal discussão já trazida pela tese atinge diretamente o destino profissional dos egressos entrevistados, algo que já apareceu nas entrevistas realizadas no ano de 2020. Quem poderá lecionar sociologia? Pensar a formação do professor de sociologia tendo



em vista todas as mudanças ocorridas na reforma do ensino médio é um dos pontos principais que merecem uma maior atenção tendo em vista que ainda não foi possível perceber todas as mudanças que virão, o que fortalece a necessidade de realização de mais pesquisas sobre o profissional de ciências sociais nos próximos anos.

O capítulo 2 tratou de mapear pesquisas e trabalhos sobre estudantes e egressos de Ciências Sociais, quando também trouxemos trabalhos sobre ensino superior e a sociologia da experiência de Dubet, o que nos ajudou a pensar pra além de pesos da estrutura social nos indivíduos. Percebemos ali como eles se observam e a maneira pela qual justificam suas ações. Para além disso, fizemos um levantamento sobre a formação de professores no Brasil para pensarmos caminhos que nos auxiliem a pensar as raízes históricas da licenciatura em sociologia.

No capítulo 3 iniciamos a apresentação dos dados sobre os projetos das respectivas universidades, sendo alguns pontos destacáveis, como o que cuidou do debate sobre os dois modelos de currículos e formação.

Na discussão específica sobre inserção profissional o que nos chama atenção é a dificuldade em se conseguir uma inserção no mercado de trabalho como professor de sociologia e também, no caso da UERJ como bacharel. Como saída, muitos ingressam apostam na pós-graduação a fim de conseguirem dar continuidade aos estudos e buscarem de novo uma inserção pois, dessa vez, supostamente mais capacitados para o mercado de trabalho. As Ciências Sociais aparecem mais uma vez autoproduzindo profissionais para a acadêmica, como se essa fosse a única opção profissional possível. O caminho da licenciatura também se torna o caminho acadêmico tendo em vista a falta de trabalho e a necessidade de aprimoramento para a competição no mercado educacional de vagas.

Dentre os pontos que podemos concluir da pesquisa é que com o processo histórico de desvalorização da licenciatura e a fragilidade das disciplinas sociologia no ensino médio ainda é difícil pensarmos na construção do curso de licenciatura como uma valorização própria, deixando de ser uma sombra do bacharelado, o que, na realidade prática, ainda não acontece. A separação entre a licenciatura e o bacharelado que em um modelo se torna fisicamente separadas, no caso da UFRJ, ainda revela uma disputa intra e inter profissionalmente, rugas presentes não somente no meio acadêmico, mas na hierarquia de profissões.

A desvalorização da licenciatura ocorre no caso da UERJ no que parecem ser dois cursos em um só. Essa falta de diálogo entre a formação do bacharelado e da licenciatura fica evidente no dia a dia da universidade, na dificuldade de relacionar teoria e prática, nas disciplinas durante a graduação, mas encontra um alívio no estágio obrigatório e na possibilidade de ter duas

formações, abrindo um leque maior para o mercado de trabalho. O bacharelado é, também, historicamente valorizado e apresentado como o lugar do cientista social: o pesquisador.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew. **The system of professions: An essay on the division of expert labor.** Chicago: University of Chicago press, 1988

ALBUQUERQUE, Elizabeth. **Avaliação da técnica de amostragem respondent-driven sampling na estimação de prevalências de doenças transmissíveis em populações organizadas em redes complexas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ALVES, Ana. **Objetivação Participante: um estudo sobre a identidade profissional dos sociólogos da cidade do Rio de Janeiro.** 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARBOSA, Maria. Lígia. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256–283, 2015.

BARBOSA, Maria. Lígia. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.2, p.240-253, 2019.

BARBOSA, Maria. Lígia. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, v. 36, p. 3-30, 1993.

BARBOSA, Maria. Lígia. As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003.

BARBOSA, Maria. Lígia. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 247-254, 2015.

BARBOSA, Maria. Lígia. Origem social e vocação profissional. In: HONORATO, G; HERINGER, R. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.** Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2015.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1993.

BERTHELOT JR., John. **College degree programs in music-business: Their creation and current status.** University of New Orleans, 1993

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 153-165, 2001.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Um “raio-x” do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**. v.2, n. 22, 2016.

BONELLI, Maria da Gloria. **Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões.** 1993. 298f. Tese (doutorado) -

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo, 1993.

BONELLI, Maria da Gloria. As ciências sociais no sistema profissional brasileiro. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, v. 36, p. 31-61, 1993.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. São Paulo: Unesp, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, Eugênio Carlos Ferreira. Novos elementos para uma sociologia dos cientistas sociais: a situação ocupacional dos egressos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 76, p. 103-122, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BRASIL. **Lei nº 11684/2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara da de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008**. Do parecer sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009**. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em

CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COLLINS, Randhal. Estratificação situacional: uma teoria micro macro de desigualdade. **Boletim Soced**, v. 6, 2008.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.

DE ALMEIDA, Wilson. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, v. 20, n. 49, 2007.

DE ALMEIDA, Wilson. **USP para todos?** estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo, Fapesp, 2009.

DE ALMEIDA NETO, Manoel. **Novos atores no ensino superior Brasileiro: Impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-ingresso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de Ciências Sociais de uma instituição privada**. 2015. 196f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DE CASTRO, Amélia Domingues. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

DUBAR, Claude et al. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-18, 2001.

DUBET, François. Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 22, n. 3, p. 175-194, 2017.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CrH**, v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 22-70, 2012.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 40-41, p. 241-266, 1997.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.

DAWE, Alan. **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

ELIAS, Norbert. Estudos sobre a gênese da profissão naval: cavaleiros e tarpaulins. **Mana**, v. 7, n. 1, p. 89-116, 2001.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, v. 16, n. 1, p. 160-185, 2010.

FONTANELLA, Bruno José; RICAS, Janete.; TURATO, Egberto. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p.17-27, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

GALIAN, Claudia Valentina. Os PCN e a elaboração das propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui**, v. 44 n. 153, São Paulo, jul./set. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, 1992.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 17, 2017.

HERINGER, Rosana. **Expectativas de acesso ao ensino superior**: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2013. E-book.

HERINGER, Rosana. O Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Ângela. **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

HERINGER, Rosana. Pertencer e permanecer na universidade: reflexões a partir das políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas - Austin (EUA). **Anais do 44 Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: ANPOCS, 2020.

HERINGER, Rosana. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Curitiba, SBS, 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. **As organizações escolares em análise**, v. 1, p. 45-76, 1992.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

KUH, George. What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of college student development**, v. 50, n. 6, p. 683-706, 2009.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 13-82, 2007.

LARSON, Magali S.; LARSON, Magali Sarfatti. **The rise of professionalism**: A sociological analysis. California: Univ of California Press, 1979.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick (Org.). **Iniciação a prática sociológica**. Petrópolis, Vozes, 1998.

MAGALHÃES, Eliane. **Uma nova licenciatura**: representações sociais de “ser professor por alunos ingressantes e concluintes”. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MELO, Marina Félix. Talcott Parsons na Teoria Sociológica Contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, 2012.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: Thiollent, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, [sl]. Polis, 1987.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansoloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia**, v. 2, n. 2, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. ESCOLHA RACIONAL OU DISPOSIÇÕES INCORPORADAS: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores<sup>1</sup>. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**. 2003.

PAUL Jean-Jacques; SILVA, Nelson V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 1998.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PERRENOUD, Phillipe; NÓVOA, António; FARIA, Helena. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINTASSILGO, Joaquim. Em torno da arte de ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. **Anais do XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación**, v. 1, p. 201-208, 2011.

PRATES, Antonio Augusto; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 327-340, 2015.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências** : Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

RAMOS, Thais. **Mudanças Curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia na UFRJ (1983-2006)**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2013: Curso Normal/Formação de Professores: Formação Complementar**. Rio de Janeiro, 2013.

SCHUTZ, Alfred. **The problem of social reality**. Collected papers 1. Springer, Dordrecht, 1996. p. 71-72.

SCHWARTZMAN, Simon. As ciências sociais nos anos 90. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 6, n. 16, p. 51-60, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Maria H. de M. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP. **Documento de trabalho**, v. 2, p. 91, 1991.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Socialização de habitus: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

SILVA, Ieizi Fiorelli. BNCC, o ensino de sociologia e a: In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 51-55.

SILVA, Rudiclai da Costa; NUNES, Rogério da Silva; MALLMANN, Ana Aparecida Gomes. O REUNI na Universidade Federal do Rio Grande: Uma Avaliação da Expansão dos Cursos de Graduação. **Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2011.

SIMMEL, Georg. **Sociology of the Senses**. Londres: Routledge, 1908.

TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 220-242, 2005.

TORINI, Danilo. **Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais**. 2012. Dissertação. (Mestrado em sociologia). Universidade de São Paulo, 2012.

VALENTIM, Daniela Frida. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.



VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, 1992.

VILLAS BÔAS, Glaucia. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo social**, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003.

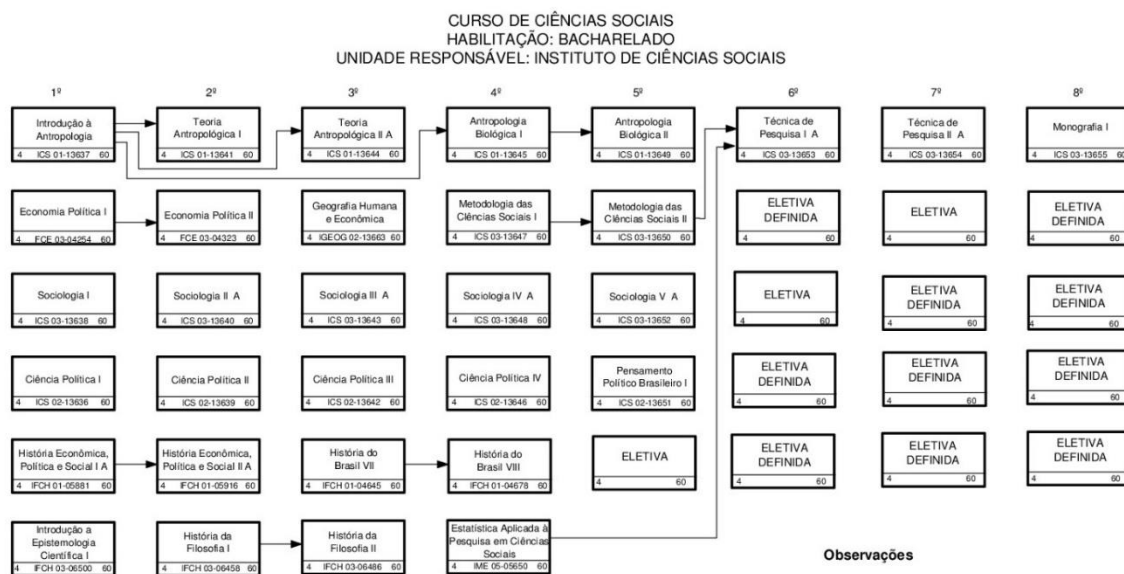
WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, n. 9, p. 174-214, 2003.

WERNECK VIANNA, Luiz; CARVALHO, Maria Alice Rezende de; MELO, Manuel Palacios Cunha. Cientistas sociais e vida pública: o estudante de graduação em ciências sociais. **Dados**, v. 37, n. 3, p. 345-535, 1994.

XAVIER, LIBÂNIA NACIF. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

ZAGO, Nadir (2007) “Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas”. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Recife, 2007.

## ANEXO A - Fluxograma habilitação bacharelado em Ciências Sociais UERJ



### Observações

- O número situado na parte inferior esquerda do retângulo representa os créditos conferidos por disciplina.
- O número situado na parte inferior direita do retângulo representa a carga horária da disciplina.
- O Curso será integralizado em um mínimo de 8 períodos e um máximo de 18.

Carga horária total: 2640 horas.

Total de créditos do curso: 176

Créditos em disciplinas obrigatórias - 124 (sendo 4 créditos em Monografia)

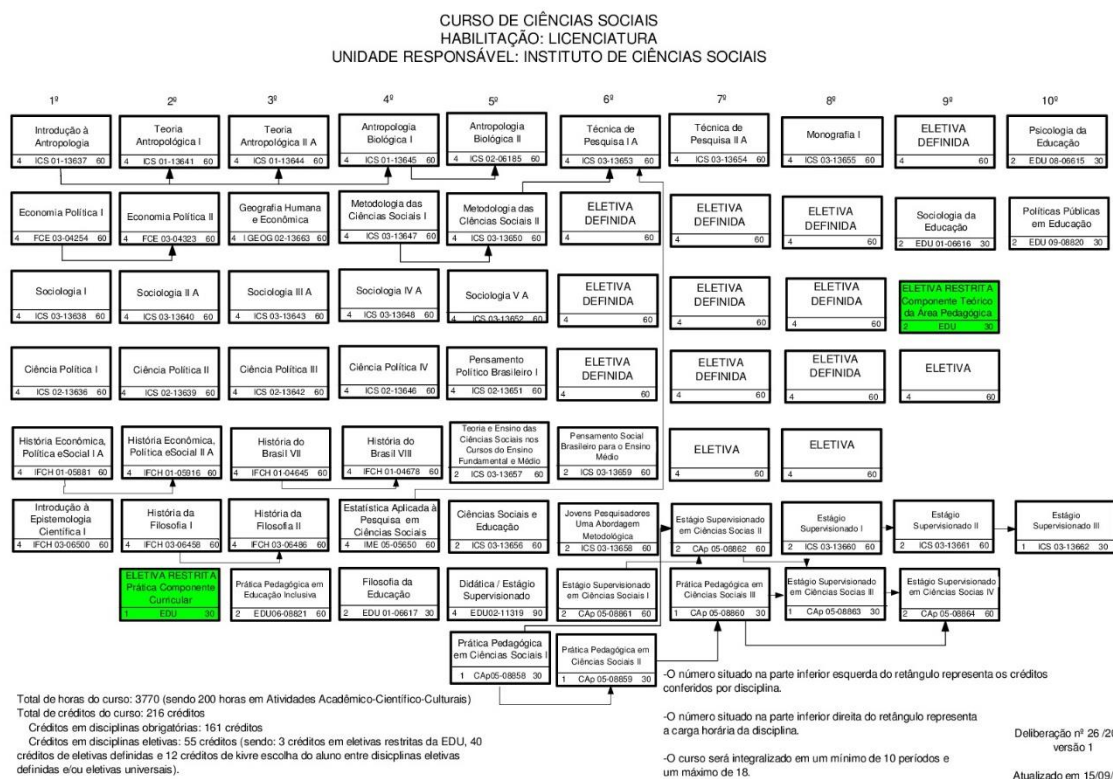
Créditos em disciplinas eletivas: 52 (sendo 40 em eletivas definidas e 12 créditos de livre escolha entre disciplinas eletivas definidas e/ou disciplinas eletivas universais).

Deliberação 26/2014  
Versão 1

Atualizado em 12/09/2016

Fonte: UERJ, 2020. Disponível em <http://www.ics.UERJ.br/site/> (Acesso: 20 ago. 2020)

## ANEXO B - Fluxograma habilitação bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais UERJ



Fonte: UERJ, 2020. Disponível em: <http://www.ics.UERJ.br/site/>. (Acesso: 20 ago. 2020).

## ANEXO C - Fluxograma habilitação licenciatura em Ciências Sociais UFRJ

Quadro 8. Conteúdos curriculares (disciplinas teóricas e práticas). Fluxograma sugerido.

| 1º PERÍODO   | 2º PERÍODO  | 3º PERÍODO   | 4º PERÍODO  | 5º PERÍODO  | 6º PERÍODO   | 7º PERÍODO   | 8º PERÍODO   |
|--|---|--|---|---|--|--|--|
| Introdução a Sociologia<br>FCB113<br>60hs 4 cr     | Introdução a Ciência Política<br>FCP104<br>60hs 4 cr  | Questões Sociológicas Contemporânea<br>FCB315<br>60hs 4 cr         | Filosofia da Educação no Mundo Ocidental<br>EDF120<br>60 hs 4 cr        | Didática<br>EDD241<br>60hs 4 cr                             | Didática das Ciências I<br>EDD543<br>30hs 2 cr           | Didática das Ciências II<br>EDD630<br>30hs 2 cr          | Optativa nova<br>60hs 4 cr   |
| Teoria Sociológica<br>FCB310<br>60hs 4 cr          | Teoria Política<br>FCP201<br>60hs 4 cr                | Questões Antropológicas Contemporânea<br>FCA301<br>60hs 4 cr       | Optativa nova<br>60hs 4 cr  | Psicologia da Educação<br>EDF245<br>60hs 4 cr               | Optativa nova<br>60hs 4 cr                               |  |  |
| Antropologia Cultural<br>FCA218<br>60hs 4 cr       | Pensamento Social Brasileiro<br>FCW223<br>60hs 4 cr   | Questões Contemporâneas da Ciência Política<br>FCP301<br>60hs 4 cr | Optativa nova<br>60hs 4 cr  | Optativa nova<br>60hs 4 cr                                  |  |  |  |
| Teoria Antropológica<br>FCA211<br>60hs 4 cr        | Educação Brasileira<br>EDA234<br>60hs 4 cr            | Fundamentos sociológicos da Educação<br>EDF240<br>60 hs 4 cr       |   | Optativa nova<br>60hs 4 cr                                  |  |  |  |
|  |   |  |   | Educação e comunicação II – LIBRAS<br>EDD636<br>60 hs 3 cr. |  |  |  |
| Lab. de Pesq. Bibliográfica<br>FCW122<br>60hs 2 cr | Lab. de Pesq. Análise de Texto<br>FCW222<br>60hs 2 cr | Lab. de Pesq. de Campo e Etnografia<br>FCW314<br>60hs 2 cr         | Lab. de Pesq. Dados Qualitativos e Quantitativos<br>FCW420<br>60hs 2 cr | Lab. de Pesq. Audio Visual<br>FCW352<br>60hs 2 cr           | Lab. de Pesq. Redação Monográfica<br>FCW320<br>60hs 2 cr | Lab. de Pesq. Projeto de Pesquisa<br>FCW414<br>60hs 2 cr | Lab. de pesq. Educação no Brasil e dilemas do professor<br>60hs 2 cr<br>FCW415 |

Fonte: UFRJ, 2020. Disponível em: <https://ifcs.ufrj.br/index.php/2-uncategorised/13-licenciatura-em-ciencias-sociais> (Acesso: 20 ago. 2020).

**ANEXO D - Questionário ENADE (2017)**

**Ministério da Educação**  
**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**  
**Diretoria de Avaliação da Educação Superior**

**QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE 2017**

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes do Enade e uma oportunidade para você avaliar diversos aspectos do seu curso e formação.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos aspectos das condições de oferta de seu curso e da qualidade da Educação Superior no país. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Para responder, basta clicar sobre a alternativa desejada. O questionário será enviado ao Inep apenas quando, na última página, for acionado o botão "Finalizar", indicando o preenchimento total do questionário. Ao final, será possível visualizar seu local e horário da prova.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Qual o seu estado civil?  
A ( ) Solteiro(a).  
B ( ) Casado(a).  
C ( ) Separado(a) judicialmente/divorciado(a).  
D ( ) Viúvo(a).  
E ( ) Outro.
2. Qual é a sua cor ou raça?  
A ( ) Branca.  
B ( ) Preta.  
C ( ) Amarela.  
D ( ) Parda.  
E ( ) Indígena.  
F ( ) Não quero declarar.
3. Qual a sua nacionalidade?  
A ( ) Brasileira.  
B ( ) Brasileira naturalizada.  
C ( ) Estrangeira.
4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?  
A ( ) Nenhuma.  
B ( ) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).  
C ( ) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).  
D ( ) Ensino Médio.  
E ( ) Ensino Superior - Graduação.  
F ( ) Pós-graduação.
5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?  
A ( ) Nenhuma.  
B ( ) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).  
C ( ) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).  
D ( ) Ensino médio.  
E ( ) Ensino Superior - Graduação.

- F ( ) Pós-graduação.
6. Onde e com quem você mora atualmente? A ( ) Em casa ou apartamento, sozinho.  
B ( ) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.  
C ( ) Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.  
D ( ) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).  
E ( ) Em alojamento universitário da própria instituição.  
F ( ) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).
7. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.  
A ( ) Nenhuma.  
B ( ) Uma.  
C ( ) Duas.  
D ( ) Três.  
E ( ) Quatro.  
F ( ) Cinco.  
G ( ) Seis.  
H ( ) Sete ou mais.
8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?  
A ( ) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50).  
B ( ) De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).  
C ( ) De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).  
D ( ) De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).  
E ( ) De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).  
F ( ) De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).  
G ( ) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00).
9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?  
A ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.  
B ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.  
C ( ) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.  
D ( ) Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.  
E ( ) Tenho renda e contribuo com o sustento da família.  
F ( ) Sou o principal responsável pelo sustento da família.
10. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?  
A ( ) Não estou trabalhando.  
B ( ) Trabalho eventualmente.  
C ( ) Trabalho até 20 horas semanais.  
D ( ) Trabalho de 21 a 39 horas semanais.  
E ( ) Trabalho 40 horas semanais ou mais.
11. Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.  
A ( ) Nenhum, pois meu curso é gratuito.  
B ( ) Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.  
C ( ) ProUni integral.  
D ( ) ProUni parcial, apenas.  
E ( ) FIES, apenas.  
F ( ) ProUni Parcial e FIES.  
G ( ) Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.  
H ( ) Bolsa oferecida pela própria instituição.  
I ( ) Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).  
J ( ) Financiamento oferecido pela própria instituição.

- K ( ) Financiamento bancário.
12. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.
- A ( ) Nenhum.  
 B ( ) Auxílio moradia.  
 C ( ) Auxílio alimentação.  
 D ( ) Auxílio moradia e alimentação.  
 E ( ) Auxílio permanência.  
 F ( ) Outro tipo de auxílio.
13. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.
- A ( ) Nenhum.  
 B ( ) Bolsa de iniciação científica.  
 C ( ) Bolsa de extensão.  
 D ( ) Bolsa de monitoria/tutoria.  
 E ( ) Bolsa PET.  
 F ( ) Outro tipo de bolsa acadêmica.
14. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?
- A ( ) Não participei.  
 B ( ) Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.  
 C ( ) Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).  
 D ( ) Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.  
 E ( ) Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.  
 F ( ) Sim, outro intercâmbio não institucional.
15. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?
- A ( ) Não.  
 B ( ) Sim, por critério étnico-racial.  
 C ( ) Sim, por critério de renda.  
 D ( ) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.  
 E ( ) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.  
 F ( ) Sim, por sistema diferente dos anteriores.
16. Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?
- |        |        |        |     |                   |
|--------|--------|--------|-----|-------------------|
| ( ) AC | ( ) DF | ( ) MT | ( ) | ( ) SE            |
| ( ) AL | ( ) ES | ( ) PA | RJ  | ( ) SP            |
| ( ) AM | ( ) GO | ( ) PB | ( ) | ( ) TO            |
|        |        |        | RN  |                   |
|        |        |        | ( ) |                   |
|        |        |        | RO  |                   |
| ( ) AP | ( ) MA | ( ) PE | ( ) | ( ) Não se aplica |
| ( ) BA | ( ) MG | ( ) PI | RR  |                   |
|        |        |        | ( ) |                   |
|        |        |        | RS  |                   |
| ( ) CE | ( ) MS | ( ) PR | ( ) |                   |
|        |        |        | SC  |                   |
17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?
- A ( ) Todo em escola pública.  
 B ( ) Todo em escola privada (particular).  
 C ( ) Todo no exterior.  
 D ( ) A maior parte em escola pública.  
 E ( ) A maior parte em escola privada (particular).  
 F ( ) Parte no Brasil e parte no exterior.
18. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?
- A ( ) Ensino médio tradicional.  
 B ( ) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).  
 C ( ) Profissionalizante magistério (Curso Normal).  
 D ( ) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.

- E ( ) Outra modalidade.
19. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?
- A ( ) Ninguém.
  - B ( ) Pais.
  - C ( ) Outros membros da família que não os pais.
  - D ( ) Professores.
  - E ( ) Líder ou representante religioso.
  - F ( ) Colegas/Amigos.
  - G ( ) Outras pessoas.
20. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?
- A ( ) Não tive dificuldade.
  - B ( ) Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
  - C ( ) Pais.
  - D ( ) Avós.
  - E ( ) Irmãos, primos ou tios.
  - F ( ) Líder ou representante religioso.
  - G ( ) Colegas de curso ou amigos.
  - H ( ) Professores do curso.
  - I ( ) Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
  - J ( ) Colegas de trabalho.
  - K ( ) Outro grupo.
21. Alguém em sua família concluiu um curso superior?
- A ( ) Sim.
  - B ( ) Não.
22. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?
- A ( ) Nenhum.
  - B ( ) Um ou dois.
  - C ( ) De três a cinco.
  - D ( ) De seis a oito.
  - E ( ) Mais de oito.
23. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?
- A ( ) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
  - B ( ) De uma a três.
  - C ( ) De quatro a sete.
  - D ( ) De oito a doze.
  - E ( ) Mais de doze.
24. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?
- A ( ) Sim, somente na modalidade presencial.
  - B ( ) Sim, somente na modalidade semipresencial.
  - C ( ) Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
  - D ( ) Sim, na modalidade a distância.
  - E ( ) Não.
25. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?
- A ( ) Inserção no mercado de trabalho.
  - B ( ) Influência familiar.
  - C ( ) Valorização profissional.
  - D ( ) Prestígio Social.
  - E ( ) Vocação.
  - F ( ) Oferecido na modalidade a distância.



- G ( ) Baixa concorrência para ingresso.  
H ( ) Outro motivo.

26. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

- A ( ) Gratuidade.  
B ( ) Preço da mensalidade.  
C ( ) Proximidade da minha residência.  
D ( ) Proximidade do meu trabalho.  
E ( ) Facilidade de acesso.  
F ( ) Qualidade/reputação.  
G ( ) Foi a única onde tive aprovação.  
H ( ) Possibilidade de ter bolsa de estudo.  
I ( ) Outro motivo.

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção "Não sei responder" e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale "Não se aplica".

| ORGANIZAÇÃO<br>DIDÁTICO-PEDAGÓGICA/INFRAESTRUTURA E<br>INSTALAÇÕES FÍSICAS/OPORTUNIDADES DE AMPLIAÇÃO<br>DA<br>FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL | 1 <input type="radio"/> Discordo<br>Totalmente | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6 <input type="radio"/> Concordo<br>Totalmente |   |
|--|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--|---|
| 27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.  | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.              | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.   | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.   | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.  | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.   | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.   | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade. | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.  | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.                                      | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.   | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.        | 1<br><input type="radio"/>                     | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/>                     | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |

|  |                            |                            |                            |                            |                            |                            |   |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| 39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.                               | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.                               | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica. | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.                   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |

|   |                            |                            |                            |                            |                            |                            |   |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
|   |                            |                            |                            |                            |                            |                            | se aplica                               |
| 51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional. | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.                            | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.                       | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |

|  |                            |                            |                            |                            |                            |                            |   |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| 54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem). | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.  | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |
| 66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala   | 1<br><input type="radio"/> | 2<br><input type="radio"/> | 3<br><input type="radio"/> | 4<br><input type="radio"/> | 5<br><input type="radio"/> | 6<br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica |

|   |                                   |                                   |                                   |                                   |                                   |                                   |  |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.  | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | se aplica                                  |
| 67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.   | <b>1</b><br><input type="radio"/> | <b>2</b><br><input type="radio"/> | <b>3</b><br><input type="radio"/> | <b>4</b><br><input type="radio"/> | <b>5</b><br><input type="radio"/> | <b>6</b><br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder<br>( ) Não se aplica |
| 68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários. | <b>1</b><br><input type="radio"/> | <b>2</b><br><input type="radio"/> | <b>3</b><br><input type="radio"/> | <b>4</b><br><input type="radio"/> | <b>5</b><br><input type="radio"/> | <b>6</b><br><input type="radio"/> | ( ) Não sei responder ( ) Não se aplica    |

Fonte: ENADE, 2017.

**ANEXO E - Questionário para estudantes de licenciatura ENADE 2017****QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE - ENADE 2017****ITENS PARA ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS**

- 1) Você pretende exercer o magistério após o término do curso?
  - (a) Sim, como atuação profissional principal.
  - (b) Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal.
  - (c) Não.
  - (d) Ainda não decidi.
  
- 2) Qual a principal razão para você ter escolhido a licenciatura?
  - (a) Acredito ser minha vocação.
  - (b) Importância da profissão.
  - (c) Tive professores que me inspiraram.
  - (d) É uma boa carreira.
  - (e) É uma opção alternativa de atividade profissional.
  - (f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso.
  - (g) Facilidade de acesso ao local do curso.
  - (h) Não havia oferta de bacharelado na área.
  - (i) Influência da família.
  - (j) Outrora razão.
  
- 3) Você já tem experiência profissional no magistério? Qual a forma de contrato? Assinale a alternativa mais relevante para você.
  - (a) Sim, em escola pública, como concursado.
  - (b) Sim, em escola pública, com contrato temporário (não concursado)
  - (c) Sim, em escola privada comunitária como contratado.
  - (d) Sim, em escola privada confessionnal como contratado.
  - (e) Sim, em escola privada particular como contratado.
  - (f) Sim, em cursos livres (idiomas, informática, aulas particulares), como contratado.
  - (g) Sim, estagiário remunerado.
  - (h) Sim, como voluntário.
  - (i) Não tenho experiência no magistério.
  
- 4) Se você tem experiência no magistério, em qual etapa/modalidade atuou? Assinale a alternativa mais relevante para você.
  - (a) Educação Infantil.
  - (b) Ensino Fundamental – anos iniciais.
  - (c) Ensino Fundamental – anos finais.
  - (d) Ensino Médio.
  - (e) Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou Médio Integrado.
  - (f) Educação de Jovens e Adultos.
  - (g) Ensino Superior.
  - (h) Outra modalidade de ensino (indígena, quilombola, do campo, especial, entre outras).
  - (i) Não tenho experiência no magistério.

- 5) Em que instituição você realizou seu estágio curricular **obrigatório**?
- (a) Escola pública.
  - (b) Escola privada comunitária.
  - (c) Escola privada confessional.
  - (d) Escola privada particular.
  - (e) Em outro tipo de instituição não especificado.
  - (f) Não realizei o estágio curricular obrigatório.
- 6) Em qual turno você realizou o estágio curricular obrigatório?
- (a) Matutino.
  - (b) Vespertino.
  - (c) Noturno.
  - (d) Integral.
  - (e) Não realizei estágio curricular obrigatório.
- 7) Em qual etapa/modalidade de ensino você realizou seu estágio curricular **obrigatório**?
- (a) Educação Infantil.
  - (b) Ensino Fundamental – anos iniciais.
  - (c) Ensino Fundamental – anos finais.
  - (d) Ensino Médio.
  - (e) Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou Médio Integrado.
  - (f) Educação de Jovens e Adultos.
  - (g) Outra modalidade de ensino (indígena, quilombola, do campo, especial, entre outras).
  - (h) Em atividades escolares de natureza complementar (atendimento especializado, atividade de apoio, atividades artísticas, atividades esportivas).
  - (i) Não realizei estágio curricular obrigatório.
- 8) Quantas horas de estágio curricular **obrigatório** você integralizou?
- (a) Até 100.
  - (b) De 101 a 200.
  - (c) De 201 a 300.
  - (d) De 301 a 400.
  - (e) Mais de 400.
  - (f) Não realizei estágio curricular obrigatório.
- 9) Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?
- (a) Em escola pública, como professor.
  - (b) Em escola privada, como professor.
  - (c) Em escola/instituição pública, na gestão educacional.
  - (d) Em escola/instituição privada, na gestão educacional.
  - (e) Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação.
- 10) A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?
- (a) Sim, completamente.
  - (b) Sim, em grande parte.
  - (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
  - (d) Não.

- 11) Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos?
- (a) Sim, durante todo o tempo.
  - (b) Sim, em grande parte do tempo.
  - (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
  - (d) Não.
- 12) No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente **orientação e supervisão** de **professores do seu curso**?
- (a) Sim, durante todo o tempo.
  - (b) Sim, em grande parte do tempo.
  - (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
  - (d) Não.
- 13) No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve adequado **acompanhamento** de **um ou mais professores da instituição em que estagiou**?
- (a) Sim, durante todo o tempo.
  - (b) Sim, em grande parte do tempo.
  - (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
  - (d) Não.

Fonte: ENADE, 2017.

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada

### 1. Escolha e acesso ao curso

- Por que Ciências sociais? - Ou por que a licenciatura / Vestibular.
- Essa foi / é a sua primeira graduação? Primeira escolha?
- Quais eram suas expectativas?
- Família foi importante para essa decisão?
- Teve alguém na escola que te ajudou ou indicou fazer essa graduação?
- Sociologia no EM teve impacto nessa decisão?
- Você pensou em outros cursos? O que te influenciou a ir pra CS?
- Você buscou informação prévia sobre o curso? Onde?

Poe que você quis ir pra UFRJ ou UERJ? O que você buscou para ir para essa universidade?

### 2. A experiência na universidade – Integração / Rede / Capital Social

- **A entrada na universidade** - Como foi o seu primeiro e segundo semestres? Essa chegada na Universidade / afiliação

- Fez pesquisa / Iniciação científica? Teve bolsa?
- Você trabalhou durante a graduação? Como? Em que?
- Você teve uma rede de apoio/. informações sobre a universidade ou seu curso na graduação? De onde? Os alunos ou dos professores?
- Assistência estudantil/ teve alguma bolsa de assistência estudantil (no caso da UFRJ: bolsa auxílio, BAP...)
- / Participar da universidade / Palestras/ Lazer
- Você fez estágio? Onde? Como organizava as disciplinas + estágio
- Estágio (parte do currículo) ou estágio remunerado)
- **Estratégias na graduação**
- Você teve informações sobre o curso de ciências sociais? Seu destino profissional? O que faz um licenciado em ciências sociais
- Estágio: Como foi a experiência do estágio? Você gostou? Foi positivo na sua formação? UERJ - CAP - Professor da aula na UERJ.

- Você passou por algum constrangimento/ discriminação/ dificuldade/ preconceito no curso?
- Você mudou de ideia sobre seu horizonte profissional durante o curso e por que? Então por que continuou?
- Relação discentes/ docentes
- Você teve algum incentivo para a pesquisa? E para a pós-graduação? Algum incentivo?
- O que você entende como preparação para o mercado de trabalho? Como você acha que a universidade pode contribuir com isso?
- **Você foi preparado para a o mercado de trabalho?** Você pensou em inserção profissional? Você percebeu essa preocupação com o mercado de trabalho entre os colegas/ professores? E a sua inserção profissional? A turma que você entrou. Quantos se formaram? Você ainda tem contato?
- Suas expectativas foram atendidas em relação ao curso de licenciatura? **O que você achou da Licenciatura? Sua avaliação da licenciatura.**
- O que é experiência para você? Comente sobre sua experiência de vida e na universidade.
- **Como você construiu sua experiência? Quais estratégias? Como enfrentou os problemas para alcançar seus objetivos? Qual foi o impacto da sua trajetória na sua experiência na Universidade?**

### **3. Destino profissional - O que você faz atualmente? Rede / Capital Social**

- Você atua ou já atuou como professor de sociologia? Como? Desistiu?
- **Você se formou quando?** (ver o período para entender pq demorou (se demorou))
- Pretende fazer pós-graduação? Lato sensu? Mestrado?
- Por que você está fazendo pós-graduação? (caso esteja na pós).
- **Você se sente um professor de sociologia?** Mesmo na pós-graduação você se sente formado / seguro para exercer o que? Sua pesquisa da pós-graduação tem ligação com a graduação? Em que sentido?
- Nas funções profissionais que desempenha, você utiliza os conhecimentos e competências adquiridas na sua formação acadêmica?
- Depois do mestrado/ doutorado. Vai fazer o que?
- Se você tivesse que escolher novamente, optaria por esse mesmo curso? Você incentiva alguém a fazer CS?