



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Mariana Siracusa Nascimento

**Entre a ciência e a profissão: dilemas da formação de sociólogos no Brasil**

Rio de Janeiro

2024

Mariana Siracusa Nascimento

**Entre a ciência e a profissão: dilemas da formação de sociólogos no Brasil**



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

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Bomeny Garchet

Rio de Janeiro

2024

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

N244 Nascimento, Mariana Siracusa.  
Entre a ciência e a profissão: dilemas da formação de sociólogos no Brasil /  
Mariana Siracusa Nascimento. – 2024.  
227 f.

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

1. Sociólogos - Brasil - Teses. 2. Profissões - Brasil - Teses. 3. Mercado de  
trabalho - Brasil - Teses. 4. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação) - Teses. I.  
Garchet, Helena Maria Bomeny. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316-057

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

---

Assinatura

---

Data

Mariana Siracusa Nascimento

**Entre a ciência e a profissão: dilemas da formação de sociólogos no Brasil**

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

Aprovada em 13 de setembro de 2024

Banca examinadora:

---

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

---

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

---

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

---

Prof. Dr. Jacob Carlos Lima  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Carlos Benedito Martins  
Universidade de Brasília

Rio de Janeiro

2024

## AGRADECIMENTOS

Nos momentos finais de elaboração desta tese me deparei com uma indagação recorrente: qual a origem de uma seção de agradecimentos em trabalhos acadêmicos? Busquei algumas referências bibliográficas, mas não encontrei as respostas. Gosto de pensar que este espaço surgiu pela necessidade de ressaltar o empenho coletivo na realização de um trabalho autoral, mas que não é feito sozinho. Nesta grande jornada do doutorado permeada por muitos desafios – dentre eles uma pandemia que forçou um isolamento social de praticamente dois anos – tenho muito a agradecer. Primeiramente a minha família pelo apoio incondicional na realização deste trabalho sobretudo minha mãe, Silvana, minha irmã, Gabriela, minha avó Maria, minhas tias e primas – são tantas que não dá para citar nominalmente aqui. Essa família de mulheres fortes e independentes me ensinou a correr atrás dos meus objetivos sempre, apesar das dificuldades. Cada uma ao seu modo me deu forças para seguir mesmo nos momentos mais difíceis.

Este trabalho é fruto de uma trajetória acadêmica na universidade pública. Passei os últimos 13 anos – da graduação ao doutorado – na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da qual me orgulho muito. Naquela estrutura de cinza concreto vivi os melhores anos da minha vida, conheci pessoas maravilhosas e professores incríveis. Gostaria de agradecer especialmente à Clara Araújo, que possibilitou minha primeira experiência de pesquisa ainda na graduação e aos professores Ignacio Cano e Doriam Borges, que me ensinaram tudo de metodologia e que hoje são parceiros de trabalho.

Devo uma agradecimento mais que especial à minha orientadora Helena Bomeny. Lembro em detalhes a primeira vez que nos conhecemos. Foi em uma disciplina de sociologia brasileira do quinto período. Fiz esta disciplina em outro turno só para ter aula com ela e logo no início me encantei com a forma como ela conduzia a aula e tratava os estudantes, sempre de forma carinhosa. Abordava assuntos complexos com uma simplicidade e uma suavidade de quem conversa com amigos. Depois pude acompanhar de perto sua atuação docente e aprender com ela na prática. Sem dúvida é um exemplo de professora e uma referência para mim. Nossa trajetória começou na graduação, passou pelo mestrado e culmina agora no doutorado. Ao longo desses anos de convivência, Helena sempre teve a mesma generosidade, delicadeza e carinho comigo, em uma relação verdadeiramente de orientação baseada em muitas conversas, apoio, acompanhamento e respeito. Na reta final, nos momentos de maior angústia, as reuniões eram

semanais e certamente esse apoio foi fundamental para conclusão da tese. Este trabalho não teria este resultado se não fosse pela Helena.

Helena também me proporcionou o contato com seus orientandos. Tive o privilégio de conviver e trocar experiências, angústias e alegrias com eles, que foram interlocutores fundamentais desse trabalho e leitores de cada uma dessas páginas. Os comentários valiosos da Sara Zarucki, da Luma Doné, do José Amaral, do Pedro Barboza e do Diego Santana foram essenciais para a realização da tese.

Também não posso deixar de agradecer ao Centro de Estudos de Segurança e Cidadania, organização a que tenho muito orgulho de pertencer, onde aprendi a ser socióloga e a fazer pesquisa na área de segurança pública. À Julita Lemgruber toda minha admiração e meu orgulho. Obrigada por me ensinar tanto e ser uma referência. Meu agradecimento a todos os meus amigos do CESeC, em especial à Rachel Machado, Paula Napolião e Thayná Alves, que são alicerces e meu apoio nessa jornada. Tenho muita admiração das mulheres que vocês são e do trabalho que realizam.

Aos meus amigos, de todas as épocas e momentos, minha gratidão. Sem vocês nada disso seria possível. Mais que uma rede de apoio, vocês são um porto seguro, lugar de carinho, acolhimento, respeito e admiração mútua. Um agradecimento especial à Manu Amaral, minha companheira, que me ensina diariamente a ser uma pessoa melhor e me mostra como a vida pode ser boa quando compartilhada. Manu acompanhou de perto a realização desta tese, as alegrias e as angústias, a finalização de cada etapa e não tenho como agradecer a parceria, o apoio e toda a compreensão. Sem você esse trabalho também não seria possível.

Meus agradecimentos sinceros aos membros da banca que gentilmente cederam seu tempo para ler e contribuir com este trabalho. Muito obrigada à Raquel Emerique, Gláucia Villas Bôas, Jacob Lima e Carlos Benedito Martins. Gostaria de agradecer também a todos os docentes que participaram da pesquisa e que tornaram este trabalho possível. Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por viabilizar a realização desta tese.

## RESUMO

NASCIMENTO, Mariana Siracusa. **Entre a ciência e a profissão: dilemas da formação de sociólogos no Brasil.** 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos docentes universitários sobre a sociologia como profissão e a maneira como esta se materializa na formação oferecida aos sociólogos no Brasil. Parte da literatura do campo da sociologia das profissões enfatiza a centralidade do segmento acadêmico não apenas na formação de novos quadros, mas na criação e compartilhamento de um conjunto de normas, práticas e representações sobre o exercício profissional, a produção de conhecimento, as atividades que podem ser desempenhadas, entre outros aspectos. Dimensões que são universalizadas em função da posição que eles ocupam na competição intraprofissional. Entender suas formas de pensar é fundamental para refletir sobre a relação entre profissão, formação e destinos profissionais estimulados ou interditados. Dada a importância da pós-graduação na constituição da identidade profissional dos sociólogos no Brasil e o papel dessas instituições na consolidação das ciências sociais no país, os programas de pós-graduação da área de avaliação da sociologia na CAPES foram o recorte analítico. Foram selecionados dez programas espalhados em dez estados brasileiros de quatro regiões, considerando sobretudo o tempo de criação. Em cada programa, foram selecionados dois docentes. Os critérios que orientaram a escolha envolveram o perfil etário e de gênero, a trajetória acadêmica e profissional, bem como a vinculação a programas de pós-graduação avaliados na área de sociologia. Para captar as percepções sobre a profissão e a formação foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro que continha questões sobre a trajetória acadêmica e profissional dos docentes; avaliação sobre a formação oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação, as motivações e inserções profissionais dos estudantes e a dinâmica das aulas da pós-graduação. Os principais resultados indicam que os docentes compreendem a sociologia enquanto atividade intelectual que se dedica à produção de conhecimento científico nas universidades, que está assentada em um modelo de dissociação entre ciência e profissão. Há uma sobrevalorização da formação teórica em detrimento das dimensões práticas. Isso se reflete no desconhecimento, por parte do corpo docente, das possibilidades de atuação profissional fora da academia, na ausência de reflexões sistemáticas sobre mercado de trabalho e questões que envolvem a empregabilidade dos estudantes; no desprestígio das licenciaturas e do lugar ocupado pela docência na formação tanto na graduação quanto na pós; e na baixa presença de disciplinas práticas sobretudo as de metodologia quantitativa. A forma de conceber a profissão prejudica tanto a formação quanto a inserção profissional dos estudantes nos dois destinos profissionais estimulados pelos docentes e pelos cursos – docência e pesquisa. A longevidade da sociologia tanto na sua capacidade de atração e retenção de novos estudantes quanto na relevância no debate público passa pela integração entre ciência e profissão e pelo enfretamento da dimensão prática na docência e na pesquisa.

Palavras-chave: sociologia das profissões; formação de sociólogos; mercado de trabalho; profissão; programas de pós-graduação.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Mariana Siracusa. **Between science and profession: dilemmas of the training of sociologists in Brazil.** 2027. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The present research aims to understand the perception of university faculty regarding sociology as a profession and the way it materializes in the training offered to sociologists in Brazil. Part of the literature in the field of the sociology of professions emphasizes the centrality of the academic segment not only in the formation of new professionals but also in the creation and sharing of a set of norms, practices, and representations about professional practice, knowledge production, and the activities that can be performed, among other aspects. Dimensions that are universalized based on the position they occupy in intraprofessional competition. Understanding their ways of thinking is essential to reflect on the relationship between profession, training, and professional destinies that are either stimulated or hindered. Given the importance of postgraduate education in the constitution of the professional identity of sociologists in Brazil and the role of these institutions in consolidating social sciences in the country, the postgraduate programs evaluated in the area of sociology by CAPES were the analytical focus. Ten programs were selected across ten Brazilian states in four regions, considering their establishment time. In each program, two faculty members were chosen. The criteria that guided the selection involved age and gender profile, academic and professional trajectory, as well as affiliation to postgraduate programs evaluated in the field of sociology. To capture perceptions about the profession and training, 20 semi-structured interviews were conducted based on a script that included questions about the academic and professional trajectory of the faculty; evaluation of the training provided in undergraduate and postgraduate courses; motivations and professional placements of students; and the dynamics of postgraduate classes. The main results indicate that faculty members understand sociology as an intellectual activity dedicated to the production of scientific knowledge in universities, based on a model of dissociation between science and profession. There is an overvaluation of theoretical training at the expense of practical dimensions. This is reflected in the faculty's lack of awareness of professional opportunities outside academia, the absence of systematic reflections on the job market and issues concerning students' employability; the undervaluation of teaching degrees and the place occupied by teaching in both undergraduate and postgraduate training; and the low presence of practical courses, especially in quantitative methodology. The way of conceiving the profession hinders both the training and the professional insertion of students into the two professional paths encouraged by faculty and courses – teaching and research. The longevity of sociology, both in its capacity to attract and retain new students and in its relevance in public debate, depends on the integration of science and profession and on addressing the practical dimension in teaching and research.

Keywords: sociology of professions; training of sociologists; job market; profession; postgraduate programs.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	9
1	<b>O CAMPO DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES .....</b>	16
1.1	<b>Contribuição de Max Weber e Emile Durkheim ao estudo das profissões.....</b>	16
1.2	<b>Origem da disciplina na tradição norte-americana.....</b>	20
1.3	<b>Etapas de desenvolvimento do campo da sociologia das profissões.....</b>	22
1.4	<b>Sociologia das profissões no Brasil.....</b>	29
1.5	<b>A sociologia como objeto da sociologia das profissões.....</b>	34
2	<b>OS SENTIDOS DA SOCIOLOGIA ENTRE DISCIPLINA CIENTÍFICA E PROFISSÃO.....</b>	45
2.1	<b>Percepções sobre a Sociologia: relação entre ciência e profissão.....</b>	45
2.2	<b>Pensando a profissão: regulamentação e inserção dos sociólogos .....</b>	49
2.3	<b>Sociólogos acadêmicos e extra-acadêmicos: trajetórias e identidades profissionais.....</b>	61
3	<b>PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	73
3.1	<b>Escolha dos programas de pós-graduação.....</b>	73
3.2	<b>Escolha dos docentes.....</b>	79
3.3	<b>Entrevista como abordagem metodológica.....</b>	80
3.4	<b>Perfil dos docentes dos programas selecionados .....</b>	87
4	<b>TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS DOCENTES.....</b>	101
4.1	<b>Escolha pelas ciências sociais.....</b>	106
4.2	<b>Formação na graduação.....</b>	109
4.3	<b>Pós-graduação – escolha e formação.....</b>	113
4.4	<b>Escolha pela carreira acadêmica.....</b>	116
4.5	<b>Esboço de síntese: conexões entre os grupos.....</b>	119
5.	<b>GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO, DESTINOS PROFISSIONAIS E MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES.....</b>	125
5.1	<b>Escolhas e inquietações profissionais dos estudantes de graduação.....</b>	125
5.2	<b>Cursos de graduação.....</b>	134
5.3	<b>Escolhas e inquietações profissionais dos estudantes de pós-graduação.....</b>	138
5.4	<b>Programas de pós-graduação.....</b>	144

5.5	Esboço de síntese: conexões entre os grupos.....	156
6	<b>EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E AVALIAÇÃO SOBRE O MERCADO DE TRABALHO PARA SOCIÓLOGOS.....</b>	<b>169</b>
6.1	Experiências profissionais.....	169
6.2	Avaliação sobre o mercado de trabalho para sociólogos.....	182
6.3	Esboço de síntese: conexões entre os grupos.....	205
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>212</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE A - Programas de pós-graduação em sociologia em funcionamento no Brasil em 2021 por ano de criação e conceito de avaliação da CAPES.....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os docentes.....</b>	<b>227</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é tributária de uma trajetória. Nasceu do acúmulo de inquietações e reflexões, ancoradas na minha experiência enquanto estudante de ciências sociais e nas pesquisas realizadas na graduação e no mestrado. Esses trabalhos foram marcados por uma preocupação com a *construção e o desenvolvimento da sociologia no Brasil a partir de uma perspectiva institucional*. Compreender como o campo se desenvolveu e se institucionalizou, quais autores e instituições estiveram envolvidos nesses processos são fios condutores que interligam todas as minhas experiências de pesquisa até aqui.

O trabalho de conclusão de curso da graduação, “Autonomia e Financiamento: uma análise da recente produção sociológica brasileira”, tinha como objetivo compreender as relações entre a comunidade científica e as agências de fomento por meio de um mapeamento temático dos projetos de pesquisa da área de avaliação da sociologia que receberam financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 2008 e 2016. Havia uma desconfiança inicial, transformada em hipótese, de que certos temas seriam privilegiados na obtenção de recursos em função da sua associação direta com problemas sociais, como os estudos sobre violência e segurança pública, por exemplo. Em contraposição, as pesquisas de caráter teórico sem vinculação imediata com os problemas sociais seriam negligenciadas. Esta hipótese foi parcialmente descartada após a análise dos projetos. O caráter público do financiamento do CNPq e a avaliação feita por comitês de especialistas garantem a pluralidade de pesquisas apoiadas pela instituição, ainda que certas abordagens possam eventualmente despertar maior interesse.

Em linha ao trabalho da graduação, desenvolvi no mestrado um trabalho intitulado “A pesquisa em sociologia no Brasil: uma análise dos programas de pós-graduação” que mantinha o foco, sobretudo temático, nas pesquisas realizadas por sociólogos brasileiros vinculados a programas de pós-graduação, mas tinha como horizonte analítico a comparação com outros contextos nacionais. A principal inquietação que orientou o estudo poderia ser sintetizada em uma pergunta: a sociologia brasileira é influenciada pelas mudanças que a disciplina vem enfrentando em outros contextos ou tem sua lógica pautada por questões locais e regionais? A análise temática dos projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes de programas de pós-graduação sugeriu uma lógica endógena na estruturação da agenda de pesquisa, associada aos problemas sociais regionais da sociedade brasileira.

Ambas as experiências têm em comum a tentativa de conhecer o campo da sociologia brasileira do ponto de vista institucional, a partir da produção científica de sociólogos inseridos, majoritariamente, em universidades ou centros de pesquisa. A investigação em tela mantém esse interesse, mas desloca o objeto de pesquisa da produção de conhecimento para a formação de novos quadros no âmbito da pós-graduação.

Duas inquietações são norteadoras deste novo exercício de pesquisa: a definição do fazer sociológico: *como podemos delimitar essa profissão? Quais os sentidos atribuídos por aqueles que são responsáveis pela formação a nível de pós-graduação?* A segunda indagação diz respeito à formação do sociólogo: *como essa percepção sobre a sociologia se materializa na formação oferecida pelos programas de pós-graduação? Existe consenso entre os docentes universitários sobre a formação e os destinos profissionais dos egressos?*

Além da preocupação com a perspectiva institucional que perpassa minha trajetória acadêmica havia também uma dimensão pessoal na escolha do objeto. Verificar que muitos colegas da graduação desistiram do curso em função da ausência de perspectivas e oportunidades concretas no mercado de trabalho foi um aspecto importante na transformação de um problema em questão de pesquisa. A impressão compartilhada entre os estudantes da minha universidade era de que curso só oferecia como saída profissional a docência no ensino superior. Alternativas a esse modelo não eram estimuladas e não se materializavam como possibilidades. Essa percepção construída na graduação tinha ressonância também entre os estudantes da pós-graduação. Este foi o pano de fundo para que esta inquietação, ancorada em uma experiência pessoal, se transformasse em problema de pesquisa.

Minha posição enquanto estudante de doutorado em um programa de pós-graduação em ciências sociais que pretende compreender a percepção dos docentes de programas de pós-graduação de ciências sociais sobre a profissão e a formação influenciou todas as etapas da pesquisa, desde a seleção dos docentes, a realização das entrevistas e a análise e interpretação dos resultados. Essa condição de pesquisadora que investiga um objeto do qual também participa foi motor de constante reflexão. Ao mesmo tempo que trouxe desafios, possibilitou canais de diálogo e interlocução com os docentes.

A escolha mais intuitiva para compreender a formação do sociólogo seria analisar os cursos de graduação porque ali são compartilhados, socializados e difundidos os conhecimentos, as técnicas e as competências necessárias para o exercício profissional na maioria das carreiras. Todavia, para as ciências sociais, da maneira como se institucionalizaram no Brasil, isso não é suficiente. Há um imaginário amplamente difundido entre os graduados da

área, e ratificado por parte do corpo docente (Laraia, 1991), de que a pós-graduação é o espaço ao mesmo tempo de validação do treinamento recebido na graduação e de fornecimento de uma credencial que legitima a formação e a posterior atuação profissional. Isso se justifica, em parte, pela forma como a graduação em ciências sociais se constituiu no país. O currículo dos cursos é fragmentado nas disciplinas que formam a área. Como contraponto a uma formação generalista, os estudantes buscam a especialização na pós-graduação, seja em sociologia, antropologia ou ciência política (Cigales, 2021).

[...] O seu objetivo (cursos de ciências sociais) aparentemente é o de formar pesquisadores, mas enfatizando que essa formação somente se completa na pós-graduação. Assim, o bacharelado em ciências sociais parece apenas como um estágio preparatório para a pós-graduação. E esta somente é acessível para uma minoria de formados (Laraia, 1991, p.60).

Dessa forma, só é considerado sociólogo pela comunidade acadêmica aquele que obtém o título de mestre e doutor independente da sua inserção profissional. Essa concepção foi construída pelo segmento profissional responsável pela formação na graduação e na pós, os docentes universitários. Em função da posição ocupada na competição intraprofissional (Bonelli, 1993a), suas percepções são difundidas, disseminadas e universalizadas. Os neófitos no campo recebem essa formação e a reproduzem.

Apesar disso, a separação entre graduação e pós-graduação nas ciências sociais no país é, em grande medida, menos nítida do que se insinua. Na maioria das universidades públicas, os professores que estão na pós-graduação atuam na graduação. Diversas são as explicações para essa participação. De maneira geral, os concursos para o magistério superior estão destinados aos cursos de graduação. O credenciamento a um programa de pós-graduação não é condição excludente ou necessária para atuação nas universidades, embora seja buscado por muitos docentes. Além disso, o envolvimento de docentes da pós-graduação nos cursos de graduação é incentivado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição vinculada ao Ministério da Educação do governo federal responsável, entre outras coisas, pela avaliação dos programas de pós-graduação no país.

Um estudo detalhado sobre a pós-graduação ajuda a compreender o projeto de formação que se espraia pelas graduações. Além disso, a maioria dos docentes que atua na graduação passou pela pós-graduação, já que na maior parte das universidades o título de doutor é um pré-requisito nos concursos de seleção de docentes, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A legislação estabelece que as universidades tenham um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Isso

reforça um ciclo: professores reproduzem a formação que receberam nos programas de pós-graduação nos cursos de graduação.

Pela especificidade das ciências sociais no Brasil, a pós-graduação se transformou no *locus* privilegiado para a compreensão da formação do sociólogo. É nesse nível educacional que é transmitida uma cultura profissional (Costa, 1990) que orienta e determina os caminhos não só da formação, mas dos destinos profissionais. Nesse sentido, a pós-graduação tem seu escopo ampliado. Deixa de ser apenas um espaço para formação de docentes e pesquisadores, como definido no Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, marco legal da pós-graduação no Brasil (Bomeny, 2001). Isso se confirma na procura dos cursos pós-graduados por sociólogos com outras inserções profissionais que não aquelas associadas à academia e à universidade, movidos pelo anseio de qualificação; por um reconhecimento e prestígio profissional, ou por um desejo de progressão na carreira (Miglievich, 1999). Independente das motivações, esses profissionais buscam a pós-graduação, elevando sua importância e centralidade para a formação do sociólogo.

Compreender a percepção dos docentes sobre a profissão e a formação adquire ainda mais centralidade, já que este segmento profissional é responsável pela construção de uma cultura profissional, que pode ser definida como o conjunto de valores, normas e representações estabelecidas para cada campo. A cultura profissional determina os papéis sociais e as competências necessárias para a atuação no mercado de trabalho, os modos de exercício da profissão, bem como o tipo de pesquisa científica praticada, os modelos de ensino e a imagem pública da profissão (Costa, 1990).

Na sociologia brasileira, parece haver um predomínio do modelo de cultura profissional baseada na dissociação entre ciência e profissão, que estrutura uma cisão entre teoria e prática. Em linhas gerais, esse modelo concebe a ciência, definida aqui como processos de pesquisa e ensino ligados à atividade intelectual, como uma esfera autônoma e livre, apartada das interferências e pressões do mercado. A percepção, por parte dos docentes universitários, de que o seu trabalho constitui uma atividade intelectual e, portanto, não “profissional”, faz parte de uma essência ontológica que não reconhece outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Como são os docentes universitários que proclamaram para si a definição e o *status* de sociólogos, aqueles que exercem outras funções são invisibilizados pelos pares e não têm sua prática reconhecida como uma das possibilidades de atuação (Miglievich, 1999).

Algumas pesquisas sinalizaram que os docentes universitários avaliam a atuação no mercado como um trabalho técnico, burocratizado, subordinado aos interesses privados.

Concebida como uma atividade inferior por não ser realizada em condições de liberdade intelectual e reflexão autônoma, livre das pressões do mercado, que as universidades públicas assegurariam. A divisão entre atividade profissional, ligada ao mercado, e atividade intelectual, ligada às universidades está na raiz das concepções sobre profissões e esconde o impacto que o mercado ocupa na delimitação e constrangimento da atuação profissional nas duas esferas (Bonelli, 1994; Baltar, Baltar, 2017).

Todo exercício profissional, seja como docente universitário, docente do ensino básico ou sociólogo, está sujeito aos limites do mercado. São todos trabalhadores, seja no exercício do serviço público seja no exercício do setor privado. Todos exercem um trabalho intelectual, com as mesmas possibilidades criativas e os mesmos condicionantes estruturantes (salário, condições de trabalho etc.). Até por isso, o início da organização sindical dos sociólogos não distinguiu trabalhadores do ensino superior, ensino básico e sociólogos. Apesar da base comum, com o avanço do sistema superior de ensino, a academia fez o estranhamento do sociólogo, alimentou uma indiferença com o professor do ensino médio e produziu uma supervalorização do professor universitário (Baltar, Baltar, 2017, p.284).

Assim como na relação entre financiamento de pesquisa e autonomia do campo científico na construção de uma agenda temática – problema central do meu trabalho de conclusão de curso na graduação – havia uma separação entre ciência e mercado. Uma separação expressa na relação entre pesquisas mais fortemente associadas a problemas sociais, a demandas externas e pesquisas mais teóricas. Aqui, a mesma questão se coloca na definição do fazer sociológico como profissão, o que pode revelar que essa questão faz parte da constituição do campo das ciências sociais no Brasil.

Considerando as duas inquietações que mobilizam esta pesquisa – concepções sobre a profissão e a formação – a percepção dos docentes constituiu-se como objeto de estudo. Seja pelo que ensinam ou pela prática profissional, os docentes universitários são responsáveis pela formulação e condução de uma cultura profissional amplamente difundida e legitimada que repercute diretamente na formação de novos sociólogos.

A escolha dos docentes que participaram da pesquisa seguiu um conjunto de etapas. A primeira foi a seleção de dez programas de pós-graduação de natureza acadêmica da área de avaliação da sociologia na CAPES, em um universo de 51 programas ativos em 2021. Cabe destacar que são avaliados conjuntamente os programas de sociologia – e as combinações sociologia e antropologia e sociologia e política - e os de ciências sociais. O critério que orientou essa escolha foi o tempo de criação dos programas. A hipótese original era de que a antiguidade e tradição dos programas teriam influência na percepção dos docentes. Considerando o desenvolvimento dos programas no país identifiquei dois períodos de maior expansão: as

décadas de 1970 e 1990 e o início dos anos 2000. Dessa forma, os programas foram divididos em dois grupos em razão do ano de criação: o primeiro reúne aqueles que surgiram entre as décadas de 1960 e 1990 e o segundo, aquelas que surgiram após os anos 2000 até 2019.

Em cada grupo foram selecionados cinco programas. No primeiro, escolhi os mais antigos, considerando a proporção dos programas criados em cada década, e no segundo, os mais recentes. Embora o tempo de criação tenha sido o principal critério, a diversidade regional merece destaque. Os dez programas estão distribuídos em dez estados de quatro regiões. No grupo 1 foram selecionados: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGS/UFPE); Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Brasília (PPGSOL/UnB); Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (PPGS/USP); Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ) e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (PPGCS/UFBA). No grupo 2: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (PPGCS/UFSM); Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGCS/UFES); Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (PPC/UEM); Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGS/UFMT) e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (PPGS/UFMA *Campus Imperatriz*). Embora haja programas de sociologia e ciências sociais, o foco analítico são as percepções dos docentes sobre a sociologia como profissão e os reflexos na formação de sociólogos.

Dentro de cada programa foram selecionados dois docentes, totalizando 20. Foram elencados quatro critérios de seleção: vínculo institucional, trajetória acadêmica, atuação profissional e perfil de gênero e etário. Para captar percepções diversas foram selecionados docentes de gênero e idades distintas que estivessem ativos no programa em 2022 e tivessem vínculo permanente. No que diz respeito à formação acadêmica, foram priorizados docentes com trajetórias típicas, aquelas feitas integralmente no campo das ciências sociais considerando a graduação, mestrado e doutorado. Por fim, em relação à atuação profissional, foram selecionados docentes que tiveram múltiplas experiências fora da academia, bem como aqueles que atuaram majoritariamente em espaços acadêmicos como as universidades. No conjunto, os critérios permitiram a seleção de docentes com perfil diversificado que tiveram experiências profissionais e acadêmicas distintas, o que interfere nas percepções sobre a profissão e a formação de sociólogos.

Para captar as percepções foram realizadas entrevistas semiestruturadas em formato *online*. O roteiro dividido em blocos continha perguntas sobre a trajetória acadêmica e profissional dos docentes, passando pela escolha das ciências sociais na graduação até a entrada na carreira acadêmica e as experiências profissionais; avaliação da formação oferecida na graduação e na pós-graduação, enfatizando a dimensão prática da dinâmica das aulas na pós-graduação, as disciplinas oferecidas e o papel deste nível de formação para a inserção profissional dos sociólogos; e uma avaliação dos docentes sobre as motivações e inserções profissionais dos estudantes de graduação e de pós.

A tese está dividida em seis capítulos. O primeiro traça um breve histórico do desenvolvimento do campo da sociologia das profissões na Europa e no Brasil ao longo do século XX, com ênfase na formação da disciplina na tradição anglo-saxã. Há um regaste da contribuição de Max Weber e Emile Durkheim para o campo e das discussões sobre as pesquisas desenvolvidas no Brasil que tomaram a sociologia como objeto. O segundo apresenta reflexões sobre a relação entre ciência e profissão e expõe algumas pesquisas sobre o mercado de trabalho dos sociólogos, identidades e trajetórias profissionais. O terceiro capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa, ressaltando os processos de seleção dos programas e dos docentes, além de salientar a importância da entrevista como abordagem metodológica. Os capítulos quatro, cinco e seis são dedicados à análise das entrevistas: no quarto capítulo apresentei a trajetória acadêmica e profissional dos docentes; no cinco, estiveram em pauta as percepções sobre a formação na graduação e na pós, além da inserção profissional dos estudantes e, por fim, no capítulo seis, as experiências profissionais e a avaliação sobre o mercado de trabalho para os sociólogos.

## 1. O CAMPO DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

Na sociologia, o fenômeno das profissões tem larga tradição histórica. Desde o início da disciplina, a temática desperta interesse, como podemos inferir a partir dos trabalhos de Durkheim e Weber, entre outros. Esse interesse, disperso na obra desses sociólogos, não foi suficiente para construir um campo de investigação específico. Apenas na segunda metade do século XX que as profissões passaram a ser estudadas de forma mais sistemática por diversos autores, constituindo uma subdivisão disciplinar. A origem desse subcampo está associada a uma estratégia de profissionalização<sup>1</sup> dos sociólogos norte-americanos no contexto da grande crise de 1929 (Rodrigues, 2002; Desmarez, 1986; Dubar, 2005). Durante o século XX, a sociologia das profissões se desenvolveu, sobretudo, a partir de contribuições de sociólogos norte-americanos e ingleses.

O objetivo deste capítulo é elaborar um balanço do campo da sociologia das profissões partindo das contribuições canônicas desenvolvidas por Durkheim e Weber, passando pela transformação da área em disciplina remontando brevemente as etapas do seu desenvolvimento e suas principais referências teóricas. Em um terceiro momento apresento a constituição desse campo no Brasil, bem como as pesquisas que tiveram a sociologia como objeto.

### 1.1 Contribuição de Max Weber e Emile Durkheim ao estudo das profissões

Na obra de Max Weber, o tema das profissões aparece de forma fragmentada. Apesar disso, é possível afirmar que a principal contribuição do autor para a sociologia das profissões está em *Economia e Sociedade* publicado pela primeira vez em 1922 (Morgenstern, 2015). As concepções weberianas de autoridade profissional, domínio de um conhecimento especializado e orientação de serviço baseada em um código de ética são o substrato de várias correntes teóricas no campo no momento de conceituar as profissões, como veremos adiante. Autores considerados neoweberianos, como Eliot Freidson e Magali Larson, recuperaram, no contexto da reinterpretção da obra de Weber na década de 1960 - uma perspectiva crítica que vai além da representação do sentido da ação e incorpora a dimensão do poder e da dominação presente

---

<sup>1</sup> De maneira geral, profissionalização indica o processo pelo qual uma ocupação adquire o *status* de profissão. Ao longo do desenvolvimento da sociologia das profissões, o conceito adquiriu diversos significados.

nos trabalhos do sociólogo alemão e que estão na origem e na preservação dos interesses profissionais (Schmitz, 2014).

Por ser uma obra voltada para compreender o desenvolvimento do capitalismo, a *Ética Protestante e o “Espírito” do capitalismo* apresenta um conceito geral e indiferenciado de profissão como toda atividade laboral que carrega um duplo sentido: como vocação, em uma conotação religiosa do termo; e como atividade especializada, baseada na prestação de um serviço e que possibilita a sobrevivência individual e o lucro. Esse caráter abstrato da definição pode ter sido responsável pela ausência dessa obra no campo da sociologia das profissões em comparação com as reflexões sobre monopolização dos grupos profissionais, fechamento social e outros conceitos elaborados em *Economia e Sociedade* (Morgenstern, 2015).

No capítulo “Categorias sociológicas fundamentais” de *Economia e Sociedade*, Weber (2000) apresenta uma conceitualização de profissão como uma especialização de serviços prestados para a subsistência ou acúmulo de riquezas, junto a uma extensa lista de divisões e outras características. Em outro momento da mesma obra, Weber menciona a noção de corporações profissionais para explicar a manutenção de prestígio que certas profissões têm. Estas são formadas por um conjunto de indivíduos que compartilham interesses em comum, como uma comunidade e têm como característica definidora o fechamento social. Apesar de terem os mesmos interesses, esses indivíduos competem entre si por oportunidades vantajosas como postos de trabalho por exemplo. Com o aumento da concorrência surge, entre eles, o desejo de limitar o número de integrantes do grupo a partir da identificação de algum aspecto em comum, capaz de distinguir aqueles que compõem o grupo, e que podem participar da competição interna de forma legítima, dos demais. No caso das profissões, essa característica são as credenciais como os diplomas e certificados.

A consequência desse processo é a formação de uma ‘comunidade de interessados’, que mantém uma relação associativa entre si e são reconhecidos por aqueles que não compõem o grupo. Forma-se um monopólio que limita a competição. Weber (2000) denomina esse processo de fechamento social, que é capaz de excluir aqueles que não possuem as características definidoras do grupo, como um diploma, e ao mesmo tempo monopoliza recursos e recompensas.

[...] Quando se trata de uma ‘organização de consortes’ – e isso significa sempre: união monopolista, fechada para o exterior, por exemplo, de pescadores moradores de determinado lugar e interessados em pescar em determinadas águas, ou da formação de uma ‘associação de engenheiros diplomados’, que procuram impor um monopólio jurídico ou efetivo sobre determinados cargos em contraposição aos não-diplomados (...) que se desenvolve primeiro uma ação de comunidade e depois, eventualmente, chegam a construir uma relação de associação, em todos os casos participa, como

impulso básico, a tendência à monopolização de determinadas oportunidades, em regra de natureza econômica. É uma tendência que se dirige contra outros concorrentes que se distinguem por alguma característica comum, positiva ou negativa. E o objetivo é sempre, em certo grau, o fechamento do acesso de estranhos a determinadas oportunidades (sociais e econômicas) (Weber, 2000, p.232).

Os conceitos de fechamento social, monopólio das associações profissionais, autonomia profissional e sobretudo as disputas por poder derivados da teoria weberiana foram incorporados por muitos teóricos da sociologia das profissões, em especial Friedson e Larson, como veremos. A despeito das diferenças entre eles, a influência de Weber nos seus trabalhos é evidente pela assimilação da dimensão do poder e a articulação com a prática profissional.

A atenção conferida por Durkheim ao fenômeno das profissões esteve concentrada em um aspecto muito específico: a organização do trabalho em uma instância denominada corporação profissional, que reúne todos os participantes de uma mesma atividade, sejam patrões ou empregados. A menção a esta instituição e sua função na sociedade aparece em três obras do autor: na conclusão de *O Suicídio*, publicado em 1897; no livro *O Socialismo*, obra póstuma de 1928 que contém as aulas proferidas por ele entre 1896-97 e no prefácio à segunda edição do livro *A Divisão do Trabalho Social* de 1902 (Morgenstern, 2015). Embora tenha pouca ressonância na recepção do trabalho do sociólogo francês, as corporações profissionais cumprem um importante papel nas sociedades modernas e, por isso, são citadas em suas obras em contextos específicos.

Nesses três momentos, Durkheim acentua aspectos diferentes das corporações profissionais, mas é possível identificar um fio condutor que as interliga: o papel desempenhado pelas corporações na restauração da coesão social em situações de crise, seja pela neutralização das ambições e desejos egoístas, seja pela integração dos indivíduos.

Tanto em *O Socialismo* como no *O Suicídio*, as corporações profissionais comprem um papel disciplinar, de regulação das aspirações individuais que poderiam desembocar em um comportamento egoísta e provocar uma desintegração social que, por sua vez, desencadearia os suicídios do tipo egoísta e anômico. Por ser uma instância mais próxima aos indivíduos, as corporações profissionais conseguiriam mantê-los integrados a um grupo, pelo compartilhamento de interesses, ideias e sentimentos, e ao mesmo tempo controlar suas ações.

[...] Uma vez que é composta por indivíduos que se dedicam aos mesmos trabalhos e cujos interesses são solidários ou até idênticos, não há terreno mais propício à formação de ideias e de sentimentos sociais. A identidade de origem, de cultura, de ocupação faz da atividade profissional a mais rica matéria para uma vida comum (...). Não há razão para que o interesse corporativo não adquira, aos olhos dos trabalhadores, o caráter respeitável e a supremacia que o interesse social sempre tem

sobre os interesses privados numa sociedade bem constituída (Durkheim, 2000, p.495).

No prefácio da segunda edição da *Divisão do Trabalho Social*, Durkheim (1999) retoma as conclusões desenvolvidas em *O Suicídio* e vai além ao apresentar as corporações profissionais como reguladores morais das atividades econômicas. Nesse sentido, os regulamentos profissionais, criados por essas corporações, delimitariam os direitos e deveres, impedindo abusos e excessos individuais e, assim, fortalecendo a coesão social e preservando a solidariedade.

As corporações profissionais são, também, o principal agente no combate à anomia decorrente da divisão social. A crescente especialização do trabalho nas sociedades modernas pode provocar, na ausência de reguladores morais da vida social, um rompimento dos laços coletivos. Nesse contexto, as corporações profissionais seriam as instâncias responsáveis por promover a integração. Pela influência constante e prolongada que exercem na vida dos indivíduos, acompanhando-os em vários momentos, oferecem vantagens na capacidade de regulação social. Constituem, assim, um grupo intermediário entre o Estado e a Sociedade, exercendo funções que não podem ser desempenhadas por outras instituições como a família, a religião e a política.

[...] Para que a anomia tenha fim, é necessário, portanto, que exista ou que se forme um grupo em que se possa constituir o sistema de regras atualmente inexistente. Nem a sociedade política em seu conjunto, nem o Estado, podem, evidentemente, incumbir-se dessa função; a vida econômica, por ser muito especial e por se especializar cada dia mais, escapa à sua competência e à sua ação. A atividade de uma profissão só pode ser regulamentada eficazmente por um grupo próximo o bastante dessa mesma profissão para conhecer bem seu funcionamento, para sentir todas as suas necessidades e poder seguir todas as variações destas. O único grupo que corresponde a essas condições é o que seria formado por todos os agentes de uma mesma indústria reunidos e organizados num mesmo corpo. É o que se chama de corporação ou grupo profissional (Durkheim, 1999, p. x-xi).

As análises de Durkheim sobre as corporações profissionais não tiveram continuidade na sociologia as profissões contemporâneas (Morgenstern, 2015), mas suas influências podem ser percebidas nos trabalhos inaugurais de Carr-Saunders e Wilson e Parsons, sobretudo no papel que as associações profissionais desempenham, como veremos mais à frente. Uma das explicações para a baixa adesão dessa perspectiva teórica pode ser atribuída à definição de corporação profissional. Ao incluir no mesmo grupo indivíduos que executam a mesma função, Durkheim ignora as diferenças entre as profissões, orientadas pela formação técnica e especializada em um campo de conhecimento. Além disso, esse arranjo não considera os

conflitos e disputas existentes entre os grupos profissionais que comporiam as corporações, nem as disputas intraprofissionais.

## 1.2 Origem da disciplina na tradição norte-americana

O desenvolvimento do campo da sociologia das profissões como uma área de estudo sistemática e consolidada está atrelado à formação da sociologia nos Estados Unidos, sobretudo no período entre guerras. Até o final dos anos de 1920, a sociologia esteve associada à reforma social e à prestação de assistência às classes populares: as primeiras pesquisas empíricas foram desenvolvidas pelas agências estatais de estatística do trabalho para reunir dados sobre a vida dos operários (Buxton, Turner, 2019).

Nesse contexto, a sociologia estava voltada para o público não acadêmico e tinha no ensino seu principal objetivo. A partir da ampla difusão do conhecimento, sociólogos podiam divulgar o resultado de suas pesquisas e obter recursos financeiros pela venda de livros, palestras e cursos realizados; e ao mesmo tempo sensibilizar essa audiência para a urgência de promover reformas sociais. Com o intuito de manter o interesse desse público era fundamental que as pesquisas desenvolvidas estivessem intimamente relacionadas aos problemas que afligiam esses setores.

As pesquisas desenvolvidas pela Escola de Chicago na década de 1920 são um exemplo da manutenção dessa perspectiva sociológica vinculada às classes populares e à reforma social trazida pelos primeiros sociólogos norte-americanos. Havia um compromisso moral e um engajamento dessas pesquisas com o público que era também objeto de estudo (Dubar, 2005).

O final da década 1920 representou uma transição na concepção da sociologia sobretudo em relação à audiência preferencial, à relação com o Estado e às fontes de financiamento. Com a criação da *Social Science Research Council* (SSRC) em 1923, sociólogos passaram a reivindicar orçamento para pesquisas, sobretudo aquelas que não tinham valor comercial imediato como as teóricas, e para a publicação dos resultados que não estivessem atrelados à mobilização de um público mais amplo. As fundações privadas, com especial atenção para a *Rockefeller*, assumiram o financiamento das pesquisas. Sociólogos tiveram que adequar as demandas para os trabalhos, que antes vinham do público mais amplo, às necessidades e interesses dessas fundações. Isso implicou em uma reorientação das pesquisas com ampla utilização de técnicas estatísticas mais avançadas que, de alguma forma, não eram acessíveis

para o público. Nesse contexto, os estudos se voltaram para uma audiência mais restrita, a comunidade científica (Buxton, Turner, 2019).

Se por um lado as pesquisas passaram a ser financiadas por fundações privadas, por outro, o governo se tornou um importante espaço para atuação profissional. A relação da sociologia com o Estado, expressa pela inserção de sociólogos em agências estatais, é compreendida como uma estratégia de profissionalização que impulsionou os estudos no campo da sociologia das profissões (Desmarez, 1986).

Durante os anos 1920 houve um crescimento no número de sociólogos formados tanto na graduação quanto na pós: segundo dados divulgados por Pierre Desmarez (1986) o número de sociólogos na *American Sociological Society* passou de 852 em 1919 para 1.812 em 1929, um crescimento de 112%. A quantidade de doutoramentos quadruplicou entre 1920 e 1930, ano em que o mercado de trabalho acadêmico, em universidades, atingiu um ponto de saturação. Não havia mais vagas para a entrada de novos sociólogos. Por isso, as agências governamentais se transformaram em alternativas para a criação de novos empregos.

O crescimento no número de formados foi concomitante a uma das maiores crises econômicas dos Estados Unidos. Nesse contexto, o Estado precisava intervir para solucionar os problemas provocados pela recessão como desemprego, por exemplo. Como resposta, o Estado realizou pesquisas que ajudassem na identificação e intervenção nos problemas sociais, contando com o recrutamento sobretudo de sociólogos e economistas. Em 1929, o presidente Hervert Hoover convocou sociólogos, economistas e cientistas políticos para desenvolver estudos sistemáticos sobre as tendências sociais em diversas áreas como trabalho, economia, educação, religião, família que fossem capazes de orientar suas escolhas políticas. Assim nasceu a pesquisa *Recent Social Tendent* (Desmarez, 1986; Buxton, Turner, 2019).

Havia uma reciprocidade de interesses entre sociólogos e membros do governo mediada pela necessidade de criação de novos postos de trabalho para os recém-formados e pela demanda por pesquisas que pudessem subsidiar decisões políticas para os problemas sociais ocasionados pela crise econômica de 1929. Esse foi o motor para a criação do campo da sociologia das profissões nos Estados Unidos de forma mais sistemática e regular.

A entrada de sociólogos no governo expressa, também, a transição de uma sociologia “implicada”, “engajada”, liderada pelos estudos de comunidade da Escola de Chicago, para uma sociologia “neutra” e “imparcial”, que se autointitulava científica e objetiva pela utilização de métodos quantitativos. Os objetos de pesquisa deslocaram-se dos problemas sociais vinculados às classes populares e às porções mais vulneráveis da sociedade para as questões

dos grupos mais privilegiados. Um exemplo disso foi o declínio de pesquisas sobre sindicatos e o aumento dos estudos sobre associações profissionais (Dubar, 2005).

### **1.3 Etapas de desenvolvimento do campo da sociologia das profissões**

Há algumas formas de estruturar o desenvolvimento histórico do campo da sociologia das profissões. Uma delas é apresentada por Maria de Lurdes Rodrigues (2002) que divide a evolução das correntes teóricas em quatro períodos históricos sintetizados abaixo:

O primeiro período denominado “definição no campo” engloba os trabalhos publicados entre 1930 e 1960 e tem como marco a obra de Carr-Saunders e Wilson de 1934. Nesse período, destaca-se o surgimento de duas correntes teóricas: o funcionalismo, que tem como principais expoentes Talcott Parsons e Robert Merton; e o interacionismo simbólico, que é representado pelos trabalhos de Everett Hughes. Partindo de perspectivas diferentes, as duas concepções teóricas compartilhavam a preocupação com a delimitação das profissões e com os fatores que determinam a passagem das ocupações para as profissões.

O segundo, “crítica e reabilitação das profissões”, desenvolvido durante a década de 1970, é marcado por uma profunda revisão das perspectivas funcionalista e interacionista acompanhada de uma mudança na compreensão das profissões, com enfoque nas condições sociais e ideológicas do seu surgimento. Entre os principais autores estão Wright Mills e Alvin Gouldner.

O terceiro período - “o poder das profissões e a pluralidade de paradigmas, abordagens e perspectivas” -, abarca as pesquisas desenvolvidas entre as décadas de 1970 e 1980 e é caracterizado pela diversidade de abordagens teóricas que introduziram a dimensão do poder na análise das profissões. Entre os principais autores podemos citar Eliot Freidson e Magali Larson.

Por fim, o quarto período - “abordagem sistêmica e comparativa ou a procura de modelos complexos” - se estende da década de 1980 até a atualidade. Reúne trabalhos que têm como foco a comparação entre as profissões incorporando as dimensões temporal e espacial, seja pela análise de diferentes profissões na mesma sociedade ou de uma profissão em diversos países; além dos trabalhos de Andrew Abbott sobre a teoria sistêmica das profissões.

A seguir apresento, com mais detalhes, cada uma das principais correntes teóricas desses quatro períodos, apoiada na contribuição teórica de Maria de Lurdes Rodrigues (2002).

A perspectiva funcionalista dominou o primeiro período de desenvolvimento do campo da sociologia das profissões. A inquietação que orientava os estudos dessa corrente estava conectada à busca por uma definição das profissões a partir de seus traços constitutivos que permitiriam distingui-las das demais ocupações. O objetivo era identificar as atribuições das profissões pela construção de um tipo ideal. Ou seja, para que uma ocupação pudesse ser classificada como profissão deveria cumprir um conjunto de requisitos básicos. Por meio de pesquisas empíricas, o trabalho dos sociólogos era mapear esses requisitos, formular um modelo típico ideal e classificar as ocupações existentes de acordo com o grau de aproximação ou afastamento do modelo. Dessa forma, é possível afirmar que essas perspectivas teóricas tinham como foco o estudo das profissões nas suas características internas, desconsiderando análises comparativas com outras profissões e que levassem em conta as relações com a estrutura social.

No trabalho seminal de Carr-Saunders e Wilson (1934 *apud* Rodrigues, 2002) elaborado a partir de um levantamento histórico dos grupos ocupacionais na Inglaterra, as profissões foram definidas como um corpo organizado de conhecimentos teóricos sistematizados por um sistema de formação e treinamento. Na busca dos requisitos básicos para a existência de uma profissão os autores identificaram: criação de serviços especializados oferecidos com o objetivo de atender as necessidades de uma clientela; criação de associações profissionais que delimitam as fronteiras entre os profissionais qualificados para a prestação de um determinado serviço e definição de um código de ética e conduta que proteja a clientela de maus profissionais. Nesta interpretação, as profissões só existem para suprir uma demanda concreta da sociedade por um serviço. Para atender essa demanda, os grupos profissionais se organizam em associações que estabelecem as fronteiras entre os profissionais qualificados e treinados para a prestação de determinado serviço a partir de um conjunto de conhecimentos especializados e os demais; além de estabelecer um código de ética que regula e orienta a prática profissional. Esse código seria capaz de fundar uma comunidade profissional que compartilharia os mesmos valores e crenças.

Talcott Parsons foi o primeiro sociólogo a abordar o fenômeno das profissões em termos teóricos, com o objetivo de formular uma teoria sobre a origem e o funcionamento das profissões. Esses estudos estão situados no início da carreira do sociólogo e tiveram uma importância adicional na construção da sua teoria da ação social (Rodrigues, 2002). A medicina foi, ao mesmo tempo, objeto empírico dos seus trabalhos e modelo para entender as demais profissões. A relação médico-paciente foi a chave para analisar a interação entre profissionais e

clientes. O médico estabelece com os pacientes uma relação de reciprocidade assimétrica baseada no conhecimento técnico e especializado que os médicos possuem e os pacientes precisam. Assim, se constitui uma troca: os médicos são “obrigados” a tratar seus pacientes e, de alguma maneira, precisam deles, e os pacientes são também “obrigados” a confiar no médico que detém um saber especializado que irá curá-los. É essa reciprocidade que funda a relação de autoridade dos profissionais sobre os clientes e promove a confiança destes nos profissionais. Para Parsons, a lógica de autoridade, por um lado, e confiança, do outro, apoiados em um conhecimento técnico e especializado, pode ser aplicada a outras profissões.

As profissões para Parsons são definidas pelo compartilhamento, entre os membros, de conhecimentos técnicos, complexos e especializados adquiridos em instituições de ensino superior após longos períodos de formação e treinamento. A centralidade do conhecimento científico transforma as universidades no centro da estrutura institucional das profissões (Barbosa, 1993). O surgimento das universidades na Europa no século XIII é o marco para a distinção entre profissões e ocupações. Antes, o trabalho se dividia entre as artes liberais, desenvolvidas por artistas e intelectuais; e artes mecânicas, feitas por artesãos e trabalhadores manuais. As profissões se desenvolveram a partir das artes liberais, ensinadas nas universidades e dependentes do conhecimento científico. As ocupações, por sua vez, estavam associadas às artes mecânicas, a um tipo de atividade aprendida na prática (Angelin, 2010).

A vinculação das profissões ao atendimento de necessidades sociais, dimensão presente tanto no trabalho de Carr-Saunders e Wilson, quanto no de Parsons, é central na perspectiva funcionalista. Nesse modelo, as profissões promoveriam integração e coesão social, numa clara recuperação às obras de Durkheim. O ideal de serviço, altruísta e vocacionado eticamente, é o elemento que confere legitimidade às profissões na sociedade capitalista garantindo sua função.

Outra perspectiva teórica do primeiro período (definição do campo) é o interacionismo simbólico, que tem como principal representante o sociólogo Everett Hughes. Há uma mudança de enfoque: abandono da preocupação com a formulação de teorias que expliquem a origem e o funcionamento das profissões, bem como da determinação de características necessárias para classificar um grupo social como profissão. Assume protagonismo a identificação das circunstâncias que possibilitam a transformação das ocupações em profissões a partir da prática dos seus membros. Nessa perspectiva, não se pretende construir uma definição apriorística das profissões determinada por um conjunto de atributos estabelecidos previamente, mas antes investigar as práticas cotidianas e os contextos que permitem às ocupações alcançarem o *status* de profissão. Muda-se, também, as metodologias empregadas: foco nas etnografias, observação

participante e história de vida em contraposição a pesquisas quantitativas da corrente funcionalista.

Para mapear o contexto de desenvolvimento das profissões, Hughes analisa a divisão do trabalho e a distribuição social das atividades com ênfase no ambiente e na forma de realização. Esses processos produzem uma hierarquização das funções que passam a ser definidas como sagradas ou profanas, ou seja, como atividades essenciais, mais prestigiosas e valorizadas; e aquelas secundárias, mais desagradáveis, que podem ser delegadas. Os profissionais são os que executam atividades sagradas e que podem delegar a outros as atividades indesejadas. Essa separação é estabelecida através de duas operações de seleção: o diploma e o mandato. O primeiro confere uma autorização legal para o exercício profissional aos seus possuidores; o segundo diz respeito à obrigação de assegurar e delimitar uma função específica. O processo de fixação do mandato marca o surgimento de uma profissão.

Assim como na perspectiva funcionalista, no interacionismo simbólico as universidades são centrais no processo de profissionalização já que são responsáveis pela distribuição dos diplomas, estabelecendo uma cisão entre profissionais e leigos em uma determinada área de atuação. As instituições de ensino juntamente com as organizações profissionais protegem o diploma e asseguram o mandato de seus membros. Outra similaridade entre as duas perspectivas é a manutenção da análise interna das profissões, desconsiderando a comparação entre os grupos profissionais. O processo de transformação das ocupações em profissões é analisado pela interação, conflito e mobilização de recursos pelos atores.

O final da década de 1960 inaugura um novo período no desenvolvimento da sociologia das profissões intitulado “crítica e reabilitação das profissões”. Nesse contexto, as obras compartilham uma posição crítica em relação às perspectivas teóricas do período anterior (funcionalismo e interacionismo simbólico). As discordâncias com o funcionalismo podem ser sintetizadas em dois aspectos principais: a-historicidade do modelo e sua base ideológica. A análise das profissões feita pelos funcionalistas é ancorada na universalização das experiências profissionais inglesas e norte-americanas. Não há espaço para variações históricas, temporais e culturais na construção de um modelo típico-ideal de profissão. Outra crítica atribuída às análises funcionalistas é o caráter ideológico (e menos científico) da sua teoria, que é classificada por alguns autores como doutrina elaborada a partir dos estereótipos mobilizados pelas profissões tomadas como modelo, notadamente medicina e direito. Esse fato manteria o *status quo* e o prestígio de determinadas profissões em detrimento de outras. A perspectiva interacionista também recebeu críticas pela a-historicidade de suas formulações. As

circunstâncias que possibilitam a passagem da ocupação para a profissão são relativas a cada grupo profissional em uma determinada época e contexto histórico, o que impossibilitaria a aplicação a outras profissões e a outros contextos.

Esse movimento crítico produziu uma importante alteração metodológica no estudo das profissões que deixaram de ser analisadas pelas funções sociais e pelo grau de adequação a um tipo ideal, construído a partir de uma lista de requisitos e atributos. As características elencadas pelos funcionalistas para a classificação de uma profissão passaram de dados para objeto de análise.

O terceiro período denominado “o poder das profissões e a pluralidade de paradigmas, abordagens e perspectivas”, representado aqui pelas obras de Eliot Freidson e Magali Larson está localizado entre as décadas de 1970 e 1980 e tem como traço distintivo a dimensão do poder das profissões, com forte inspiração weberiana. A ênfase está direcionada ao tipo de relação e os conflitos existentes entre os grupos profissionais, superando as perspectivas anteriores estruturadas na análise interna das profissões (Bonelli, 1993b).

Cada autor ou autora situado nesse período desenvolveu uma concepção diferente de poder profissional, mas há um ponto de contato entre as diversas teorias: incorporação do elemento histórico nas análises; definição de profissionalização como um processo de criação de monopólio de mercado, fechado e protegido, por um grupo profissional (Barbosa, 1993).

Eliot Freidson define profissionalização como o processo pelo qual uma ocupação obtém o monopólio de um determinado tipo de trabalho e o controle da formação, do acesso ao mercado de trabalho e da forma de executá-lo. A autonomia sobre a realização do próprio trabalho é a principal fonte de poder das profissões. Esta é assegurada pelo domínio de uma área de conhecimento (expertise) e pela reserva de mercado conferida pelo credenciamento. O autor define dois tipos de credenciais: as ocupacionais (licenças, graus, diplomas e certificações) que permitem o acesso ao mercado aos possuidores de tais documentos e, ao mesmo tempo, interdita a participação daqueles que não os possuem; e as institucionais formada por instituições de ensino superior que fornecem formação teórica e prática.

O sistema de credenciamento não é capaz de promover um controle do mercado de trabalho de forma isolada. É preciso criar, sobretudo a partir de ações estatais, a necessidade de utilização do trabalho profissional, de forma obrigatória (Barbosa, 1993). O credenciamento engendra distinções entre os membros de uma mesma profissão, possibilitando a análise dos conflitos e disputas internas pelo acesso e controle do conhecimento. Praticantes da profissão, administradores e professores-pesquisadores estão em permanente disputa, já que cada um

ocupa uma posição diferente e desigual no sistema profissional e possui interesses próprios: os praticantes têm poder sobre os clientes e controlam o trabalho que executam; os administradores regulam a atuação dos praticantes. Já os professores-pesquisadores determinam indiretamente o trabalho dos outros grupos porque fornecem as normas e regras de controle e exercício profissional, além de serem responsáveis pela emissão dos diplomas que dão acesso à profissão (Bonelli, 1993b). Pelo afastamento da dimensão prática de profissão, os professores-pesquisadores ocupam uma posição institucionalizada de autoridade cognitiva, estabelecendo os padrões de julgamento e avaliação da própria conduta. Em função da atuação intrinsecamente associada à prática profissional e a satisfação das necessidades dos clientes, os praticantes consideram os padrões acadêmicos pouco práticos e inescapáveis e isso provoca um ressentimento contra as regras estabelecidas pelos acadêmicos (Freidson, 1996).

As profissões são caracterizadas pela relação entre os seguintes elementos: existência de uma tarefa/atividade específica desenvolvida pelos profissionais e para qual há uma demanda no mercado; formação de nível superior adequada para a realização de tais tarefas/atividades e garantia de acesso privilegiado e exclusivo de trabalhadores formados para executar essas tarefas. O exercício de uma atividade especializada baseada em conhecimentos teóricos, controlada pelos seus trabalhadores, é elemento definidor das profissões.

Magali Larson é a outra representante do terceiro período. O processo de profissionalização, defende a autora, configura-se como um projeto de mobilidade social, individual e coletivo. O que sustenta este argumento é a ideia de que o *status* obtido pelo trabalho cria um padrão de desigualdade social em oposição à origem familiar e outros parâmetros. Como o *status* passa ser um princípio de classificação social, é fundamental que os grupos conquistem o monopólio do exercício profissional (Barbosa, 1998).

Sua definição de poder profissional é determinada pelo monopólio sobre um mercado alcançado pelo controle do acesso à profissão a um grupo restrito (pelo sistema de ensino) e pela proteção do mercado (pelo sistema de licença). Dessa forma, as profissões se referem àquelas ocupações que obtêm o controle sobre um mercado para as suas competências específicas. Esse controle depende da criação de necessidade dos serviços oferecidos pelos profissionais que, por sua vez, está associado ao tipo de conhecimento abstrato controlado pela profissão. Logo, é o tipo de conhecimento que a profissão detém, sua base cognitiva relacionada à aplicação e ao atendimento de necessidades reais, que determina sua posição no mercado (Barbosa, 1993).

A ideia de monopólio, tanto no mercado de trabalho quanto de um conhecimento teórico que oferece subsídios para a atuação profissional, remonta ao conceito de fechamento social de Weber, como vimos. Ao relacionar a criação de monopólios com projetos de mobilidade social, Larson recupera a perspectiva weberiana dos grupos profissionais que são orientados, ao mesmo tempo, pelos interesses econômicos e sociais.

As duas perspectivas de poder apresentadas aqui se aproximam pela importância que conferem à construção de um monopólio de mercado para o surgimento das profissões, mas se distanciam na definição de poder profissional: para Freidson, detém mais poder a profissão que melhor controla a realização do próprio trabalho de forma autônoma; para Larson, detém mais poder a profissão que melhor controla o acesso ao mercado de trabalho, que deve ser fechado e exclusivo a um grupo profissional.

Finalmente, o quarto período “abordagem sistêmica e comparativa ou a procura de modelos complexos”, que se inicia na década de 1980 e segue até os estudos atuais, reúne uma gama de trabalhos comparativos das profissões, além daqueles desenvolvidos por Andrew Abbott, que redefiniram o campo.

O livro de Abbott, publicado pela primeira vez em 1998, *The System of Professions: An Essay on Division of Expert Labor* é considerado por alguns autores do campo um divisor de águas na produção sobre as profissões porque elabora uma nova teoria a partir das contribuições dos paradigmas anteriores. Tem como ponto de partida a crítica ao conceito de profissão formulado previamente sobretudo na maneira de compreender a heterogeneidade interna como uma contingência do processo de profissionalização. Por isso, o autor constrói uma alternativa ao conceito de profissão a partir da mudança de foco da estrutura para a prática. A ligação entre o grupo profissional e o trabalho realizado, o autor chama de jurisdição, conceito central da sua teoria.

Sua formulação teórica tem como pressuposto a análise das profissões de forma integrada, em um sistema de interdependência que situa a relação entre elas em um contexto histórico específico. Essas são marcadas por disputas e conflitos, tanto internos quanto externos à profissão pelo domínio de áreas de atuação. Os principais recursos dessa disputa são o tipo e o grau de conhecimento abstrato controlado pelas profissões, que influenciam a capacidade de sobrevivência, bem como o poder e prestígio que eles têm.

Quando um grupo profissional se apropria exclusivamente de uma determinada atividade, interditando a atuação de outros, há a fixação da jurisdição desse grupo profissional. Ela pode ser total, quando o conhecimento abstrato monopolizado é capaz de definir os

problemas impostos pelo trabalho; por subordinação, quando o grupo dominante de uma atividade a compartilha com outros; ou por interdependência, quando aqueles que executam tarefas de uma determinada atividade dividem as atribuições.

O modelo proposto por Abbott possibilita uma análise interna dos grupos profissionais, bem como da relação entre as profissões, colocando em destaque as disputas e as competições que existem nessas duas chaves. Embora o autor reconheça a influência direta da perspectiva interacionista no seu trabalho, em especial de Hughes, sua obra pode ser interpretada como uma síntese das outras perspectivas da sociologia das profissões. Do funcionalista, Abbott compartilha a centralidade do conhecimento científico como característica dominante das profissões e sua função na fixação e manutenção das jurisdições; do interacionismo, recupera a dimensão processual e histórica da análise das profissões e de suas divisões internas, que contribuem para os conflitos entre elas na busca pelo alargamento de suas áreas de atuação com grupos na fronteira; por fim, da perspectiva do poder, Abbott traz o conceito de poder, de auto interesse e ação política como instrumento para a resolução dos conflitos intra e inter profissionais.

A literatura anglo-saxã, predominante nos estudos sobre profissões, considera a formação de nível superior como o critério para distinguir as profissões das ocupações. Ganha destaque o reconhecimento não apenas do tipo de conhecimento fornecido nas universidades, mas, sobretudo, das credenciais que legitimam e certificam a formação recebida. Essa definição é praticamente consensual entre os paradigmas na sociologia das profissões, a despeito das diferenças significativas entre eles. Já nos países de origem latina, como no Brasil, essa distinção entre profissão e ocupação, na linguagem cotidiana, não é tão evidente. Os conceitos se confundem, indicando que há disputas de significado entre as atividades consideradas ou não como profissão (Bonelli, Donatoni, 1996; Gonçalves, 2008).

#### **1.4 Sociologia das profissões no Brasil**

No Brasil, o fenômeno das profissões constitui-se em objeto de estudo na década de 1960, com a pesquisa pioneira de Oracy Nogueira sobre a formação das profissões no país e sua relação com o modelo liberal. Um mapeamento dos trabalhos sobre profissões no país realizado por Maria da Gloria Bonelli e Silvana Donatoni (1996) indica que das 144 obras produzidas entre 1960 e 1994, 62% foram publicadas entre 1985 e 1994, marcando uma

expansão de estudos nesse período. A classificação das pesquisas analisadas foi feita pelos grupos profissionais que são objeto de estudo, incluindo professores, engenheiros, arquitetos, médicos, advogados, economistas e cientistas sociais.

O crescimento na quantidade de pesquisas desenvolvidas nos anos 1990 contribuiu para o fortalecimento do campo, que culminou na criação, no início dos anos 2000, de Grupos de Trabalho (GT) dedicados exclusivamente ao debate sobre as profissões na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), instituição científica que reúne os programas de pós-graduação e centros de pesquisas em antropologia, ciência política, relações internacionais, sociologia e ciências sociais no Brasil; e na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). O GT “profissões, estado e mercado: identidades, saberes e fronteiras profissionais” foi instituído em 2002 no 26º encontro da ANPOCS<sup>2</sup>. Antes dele, os trabalhos sobre profissões apareciam de forma pontual no GT de trabalho tanto da ANPOCS quanto da SBS. O GT “ocupações e profissões” foi criado em 2003 no XI Congresso Brasileiro de Sociologia promovido pela SBS<sup>3</sup>. Ambos estiveram presentes nos congressos com certa regularidade.

As primeiras pesquisas sobre profissões desenvolvidas no Brasil na década de 1960 tinham como ponto de partida o modelo liberal formulado pelo paradigma funcionalista (Bonelli, Donatoni, 1996). Não havia, nesse momento, um questionamento sobre o conceito de profissão produzido por esse paradigma. Outra preocupação expressa em alguns trabalhos era o processo de proletarização em curso de algumas profissões, como o magistério, a partir de abordagens marxistas.

Nas décadas de 1970 e 1980, houve uma mudança gradual nas reflexões sobre os grupos profissionais, que deixaram de ser concebidos como homogêneos dentro de uma estrutura social capitalista dividida em duas classes e passaram a ser analisados como grupos diversificados internamente, com segmentos que têm interesses diferentes, enquadrados como estratos médios da sociedade, nem burgueses nem proletários. O foco da análise se transformou no estudo interno das profissões (Bonelli, Donatoni, 1996).

---

<sup>2</sup> Disponível em: < <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/26-encontro-anual-da-anpocs/gt-23/gt16-19>>. Acesso em: 29.mar.2021.

<sup>3</sup> Disponível em:< [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=97&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=97&Itemid=171)>. Acesso em: 29.mar.2021.

Um segundo grupo de pesquisas dessa época analisava a constituição das profissões e as relações com o Estado. A dissertação de mestrado de Marcelo Marinho, de 1985 enfatizou o papel do Estado na regulamentação de várias profissões no Brasil. O autor analisou o processo de profissionalização das áreas: medicina, direito, engenharia, farmácia, enfermagem, análise de sistemas e sociologia. Como resultado, Marinho apontou que o sucesso na conquista e manutenção de monopólios de atuação estava associado à base cognitiva que fundamenta as profissões e à organização das condições ambientais, como a natureza do serviço e o tipo de mercado. Esses fatores foram desenvolvidos de forma mais adequada pelas profissões liberais como medicina, engenharia e direito, transformando essas áreas em modelos a serem seguidos. O Estado teve fator decisivo na delimitação das áreas de atuação de cada grupo profissional em um contexto de crescente disputa. Profissionais que dominam um conhecimento mais suscetível de aplicação prática tiveram maior facilidade no controle do mercado do que outras profissões (Bonelli, Donatoni, 1996).

As pesquisas desenvolvidas nos anos 1990 acentuaram a estratificação interna das profissões bem como as disputas e conflitos existentes entre os grupos profissionais, inspiradas nos trabalhos de Friedson, Larson e Abbott. O trabalho de Maria Ligia Barbosa em 1993 com os engenheiros mineiros é um deles. A autora, apoiada nas reflexões de Larson, analisou os engenheiros enquanto grupo social que teve na profissionalização uma estratégia coletiva de mobilidade social. A partir do conceito de capital cultural de Bourdieu, a autora elaborou uma nova definição de profissão como um grupo social que se apropria de forma diferenciada do capital cultural institucionalizado na produção dos certificados. Isso possibilita diferenciar as profissões dos demais grupos. Nesse modelo, o capital cultural estrutura todo o campo profissional porque controla a produção (nas escolas), a distribuição (no mercado de trabalho) e confere diferentes graus de hierarquização (Barbosa, 1993). É a posse de um tipo específico de capital cultural e as disputas pelo seu domínio que determinam os conflitos interprofissionais pelo monopólio de atuação.

A pesquisa desenvolvida em 1992 por Simon Schwartzman e Elizabeth Balbachevsky teve como objeto os professores universitários brasileiros (Bonelli, Donatoni, 1996). Os autores enfatizaram que eles se constituíram como um grupo profissional específico, que têm no seu trabalho a fonte de identidade profissional, inaugurando uma profissão acadêmica. Em perspectiva contrária, a maior parte das pesquisas compreende os professores universitários como um segmento dentro de uma profissão. Os autores identificaram três tipos de profissionais: a) professor-pesquisador, perfil minoritário nas universidades, voltado para a

pesquisa e a produção de conhecimento; profissional altamente especializado academicamente e reconhecido entre os pares e que constrói a identidade pela área de atuação específica; b) professor, sem estabilidade profissional e baixa especialização acadêmica, dedicado quase exclusivamente às atividades de ensino, com pouco tempo destinado à pesquisa. Este ocupa a periferia do ensino superior; c) professor universitário, situado entre os dois perfis, que tem uma certa estabilidade nas universidades e consegue se dedicar ao ensino e à pesquisa, mas não tem as mesmas condições de formação e desempenho profissional do primeiro grupo. A identidade profissional é determinada mais pela instituição a qual pertence do que pela área de conhecimento.

Publicado em 1999, o livro de Edmundo Campos Coelho *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930* traz uma análise da constituição dessas profissões no Brasil desde a Independência, em 1822, até o final da Primeira República, em 1930. A ênfase recai sobre as relações estabelecidas com o Estado nos processos de regulamentação e na busca por posições privilegiados no cenário político. A obra foi um marco nos estudos sobre a relação entre Estado e profissões. O termo “profissões imperiais” foi incorporado às análises sociológicas no Brasil sobre esses grupos.

Além disso, Coelho (1999) oferece subsídios para a compreensão do termo “profissão” ao formular uma genealogia da palavra, retomando seus usos desde o século XVII em Portugal e no Brasil, até o século XX. No início, a palavra estava associada à declaração pública ou confissão a uma religião. Ao acrescentar o adjetivo liberal, o termo adquiriu outro sentido: relacionado ao exercício livre e autônomo de um ofício. Essa noção, por sua vez, é diferente dos primeiros significados que a expressão tinha na Inglaterra e nos EUA associada à erudição, às artes liberais, ao desenvolvimento da mente e do espírito.

As reflexões de Coelho (1999) evidenciaram o caráter polissêmico que o termo adquiriu ao longo do tempo em diferentes contextos e sociedades. Há uma tentativa da sociologia das profissões de construir um conceito genérico, amplo e que se aplique às múltiplas realidades, mas, de fato, as pesquisas indicam que o conceito, atualmente formulado e utilizado pela maioria dos sociólogos, é situado historicamente na tradição anglo-americana. Aplicações a outras realidades e contextos, devem incorporar dimensões históricas e estruturais, como nos ensina Edmundo Coelho.

Em uma tentativa de mapear a recente produção nesse campo, Maria da Glória Bonelli, Jordão Horta Nunes e Jacques Mick (2020) analisaram os artigos apresentados em nove encontros bienais da SBS e dois congressos da ANPOCS no GT sobre profissões e ocupações

entre 2002 e 2019, bem como as teses e dissertações publicadas no mesmo período sobre o tema. A amostra foi composta por 185 teses e dissertações e 223 resumos ou artigos completos totalizando 408 textos. Por meio da análise dos resumos e dos títulos, os autores classificaram a produção em áreas temáticas.

O primeiro achado se refere ao caráter interdisciplinar dos estudos no Brasil, marcado pela influência teórica tanto da sociologia das profissões quanto da sociologia do trabalho e pela presença de pesquisadores das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas, com predomínio dos primeiros. Nos artigos apresentados nos congressos há um enfoque nas questões do campo da sociologia das profissões (relações profissionais, mercado de trabalho e formação). Pesquisas sobre identidade profissional e de gênero, trajetória e desenvolvimento de carreiras têm menos destaque embora estivessem presentes nos trabalhos analisados. Na primeira década (2002-2010) prevaleceram abordagens históricas e mais descritivas sobre as profissões, que progressivamente cederam espaço para pesquisas que articulavam os grupos com a teoria sociológica contemporânea.

Houve um crescimento na segunda década (2011-2019) na quantidade de teses e dissertações sobre o tema, reflexo da expansão dos programas de pós-graduação nesse período. De maneira geral predominavam pesquisas relacionadas à sociologia do trabalho, visto que as expressões “trabalho de”, “mercado de trabalho” e “relações de trabalho” foram as mais frequentes. Dentre as questões específicas da sociologia das profissões apareceram com maior recorrência os termos “identidade”, “trajetória” e “carreiras”.

Para o mapeamento temático dos artigos, teses e dissertações, os autores desenvolveram uma tipologia com 25 áreas de classificação<sup>4</sup>. Nos artigos, havia um predomínio de pesquisas sobre profissões jurídicas, da saúde, educação e qualificação, área ligada à docência. Cada uma delas teve 20 trabalhos no período. Em seguida, apareceram as pesquisas sobre profissões de comunicação e de segurança pública e militares, que tiveram entre 10 e 15 artigos. As demais áreas contaram com cinco a 10 artigos cada uma.

Já entre as teses e dissertações, houve uma concentração na área de educação e qualificação, seguida por pesquisas de profissões jurídicas e de saúde, com menor força. O peso

---

<sup>4</sup> São elas: administração/serviços bancários e financeiros; alimentação; arquitetos/ engenheiros; artes/ produção cultural; ciências sociais; comércio/ vendas; comunicação; educação/ qualificação; gênero/ raça e estrutura ocupacional; indústria/ construção civil; outras ocupações de baixa qualificação; outras profissões e ocupações; política; profissões criativas; profissões da saúde; profissões jurídicas; psicologia/ terapia/ psicanálise; segurança pública e militares; serviço social; serviços pessoais e domésticos; teóricos; TI; trajetórias e carreiras; transporte e turismo.

de pesquisas sobre outras ocupações e profissões é maior entre os trabalhos dos pós-graduandos em comparação aos artigos, o que pode significar uma renovação nos objetos de estudo. A prevalência de pesquisas sobre profissões jurídicas e de saúde indica, por um lado, o destaque que as profissões imperiais, como medicina e direito, continuam exercendo sobre os pesquisadores. Apesar disso, há uma renovação de objetos com pesquisas sobre os magistrados e membros do Ministério Público, no campo do direito; pesquisas sobre enfermeiras e técnicos e agentes comunitários, na área da saúde.

Chama a atenção o volume reduzido de pesquisas sobre as ciências sociais e a profissão de sociólogo nos artigos e trabalhos dos pós-graduandos, com menor frequência nas teses e dissertações. Isso significa que esse campo de estudo ainda mantém alguma força entre os artigos publicados na SBS e na ANPOCS, mas vem diminuindo quando se considera apenas teses e dissertações, o que provocará reduções, nos próximos anos, nos trabalhos apresentados nesses congressos. É curioso observar que em um contexto de tantos ataques e perdas para as ciências sociais brasileiras, como as recentes alterações na legislação educacional que removeu a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio há pouco conquistada, o estudo sistemático sobre a profissão, que pode oferecer respostas aos problemas de inserção profissional, venha perdendo força entre mestrandos e doutorandos.

### **1.5 A sociologia como objeto da sociologia das profissões**

As perspectivas apresentadas até aqui desenvolveram abordagens distintas sobre o conceito de profissão e o processo de profissionalização. A depender da orientação adotada, uma profissão pode ser compreendida de diferentes formas e estar localizada em diversas etapas no processo de profissionalização. É o caso da sociologia. A pergunta: a sociologia é uma profissão que tem múltiplas respostas a depender da perspectiva analítica que fundamenta e orienta a análise.

De acordo com a corrente funcionalista, uma profissão pode ser definida por meio de um conjunto de atributos e características, entre elas: a existência de um corpo de conhecimentos abstratos, sistematicamente organizados, transmitidos em instituições de ensino superior; a criação de associações profissionais que ofereçam proteção aos seus membros através do controle do mercado de trabalho, e confirmem autorização para o exercício profissional; o estabelecimento de um código de ética que regula a atividade e engendra parâmetros de atuação.

Partindo dessa chave analítica, Marcelo Marinho (1987) classificou a sociologia desenvolvida no Brasil como uma ocupação em processo de profissionalização, já que ela cumpre apenas parcialmente os requisitos necessários para obter o *status* de profissão. A existência de uma legislação que regulariza a profissão, como discutiremos de forma aprofundada no próximo capítulo, tem pouco impacto para a efetiva profissionalização na perspectiva funcionalista.

Desde 1933, data da criação do primeiro curso de graduação em sociologia no Brasil, a área vem se expandindo e se consolidando com o estabelecimento de novos cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A primeira associação profissional (de natureza acadêmica) data da mesma época. Em 1937 surgiu a Sociedade de Sociologia de São Paulo, transformada em 1950 na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) de caráter nacional. Na avaliação de Marinho (1987), o atributo ainda não alcançado para obtenção do *status* de profissão é a criação de um código de ética profissional<sup>5</sup>

Por outro lado, se analisarmos a sociologia tendo como base o paradigma do poder encontraremos outro cenário. Essa perspectiva teórica define o processo de profissionalização pela criação de monopólios profissionais, que ocorre quando o controle do mercado de trabalho é baseado em um conhecimento especializado, que estabelece uma área de atuação reservada para um grupo específico. Nesse modelo, as credenciais ganham relevância pois é fundamental para a garantia do monopólio a distinção entre os habilitados e qualificados para o exercício profissional daqueles que não possuem os mesmos atributos. A partir dessa perspectiva teórica, Marinho (1987) compreendeu a sociologia como profissão acadêmica. Os sociólogos só conseguiram delimitar seu espaço de atuação nas universidades, garantindo um monopólio de atuação e impedindo a inserção daqueles sem qualificação adequada. Essa lógica se aplica às associações científicas e aos espaços de divulgação de conhecimento que possuem critérios específicos para a entrada.

Os sociólogos acadêmicos compreendem a sociologia como uma profissão dedicada à produção de conhecimento especializado, fato que a diferencia das liberais que prestam um serviço para uma clientela específica. Se a natureza da profissão é distinta, ela não deve se sujeitar às mesmas regras. Não deve se submeter aos processos de burocratização, planejamento

---

<sup>5</sup> A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) produziu um código de ética em 2019, que pode ser consultado no site da entidade. Disponível em: < <https://sbsociologia.com.br/a-sociedade/codigo-de-etica/>>. Acesso em: 20.set.2024.

e controle pelo mercado, com risco de perder a liberdade e autonomia necessárias para a criação de novos saberes.

Essa profissão de natureza intelectual, por suas características intrínsecas, sofreria grandes prejuízos com a regulamentação, já que estaria submetida aos ditames do mercado (Marinho,1987). A perspectiva dos sociólogos acadêmicos sobre o seu ofício não contempla aqueles que não atuam na academia e por isso estão alijados dos espaços de convivência profissional eminentemente acadêmicos como as associações científicas. Para esse grupo, a percepção se inverte: como não há monopólio profissional fora da academia é necessário regulamentar a profissão e criar esses espaços. É preciso abandonar a concepção da sociologia enquanto profissão acadêmica para compreendê-la enquanto uma profissão “como qualquer outra” (Marinho,1987).

Se dentro da universidade os sociólogos conseguiram preservar um território profissional específico, fora dela as dificuldades se multiplicam. Na concepção de Marcelo Marinho (1987) os percalços estão relacionados às bases cognitivas da profissão, fundamento para a reivindicação do monopólio profissional. A busca por áreas de atuação exclusivas só tem sentido se há um conhecimento, também particular e específico, que oriente a atuação profissional, que só pode ser exercida pelos detentores desse saber. Profissões que têm bases mais formalizadas e suscetíveis de aplicação prática têm maior facilidade na defesa de um território profissional específico. Nessa linha, a sociologia estaria em desvantagem pelo caráter multiparadigmático do seu conhecimento, pelas disputas teóricas e por uma precária vinculação com a atuação prática.

Temos que considerar que a sociologia possui especificidades: seu caráter multiparadigmático, sua pouca integração teórica, a fraqueza ou inexistência de sistemas dedutivos, o baixo grau de confirmação para suas proposições, seu caos conceitual e mesmo a pouca cumulatividade de pesquisas contribuem para a não delimitação de uma área prática, suscetível de monopolização. Afinal, perguntas como: o que o sociólogo faz? quem são seus clientes? a quem os sociólogos prestam serviços? frequentemente ficam sem resposta (Marinho,1987, p.231).

A legislação que regulamenta a profissão é reflexo dessa situação, já que não delimita de forma objetiva a atuação daqueles que possuem o diploma de sociólogo nem os espaços onde essa atuação poderia acontecer de forma exclusiva, como discutiremos de forma mais detalhada no próximo capítulo. Na perspectiva de Marcelo Marinho (1987) a regulamentação da profissão perde seu sentido porque não há território profissional a defender, nem um corpo de conhecimentos específicos que orientem o trabalho do sociólogo no mercado. Enquanto não houver resposta para a pergunta: o que faz o sociólogo? não haverá avanço na reivindicação por

monopólios profissionais, por espaços de atuação exclusivos. Isso só foi conquistado, com alguma garantia, na universidade, o que fundamenta a defesa de Marinho (1987) pela sociologia enquanto profissão acadêmica, que monopoliza a atividade científica e consegue criar barreiras associadas à titulação, que autorizam a entrada de alguns e excluem a de outros.

Pessoalmente, vislumbro o sociólogo como um profissional que se dedica à pesquisa como profissão e que tem na esfera acadêmica, nas suas instituições (salvo raras exceções de alguns outros públicos), associações, sistema de comunicação e, sobretudo, padrão de trabalho, o seu efetivo espaço e futuro...promissor (Marinho,1987, p.232).

Passados mais de trinta anos da publicação desse texto, a visão positiva da profissão e a defesa de uma inserção acadêmica quase como sua vocação, com seu 'efetivo espaço e futuro promissor' ficam limitadas pela capacidade de expansão do ensino superior, que é finita. Se faz cada vez mais urgente pensar a profissão para além de suas fronteiras consolidadas pela academia.

A percepção do autor só pode ser plenamente compreendida se for localizada como representação do segmento acadêmico da profissão, já que, como ele mesmo ressaltou, sociólogos não acadêmicos têm uma concepção distinta sobre a necessidade de regulamentação e seu *status* profissional. Entender que as visões sobre a profissão são derivadas da posição ocupada no seu interior é fundamental na análise das disputas sobre seus sentidos, significados e papéis. É o que nos revela Maria da Glória Bonelli (1993a) em seu trabalho inaugural sobre o sistema profissional das ciências sociais no Brasil. Inspirada nas teorias de Andrew Abbott, a autora analisou a profissão sob dois pontos de vista: um interno, marcado por disputas entre seus vários segmentos, em especial entre os sociólogos que atuam na academia e aqueles com outras inserções; e um externo, condicionado pelos conflitos com as profissões fronteiriças por objetos de estudo, vagas no mercado de trabalho e monopólio do exercício profissional. Essas dimensões compõem o sistema das profissões, que congrega e articula as abordagens micro e macrossociológicas e assim, escapa de dois problemas: a) analisar de forma isolada a sociologia, afirmando seu estado permanente de crise; b) avaliar a profissão sob a ótica do mercado de trabalho apartado de outros fatores. O sistema profissional tem sua lógica particular de funcionamento, mas é influenciado por fatores econômicos, políticos e históricos.

A competição e o conflito interno às profissões são elementos estruturantes na reflexão proposta por Bonelli (1993a). Nesse modelo teórico, as profissões não são compreendidas como grupos homogêneos, que compartilham valores, opiniões, percepções e têm uma identidade comum. São enfatizadas a segmentação dos grupos profissionais, formados por indivíduos que ocupam posições desiguais no sistema profissional.

O microcosmo das ciências sociais ilustra como a competição e o conflito compõem suas relações internas, ao mesmo tempo que garantem seu funcionamento no sistema profissional. Na lógica sob a qual opera, participam tanto aqueles que ocupam posições no palco da profissão atuando diretamente nela, quanto aqueles que a olham mais à distância, como uma audiência indispensável, à sua performance e avaliação (Bonelli, 1993a, p.15).

As concepções sobre a sociologia, salientou a autora, são permeadas pela dicotomia entre profissão e intelectualidade. A oposição delimita a separação entre profissões controladas mais fortemente pelo mercado, como as liberais, que têm uma atuação prática; daquelas que estariam livres dessa pressão e seriam regidas por lógicas e ritmos de trabalho distintos, pela estreita conexão com a atividade intelectual. Essa separação, defende Bonelli (1993a), é fictícia e artificial por dois motivos: a) mesmo as profissões liberais têm segmentos acadêmicos, dedicados à produção de conhecimento e a formação de novos quadros; b) todas as profissões estão submetidas, em menor ou maior grau, à lógica do mercado, pelas dinâmicas de contratação, fixação de uma carga de trabalho semanal, entre outros aspectos.

Na perspectiva de Bonelli (1993a), compreender a sociologia enquanto profissão e as disputas entre seus diferentes segmentos depende de uma análise da história da sua institucionalização no Brasil. Os primeiros cursos de nível superior foram criados na década de 1930 e estavam orientados por vocações e projetos profissionais distintos: o curso da Escola Livre de Sociologia e Política atual Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo - FESPSP), de 1933, tinha como missão institucional a formação de um corpo técnico para a atuação na esfera pública. Por outro lado, o curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo (USP), criado no ano seguinte, investia na formação de uma elite intelectual e na capacitação de professores para a educação básica, face ao interesse transitório da elite ilustrada da época pelo curso, o que contribuía para explicar o elevado número de evasões (Limongi, 1989; Miceli, 1989). Cada uma dessas missões institucionais carregava em si uma concepção sobre a profissão, não só do ponto de vista da definição, mas na delimitação das áreas de atuação profissional.

A distinção entre as vocações dos cursos, um orientado para a atuação prática em órgãos de administração do estado e o outro para a formação intelectual é atribuída, com frequência, à influência das tradições sociológicas americanas e francesas na estruturação desses cursos. É inegável que a presença de professores desses países e o papel na formulação dos cursos contribuiu para a construção dessas vocações cristalizadas, mas esse aspecto fornece uma explicação parcial da configuração da profissão no Brasil. Bonelli (1993a) defende a ideia de que essa perspectiva enfatiza características internas, negligenciando os fatores externos ligados

ao sistema profissional, sobretudo a competição com outras profissões que surgiam no Brasil naquele contexto.

Até a criação dos primeiros cursos de ciências sociais no Brasil na década de 1930 todas as questões sociais eram tratadas pelo campo do direito, que contava com cursos de nível superior no país desde o século XIX (Bonelli,1993a). Nessa configuração, as ciências sociais se institucionalizaram em uma posição de desvantagem frente ao direito e às profissões liberais tradicionais (medicina, engenharia), que tinham maior poder de atração dos membros da elite. Entretanto, as demais profissões fronteiriças que disputavam espaço no mercado de trabalho com os sociólogos ainda não tinham se institucionalizado, como é o caso da comunicação e da economia. Isso garantia a ocupação de uma fatia maior no mercado de trabalho, com destaque para a área de difusão cultural, que até a criação dos cursos de comunicação na década de 1940 não era um campo de disputa. Cientistas sociais foram um dos primeiros grupos profissionais, já na década de 1930, a ocupar postos de trabalho em jornais, editoras e revistas como jornalistas críticos e ensaístas favorecidos pelas conexões entre a formação acadêmica e o desenvolvimento de habilidades de escrita (Bonelli,1993b).

Na análise da competição interprofissional, na qual sociólogos disputam espaço com profissões que podem atuar nas mesmas áreas, Bonelli (1993a) afirmou que ao longo do século XX as ciências sociais ganharam e perderam postos no mercado de trabalho. Ocupando uma posição mais fraca no sistema profissional, as ciências sociais aproveitaram as brechas deixadas por outras profissões. Um exemplo desse processo é a inserção de cientistas sociais, sobretudo os formados na Escola Livre, nas pesquisas de mercado e opinião, campo aberto pela criação do rádio na década de 1940. Esta é uma das grandes áreas de atuação de sociólogos até hoje, como veremos no próximo capítulo. A criação dos cursos de jornalismo em 1943, de administração em 1940 (anteriormente incorporado ao curso de contabilidade e finanças) e da economia em 1945 influenciaram a competição interprofissional, refletida na disputa entre pesquisa e criação (Bonelli,1993a). Com o surgimento e consolidação da televisão da década de 1970, a área se expandiu e passou a ser disputada também por profissionais de propaganda e marketing.

Na década de 1950, o desenvolvimento tecnológico, a construção de uma nova capital e o posterior incentivo à urbanização durante a ditadura militar, engendraram a área de planejamento urbano no Brasil, disputada por sociólogos, arquitetos e urbanistas, geógrafos, economistas e engenheiros. A sociologia entrou na área por uma brecha nos paradigmas da arquitetura em relação ao urbano, encarado ora em uma perspectiva artística, ora pragmática,

voltada para a construção de prédios. Foi a partir dessa dualidade no tratamento do urbano que a sociologia viu uma oportunidade de atuação, procurando identificar o processo que produz a cidade, na interface com a história, em vez de concebê-la como um conjunto de edifícios.

A redemocratização impulsionou a criação de novas áreas de atuação para os sociólogos como a pesquisa eleitoral, disputada também por economistas, estatísticos e psicólogos. Nesse contexto se estruturaram as oportunidades de atuação junto aos movimentos sociais, sindicatos, bem como em empresas privadas na área de desenvolvimento social.

Essa dinâmica de inserção no mercado de trabalho pelos cientistas sociais revela uma característica importante da profissão. A ausência de definições precisas sobre sua atuação aliada a uma posição fraca no sistema profissional impõe como estratégia de sobrevivência a busca por espaços vagos, disputados por outros grupos profissionais fronteirizos, que não estão fortemente estabelecidos nesse sistema.

Em cada um dos segmentos que os profissionais começam a expandir a participação das ciências sociais, o padrão encontrado é semelhante a este. Há uma confluência entre o aparecimento do espaço no sistema profissional e a presença de cientistas sociais na disputa e configuração do campo junto com outros competidores. O surgimento desse espaço no sistema profissional origina-se, muitas vezes, de um impulso externo gerado tanto pelo desenvolvimento econômico e tecnológico quanto pela implementação de políticas governamentais. Foi assim na pesquisa de mercado, no planejamento urbano e agora nas questões do meio-ambiente (Bonelli, 1993a, p.102).

O único espaço de atuação que as ciências sociais conseguiram preservar, sem sofrer pressões de outras profissões, foi o meio acadêmico (Bonelli, 1993a). A expansão do ensino superior público e privado no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960, incorporou os novos profissionais, além de cobrir parte das perdas em outras áreas de atuação. O efeito dessa preservação foi a construção de uma imagem da profissão voltada para a sua autorreprodução, que não se sustenta quando analisamos a inserção de cientistas sociais em outros campos (Bonelli, 1993a).

Para a compreensão da competição intraprofissional, Bonelli (1993a) desenvolveu um modelo analítico inspirado no interacionismo simbólico. A partir de 34 entrevistas feitas com egressos de ciências sociais das universidades paulistas (USP, PUC-SP e FESPSP) formados entre 1972 e 1982, captou as percepções sobre o trabalho e o sentido atribuído à sociologia. Com esses relatos, a autora estruturou o campo em dois espaços complementares: o palco e a audiência. No primeiro estavam 14 profissionais que atuavam na área e se reconheciam enquanto sociólogos, antropólogos, cientistas políticos ou cientistas sociais, independente do tipo de atividade profissional exercida. No segundo, 20 profissionais com formação na área,

mas não se identificavam enquanto sociólogos, já que declararam executar outros trabalhos. A classificação foi feita a partir das percepções dos informantes em relação às ciências sociais.

Palco e audiência também apresentam suas segmentações. No centro do palco estão os professores universitários, grupo de maior prestígio e poder. Sociólogos que atuam em órgãos governamentais, em pesquisa de mercado e opinião ou em sindicatos também estão localizados no palco com alguma centralidade. Posições secundárias no palco são ocupadas por profissionais que têm inserções mais afastadas das ciências sociais, mas ainda preservam sua identidade enquanto sociólogos, entre outras segmentações. A audiência é composta por profissionais que exercem outra profissão, mas são graduados em ciências sociais e ainda mantêm algum contato com a área de formação no seu exercício profissional; por aqueles que atuam em profissões fronteiriças (comunicação, economia, história, psicologia, entre outras); e por aqueles que negam a identidade de sociólogo, entre outras subdivisões.

No conjunto, as entrevistas revelaram importantes elementos sobre a percepção da profissão. O primeiro deles diz respeito à relevância atribuída ao diploma e a formação recebida durante a graduação, que varia de acordo com a posição ocupada no mercado de trabalho: quanto mais distante do palco, do centro da profissão, maior peso o curso adquire na vida do informante. Ao contrário, os profissionais situados no palco têm uma avaliação negativa da formação recebida. Há aqui uma inversão paradoxal. Para aqueles que têm uma atuação mais próxima da formação recebida (representantes do palco), ela obtém uma validade menor. Isso é indicador da formação na graduação em ciências sociais, que está mais associada ao paradigma generalista (Villas Bôas,1995), voltada para o desenvolvimento intelectual e ampliação de uma cultura geral (Schwartzman,1995) e não necessariamente vinculada ao exercício de uma profissão, nas dimensões técnicas e práticas que isso envolve.

O segundo ponto de destaque é a percepção sobre as ciências sociais como profissão, que é dependente da posição que o informante ocupa na competição intraprofissional. Quanto mais próximo do segmento acadêmico, que está no centro do palco, mais negativa é a avaliação sobre este grupo. O segmento acadêmico ocupa posição de destaque na configuração da profissão. Estão no centro do palco porque se apresentam para um público e são assistidos por aqueles que estão na audiência ou nos limites do palco. As disputas e conflitos intraprofissionais são mais fortes e perceptíveis entre os segmentos mais próximos do acadêmico, mas este grupo não se sente ameaçado pelos outros, tamanha é a sua autopercepção de centralidade. O conflito se dá internamente, com os pares acadêmicos.

A percepção que o segmento acadêmico tem da profissão ganha relevância pela posição que eles ocupam na formação de novos profissionais. Os relatos dos professores universitários colhidos por Bonelli (1993a) evidenciaram a imagem que eles têm da profissão como vocação, dever intelectual, e de atuação em atividades de pesquisa. As preocupações com o ensino e a formação de novos profissionais não apareceram nos depoimentos, nem as questões diretamente ligadas à dimensão prática da profissão e inserção dos sociólogos no mercado de trabalho.

Uma marca importante de diferenciação, e disputa, dentro do segmento acadêmico é a geracional, fator que aparece em outras pesquisas (Torini, 2012; Dwyer, Barbosa, Braga, 2013). Nos depoimentos reunidos por Bonelli (1993a), a geração está acoplada ao poder profissional. Sociólogos mais novos reforçavam as suas conexões com profissionais fronteiriços, geralmente mais fortes, como forma de aumentar seu poder dentro do campo em contraposição aos mais experientes e estabelecidos no segmento acadêmico.

A posição do segmento acadêmico no centro do palco confere a esse grupo um grande poder de estruturar a competição intraprofissional. O papel dos sociólogos acadêmicos na formação de novos profissionais universaliza a concepção que eles têm sobre a profissão que aparece como a única possível. A construção da sociologia como atividade intelectual, feita pelos acadêmicos, condiciona a forma de valorização da profissão. Nesse contexto, ser sociólogo se reduz a um segmento profissional específico: a atuação na docência em universidades. As demais possibilidades de inserção não têm espaço nessa concepção, não são valorizadas nem reconhecidas, como nos alertam Baltar, Baltar (2017).

Pela estrutura dos cursos e o formato de avaliação da pós-graduação, os professores universitários tendem a reproduzir a si próprios na formação dos estudantes. O peso excessivo das disciplinas de formação teórica nos currículos e a inserção no sistema de iniciação científica, atrelados à inserção dos docentes em linhas voltadas para a pós-graduação, reforçam esse ciclo fechado. Desse modo, a formação do professor de ensino médio e do sociólogo fica em segundo plano em relação à formação do professor universitário (Baltar, Baltar, 2017, p.284).

Isso produz uma dicotomia no âmbito profissional que separa sociólogos acadêmicos dos demais, sempre classificados em função do primeiro grupo: ‘sociólogos não acadêmicos’, ‘sociólogos de mercado’, ‘sociólogos extra-acadêmicos’ (Baltar, Baltar, 2017). O que condiciona essa forma de classificação é a cisão entre ciência e profissão: sociólogos acadêmicos percebem a própria atuação profissional como a verdadeira sociologia, pautada na autonomia, liberdade e criatividade na produção intelectual. Nessa chave, o trabalho exercido

por sociólogos fora da academia é tido como técnico, burocrático, acrítico e submetido aos interesses do mercado.

Sociólogos acadêmicos geralmente estão alocados em universidades públicas atuando em atividades de ensino e pesquisa. Apesar dessa inserção na docência, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a identidade profissional é acionada pela atividade de pesquisa. Os professores universitários não se percebem enquanto professores, mas sim enquanto sociólogos, mesmo que não tenham bacharelado em sociologia ou em ciências sociais (Baltar, Baltar, 2017). A docência é vista por eles como uma obrigação, um ‘mal necessário’ para o verdadeiro papel do sociólogo na pesquisa. Essa concepção é responsável pelo desprestígio dos cursos de licenciatura, com um desenvolvimento tardio.

Para superar esse cenário, Ronaldo e Claudia Baltar (2017) propõem algumas recomendações: a) reconhecimento e valorização pelos sociólogos acadêmicos da existência de outros destinos profissionais para além da academia; e b) mudança de foco na formação com a incorporação, nos cursos de graduação e de pós-graduação, dos conhecimentos necessários para uma inserção tanto para a docência em nível médio e superior, quanto em outros espaços, com ênfase nas disciplinas de metodologia e na pesquisa aplicada.

O estudo sobre as profissões mobilizou e vem mobilizando diversos sociólogos, desde as tradições canônicas, expressas nas obras de Durkheim e Weber do final do século XIX e início do XX, passando pela sociologia norte-americana e inglesa em meados do século XX. No Brasil, o tema está presente em pesquisas desde a década de 1960, com forte crescimento nos anos 2000. Apesar das diferenças entre as correntes teóricas do campo e da polissemia que o conceito de profissão assume, há certa convergência sobre a importância da delimitação de um conhecimento especializado, das credenciais que autorizam o exercício da profissão para os seus detentores e interditas para outros, delimitando, assim, as fronteiras entre as profissões. Outra característica presente em algumas pesquisas são as disputas e competições internas aos grupos profissionais, não mais compreendidos como homogêneos, mas que possuem suas segmentações, hierarquias e estruturas de poder. Esse atributo é especialmente importante para compreender as ciências sociais e em particular a sociologia desenvolvida no Brasil.

Quando a sociologia se transforma em objeto da sociologia das profissões fica evidente a centralidade que os sociólogos acadêmicos assumem na configuração da formação e da identidade profissional em relação aos demais segmentos. Isso produz impactos nas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. A vinculação da profissão às atividades intelectuais fez com que as universidades sejam o único espaço assegurado e preservado pelos

sociólogos ao longo do seu desenvolvimento no sistema de profissões. Os efeitos mais imediatos são a cristalização da imagem da sociologia como uma profissão orientada para sua autorreprodução, ou seja, para a formação, nos cursos de graduação e pós-graduações, de docentes para atuar nas universidades. Essa concepção ameaça a perpetuação da área dada a capacidade finita de expansão do ensino superior. Algumas alternativas para a superação desse cenário envolvem não só mudanças curriculares, mas alterações na forma como os sociólogos acadêmicos concebem a profissão.

## **2. OS SENTIDOS DA SOCIOLOGIA ENTRE DISCIPLINA CIENTÍFICA E PROFISSÃO**

Este capítulo reflete, do ponto de vista teórico, sobre as questões que se sobressaem quando analisamos a sociologia pela ótica da sociologia das profissões: a relação entre ciência e profissão, destacando a capacidade de profissionalização desta carreira. Em um segundo momento, são apresentadas as pesquisas empíricas sobre a inserção dos sociólogos no mercado de trabalho, passando pelo debate sobre a regulamentação da profissão até os setores de atuação profissional, seja na academia ou fora dela. A terceira seção do capítulo está dedicada às discussões sobre as trajetórias e identidades profissionais dos sociólogos, com ênfase na relação que se estabelece entre os acadêmicos e extra-acadêmicos.

### **2.1 Percepções sobre a sociologia: relação entre ciência e profissão**

As pesquisas no campo da sociologia das profissões que tiveram a sociologia como objeto empírico - apresentadas no capítulo anterior - revelaram uma tensão estrutural entre ciência e profissão, atividade intelectual e mercado, teoria e prática. Cada um desses polos, em suas gradações possíveis, informa uma percepção sobre a sociologia atribuída aos distintos segmentos profissionais. Essas representações constituem a cultura profissional, que orienta a definição de papéis, as formas e competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho, o tipo de pesquisa desenvolvida na universidade, o ensino e a imagem pública da profissão (Costa,1990).

A cultura profissional articula duas dimensões: padrões cognitivos e deontológicos. Os primeiros envolvem o conjunto de conhecimentos teóricos que estão na base de toda atividade profissional. Os segundos informam os valores, normas e regras para a atuação. Analisando a sociologia portuguesa, António Firmino da Costa (1990) defende a ideia de que predomina em Portugal, e podemos dizer também no Brasil, um modelo de cultura profissional baseado na dissociação entre ciência e profissão. Há uma percepção generalizada entre os vários segmentos profissionais, desde sociólogos acadêmicos, estudantes e aqueles com outras inserções, de que o fazer sociológico está associado ao ensino e à pesquisa universitária, a produção científica, apartada do mercado. Nessa chave, a atuação profissional fora da academia não é compatível

com o fazer sociológico universitário, sobretudo no que diz respeito à autonomia profissional limitada pelo mercado.

Tem sido preponderante na cultura profissional dos sociólogos no nosso país a noção de que quem faz sociologia não exerce uma profissão e de que quem exerce uma profissão não faz sociologia (...). Não é menos verdade, entretanto que, por um lado, é uma noção que não resiste a um mínimo de análise sociológica e, por outro, é um traço cultural inibidor de uma maior afirmação e de uma melhor prática da sociologia como ciência e profissão (Costa, 1990, p.110).

Outro pilar do modelo de dissociação entre ciência e profissão é a relação entre problemas sociais e sociólogos. Para além da importância epistemológica dessa distinção, ela indica o entrecruzamento dos padrões cognitivos e deontológicos da cultura profissional, entre as normas de produção do conhecimento sociológico e os padrões de comportamento profissional. Há uma tendência em conceber os problemas sociológicos como independentes e separados dos sociais porque seguem uma lógica diferente de formulação, específica do campo científico. A atuação dos sociólogos estaria desvinculada das demandas sociais, das questões colocadas pelo senso comum. Logo, a inserção em espaços que exigem diagnóstico e intervenção na realidade são condenadas pelos sociólogos porque não estão orientados pela lógica de produção científica. É como se o exercício profissional nesses espaços infringisse preceitos morais, valores e normas do que deveria ser a atuação sociológica.

Um modelo de associação entre ciência e profissão passa, necessariamente, por uma reformulação da relação entre problemas sociais e sociólogos, concebida de forma integrada, e pelo ajuste entre as exigências de cientificidade da pesquisa sociológica e os requisitos para inserção no mercado de trabalho. Isso envolve a escolha dos objetos de análise e a utilização de procedimentos teóricos e metodológicos mais compatíveis com os problemas sociais que, por vezes, são diferentes daqueles tradicionalmente acionados nas pesquisas acadêmicas.

Não se trata de fazer cedências à cientificidade para conseguir a profissionalização nem de fazer cedências à inserção profissional para manter a cientificidade sociológica. Ciência e profissão não constituem um jogo de soma nula, em que para se ganhar num lado se tivesse que perder no outro. Pelo contrário, têm todas as condições de proporcionar resultantes aditivas de potenciação recíproca (Costa, 1990, p.116).

A cultura profissional baseada no modelo de associação entre ciência e profissão, em ascensão na sociologia portuguesa, aposta na cooperação entre a formação, pesquisa e ensino universitário e as múltiplas possibilidades de inserção profissional. Sociólogos acadêmicos e aqueles que exercem outras atividades formam uma rede de cooperação, apoiada em saberes teóricos, metodológicos e operacionais. Nesse modelo, predomina o interesse pela profissionalização, que implica na consolidação de associações profissionais e na percepção de

que a definição das atribuições e papéis exercidos pelos sociólogos depende da atuação ativa dos próprios sociólogos e não apenas do mercado ou das empresas.

A percepção que sociólogos acadêmicos têm da sua atuação profissional como atividade intelectual induz ao questionamento sobre a possibilidade de profissionalização de disciplinas científicas, em especial da sociologia. Para dar conta dessas reflexões, António Firmino da Costa (2004), tendo como base a sociologia portuguesa, estruturou a disciplina em três componentes interligados: ciência; formação e profissão. O primeiro se refere às práticas de pesquisa e ao conjunto de conhecimentos acumulados. Esse é o núcleo da sociologia porque fornece as bases para o desenvolvimento dos demais e agrega as especificidades dessa área de conhecimento. O segundo envolve o processo de ensino e aprendizagem, a construção dos currículos, emissão de diplomas e certificados. O último diz respeito às práticas profissionais, aos processos de constituição da sociologia como profissão, às modalidades de cultura profissional e às formas de associação.

Os modelos de profissionalização da sociologia em diferentes países dependem da transposição que se realiza entre a formação e profissão, que está associada a dois fatores específicos: tipos de formação oferecida (currículos, atividades, professores, relação ensino/aprendizagem) e as estratégias de profissionalização, tanto individual, pela trajetória educacional e profissional dos sociólogos, quanto institucional, com ênfase nas associações profissionais (Costa, 2004). Projetos de profissionalização exitosos se ancoram na combinação desses dois elementos indissociáveis: formação e profissão. No caso da sociologia, essa relação tem múltiplas direções, porque a formação articula-se menos nitidamente com papéis profissionais delimitados e específicos, o que permite o desenvolvimento de estratégias de profissionalização abrangentes, agregando diversas atividades. Acionando um repertório conceitual distinto, Costa (2004) apresenta análises semelhantes às aquelas elaboradas por Marinho (1987) e Bonelli (1993a) sobre a sociologia brasileira: dificuldade de delimitar fronteiras no exercício das profissões, com exceção da academia.

Os dados sobre a empregabilidade de sociólogos recém-formados e dos filiados na Associação Portuguesa da Sociologia (APS) indicam atuações em diversas esferas. Na maioria das situações, os papéis profissionais exercidos têm designações genéricas associadas à organização das empresas como, por exemplo, consultor, técnico de recursos humanos, técnico de marketing, diretor e jornalista. Cada tipo de inserção indica a forma de identificação com a profissão, que pode ter um caráter cultural, para os quais a sociologia fornece uma sensibilidade, uma maneira de olhar o mundo que auxilia na execução do trabalho; ou uma identificação

profissional, que compreende a sociologia a partir de uma perspectiva técnica e instrumental (Costa,2004).

A partir dos dados do Censo promovido pelo Instituto Nacional de Estatística de Portugal, Rosário Mauriti e António Firmino da Costa (2014) mapearam as áreas de atuação dos sociólogos portugueses. Em comparação com áreas fins, como a antropologia, ciência política, economia, psicologia, geografia, entre outras, a sociologia é a que possui maior diversificação de inserções profissionais. A maior parte dos sociólogos (22%) atua como especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais. Seguidos por técnicos das áreas financeira, administrativa e dos negócios (14,1%) e pelos professores (14,2%), para citar as três inserções que concentram o maior número dos formados. Em grande parte, os sociólogos estão em postos de trabalho qualificados associados às atividades intelectuais e científicas. Embora a atuação na docência ainda tenha destaque, assim como na realidade brasileira, os sociólogos portugueses estão espalhados nas mais diversas atuações profissionais.

O percurso típico-ideal de profissionalização da sociologia, aponta Costa (2004) é do tipo divergente, no qual uma área de conhecimento científico engendra práticas profissionais em amplos domínios. A despeito dessa amplitude, as atividades científicas mantêm forte referência na atuação profissional, que se manifesta de diversas formas a depender do tipo de atuação. Costa (2004) elaborou três tipos de atuação: a) o perfil sociológico integrador: profissional que tem a capacidade de acionar o repertório científico para responder às demandas profissionais objetivas, operacionalizando a formação recebida com a prática; b) o perfil sociológico rotinizado: aqueles que têm nas técnicas de pesquisa empírica a única referência à dimensão científica. Essas são utilizadas de forma rotinizada, automatizada, sendo acionadas da mesma forma em situações diferentes. Nesse perfil há uma negação da dimensão científica; c) perfil academicista: aqueles que não acreditam na possibilidade de profissionalização fora do ambiente acadêmico e que não classificam seu fazer cotidiano no campo profissional, mas como uma atividade intelectual. Aqui há uma negação da dimensão profissional.

O que determina o enquadramento em um perfil sociológico é a adequação entre formação e profissão, entre teoria e prática profissional. Essa adequação é mediada pelas competências sociológicas, que podem ser de quatro tipos: a) competências teóricas: capacidade de operacionalizar conhecimentos teóricos em problemas particulares. Isso envolve a seleção de teorias e conceitos mais adequados a um objeto específico; b) competências metodológicas: se referem à escolha e utilização de métodos e técnicas de pesquisa correspondentes ao problema que se quer solucionar; c) competências relacionais: dizem

respeito à forma de agir nas interações sociais no ambiente de trabalho, orientadas pelos conhecimentos sociológicos acumulados; d) competências operatórias: capacidade de articular as demais competências na ação estratégica em múltiplos domínios profissionais (Costa, 2004). As competências são adquiridas na formação teórica, mas também na inserção prática em programas de estágio profissional, na pós-graduação e na formação continuada, que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das competências.

Não basta adquirir conhecimento para, sem mais, de maneira directa e automática, se ganharem competências. Estas, para além dos conhecimentos, em si mesmos, supõem a capacidade de, perante cada nova situação que se apresente e cada novo problema a enfrentar, seleccionar os conhecimentos a mobilizar, de entre o leque de possibilidades acumuladas e disponíveis. (...) Essa capacidade se adquire através de treino concreto e exercício continuado, em situação (...). Assim sendo, não se pode esperar que as competências sociológicas se obtenham somente, e se estruturam completamente, na formação inicial. Os estágios e as formações pós-graduadas ou complementares concorrem de maneira relevante para as desenvolver, para já não falar do carácter insubstituível, a este respeito, da experiência profissional ela própria (Costa, 2004, p.57/58).

As contribuições teóricas do sociólogo português apresentam elementos importantes para refletir sobre a sociologia brasileira, que também enfrenta problemas de integração entre ciência e profissão. Analisar a trajetória profissional dos sociólogos no mercado de trabalho implica em articular as duas dimensões.

## **2.2 Pensando a profissão: regulamentação e inserção dos sociólogos**

A inquietação com a inserção profissional dos sociólogos não é um fenômeno novo. Há mais de quarenta são realizadas pesquisas com os egressos dos cursos de graduação para averiguar, dentre outras questões, as possibilidades de atuação no mercado de trabalho (Schwartzman, 1995; Vianna *et al*, 1995; Arenas, 2015; Silva, 1987), além dos trabalhos com sociólogos que atuam fora do campo acadêmico (Miglievich-Ribeiro, 2019; Braga, 2009; Torini, 2012).

Alguns autores (Weber, 1976; Cadaval, 1976) atribuem o surgimento desse debate à expansão do ensino superior e a decorrente incapacidade de absorção do mercado dos novos profissionais. Partindo do contexto de desenvolvimento das universidades em Pernambuco na década de 1970, Silke Weber (1976) afirma que a expansão no ensino superior é tributária do crescimento do ensino médio no Brasil, que promoveu, por um lado, o aumento na quantidade de matrículas no ensino superior, e por outro, uma diversificação no público universitário. A

entrada de estudantes de origens sociais menos favorecidas dificultou a inserção no mercado de trabalho pela competição com o público que já tinha acesso ao ensino superior, notadamente os filhos da elite. Isso alimentou o debate sobre mercado de trabalho para universitários e conseqüentemente estimulou as discussões sobre a adequação dos currículos às expectativas do mercado.

Assim, a expansão do ensino universitário, que diversificou a origem social dos estudantes, provavelmente não fez mais que reforçar a seletividade, vez que a obtenção de um diploma universitário já não significa acesso direto ao Mercado de Trabalho para profissionais universitários. Este, diante do grande número de concluintes, estabelece concursos cada vez mais rigorosos, nos quais, por definição, têm sucesso prioritariamente aqueles que dispõem de uma maior 'bagagem cultural', e que constituíram tradicionalmente a clientela do ensino universitário. Estes, aliás, tendem a realizar cursos de pós-graduação, que através dos mecanismos de seleção utilizados confirmam uma elite, legitimando sua posição (Weber, 1976, p.759).

Esse problema, prossegue Weber (1976), atingia todos os cursos universitários naquele contexto de expansão, em especial as ciências sociais, que tinham uma vocação acadêmica de formação de pesquisadores. Uma parcela expressiva de concluintes (60% a 80%) do curso de ciências sociais em Pernambuco entre 1968 e 1970 não exercia atividades relacionadas à formação recebida. Ampliar as oportunidades de emprego para os graduados em ciências sociais passava não somente por uma reestruturação dos currículos, para incorporação da dimensão técnica e da formação de professores, mas, defende Silke Weber, por uma redefinição dos objetivos do curso, essencialmente acadêmico.

Analisando o cenário paulista, Maurício Cadaval (1976) associou a expansão do ensino superior e a incapacidade de absorção do mercado de trabalho na década de 1960 e 1970 ao surgimento das primeiras iniciativas de regulamentação da profissão de sociólogo. Essa seria uma estratégia para ampliar as oportunidades de emprego pela delimitação de uma reserva de mercado, como veremos mais à frente. Tendo como pressuposto a existência de uma demanda potencial no mercado de trabalho para sociólogos no Brasil, o autor analisou o problema do desemprego pela ótica do desajuste entre a oferta e demanda. Esse desajuste é decorrente de três aspectos: a) inadequação entre a formação na graduação e as exigências do mercado; b) desconhecimento dos empregadores sobre as atribuições dos sociólogos, por um lado, e falta de informação dos sociólogos sobre as exigências dos empregadores, por outro; c) ausência de regulamentação profissional que favorece a competição por postos de trabalho com as profissões fronteiriças e dificulta a inserção no mercado. Certamente esse último ponto tem um impacto menor no desemprego, visto que a barreira permanece a despeito da regulamentação, como veremos.

O autor localizou o problema da inserção dos sociólogos no mercado de trabalho na esfera da formação. Para ele, existem dois modelos de formação em sociologia no Brasil e a indefinição entre essas opções prejudica a inserção profissional. O primeiro compreende a sociologia como uma profissão acadêmica. Nesse modelo, a atribuição profissional estaria orientada para a pesquisa e a produção de novos conhecimentos, por um lado, e para a docência, pela transmissão desse conhecimento para outros campos profissionais, como o direito, a administração e a economia. O autor não menciona a docência na educação básica. O espaço profissional de atuação do sociólogo seria a universidade, na pesquisa e na formação de profissionais de outros campos. Há o pressuposto de que o mercado demanda, antes, o conhecimento sociológico, e não a atuação profissional de sociólogos.

O segundo modelo é a formação de sociólogos profissionais que vão aplicar os conhecimentos em empresas e no setor público, atuando em equipes multidisciplinares ou como autônomos, em uma construção teórica muito similar à criticada por Costa (1990) de dissociação entre ciência e profissão. Para Cavadal (1976), os cursos de sociologia no Brasil, naquele contexto da década de 1970, seguiram um modelo intermediário entre essas duas alternativas de formação e concepção de profissão. Na prática, os recém-formados que atuavam fora das universidades tinham que se adequar às exigências e aos problemas concretos da atividade profissional de caráter multidisciplinar. O autor utilizou como exemplo a área do planejamento urbano, que reúne sociólogos, geógrafos, administradores, arquitetos. Todos esses profissionais não tinham formação interdisciplinar para atuar nessa área, mas tiveram que aprender na prática, no exercício profissional.

O mercado de trabalho exigirá um profissional que tenha conhecimento em vários campos, mas a formação universitária ainda está ancorada na especialização dentro de uma área de conhecimento. Isso explica o descompasso entre a demanda do mercado e a oferta desses profissionais. Como solução para o problema do desemprego, o autor propôs que a sociologia estivesse voltada para a formação de docentes para atuar em cursos de outras áreas no ensino superior. É a negação da sociologia profissional e a afirmação da sociologia como atividade intelectual.

O sociólogo-profissional parece-nos, ao menos no momento atual, uma manifestação desta tentativa inútil de atingir uma demanda de trabalho que se estrutura em função dos objetivos do processo produtivo, a partir de um sistema de ensino organizado com base nas áreas de definição do conhecimento científico. A essa altura creio ter se tornado clara a nossa posição favorável a um sistema de ensino da sociologia que se põe em contato com o sistema produtivo através dos chamados 'cursos profissionalizantes' orientados para diferentes setores da produção. Não nos parece que, dadas as condicionantes do mercado brasileiro de serviços e fatores, os cursos de

sociologia devam assumir o caráter profissionalizante pretendido por muitos (Cadaval, 1976, p.749).

A perspectiva de Cadaval (1976) da defesa da sociologia como uma profissão acadêmica, que deveria estar direcionada para a transmissão do conhecimento sociológico para profissionais de outras áreas não reconhece a regulamentação da profissão como uma alternativa para a ampliação dos postos no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, não vislumbra a capacidade limitada de expansão do ensino superior e a consequente redução nas vagas. Mesmo no contexto universitário, o problema do desemprego permaneceria, face ao reduzido número de vagas para a docência de nível superior em relação à quantidade de formados em sociologia no Brasil atualmente. Parte dos profissionais alcançaria essa inserção. A grande maioria ficaria de fora. Além disso, essa concepção é limitadora do potencial que o sociólogo profissional tem a oferecer no mercado de trabalho. É uma perspectiva reducionista.

No Brasil, a profissão de sociólogo é regulamentada desde a década de 1980 pela Lei Federal nº 6.888/80<sup>6</sup> (Brasil,1980) e pelo Decreto nº 89.531 de 5 de abril de 1984 (Brasil,1984) que regulamenta o exercício profissional. Antes da aprovação dessa lei, outros dois projetos (em 1961 e 1971) foram encaminhados à Câmara dos Deputados, o que demonstra uma movimentação na direção da regulamentação profissional. Ambos fracassaram. O primeiro foi aprovado na Câmara dos Deputados e posteriormente vetado pelo Presidente Castelo Branco, já no contexto da ditadura militar; o segundo foi rejeitado na Câmara (Mirhan,2015).

Dentre os motivos alegados pelo presidente Castelo Branco para vetar o projeto de lei em 1961 estavam: a) inexistência da profissão e da função de sociólogo, inclusive no serviço público; b) inexistência de tradição e reconhecimento da profissão pela opinião pública; c) falta de fundamento para a regulamentação, por não se tratar de nenhuma razão de segurança, de saúde pública, de ética profissional; d) criação de monopólio com a regulamentação de mercado em detrimento de outras profissões; e) liberdade de trabalho e igualdade de todos perante a lei (Moraes,1966). Em uma defesa da regulamentação, Evaristo de Moraes (1966) analisou cada argumento para refutá-los. Observando várias legislações e decretos anteriores ao veto presidencial, o autor concluiu que a profissão de sociólogo já se fazia presente não só nessas legislações, mas no cotidiano das repartições públicas em várias funções. Para além da inserção na administração pública já existiam, no contexto da elaboração do primeiro projeto de lei,

---

<sup>6</sup> Estão excluídos os licenciados em sociologia e ciências sociais formados após a data de publicação da lei. A exclusão pressupõe a separação entre o sociólogo, aquele com título de bacharel, do licenciado, que seria professor de sociologia.

cursos de formação de sociólogos a nível universitário, revistas especializadas para divulgação científica e uma associação científica, o que desfaz, em parte, a ideia de que a profissão não tinha respaldo na opinião pública.

Todas as profissões, prosseguiu Evaristo (1966), precisam ser regulamentadas para que posteriormente se estabeleçam conselhos profissionais e códigos de ética, que determinam parâmetros de atuação, bem como controlam e fiscalizam seu exercício. A existência de uma legislação que regula a atividade profissional garante liberdade aos atores - desde que cumpram as determinações legais - além de estabelecer um monopólio para atuação dos profissionais habilitados. A criação do monopólio já era uma realidade para as outras profissões regulamentadas até a década de 1960 e, portanto, não seria uma invenção da sociologia.

A que pese o contexto repressivo da ditadura militar, a aprovação da lei na década de 1980 pode ser tributária da articulação das associações profissionais de sociólogos criadas ao longo da década anterior em vários estados brasileiros (Mirhan, 2015). O surgimento das associações profissionais pode estar relacionado à perda de postos de trabalho nas universidades, com a expulsão de diversos docentes nos anos de repressão política; e a luta pela ampliação desses postos fora da academia (Durand, 1984). Nesse contexto de redução dos postos de trabalho, a regulamentação se mostrou decisiva. Com a criação da lei seriam estabelecidas as competências e atribuições profissionais dos sociólogos; identificados os habilitados para o exercício dessas funções, reduzindo, assim, a competição com aqueles que não tivessem formação na área (Silva, 1987). Em resumo, a regulamentação almejava a criação de um monopólio do mercado de trabalho exclusivo para os sociólogos.

De acordo com a atual legislação são considerados sociólogos os bacharéis em sociologia, sociologia política ou ciências sociais diplomados em estabelecimentos de ensino oficiais; os licenciados, mestres e doutores nas mesmas áreas formados até a data de publicação da lei e os profissionais que tenham experiência comprovada na atividade de sociólogo, de no mínimo cinco anos até a data de publicação independente da área de formação. O exercício profissional está condicionado ao registro prévio no Ministério do Trabalho e sua comprovação, no caso dos não diplomados, é feita através de Carteira de Trabalho e de recibo de pagamento de imposto para o exercício da atividade profissional. Não está estabelecido na lei nem no decreto quais serão os órgãos fiscalizadores. O registro profissional é solicitado, por exemplo, em concursos públicos para o provimento do cargo de sociólogo, como atesta o edital de um certame para a Prefeitura de Santos em 2023 (Vieira, 2023).

A exclusão dos licenciados formados após a publicação da lei é problemática e ilustra o lugar subalterno que a docência e o ensino ocupam na definição das atribuições da profissão de sociólogo. A desvalorização da atividade de ensino é tão forte que está arraigada e inscrita na lei que regulamenta a profissão. O ponto mais grave de lei talvez seja a permissão do exercício profissional aos não diplomados na área, a despeito da experiência como sociólogos. Essa inclusão deslegitima a formação e o corpo de conhecimentos necessários para o exercício profissional dos sociólogos. E ao mesmo tempo reforça a dificuldade em delimitar esse campo e suas fronteiras. Na prática, se não conseguimos precisar o que os sociólogos devem fazer, qualquer profissional que tenha uma interpretação razoável da realidade social e seja capaz de comprovar experiência nessas atividades, pode ser considerado sociólogo e, portanto, estar apto para exercer a profissão. Essa definição é impensável em outros campos profissionais que têm um controle mais apurado não só do mercado, mas dos critérios de credenciamento, como vimos no capítulo anterior. A inclusão de não diplomados impõe dificuldades no objetivo último de criar um monopólio de mercado exclusivo para sociólogos, mas isso não depende apenas da definição legal, mas antes da criação da necessidade social do trabalho do sociólogo.

Para aqueles que lutaram pela regulamentação da profissão de sociólogo, esta teria a função de legalizar uma atividade, que de fato já ocupava um espaço definido no mercado de trabalho. Mas acreditavam também que tal legalização promoveria a ampliação dos espaços profissionais: ora, a ampliação dos espaços profissionais não é determinada por uma simples resolução legal. O crescimento da demanda de uma atividade profissional é determinado por necessidades sociais, e não por instrumentos formais (Silva, 1987, p.51).

O artigo 2º da lei apresenta as competências e atribuições dos sociólogos. Com exceção da docência (inciso II), que é uma competência específica e delimitada, todas as demais têm uma ampla abrangência de ações e práticas associadas à “realidade social”.

Quadro 1 - Competências e atribuições dos sociólogos definidas por lei.

I - Elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social;
II - Ensinar sociologia geral ou especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais;
III - Assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social;
IV - Participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social.

Fonte: Brasil, 1980 (Elaboração própria).

O caráter genérico na definição das competências profissionais expressas na lei, sinalizado por outros autores (Silva, 1987; Miglievich-Ribeiro, 2019; Torini, 2012) é reflexo da ausência de uma identidade profissional comum e delimitada pelos sociólogos e da falta de uma discussão permanente, entre os sociólogos acadêmicos, sobre a inserção no mercado de trabalho. A legislação é a síntese de um grupo profissional que tem dificuldades em delimitar suas atribuições e sua prática profissional, sendo definido pela pulverização e diversificação de atuações (Costa, 2004). Com efeito, há uma dificuldade na delimitação de uma reserva de mercado para o exercício profissional dos sociólogos.

A profissão é regulamentada (...). Entretanto, não se legislou acerca do teto máximo de carga-horária da ocupação do sociólogo em seu local de trabalho; da criação de 'escolas' para 'treinamento' e/ou cursos universitários; e, sobretudo, acerca de seu 'território profissional' que implicaria o incentivo à reserva de mercado, tão comum em se tratando de outras profissões. Soma-se a isso, a inexistência de um código de ética em face do qual 'maus' profissionais deveriam submeter-se a julgamentos por seus pares (Miglievich, 1999, p.180).

A imprecisão das competências e atribuições profissionais dos sociólogos também está presente nos documentos oficiais que organizam e orientam a formação na graduação. Em uma análise de 43 projetos pedagógicos de cursos de bacharelado em ciências sociais, Rodolfo Vieira (2023) encontrou poucas menções aos aspectos profissionais. Boa parte dos projetos não citava as expressões profissão ou ofício. Apenas dois apresentavam de forma explícita dimensões relacionadas ao exercício profissional, geralmente fazendo referência a trechos da legislação e enfatizando a pluralidade de inserções possíveis. Na avaliação do autor, essa indefinição faz com que os estudantes tenham dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, já que não têm certeza das funções que podem desempenhar.

Esses documentos praticamente não mencionam as expressões mercado de trabalho/mercado profissional ou campo de trabalho/campo profissional. Quando o fizeram, se limitavam a registrar que o mercado é incerto. É como se a reflexão sobre a inserção profissional dos estudantes não fosse responsabilidade dos cursos de graduação, que não oferecem saídas concretas, com exceção da carreira acadêmica e da docência na educação básica. Alguns projetos citaram a existência de um mercado, ainda em desenvolvimento, com perspectiva de ampliação, a despeito da deficitária atribuição e delimitação profissional.

Tecendo comentários acerca de um debate televisivo sobre o mercado de trabalho do cientista social em 1983, José Carlos Durand (1984) defendeu a ideia de que sociólogos têm dificuldade de se entender enquanto grupo profissional para além dos espaços acadêmicos. Já nesse momento, sociólogos estavam inseridos em diversas áreas: pesquisa comercial, sobretudo

as de mercado e opinião; órgãos públicos, como técnicos em planejamento; comunicação, nos jornais e editoras; além do magistério secundário e superior. Apesar disso, havia grande disparidade entre elas do ponto de vista da legitimidade, reconhecimento e remuneração. Os sociólogos acadêmicos se opunham à regulamentação como manifestação de um ‘corporativismo nefasto’ que colocaria o diploma à frente do talento e habilidades naturais para o exercício de funções intelectuais.

A diversidade nas áreas de atuação profissional não é contabilizada quando se observa os registros administrativos das ocupações. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) identifica e organiza as ocupações no país para fins administrativos, sem caráter regulatório. Na sua última atualização em 2002<sup>7</sup>, três grupos de ocupações incluíam as ciências sociais como pré-requisito para a atuação profissional: a) profissionais em pesquisa e análise antropológica e sociológica, que apresenta as subdivisões arqueólogo, antropólogo, cientista político e sociólogo; b) professores de ciências humanas do ensino superior, subdividido em: professor de antropologia, ciência política e sociologia; c) professores do ensino médio, com a subdivisão professor de sociologia. Para além da atuação na docência, a classificação adotada pela CBO não contempla os cargos efetivamente ocupados pelos formados em ciências sociais no mercado de trabalho, que na maioria das vezes atuam em funções não descritas pela Classificação.

A abrangência da classificação, expressa na categoria “sociólogo”, retrata a dificuldade de encontrar dados oficiais sobre a atuação no mercado de trabalho dos graduados em ciências sociais. A pesquisa de Ronaldo e Claudia Baltar (2017) salienta essa dificuldade. Utilizando dados do Censo Demográfico de 2010 sobre a atuação profissional, os autores produziram um quadro de inserção dos sociólogos e cientistas sociais. A maioria dos graduados (22,1%) ocupava postos mal definidos ou não declarados, que não se encaixavam nas ocupações descritas para sociólogos na CBO. Isso indica a diversidade de inserções profissionais e ao mesmo tempo, o caráter limitado das definições presentes na CBO, utilizadas como parâmetro no Censo. Professores de ensino fundamental apareciam em segundo lugar com 11,3% dos

---

<sup>7</sup> Chama atenção o grande intervalo para a atualização dessa nova classificação, frente às novas mudanças no mercado de trabalho e nos perfis ocupacionais. Entre a primeira versão (1982) e a segunda (1994) houve um intervalo de 12 anos; entre a segunda (1994) e a última (2002) houve um intervalo de oito anos. Tendo como base o ano de 2022, a última versão da CBO está há 20 anos sem atualização, o que certamente produz prejuízos para o planejamento do mercado de trabalho brasileiro, já que a classificação é utilizada em registros administrativos importantes como a Relação Anual de Informações Sociais (Rais) e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged). Para saber mais sobre a atual versão da CBO e as principais mudanças em relação as anteriores conferir: Nozoe, Bianchi e Rondet, 2003.

formados, seguido pelos professores de ensino médio (10,5%); sociólogos, antropólogos e afins (9,5%) e professores universitários (6,4%). O restante dos graduados (40%) ocupava diversas profissões, não necessariamente relacionadas à área de formação.

Esses dados devem ser interpretados com cautela pois não permitem a identificação da área de atuação específica nem a disciplina de formação correspondente. É possível que os sociólogos atuem em outras disciplinas no ensino fundamental e médio, por exemplo. Isso explica a quantidade dos graduados em ciências sociais e sociologia atuando nesse segmento escolar, nível onde a disciplina não é obrigatória e, por isso, está ausente na maioria dos currículos das escolas públicas.

Outras pesquisas tentaram mapear a inserção de sociólogos no mercado de trabalho por uma perspectiva qualitativa. A desenvolvida por Maria Eldeny da Silva (1987) foi uma das primeiras sobre o mercado de trabalho para sociólogos feita no Brasil, antes da publicação seminal de Maria da Gloria Bonelli nos anos 1990. Por ser um trabalho de conclusão de curso de graduação feito no Ceará é menos conhecido, mas seus resultados são igualmente importantes, sobretudo por ter sido realizado poucos anos após a aprovação da lei que regulamenta a profissão. Analisando dados sobre egressos de duas universidades do estado do Ceará – Universidade Federal do Ceará (UFC) e Fundação Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - e dos sociólogos registrados na Delegacia Regional do Trabalho vinculada ao Ministério do Trabalho, a autora identificou a quantidade de sociólogos em exercício no Ceará na década de 1980, os órgãos empregadores, as áreas de atuação, bem como a formação oferecida nessas universidades.

Na análise dos currículos de graduação em ciências sociais nessas universidades, Silva (1987) chama a atenção para a ênfase na formação teórica em detrimento da prática e para a inadequação em relação às atribuições do sociólogo definidas na legislação. Mesmo nos casos de disciplinas potencialmente mais aplicadas – como a intitulada Estado e planejamento no Brasil da UFC – são teóricas no ponto de vista da execução. Esse cenário é agravado pela ausência de estágios profissionais, que permitiriam experiências de trabalho fora da academia.

A criação da lei que regulamenta o exercício da profissão não foi capaz, pelo menos no estado do Ceará naquele momento, de alterar a estrutura dos currículos, que mantiveram uma orientação teórica. No limite, defende Silva (1987), os cursos de ciências sociais estavam ancorados em conhecimentos teóricos, com pouco espaço para aplicação. Como consequência, formavam profissionais não habilitados para o exercício das atribuições previstas na legislação,

eminentemente técnicas. A que se pese o radicalismo dessa concepção, a autora sinaliza para o descompasso existente entre a formação e o mercado de trabalho.

A autora identificou a existência de 520 sociólogos no estado do Ceará em 1986 (Silva, 1987). Mais de 80% eram egressos dos cursos de graduação em ciências sociais da UFC ou da UNIFOR. Apenas 77 sociólogos não tinham formação na área, mas comprovaram experiência profissional de no mínimo cinco anos e foram considerados sociólogos pela legislação. Os demais eram mestres e doutores formados em outras universidades. Transcorridos apenas seis anos da aprovação da lei, menos da metade desses sociólogos (205) tinha registro na Delegacia Regional do Trabalho, com destaque para os profissionais que não tinham formação na área. Esse dado indica que mesmo no contexto de luta pela regulamentação da profissão, poucos sociólogos acionavam a lei para fins de registros e isso pode estar relacionado à falta dessa exigência pelos órgãos empregadores, por um lado, e pela ausência de fiscalização, por outro.

Sobre a inserção no mercado de trabalho, a autora identificou que 202 sociólogos estavam empregados, o que representava 38,8% do total. O elevado índice de desemprego pode ser atribuído, entre outros fatores, à estruturação da lei. O caráter genético das atribuições faz com que outros profissionais possam assumir postos de trabalho que deveriam ser dos sociólogos, aumentando, assim, a competição com as profissões fronteiriças, como já foi discutido. Além disso, a falta de precisão nas definições legais faz com que o mercado não conheça de fato o que os sociólogos são capazes de fazer na prática.

Os sociólogos que estavam empregados foram divididos em quatro áreas de atuação: magistério, ação comunitária, pesquisa e planejamento. A maioria (57) estava no magistério, atuando em universidades públicas. A inserção na educação básica era secundária. Praticamente a mesma quantidade de sociólogos atuava na ação comunitária (55), categoria que reúne instituições voltadas para a assistência social, majoritariamente no setor público ou em organizações sem fins lucrativos. Os demais profissionais atuavam em instituições públicas de planejamento ou de pesquisa.

Na esteira das reflexões desenvolvidas por Maria Eldeny da Silva (1987), Pedro Arenas (2015) realizou uma pesquisa com 36 egressos do curso de ciências sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) das décadas de 1980 e 1990. O autor identificou três tendências ocupacionais a partir das atividades desenvolvidas por eles no mercado de trabalho. O primeiro grupo – acadêmicos – é formado por professores tanto do ensino superior quanto da educação básica. Metade dos entrevistados foi incluída nesse grupo. A maior parte atuava em universidades e escolas públicas. A principal distinção entre os docentes está na formação.

Geralmente os docentes universitários prosseguiram seus estudos em mestrados e doutorados, diferente dos professores do ensino médio. Esses últimos também apresentavam uma perspectiva crítica ao seu trabalho, vinculada ao desejo de transformar a realidade, que estava ausente nos professores universitários.

A segunda tendência ocupacional é formada por funcionários públicos que atuavam em diversas áreas da administração, como educação, saúde, desenvolvimento urbano, entre outras. Oito dos 36 entrevistados tinham essa inserção profissional. Diferente dos professores universitários, apenas um sociólogo desse grupo tinha mestrado.

A terceira tendência – assessores e consultores – reúne um amplo conjunto de inserções profissionais como o setor privado nas áreas de pesquisa e recursos humanos, as organizações não governamentais (ONGs) e as comissões técnicas das assembleias legislativas. Apenas três egressos foram enquadrados nessa categoria. Diferente das outras tendências, esses sociólogos optaram por realizar especializações na área de gestão de recursos humanos. Havia apenas três sociólogos desempregados e três não atuavam na área. Esse dado indica que havia, também no estado do Ceará, um mercado de trabalho para sociólogos, sobretudo na docência de nível médio e superior.

Outra estratégia para analisar a inserção profissional dos sociólogos é identificar as ofertas de emprego (Torini, 2012; Baltar, Baltar, 2017). Apesar das diferenças no recorte temporal, as duas pesquisas apresentam resultados similares: há um mercado de trabalho para os cientistas sociais com uma multiplicidade de inserções profissionais; há uma demanda contínua, em função da quantidade de anúncios encontrados; há um predomínio de vagas para professor, com destaque para atuação na educação básica e, por fim, a não exclusividade das vagas: em geral os anúncios estão destinados a diversos campos profissionais além das ciências sociais como psicologia, serviço social, economia, administração, direito, história, pedagogia, filosofia, dentre outros. Isso indica um desconhecimento, por parte do mercado, das atribuições dos cientistas sociais e por outro, como já sinalizava Bonelli (1993a), a fraca inserção da área no sistema profissional que impulsiona disputas com profissões fronteiriças por posições no mercado.

A pesquisa de Danilo Torini (2012) merece destaque pela abrangência. Ele analisou 2.917 vagas de emprego no setor público e privado para cientistas sociais entre 2009 e 2010 em todo o Brasil. Foram examinados, também, todos os editais de concurso público abertos nesses anos direcionados para os cientistas sociais, extraídos no Portal do Servidor Público, do Ministério do Planejamento. Além disso ele analisou os anúncios que tinham como pré-

requisito, mesmo que de maneira não exclusiva, a formação em ciências sociais (sociologia, antropologia e ciência política) ou a experiência na área, divulgados nos cinco maiores portais brasileiros de Recursos Humanos entre janeiro de 2009 e dezembro de 2010 de acordo com um *ranking* internacional.

Do total de vagas analisadas, apenas 29,1% estavam no setor público (849 vagas distribuídas em 176 editais de concurso). Havia um predomínio de cargos para a docência (68,5%), a maioria para educação básica. Em seguida apareciam os anúncios para sociólogos/antropólogos (16,6%) e analista/pesquisador (10,2%). Em consequência desse perfil, mais da metade das vagas tinha como órgãos responsáveis as Instituições de Ensino Superior (33,6%) e Prefeituras e Secretarias Estaduais de Educação (21,6%). Grande parte exigia a titulação a nível de graduação (66,7%).

As vagas para o setor privado eram a maioria. Os 1.027 anúncios localizados no período ofereceram, no total, 2.068 vagas, representando 71% do total. Assim como no setor público, havia um predomínio das vagas ligadas à educação (58,1%) seguidas pelas áreas de planejamento e execução de projetos sociais (11,7%), pesquisa de opinião, mercado e mídia (10,4%), área comercial e administrativa (7,9%). A exigência apenas da formação a nível de graduação para atuação profissional permaneceu, assim como o predomínio dos anúncios ligadas à educação para os níveis fundamentais e médio.

Se a análise das vagas de emprego para cientistas sociais revela a força que a sociologia, sobretudo no ensino médio, tem como atividade profissional, constituindo um importante espaço para a atuação dos sociólogos nos últimos anos no Brasil, também merece destaque a inserção em empresas de pesquisas de opinião e mercado. Em pesquisa pioneira com os profissionais da Sociedade Brasileira de Pesquisa de Mercado (SBPM) em 1990, Bonelli (1993a) apontou a presença significativa de cientistas sociais nesse setor. Na época a entidade contava com 456 sócios. Entre eles, 27% eram cientistas sociais, sendo a carreira mais numerosa. O perfil do cientista social que atua em pesquisa de mercado e opinião é majoritariamente feminino, com idade acima de 40 anos. No total de amostra há uma predominância feminina, mas a maioria dos profissionais é mais jovem (na faixa entre 31 e 40 anos). Uma possível explicação para a diferença no perfil dos formados em ciências sociais e dos demais profissionais pode estar relacionada à dificuldade inicial de inserção nesse mercado para os cientistas sociais, que precisam trabalhar em outros espaços e adquirir experiência prévia para atuação nesse setor.

Em pesquisa realizada junto a esses profissionais, Eugênio Braga (2009) reforça os achados de Bonelli (1993a). Analisando as empresas de pesquisa de opinião e mercado no Brasil nos anos 2000 e a formação de seus funcionários, Braga (2009) aponta que os cientistas sociais estavam presentes em 59,2% das empresas entre as 48 que fizeram parte da pesquisa e representavam 8,8% do total de funcionários com nível superior.

Em resumo é possível afirmar que a despeito da existência de vagas no mercado de trabalho, sobretudo no setor privado, não há consenso sobre as competências e atribuições dos cientistas sociais por parte dos empregadores, o que pode ser ilustrado pela grande quantidade de profissões que apareceram nos anúncios dedicados também as ciências sociais. A existência de uma lei que regulamenta a profissão há mais de 40 anos não foi capaz, por si só, de estabelecer, com precisão, as competências profissionais dos cientistas sociais. A ausência de um debate sistemático sobre as atividades profissionais exercidas por sociólogos para além da atuação nos espaços acadêmicos contribui para esse cenário e está na raiz do problema. A combinação desses fatores, a atual legislação, por um lado, e a inexistência de um projeto de profissionalização coletivo que busque a criação de reserva de mercado, por outro, impedem a construção de uma identidade profissional comum àqueles que possuem o diploma de ciências sociais, com a exceção dos que permanecem na academia. Nesse cenário é difícil falar em uma trajetória profissional dos cientistas sociais. O que existe são trajetórias profissionais individuais, traçadas a partir de diversos caminhos e que definem múltiplas identidades profissionais.

### **2.3 Sociólogos acadêmicos e extra-acadêmicos: trajetórias e identidades profissionais**

Para mapear as trajetórias profissionais de sociólogos, Torini (2012) entrevistou 35 egressos da graduação de ciências sociais formados em várias épocas. Na análise, ele separou os entrevistados em dois grupos geracionais: os formados antes e depois dos anos 2000. A partir disso, identificou três tendências de trajetórias profissionais: carreira acadêmica, trajetória profissional com algum tipo de vínculo com o mundo acadêmico e percursos completamente distantes da academia. Apesar das diferenças geracionais importantes, os dois grupos compartilham a dificuldade de construir um projeto profissional após a formação na graduação. Entre os egressos que compõem a primeira tendência de trajetória profissional, a maioria tinha o desejo de prosseguir na academia iniciando uma pós-graduação e esse de fato

foi o principal destino desses entrevistados. Isso diz muito sobre a formação recebida durante a graduação, que direciona e estimula os estudantes a seguirem o percurso acadêmico. O provável desconhecimento de professores universitários, que são os responsáveis pela formação na graduação, das outras possibilidades de inserção profissional pode ter alguma influência na escolha profissional desses egressos. Como nos lembra Durand (1984):

(...) Ao contrário de outros ramos de ensino superior, em sociologia o estudante é formado quase exclusivamente por pessoas que partilham apenas um dos espaços de atividade: o magistério superior e a pesquisa acadêmica. Assim, é fácil passar-lhe uma definição de sociólogo que aponta para uma ideia de trabalho intelectual muito impregnada dos maneirismos, das exigências e das recompensas das hierarquias universitárias e da cultura acadêmica: presença em simpósios, congressos e conferências, titulação e publicações. É por meio dela que a comunidade dos sociólogos, centrada nesse modelo, distingue quem a ela pertence ou não. As demais frentes de trabalho não se representam no magistério das ciências sociais, mantendo-se em relação a elas atitude que vai da complacência à hostilidade, em nome do militantismo político e/ou do pensar teórico (Durand, 1984, p.76).

Embora todos os egressos da primeira tendência tenham seguido para a pós-graduação há uma diferença importante entre as duas gerações: enquanto entre os formados antes dos 2000 havia um desejo de construir a carreira acadêmica, para as gerações mais recentes o ingresso na pós-graduação possui outros significados, não necessariamente conectados ao universo acadêmico. A pós-graduação é vista, para alguns entrevistados desse grupo, como uma alternativa, financeira inclusive, frente às dificuldades de entrada no mercado de trabalho após a conclusão da graduação. Existe a ideia, entre os formados a partir dos anos 2000, de que a graduação não é mais suficiente para alcançar boas posições no mercado de trabalho. A pós-graduação aparece, assim, como uma complementação da formação recebida durante a graduação.

Dentre os egressos que, desde o início da formação em ciências sociais, almejavam a construção de uma carreira acadêmica (primeira tendência de trajetória profissional), o percurso mais recorrente é a entrada imediata no mestrado após a conclusão da graduação seguida pela inserção no doutorado em um curto intervalo de tempo, para posterior ingresso em universidades públicas nas atividades de pesquisa e ensino. É importante salientar, que esse percurso é interdito para algumas pessoas que ao longo da graduação precisaram trabalhar, já que exige uma grande dedicação aos estudos. Há, dessa forma, um recorte de classe nesse grupo, mesmo que isso não tenha sido objeto de análise de autor.

Contribuem para essa trajetória o envolvimento, durante a graduação, em programas de iniciação científica e inserção em grupos de pesquisa, além da criação de vínculos mais efetivos com os professores. O estreitamento de laços com a universidade apareceu como característica

facilitadora na construção da carreira acadêmica em ambas as gerações, já que é a partir dessa rede de contatos que os egressos obtêm uma preparação mais adequada para os processos seletivos da pós-graduação e têm maiores chances de conseguir um emprego na área acadêmica. Vários entrevistados ressaltaram o papel exercido pelo orientador nesse processo, que é muitas vezes responsável por “apresentar” o novato para a academia, inserindo-o em suas redes.

Os egressos que compõem essa tendência compartilham o imaginário de que a academia é o lugar, por excelência, de atuação dos cientistas sociais. É no exercício das funções associadas à docência e à pesquisa que os cientistas sociais desenvolvem plenamente suas potencialidades de forma autônoma e crítica. Essa visão reforça a perspectiva de que as ciências sociais são uma área de atuação intelectual, afastada das questões práticas e das inserções profissionais aplicadas.

A segunda tendência de trajetória profissional é composta por egressos que entraram na pós-graduação e tiveram inserções fora da academia, mas guardam relação com a formação recebida durante a graduação porque acionam, no seu exercício profissional, as teorias ou metodologias das ciências sociais. Dentre as principais áreas de atuação estão a pesquisa aplicada em institutos de pesquisa voltados para a produção de dados socioeconômicos ou de pesquisas de opinião e mercado; planejamento e avaliação de políticas públicas; inserção em ONGs de diversas temáticas e empresas da área educacional destinadas à produção de material didático. O fator decisivo para essas inserções, nas duas gerações, foi a realização de estágio profissional durante a graduação. Esse pode ser um bom caminho para a ampliação dos horizontes profissionais dos graduandos em ciências sociais, que têm, geralmente, uma formação limitada aos exemplos da carreira acadêmica em função do desconhecimento das possibilidades de atuação fora da academia por parte do corpo docente, como já mencionado.

Por fim, incluídos na terceira tendência de trajetória profissional estão os egressos que desenvolveram percursos profissionais mais afastados das ciências sociais com a atuação em empresas de marketing, planejamento de mercado; de comunicação, recursos humanos ou departamentos de recursos humanos em diversas instituições; departamento de pesquisa e planejamento em empresas privadas; ONGs que atuam em áreas sem relação direta com as ciências sociais e no setor público em áreas administrativas. Muitos romperam os vínculos com a universidade em função de experiências traumáticas na graduação. Decepção e frustração com a carreira acadêmica são sentimentos recorrentes, além da percepção de inadequação entre o desempenho durante a graduação e o ‘perfil ideal’ de aluno construído pelos professores, que geralmente corresponde à primeira tendência profissional.

Em pesquisa realizada com oito egressos do cursos de ciências sociais da Universidade de Brasília, formados entre 2009 e 2011, Tauvana Yung (2013) encontrou resultados semelhantes àqueles apresentados por Torini (2012) e de outras pesquisas feitas com egressos (Schwartzman, 1995; Vianna *et al*, 1995): dificuldade em se reconhecer enquanto sociólogo/cientista social, já que a identidade profissional é determinada pela inserção atual (estudante, professor); a escolha pelo curso de ciências sociais é não orientada por parâmetros profissionais. O curso aparece como oportunidade para uma formação cultural mais ampla que servirá de base para o exercício de outras profissões. Há uma percepção de despreparo, entre os egressos, para o exercício profissional, já que a formação recebida na graduação tem ênfase em disciplinas teóricas. Como contraponto a esse cenário, os egressos ressaltam a importância da empresa júnior do curso, que possibilita uma inserção mais efetiva no mercado de trabalho pela realização de pesquisas e consultorias. A escolha pela pós-graduação não aparece, em alguns casos, como um desejo pela formação continuada e prosseguimento na vida acadêmica, mas antes como uma alternativa ao desemprego e como uma fonte de renda através da bolsa de estudos. É uma contingência devido à falta de ofertas de vagas em outros espaços e à dificuldade de inserção profissional.

O mesmo acontece com a escolha pela licenciatura, que não é condicionada pelo desejo de exercer a profissão docente, mas é percebida como uma ‘precaução’, caso não encontrem outras inserções relacionadas à atividade de pesquisa. A formação de professores de sociologia aparece como segundo plano, um caminho emergencial. Existem diversos motivos para esse cenário. Um deles está relacionado à desvalorização da carreira docente, com baixos salários e péssimas condições de trabalho e atinge todas as áreas de formação. Outro se refere ao baixo prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado nos cursos de ciências sociais, que expressa uma cisão entre aqueles que produzem conhecimento, fazem pesquisas e pensam a profissão; e aqueles que a executam, no ensino, como se o trabalho docente não envolvesse, também, reflexão e elaboração de novos conhecimentos. Tudo isso reduz a procura pela licenciatura à estratégia de inserção no mercado de trabalho.

A forte presença de cientistas sociais no setor de pesquisa de mercado e opinião demonstrada por Bonelli (1993a) e Braga (2009), não implica em um reconhecimento e uma legitimidade desse tipo de inserção profissional entre os cientistas sociais. De maneira geral, existe entre os sociólogos que atuam fora da academia, um sentimento de invisibilidade e de não pertencimento a esse grupo profissional. A identificação enquanto sociólogo é substituída,

em muitos casos, pela do cargo ou função que é desempenhada na prática (Braga,2009; Miglievich-Ribeiro,2019).

Em entrevista com cientistas sociais inseridos nesse setor, Braga (2009) traz importantes reflexões sobre a relação entre formação universitária e atuação profissional, além de analisar a integração entre cientistas sociais que atuam na academia e fora dela, ressaltando os conflitos de identidades profissionais existentes. No que diz respeito à formação, existe uma percepção, já destacada em outras pesquisas (Schwartzman,1995; Vianna *et al*,1995), que o curso de ciências sociais contribui para uma expansão dos horizontes e alargamento das ‘visões de mundo’, mas que pouco auxilia no exercício profissional em áreas aplicadas, fora da academia. A ênfase teórica da maioria dos cursos pode ser um elemento importante nessa direção. Existe uma tensão, expressa na fala dos egressos, entre teoria e prática tanto na formação quanto na inserção no mercado de trabalho, no momento de aplicação desse conhecimento, que é central para compreendermos as trajetórias profissionais. A capacidade de aplicação e transposição dos conhecimentos teóricos para a prática é limitada, mas fornece um alicerce analítico e crítico importante no exercício profissional. Ao mesmo tempo em que a ênfase na formação teórica é criticada por boa parte desses profissionais, confere uma distinção entre os cientistas sociais que atuam nesses espaços e os profissionais com outras formações (Braga, 2009; Mello, 2011). Na ausência de uma formação que contemple uma inserção em outros contextos, esses profissionais acabam aprendendo esse ‘novo ofício’ na prática. Cabe ao mercado, ao longo da prática profissional, a formação que deveria ser inicialmente fornecida pela academia.

Assim como na pesquisa da Danilo Torini (2012), há, entre os entrevistados por Braga (2009), uma dificuldade na transição para a vida profissional. A maioria relatou que se sentiu perdida com o fim da graduação, o que indica a ausência de uma trajetória profissional definida. As associações e entidades científicas têm um poder limitado para orientar os egressos na inserção profissional, o que pode ser explicado pela falta de um debate sistemático e permanente, salvo algumas exceções, sobre as possibilidades de inserções para além do espaço universitário e da docência na educação básica. A consequência mais imediata é a baixa adesão dos recém-formados a essas instituições, como corroboram também Tom Dwyer, Maria Lígia Barbosa e Eugenio Braga (2013) em uma pesquisa com membros da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) que revela a presença majoritária de associados acima de 40 anos, o que não inclui os recém-formados.

A relação entre os cientistas sociais que atuam no mercado de pesquisa com os pares acadêmicos é marcada por uma cisão muito nítida entre aqueles que atuam na academia e os

demais<sup>8</sup>. Os docentes universitários não reconhecem os seus pares em outras atuações profissionais, não consideram o exercício desses outros grupos como uma atividade verdadeiramente sociológica. Da mesma forma, muitos sociólogos que atuam fora da academia também não se reconhecem como tal. O diploma de sociólogo ou cientista social não é capaz de produzir uma identidade comum e unificada para os seus detentores.

A avaliação que os sociólogos extra-acadêmicos têm da sua relação com os pares acadêmicos envolve um sentimento de vigilância, que varia de uma desconfiança até uma expressa rejeição da atividade desempenhada por eles, que por ser associada ao mercado é condenada como uma atividade que se desviou dos propósitos da pesquisa acadêmica. Como consequência, há um isolamento dos cientistas sociais pesquisadores de mercado dos espaços acadêmicos, como congressos e outras instâncias e um forte sentimento de culpa por estarem se ‘desviando’ da missão original da produção de conhecimento e se ‘vendendo’ ao mercado. O retorno financeiro que a inserção oferece também aparece como um elemento de desvalorização da atuação desses cientistas sociais (Braga,2009). Esses aspectos indicam um conflito ético que a atuação no mercado traz para sociólogos, que segundo Braga (2009) pode ser explicado pela forte tradição marxista nas ciências sociais brasileira.

Estratégia de independência e de sobrevivência, a ocupação em áreas extrauniversitárias impõe uma outra dinâmica à profissionalização, onde novos conhecimentos são requeridos, novas habilidades desenvolvidas, como em qualquer atividade profissional real, distante pelos princípios modernos, das habilidades universitárias. Desenvolve-se uma relação ambivalente com a disciplina. De um lado, a valorização da formação e a utilização mesmo que parcial de seus elementos técnicos, e de outro, distinguem-se e são distinguidos como resultado de um conflito de identidades profissionais que posiciona o sucesso profissional convencional fora da universidade como desvio, pela sua tendência de imiscuir-se com o poder institucionalizado (Braga,2009, p.165).

Ao mesmo tempo que pesquisa de mercado e opinião é um importante espaço de inserção profissional, a atuação de sociólogos neste espaço maximiza a oposição estabelecida entre ciência e profissão. Há uma dificuldade, por parte do meio acadêmico, em aceitar e compreender a atuação de sociólogos nas esferas do mercado. Parece haver um conflito de posicionamento ideológico da profissão ou do que ela deveria ser (Durand,1984).

Se, por um lado, a percepção que sociólogos acadêmicos têm da atuação de seus pares fora da academia é marcada pela relação com o mercado, com a falta de autonomia na produção

---

<sup>8</sup> Embora existam profissionais que consigam transitar pelos dois ambientes (acadêmicos e extra-acadêmicos), a literatura aponta que eles são exceções e que essa integração é reflexo de um esforço individual. Cf. Bonelli,1993a; Braga,2009; Mello,2011.

de pesquisas e o consequente compromisso com os interesses empresariais, os sociólogos que atuam nesses espaços têm uma percepção diferente sobre o próprio trabalho. Numa pesquisa realizada com 21 sociólogos cariocas, no final dos anos 1990, que atuavam em instituições públicas e privadas, tinham a pesquisa com atividade-meio e que contavam com muitos sociólogos no seu quadro de funcionários, Adélia Miglievich (1999) captou as percepções desses profissionais sobre sua atividade e a relação com a academia. Esses sociólogos conferiam maior importância à possibilidade de articular, no seu exercício profissional, o saber teórico à intervenção prática na realidade. O conhecimento produzido com as pesquisas estava a serviço dessa intervenção qualificada na realidade, justamente o ponto de crítica dos sociólogos acadêmicos por uma suposta falta de liberdade e autonomia na produção de conhecimento.

Embora não sejam estimulados à reflexão teórica, sobretudo em função do curto tempo que têm para desenvolver pesquisas e apresentar resultados, os sociólogos não acadêmicos são incentivados a se qualificar cada vez mais (Miglievich,1999). Nesse contexto, os títulos de mestre e doutor são diferenciais nas promoções ou nas seleções de emprego, o que reforça a importância da formação fornecida na pós-graduação para além dos espaços acadêmicos. A conciliação entre o emprego e a pós-graduação se deve, entretanto, às estratégias individuais, já que não são oferecidas condições objetivas para dedicação aos estudos, como a flexibilização na carga horária.

A pesquisa supracitada com membros da SBS<sup>9</sup> em 2009 traz uma importante contribuição para a reflexão sobre a sociologia acadêmica, já que a maior parte dos filiados na associação tem essa inserção profissional, o que revela o alcance limitado da associação a outros segmentos. Os dados mostram que a maioria dos filiados são mulheres (53,6%) com mais de 45 anos, predominantemente brancas (73,9%). Há uma diferença em relação ao perfil dos estudantes de graduação das ciências sociais, composto majoritariamente por estudantes pretos e pardos (Vianna *et al*,1995), o que pode indicar a existência de um funil ao longo da trajetória profissional acadêmica que dificulta a presença desses grupos nas posições mais prestigiadas da profissão.

No que se refere à formação, 73% do total de filiados que participaram da pesquisa são graduados em ciências sociais. Existe um percentual não desprezível de membros que fizeram a formação na área na pós-graduação, que assume um papel central na definição da identidade profissional do sociólogo acadêmico. A análise da trajetória formativa, que envolve a

---

<sup>9</sup> Dos 911 filiados da SBS em 2009, apenas 477 responderam ao questionário online.

graduação, mestrado e doutorado mostra que a permanência nas ciências sociais na pós-graduação não é uma escolha automática nem obrigatória. Apesar disso, o percurso formativo mais comum segue sendo nas ciências sociais nos três níveis de formação. Aqueles que fizeram mestrado em ciências sociais representam 76,8% do total. Essa proporção aumenta no doutorado chegando a 81,5%. O mestrado tem um papel importante para reafirmar o desejo de seguir na disciplina, numa espécie de “catalizador de vocações” (Dwyer, Barbosa, Braga, 2013).

A inserção profissional dos filiados da SBS confirma a impressão da composição institucional majoritariamente acadêmica: 76,2 % são professores universitários, 4,7% exercem outra função no serviço público, 3,3% pesquisadores e 3,1% bolsistas de mestrado e doutorado, para citar as mais frequentes. Apesar dessa concentração, existe uma diversidade de outras atuações possíveis, numericamente menos expressivas, porque sub-representadas na amostra.

Outro dado interessante dessa pesquisa se refere às hierarquias internas da profissão. Os membros da SBS foram inqueridos a dar uma nota sobre as atividades de maior prestígio dos cientistas sociais. As posições mais prestigiadas foram: “político”, “dono de empresa de pesquisa ou consultoria”; “empresário da área de opinião pública ou de marketing político”; “professor de universidade pública” e “cargos políticos ou de confiança em instituições públicas”. As menos estimadas foram atividades mais práticas ou aplicáveis como “entrevistador, pesquisador de campo, coletores de dados”; “professor de ensino médio de outras disciplinas” e “professor de ensino médio de sociologia”.

O primeiro ponto importante é o lugar ocupado pela docência universitária nessa ‘escala de prestígio’. Considerando que a maioria dos membros da SBS que responderam à pesquisa são professores universitários, é notável que essa atuação profissional ocupe apenas o quarto lugar de prestígio por eles atribuído. As três primeiras posições, mesmo estando fora da academia, indicam cargos de poder e de um alto retorno financeiro. Além disso, são postos de comando e liderança, que dependem da capacidade de reflexão e tomada de decisão. O segundo ponto é o desprezo por ocupações associadas à pesquisa empírica, que podem ser consideradas posições mais técnicas e menos reflexivas como aquelas exercidas pelos entrevistadores e coletores de dados. Parece haver uma clara distinção entre aqueles que pensam as pesquisas e aqueles que a executam, em termos de prestígio profissional, destacando uma nítida separação entre a pesquisa acadêmica, teórica e reflexiva e a pesquisa empírica, técnica e pouco elaborada.

Outro aspecto que merece destaque é o lugar ocupado pelos professores de sociologia no ensino médio. Apesar do fortalecimento, nos últimos anos, do campo de ensino de sociologia, refletido em publicações, congressos e criação de associações profissionais

específicas, ainda permanece, por parte dos docentes universitários, um baixo reconhecimento desse campo profissional, que sempre foi um importante setor de inserção profissional dos titulados em ciências sociais. Importante destacar que essa pesquisa com os membros da SBS, publicada em 2009, é concomitante ao retorno da disciplina ao ensino médio, marcado pela Lei Federal 11.684/08 (Brasil,2008) e anterior ao surgimento e fortalecimento desse campo de ensino de sociologia. É provável que as representações sobre a inserção profissional tenham se alterado. Por outro lado, essa desvalorização pode estar relacionada à distinção entre teoria e prática acionada acima, entre aqueles que pensam e executam. Essa percepção dos membros da SBS pode ter impactos a longo prazo, já que eles são responsáveis pela formação de novos sociólogos que podem vir a atuar em escolas como professores de sociologia. Qual a concepção da profissão, da formação de professores e de inserção profissional esses futuros sociólogos terão?

Uma iniciativa mais recente da ANPOCS com apoio das associações científicas das ciências sociais – Associação Brasileira de Antropologia (ABA); Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) – buscou apresentar um panorama do mercado de trabalho acadêmico para cientistas sociais no Brasil com destaque para as desigualdades de gênero e raça (Chaguri *et al*, 2023). A pesquisa, baseada na realização de um *survey* a 1.380 cientistas sociais contactados pelas redes sociais da ANPOCS e em entrevistas em profundidade com 29 recém doutores, tinha como objetivo mapear as rotinas de trabalho acadêmico e o uso do tempo, sobretudo no contexto da pandemia de Covid-19, as percepções sobre o mercado de trabalho acadêmico no contexto atual de cortes de financiamento em Ciência e Tecnologia.

No que se refere ao perfil, há um leve predomínio de mulheres (52,8%) e de brancos (71,2%), semelhante àquele identificado por Dwyer, Barbosa, Braga (2013) em pesquisa realizada há mais de dez anos com associados da SBS. Apesar da concentração racial, os autores apontaram que a partir da década de 2010 houve uma maior presença de diplomados negros nas ciências sociais, o que pode indicar uma distribuição racial mais equilibrada a médio prazo. A distribuição etária apresentou diferenças. Na pesquisa da ANPOCS, os respondentes se localizam em duas faixas: 25 a 34 anos (35%) e 35 a 44 anos (31,5%). A idade também é um indicador da geração dos respondentes. A maioria (41,1%) concluiu a graduação na década de 2010 e estão no início de suas carreiras; 29,5% se titularam nos anos 2000. Esses dois grupos representam 70% da amostra. Quanto à área de especialização, há um predomínio de sociólogos

na amostra (45,3%) seguidos por antropólogos (31,2%) e cientistas políticos (21,4%), o que acompanha o desenvolvimento das áreas no país (Lima, 2019).

As ocupações podem ser divididas em três atividades: estudantes de pós-graduação (28,2%); docentes (universidade pública – 26,4%; universidade privada – 5,6% e educação básica – 4,9%); pesquisa (*freelancer* – 8%; pós-doutorado – 4,7%). Assim como em outras pesquisas (Baltar, Baltar, 2017) existe uma diversidade de ocupações que representam 16% do total. O desemprego atingia 6% dos respondentes. Apesar do baixo índice, os que estavam nessa condição declararam otimismo quanto à possibilidade de encontrar um trabalho compatível com a formação, que variou conforme a geração e raça. Os graduados há mais tempo tinham expectativas maiores de encontrar trabalho, assim como as mulheres negras. Os recém-formados, que estão procurando as primeiras oportunidades profissionais, são os mais pessimistas.

A maioria dos entrevistados mencionou que o seu trabalho atual é compatível com a área de formação, o que corresponde as atividades profissionais desempenhadas. Há variações de gênero, raça, geração e ocupação. As mulheres pretas ou pardas declararam a menor compatibilidade e os homens brancos a maior (variação de 10 pontos percentuais). A percepção aumenta com o tempo de titulação: os graduados há mais tempo relataram maior compatibilidade em comparação com os recém-formados. A avaliação também se altera quando consideramos a ocupação atual. Os docentes do ensino superior acreditam que a formação é compatível com a atuação profissional (88,7%), percentual que cai para 40% no caso dos estudantes de pós-graduação. Esse dado indica um descompasso entre as exigências do mercado de trabalho e formação dos cursos de ciências sociais que sofreu alterações ao longo do tempo.

Embora boa parte dos participantes da pesquisa esteja vinculada à academia, como estudantes de pós-graduação ou docentes nas universidades, mais de 75% declararam já ter pensado em desistir da carreira. Entre os principais motivos estão: dificuldades de encontrar oportunidades profissionais (22,3%); cortes de recursos em educação e ciência e tecnologia (20,9%) e pressão por produtividade (13%).

Analisando especificamente a resposta dos recém-doutores, grupo dos titulados entre 2015 e 2022 e que correspondem a 314 dos respondentes e 29 dos entrevistados, os autores destacaram o peso da conjuntura política, sobretudo dos recentes cortes de financiamento para a pesquisa no Brasil nas percepções sobre o mercado de trabalho acadêmico. Assim como outras pesquisas feitas com egressos e mencionadas nesse capítulo, os autores apontaram o desconhecimento das ciências sociais no momento da escolha pela graduação, no que se refere

à estrutura curricular e as possibilidades de atuação profissional. Entre os motivos elencados pela escolha do curso estão: contato com a sociologia no ensino médio; estratégia de acesso ao ensino superior; influência familiar, além de um desejo de transformar a realidade social. Os recém-formados mencionaram que a participação em programas de iniciação científica e docência foram fundamentais para compreensão das ciências sociais na sua vinculação com os destinos profissionais.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, 64% dos recém-doutores trabalham na docência ou na pesquisa em instituições de ensino superior. Apesar do percentual elevado de empregabilidade, os doutores relataram instabilidade dessas inserções, ancoradas em contratos de curta duração – de seis a doze meses- de baixa remuneração, que exigem trabalhos adicionais como *freelancer*. A distribuição das ocupações é bem similar à da amostra: predomínio de docentes (39%), sobretudo de universidades públicas e de pesquisadores. Outras atividades representam 23% e o desemprego é de 8%.

A relação entre a formação e o mercado de trabalho foi avaliada positivamente pela maioria dos doutores: 77% afirmaram que o título de doutorado teve impacto positivo na trajetória profissional acadêmica. Assim como no conjunto dos respondentes, a maior parte dos recém-doutores já pensou em desistir da carreira.

As pesquisas apresentadas nesse capítulo permitem elaborar um breve diagnóstico das ciências sociais desenvolvidas no Brasil no que se refere à formação, relação com o mercado de trabalho e a trajetória profissional dos egressos. A primeira constatação é de que predomina uma representação da sociologia que separa ciência e profissão, teoria e prática. De um lado, encontra-se os sociólogos acadêmicos, representantes da “verdadeira sociologia” dedicada à produção de conhecimento na universidade de forma autônoma, livre e reflexiva. De outro, os que têm atuações profissionais em diversas instituições, com destaque para o setor público nas áreas de pesquisa e ensino, e que não se reconhecem como tal. Os esforços, sobretudo das associações profissionais, de regulamentar a profissão não foram suficientes para definir de forma precisa as competências e atribuições profissionais dos sociólogos nem de delimitar uma área de atuação específica. Isso explica, em parte, a inserção profissional diversificada dos sociólogos, mas que entra em conflito com o segmento acadêmico pela suposta vinculação aos interesses do mercado.

O segundo aspecto é o caráter teórico da formação nos cursos de graduação que ao não oferecerem disciplinas práticas, aplicadas, que permitam o treinamento em pesquisa, não preparam os egressos para o exercício profissional fora da academia. Além disso, a formação

não permite que o estudante conheça essas múltiplas possibilidades de atuação profissional constatada nas pesquisas com os egressos. Em síntese, o segmento acadêmico da profissão, mais prestigioso, concebe a sociologia como profissão acadêmica, que se realiza plenamente na universidade, e oferece apenas um destino profissional aos egressos, que traçam distintas estratégias para se inserir no mercado de trabalho.

### 3. PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo procura apresentar, de forma detalhada, os caminhos metodológicos percorridos durante a realização desta tese. Essa ênfase se insere nas discussões sobre os critérios de qualidade das pesquisas qualitativas. Seguindo as pistas de Gaskell e Bauer (2003), alguns elementos são importantes para verificar a qualidade das pesquisas qualitativas como a transparência e clareza dos procedimentos adotados na coleta e análise dos dados, bem como a descrição detalhada dos registros das fontes. O esforço de justificar as escolhas metodológicas aqui adotadas faz parte de uma iniciativa de conferir confiabilidade, permitindo que outros pesquisadores possam reconstruir os passos, seja para verificar os resultados alcançados, seja para elaborar novas pesquisas.

Os indicadores de confiabilidade permitem ao leitor e ao receptor da pesquisa estarem ‘confiantes’ de que os resultados da investigação representam a ‘realidade’ e são mais que o produto da imaginação fértil do pesquisador. Em outras palavras, os indicadores de confiabilidade mostram que os resultados não são construídos ou falsificados com objetivos externos à pesquisa. Eles são o resultado de um encontro empírico com o mundo, especificado pelo tempo e espaço, que foi organizado pelos pesquisadores de maneira transparente (Gaskell, Bauer, 2003, p.482)

Nas subseções que se seguem, apresento o objeto de pesquisa da tese, a forma de seleção dos programas de pós-graduação analisados e dos docentes vinculados a eles, bem como justifico a escolha pelas entrevistas como abordagem metodológica e análise de conteúdo como instrumento de compreensão das entrevistas. Por fim, apresento o perfil dos docentes desses programas de pós-graduação e dos entrevistados.

#### 3.1 Escolha dos programas de pós-graduação

A pesquisa tem como objeto empírico os docentes vinculados aos programas de pós-graduação em sociologia no Brasil. Segundo dados da Plataforma Sucupira da CAPES<sup>10</sup> havia no Brasil em 2021<sup>11</sup> 52 programas de pós-graduação da área de avaliação da sociologia, que abrigavam 91 cursos de mestrado e doutorado (ver apêndice A). A área engloba os programas

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em 17.ago.2021.

<sup>11</sup> A seleção dos programas e dos docentes foi feita em 2021. Por isso esse foi o ano de referência utilizado. As informações sobre o perfil dos docentes tiveram como recorte temporal o ano mais atualizado em 2021.

de sociologia, ciências sociais, sociologia e antropologia e sociologia e política. Dentre esses, apenas um tem natureza profissional. Trata-se do ProfSocio – sociologia em rede nacional, composto por oito instituições<sup>12</sup>, que oferecem curso de mestrado profissional voltado para a formação continuada de professores de sociologia na educação básica.

A distribuição dos programas por natureza (acadêmico ou profissional) é reveladora da atual configuração da sociologia desenvolvida no Brasil. Chama a atenção a existência solitária<sup>13</sup> de um programa de caráter profissional em um conjunto extenso dos que têm apenas a modalidade acadêmica. O fato de a formação oferecida no mestrado profissional ser direcionada à docência na educação básica demonstra a centralidade que essa atividade tem na atuação de sociólogos fora da academia, como já demonstrado por outras pesquisas (Silva, 1987; Arenas, 2015; Baltar, Baltar, 2017). Ao mesmo tempo, indica a ausência de reflexão intelectual sobre outras possibilidades de inserção profissional nessa etapa de ensino como no campo das políticas públicas, por exemplo. Os programas voltados para essas discussões são avaliados em outras áreas como a interdisciplinar, a ciência política e as relações internacionais. Dos 59 programas em funcionamento em 2021 na área de avaliação da ciência política, 16 tinham natureza profissional, de acordo com as informações da Plataforma Sucupira.

O surgimento dos programas não se deu de forma linear. Alguns períodos concentraram um número maior de programas criados em comparação com outros. O gráfico abaixo apresenta o ano de criação dos programas de pós-graduação de natureza acadêmica em sociologia separados por décadas. A partir desses dados é possível afirmar que houve dois momentos de maior desenvolvimento dos programas da pós-graduação em sociologia no país: o primeiro, em meados da década de 1960 até o final da década de 1970, coincide com a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil. O segundo, a partir dos anos 2000, concentra a criação de 16 programas, representando 30% dos que estão em funcionamento. Essa expansão pode ser

---

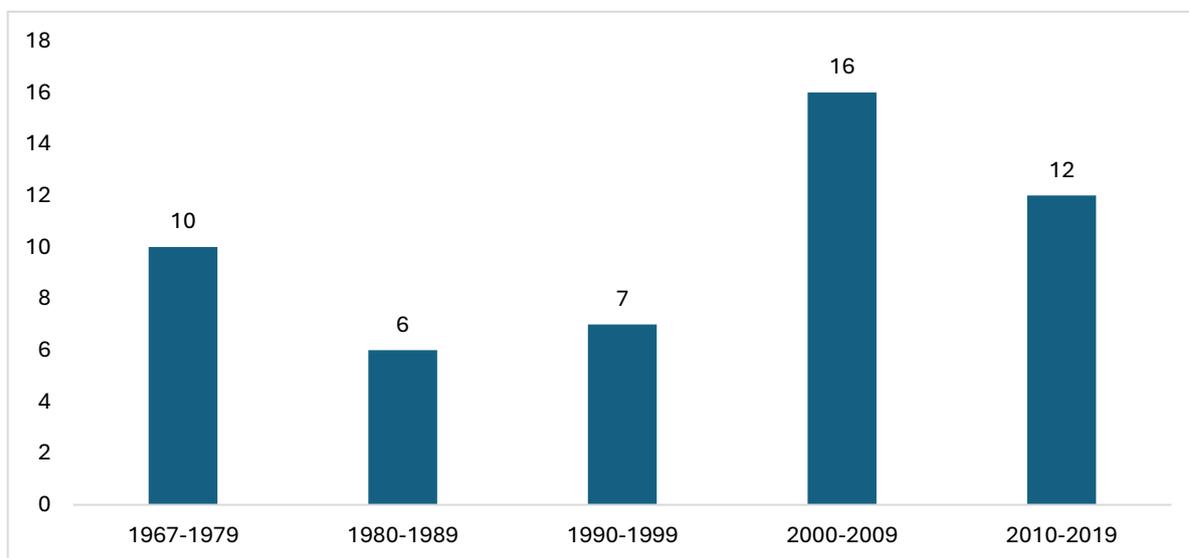
<sup>12</sup> As instituições que compõem a rede são: Fundação Joaquim Nabuco (FNJ), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

<sup>13</sup> De 2013 a março de 2021, o programa de pós-graduação ciências sociais para o Ensino Médio vinculado a Fundação Joaquim Nabuco esteve em funcionamento. Tinha como objetivo oferecer formação continuada para professores de sociólogos na Educação Básica. O programa foi desativado pela ausência de estudantes, conforme informações divulgadas pela Plataforma Sucupira da CAPES. Além da existência de outro programa voltado para a docência na educação básica na mesma universidade, a falta de alunos interessados pode ser reflexo das alterações recentes no ensino médio, hipótese que ainda deve ser explorada em pesquisas futuras. Disponível em:<

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&id\\_programa=205260](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&id_programa=205260)>. Acesso em 17.ago.2021.

parcialmente atribuída às políticas educacionais voltadas para o ensino superior como o REUNI, por exemplo.

Gráfico 1 – Quantidade de programas de pós-graduação de natureza acadêmica em sociologia em funcionamento em 2021 por ano de criação.



Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2021 (Elaboração própria).

Esse recorte temporal permite a divisão dos programas em dois grupos: o primeiro formado por 23 programas criados entre 1967 e 1999 e que têm entre 30 e 50 anos de funcionamento. E o segundo composto por 28 programas que surgiram entre 2000 e 2019 e têm de 10 a 20 anos de funcionamento. Partindo desse cenário foram selecionados dez programas levando em consideração o tempo de criação.

Tabela 1 – Quantidade de programas de pós-graduação de natureza acadêmica em sociologia selecionados a partir das faixas de criação dos programas.

Faixas	Número de programas criados por faixa	Número de programas selecionados por faixa
<b>Grupo 1</b>		
1967 a 1979	10	3
1980 a 1989	6	1
1990 a 1999	7	1
<b>Grupo 2</b>		
2000 a 2009	16	3
2010 a 2019	12	2
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>10</b>

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2021 (Elaboração própria).

O grupo 1 está dividido em três faixas de acordo com o ano de criação dos programas. A primeira reúne a maioria deles (dez no total). Por isso, foram selecionados três programas nessa faixa. As outras duas - 1980 a 1989 e 1990 e 1999 – contêm um número similar de programas (6 e 7 respectivamente). Em cada faixa foi escolhido um programa. Já no grupo 2, a primeira faixa é a mais numerosa. Entre 2000 e 2009 foram criados 16 programas e entre 2010 e 2019, 12. Portanto, foram escolhidos três programas da primeira faixa e dois da segunda. Os programas foram ordenados cronologicamente dentro das faixas e foram selecionados os mais antigos do grupo 1 e os mais recentes do grupo 2 para assegurar a maior variação temporal entre os grupos – entre o programa mais antigo e o mais recente há um intervalo de 52 anos. A tabela abaixo apresenta os programas selecionados, o ano de criação e o grupo a que pertencem. Foram cinco programas de sociologia, predominantes no grupo 1, quatro de ciências sociais, mais presentes no grupo 2, e um de antropologia. Todos os programas do grupo 1 oferecem cursos de mestrado e doutorado. Já no grupo 2, apenas dois ofertam os dois níveis e os demais são formados por cursos de mestrado. Os programas selecionados estão vinculados a universidades públicas em função do peso que essas instituições têm no desenvolvimento pós-graduação no Brasil, em diversas áreas, incluindo a sociologia. Dos 52 programas de pós-graduação da área de avaliação da sociologia ativos em 2021, apenas seis pertencem a universidades privadas, como podemos verificar no Apêndice A.

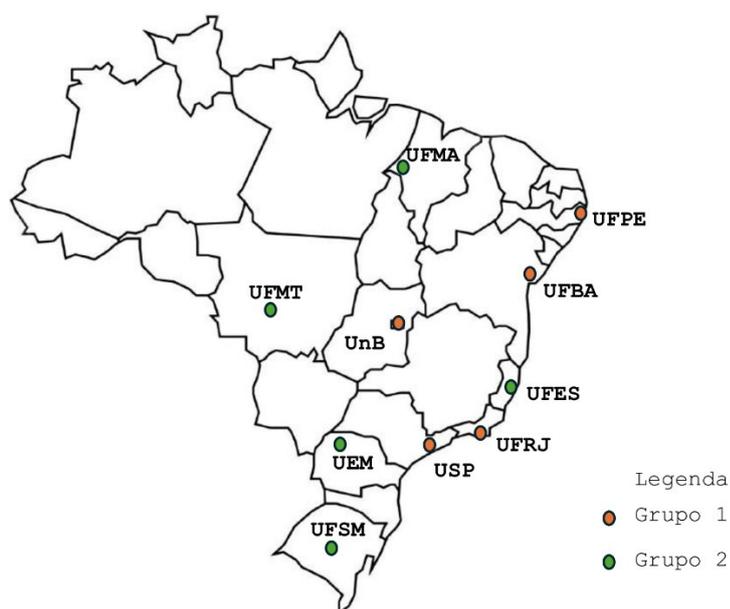
Tabela 2 –Programas de pós-graduação de natureza acadêmica em sociologia selecionados a partir das faixas de criação dos programas.

<b>Programa</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Ano de criação</b>
<b>Grupo 1</b>		
Sociologia	UFPE	1967
Sociologia	UnB	1970
Sociologia	USP	1971
Sociologia e antropologia	UFRJ	1980
Ciências sociais	UFBA	1990
<b>Grupo 2</b>		
Ciências sociais	UFSM	2008
Ciências sociais	UFES	2009
Ciências sociais	UEM	2009
Sociologia	UFMT	2016
Sociologia	UFMA – <i>Campus Imperatriz</i>	2019

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2021 (Elaboração própria).

Quanto à distribuição regional, no grupo 1 há dois programas do sudeste, dois do Nordeste e um do centro-oeste, ambos localizados nas capitais dos seus estados. Três deles estão entre os mais bem avaliados pela CAPES, o que pode interferir na capacidade de atrair um perfil específico de docente. No grupo 2 há um programa do sudeste, dois do Sul, um do centro-oeste e um do Nordeste. Apenas os do Sudeste e do centro-oeste estão na capital dos seus estados e têm uma avaliação média (entre 4 e 5). Três estão localizados no interior dos seus estados, que não têm tradição nas ciências sociais, o que também pode contribuir para o recrutamento de um tipo específico de docente. O mapa abaixo apresenta a distribuição geográfica dos programas selecionados. Para facilitar a visualização, há apenas a menção às universidades. As cores indicam o grupo a que o programa pertence. Embora este não tenha sido um critério de seleção dos programas, a diversidade regional é um fato relevante para compreender as percepções dos docentes como veremos nos próximos capítulos.

Mapa 1 – Distribuição regional dos programas selecionados



Fonte: A autora, 2024

A escolha dos programas teve como principal critério o período de criação. A hipótese é que esse seja um fator capaz de influenciar as percepções e práticas dos docentes. A expectativa é que programas mais antigos tenham práticas mais consolidadas e uma proporção

de professores formados há mais tempo, em contraposição aos mais recentes, compostos por professores mais jovens. Esses aspectos podem interferir nas percepções sobre a sociologia.

De acordo com informações sobre os docentes, disponibilizadas na Plataforma Sucupira da CAPES<sup>14</sup>, havia no Brasil, em 2020, 1.131 docentes vinculados aos programas de pós-graduação de natureza acadêmica na área da sociologia. A partir da data de nascimento foi possível calcular a média de idade<sup>15</sup> dos docentes em cada programa. No conjunto, os professores de sociologia tinham, em média, 55 anos, mas havia variações entre os programas, o que confirmou a hipótese inicial. Considerando os 10 programas mais antigos - criados entre 1967 e 1979 – a média de idade era de 59 anos. Metade dos programas era composto por professores com mais de 60 anos. Já entre os 12 programas mais novos - criados entre 2010 e 2019 - a média de idade era de 50 anos. Em seis programas, boa parte dos docentes tinha 49 anos ou menos.

Além da possível influência na percepção dos docentes sobre diversos aspectos relacionados à profissão, a geração etária<sup>16</sup> interfere também nas condições de empregabilidade e na inserção no mercado de trabalho. Por diversas razões, sobretudo aquelas ligadas à expansão do ensino superior e à quantidade de titulados na área, sociólogos formados há mais tempo não encontravam tantas dificuldades para se inserir no mercado de trabalho acadêmico, em comparação com os graduados nos últimos anos. Uma pesquisa realizada com egressos de programas de pós-graduação em sociologia no Brasil na década de 1990 apontou que 55% dos mestres estavam empregados no momento da inscrição do curso - metade deles atuando em universidades. Entre os doutores, 81% trabalhavam, metade estava inserida nas instituições de ensino superior (Martins, Villas Bôas, Maggie, Barbosa, 2002). Embora a empregabilidade sempre tenha sido uma questão entre os formados nas ciências sociais, o momento presente deixa mais explícito a dificuldade de absorção na esfera acadêmica, particularmente nas universidades públicas, dos pós-graduados que se formam dada a expansão nacional da política de pós-graduação no país.

---

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-docentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil>>. Acesso em: 17.ago.2021.

<sup>15</sup> Tendo como referência o ano de 2022.

<sup>16</sup> Ao analisar o campo científico francês, Bourdieu (2013) fez uma distinção entre a geração etária, definida biologicamente pelo nascimento e geração universitária, definida pelas distintas formas de organização da vida universitária. Nesta tese tratarei apenas da geração etária.

### 3.2 Escolha dos docentes

Em cada programa, foram selecionados dois docentes totalizando 20 entrevistas. Foi construída uma amostra proposital ou por conveniência (Leitão,2021) que parte de um conjunto pré-definido de características para a escolha dos entrevistados. Apesar da diferença entre o número de docentes ativos em cada programa, como veremos adiante, a quantidade de entrevistas foi determinada de forma arbitrária levando em consideração o tempo de realização desta tese. Cabe salientar que esse modelo não obedece aos critérios de aleatoriedade e representatividade na composição dos participantes da pesquisa, mas se preocupa com a diversidade e a variabilidade de perfis, para identificar percepções também diversas. A partir de listagem dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação disponível nos Dados Abertos da CAPES, a escolha seguiu os critérios:

- 1- Vínculo institucional - seleção de docentes ativos em 2022 com vínculo permanente no programa;
- 2- Trajetória acadêmica - seleção de docentes com formação típica para evitar que as experiências profissionais e as percepções sobre elas estivessem relacionadas a outra área de conhecimento. A formação típica é aquela feita inteiramente dentro do campo das ciências sociais. Ou seja, quando a graduação, mestrado e doutorado são nas ciências sociais ou na sociologia, antropologia e ciência política.
- 3- Perfil dos docentes (idade e gênero)<sup>17</sup> - seleção de um docente acima e um abaixo da média de idade dos professores do programa e um de cada gênero;
- 4- Atuação profissional - seleção de um professor com perfil acadêmico e um com múltiplas experiências profissionais. No momento da escolha, foram privilegiados os docentes com experiências mais diversificadas, em relação ao tipo e quantidade de instituições em que atuaram.

A hipótese que subsidiou tais critérios de seleção é de que professores com inserções fora da academia tivessem percepções distintas sobre a profissão em comparação com aqueles com trajetórias profissionais dedicadas exclusivamente à vida universitária. Para captar a diversidade de opiniões dentro do programa, optei pela seleção de um perfil diversificado de

---

<sup>17</sup> A análise se restringiu às informações disponíveis no banco de dados da CAPES. As informações sobre raça/cor não estavam disponíveis e por isso, não foram consideradas na seleção dos docentes e nem na análise do perfil.

docentes, com diferentes idades e com uma representação igualitária entre os gêneros. Para isso era importante, também, que o docente ainda estivesse ativo no programa e compusesse o corpo permanente, expressando, de alguma maneira, o olhar da instituição em suas práticas e percepções.

Considerando os critérios elencados acima foram selecionados 20 docentes, contactados via e-mail localizado no site dos programas. Foi enviada uma carta convite assinada por mim e por minha orientadora, com a apresentação dos objetivos da pesquisa, apontamentos metodológicos e éticos como confidencialidade das informações, sigilo quanto à identidade dos docentes, caráter voluntário da participação e possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa. Não foram utilizados termos de consentimento nas entrevistas, pois as cartas convite já continham as recomendações e princípios metodológicos da pesquisa. A transcrição na íntegra foi oferecida aos docentes em uma tentativa de conferir maior confiança ao processo das entrevistas. Apenas quatro solicitaram o envio e uma fez alterações na transcrição retirando trechos que considerava sensíveis e irrelevantes para a pesquisa e incluindo outras que julgava importantes para o tema tratado. Nesse caso utilizei a versão autorizada pela docente.

Foram feitas de duas a três tentativas de contato com os docentes por e-mail num intervalo de 15 dias. Em caso de não resposta após esse período, os professores foram substituídos por outros com o mesmo perfil e em último caso, com perfis diferentes, como será detalhado adiante. Em dois programas específicos (UFSM e UFBA) tive maior dificuldade para realizar a segunda entrevista. Depois de tentar contatos individuais com oito professores da UFSM e 10 da UFBA, enviei e-mails simultâneos para todos que ainda não tinha contactado, estratégia adotada em função do prazo para concluir a coleta de dados. Recebi várias respostas e selecionei os docentes que mais se aproximavam do perfil esperado, considerando as entrevistas que já havia realizado.

### **3.3 Entrevista como abordagem metodológica**

Entrevistas podem ser entendidas como conversas orientadas que têm por objetivo captar as percepções, opiniões, crenças, valores, motivações e experiências dos indivíduos relacionados à investigação e que não podem ser apreendidos pela observação direta (Kaufmann, 2013; Lima, 2016; Leitão, 2021). A tarefa do pesquisador é estimular a rememoração dessas experiências através de perguntas sem induzir respostas específicas.

Essa perspectiva da entrevista como conversa é um elemento importante para ultrapassar hierarquias geralmente estabelecidas entre o pesquisador e seus interlocutores. Entretanto, para que esse recurso seja efetivamente um instrumento de coleta de dados na pesquisa científica é preciso romper com a superficialidade que a ideia de conversa possa trazer. Ao mesmo tempo é importante criar um ambiente no qual o interlocutor se sinta à vontade para compartilhar e dividir suas experiências pessoais. Obter respostas profundas sobre determinado tema exige uma aproximação do estilo de conversa sem transformar a entrevista em uma situação real de conversa. Isso requer o esforço do pesquisador de ultrapassar essas hierarquias sem cair na equivalência de posições, já que pesquisador e interlocutor exercem papéis diferentes (Kaufmann, 2013).

A relação que se estabelece entre pesquisador e interlocutor pesa de forma significativa sobre o tipo de material que é coletado, o grau de profundidade das respostas e aquilo que é dito. Por isso a condução da entrevista é tão importante nessa abordagem metodológica. Ter uma escuta atenta significa dar centralidade à fala e aos gestos dos entrevistados, valorizando suas respostas e ao mesmo tempo refletindo sobre elas. Por vezes, a informação mais importante surge de perguntas não previstas, de questões aprofundadas a partir da fala dos entrevistados, ou seja, do produto da interação, e que não estava previsto originalmente no roteiro. É preciso estar atento e saber aproveitar a oportunidade. Nesse sentido, o pesquisador precisa conduzir a entrevista se fazendo presente enquanto sujeito para adentrar na intimidade do informante, demonstrando simpatia e interesse pelas opiniões expressas, deixando de lado as próprias percepções e valores para descortinar o que o outro tem a oferecer.

Por ser uma situação de interação, as entrevistas são necessariamente diferentes umas das outras. Há pessoas que falam mais sobre determinados pontos – geralmente associados a episódios mais marcantes da sua trajetória acadêmica e/ou profissional - e outras são mais objetivas. Essas diferenças são influenciadas pelo momento em que a entrevista ocorre e pelo grau de concentração que entrevistado e entrevistador depositam nesse processo. A avaliação positiva de uma entrevista relacionada à fluidez da conversa, ao estímulo e condução do entrevistador para obter respostas profundas depende do estado físico e emocional que se encontram os atores no momento da interação, com efeitos mútuos. No processo de realização das entrevistas percebi que algumas foram mais exitosas que outras e isso estava conectado à maneira como nos encontrávamos – eu e os entrevistados - no momento da interação. Por mais que haja um esforço em construir roteiro de entrevista conciso, ordenado de maneira lógica para

guiar a conversa, realizar entrevistas depende das condições em que os atores se encontram quando ela se realiza.

A maneira como os docentes reagem às perguntas formuladas por mim, bem como suas respostas, também tinham efeitos na forma como eu conduzia a entrevista, destacando determinados aspectos, estimulando a reflexão sobre uma questão em detrimento de outra. Tudo isso está relacionado a outro elemento fundamental para a realização de entrevistas: a confiança do entrevistador na condução da integração. No meu caso, a confiança foi construída no decorrer das entrevistas, não só pelo domínio do roteiro e melhor controle do tempo, mas pelo aprendizado prático de saber o momento de aprofundar ou não certos aspectos, conectados diretamente aos objetivos da pesquisa; identificar pontos sensíveis realçados pelos entrevistados e que devem ser tratados de forma cuidadosa e sobretudo interpretar os silêncios e as pausas, que podem reforçar argumentos já explicitados ou conferir um novo sentido.

A existência de um roteiro e o seu grau de estruturação confere à entrevista uma padronização inicial, dada pelas mesmas perguntas, mas é a partir da interação que ela se desenvolve. Optei pela utilização de entrevistas semiestruturadas que possibilitaram maior flexibilidade na condução e, ao mesmo tempo, facilitaram a comparação entre as respostas. Nesse modelo, o roteiro é elaborado a partir de perguntas ou temas que seguem uma ordem predeterminada, mas o pesquisador pode incluir novas questões que surjam da interação (Lima,2016; Leitão,2021). No início, tal procedimento foi muito desafiador porque minha expectativa era de que todas as perguntas do roteiro fossem feitas exatamente na ordem prevista. Com a prática percebi que o roteiro serve para guiar e orientar a conversa, mas não deve ser um instrumento rígido que impeça ou prejudique a fluidez da interação. Não raro, as perguntas previstas para o final surgiram espontaneamente na fala do entrevistado no início. Outras vezes, a conversa caminhou em outro sentido e nem todas as perguntas previamente formuladas foram cobertas e outras surgiram no decorrer da conversa. Esses processos fazem parte dessa técnica de coleta de dados. Mas é importante que as perguntas centrais para a pesquisa sejam feitas para permitir uma comparação entre as respostas e a posterior análise dos dados. Duas atitudes configuram, assim, a dinâmica desta metodologia: respeito à flexibilidade e atenção ao problema que se pretende investigar.

Outro desafio é o controle do tempo de entrevista. Ao longo da fala do interlocutor vários elementos podem ser explorados, o que por vezes, impacta a duração da entrevista e até mesmo compromete a formulação de perguntas que são importantes. É preciso ter equilíbrio

nesse processo, identificando pontos que devem ou não ser aprofundados, com atenção especial aos fatos estritamente relacionados com o objeto da pesquisa.

Além desses obstáculos, as entrevistas foram particularmente desafiadoras por minha posição em relação ao objeto, ou seja, por ser uma estudante de pós-graduação em ciências sociais que reflete sobre a pós-graduação e a própria profissão. Entrevistar professores da área e ser estudante de pós-graduação certamente teve efeitos na interação. É provável que os docentes não tenham abordado certos aspectos da formação, da estrutura dos currículos de graduação e do funcionamento dos programas de pós-graduação pelo pressuposto de que eu já soubesse de antemão dessas informações. A entrevista poderia ter sido diferente se tivesse sido feita por um estudante ou pesquisador de outra área. Um segundo elemento que merece destaque se refere à hierarquia. Se não há equivalência entre as posições de entrevistador e entrevistado, essencialmente diferentes, como alerta Kaufmann (2013), no meu caso havia uma segunda camada decorrente da relação entre professor e aluno, que envolve desigualdades de poder. Apesar disso, essa diferença não se manifestou de forma explícita durante as entrevistas e não impactou o andamento e a fluidez da conversa.

O fato de estar inserida no campo me fez repensar minha trajetória acadêmica e profissional. A realização de entrevistas estimulou minha reflexão não só sobre o problema de pesquisa, mas sobre o meu papel enquanto socióloga. Os professores contaram sobre suas trajetórias, possibilidades de inserção no mercado de trabalho não acadêmico, processo de construção da carreira acadêmica, exigências e competitividade que envolvem os concursos para as universidades, os conflitos que cercam a criação de novos programas de pós-graduação e as disputas em torno do sistema de avaliação. Todos esses assuntos me envolvem diretamente, não apenas por estarem relacionados ao meu objeto de pesquisa, mas, sobretudo porque estão conectados à minha vida como estudante de pós-graduação e às minhas possibilidades futuras de inserção profissional como socióloga.

Essa mesma afetação que senti, percebi em alguns docentes. Alguns me revelaram que nunca tinha pensado sobre alguns temas por mim mobilizados. Outros tiveram dificuldades para lembrar de certos aspectos do passado, mas no processo da entrevista foram refletindo sobre a própria trajetória. Muitos me agradeceram pela oportunidade de revisitar sua própria história a partir das perguntas. Para além de ser apenas uma técnica de coleta de dados para a pesquisa científica, as entrevistas têm o poder de afetar os sujeitos que dela participam, seja quem conduz, seja quem participa, constituindo-se, simultaneamente, em um espaço mútuo de reflexão sobre trajetórias.

[...]Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas (Duarte, 2004, p.220)

No apêndice B apresento o roteiro<sup>18</sup> da entrevista. Está estruturado em quatro grandes tópicos que abarcam perguntas específicas. São eles: a) Trajetória acadêmica; b) Experiências profissionais fora da academia e percepção sobre o mercado de trabalho. (Dimensão Profissional); c) Entrada na universidade como docente e atuação na graduação e d) Atuação na pós-graduação (Dimensão Formação). A intenção foi elaborar perguntas sobre a prática, seja na sala de aula, na atuação profissional na academia e fora dela, para captar as percepções sobre a profissão e a formação de novos sociólogos.

A primeira versão do roteiro foi submetida à pré-teste em abril de 2022 com um docente do programa de pós-graduação em ciências sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Como sou aluna deste programa, não incluí essa entrevista em minhas análises. Apesar disso, esse teste foi fundamental para ter uma estimativa da duração, adequar perguntas e estruturar os blocos, construindo a segunda versão do roteiro. A experiência também foi importante para definir os critérios de seleção dos docentes, modificados após o pré-teste para incluir informações sobre a atuação profissional dos docentes, como será detalhado adiante. O roteiro ainda sofreu alteração na ordenação dos blocos após a realização das sete primeiras entrevistas com vistas a maior fluidez na conversa. Na segunda versão, o bloco sobre a experiência profissional era o último. Ao longo das entrevistas percebi que os docentes ao falarem da trajetória acadêmica (primeiro bloco), mencionavam igualmente suas experiências profissionais, seja na academia ou fora dela. A centralidade deste bloco para o tema da pesquisa foi um fator considerado na mudança de ordem. O roteiro apresentado no apêndice traduz a versão final.

As entrevistas foram feitas *online*, de forma síncrona<sup>19</sup> através do aplicativo *Google Meet* entre junho de 2022 e setembro de 2023. Esse artifício possibilitou a realização de entrevistas com professores de diversos estados brasileiros, o que só seria viável anteriormente pelo deslocamento a esses locais. Para manter uma padronização, as entrevistas com professores do Rio de Janeiro também ocorreram remotamente. A principal desvantagem dessa abordagem

---

<sup>18</sup> O roteiro não foi disponibilizado previamente para os docentes. Entretanto, um professor pediu para ter acesso às perguntas antes da realização da entrevista, o que foi concedido. Apesar disso, esse episódio não provocou grandes mudanças na dinâmica da entrevista.

<sup>19</sup> Uma entrevista precisou ser finalizada no dia seguinte devido a um contratempo do entrevistado.

diz respeito às limitações para a análise da comunicação não verbal e as expressões corporais, sobretudo em função do enquadramento da câmera do computador, que só mostra uma parte do corpo. Apesar disso, as entrevistas em ambiente virtual têm como vantagem possibilitar ao interlocutor a praticidade e a conveniência de fazer a entrevista de casa ou de um lugar de sua preferência, onde se sinta mais confortável e à vontade (Leitão,2021). É possível que esse aspecto tenha estimulado conversas mais abertas, nas quais os docentes puderam abordar assuntos e temas que talvez não fossem mencionados da mesma forma em ambientes institucionais, como as universidades. Além disso, esse formato de entrevista facilitou a consulta ao roteiro, evitando possíveis momentos de pausa e auxiliou na gravação, feita no mesmo dispositivo de videoconferência.

Em média, as entrevistas tiveram duração de uma hora e trinta minutos. A gravação da imagem e do áudio foi feita pelo *Google Meet*<sup>20</sup> após o consentimento oral de todos os participantes. Apenas o áudio foi objeto de análise. O material bruto resultou em aproximadamente 30 horas de gravação. As entrevistas foram transcritas na íntegra com auxílio do programa *Descript*. A ferramenta fez uma primeira versão automática convertendo o áudio para texto. Em seguida fiz a conferência e checagem das informações a partir do áudio das entrevistas.

O tratamento dos dados foi realizado pelo programa *Nvivo*, que facilitou o processo de criação de categorias temáticas e a organização dos materiais por permitir o agrupamento de trechos semelhantes em arquivos separados. A abordagem seguida foi a análise de conteúdo, técnica voltada para descrição, análise e interpretação do conteúdo das mensagens contido nos textos. O desafio dessa abordagem é inferir a partir do texto quais as condições de produção de emissão das mensagens ou do seu emissor, elementos que não estão contidos na mensagem em si (Franco,2005; Rover, 2012; Oliveira *et al*, 2003). Como em todo processo comunicativo, as entrevistas envolvem a produção de uma mensagem por um ator dirigida a um receptor. O que está em questão é compreender o sentido das mensagens e o contexto que possibilitou o seu surgimento e expressão.

A produção de inferências é realizada pela comparação dos dados com as teorias que conferem sentido aos mesmos. Por esse processo se opera a passagem controlada da descrição das características das mensagens, primeira etapa da análise de conteúdo, para a interpretação, atribuição de significado para esses conteúdos (Franco, 2005).

---

<sup>20</sup> Uma entrevista foi realizada pelo aplicativo *Microsoft Teams*, a pedido do docente.

A análise de conteúdo segue três grandes etapas: pré-análise, exploração do material ou categorização e interpretação ou análise (Cappelle, Melo, Gonçalves, 2003; Franco, 2005). O primeiro passo consiste numa leitura flutuante de todo o material coletado registrando as primeiras impressões sobre as mensagens. Em seguida há a constituição de um *corpus* com a seleção dos documentos analisados. No caso das entrevistas, essa etapa se refere à seleção dos trechos que serão objeto de reflexão - aqueles que têm relação direta com os objetivos da pesquisa. Em seguida, há a formulação das hipóteses, articuladas com as teorias que orientaram o problema de pesquisa e a elaboração dos indicadores, com trechos das respostas que contêm os temas considerados mais importantes.

A segunda etapa da análise de conteúdo envolve a construção de categorias a partir de processos de comparação de trechos buscando identificar aproximações e distanciamento entre eles, classificando parte das mensagens a partir de suas características comuns. Esse processo pode seguir vários critérios como semântico (temático), sintático (verbos, adjetivos), léxico (classificação das palavras, e seus sinônimos, pelo sentido). Além disso, as categorias podem ser construídas *a priori* em função do quadro teórico adotado ou *a posteriori*, decorrente das entrevistas. É um processo demorado que exige muitas idas e vindas ao material bruto e às teorias que orientam a análise e a interpretação dos dados.

Apesar de serem elaboradas antes ou durante a leitura do material, todas as categorias devem ser mutuamente excludentes, ou seja, um trecho da entrevista só pode ser enquadrado em uma categoria. Se o mesmo fragmento puder ser classificado em mais de uma é necessário construir uma nova categoria. As categorias devem ser pertinentes ao tema de pesquisa e ao referencial teórico adotado e adequadas ao conteúdo inserido nelas. As categorias devem ser exaustivas abrangendo todos os indicadores e devem obedecer aos princípios da objetividade e fidedignidade. Isto é, devem ser adotados os mesmos critérios para classificação em diferentes partes do material (Franco, 2005; Oliveira *et al*, 2003; Maia, 2020).

A última etapa da análise de conteúdo é a interpretação das categorias articuladas com o quadro teórico utilizado e com outras informações contextuais. É nesse momento que os indicadores que compõem as categorias são submetidos a operações estatísticas para verificar a frequência com que aparecem nos textos (Cappelle, Melo, Gonçalves, 2003; Franco, 2005; Oliveira *et al*, 2003). Apesar do enfoque quantitativo, optei pela abordagem qualitativa das categorias, destacando argumentos semelhantes em cada uma delas, bem como apontando aqueles particulares. Os usuais recursos utilizados nas análises de conteúdo como frequência de palavras, nuvens de palavras não foram mobilizados por mim.

A análise das entrevistas foi feita a partir do conteúdo das conversas. As categorias foram construídas *a posteriori*. O primeiro passo envolveu a leitura de todas as entrevistas do grupo 1 e criação das categorias. Na sequência, a revisão dos trechos incluídos nas categorias para verificar a consistência e a adequação temática. Nesse processo houve a mudança de alguns trechos para categorias mais convenientes. Essas etapas foram replicadas com as entrevistas do grupo 2.

### 3.4 Perfil dos docentes dos programas selecionados

Segundo dados da Plataforma Sucupira da CAPES, nos dez programas de pós-graduação da área de avaliação da sociologia analisados nesta pesquisa havia 238 docentes em 2020. A distribuição entre os gêneros<sup>21</sup> é equilibrada, com 56% de homens e 44% de mulheres. A média de idade<sup>22</sup> é de 56 anos. A tabela abaixo apresenta a quantidade de docentes em cada programa. Em média, os programas tinham 24 docentes ativos em 2022, mas é possível perceber que há disparidades entre deles. No grupo 1, os programas são mais numerosos. Todos estão acima da média, com exceção da UFPE. Já no grupo 2, ocorre o contrário. Todos os programas têm menos docentes do que a média dos selecionados. Alguns fatores podem ser acionados para explicar essa diferença como a antiguidade dos programas, a quantidade de docentes aposentados nas instituições de ensino, mas que por diversas razões permaneceram vinculados aos programas, entre outros aspectos.

Tabela 3- Distribuição dos docentes ativos em 2022 de acordo com o programa de pós-graduação.

<b>Programa</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Número de docentes</b>
<b>Grupo 1</b>		
Sociologia	UFPE	23
Sociologia	UnB	32
Sociologia	USP	36

<sup>21</sup> Essa informação não estava disponível nas bases de dados da CAPES. Ela foi inferida pelo nome dos docentes e pela foto dos currículos Lattes quando presentes. Isso impediu a comparação com o perfil dos docentes de todos os programas da área de avaliação da sociologia.

<sup>22</sup> O ano de referência para o cálculo da idade foi 2022.

Sociologia e antropologia	UFRJ	36
Ciências sociais	UFBA	30
<b>Grupo 2</b>		
Ciências sociais	UFMS	20
Ciências sociais	UFES	18
Ciências sociais	UEM	14
Sociologia	UFMT	13
Sociologia	UFMA – <i>Campus</i> Imperatriz	16
Total		238

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2021 (Elaboração própria).

A maioria dos docentes são membros permanentes do programa (76,5%); 20,2% são colaboradores e apenas 3,4% são visitantes. Essa distribuição é similar àquela encontrada em todos os programas de natureza acadêmica da área de avaliação da sociologia<sup>23</sup>. De acordo com a Portaria da CAPES nº 81 de 03 de junho de 2016 (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016) essas são as três categorias dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os docentes permanentes constituem o núcleo principal dos programas. Além de ter um vínculo funcional com a instituição de ensino, devem desenvolver atividades de ensino na graduação e/ou na pós-graduação; participar de projetos de pesquisa do programa e orientar estudantes. Os colaboradores são aqueles que participam das pesquisas do programa, das atividades de ensino e de orientação independente do vínculo formal com instituições de ensino. Nesse grupo estão os bolsistas de pós-doutorado. Por fim, os docentes visitantes são aqueles pertencentes a outras instituições de ensino que, liberados de suas funções, se envolvem em atividades de pesquisa, ensino e orientação de outros programas por um período delimitado e em regime de dedicação integral.

A análise dos docentes pelos grupos apresenta algumas diferenças sutis: a distribuição entre os gêneros é similar, mas há um leve aumento de homens no grupo 1, que reúne os programas mais antigos, e de mulheres no grupo 2, dos programas mais novos. Merecem atenção os casos da USP e da UFPE, ambos do grupo 1 que têm uma representação masculina mais expressiva, e o programa da UFMT, do grupo 2, que tem a grande presença de homens no corpo docente. Há apenas dois programas onde as mulheres são maioria: UFES e UEM, ambos do grupo 2. É nesse grupo que há o maior percentual de professores permanentes. A diferença

<sup>23</sup> De acordo com informações disponibilizadas pela Plataforma Sucupira, em 2020, 78,9% dos docentes de todos os programas de natureza acadêmica da área da sociologia eram membros permanentes; 18,7% eram colaboradores e 2,4% visitantes.

entre os grupos está na idade dos docentes: no grupo 1 os professores têm 59 anos em média. Já no grupo 2, os docentes têm, em média, 49 anos. A USP, do grupo 1, chama a atenção por ter um corpo docente com uma média de idade superior. Os docentes deste programa têm em média 63 anos. E o programa criado há menos tempo, UFMA, do grupo 2 tem os professores mais novos, com uma média de 47 anos. Isso pode estar relacionado ao tempo de criação e ao tipo de recrutamento que os programas do grupo 1 fazem.

Tabela 4 - Perfil dos docentes de acordo com a divisão dos programas

Programas	Sexo		Categoria Docente			Idade média em 2022	N
	Feminino	Masculino	Permanente	Colaborador	Visitante	Anos	
Total	44,1%	55,9%	76,5%	20,2%	3,40%	55,87	238
Grupo 1	42,7%	57,3%	73,2%	21,7%	5,1%	59,12	157
Grupo 2	46,9%	53,1%	82,7%	17,3%	-	49,58	81

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2020 (Elaboração própria).

Considerando os objetivos da pesquisa – analisar a percepção dos docentes sobre a sociologia enquanto profissão na relação entre formação e inserção no mercado de trabalho – era importante conhecer, também, sua trajetória acadêmica e profissional. Essas análises serviram como subsídios para escolha dos professores entrevistados. A hipótese, a ser verificada empiricamente, é que professores que vieram de outras áreas e/ou tiveram inserção extra-acadêmica tivessem uma percepção distinta em comparação com docentes com formação dentro das ciências sociais e inserção acadêmica.

Para captar essas diferenças foram criadas duas categorias – Trajetória Acadêmica e Atuação Profissional. A primeira diz respeito à formação dos professores, considerando a graduação, mestrado e doutorado. A trajetória típica é aquela feita inteiramente dentro das ciências sociais e/ou nas disciplinas que compõem o campo no país – sociologia, antropologia e ciência política. Docentes que fizeram graduação em uma área das ciências sociais e migraram para outra no mestrado, por exemplo, foram classificados como tendo uma trajetória típica. Em função da área de avaliação da CAPES reunir os programas de sociologia e ciências sociais, era esperado que os docentes tivessem formação nas três áreas. Os professores vinculados a esses programas oriundos de outras áreas na graduação ou na pós, foram designados como tendo uma formação atípica.

A segunda categoria – Atuação Profissional – mapeou a experiência profissional dos docentes. Foi considerada como atuação acadêmica a inserção: a) nas universidades públicas e privadas em atividades de ensino, pesquisa e extensão; b) nas associações científicas das ciências sociais no Brasil e no exterior; c) na educação básica, tanto no nível fundamental e/ou médio e d) nas agências de fomento científicas como CAPES, CNPq e as FAPs. As duas últimas, embora não sejam instâncias universitárias, estão fortemente associadas às atribuições acadêmicas e por isso foram enquadradas nesta categoria. Por exclusão, todos aqueles que tiveram alguma atuação em outros espaços foram classificados como tendo uma atuação extra-acadêmica.

Os dados sobre a trajetória acadêmica e atuação profissional foram coletados no currículo Lattes dos professores a partir de uma análise exploratória. Em cada currículo observei as seções “Formação Acadêmica/Titulação” e “Atuação Profissional”, focalizando as áreas de formação, os locais de atuação profissional – definidos em órgãos públicos/governamentais, órgãos internacionais, terceiro setor e empresas privadas - o tempo de atuação, as atividades desenvolvidas e o momento em relação à formação. As informações foram inseridas em uma base para posterior análise.

O currículo Lattes é um repositório acadêmico das informações sobre a formação, trajetória acadêmica e profissional dos docentes, suas produções acadêmicas, orientações e outras. É um requisito para que os pesquisadores possam pleitear auxílios, bolsas e submeter projetos individuais e institucionais de pesquisas às agências de fomento estaduais e nacionais, além de ser um importante instrumento na avaliação dos programas de pós-graduação<sup>24</sup>. Em função do extenso número de currículos a serem analisados optei por analisar apenas as seções que registram atividades profissionais em detrimento das demais. A vantagem de verificar os currículos na íntegra é captar atuações profissionais em outras seções como nos projetos de pesquisa e extensão e na produção técnica.

O exame das seções selecionadas revelou a existência de um componente subjetivo no preenchimento do Lattes. Pela natureza acadêmica desse instrumento, algumas informações são valorizadas - sobretudo no que se refere à atuação profissional - em detrimento de outras, que podem ter sido omitidas. Ainda sobre a seção atuação profissional, não foi possível identificar padrões de preenchimento. Em alguns casos, essa parte é organizada cronologicamente, com a experiência mais recente no início e a mais antiga, ao final. Outras, a experiência considerada

---

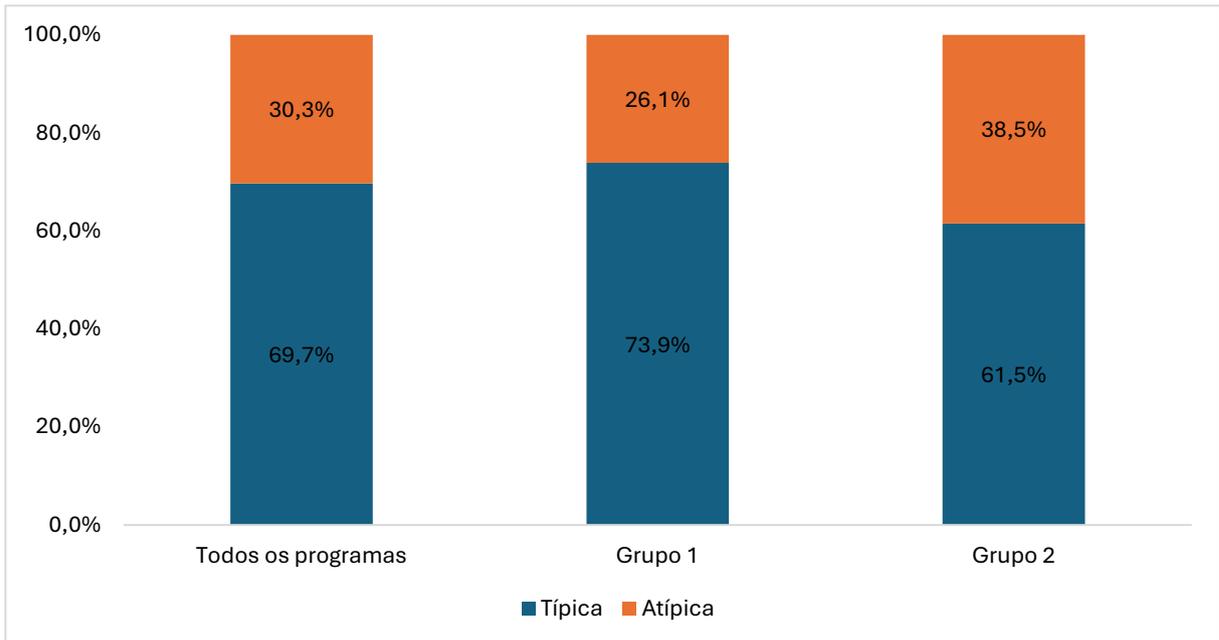
<sup>24</sup> Para mais informações, conferir: Disponível em:< <https://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 18.jun.2024.

pelo docente como a mais relevante, como as internacionais; a mais duradoura ou a mais recente tem destaque, a despeito do tempo em que ocorreram. A inclusão de informações no repositório não é uma atividade neutra. Vários fatores podem interferir no momento de escolher o que deve ser registrado como a intenção do docente de ressaltar alguns aspectos da trajetória acadêmica e profissional em comparação a outros; ou ainda, podem interferir o desconhecimento de como preencher e o modo como a plataforma está organizada.

Além da ordem das informações, parece haver uma confusão sobre a própria natureza de atuação profissional. Alguns docentes atribuem o recebimento de bolsas de pesquisas, seja durante a iniciação científica na graduação, na pós-graduação, ou até como pesquisador, como vínculo funcional com as instituições. O fato de desenvolver uma pesquisa com auxílio de recursos provenientes da CAPES ou do CNPq aparece como uma condição suficiente para considerar essas instituições no âmbito de suas experiências profissionais, o que é um equívoco, já que as pesquisas foram desenvolvidas nas universidades de origem e não nessas instituições. Outro erro é a inclusão de atividades pontuais, como palestras e cursos, na seção da atuação profissional. As intenções que presidiram tais preenchimentos, se motivadas por desconhecimento e/ou como estratégia de aumentar o tamanho do currículo, inflando artificialmente essa seção, só podem ser plenamente compreendidas em contato com os docentes. A observação aqui tem o objetivo de expor a assimetria verificada em um instrumento de registro de atividades profissionais em uma plataforma específica.

No conjunto dos programas aqui selecionados, 69,7% dos docentes têm uma formação típica. Daqueles com outros percursos (30,3%), a maioria fez a graduação em outras áreas como comunicação social /jornalismo, pedagogia e história. Nos programas do grupo 1 há um leve aumento dos professores com formação típica. Já no grupo 2, há um incremento considerável de docentes com outras formações, o que pode estar relacionado com o tempo de criação dos programas e a ausência de docentes com formação específica nas cidades em que os programas estão localizados – no grupo 2, três dos cinco programas estão em cidades do interior. Apesar disso, todos os programas têm mais da metade dos professores com formação típica. A exceção fica por conta do programa mais recente, UFMA, do grupo 2, que tem metade dos professores com formação típica e a outra metade com formação atípica.

Gráfico 2- Trajetória acadêmica dos docentes segundo a divisão dos programas

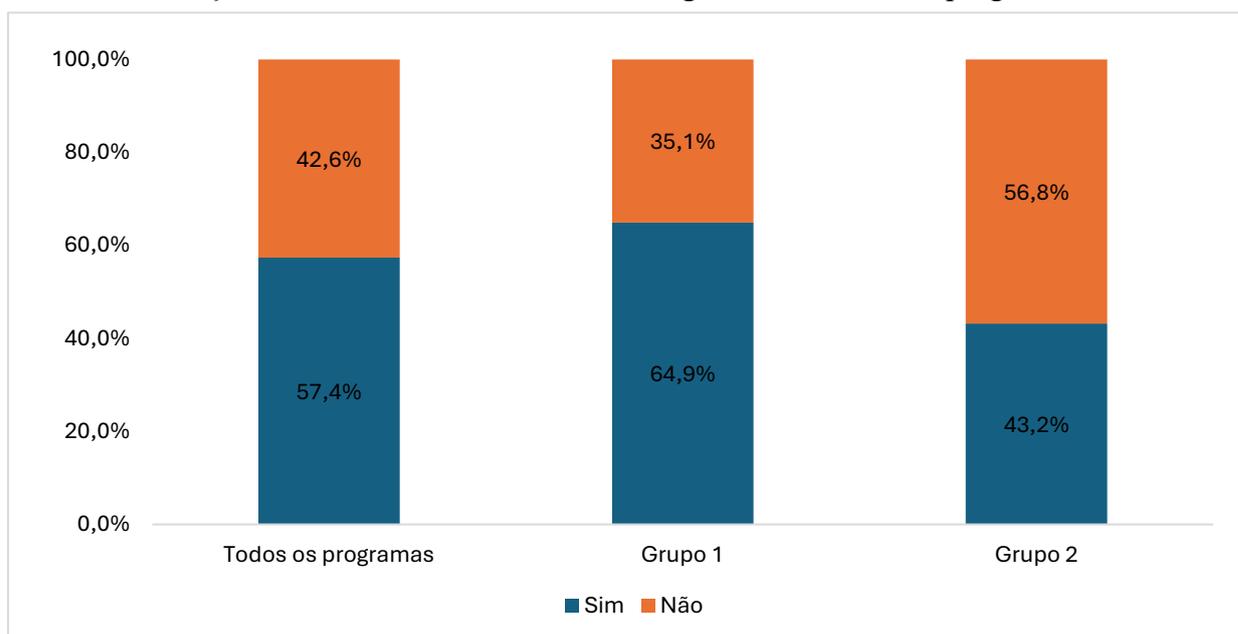


Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2020 (Elaboração própria).

Nota: Sete casos sem informação foram desconsiderados. Por isso o número total de professores é menor.

No que diz respeito à atuação profissional, 57,4% já exerceram atividades fora da academia em algum momento da sua trajetória profissional contra 42,6% que tiveram uma atuação exclusivamente acadêmica. Há grande diferença entre os grupos. A maioria dos docentes do grupo 1 têm uma atuação extra-acadêmica, chegando a 65%. A exceção são os dois programas do nordeste (UFPE e UFBA), nos quais grande parcela tem um perfil acadêmico. Em contraposição, docentes do grupo 2 atuaram mais frequentemente dentro da academia, com exceção do programa da UFMA, onde grande parte dos professores já atuou fora da academia, o que pode estar relacionado à formação em outras áreas.

Gráfico 3- Atuação extra-acadêmica dos docentes segundo a divisão dos programas



Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2020 (Elaboração própria)

Nota: Três casos sem informação foram desconsiderados. Por isso o número total de professores é menor.

A diferença entre os grupos pode estar relacionada às características dos programas como o tempo de criação, a região e a nota de avaliação da CAPES, bem como ao perfil dos docentes, como já mencionado. No grupo 1, como vimos, há um percentual maior de homens e de pessoas mais velhas, portanto, com mais tempo de carreira e maior probabilidade de já terem atuado fora da academia em algum momento da sua trajetória profissional. A despeito do predomínio masculino no grupo 2, há um crescimento da presença feminina e docentes mais novos.

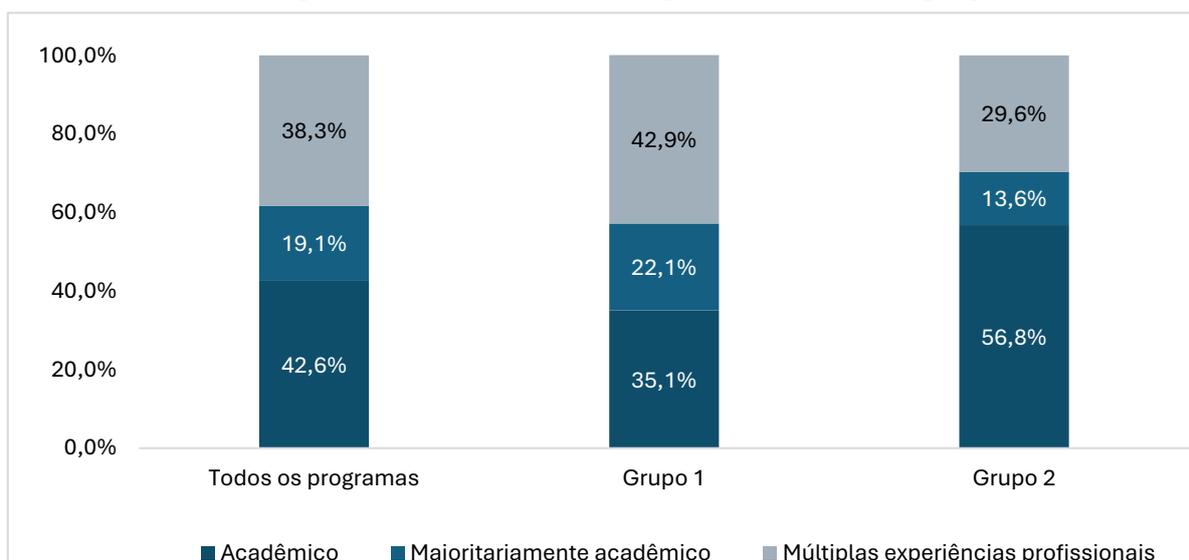
O exame qualitativo das atividades desempenhadas pelas docentes – que envolveu o tempo dedicado a elas e o momento em que ocorreram em relação à formação acadêmica – implicou na criação de três novas categorias de atuação profissional, para captar com mais precisão a trajetória profissional professores. São elas: a) acadêmico, aqueles que só atuaram na academia, de acordo com a definição já mencionada; b) majoritariamente acadêmico, que se refere a docentes que tiveram uma experiência pontual fora da academia ou experiências curtas; c) múltiplas experiências profissionais, quando o docente teve três ou mais inserções fora da academia – independente da duração - ou experiências longas (cinco anos ou mais inclusive). É importante mencionar que a diferença entre os perfis majoritariamente acadêmico e múltiplas experiências profissionais reside na quantidade de inserções extra-acadêmicas, sendo, portanto, um critério numérico. Apesar disso, as experiências dos docentes majoritariamente acadêmicos,

mesmo que pontuais ou curtas, certamente têm efeitos nas suas trajetórias e na forma de analisar o trabalho acadêmico que não podem ser desconsiderados da reflexão sobre suas percepções.

Considerando esse novo arranjo, os docentes que atuaram fora da academia foram redivididos entre aqueles classificados como tendo múltiplas experiências profissionais (38,3% do total de docentes), o que sinaliza uma inserção consistente no mercado de trabalho; e os que tiveram trajetórias majoritariamente acadêmicas (19,1%). Se somarmos os acadêmicos com os majoritariamente acadêmicos encontramos 62,7% dos docentes que dedicaram preponderantemente suas carreiras a atividades acadêmicas. Frequentemente essas inserções ocorreram em órgãos do governo e no terceiro setor. Atuações no setor privado são raras, o que pode ser reflexo de uma rejeição dos docentes ao mercado por um receio de alinhamento com os valores empresariais e um conseqüente afastamento dos propósitos das ciências sociais de produção de conhecimento, como apontado por outras pesquisas (Durand, 1984; Braga, 2009).

A distinção entre os grupos se manteve. No grupo 1, a maioria dos docentes teve múltiplas experiências profissionais (42,9%). Acadêmicos e majoritariamente acadêmicos representam 57,2%. Já no grupo 2, mais da metade dos docentes só se dedicou a atividades acadêmicas (56,8%). Somando os majoritariamente acadêmicos, esse percentual chega a 70,4%.

Gráfico 4 - Atuação profissional dos docentes segundo a divisão dos programas



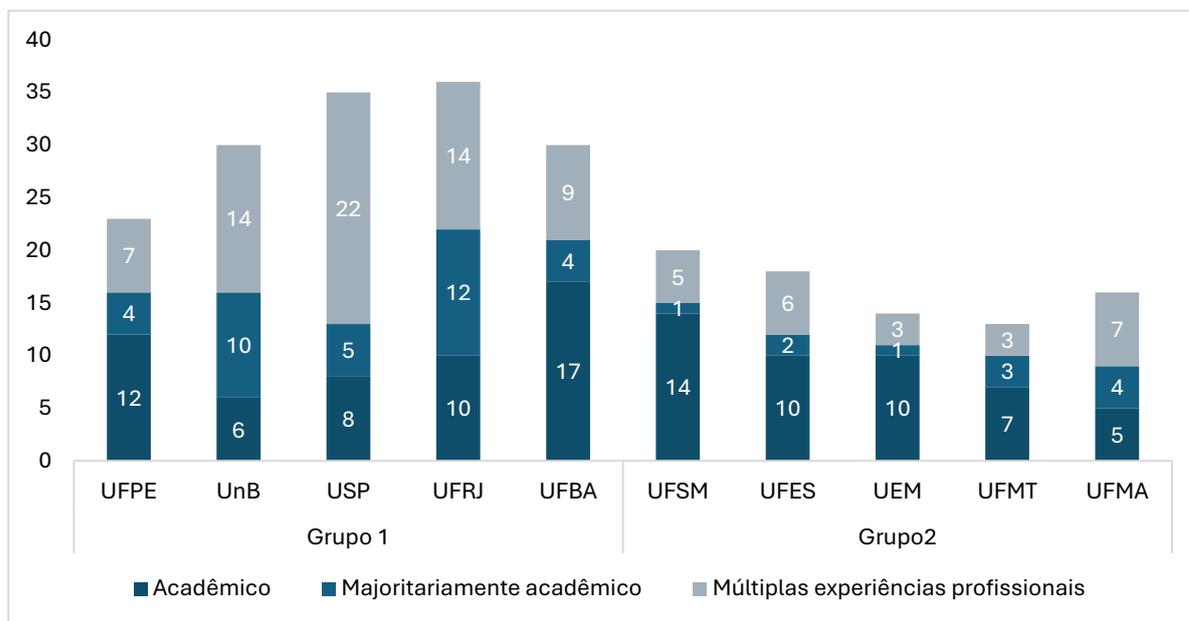
Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2020 (Elaboração própria).

Nota: Três casos sem informação foram desconsiderados. Por isso o número total de professores é menor.

A divisão dos programas em grupos seguiu o critério geracional, agregando aqueles mais antigos e os mais recentes. Apesar disso, existem muitas diferenças entre eles, tanto no que diz

respeito ao perfil dos docentes, quanto sua atuação profissional, como podemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Atuação profissional dos docentes por programa



Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2020 (Elaboração própria).

Nota: Três casos sem informação foram desconsiderados. Por isso o número total de professores é menor.

Na UnB, a maior parte dos docentes teve inserção fora da academia (24/30 dos casos com informação). Estas foram pontuais, sobretudo em órgãos do governo, mas havia casos de atuação no terceiro setor. Aqueles com múltiplas experiências profissionais são maioria (14/30) contra 10 majoritariamente acadêmicos e seis acadêmicos.

Na USP, chamou a atenção o processo de internacionalização. A maior parte dos professores teve passagens por universidades estrangeiras, seja durante a formação ou como docentes. Embora em outros programas também haja docentes com experiências internacionais, na USP esse aspecto se sobressai. A maioria teve experiências fora da academia (27/35 dos casos com informação), sobretudo no Centro Brasil de Análise e Planejamento (Cebrap), instituição do terceiro setor voltada para pesquisa nas áreas de sociologia, filosofia, demografia, ciência política entre outras<sup>25</sup>. Dos que já atuaram fora, 22 têm múltiplas experiências e cinco são majoritariamente acadêmicos. Apenas oito são acadêmicos.

Na UFRJ, a maioria dos docentes já teve inserção fora da academia (26/36). Desses, 14 foram classificados como tendo múltiplas experiências profissionais e 12 como

<sup>25</sup> Para mais informações, conferir. Disponível em: < <https://cebrap.org.br/institucional/>>. Acesso em 9.jun.2022.

majoritariamente acadêmicos. Experiências no governo e no terceiro setor predominaram. Alguns docentes já atuaram em jornais e redações e em outras empresas privadas.

Na UFPE, os docentes têm um perfil acadêmico (12/23), alguns registraram em seu currículo apenas a atuação na UFPE. Talvez tenham trabalhado em outros lugares, mas optaram por omitir essa informação por considerar o Lattes um repositório estritamente acadêmico. Outra hipótese que interfere na reduzida inserção dos docentes para além da academia é o baixo desenvolvimento do terceiro setor em Pernambuco e as possibilidades de atuação em órgãos do governo, em comparação com as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Dos que atuaram fora da academia, sete tem múltiplas experiências profissionais e quatro são majoritariamente acadêmicos.

Na UFBA, a maioria dos docentes tem um perfil acadêmico (17/30). Junto com a UFPE, é o programa com a maior proporção de professores do grupo 1 que nunca atuaram fora da academia. Cabe investigar se há alguma relação entre essa inserção acadêmica e a falta de oportunidades profissionais em outros espaços no Nordeste em comparação com os programas do sudeste. Dos que atuaram fora da academia, nove tem múltiplas experiências profissionais e quatro são majoritariamente acadêmicos. Chama a atenção um docente com forte inserção na política institucional. Foi vereador, deputado estadual e secretário municipal de educação; e outro, com atuação em várias prefeituras como psicólogo.

Já no grupo 2, na UFSM, grande parte dos docentes nunca exerceu atividades fora da academia (14/20). Dos que atuaram, cinco tem múltiplas experiências profissionais e um é majoritariamente acadêmico. A maior presença de professores que nunca atuaram fora da esfera acadêmica se repete na UFES (10/18), na UEM (10/14) e na UFMT (7/10). A exceção é o programa da UFMA, que tem metade dos professores com formação atípica e maioria com atuação fora da academia (11/16). Desses, sete foram classificados como tendo múltiplas experiências profissionais e quatro como majoritariamente acadêmicos.

Um fator que poderia explicar a diferença na inserção profissional dos docentes entre os grupos é a idade. É esperado que professores mais experientes tenham oportunidades profissionais diversificadas. Os docentes do grupo 2 tem uma média de idade menor em comparação com o grupo 1. A exceção é o programa da UFMA que tem a menor média de idade entre todos os programas, mas a maioria dos docentes já atuou fora da academia. Outros aspectos que podem impactar a inserção profissional extra-acadêmica são as condições econômicas, políticas e sociais da cidade onde o programa está localizado.

O quadro 2 apresenta o perfil dos docentes que compõem a amostra da pesquisa. Os nomes foram alterados por códigos, formados pela palavra docente, o nome da universidade e um numeral, para preservar a identidade dos entrevistados. Com esse objetivo também foram suprimidas as informações de gênero e idade, que serão apresentadas apenas de forma agregada. Como já mencionado, as informações sobre raça/cor dos docentes não estavam presentes nem nas bases de dados da CAPES e nem no currículo Lattes, de modo que não foi possível analisar o perfil racial dos docentes da área de sociologia no Brasil. O roteiro de entrevistas também não continha questões específicas sobre as características socioeconômicas e étnico-raciais dos docentes. Seria possível atribuir a raça pelas imagens das entrevistas, que foram gravadas, mas esse procedimento, além de difícil, poderia não corresponder à forma como os docentes se autodefinam. Essa atribuição poderia ainda permitir a identificação dos docentes, caso o programa tenha poucos negros no seu quadro. Por essas razões, as informações sobre raça/cor não foram utilizadas nessa pesquisa para analisar o perfil dos docentes. Cabe registrar que a dimensão racial não foi mobilizada pelos docentes nas entrevistas para refletir sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais nem sobre a formação em ciências sociais.

Quadro 2 – Características dos docentes entrevistados.

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Nome</b>	<b>Categoria docente</b>	<b>Anos de atuação no PPG</b>	<b>Anos de doutoramento</b>	<b>Trajetória</b>	<b>Atuação</b>
<b>Grupo 1</b>						
UFPE	Docente UFPE 1	P	18	20	Típica	MEP
	Docente UFPE 2	P	16	18	Típica	A
UnB	Docente UnB 1	P	11	13	Típica	MEP
	Docente UnB 2	P	8	10	Típica	A
USP	Docente USP 1	P	6	20	Típica	MEP
	Docente USP 2	P	18	19	Típica	A
UFRJ	Docente UFRJ 1	C	8	21	Típica	MEP
	Docente UFRJ 2	P	7	11	Típica	MA
UFBA	Docente UFBA 1	P	4	6	Típica	MEP

	Docente UFBA 2	P	32	32	Atípica	A
<b>Grupo 2</b>						
UFMSM	Docente UFMSM 1	P	14	24	Típica	A
	Docente UFMSM 2	P	14	20	Típica	A
UFES	Docente UFES 1	P	13	22	Típica	MEP
	Docente UFES 2	P	12	13	Típica	A
UEM	Docente UEM 1	P	13	16	Típica	MEP
	Docente UEM 2	P	13	14	Típica	A
UFMT	Docente UFMT 1	P	6	11	Típica	MA
	Docente UFMT 2	P	6	15	Típica	MEP
UFMA	Docente UFMA 1	C	2	7	Típica	MEP
	Docente UFMA 2	C	2	15	Típica	A

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2022; Currículo Lattes, 2022 (Elaboração própria).

Nota: A variável anos de atuação no programa e anos de doutoramento tem como referência o ano de 2022.

Categoria docente: P- Permanente; C- Colaborador.

Atuação: A- Acadêmico; MEP – Múltiplas experiências profissionais; MA – Majoritariamente acadêmico.

A intenção era selecionar os docentes com características alternadas para aumentar a diversidade dos perfis e das percepções. Por isso, escolhi um homem e mulher de cada programa de diferentes idades (um mais velho e outro mais novo) e com experiências profissionais distintas (um acadêmico e outro com múltiplas experiências profissionais). Em alguns casos esse modelo não foi seguido pela ausência de respostas dos docentes do perfil desejado. Na maioria dos programas, não foi possível selecionar docentes com perfis etários distintos. A prioridade foi preservar a formação típica, a atuação profissional e o gênero. Há dois casos - UFRJ e UFMT - nos quais docentes com atuação profissional majoritariamente acadêmica foram considerados como acadêmicos; na UFES foram selecionadas duas mulheres e na UFBA dois homens. Há ainda dois docentes do grupo 2 que se identificaram como cientistas políticos em função do doutorado e uma que se identificou como antropóloga. Ambos atuam em programas de ciências sociais. Como já mencionado, a formação típica contempla as três disciplinas das ciências sociais. Como na amostra há programas de ciências sociais era esperado que houvesse professores das três áreas no corpo docente.

O grupo 1 é composto por quatro mulheres e seis homens, todos compõem o quadro permanente de seus programas, com exceção de um (a) docente da UFRJ. A maioria tem formação típica, integralmente feita nas ciências sociais. Apenas um tem graduação em outra área das ciências humanas. As idades variam de 39 a 72 anos. Nesse grupo encontram-se professores mais velhos quando comparados com o grupo 2, o que coincide com o perfil etário dos docentes desse grupo.

No que se refere à formação encontramos dois perfis: professores que iniciaram sua trajetória na graduação em meados dos anos 1980 e obtiveram o título de doutorado no início dos anos 2000 – há a exceção de um docente que teve seu período formativo entre as décadas de 1970 e 1990; e professores que iniciaram a formação já nos anos 2000 e concluíram o doutorado na década de 2010. Quanto à atuação profissional, cinco foram classificados como tendo múltiplas experiências profissionais, quatro como acadêmicos e um como majoritariamente acadêmico. Como os programas desse grupo foram criados há mais tempo, os docentes selecionados têm mais tempo de atuação.

O grupo 2 tem seis mulheres e quatro homens, oito são do quadro permanente de seus programas e dois são colaboradores. Em comparação ao grupo 1, há menor variação nas idades (37 a 64 anos), com seleção de professores mais novos, o que vai ao encontro da média dos docentes desse grupo. Foram selecionados cinco docentes classificados como acadêmicos, um como majoritariamente acadêmico e quatro com múltiplas experiências profissionais. Em relação ao tempo de formação há mais homogeneidade. A maioria dos docentes entrou na graduação em meados da década de 1990 e concluiu o doutorado em meados dos anos 2000. As exceções ficam por conta de dois docentes que iniciaram sua formação nos anos 2000 e concluíram em meados da década seguinte e um docente que teve seu período formativo entre as décadas de 1980 e 1990.

Como citado anteriormente, a definição das experiências profissionais foi feita a partir de informações disponíveis no currículo Lattes. Sua natureza acadêmica determina as informações selecionadas pelos docentes. Durante a realização das entrevistas um fator que chamou a atenção foi a omissão de certos aspectos da trajetória profissional dos docentes. De maneira geral, as informações não presentes nos currículos faziam referência às inserções profissionais não relacionadas à formação dos docentes. A ausência deliberada dessas informações produziu algumas distorções na classificação do tipo de atuação profissional. Alguns docentes classificados como acadêmicos, por exemplo, tiveram várias inserções profissionais fora do ambiente universitário que não estavam registradas em seus currículos,

mas foram realçadas nas entrevistas. O contrário também ocorreu. Docentes classificados como tendo múltiplas experiências profissionais se autodefiniram como acadêmicos. Nesses casos, as inserções profissionais inseridas nos currículos estavam restritas a experiências durante o período formativo, especialmente o mestrado e doutorado. A entrada na universidade como docentes produziu uma ruptura com essas experiências.

Esse dado revela a limitação da utilização do Lattes para a classificação das atuações profissionais, já que durante as entrevistas foi possível constatar que a experiência dos entrevistados era mais diversificada do que o registro no currículo indicava. Uma alternativa, que pode ser explorada em pesquisas futuras, seria verificar a existência de perfis dos docentes no *LinkedIn*<sup>26</sup> e comparar as informações com aquelas disponíveis no currículo Lattes.

---

<sup>26</sup> Fundado em 2003, o LinkedIn é uma rede profissional onde é possível criar perfis com informações profissionais atuais e passada. Disponível em: < [https://about.linkedin.com/pt-br?trk=homepage-basic\\_directory\\_aboutUrl&lr=1](https://about.linkedin.com/pt-br?trk=homepage-basic_directory_aboutUrl&lr=1) >. Acesso em: 14. abr.2023.

#### 4. TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS DOCENTES

Os próximos dois capítulos serão dedicados à análise das entrevistas. Serão contemplados quatro grandes eixos, com respectivas subdivisões: 1) trajetória acadêmica e profissional dos docentes; 2) mercado de trabalho para sociólogos; 3) perfil dos alunos de graduação e de pós-graduação; 4) avaliação dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação. No primeiro grupo foram reunidas as categorias referentes à trajetória dos docentes entrevistados, suas escolhas e formação acadêmica. No segundo, as questões que versavam sobre a experiência profissional dos docentes, a avaliação do mercado de trabalho para sociólogos, as possibilidades de emprego em diversos setores e os caminhos para a ampliação das oportunidades profissionais. No terceiro, encontra-se a opinião dos docentes sobre o perfil dos alunos, tanto da graduação quanto da pós; as motivações dos discentes para a escolha do curso e as inserções profissionais. O quarto se refere à formação oferecida nos cursos de graduação, tanto no bacharelado quanto na licenciatura e contém itens sobre a criação dos programas de pós-graduação, a entrada dos docentes nos programas, as disciplinas que costumam oferecer e a dinâmica das aulas.

É importante destacar que todos os blocos têm como fonte a percepção dos docentes. Isso significa que nos itens referentes ao perfil dos alunos de graduação e pós-graduação, são apresentadas a avaliação dos entrevistados sobre as motivações e escolhas dos estudantes, o que nem sempre coincide com a percepção dos próprios alunos. É uma leitura de segunda mão que os professores fazem dessas experiências.

A análise seguirá a divisão por categorias, mesclando os relatos dos docentes dos dois grupos. Neste capítulo serão apresentadas as reflexões dos docentes sobre a trajetória acadêmica. No capítulo cinco, serão debatidas o perfil dos estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a formação oferecida, e os destinos profissionais. E no capítulo seis, as análises sobre a experiência profissional dos docentes e avaliação sobre mercado de trabalho. No grupo 1 encontram-se 10 docentes vinculados aos programas criados entre os anos de 1967 e 1999 - PPGS/USP, PPGSOL/UnB; PPGS/UFPE; PPGCS/UFBA e PPGSA/UFRJ. Já no grupo 2, outros 10 professores que pertencem àqueles mais recentes, criados entre 2000 e 2019 – PPGCS/UFMS; PGCS/UFES; PGC/UEM; PPGS/UFMT; PPGS/UFMA. Ao total foram realizadas 20 entrevistas. Como só foram selecionados um programa de cada universidade, os docentes serão citados nos próximos capítulos pela sigla da universidade e não do programa de pós-graduação. No final de cada capítulo será proposto um exercício de comparação entre as

percepções dos docentes dos dois grupos, destacando semelhanças e diferenças entre os relatos. A seguir apresento uma análise sobre a mobilidade acadêmica e a trajetória dos docentes ressaltando as instituições de formação e o tempo decorrido entre as etapas.

Há duas informações importantes para localizar o relato dos docentes: o período da sua formação, incluindo a graduação, mestrado e doutorado; e as instituições pelas quais passaram. Juntas elas fornecem o contexto em que essas percepções foram construídas, influenciadas pela conjuntura social, econômica, política e institucional. Compreender o espaço social que sustenta as percepções e relacionar as trajetórias individuais aos contextos sociais mais amplos são elementos indispensáveis na análise de trajetórias dos sujeitos (Bourdieu, 1996).

Um primeiro aspecto que merece destaque é a duração do processo formativo. Analisando o tempo decorrido entre o início da graduação e o término do doutorado é possível perceber que essas etapas foram feitas praticamente em sequência, com reduzido intervalo entre elas. O tempo médio entre a conclusão da graduação e o início do mestrado foi de dois anos para os docentes dos dois grupos. Em metade dos casos, esse intervalo foi de um ano e meio. A passagem do mestrado para o doutorado foi ainda mais rápida. Em média, os docentes levaram um ano nessa transição. Uma pesquisa realizada com 498 egressos dos cursos de mestrado e doutorado em sociologia na década da 1990 revelou que a passagem da graduação para o mestrado levava em média sete anos no início da década e caiu para quatro no 1998 (Martins, Villas Bôas, Maggie, Barbosa, 2002). Apenas da tendência de queda registrada historicamente, a trajetória dos docentes que participaram da pesquisa indica uma aceleração nesse processo.

O tempo médio da formação completa foi de 14 anos. Caso tais etapas fossem feitas em sequência e no tempo previsto, a obtenção do título de doutorado levaria dez ou 11 anos, considerando a duração de quatro ou cinco anos dos cursos de bacharelado e licenciatura em ciências sociais; de dois anos para os cursos de mestrado e quatro para o doutorado. Esse dado revela que a escolha pela carreira acadêmica requer um longo período de dedicação e investimento pessoal dos docentes nesse projeto profissional.

As justificativas para a realização dos cursos de pós-graduação e o momento de fazê-lo envolvem questões pessoais como a maternidade, e profissionais, como a inserção no mercado de trabalho. É interessante notar que o intervalo entre o mestrado e o doutorado é menor em comparação com aquele decorrido entre a graduação e o mestrado, o que pode revelar que a escolha pelo mestrado abarca incertezas do ponto de vista profissional e, em contraponto, a opção pelo doutorado está associada a um investimento na carreira acadêmica como apontado por outras pesquisas (Martins, Villas Bôas, Maggie, Barbosa, 2002; Lima, 2019). O contexto de

ampliação das vagas nas universidades públicas e o consequente fortalecimento dos programas de pós-graduação ajudam a explicar o investimento na carreira acadêmica aliado às oportunidades concretas de obter emprego.

Metade dos docentes iniciou sua formação na década de 1990, período marcado pelo sucateamento do ensino superior público no Brasil, com redução dos investimentos para Educação e outras políticas sociais e pela expansão das universidades privadas e dos programas de pós-graduação. A década de 1990 também presenciou o crescimento das Organizações Não-Governamentais (ONGs) no Brasil, que foram um importante espaço de atuação dos sociólogos, como veremos. Quatro docentes fizeram a graduação durante a década de 1980, no contexto da redemocratização, da retomada dos direitos; quatro cursaram a graduação na primeira metade dos anos 2000, período marcado pelo crescimento dos investimentos em políticas e programas sociais e da expansão das vagas no ensino superior público e privado. Três políticas do governo federal foram responsáveis pelo aumento da oferta de vagas no ensino superior: o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), de 2001, concede financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos; o PROUNI (Programa Universidade para Todos), de 2004, oferece bolsas integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior e o REUNI (Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) criado em 2007 amplia o número de vagas no ensino superior. Como resultado foram criadas 18 novas universidades federais e 173 *campi* em cidades do interior (Lima, 2019).

Por fim, dois docentes fizeram a graduação na década de 1970, durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985) que, por um lado, representou supressão de direitos fundamentais, mas, por outro, viu aumentar os investimentos em pesquisa, tanto nacionais, quanto internacionais, o que contribuiu para a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Vários programas da área de ciências sociais surgiram nesse período, como o programa de pós-graduação em antropologia do Museu Nacional (1968), o de ciência política no IUPERJ (1969), de sociologia da UFPE (1967), entre outros (Ortiz, 1990). A década de 1970 também foi importante para a integração e articulação dos pesquisadores da área das ciências sociais, com a criação da ANPOCS em 1977 (Barreira, Côrtes, Lima, 2018).

Apesar da diversidade nos contextos políticos, econômicos e sociais de formação dos entrevistados, a entrada na carreira acadêmica ocorreu majoritariamente nos anos 2000. Dezoito dos 20 entrevistados ingressaram nas universidades neste século. A distribuição por faixas é bem equilibrada: seis entraram entre 2000 e 2005; cinco entre 2006 e 2010 e sete entre 2011 e 2017. Os dois restantes iniciaram suas carreiras na universidade em 1976 e em 1991

respectivamente. Por ser um período de expansão do ensino superior, com a criação de novas vagas tanto no setor público quanto no privado, boa parte dos docentes foi aprovada em concurso um ou dois anos após a conclusão do doutorado. Quatro deles ingressaram na universidade apenas com a graduação concluída (o que inclui os docentes que iniciaram a carreira acadêmica em 1976 e 1991); e dois apenas com o mestrado, pertencentes à mesma instituição. Esse ponto ganha relevância pela disparidade em comparação com o contexto recente, não apenas pela exigência de titulação de doutorado como de redução dos concursos públicos nas universidades.

A análise das instituições de formação dos docentes revela concentrações regionais. Embora a seleção dos programas de pós-graduação nesta pesquisa tenha contemplado quatro das cinco regiões do país – foram escolhidos três programas do Sudeste; três do Nordeste; dois do Sul e dois do Centro-Oeste – boa parte dos docentes (8 dos 20) teve a trajetória acadêmica integralmente feita no Sudeste, seguido por Sul (três docentes) e Nordeste (dois docentes). Há ainda sete casos de docentes que fizeram graduação, mestrado e doutorado em mais de uma região. Dois docentes fizeram o doutorado no exterior. Apesar dessa concentração no Sudeste, é importante ressaltar a nacionalização da sociologia brasileira. Há cursos de graduação em ciências sociais em praticamente todos os estados, os programas de pós-graduação também estão distribuídos nacionalmente e existe um padrão de qualidade assegurado pelos processos de avaliação dos programas (Lima, 2019).

[...] Nacionalização no sentido da construção de uma cultura acadêmica não mais restrita a pequenos grupos e regiões, mas à sua generalização pelo país de uma forma cada vez mais conectada com o desenvolvimento da disciplina internacionalmente. A formação dos quadros da pós-graduação, ainda marcada pela presença dos programas pioneiros, diversifica-se cada vez mais através da abertura de cursos em todo o país com qualidade certificada por órgãos de regulação e fomento, como a CAPES e o CNPq, baseando-se em critérios amplamente discutidos no campo, com seus consensos e conflitos. Embora ainda permaneça fortemente concentrada nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, a formação em sociologia e ciências sociais está presente praticamente em todos os estados da federação, sendo que apenas a região Norte ainda não está plenamente atendida (Lima, 2019, p.9).

Os docentes passaram por 17 instituições de ensino superior diferentes ao longo do seu período formativo. Há o predomínio de instituições públicas. Apenas duas delas são particulares, indicando que os docentes que estão no ensino superior em universidades públicas também fizeram a formação no mesmo tipo de instituição. A tabela abaixo apresenta as universidades mais presentes na trajetória acadêmica dos docentes. Cada instituição é contada uma vez por docente. É possível perceber a centralidade da USP, UFRJ, UFRGS e UERJ na

formação dos entrevistados. Esse dado fornece subsídios para a melhor compreensão das percepções e atitudes dos docentes.

Tabela 5 – Distribuição das instituições de formação dos docentes.

Instituição	Frequência
Universidade de São Paulo (USP)	5
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	4
Universidade Cândido Mendes (UCAM)	3
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2
Universidade de Brasília (UnB)	2
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1
Universidade Católica de Salvador (UCSAL)	1

Dos sete docentes que fizeram graduação, mestrado e doutorado na mesma instituição, quatro permaneceram como professores (todos do grupo 1). Isso pode indicar uma endogenia na composição do quadro docente, com predomínio para os formados pela instituição. Pesquisa realizada com mestres e doutores das ciências sociais titulados entre 1996 e 2004 indica que a USP e UFRJ apresentam grande endogenia nos seus programas: 52% dos docentes vinculados ao programa de pós-graduação em sociologia e antropologia da UFRJ foram formados pela instituição. Na USP esse percentual é de 41% (Lima,2019). Ambas as universidades pertencem ao grupo 1, o que pode explicar a concentração de docentes que permanecem na universidade de origem neste grupo.

Por outro lado, a maioria migrou para outra instituição após a conclusão do doutorado, o que é um traço da composição do corpo docente nas universidades sobretudo nos cursos de ciências sociais. O deslocamento de doutores recém-formados para universidades de diversas regiões faz parte de um movimento mais amplo de renovação geracional dos programas motivada pelo contexto de ampliação das vagas nas instituições de ensino por um lado, e pela aposentadoria de docentes que participaram da criação dos programas de pós-graduação, por outro (Lima, 2019; Martins, 2017).

#### **4.1 Escolha pelas ciências sociais**

A trajetória acadêmica dos docentes entrevistados se inicia pela entrada na graduação. Em ambos os grupos, um aspecto que chama a atenção é o desconhecimento sobre as ciências sociais, tanto no que se refere à formação quanto aos possíveis destinos profissionais. Dito de outra maneira: a escolha pelas ciências sociais na graduação é permeada pela falta de clareza sobre a formação e suas áreas de atuação. Isso é uma marca duradoura e persistente. Docentes de diferentes gerações que fizeram a graduação em momentos distintos, mencionaram o mesmo desconhecimento sobre o curso no momento da escolha, refletindo uma dificuldade permanente do campo em se definir. Nos relatos, os docentes do grupo 1 acionaram termos como “acaso” e “aleatório” para qualificar a escolha pelas ciências sociais em um primeiro momento. Depois, instigados pelas perguntas, atribuíram sentido às escolhas, de forma retrospectiva, inclusive mobilizando conceitos das ciências sociais para isso.

[...] O meu interesse pelas ciências sociais foi um pouco ao acaso, contingências da vida, felizmente, mas uma contingência que também teve uma afinidade eletiva com o meu interesse, uma vocação para as ciências humanas. Seguramente, eu faria alguma coisa na área das ciências humanas, mas eu não conhecia as ciências sociais e essa descoberta foi um tanto por acaso, portanto casual (Docente UFBA 1).

A incerteza levou os docentes a buscarem, simultaneamente, outros cursos de graduação. Sete dos dez entrevistados do grupo 1 cursaram ciências sociais concomitante ou posteriormente, a outros cursos, com destaque para comunicação social (três docentes); economia; filosofia; teologia e medicina veterinária. Na maioria dos casos, os docentes optaram por concluir apenas o curso de ciências sociais, com exceção dos que fizeram economia e veterinária e do que só tem o diploma de filosofia. Há ainda dois docentes que, embora não

tenham feito outra graduação, relataram diversas opções de curso para além das ciências sociais. Apenas um deles tinha a área como única opção.

[...] a minha escolha era o direito e na [nome da universidade] era o vestibular separado. E eu não consegui ponto suficiente para entrar no direito. Faltou lá um bocadinho, mas eu consegui o suficiente para escolher vários cursos na área de humanidades e dentre as opções, tinha as ciências sociais. Eu não tinha muita ideia do que fazia e do que era a área e eu lembro que isso foi uma coisa até engraçada com meu pai, que foi me levar para fazer a inscrição lá no [localização da universidade] e ele falou: você vai escolher o que? Tinha letras, tinha serviço social ... agora, eu não me lembro quais eram os outros cursos de humanidades do repertório. Falei: não, pai, eu não queria nem letras, nem serviço social e falei: vou nessas ciências sociais. Escolhi pelo nome bonito. E ele falou: mas você vai fazer o que com isso? E eu falei: não pai, o Fernando Henrique, eu entrei em 1995, o Fernando Henrique era presidente. Eu falei: o Fernando Henrique é sociólogo. Eu sabia que ciências sociais tinha sociologia. Então vai que eu sou presidente do Brasil (Docente UnB 1).

O relato acima ilustra uma característica que orientou a escolha pelas ciências sociais: desconhecimento desse campo na sociedade, falta de clareza sobre as áreas de atuação e sobre a formação, como discutido nos capítulos anteriores. O fato de o presidente da república na época ser sociólogo talvez tenha contribuído para o conhecimento da profissão, mas numa dimensão superficial. Dado esse cenário, o que fez com que os docentes do grupo 1 optassem pela área durante o processo de escolha de um curso superior? É possível agrupar as respostas em quatro justificativas principais: a) interesse pelas disciplinas de humanidades durante o ensino médio e o gosto pela leitura; b) afinidades com questões políticas, associada ao engajamento/militância seja em movimentos sociais ou partidos políticos; c) contato com as disciplinas das ciências sociais durante o curso de graduação em outra área; d) necessidade de compreender a realidade social, influenciado pelo desejo de entender as experiências vividas.

Entre os docentes do grupo 2, há argumentos semelhantes: durante o ensino médio houve uma identificação com áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, como história, psicologia, economia e direito. As ciências sociais não figuraram dentre as opções iniciais. Os fatores que orientaram a escolha desses docentes estavam associados a: a) influência de professores do ensino médio ou afinidade com disciplinas específicas nessa etapa formativa. Apenas o docente da UFBA mencionou o impacto da disciplina de sociologia da educação durante seu curso de formação de professores no ensino médio. Os demais citaram professores de outras disciplinas como história e filosofia por exemplo; b) afinidade com questões políticas. O docente da UFMA revelou o desejo de seguir, ainda durante o ensino médio, uma trajetória política, que o motivou a escolher ciências sociais; os demais tinham um interesse por temas

políticos; c) desejo em compreender a realidade social e o funcionamento das instituições políticas.

Cabe destacar que os motivos elencados pelos docentes não têm relação com uma possível inserção profissional após a conclusão do curso, como é possível verificar em outras profissões como direito, por exemplo. Para os estudantes que optam pelo direito, o retorno financeiro e as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho são aspectos importantes na escolha do curso (Santana,2021). Já nos casos dos docentes dos dois grupos, as condições de empregabilidades não foram relevantes para decidir que carreira seguir. Esse fato pode ter múltiplas razões. Uma delas tem relação com a condição social de alguns entrevistados, que tinham algum respaldo financeiro da família para escolher um curso sem se preocupar com as questões materiais ligadas à sobrevivência.

[...] Fui fazer ciências sociais sem saber o que eu ia fazer com aquilo. E aí tem a questão da classe. Eu podia fazer alguma coisa sem pensar o que fazer com aquilo. Meus pais eram funcionários públicos, sobrevivência não era um problema. (...) meu pai era fiscal da Previdência, tinha um bom salário. Minha mãe era professora da universidade, mas a essa altura já era secretária de educação da cidade, já tinha uma carreira como gestora da educação. Então o investimento em educação para eles era uma coisa muito natural. Eu vim para cá, fiz vestibular para uma universidade privada também para comunicação social e nem perguntei se eles pagariam ou não curso, porque na cabeça da gente sempre que a gente fazia alguma coisa como investimento em educação, isso era dado (Docente UFPE 2).

O papel desempenhado pelas disciplinas do ensino médio na escolha da graduação foi mencionado em alguns relatos. Os docentes afirmaram que o interesse pelas humanidades estava associado, em alguma medida, à presença de história e geografia no currículo da educação básica. A maioria dos docentes dos dois grupos cursou o ensino médio antes da obrigatoriedade, definida por lei, da inclusão da sociologia no ensino médio. Esse poderia ter tido um fator decisivo para a escolha do curso. O docente da UFBA mencionou que teve sociologia nessa etapa formativa, mas revelou que a disciplina não teve impacto na escolha. Decisivo foi o engajamento com questões políticas também durante o ensino médio.

Eu sempre fui uma pessoa das humanas. No ensino médio eu tinha uma afinidade maior com as ciências humanas, especificamente com a história. Era uma disciplina que eu gostava bastante. Então, a princípio eu sabia que eu ia me dedicar a alguma formação da área das ciências humanas, mas eu não conhecia as ciências sociais. Até que um dia, por coincidência, um professor de espanhol, que havia feito filosofia, mas tinha abandonado, tinha feito letras com espanhol perguntou na sala de aula, isso eu tinha 16 anos, se alguém queria ser cientista. Ninguém levantou a mão e ele esclareceu: olha, porque existe também ciência política. Ele nem se referiu às ciências sociais, ele falou ciência política. E eu tinha nesse ano sociologia. Era o segundo ano do antigo nível médio. Isso foi em 2001. Quando ele falou ciência política, isso me despertou para essa possibilidade porque eu estava numa fase de militância, lendo já o Manifesto Comunista, fazendo cursos de marxismo já. Estava num momento bem político (Docente UFBA 1).

Um componente complementar presente em algumas entrevistas do grupo 1 se refere à estratégia de acesso ao ensino superior. O curso de ciências sociais seria menos competitivo e ofereceria condições de ingresso facilitado em comparação com outras carreiras das ciências humanas e sociais aplicadas. O direito é um exemplo sempre citado nessas comparações.

A opção pelas ciências sociais envolveu dúvidas em relação a outras áreas e foi motivada pela inclinação e interesse por temas políticos e sociais e não por questões profissionais. No caso da docente da UFES, a incerteza permaneceu durante o curso, mas foi amenizada pela entrada no estágio, o que demonstra a importância da iniciação científica para retenção dos discentes, atuando também como um estímulo para a conclusão. O estágio também é importante para revelar a dimensão prática da carreira, já que a formação é teórica e abstrata nos primeiros semestres de formação.

Para o docente da UFSM e a docente da UFMT, a escolha pelas ciências sociais não ocorreu durante o ensino médio, mas sim nos anos de graduação. Ambos optaram inicialmente por carreiras no campo das exatas, distantes do universo das humanidades, mas durante o curso migraram para as ciências sociais por afinidade com questões políticas e sociais. Nesses dois relatos apareceu uma ligação emocional com a área, definido por eles como um “curso apaixonante”.

#### **4.2 Formação na graduação**

Sobre o período da graduação, os docentes do grupo 1 destacaram a importância da participação em pesquisas, nos programas de iniciação científica e monitoria como aspectos fundamentais para permanência no curso. As experiências na iniciação científica também influenciaram os rumos profissionais de alguns docentes, seja pela afinidade com os temas de pesquisa ou pelas abordagens metodológicas.

A docente da UnB afirmou que teve dificuldades no primeiro período do curso em função da alta carga de leitura e do grau de abstração, que reforça o caráter teórico da formação. Entretanto, já no segundo semestre, a inserção em projetos de pesquisa que envolviam trabalho de campo foi definidora da sua trajetória profissional, marcada pela ênfase em pesquisas empíricas e trabalho de campo.

O docente da UFBA relatou que a iniciação científica foi importante por permitir a aplicabilidade de conceitos que ele aprendia na graduação e por mostrar uma possibilidade concreta de inserção profissional, ligada à pesquisa.

Eu passei os quatro primeiros semestres do curso, não diria os quatro primeiros, mas pelo menos a partir do segundo e do terceiro talvez, com uma certa angústia. Me perguntando como é que eu ia trabalhar e ganhar dinheiro com aquela profissão. (...) Teve um momento que eu estava, num momento da juventude querendo ganhar dinheiro e sem saber onde é que eu ia ganhar dinheiro. Até imaginei fazer um curso técnico de RH e fazer alguma inserção com a sociologia. Eu sei que estava no momento de angústia em relação ao mercado de trabalho, quando a bolsa iniciação científica apareceu. Foi realmente um abrir de portas impressionante na minha carreira. Eu lembro bem que quando eu fui chamado para iniciação científica, eu havia sido chamado a trabalhar no telemarketing. Eu estava entre dois momentos, uma bifurcação de caminhos que talvez tivesse volta, mas talvez não tivesse retorno, se eu não tivesse assumido, aproveitado essa oportunidade do PIBIC (Docente UFBA 1).

A maior parte dos docentes do grupo 2 ponderou que havia uma predileção pelo aspecto teórico em detrimento à dimensão prática do curso, que se traduziu na redução ou até mesmo ausência de disciplinas de metodologia nos currículos. Havia um reconhecimento e uma valorização da formação teórica como um pilar fundamental no campo, mas também, queixas sobre a ausência de disciplinas de metodologia e de prática pedagógica que auxiliam na atuação profissional tanto na pesquisa quanto na docência.

(...) As pessoas entendem essa dimensão técnica da nossa formação como algo menor, que não tem prestígio, que você tem que aprender na prática mesmo. E não. Você não precisa sofrer, aprender sofrendo. Então acho que sim. O curso me preparou muito bem para eu ir buscar as coisas. Acho que se eu tivesse num curso deficitário teoricamente falando, ia ser muito mais difícil para eu ter aprendido o que eu aprendi. O curso me preparou bem para eu ir buscar e aprender. Mas o curso foi muito deficitário... mesmo na pesquisa. Mesmo falando de uma formação mais de pesquisadora, as disciplinas de metodologia que eu tive na graduação, no mestrado e no doutorado, são disciplinas de epistemologia, não são de técnicas de pesquisa. Essa dimensão da nossa formação, mesmo como pesquisadora ou mesmo quando você vai depois atuar fora, essa dimensão mais técnica, deixou muito a desejar no meu caso e acho que ainda deixa (Docente UEM 1).

O relato acima apresenta algumas hipóteses para a falta de ênfase na dimensão prática no currículo: o desprestígio do fazer técnico em favor da teoria e a ideia de que há certas coisas que podem ser adquiridas com a prática e outras não. A notoriedade da formação teórica está associada à institucionalização das ciências sociais no Brasil (Miceli, 1989; Arruda, 1989; Limongi, 1989). O projeto da USP de formação de elites intelectuais e políticas, ancorado no currículo teórico, foi o paradigma vitorioso das ciências sociais brasileiras em comparação àquela da Escola Livre de Sociologia e Política, voltado para a formação de quadros técnicos da administração pública e docentes na educação básica. Esses dois modelos, que tiveram

distintas inspirações e tradições intelectuais, estão na origem da história das ciências sociais no Brasil e serviram de inspiração para os demais cursos.

Apesar de reconhecerem a qualidade da graduação em ciências sociais, os docentes do grupo 1 foram categóricos ao afirmar que a formação oferecida não os preparou para o exercício profissional posterior, seja na docência ou em outras atividades. O sentimento de despreparo foi creditado à ausência de disciplinas práticas. Apesar dessa lacuna, os docentes salientaram que o curso ofereceu subsídios para a inserção profissional ao capacitá-los para a pesquisa, auxiliando na formulação e identificação tanto dos objetos quanto nas estratégias para buscar as respostas.

Alguns docentes do grupo 2 acreditam que a formação teórica, embora importante, não é suficiente para o exercício profissional, seja na universidade ou fora dela. Há, portanto, aspectos que devem ser desenvolvidos na prática ou buscados em outros espaços, como cursos complementares, e em ambientes ampliados como congressos, seminários e grupos de trabalho.

(...)A faculdade, apesar do tom bacharelesco, nos deu o principal: a capacidade de análise de texto, de síntese, de argumentação e contra argumentação. A universidade nos tinha dado um mundo de leitura formidável e tinha nos proporcionado salas de aulas de extrema interação. As tais competências sociocomunicativas e cognitivas era o que a universidade tinha que ter feito por mim e fez muito bem. E o que a gente chamava de competências tecnológicas, o que foi o Windows em 1993, a gente aprendia na prática. Eu não precisava trazer isso da universidade. A universidade tinha que dar o que era dela (Docente UFES 1).

(...) A questão da relação com eles [alunos] e do aprender a docência, acho que só com a experiência. Não posso colocar isso como algo que o professor tinha que me dar. Acho que é um fardo demais nós que formamos professores. Eu trabalho com formação de professores, sempre falo com eles essa questão. Eles não vão sair professores prontos. É só com a experiência. Agora que estou aprendendo a dar aula. Mais de quinze anos, vejo que todo dia a gente aprende alguma coisa. Eu não posso falar isso dos meus. Essa responsabilidade para os meus professores orientadores (Docente UFMT 1).

Há certas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na universidade, mas outras, adquiridas com o exercício profissional. Muitos professores relataram que aprenderam na prática a dar aula e que a experiência do estágio docência foi mais importante do que as disciplinas pedagógicas. Apesar disso, é fundamental que haja equilíbrio entre essas posições. Se é possível aprender tudo na prática, qual é o sentido da formação acadêmica?

No caso do magistério, em particular, a docente da UFPE afirmou que ao longo de sua formação no bacharelado não teve contato com disciplinas de didática. Embora seja professora há mais de 20 anos, nunca teve uma formação específica sobre metodologia de ensino e prática pedagógica. Há, portanto, um aprendizado que é feito na prática. Ressalta, no entanto, que a formação na graduação ofereceu um conjunto de competências importantes para o exercício

profissional da docência como a capacidade de leitura, de buscar informações e a oratória estimulada pelos seminários, momentos de apresentação de textos e/ou trabalhos em sala de aula. A mesma sensação de despreparo foi relatada pelo docente da Unb:

[...] A minha graduação não me deu base nenhuma em relação a isso. Isso não fazia parte do repertório de possibilidade. Não havia disciplinas, nenhuma, que dissessem qualquer coisa de um mundo que não fosse: ah, você não será ninguém se você não tiver mestrado e doutorado e for professor. De universidade pública, porque se for de particular ou da educação básica, educação básica nem falavam. Estou falando dos anos 1990. Nenhuma chance (Docente UnB 1).

Esse trecho evidencia uma conexão entre a formação oferecida nos cursos de graduação e o destino profissional estimulado ou incentivado pelos docentes. A ausência de disciplinas práticas, voltadas para exercício profissional seja na docência ou em atividades de pesquisa fora da universidade é reflexo de uma concepção de profissão reduzida à carreira acadêmica. Essa percepção sobre a profissão, introjetada nos estudantes, pode explicar a opção pela pós-graduação.

Em relação ao destino profissional, os docentes do grupo 2 ressaltaram duas abordagens. Em um caso, havia um direcionamento para a pós-graduação. Os professores incentivavam os estudantes a seguirem a formação para, ao final do processo, serem docentes universitários, num movimento de autorreprodução. Isso pode indicar a ausência de alternativas do mercado de trabalho, desconhecimento de outros caminhos por parte dos docentes ou simplesmente a reprodução daquilo que eles aprenderam, da própria atividade acadêmica. Para o docente da UFMA e o docente da UFMT, esse incentivo foi institucionalizado como na experiência do PET.

A ideia, logo ali na graduação, era uma ideia meio fixa de que eu iria voltar à universidade para... uma daquelas vagas ali seria minha. Muito cedo, muito cedo mesmo. Assim que entrei. E quando a gente entrou no PET, foi logo alertado pelos coordenadores do programa que aquilo ali era um complemento de formação que tinha por objetivo formar os novos quadros que iriam voltar depois para a universidade para ocupar as vagas. Então o PET tinha muito isso de formar os novos quadros e dar uma formação extra, para que esse aluno pudesse posteriormente entrar na carreira, no mestrado, depois no doutorado e voltar para a universidade. Então a entrada no PET consolida essa ideia (Docente UFMA 2).

Em um caso oposto, havia um incentivo à inserção profissional fora da universidade. Segundo a avaliação da docente da UFES, os professores da graduação ainda estavam em processo de formação e, portanto, não tinham condições de oferecer oportunidades acadêmicas como a participação em grupos de pesquisa, bolsas de iniciação científica. O estímulo à inserção profissional fora da universidade estava associado não a um interesse genuíno, mas antes à

impossibilidade de oferecer condições para que os alunos permanecessem na universidade após a graduação.

### 4.3 Pós-graduação – escolha e formação

Quando perguntados sobre os motivos que os levaram à pós-graduação, boa parte dos docentes do grupo 1 usou a expressão “caminho natural”. O envolvimento/engajamento com o curso - seja pela afeição às leituras, seja pela participação em projetos de pesquisa ou no PET (Programa Especial de Treinamento)<sup>27</sup> - marcou a trajetória acadêmica e explicaria o prosseguimento para a pós-graduação. Novamente é possível perceber que a formação em ciências sociais na graduação não ofereceu alternativas profissionais, já que o bom desempenho no curso, expresso no gosto pela leitura e no manejo do referencial teórico é visto pelos docentes como um aspecto acadêmico, que só pode ser aprimorado nos cursos de pós-graduação. Ou seja, ser um bom aluno no curso, ter boas notas, é sinal de que o então estudante poderá ser um bom professor universitário no futuro dada a natureza acadêmica do curso.

Durante o curso fui gostando daquelas coisas que eu lia e fui... desenvolvendo, mostrando alguma desenvoltura nessa linguagem. E para mim foi ficando mais distante a opção de, por exemplo, estagiar em jornalismo e sendo mais natural investir... Eu entrei no PET, que é uma forma muito interessante de encaminhar as pessoas para uma carreira acadêmica, muito claramente. O PET tem um pouco esse papel. E teve para mim...foi se desenhando para mim que o mestrado era um caminho natural. Na minha geração já era um caminho natural. A carreira acadêmica, sim, como um espaço de segurança (Docente UFPE 2).

A segurança também apareceu em outros relatos do grupo 1 como um fator importante para a escolha pela pós-graduação. A percepção de alguns docentes era de que a carreira acadêmica seria o destino profissional mais rentável e seguro. Para alcançar esse patamar, era estratégico concluir os cursos de pós-graduação o mais rápido possível. O docente da USP acreditava que a pós-graduação poderia definir uma identidade profissional. Ele contou que,

---

<sup>27</sup> Programa criado em 1979 por Claudio Moura Castro, diretor geral da CAPES/MEC, tinha como objetivo fortalecer a formação acadêmica de estudantes da graduação, estimulando o pensamento crítico e reflexivo e promovendo a integração entre a formação e a atuação profissional futura, sobretudo na carreira universitária. Os alunos que mais se destacavam nos cursos eram selecionados para o Programa, que oferecia bolsas de estudos. As atividades aconteciam no contraturno e eram acompanhadas por professores tutores. Cada docente liderava um grupo de doze estudantes. O PET estava ancorado em um modelo de educação tutorial baseada na aprendizagem coletiva e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Spagnolo, Castro, Paulo Filho, 1996). Em 2005 foi criado pelo MEC o Programa de Educação Tutorial, com os mesmos objetivos do Programa anterior (Ministério da Educação, 2023).

após a conclusão de duas graduações e da atuação como docente na educação básica, ainda não tinha uma profissão, uma posição estável profissional e economicamente. A pós-graduação era um caminho para obter essa segurança e, ao mesmo tempo, conferir uma identidade profissional.

Há três casos no grupo 1 em que a escolha pela pós-graduação estava relacionada à experiência profissional pregressa. Os docentes estavam interessados em aprofundar, do ponto de vista teórico, questões decorrentes da sua atuação profissional – no caso do docente da UFPE, como educador em movimentos sociais. Já o docente da UFBA optou pela pós-graduação pelo desejo de seguir a carreira acadêmica, visto que já atuava como professor em cursos pré-vestibulares durante a graduação. A docente da UnB escolheu a pós-graduação pela vontade de continuar os estudos desenvolvidos na graduação e pela percepção da importância do mestrado para a permanência no terceiro setor<sup>28</sup>, já que os seus pares tinham pós-graduação. Este foi o único exemplo de escolha pela pós-graduação que não estava diretamente motivado por uma inclinação à carreira acadêmica.

No grupo 2, a escolha pela pós-graduação resultou, em alguns casos, do apoio dos docentes da graduação. Em outros, estava associada ao desejo de continuar os estudos e a uma avaliação de que o título poderia conferir melhores posições no mercado de trabalho, mesmo fora da academia. Optar pelo mestrado estava conectado à estratégia de empregabilidade, seja na carreira docente ou em outros ambientes. Até em algumas situações cuja escolha pareceu irrefletida, havia uma influência da formação voltada para a carreira acadêmica: “A escolha foi assim: eu terminei a faculdade, mas eu quero fazer o mestrado. Não quero trabalhar. Não quero tentar concurso e estava bem naquela época, vários concursos do Banco do Brasil, vários concursos de várias coisas” (Docente UFMA 1). Prossegue: “Foi uma ideia tão fixa na minha cabeça, o negócio foi tão bem introjetado que eu coloquei assim: Eu vou fazer mestrado, vou fazer doutorado. Eu tenho que terminar o mestrado, tenho que fazer o doutorado” (Docente UFMA 1).

É interessante observar as motivações acionadas pelos docentes para justificar a escolha pela pós-graduação e aquelas que são atribuídas por eles para justificar a decisão dos estudantes.

---

<sup>28</sup> O termo terceiro setor reúne um conjunto de instituições diversas- como organizações não governamentais; organizações da sociedade civil; associações comunitárias; entidades filantrópicas; de caridade – que defendem interesses públicos; não tem finalidade lucrativa e se baseiam no trabalho voluntário. A expressão surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 para representar um novo tipo de associativismo emergente que se contrapunha ao Estado (primeiro setor) e ao mercado (segundo setor) (Gohn, 2000; Calegare, Silva, 2009; Albuquerque, 2006).

Como veremos adiante, alguns docentes ressaltaram que a opção dos estudantes pela pós-graduação está mais associada a uma necessidade financeira do que a um projeto profissional ou acadêmico. Aqueles que não encontram outras perspectivas profissionais optam pela pós-graduação, não exclusivamente, mas também em função da bolsa que recebem. Entretanto, esta motivação - conectada às questões materiais - não foi mencionada por nenhum docente do grupo 2. As razões citadas fazem referência direta à busca por uma posição mais favorável no mercado de trabalho, seja acadêmico ou não, mas havia um propósito para além do recebimento da bolsa.

Sobre a formação recebida durante a pós-graduação, o docente da UFRJ ressaltou a solidez teórica do curso, que foi importante para a inserção profissional na docência na educação básica durante o doutorado. Por outro lado, salientou que a ausência de disciplinas da área pedagógica fez com que ele tivesse que aprender a ser professor na prática, aspecto destacado também na avaliação sobre o curso de graduação.

Uma coisa é a formação teórica. Tive uma formação teórica de alto nível. Outra coisa é a docência em ou sobre teoria (...) então, no caso [nome da escola de educação básica em que foi professor] eu fui um pouco descobrindo. As primeiras turmas foram um pouco cobaias como transformar uma linguagem totalmente abstrata, que é a do ensino de teoria em pós-graduação, para o universo do ensino médio. Em certo sentido, minha formação em pensamento social me ajudou muito. Porque como eu colocava a teoria sociológica sempre em contato com a realidade brasileira, então eu conseguia acionar exemplos muito concretos, palpáveis pros alunos (Docente UFRJ 2).

Já a docente da UnB destacou que, durante o seu período formativo na pós-graduação, fez parte de um núcleo de pesquisa, que tinha como característica a atuação em pesquisas aplicadas, com uma marca empírica. Os docentes deste núcleo eram demandados por várias instituições a desenvolver pesquisas e incluíam os seus orientandos nesses trabalhos, o que se desdobrava nos seus projetos de pesquisa com os estudantes. A docente salientou que esse processo foi essencial para a sua atuação profissional fora da academia, já que forneceu ferramentas de pesquisa empírica. Ela ressaltou a ausência de disciplinas práticas que pudessem fortalecer essa iniciativa particular de estímulo à participação dos estudantes em pesquisas aplicadas. O programa de pós-graduação não promovia essa intergração da academia com a sociedade de maneira mais ampla.

A experiência da docente da UnB exposta acima reforça a importância de ter, no corpo docente dos programas, professores com trajetórias e experiências profissionais distintas, sobretudo fora da universidade. Isso permite aos estudantes conhecer outras possibilidades de inserção profissional, mesmo que não haja um espaço para essa discussão nos programas. O

fato de existir um professor que desenvolve pesquisa aplicada em órgãos do governo e outras instituições foi essencial na formação dessa docente, que não poderia conhecer tal atividade profissional de outra forma.

A formação na pós-graduação é considerada pelos docentes do grupo 2 o marco da identidade profissional: quatro se definem como cientistas políticos – já que têm mestrado e doutorado na área- uma como antropóloga e cinco como sociólogos. Embora o recorte da pesquisa seja a formação do sociólogo e a inserção profissional, a presença de docentes de outras disciplinas, como antropologia e ciência política, é tributária da seleção dos programas analisados: três são de ciências sociais e dois de sociologia. A filiação disciplinar dos docentes não compôs os critérios para a escolha dos entrevistados. A atuação em programas de pós-graduação na área de avaliação da sociologia da CAPES foi o fator determinante. Apesar disso, é importante ressaltar o peso que a pós-graduação assume na definição das identidades profissionais no campo das ciências sociais, como já discutido nos capítulos anteriores. Essa constatação abre caminhos para a reflexão sobre o papel da graduação na construção de uma identidade profissional e o valor atribuído aos sociólogos que não seguiram pela pós-graduação.

#### **4.4 Escolha pela carreira acadêmica**

As motivações para a escolha da carreira acadêmica, definida aqui como atuação na docência nas universidades, envolveram um desejo de atuar na pesquisa ou no magistério no ensino superior. Os docentes da UFRJ afirmaram que essa decisão foi construída ainda na graduação, pelo envolvimento em experiências concretas de pesquisa na iniciação científica ou pelo contato com professores que desenvolviam pesquisas aplicadas. Para a docente da UFRJ, a opção pela carreira acadêmica estava relacionada à estabilidade e segurança que a universidade oferece em comparação com outros espaços onde é possível trabalhar com pesquisa, como as organizações do terceiro setor. Contrapondo a experiência profissional no terceiro setor e na universidade, a docente destacou a necessidade permanente de captar recursos, construção de agendas de pesquisa coletivas e a vinculação a interesses políticos mais amplos como desvantagens da atuação em organizações do terceiro setor. Haveria, segundo a docente, mais autonomia na definição dos temas de pesquisa e nas orientações teórico-metodológicas na atividade desenvolvida na universidade, importante para a escolha pela carreira acadêmica.

Eu quero estar nas ciências sociais fazendo pesquisa, mas era muito factível naquele momento você fazer até boas pesquisas, desenvolver boas pesquisas fora da academia.[...] Só que esse cenário também foi se alterando, foi mudando e com os cursos de formação na pós graduação, tanto no mestrado e depois mais tarde no doutorado, fui começando a identificar que o melhor lugar para fazer pesquisa com alguma regularidade, sem depender tanto de financiamentos externos ou sem ter que desenvolver algum trabalho de ação política em paralelo, concomitante. Quer dizer, o melhor lugar para fazer pesquisa da maneira como eu estava começando a entender, a pesquisa social era na academia. Então, começo a me afastar, me desvincular um pouco desses circuitos e começo a querer investir mais na vida acadêmica mesmo (Docente UFRJ 1).

A estabilidade também apareceu em outros relatos como um critério importante nessa escolha. O docente da UnB, que atuou como professor na educação básica entre o mestrado e o doutorado, optou pela carreira acadêmica por acreditar que seria a opção mais estável e segura em comparação com outras possibilidades de atuação profissional, seja na educação básica – que depende de concurso público ou de indicação para entrada em escolas particulares – seja no ensino superior privado. Na avaliação do docente, as condições de trabalho nas universidades privadas são mais precárias. Frequentemente os docentes têm carga horária extensa, um número elevado de turmas, pouco espaço para a pesquisa e extensão. A abertura de vaga em uma universidade prestigiada também motivou a docente da UnB para entrada na carreira acadêmica, visto que ela já estava atuando profissionalmente como consultora em órgãos públicos.

Para outros, a decisão pela carreira acadêmica estava associada ao interesse pela sala de aula. No caso do docente da UFPE a inserção no magistério durante o seu período de formação foi decisiva na escolha pela carreira acadêmica, como uma espécie de continuidade de uma atuação profissional.

Todos as razões apresentadas pelos docentes para justificar a escolha pela carreira acadêmica estão, em maior ou menor grau, relacionadas à dimensão objetiva – inclinação para pesquisa ou docência; estabilidade e segurança na carreira universitária; autonomia para desenvolver pesquisas a partir de interesses específicos e com financiamento garantido. A docente da UFPE, entretanto, destaca uma justificativa de natureza subjetiva. No seu relato, o reconhecimento que a carreira acadêmica carrega é o que motiva a escolha de vários sociólogos por essa opção, que implica num esforço e dedicação a longo prazo. Cabe salientar que este reconhecimento é produzido entre os pares e, portanto, interno à própria carreira acadêmica. O prestígio que se espera alcançar com a escolha pela carreira acadêmica é aquele dentro do próprio campo, já que é esse segmento profissional que detém maior destaque dentre as possibilidades de atuação profissional, na visão dos próprios docentes (Bonelli, 1993a).

Então fui fazer ciências sociais, acho que em busca desse reconhecimento. Na entrevista que eu faço com o [nome do entrevistado] no [nome do livro da docente], eu busco essa motivação. Por que que você quis ser intelectual? Ele disse: pois é. (...) por que é que alguém vai ser intelectual podendo ser tanta coisa na vida? E ele termina essa frase com um riso. Eu acho que é isso. Por que que você vai querer ser intelectual podendo ser tanta coisa na vida? O investimento que a gente faz em leitura, em trabalho. Porque você escolhe uma carreira que é difícil? Eu acho que a questão é: a gente troca um pouco segurança por reconhecimento. A resposta que eu encontrei analisando a trajetória dessas pessoas foi essa. Você quer um reconhecimento, para usar o jargão bourdieusiano, propriamente intelectual mesmo que seja uma carreira muito mais difícil (Docente UFPE 2).

Esse trecho é interessante por revelar um aspecto intrínseco das entrevistas: a utilização de conceitos e/ou autores da sociologia para explicar a trajetória. O processo de recontar a própria história é sempre permeado por uma construção da biografia, que não é natural. O entrevistado seleciona elementos que considera significativos - e omite outros - estabelecendo conexões lógicas entre eles para contar uma história linear e ordenada feita a partir do presente (Bourdieu, 1996). É a produção artificial de uma trajetória, que, nesse caso, é um processo consciente tanto por eles quanto por mim. A entrevista com sociólogos, antropólogos e cientistas políticos traz uma segunda camada para essa construção da biografia: a mobilização de conceitos, autores e teorias da sociologia, justificada, em parte, pela situação da entrevista conduzida por uma pesquisadora da área e, em outra, pela internalização dessas ferramentas, pelos docentes, para interpretar e analisar a própria trajetória. Para alguns, a recordação de momentos específicos estava baseada nos memoriais - documentos produzidos para o ingresso na carreira na docência ou para progressão de nível - que apresentam a trajetória acadêmica e profissional do docente, destacando as relações entre as diferentes etapas formativas (Oliveira, 2024).

A docente da UFPE destacou a dificuldade de entrevistar sociólogos em função da apresentação de uma perspectiva sobre a trajetória acoplada a uma análise dos fenômenos vividos. Apesar dessa ressalva, é importante destacar que a maioria dos docentes não se debruça, com frequência, sobre sua própria trajetória - exceto em momentos de concursos e outras seleções - e nem fazem reflexões sistemáticas sobre o campo das ciências sociais no Brasil, a não ser que tenham esse tema como objeto de estudo. As entrevistas conseguiram captar em alguns temas, como a avaliação sobre o mercado de trabalho, impressões e análises feitas em primeira mão, que não eram resultado de uma reflexão anterior.

[...] É um discurso muito pronto, que é aquilo que a gente não quer quando entrevista uma pessoa é acionar o modo do discurso pronto. A gente quer, como dizia Bourdieu, acionar o modo da anamnese, quer dizer, o modo de rememoração..., mas como eu estou nesse processo de reflexão... eu provavelmente vou oferecer a você mais análise do que rememoração, embora eu vá fazer o esforço de tentar deixar de lado o que sejam essas minhas conclusões, essas minhas reflexões para tentar te oferecer mais

material bruto, mas não é fácil para mim porque eu estou trabalhando muito nesse campo (Docente UFPE 2).

As escolhas pela pós-graduação e, posteriormente, pela carreira acadêmica se confundem. Os relatos dos docentes do grupo 2 indicaram que a primeira decisão direcionou o então estudante para a segunda. Na graduação não há clareza sobre os rumos profissionais, que vão sendo construídos e amadurecidos ao longo da formação. A escolha pela pós-graduação é, na maioria dos casos, uma escolha também pela carreira acadêmica. Esse percurso é naturalizado por alguns docentes, indicando um processo decisório pouco reflexivo.

[...] Eu não tinha uma ideia do que eu vou ser (...), mas não pensava na docência. Não achava que seria isso. Na verdade, isso é uma coisa até interessante, porque eu nunca pensei no pós-doutorado. No após o doutorado. Sempre fui pensando até ali. Depois que... enfim, era natural seguir mesmo a carreira de docente. Mas muitas vezes já parei para pensar que de fato não era bem o que eu queria, a atividade de docente. Foi meio que uma consequência necessária duma formação, mas não era essa a minha expectativa enquanto eu seguia (Docente UFES 2).

Eu fiz PET, o Programa de Educação Tutorial, participei de pesquisas. Tive uma trajetória bem acadêmica e não tinha muito... não tinha muito o que escolher, a não ser a carreira... dar continuidade na universidade, no doutorado e pleitear uma vaga na universidade (Docente UFMA 2).

No caso dos docentes que trabalhavam durante a graduação ou na pós-graduação, a escolha pela carreira acadêmica era objeto de reflexão, pois demandava uma decisão entre seguir no trabalho ou se dedicar exclusivamente à pós-graduação. Entre eles, havia o desejo de seguir a carreira acadêmica, não pela naturalização de um percurso, mas por uma vontade de produzir conhecimento, continuar estudando e ao mesmo tempo era uma aposta que poderia trazer recompensas salariais maiores em comparação com a posição que eles ocupavam.

A carreira universitária no Brasil engloba as atividades de docência, pesquisa e extensão. Apesar disso, alguns docentes mencionam apenas o desejo de atuar como pesquisadores. O magistério era encarado como uma necessidade inevitável. Outros já traziam a inclinação pela docência antes mesmo de entrar nas ciências sociais.

#### **4.5 Esboço de síntese: conexões entre os grupos**

O objetivo deste capítulo foi apresentar a trajetória acadêmica dos docentes e compreender as razões que os levaram para as ciências sociais na graduação e os fizeram permanecer no mestrado e doutorado; a escolha pela carreira acadêmica, bem como a avaliação desse período formativo. É importante destacar que os docentes entrevistados compartilham

algumas características cruciais para entender suas percepções. Todos atuam em universidades públicas, estaduais ou federais, e fizeram sua formação majoritariamente em instituições públicas prestigiadas e consideradas de excelência, sobretudo no Sul e Sudeste. Boa parte iniciou a graduação na década de 1990, contexto desfavorável para a inserção profissional na academia, com a redução dos concursos. O intervalo decorrido entre o início da graduação e o término do doutorado foi de 14 anos. A execução praticamente sequencial dessas etapas marca o tipo de trajetória profissional associada à carreira acadêmica (Torini, 2012). Os docentes ingressaram na carreira acadêmica nos anos 2000, pouco tempo após a conclusão do doutorado, em um período de expansão do ensino superior. É possível que esse fator tenha contribuído para a escolha da carreira, embora não tenha sido o único mobilizado por eles.

Essas informações ajudam a definir esse grupo como aquele que conseguiu se inserir profissionalmente na academia e que compõem seu segmento profissional mais prestigiado. Utilizando a metáfora construída por Maria da Gloria Bonelli (1993a), eles ocupam o centro do palco no sistema profissional e suas concepções sobre a profissão se universalizam e influenciam não apenas os demais segmentos, mas sobretudo as novas gerações de sociólogos formadas por eles. Refletir sobre a trajetória dos docentes, suas escolhas, percepções e avaliações sobre o curso de ciências sociais se torna ainda mais importante quando compreendemos o papel que assumem na competição intraprofissional. São os responsáveis pelo fornecimento das credenciais (graus, diplomas e licenças) que distinguem os habilitados para o exercício profissional e ao mesmo tempo orientam suas normas de conduta (Bonelli, 1993b).

A trajetória acadêmica dos docentes teve como ponto de partida a escolha pelo curso de graduação, marcada, como vimos, por um desconhecimento inicial da área e dos destinos profissionais. Nos relatos, as expressões “acaso” e “aleatório” foram mencionadas por alguns docentes para definir esse processo de escolha. Essa característica também foi identificada em outra pesquisa com os formados na área (Chaguri *et al*, 2023). A falta de clareza sobre a formação e as possibilidades de atuação profissional estão relacionadas à dificuldade que o campo tem em se definir e sobretudo em delimitar fronteiras profissionais. Diferentes correntes do campo da sociologia das profissões se dedicaram a compreender os processos de profissionalização, entendidos como as etapas da transformação das ocupações em profissões (Rodrigues, 2002). Duas dimensões estão presentes na maior parte das perspectivas teóricas: existência de um conhecimento específico, técnico ou científico, capaz de estabelecer os limites

entre as profissões; e a delimitação de uma área de atuação exclusiva, conceituada de diferentes maneiras como fechamento social, reserva de mercado e monopólio profissional.

Pelas características internas à profissão, relacionadas à institucionalização e a sua base cognitiva; e externas, ligadas à competição com as outras profissões (Bonelli, 1993a; Marinho, 1987), a sociologia não conseguiu nem especificar um conjunto de conhecimentos especializados nem estabelecer um monopólio de atuação. O que pode assumir contornos negativos, segundo a avaliação de Costa (2004). A baixa vinculação entre a formação e papéis profissionais delimitados permite a atuação em diferentes espaços, com predomínio das atividades científicas.

No caso da sociologia brasileira, a indefinição é negativa. O único espaço profissional assegurado aos formados em ciências sociais é a academia, onde há controles para o acesso ao mercado, como os requisitos dos concursos públicos. Embora garantida, a entrada na carreira docente é limitada dada a capacidade de expansão do ensino superior. O resultado desse processo se expressa nos obstáculos encontrados pelos docentes no início da trajetória acadêmica para definir a profissão e conhecer as possibilidades de inserção no mercado de trabalho extra-acadêmico. Essa dúvida é a característica intrínseca de uma área que tem dificuldade em responder perguntas simples como: “o que o sociólogo faz? quem são seus clientes? a quem os sociólogos prestam serviços?” (Marinho, 1987, p.231) e, acrescentaria, onde podem trabalhar?

Em função desse cenário, a escolha pelo curso de ciências sociais não estava relacionada a um projeto profissional e nem às possibilidades de inserção no mercado de trabalho. As justificativas acionadas envolveram aspectos subjetivos como engajamento ou afinidade com questões políticas; desejo de compreender a realidade social; interesse nas disciplinas do campo das humanidades no ensino médio. Também foram mencionados a influência de professores da educação básica, o contato com as ciências sociais em outra graduação e a escolha como estratégia de acesso ao ensino superior. Outras pesquisas com egressos de ciências sociais de diferentes épocas (Schwartzman, 1995; Vianna *et al*, 1995; Torini, 2012; Yung, 2013; Chaguri *et al*, 2023) encontraram resultados semelhantes. A escolha está vinculada menos a elementos profissionais e mais ao desejo de obter uma formação cultural ampla que servirá de base para o exercício de outras profissões; ao desejo de compreender e transformar a realidade ou, mais recentemente, como uma estratégia de acesso ao ensino superior ou a influência da disciplina no ensino médio.

Os docentes mobilizaram critérios genéricos - que poderiam ser utilizados em outros casos - para justificar a opção por um curso que não conheciam profundamente. As dúvidas quanto à formação foram minimizadas pela participação em projetos de iniciação científica na universidade, como também destacado por Chaguri *et al* (2023). O envolvimento nesses projetos contribuiu para a permanência no curso, evitando evasões, além de possibilitar o conhecimento da carreira acadêmica. Os docentes afirmaram que a passagem por programas de iniciação científica, como o PIBIC e o envolvimento no PET foram fundamentais para a construção de um projeto profissional ligado à academia. Isso reforça achados de outra pesquisa (Pires, 2009) sobre os propósitos do PIBIC em preparar os estudantes para a entrada qualificada na pós-graduação e posterior inserção na carreira docente, caracterizando-se como espaço de formação inicial do professor pesquisador universitário, pelo menos em alguns casos. Torini também identificou entre os egressos de ciências sociais que seguiram a carreira acadêmica que a passagem pela iniciação científica, a inserção em grupos de pesquisa e os vínculos com os docentes contribuíram para a escolha da carreira acadêmica (Torini, 2012).

A avaliação feita pelos docentes sobre o período da graduação variou entre os grupos analisados. Houve consenso no reconhecimento da solidez da formação teórica, responsável pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de dados. Os docentes também concordaram no diagnóstico de ausência de disciplinas práticas no currículo, em especial de metodologia quantitativa. Cabe destacar que essa percepção destoava daquela encontrada por Bonelli (1993a) em pesquisa realizada com 34 professores de universidades paulistas. Estes, por estarem situados no centro do palco do sistema profissional, avaliaram a formação de maneira negativa. O modelo teórico elaborado pela autora, e que não se confirmou aqui, associa a proximidade do centro do palco a avaliações negativas sobre a formação e, por conseguinte, o afastamento de percepções positivas.

A discordância está situada na conexão entre formação e exercício profissional. Para os docentes do grupo 1 e uma parte do grupo 2 a formação na graduação não foi suficiente para a atuação profissional seja na docência ou na pesquisa fora da universidade. O desprestígio das disciplinas de caráter técnico aliado à ideia de que o exercício profissional deve ser aprendido na prática contribuíram para essa percepção. Por outro lado, alguns docentes do grupo 2 enfatizaram os limites da formação universitária, que não é capaz de oferecer todos os elementos necessários para o exercício profissional. Ressaltaram que houve a necessidade de buscar formações complementares e específicas de acordo com a área de inserção. É possível que essa análise sobre a graduação esteja influenciada pela posição ocupada atualmente pelos

docentes no segmento acadêmico e pelo afastamento da dimensão prática da profissão (Bonelli, 1993b; Freidson, 1996).

Dado o peso da formação teórica, os docentes afirmaram que havia estímulos durante a graduação para a construção da carreira acadêmica. Nesse sentido, a entrada na pós-graduação era incentivada como uma estratégia para alcançar a carreira acadêmica, vista, pelos docentes, como a posição mais estável nas ciências sociais. O reflexo dessa orientação se expressa na percepção dos docentes do grupo 1 de que a pós-graduação era um “caminho natural” após a conclusão da graduação. A naturalização dessa saída profissional pode indicar o reconhecimento compartilhado por docentes e estudantes da ausência de alternativas fora da academia e ao mesmo tempo uma representação da área como atividade intelectual, que deve se dedicar à produção de conhecimento científico nas universidades.

Essa interpretação encontra ressonância em outras pesquisas já debatidas nesta tese. Marcelo Marinho (1987) avaliou que os sociólogos acadêmicos compreendem a profissão como atividade intelectual, que tem como missão a produção de conhecimento especializado e, por isso, se distinguiria das profissões liberais que prestam um serviço. Como consequência, os acadêmicos acreditam que a sociologia não deve se submeter ao controle do mercado e aos seus processos de burocratização e planejamento, sob risco de perder a liberdade e autonomia. Já para Bonelli (1993a) essa separação entre mercado e produção intelectual é artificial. Para a autora, todas as profissões têm segmentos acadêmicos e estão submetidas, em menor ou maior grau, à lógica do mercado, no que diz respeito às formas de contratação/admissão e à fixação de uma carga horária de trabalho. Mesmo que o serviço público, modalidade de vínculo dos docentes universitários, não se enquadre nessas exigências, algumas características da atividade acadêmica são similares às de outros trabalhadores da iniciativa privada, como a ênfase no produtivismo.

Outras justificativas foram acionadas para explicar a escolha pela pós-graduação. Entre os docentes do grupo 2 havia uma avaliação de que o título de mestre ou doutor poderia conferir uma melhor posição no mercado de trabalho extra-acadêmico. Além de ser requisito para a entrada na carreira acadêmica, a pós-graduação foi concebida, pelos docentes do grupo 1, como um espaço de desenvolvimento teórico de problemas decorrentes da prática profissional, sobretudo nos casos dos que atuavam fora da academia. Motivações semelhantes foram identificadas em outra pesquisa realizada com egressos de pós-graduação (Martins, Villas Bôas, Maggie, Barbosa, 2002). O desejo de seguir a carreira de pesquisador foi a principal razão apontada por mestres em sociologia para ingressar em programas de pós-graduação, seguido

pela vontade de melhorar o trabalho em termos acadêmicos/profissionais; ampliar oportunidades de trabalho e seguir a carreira docente. Entre os doutores, houve uma inversão. Se por um lado, construir a carreira de pesquisador se manteve como principal justificativa, por outro, seguir a carreira docente ganhou destaque, bem como melhorar o trabalho em termos acadêmicos e profissionais. No caso do doutorado, as razões parecem estar mais associadas à carreira acadêmica – pela ênfase na docência - em comparação com os mestres, que mobilizaram o desejo de construir a carreira de pesquisador como principal motivação para ingressar na pós-graduação, que não estava restrita à universidade.

A opção pela carreira acadêmica apareceu, no relato dos docentes, como decorrente da decisão pela pós-graduação. Toda escolha deveria envolver um processo decisório entre duas ou mais alternativas. Nesse caso, parece que não havia alternativa. A carreira acadêmica era a única opção possível dado um contexto de ausências de oportunidades concretas no mercado de trabalho. Entre os docentes que atuam fora da universidade, a carreira acadêmica era vista como a posição mais segura e estável de atuação profissional, que proporcionaria os maiores retornos financeiros. Outros motivos foram acionados por eles como o desejo de produzir conhecimento e de atuar com pesquisa ou na docência no ensino superior; interesse pela sala de aula e o prestígio e reconhecimento da carreira acadêmica.

## **5. GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO, DESTINOS PROFISSIONAIS E MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES**

Este capítulo está dedicado às discussões sobre os cursos de graduação e pós-graduação dos programas que compuseram a pesquisa. Os docentes avaliaram, de forma comparada as suas trajetórias, a formação oferecida, o perfil dos estudantes, suas motivações e inquietações profissionais. O objetivo era captar as percepções dos docentes não só sobre o seu exercício profissional, mas sobretudo as opiniões que eles têm sobre os estudantes no que refere às escolhas pelas ciências sociais na graduação e na pós, a identificação ou não de uma preocupação com a inserção profissional futura e as possíveis respostas a esses anseios. Há ainda reflexões sobre os programas de pós-graduação que envolvem a criação, o credenciamento dos docentes, disciplinas oferecidas, dinâmica das aulas e o papel da pós-graduação para o exercício profissional. Todos esses aspectos informam sobre, do ponto de vista da percepção e da prática, o cenário da formação oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação e estimam, indiretamente, as escolhas, motivações e inquietações dos estudantes.

### **5.1 Escolhas e inquietações profissionais dos estudantes de graduação**

No roteiro de entrevista havia perguntas sobre a inserção profissional dos estudantes de graduação e de pós-graduação em estágios ou outras experiências. O objetivo era verificar se essa era uma preocupação entre os docentes. As perguntas desencadearam comentários sobre o perfil dos estudantes e a motivação para escolha do curso. Embora seja uma avaliação indireta, é um mecanismo útil para compreender a percepção dos docentes sobre o corpo discente, que pode ser distinta daquela feita pelos próprios alunos sobre os mesmos temas e que não foi objeto desta tese.

A avaliação que os docentes do grupo 1 fizeram sobre o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de graduação foi balizada pela comparação com as características econômicas, sociais e raciais no contexto da formação deles. Foi, portanto, um exercício comparativo. A docente da USP afirmou que há uma variação no perfil dos estudantes a depender do turno em que cursam a graduação. Ela mencionou que no período da noite, havia maior presença de alunos que já estavam na segunda graduação proveniente de outros cursos como direito e jornalismo. A docente relatou também alterações significativas na composição

social e racial dos estudantes da USP a partir da adoção da política de cotas em 2016. Houve a entrada de alunos negros e de condições sociais diversas, contrastando com o perfil anterior, marcado pela presença majoritária de brancos com origens sociais favorecidas. Essa mudança não ocorreu sem resistências. Ela citou casos de professores que não adaptaram suas práticas de ensino a essa nova realidade e mantiveram uma postura não inclusiva ao selecionar, por exemplo, textos em inglês para os cursos de graduação.

A despeito de terem o mesmo desempenho acadêmico dos demais estudantes, enfatizou a docente, os cotistas ainda não se sentem pertencentes à universidade sobretudo pelas diferenças de capital cultural. A distância simbólica é acentuada pelas características singulares do curso de ciências sociais da USP, ainda marcado pelo peso da institucionalização do campo no Brasil. O fato de ter sido o primeiro no país, aliado ao movimento de legitimação da sociologia enquanto ciência, explica o prestígio do curso entre as camadas mais favorecidas, influenciando a composição social dos estudantes antes das cotas.

[...] O problema não é tirar boa nota, não é o desempenho acadêmico. Pessoas vão muito bem e continuam se sentindo muito mal, continuam se sentindo... como uma vez disse uma bolsista para mim: o problema é que quando eu comecei aqui, era todo mundo primo do Antônio Cândido. Todo mundo frequenta a casa porque você tem uma roda da elite intelectual, que o curso de ciências sociais.... A renda familiar do estudante de ciências sociais era a maior, era tão alta, próxima do estudante de medicina. Isso não é comparável no Rio. Fazer ciências sociais no Rio nunca foi uma coisa de prestígio. Aqui, fazer sociologia na USP é uma coisa que a família acha que é ok. Ninguém vai dizer para você não fazer, [em] uma família de elite. O filho pode fazer ciências sociais. Isso mudou radicalmente com as cotas. É um estranhamento para quem está aqui há mais tempo e que para mim o estranhamento foi quando eu cheguei e que era uma universidade branca (Docente USP 1).

As cotas também foram responsáveis pela mudança na composição do corpo discente na UFRJ e na UnB, pioneira em adotar a política entre as universidades federais. Os docentes dessas universidades ressaltaram que esse aspecto foi fundamental para alteração do perfil dos estudantes. Com a política, houve um aumento no número de alunos negros e com origens sociais e territoriais mais diversificadas. O docente da UFRJ chamou atenção para a modificação promovida pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU), ao permitir que estudantes de outros estados concorressem às vagas na universidade. A nova composição social, racial e econômica do corpo discente impactou as ementas dos cursos, complementou o docente. Os estudantes passaram a reivindicar a incorporação de autores negros e de mulheres na bibliografia, o que considerou benéfico para a construção do conhecimento numa perspectiva democrática.

Durante a minha época de graduação era um fato inquestionável que a gente teria Marx, Weber e Durkheim. Era um consenso. Ninguém questionava isso. A gente questionava, sei lá: professor, você é marxista? você é weberiano? Acho que é mais Marx do que Weber. Essa era a disputa. Agora a gente precisa fazer, a cada primeiro módulo de curso, a primeira aula, uma espécie de política da ementa, da bibliografia. Explicar o que é o cânone, o que ele coloca ou deixa de fora, a enormidade que a gente não lê ao selecionar um cânone, quais são os autores que estão desafiando o cânone, quais são as questões emergentes (Docente UFRJ 2).

O docente da UFBA foi na mesma direção. Ele percebeu que uma parte dos estudantes iniciava o curso com conhecimentos prévios, decorrente, provavelmente, da presença da sociologia na educação básica. O docente fez uma avaliação positiva desse processo, mas destacou que a postura dos estudantes e a resistência em aprender autores, conceitos e teorias diferentes podem trazer malefícios para a formação. Comparativamente ao seu contexto de graduação, considerou que os estudantes estão mais questionadores e menos submissos. Talvez essa postura esteja relacionada justamente ao conhecimento que os estudantes já têm sobre sociologia ao ingressar na universidade, aliado a outros fatores estruturais como a ampliação do debate sobre diversidade, conectado às pautas dos movimentos identitários.

Às vezes eles entram para pesquisar tal tema. Eu quero pesquisar a questão de gênero e relações raciais. Ótimo. Mas às vezes eles fecham a cabeça para outra coisa. Então, eu gosto de teoria crítica. Eu gosto de Marx, então fecha os olhos para Weber e Durkheim, por exemplo. Então, eles entram já com uma coisa muito específica, muito definida. Alguns deles. Outros entram tão... é, eu não sei se eles são a maioria, isso é muito sensação (Docente UFBA 1).

Ainda sobre o perfil dos estudantes de graduação, os docentes da UFES e da UFMT, ambos do grupo 2, afirmaram que há um contingente expressivo de alunos trabalhadores nos cursos de graduação que exercem diferentes funções, relacionadas ou não à formação. A docente da UFES argumentou que a motivação dos estudantes para cursar ciências sociais estava associada ao um “ganho”, que poderia contribuir para a inserção profissional. Esses estudantes, portanto, não buscam se profissionalizar com o curso, dimensão que também estava presente em pesquisas realizadas com egressos (Schwartzman, 1995; Vianna *et al*, 1995; Torini, 2012; Yung, 2013).

Os docentes da UFMT descreveram três perfis de estudantes de ciências sociais no curso de bacharelado: o trabalhador, que executa atividades de baixa remuneração e está na primeira formação; aqueles que estão na segunda graduação e já atuam profissionalmente; e, por fim, estudantes que não trabalham e que buscam a profissionalização no campo das ciências sociais. Os últimos se inserem no PIBIC ou no PIBID e no final do curso seguem para a pós-graduação. A motivação para a escolha pelas ciências sociais varia entre a licenciatura e o bacharelado. Na primeira modalidade, os estudantes são mais novos e desejam atuar na docência. O destino

profissional está mais definido. No caso do bacharelado, os alunos geralmente estão na segunda graduação, são mais velhos e optaram pelas ciências sociais como uma formação complementar, para “ampliar o leque de conhecimentos”.

Um dos docentes da instituição atribuiu a desmotivação dos estudantes com o curso ao descompasso entre a realidade deles e a ênfase na dimensão teórica. É provável que os alunos não consigam estabelecer conexões entre teoria e prática, entre a construção de conhecimento e a aplicação no mercado de trabalho, provocando desistências e evasões.

Como é que o estudante que chega numa aula noturna, trabalhou o dia inteiro num trabalho braçal, vai ter pique para estudar o Weber? Vai ter pique para estudar o Tocqueville? Então tem essa desmotivação. Isso é histórico das ciências sociais. É um curso para rico. É um curso para quem tem tempo para ler, para refletir. Só que a gente tem que romper isso também. Mas não romper diminuindo a qualidade, mas mostrando exemplos de resistência. (Docente UFMT 1).

De acordo com essa perspectiva, o perfil do curso, mais teórico, o torna elitizado, distante não só da dimensão prática, mas também das questões concretas de inserção no mercado de trabalho. Para reverter possíveis casos de abandono/evasão, o docente tenta mostrar aos estudantes exemplos acadêmicos de ‘resistência’ e aborda, em suas aulas, temáticas relacionadas aos problemas sociais, fugindo, assim, de abordagens teóricas desconectadas da realidade social brasileira.

A motivação dos estudantes para a escolha das ciências sociais na graduação, segundo avaliação da docente da UFRJ e o da UFBA, ambos do grupo 1, é permeada de dúvidas quanto à natureza do curso e suas possibilidades de atuação profissional. Em alguns casos, ressaltou a docente da UFRJ, os estudantes optaram pelas ciências sociais em função de inclinações políticas prévias ou pelo desejo de transformar a realidade.

Para uma parcela de estudantes, a escolha pelas ciências sociais estava mais associada às estratégias de acesso ao ensino superior do que às particularidades do curso em si, avaliou o docente da UFBA. O que leva o estudante para o curso e justifica sua permanência não são, necessariamente, as possibilidades de inserção profissional futura, mas antes o *status* e o prestígio que o diploma universitário confere, especialmente em contextos sociais onde o estudante é o primeiro na família a alcançar esta etapa de ensino.

A maior parte dos docentes do grupo 1 ressaltou a inquietação dos estudantes frente as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, em diferentes intensidades. Para a docente da UFRJ, essa discussão está fragmentada entre os alunos, que têm como projeto profissional a atuação na docência. As demais oportunidades de inserção não estão muito claras. Segundo ela, o desafio colocado aos docentes é pensar alternativas para além da atuação no ensino superior.

Já o docente da UFRJ ponderou que esse debate não é explícito entre os estudantes, mas esteve presente em uma disciplina oferecida por ele mesclando teoria e prática. Ao traçar um paralelo com o seu período de graduação, o docente relatou que naquele contexto os estudantes frequentavam os encontros acadêmicos, como a ANPOCS e com isso conseguiam visualizar o que os professores faziam fora da sala da aula, conhecendo o “universo mais profissional da profissão”. Na verdade, eles tinham contato apenas com a dimensão acadêmica e não com outras possibilidades. Ele atribuiu esse afastamento dos fóruns à falta de horizonte profissional e a mudança de perfil dos estudantes. Antes havia uma perspectiva mais estável em favor da vida acadêmica e atualmente a opção é questionada, talvez pela redução na quantidade de concursos públicos. A escolha pela docência no ensino superior deixou de ser uma opção segura nesse novo contexto, o que pode ter desmotivado a participação dos estudantes nos congressos. A diversificação do perfil dos estudantes promovida pela política de cotas afetou a possibilidade de participação nesses encontros em função dos custos com inscrição, deslocamento, alimentação e hospedagem, entre outros.

A docente da UnB mencionou que os estudantes conversam sobre as possibilidades de inserção profissional tendo um horizonte definido: a atuação no governo, tanto federal quanto distrital. Os alunos iniciam o curso conhecendo essa possibilidade. Como consequência, a motivação para permanência não é a construção da carreira acadêmica, mas antes a inserção no serviço público. A docente enfatizou que essa é uma realidade muito específica e singular do contexto de Brasília. Como contraponto, ela incentiva os estudantes a buscarem experiências profissionais em ONGs por exemplo.

A docente avaliou que os debates sobre o mercado de trabalho são iniciativas individuais, demandadas pelos estudantes a professores específicos, que organizam palestras sobre esse tema. Segundo ela, a inserção profissional dos estudantes não é uma prioridade do departamento, que nunca discutiu internamente esse assunto. Já o docente de UnB apresentou uma avaliação distinta. Para ele, os estudantes estão preocupados com a empregabilidade de maneira geral, independente da possível conexão com as ciências sociais. Há uma urgência de vinculação ao mercado de trabalho durante a graduação.

A preocupação com a empregabilidade também foi identificada pelo docente da UFBA. Os estudantes atuam profissionalmente em atividades não relacionadas com a formação e isso tem impacto no tempo de integralização dos cursos de graduação. A inquietação com a ausência de oportunidades nas ciências sociais é verificada pelos debates produzidos pelo centro acadêmico, alertou o docente.

[...] Essa conversa de uma certa inquietação, isso é bem visível. Essa impossibilidade de você continuar o curso, a dificuldade de continuar o curso. Nós temos uma quantidade relativamente grande de alunos que estão há dez anos, aproximadamente, na universidade. Difícil de concluir porque às vezes é difícil conciliar trabalho com ciências sociais, principalmente... muitos deles trabalham em áreas que não têm nada a ver com ciências sociais. Ciências sociais é mais para uma questão de ter o diploma, que tem suas vantagens, mas o que eles fazem não tem nada a ver com sociologia, com ciências sociais etc. Então, é difícil conciliar. Nós temos muito caso disso. Acho que não é só no Brasil, não é só na UFBA (Docente UFBA 2).

Os docentes da UFPE sinalizaram que havia uma inquietação dos estudantes com a inserção futura. O docente afirmou que a falta de perspectivas no mercado de trabalho provoca evasão. Na avaliação dele, os alunos migram para cursos com destinos profissionais mais estabelecidos. Já a docente relatou que esse debate ainda é incipiente entre os estudantes, mas que os professores se preocupam com esse tema, o que se reflete na escolha do tema para as aulas inaugurais dos cursos de graduação.

A maioria dos docentes do grupo 2 afirmou que os estudantes de graduação se preocupam com a inserção profissional futura e que esse era um motivo de angústia para muitos. Para a docente da UEM, esse sentimento está relacionado à natureza teórica do curso, que tem como objetivo a formação de intelectuais. Nesse cenário, as únicas saídas profissionais apresentadas aos estudantes são a carreira acadêmica nas universidades ou a docência na educação básica.

(...) Muitos deles entravam querendo atuar no ensino médio ou alguns deles na carreira acadêmica, mas pouquíssimos vislumbrando outras possibilidades. Acho que eles não vislumbram até porque no corpo docente essa coisa é meio... malvista. Você vai querer trabalhar com o mercado (...) acho que é uma angústia que eu sinto por parte deles porque eles não sabem nem como vocalizar essa demanda que eles têm. Até com medo de que tipo de resposta eles terão. Meio que assim: como assim você não quer se formar para ser um intelectual? (Docente UEM 1).

Alguns estudantes, prosseguiu a mesma docente, conseguem transformar esse anseio em um problema de pesquisa. Ela citou o caso de uma aluna que trabalhava no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e que, posteriormente, desenvolveu um trabalho de conclusão de curso sobre a inserção de sociólogos no mesmo sistema. Na mesma linha, o docente da UEM avaliou que o debate sobre a inserção profissional se originou na demanda dos alunos que entraram na graduação querendo conhecer a parte prática da formação e buscando se inserir em projetos de pesquisa dos docentes.

Para a docente da UFES e o da UEM, as questões relacionadas ao mercado de trabalho não são uma preocupação dos estudantes, ou pelo menos, não se manifestam ao longo do curso, mas apenas no momento da conclusão ou nos semestres finais. A docente da UFES identifica

esse debate apenas entre os estudantes da licenciatura. Para ela, a escolha por essa modalidade já é, por si só, uma sinalização de que a questão da empregabilidade é importante, já que os alunos buscam uma inserção na docência na educação básica. Como no bacharelado não há um destino profissional definido, a escolha dos estudantes por essa modalidade acontece independente da reflexão sobre a empregabilidade e pode estar relacionado a interesses mais gerais, e não necessariamente relacionados a preocupações profissionais. O docente da UEM corroborou essa avaliação. Com a separação dos cursos de licenciatura e do bacharelado em ciências sociais nas universidades públicas, houve uma mudança no perfil do aluno do bacharelado. Na sua universidade, ele afirmou que os estudantes do bacharelado são aqueles que já fizeram a licenciatura e, portanto, têm possibilidade de inserção na carreira docente na educação básica. Por isso, os estudantes do bacharelado não têm debatido questões sobre o mercado de trabalho além da docência.

No caso do docente da UFSM, a ausência de preocupação com o mercado de trabalho entre os estudantes está associada à apreensão do curso como uma ferramenta de compreensão e transformação do mundo, e não como uma profissão. As inquietações com a empregabilidade só aparecem, argumentou o docente, no final da formação, quando o estudante está em vias de concluir o curso.

(...) Há um recorte ideológico forte para os alunos ingressantes. Os alunos não querem saber de mercado, incluído o mercado de trabalho. Não querem saber disso. Os alunos querem fazer outras coisas: querem mudar o mundo, propor novas formas de pensar a sociedade, que é perfeitamente compreensível. Quando os alunos se apercebem que o curso tem algum tipo de preocupação profissional, e tem um pouco, menos do que deveria, a conversa sobre o mercado se amplia. Os alunos denegam o mercado a princípio. Nós temos um problema que só se apresenta no fim. Mas quando se apresenta, ele está se formando. E aí sim aparece a questão da inserção profissional, que é um drama (Docente UFSM 1).

A realização de palestras e aulas inaugurais foi apontada por alguns docentes do grupo 1 como a iniciativa dos departamentos para lidar com os anseios dos estudantes frente às limitações no mercado de trabalho. O docente da UnB, a docente da UFPE e o da UFBA mencionaram que o departamento já promoveu alguma atividade com o tema do mercado de trabalho para cientistas sociais. Foram mesas, palestras e seminários que contaram com a participação de docentes de outras universidades que se dedicam a compreender essa questão ou de profissionais das ciências sociais que atuam ou já atuaram fora da universidade.

No caso da UFBA, o docente afirmou que a iniciativa foi encabeçada por um grupo de professores tutores que acompanham estudantes tirando dúvidas sobre diversas questões da vida

universitária como assistência estudantil, oportunidades de bolsas no exterior, entre outros aspectos. E uma dessas atividades foi sobre mercado de trabalho.

Os alunos quando chegam, logo no primeiro dia de aula quando a gente vai apresentar a faculdade, os departamentos, eu era chefe do departamento, fazia sempre a apresentação da sociologia, eles sempre perguntam de mercado de trabalho. É uma pergunta costumeira, tradicional. Então naturalmente, há uma formação. É claro que a gente se esforça para dizer a eles que o curso de ciências sociais é um curso de formação profissional, mas não apenas. É um curso de formação humana em sentido amplo. Nós não ficamos escravos da lógica do mercado de trabalho ou da lógica da empregabilidade, esse conceito bastante questionado, mas também é uma formação profissional. Eu digo: o que me garantia trabalhar em toda essa experiência técnica foi ter sido formado como pesquisador. E quem me formou como pesquisador foi o curso de ciências sociais, especialmente o bacharelado. Essa é a minha profissão. Minha profissão é pesquisador e agora professor, mas antes de eu ser professor, eu já era pesquisador, ainda que um pesquisador em formação. Mas acho que a nossa profissão de sociólogo é basicamente pesquisador, e a gente pode fazer pesquisas técnicas, óbvio. E a partir de um diagnóstico, de uma pesquisa técnica, a gente pode pensar em formas de intervenção e pesquisa-ação. Nós temos uma disciplina sobre isso no curso (Docente UFBA 1).

O trecho acima é ilustrativo de como os debates sobre mercado de trabalho estão permeados por percepções sobre o papel das ciências sociais orientadas para a formação acadêmica, centrada na pesquisa e que relega à docência o segundo plano. Nessa perspectiva, os sociólogos podem exercer atividades fora da academia, mas a formação oferecida na universidade não deve estar exclusivamente voltada para essas atividades, ainda que reconhecidas. O que sobressai no relato é o foco na formação acadêmica, concebendo tanto a docência como as demais atividades exercidas fora da academia como secundárias.

A docente da UnB, que tem diversas experiências profissionais fora da academia, relatou que é convidada pelo centro acadêmico para participar de palestras sobre o mercado de trabalho para sociólogos. Nessas ocasiões, ela compartilha sua trajetória enfatizando as múltiplas possibilidades de atuação profissional. Apesar disso, ressaltou que esses momentos de reflexão não são estimulados pelo departamento em razão do desconhecimento dos docentes sobre o mercado de trabalho extra-acadêmico.

[...] Eu falo muito com os alunos aqui do diretório acadêmico, eles me chamam. Sempre tem a semana da sociologia, me chamam pra falar: professora fale sobre os outros mundos para os cientistas sociais. Eu conto que mundos são possíveis e que são interessantes etc. Ainda dentro da UnB não é algo estimulado plenamente. É hoje um pouquinho mais com o PET, com o Programa de Educação Tutorial que a gente tem, mas não é algo que os meus pares que não possuem essa trajetória tão bizarra como a minha não conseguem também estimular muito porque eles vieram de um fluxo, numa linha reta. Salvo algumas exceções. Poucas exceções, como a minha. Então isso não aparece, apesar dos alunos estarem nos demandando o tempo inteiro (Docente UnB 1).

Há também menções às ações individuais para responder a preocupação dos estudantes com o mercado de trabalho, especialmente durante as aulas. A docente da UFRJ incentiva os estudantes a buscarem oportunidades na internet, em atividades relacionadas ao trabalho acadêmico *lato sensu* como análise e interpretação de texto, publicações de textos científicos em outros formatos e com uma linguagem acessível. É importante destacar que essas atividades, sugeridas pela docente, poderiam ser executadas por profissionais com outras formações, não sendo exclusivas para os estudantes de ciências sociais. Nessa sugestão há um reconhecimento, mesmo que indireto, da ausência de vagas específicas para sociólogos no mercado de trabalho e um reforço da desvalorização do curso, já que os estudantes se veem obrigados a exercer funções para os quais não foram formados, sem mencionar a ausência de estabilidade e precarização nesse tipo de atividade.

A inquietação dos estudantes quanto aos destinos profissionais é tratada pelo docente da USP no sentido acadêmico. Entre os que optaram pela carreira acadêmica, ele estimula a participação em congressos, seminários, bem como a publicação de seus trabalhos em revistas. Esses critérios são importantes para os concursos universitários em um contexto de aumento da competição entre candidatos muitos qualificados. Sua avaliação sobre a inserção profissional está ancorada na análise histórica das ciências sociais no Brasil. Ao fazer uma recuperação histórica, o docente enfatizou a existência de momentos mais ou menos favoráveis à entrada de docentes nas universidades, associados sobremaneira à expansão do ensino superior e à criação dos programas de pós-graduação, como nas décadas de 1970 e 1980 durante a ditadura militar, e no início dos anos 2000 até a década de 2010. Houve alguns ciclos de retração relacionados a questões políticas e econômicas, como nas décadas de 1940 até 1960, quando vigorava o sistema de cátedras nas universidades, que tinha regras específicas para ingresso na carreira docente - e a década de 1990, quando a entrada passou a ser regulada por concursos públicos<sup>29</sup>.

Entre os docentes do grupo 2, as respostas para lidar com os anseios profissionais dos estudantes foram similares àquelas já mencionadas. A maioria dos docentes citou a realização de palestras para debater as oportunidades no mercado de trabalho para sociólogos. Em alguns casos, por iniciativa dos docentes; em outros, por demanda dos estudantes. As palestras são proferidas por sociólogos que atuam fora da academia – seja no terceiro setor, movimentos sociais, no governo, em empresas privadas - ou pelos docentes que têm alguma afinidade ou preocupação com esse tema. Embora importante, essas iniciativas não são suficientes para

---

<sup>29</sup> A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o concurso público como forma de ingresso no serviço público brasileiro (Oliveira, 2024).

ampliar as possibilidades de inserção profissional dos estudantes de ciências sociais no mercado de trabalho extra-acadêmico. Elas funcionam como uma estratégia de divulgação de outros destinos profissionais possíveis além daquelas apresentadas durante a formação, mas não contribuem para a entrada dos graduandos no mercado de trabalho. Outra ação mencionada pela docente da UEM seria mais efetiva para ampliar a inserção no mercado de trabalho: criação de um estágio obrigatório para os estudantes do bacharelado com o objetivo de ‘cavar’ novas vagas. Na mesma direção, a docente da UFSM citou a iniciativa da coordenação do curso de graduação de ciências sociais de abertura de diálogo institucional com a Câmara de Vereadores para expansão das vagas que já existem para sociólogos e antropólogos.

Dentre as ações individuais, os docentes citaram: criação de um *podcast* de entrevistas com egressos do curso de ciências sociais sobre sua inserção profissional, seja na carreira acadêmica ou em outros espaços, como mencionado pela docente da UEM; preparação dos estudantes de pós-graduação, vinculados ao seu núcleo de pesquisa, para concursos em órgãos públicos, como relatado pela docente da UFSM; criação de disciplinas na graduação de caráter prático, voltado para a resolução de problemas e conflitos em organizações, que na perspectiva do docente da UFMA, seria uma área de trabalho para os sociólogos.

## 5.2 Cursos de graduação

Os docentes foram estimulados a refletir sobre a formação oferecida nos cursos de bacharelado e licenciatura em que estão vinculados a partir da comparação com sua época de formação. As perguntas desse bloco enfatizavam as semelhanças e diferenças entre o curso de ciências sociais que eles lecionam e a graduação que eles fizeram, seja na composição do corpo docente, estrutura curricular ou em outros aspectos. É importante destacar que, em alguns casos, os docentes fizeram graduação na mesma universidade onde atuam profissionalmente, o que permite uma comparação institucional.

No grupo 1, os docentes da UFPE sinalizaram que houve mais mudanças no conteúdo das disciplinas do que na estrutura curricular. As alterações estavam conectadas à inclusão de perspectivas diversas trazidas pelas autoras e por sociólogos e sociólogas negros e negras, além de bibliografias da América Latina e de países africanos. A docente da UFPE ressaltou que houve uma ênfase na área de metodologia quantitativa, com a criação de novas disciplinas.

Na mesma direção, o docente da UFBA relatou que não houve mudanças estruturais no currículo da universidade, apesar da realização de uma recente reforma. As alterações ressaltadas por ele envolveram a inclusão de novas perspectivas teóricas como no caso dos estudos decoloniais e pós-coloniais; a substituição de disciplinas monográficas, que discutem a obra de um autor, para as temáticas e a criação de oficinas metodológicas, voltadas para o ensino de técnicas de pesquisa quantitativa.

A docente da UnB mencionou o caráter acadêmico do curso de sociologia oferecido pela universidade. Ela explicou que o departamento de sociologia é responsável pelo bacharelado em sociologia e pela licenciatura em ciências sociais. A UnB também oferece um bacharelado em ciências sociais, que está vinculado ao departamento de estudos latino-americanos. Fazendo referência ao bacharelado em sociologia, a docente reforçou o peso das disciplinas teóricas em detrimento daquelas que contêm elementos práticos, ausentes no currículo. Quando questionada sobre uma possível adequação do currículo para oferecer subsídios aos estudantes que atuam em órgãos públicos, a docente respondeu de forma negativa. Não há disciplinas voltadas para esse tipo de inserção profissional. Dado esse cenário, ela orienta os estudantes a buscarem em outros departamentos, como na ciência política ou na gestão de políticas públicas, disciplinas mais específicas que possam auxiliá-los no exercício profissional. Durante a entrevista, a docente mencionou que vai levar essa sugestão de forma mais enfática ao departamento, para que os outros docentes também incentivem os estudantes a fazerem o mesmo movimento.

Ela atribuiu a ausência de disciplinas práticas no currículo à formação do corpo docente, que também não teve contato, durante sua trajetória acadêmica, com essa discussão. Para minimizar essa deficiência, a docente relatou uma iniciativa individual de incluir atividades práticas nas disciplinas que oferece porque reconhece, a partir da própria trajetória profissional, a importância desse movimento para inserções profissionais diversas.

É eminentemente teórica. Há pouquíssimas disciplinas práticas. Os alunos reclamam muito disso... vou dar um exemplo aqui: sociologia urbana, eu ministrei semestre passado. A minha disciplina mesclava uma etapa teórica, claro, passando desde Escola de Chicago até os contemporâneos e a segunda parte eu chamei de experimentação empírica ou experimentação sei lá o que, eu dei um nome e botei o povo pra fazer campo. Não só fazer campo, como também fui com eles para o campo. Eu pegava, reservava ônibus, porque a gente foi experimentar a cidade (Docente UnB 1).

Em contrapartida, ela destacou a qualidade de formação teórica dos estudantes da UnB em comparação com outras universidades no país. Apesar disso, os alunos não se sentem preparados para o exercício profissional sobretudo fora da academia. Há um pressuposto na orientação curricular de que a formação teórica é mais importante do que a dimensão prática,

mesmo em um contexto no qual os estudantes atuem profissionalmente em outros espaços. Uma formação teórica robusta figura, nessa perspectiva, como suficiente para o exercício profissional em qualquer atividade.

No grupo 2, os docentes da UEM enfatizaram que o currículo da graduação dá destaque para as disciplinas metodológicas. Além da “Introdução à pesquisa”, o curso de ciências sociais conta com uma disciplina de metodologia qualitativa e outra quantitativa. Essa mudança foi promovida pela reforma curricular, já que anteriormente o curso tinha apenas uma disciplina de metodologia, que congregava as duas abordagens. Segundo a docente, essa alteração promoveu a disputa entre os professores, que também afetou os estudantes. Parte do corpo docente, e alguns alunos defendiam a expansão da carga horária de disciplinas filosóficas e outros eram favoráveis à diminuição dessas disciplinas para possibilitar a inclusão daquelas de caráter técnico, voltadas para a pesquisa empírica.

Esse movimento de reforma curricular para a inclusão de disciplinas práticas, baseadas nas técnicas de pesquisa empírica também foi apontado pelo docente da UFMT. Na sua avaliação, essa alteração aproximou o currículo do mercado ao diminuir o espaço das disciplinas teóricas e aumentar a carga daquelas de natureza prática, o que também se aplica à licenciatura. Ele citou a inclusão de duas disciplinas de metodologia de ensino de ciências sociais, de estágios obrigatórios e uma de sociologia da educação.

Analisando os cursos de graduação em ciências sociais de maneira genérica, o docente da UFMA confirmou a ênfase na formação teórica. A ausência de disciplinas que abordem as técnicas de pesquisa quantitativa está associada à incapacidade dos docentes, seja pela formação deficitária, seja por resistência às mudanças ou por desinteresse. Isso produz impactos na inserção profissional dos estudantes, que não estão preparados para exercer suas funções.

As ciências sociais, 100% das disciplinas são teóricas. Não tem disciplina prática. (...). Em geral porque o professor formado, não sabe fazer. O professor não tem essa formação. Ele não tem essa relação com o mercado. Nunca teve, com raríssimas exceções. Você vai encontrar professores que tenham essa interface quando o cara já foi administrador, já trabalhou na gestão ou na burocracia, já teve algum tipo de contato e por algum motivo, foi aprovado no concurso público para professor. Então ele traz um pouco da trajetória dele, mas não sendo assim, eles, professores, não têm essa formação. Eles só sabem passar aquilo que eles aprenderam. Teoria, teoria, teoria. Não sabem fazer intervenção, não sabem conduzir uma intervenção. Muitas vezes não se interessam, tem resistência à mudança. Isso tem efeitos na formação. Que efeitos na formação? Esse, por exemplo, de que o sujeito vai entrar no mercado de trabalho e não sabe absolutamente nada, embora tenha formação. E aí só com o tempo, ele vai começar a aprender pontualmente. Muitas vezes têm formação para ser um gestor, mas não vai ser porque não foi estimulado também na graduação (Docente UFMA 2).

Um aspecto que chama a atenção no discurso do docente é a sua exclusão dessa categoria profissional, como se fizesse referência a um grupo a que não pertence. Em outros momentos da entrevista, essa distinção pode ser compreendida, já que o docente citou exemplos de sua prática que o diferencia dos demais.

O docente da UEM salientou que embora o domínio das técnicas de pesquisa, linguagem de programação e de conceitos oferecidos pelas disciplinas de metodologia sejam importantes, esses conhecimentos não são suficientes para atuação no mercado de trabalho extra-acadêmico. Utilizando o exemplo de orientandos que atuam em empresas de avaliação de políticas públicas, ele afirmou que há habilidades que a universidade não fornece e que devem ser buscados em cursos complementares ou que serão desenvolvidos na prática profissional.

(...) O que precisa aprender na graduação e da pós-graduação para se inserir nessas vagas basicamente são as técnicas porque depois até a confecção do relatório, a linguagem é outra, o tamanho é outro dos relatórios. É a linguagem empresarial. O que precisa levar da academia para lá é um pouco do jargão conceitual porque apesar de ser sintético, você tem que trabalhar com os conceitos importantes. E uma parte é saber analisar os dados que chegaram. Dominar programação, algumas técnicas de apresentação gráfica de resultados e alguns conceitos básicos, bem fundamentais (Docente UEM 2).

O docente da UFSM apresentou uma perspectiva semelhante. Ele afirmou que o curso não tem tradição em pesquisas quantitativas. A baixa presença de empresas de pesquisa na região pode estar relacionada à ausência de pesquisas quantitativas na universidade, sugeriu. Os estudantes que desejam ter uma formação nas técnicas de pesquisa quantitativa têm que procurar cursos complementares. Apesar disso, a percepção do docente é que muitos estudantes têm uma rejeição a esse tipo de disciplina pela aversão à matemática e estatística, que estão na base dessas técnicas.

A docente da UFES avaliou a organização do curso de graduação em ciências sociais de maneira crítica. Segundo ela, há uma decisão do departamento de que os docentes façam um rodízio entre as disciplinas que oferecem, para que não fiquem “eternizados” em uma disciplina. A docente salientou que essa divisão prejudica a formação oferecida aos estudantes, já que há docentes que lecionam disciplinas sobre temas que não dominam. Em contraposição, na universidade de formação da docente, os professores tinham livre escolha para decidir qual disciplina oferecer, optando por aquelas com as quais tinham mais afinidade e, segundo ela, eram “melhores”. Outra crítica se refere ao currículo, que segue uma ordenação diferente a depender da área: a antropologia e a sociologia oferecem disciplinas sequenciais - sociologia I, sociologia II - que devem ser feitas nessa ordem. Já a ciência política organiza suas disciplinas

de forma temática e que não tem uma sequência predefinida pelo departamento. Essa estrutura curricular já estava presente no momento que a docente entrou na universidade. O argumento dos que defendem esse modelo é que ele garante maior flexibilidade aos estudantes para montar a sua grade de horários. A docente, contrária a essa forma de organização curricular, argumentou a não fixação de uma ordem dificulta a compreensão da construção teórica do campo, além de criar uma diferença curricular importante entre as áreas, a despeito da existência de um único departamento de ciências sociais.

Em relação especificamente à formação na licenciatura, dois docentes apresentaram cenários distintos. A docente da UFMA afirmou que na sua universidade há uma licenciatura em ciências humanas com habilitação em filosofia, geografia, história e sociologia. Pela natureza interdisciplinar do curso, não há disciplinas voltadas para metodologia, qualitativa e/ou quantitativa. Quando são oferecidas, entram como eletivas, ou seja, o estudante não é obrigado a cursá-las. Já o docente da UFMT afirmou que no curso de licenciatura em ciências sociais houve a inclusão de disciplinas de pesquisa para garantir que a formação de professores contemplasse também a pesquisa e oferecesse aos estudantes a oportunidade de prosseguir para a pós-graduação.

### **5.3 Escolhas e inquietações profissionais dos estudantes de pós-graduação**

No que diz respeito aos estudantes de pós-graduação, a maioria dos docentes do grupo 1 afirmou que os programas são compostos majoritariamente por alunos oriundos dos cursos de ciências sociais da própria universidade, sobretudo no mestrado. No doutorado, os docentes da USP, UnB e UFRJ ressaltaram que havia uma maior presença de estudantes de ciências sociais de outros estados e instituições. Esse processo foi impulsionado pelo contexto recente da pandemia de Covid-19, que transferiu as seleções dos programas para o ambiente virtual, favorecendo a participação de estudantes de vários estados ao suprimir as despesas decorrentes do deslocamento. Outro fator que estimulou a migração dos estudantes de outros estados para os cursos no doutorado foi o prestígio que esses programas têm, o que se reflete na nota de avaliação da CAPES<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> De acordo com a última avaliação dos programas de pós-graduação feita pela CAPES em 2021, referente ao quadriênio 2017-2020, os programas da UFRJ e da UnB receberam conceito sete, o máximo numa escala que varia de três a sete, e o programa da USP foi avaliado com conceito seis (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024b).

Embora os estudantes de ciências sociais sejam maioria nesses programas, os docentes da UFPE e o docente da UnB ressaltaram que o corpo discente é formado também por alunos oriundos de outras áreas, como direito, comunicação, educação.

No grupo 2, há mudanças quanto ao perfil dos estudantes. Os docentes da UFMT e a docente da UEM mencionaram a grande presença de estudantes de outras áreas como o direito, psicologia, saúde coletiva e medicina, profissionais que atuam na área de segurança pública e na gestão pública, na UFMT e direito e gestão pública na UEM. Os alunos oriundos da graduação em ciências sociais são minoria na UFMT. Já na UEM, há mais estudantes das ciências sociais em comparação com os de outras áreas.

Indagados sobre as razões que levaram os estudantes para os cursos de pós-graduação, os docentes do grupo 1 apresentaram três justificativas principais: a) desejo de construir uma carreira acadêmica, sobretudo entre os que vieram das ciências sociais; b) complementação na formação, no caso dos estudantes oriundos de outras graduações e, c) recebimento da bolsa, dada a ausência de oportunidades no mercado de trabalho. Um elemento importante dessa escolha, na percepção dos docentes, é a atuação no mercado de trabalho. Estudantes já inseridos profissionalmente, sobretudo aqueles que não vieram das ciências sociais, não buscam a pós-graduação com pretensões de construir a carreira acadêmica. A visão majoritária entre os docentes, baseada na análise da trajetória dos orientandos, é que os estudantes de pós-graduação que vieram das ciências sociais têm pretensões acadêmicas, mesmo quando atuam profissionalmente fora da academia. Essas inserções, como veremos, são tidas por eles como decorrentes da necessidade de ter uma fonte de renda e de garantir o próprio sustento.

Os docentes da UFBA e a docente da UFPE atribuíram a escolha pela pós-graduação à área de formação dos estudantes na graduação. Os três avaliaram que os alunos de outras áreas procuram os programas de pós-graduação de ciências sociais nas suas universidades buscando aprimoramento profissional. Nesses casos, a pós-graduação aparece como uma complementação na formação para atuação profissional em outra área. Não há um desejo de construir uma carreira acadêmica na área de ciências sociais. Já entre os estudantes oriundos dos cursos de ciências sociais na graduação, o mestrado e o doutorado são vistos como estratégias de ingresso na carreira acadêmica. A docente da UFPE ressaltou que parte da demanda pela pós-graduação estava associada à falta de oportunidades no mercado de trabalho. Isso significa que uma parcela do corpo discente não optaria pela pós-graduação e nem pela carreira acadêmica se encontrasse oportunidades profissionais fora da academia. Para esses

estudantes, a bolsa de estudos acaba sendo o grande atrativo para a entrada nos programas de pós-graduação.

A bolsa também foi mencionada pelo docente da UFBA. A ausência de oportunidades profissionais aliada à necessidade financeira de se sustentar, fez os alunos procurarem os cursos de pós-graduação, ainda que eles tivessem, como salientou o docente, interesse pela pesquisa e uma expectativa em atuar na docência.

Boa parte tem formação na área de ciências sociais. E a pós-graduação... é por causa da bolsa. Uma fonte de renda. Não é por causa da bolsa apenas. Eu estou exagerando, não é só por isso. Mas o elemento que contribui, que é fundamental para a manutenção deles é a bolsa. É pequena, é relativamente pequena, eu sei que é pequena, mas, em um contexto em que nós vivemos, principalmente para determinados alunos nossos que são bastante pobres, muito pobres mesmo, uma bolsa de mestrado, de doutorado já tem um certo significado (Docente UFBA 2).

Entre aqueles que atribuíram a escolha pela pós-graduação ao desejo de construir a carreira acadêmica, o docente da UFRJ reforçou seu posicionamento ao constatar que os incentivos dos orientadores e da coordenação do programa vão nessa direção. Os estudantes são estimulados a participar de congressos, seminários, a publicar artigos em revistas científicas, elementos constitutivos da vida acadêmica. Apesar disso, ele ressaltou que uma parte dos estudantes optou pela pós-graduação sem refletir sobre um projeto profissional, como uma extensão natural da graduação. Em outros casos, a existência da bolsa permanência foi um fator mencionado por ele como relevante para a escolha.

O docente da USP tem uma perspectiva similar. Para ele, os estudantes que buscam a pós-graduação vislumbram construir uma carreira acadêmica. Existem alguns casos em que esse destino profissional não está bem definido e a entrada na pós-graduação é motivada pela bolsa e pela percepção de que o título pode proporcionar uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. A preocupação com as condições materiais e objetivas de manutenção da vida também são compartilhadas pelos estudantes que querem seguir a carreira acadêmica. Dado o contexto de aumento da competitividade dos concursos para as universidades, os estudantes que almejam construir uma carreira acadêmica procuram alternativas profissionais.

A maioria está a fim de seguir a carreira, mas todo mundo sabe que a coisa está muito complicada ... como fazendo só a graduação, o mercado de trabalho é muito restrito, as pessoas também sem ter tanta certeza do que vai acontecer, entram no mestrado, depois vão para o doutorado. Também porque tem bolsa, consegue ganhar um tempo, ter algum rendimento, mas acho que todo mundo já começa a ter um plano B. Tem várias atividades: jornalismo, editoras, jornais, ONGs, terceiro setor... E mesmo pesquisa de mercado, pesquisa política. Também à docência em faculdade privada, ensino médio. Então, rola. Quer dizer, todo mundo se vira, mas a carreira mesmo que quase todo mundo pretende alcançar, acho que ainda prevalece a coisa acadêmica (Docente USP 2).

O docente da UnB e o docente da UFPE citaram motivações distintas para a entrada na pós-graduação para os estudantes de mestrado e doutorado. Eles afirmaram que os mestrandos apresentam mais dúvidas quanto ao destino profissional, mas aqueles que seguem para o doutorado o fazem pela predileção à carreira acadêmica ou pelo interesse em pesquisa, como relatado pelo docente da UnB em relação aos estudantes de outras áreas. O docente da UFPE destacou que a entrada no mestrado decorre da busca por uma formação que forneça subsídios para a atuação profissional diversificada, mas que ao longo do curso os estudantes percebem que as possibilidades são limitadas à docência, o que compromete o desejo de prosseguir para o doutorado.

A docente da UnB também separou os estudantes de mestrado e doutorado, mas apresentou uma perspectiva diferente. A diferença entre mestrandos e doutorandos não está na inclinação para a carreira acadêmica, mas antes na inserção no mercado de trabalho. Segunda ela, os alunos do mestrado do seu programa são recém-formados e ainda não atuam profissionalmente. Já aqueles que estão no doutorado têm uma carreira em outras áreas - muitos são servidores públicos federais ou distritais - e buscam a pós-graduação pela qualificação profissional ou para aprofundar, do ponto de vista teórico, problemas decorrentes da sua prática profissional.

As razões mobilizadas pelos docentes para justificar a escolha dos estudantes pela pós-graduação estão conectadas ao mercado de trabalho, seja ele acadêmico ou não. A docente da UFRJ, contudo, apresentou uma perspectiva singular. Para ela, os estudantes optaram pela pós-graduação motivados pela distinção que o título de mestre ou doutor pode conferir em termos de formação para uma ampla gama de inserções profissionais. Em alguns casos, a entrada na pós-graduação estava associada a um projeto profissional definido, como a construção de uma carreira acadêmica ou a qualificação profissional no caso de doutorandos que já atuam fora da academia. Mas a docente ressaltou a falta de vinculação entre o desejo de fazer uma pós-graduação e um destino profissional específico dada as incertezas e instabilidades do mercado de trabalho para os formados em ciências sociais. A pós-graduação é concebida, nessa linha, como um espaço de formação qualificado que representa um diferencial nas inserções profissionais futuras, mesmo que não asseguradas.

Acho que numa sociedade da informação como a gente concebe hoje e todo mundo com muita informação, pelo menos alguma capacidade de desenvolver sua refletividade institucional, acho que a expectativa deles com relação à formação está muito mais em se distinguir de outros em termos de um aprimoramento, refinamento da sua formação, do conhecimento adquirido de tal forma que seja lá o caminho que

eles vieram a traçar, essa ideia de que o título é capaz de distingui-los. Capaz de fazer o mercado vê-los de uma maneira diferente. Não vejo tanta coerência na construção desse projeto. Não parece tão racional, não. Acho que primeiro está o valor talvez da formação, no sentido de como é que eu posso me distinguir em relação a outros para depois ver exatamente o que eu vou fazer com esse título. É um título, mas não necessariamente há um projeto claro de vida acadêmica. Claro, eu acho que também tem gente que quer vida acadêmica (Docente UFRJ 1).

No grupo 2, as motivações para a entrada na pós-graduação também estão conectadas com a formação dos estudantes na graduação. Os docentes da UFMT destacaram que os profissionais que vieram de outras áreas buscam a pós-graduação para um aperfeiçoamento profissional. Não vislumbram uma mudança para as ciências sociais. Outra motivação apontada pelo docente da UFMT tem um caráter subjetivo. Obter um título de mestrado ou doutorado tem uma representação simbólica para além do desenvolvimento acadêmico, não só pelo *status* que o título confere, mas pelo impacto na autoestima dos estudantes, aumentando o “respeito” no ambiente de trabalho. O mesmo docente atribuiu a busca de profissionais de outras áreas pela pós-graduação em ciências sociais em parte pela ausência de programas específicos na sua universidade e pela dificuldade de delimitação das fronteiras do campo.

Acredito que essa característica [receber estudantes de outras formações] é muito maior entre nós da sociologia do que nos outros cursos de filosofia, por exemplo, ou de história. De história é historiador que faz. Geografia, é geógrafo, economia são os economistas. A sociologia, nesse caso, lá em [nome da universidade] em especial, tem essa perspectiva bem geral, de atrair bastante pessoas de outras formações (Docente UFMT 2).

A ausência de um programa da área do direito na sua universidade também é apontada pela docente da UEM como um dos fatores que pode explicar essa procura dos alunos dessa área pela pós-graduação em ciências sociais. Outra justificativa é o desejo de qualificação e aperfeiçoamento profissional a partir de uma formação ampla e de caráter teórico oferecida pelo programa de ciências sociais. Aqui também não é identificada a vontade de mudar de área profissional nem de seguir a carreira acadêmica.

Além da busca pelo aperfeiçoamento mais abrangente e da ausência de programas de pós-graduação específicos, a docente da UFMA e o da UFMT indicaram um terceiro motivo para a e escolha pela pós-graduação por profissionais de outras áreas. Para eles, a pós-graduação pode significar uma progressão na carreira e um aumento de salário, sobretudo para aqueles que ocupam cargos públicos, o que também foi identificado em pesquisas com sociólogos que atuam fora da academia (Migliovich, 1999).

Na contramão dos argumentos apresentados até aqui, para o docente da UEM, os profissionais de outras áreas procuram os programas de pós-graduação em ciências sociais para ingressar na carreira acadêmica nas suas áreas de formação. O mesmo argumento é aplicado

aos estudantes de ciências sociais que estão na pós-graduação. O desejo compartilhado pelo corpo docente é a carreira acadêmica. Aqueles que têm outras inserções profissionais o fazem por uma contingência justificada pela necessidade de obter renda e pela ausência de concursos públicos na área.

No caso dos estudantes de ciências sociais, a pós-graduação é um estágio necessário na construção da carreira acadêmica, destacaram o docente da UFMT e a docente da UFSM. Já para o docente da UFMA e da UFSM, alguns estudantes formados em ciências sociais seguem para a pós-graduação com objetivo de obter uma renda dada a ausência de outras oportunidades profissionais, elemento que também aparece em pesquisas realizada com egressos (Yung, 2013; Torini, 2012). Não há uma preocupação, no primeiro momento, com a carreira acadêmica. Há uma escolha pragmática, de sobrevivência financeira.

Pela experiência lá em [nome da cidade do programa] e aqui em [cidade que mora] nas ciências sociais, parece quase que uma fuga. Saíam. Formou, não encontrou o mercado de trabalho. O mercado não absorveu, tem uma bolsa ali no mestrado. Estou sendo muito sincero. Tem uma bolsa ali no mestrado, então eu vou até arrumar um emprego, eu vou ficar ali naquela bolsa. Tem um número significativo de alunos que a bolsa de mestrado é a única fonte de renda dele ou é a fonte de renda mais fácil de se alcançar, naquele processo. E aí, são dois anos, dá para fazer. Depois são mais quatro anos, também dá para ir enganando (Docente UFMA 2).

O último item dessa seção diz respeito à inserção profissional dos estudantes de pós-graduação. Os docentes do grupo 1 mencionaram que muitos deles atuam profissionalmente em diversos setores como governos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, em funções que podem ou não estar relacionadas às ciências sociais. Quando questionados sobre a existência dessa discussão entre os estudantes de pós-graduação, os docentes afirmaram que o debate estava restrito ao mercado acadêmico, com uma preocupação constante com os concursos públicos e o aumento da competição entre os recém-formados, como mencionou o docente da USP. Outros docentes, como a da UFRJ, relataram que esse não era um assunto comentado pelo corpo docente em comparação com os estudantes de graduação. Apesar disso, a docente chamou a atenção para a inserção dos estudantes egressos do programa em atividades ligadas à pesquisa fora da universidade, especialmente no serviço público. A ausência desse debate entre os estudantes pode estar relacionada justamente à inserção profissional.

O docente da UnB avaliou que há uma discussão sobre o mercado de trabalho acadêmico entre os estudantes da pós, mas que esse debate é mais forte na graduação, já que, na visão dele, os estudantes da pós-graduação já estão inclinados a seguir a carreira acadêmica. A exceção,

não muito expressiva numericamente, mas sempre presente, são os estudantes que vêm de outras áreas, e que buscam a pós-graduação para a qualificação profissional, como já discutido.

Nos relatos da docente da USP e do docente da UFBA sobre a inserção profissional dos seus orientandos apareceu a dimensão da vocação para se referir àqueles que poderiam ser dedicar à carreira acadêmica ou pretendiam fazê-lo. Havia uma expectativa não dita de que os estudantes de pós-graduação permanecessem na universidade como docentes, seguindo os mesmos caminhos profissionais dos orientadores. Este parece ser o sentido da formação na pós-graduação. Construir outra carreira parece um desperdício do talento e das possibilidades, como fica evidente no trecho abaixo.

Tenho um aluno de mestrado que eu adoro, acho [que] ele é super vocacionado. Ele daria um ótimo professor, mas se inscreveu para o IBGE. Já está como coordenador e já estão falando que ele fique. A minha sensação é: perdemos. Se tiver o concurso do IBGE, ele vai fazer e se não tiver o concurso ele vai ficar lá como consultor certamente (Docente USP 1).

Na avaliação de alguns docentes do grupo 2, o debate sobre mercado de trabalho entre os estudantes da pós-graduação existe, mas está direcionado para as questões da carreira acadêmica, as angústias e incertezas quanto à aprovação nos concursos e à empregabilidade após a conclusão do curso. Outros ponderam que esse debate sobre inserção profissional é mais forte entre os estudantes de pós-graduação em comparação com os da graduação, seja pela idade, seja pela necessidade de se sustentar financeiramente. A docente da UEM afirmou que esse assunto é quase um tabu. Há uma preocupação tanto do corpo docente quanto discente sobre as possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos estudantes de pós-graduação, mas isso é velado.

#### **5.4 Programas de pós-graduação**

O último bloco do roteiro de entrevista estava dedicado à atuação dos docentes nos programas de pós-graduação. Havia perguntas sobre o credenciamento no programa, disciplinas oferecidas pelo docente, a dinâmica das aulas, bem como a formação nos programas.

No grupo 1, a entrada dos docentes nos programas de pós-graduação ocorreu, na maioria dos casos, em um curto intervalo de tempo após o início da atuação como docentes. Alguns relataram que esse processo foi “meio automático”, feito a partir de convites dos coordenadores

dos programas, como no caso do docente da USP, da UFBA e dos docentes da UFPE, que destacaram a carência de professores no momento do convite.

Se antes, a inserção nos programas era feita de maneira informal por meio de convites, hoje há um rigoroso processo de credenciamento, que embora seja diferente em cada programa, segue regras e normas específicas, destacaram os docentes. O rigor na seleção dos docentes foi acompanhado pela preocupação com a avaliação feita pela CAPES. Parte da nota atribuída aos programas está relacionada à produção acadêmica dos docentes. Portanto, ter professores com uma alta produtividade passou a ser um elemento importante. A relação entre credenciamento e avaliação dos programas de pós-graduação foi mencionada pelo docente da UFRJ, da UnB e pela docente da USP - programas que estão entre os mais bem avaliados na área de sociologia da CAPES. Foram mencionados os seguintes critérios para o credenciamento: quantidade de publicações, sobretudo de artigos; e no caso específico do docente da UFRJ, a avaliação de uma proposta de trabalho e um plano de internacionalização.

Você prepara uma candidatura, um dossiê e submete à avaliação. Tem exigência de publicação no quadriênio, tem o plano de trabalho, qual a sua rede de pesquisa, o seu plano de internacionalização. Assim que é formatada a candidatura. No meu caso foi rápido. Os colegas que entraram depois, foi bem mais demorado e está sendo mais demorado, porque o programa está muito grande. Manter o conceito sete sempre... a pressão pra manter o sete é muito grande, então aplica toda uma pressão sobre quem entra e quem sai. Hoje em dia está .... menos automático (Docente UFRJ 2).

No caso dos docentes do grupo 2, essa seção sobre a pós-graduação abordou um item adicional: a criação dos programas. A maioria dos docentes já havia ingressado na universidade quando os programas iniciaram suas atividades e ingressaram nos programas de pós-graduação no mesmo ano da criação. É o caso dos docentes da UFMT, da UEM, e da UFSM. Os dois docentes da UFMA entraram na universidade após a criação do programa (2019), mas foram incorporados a ele um ou dois anos depois. O mesmo cenário ocorreu com as docentes da UFES, que foram integradas ao programa no mesmo ano da criação ou no ano seguinte.

A maioria dos docentes do grupo 2 acompanhou, em maior ou menor medida, a criação dos programas. Isso pode explicar a ausência de entraves para a entrada na pós-graduação. Os docentes afirmaram que os programas precisavam de professores para compor o seu quadro. Em alguns casos, houve o estímulo de outro docente para a vinculação ao programa. A docente da UFMA e da UFES citaram alguns requisitos para a entrada nos programas como a existência de projetos de pesquisa aprovados pelas agências financiadoras e a publicação de artigos em revistas conceituadas.

Sobre a criação dos programas, boa parte dos docentes relatou que o processo foi permeado por disputas e conflitos de diversas naturezas. Não havia consenso sobre a necessidade de criação de um programa. A docente da UEM relatou que não participou ativamente desse processo, mas que atuou como docente desde o início. Ela apontou que um dos elementos que possibilitou a criação do programa foi a existência de um núcleo de pesquisa que reunia os docentes interessados em desenvolver pesquisas. Já aqueles que eram contrários, associavam a pós-graduação ao produtivismo e ao neoliberalismo e acreditavam que com a criação do programa, a graduação ficaria em segundo plano. Esses não fizeram parte do quadro docente inicialmente, mas com o tempo, a resistência foi apaziguada e eles foram incorporados. No momento da criação, não havia regras de credenciamento associadas à produção docente, como hoje é comum nos programas em função dos critérios de avaliação da CAPES.

O programa de pós-graduação da UEM é de ciências sociais, mas tem área de concentração em sociedade e políticas públicas. A decisão pela criação de um programa unificando as áreas das ciências sociais foi motivada por questões pragmáticas: tanto a ciência política quanto a antropologia estavam desprovidas de professores suficientes para montar um programa nas suas áreas. Apesar disso, a docente da UEM afirmou que não houve conflitos em relação a isso. Os docentes de diferentes áreas têm uma atuação integrada, seja pela percepção da necessidade dessa integração para a manutenção do programa, seja pela “compreensão epistemológica de interdisciplinaridade” salientada pela docente.

Os docentes da UFMT destacaram os conflitos no processo de criação do programa porque os professores tinham perspectivas distintas sobre a importância e pertinência dessa iniciativa. Havia ainda diferenças quanto ao posicionamento político-partidário dos docentes, influenciando a relação entre eles, as disputas por estudantes e pelo protagonismo das áreas. É importante destacar que esse programa tem uma forte concentração de gênero. Em 2022, dos 13 docentes vinculados a ele, havia apenas uma mulher.

Um dos docentes do programa afirmou que a motivação para a criação do programa estava associada ao desejo de permitir que os estudantes fizessem uma pós-graduação no estado, para que eles ‘continuassem estudando’. Esse programa foi o primeiro de sociologia no estado do Mato Grosso. Diferente do programa da UEM, na UFMT as áreas são bem divididas. No momento da criação do programa em 2015, salientou o mesmo docente, havia um programa de pós-graduação em antropologia vinculado ao departamento de antropologia. O departamento de ciência política e sociologia ainda não tinha um programa. Como havia poucos professores

de ciência política e estes não queriam se vincular ao programa, a alternativa foi criar um programa de sociologia.

A docente da UFSM destacou as etapas necessárias para a criação do programa na sua universidade. Segunda ela, foram três anos de preparação para elaborar a proposta de criação de um novo programa, que envolveu a análise dos currículos de outros programas e a troca de experiência com docentes de ciências sociais e de outras áreas. A duração foi atribuída, também, aos trâmites burocráticos envolvidos nesses processos, que hoje, avaliou a docente, podem ser menores em função da internet e da digitalização de documentos.

O primeiro momento foi criar uma comissão das três áreas: ciência política, antropologia e sociologia; olhar se nós tínhamos ali... porque tem que ter a quantidade de professores; montar o programa das disciplinas; estudar um monte de programas nota seis, sete; ver o que caberia para nós, o que não caberia. Nós chamamos profissionais para nos ajudar também, para nos dar palestras. A nossa pró reitoria também, outros programas que já estavam consolidados também, ouvindo as sugestões. E é um trabalho (Docente UFSM 2).

A escolha pela criação de um programa de ciências sociais, prosseguiu a docente, também estava relacionada ao número insuficiente de docentes entre as áreas, como no caso do programa da UEM. Apesar disso, ela criticou o fato de os programas de ciências sociais serem avaliados pela CAPES na área de sociologia. Assim como nos demais programas, na UFSM também houve questionamentos sobre a criação do programa por parte de um conjunto de docentes, que com o passar do tempo foram incorporados ao programa.

Em relação às disciplinas que comumente são ministradas pelos docentes dos dois grupos é possível verificar um padrão: a maior parte já foi responsável por disciplinas obrigatórias, que devem ser feitas por todos os mestrandos e doutorandos; e eletivas/optativas, aquelas que são de livre escolha dos estudantes. As obrigatórias geralmente abarcam as teorias sociológicas, clássicas e contemporâneas. No caso de programas de ciências sociais, há disciplinas de teoria antropológica e política. Dentre as obrigatórias, encontram-se também as disciplinas de metodologia e aquelas dedicadas à análise dos projetos de pesquisa dos estudantes, recebendo nomenclaturas diversas, como seminário de projeto, técnicas de investigação e análise. Já as eletivas são múltiplas e frequentemente estão relacionadas aos temas de pesquisa dos docentes. Esse fato merece atenção. As disciplinas eletivas ofertadas pelos docentes atendem a interesses particulares e nem sempre estão conectadas à formação dos estudantes e às suas possibilidades de inserção profissional.

Apenas a docente da UEM, do grupo 2, mencionou que ministra uma disciplina de metodologia na pós-graduação, que é obrigatória. Como o programa é de ciências sociais, ela

relatou que esta disciplina é ministrada por dois docentes de áreas diferentes, o que possibilita a abordagem diversificadas. No programa de UFSM, também de ciências sociais, a disciplina de metodologia é oferecida conjuntamente por três docentes, um de cada área.

O currículo da UEM chama atenção por ser o único que oferece uma disciplina de caráter optativo sobre a docência no ensino superior (Siracusa,2022). Considerando que o título de doutorado é requisito para entrada na carreira universitária, a existência de uma disciplina na pós-graduação voltada para a reflexão dessa atuação profissional é importante. Nos casos dos doutores que vieram dos cursos de bacharelado pode ser o primeiro e único contato com essas questões. A docente da UEM mencionou, entretanto, que a oferta dessa disciplina pelo programa não surge da compreensão do papel para a formação de professores universitários, mas de um resquício da especialização que existia antes da criação do programa. A disciplina foi concebida para estudantes de outras áreas, que não têm formação em licenciatura, como direito, por exemplo e que desejam atuar no ensino superior como docentes.

Quanto à escolha de quais disciplinas ministrar, um docente da UFMT afirmou que os professores do programa optam pelas eletivas, que têm uma carga horária menor e, frequentemente, estão relacionadas aos seus interesses de pesquisa. Esse foi um dos argumentos mobilizados por ele para justificar sua opção pela oferta de disciplinas de teoria, relegadas pelos pares. A docente da UFSM, por sua vez, afirmou que há um rodízio entre os professores de uma mesma área para lecionar, com a mesma periodicidade, as disciplinas obrigatórias e eletivas.

O caso mais singular foi relatado pelo docente da UFSM. Ele destacou que leciona com regularidade disciplinas de teoria, obrigatórias, e uma outra chamada estudos avançados, também obrigatória, que é ministrada por docentes das três áreas (sociologia, antropologia e ciência política) de maneira interdisciplinar. As eletivas oferecidas por ele costumam estar associadas aos projetos de pesquisa dos seus orientandos. Ele citou um caso de uma disciplina que ministrou na graduação junto com um doutorando sobre seu tema de pesquisa. Ao mesmo tempo que a iniciativa pode ajudar a formação do pós-graduando, não só do ponto de vista teórico, mas como uma ferramenta de iniciação à docência, por outro lado, não prioriza a formação na graduação, observando os objetivos e propósitos desse nível de escolarização.

Se há um padrão nas disciplinas oferecidas, a dinâmica das aulas, por sua vez, apresentou algumas diferenças. Segundo o relato dos docentes dos dois grupos, as aulas na pós-graduação são baseadas em leitura, feita previamente pelo estudante, de um conjunto de textos selecionados pelos docentes e que servem de subsídios para as discussões e debates que ocorrem durante as aulas. A docente da UnB, do grupo 1, mencionou que as disciplinas da pós-graduação

têm uma carga horária de 60 horas, distribuídas em 15 encontros. No caso dessa universidade, as disciplinas acontecem uma vez por semana e têm duração de quatro horas. A forma de apresentação dos textos - seja feita pelos professores nas aulas expositivas ou pelos estudantes em forma de seminários - e a ênfase dada a cada uma dessas modalidades varia entre os docentes e o tipo de disciplina. Alguns dão maior ênfase às aulas expositivas, mas reservam uma parte para os seminários; outros dão preferência aos seminários, e separam um tempo para intervenção do docente e há ainda casos em que há um equilíbrio entre esses dois formatos. O tipo de disciplina – se obrigatória ou eletiva – também interfere nesta equação. O que parece ser um padrão é a dimensão teórica das aulas. Nos dois modelos – aula expositiva conduzida pelo professor ou seminário com a discussão feita pelos estudantes – há a leitura, apresentação e debate sobre um texto. Em contraponto a esse formato, o docente da UFRJ e a docente da UnB afirmaram que nas disciplinas eletivas em que lecionam, há uma combinação entre discussão teórica e uma parte prática, que envolve, respectivamente, a utilização de *software* de análise de dados e a realização de pesquisa de campo. Na mesma linha, o docente da UFPE, que costuma ministrar a disciplina de metodologia quantitativa na pós-graduação, afirmou que intercala aulas expositivas com momentos de prática, na utilização de *software* de análise de dados.

Nas disciplinas teóricas, o docente da UFRJ pede aos estudantes que façam um fichamento curto, de duas páginas, com os principais pontos do texto que será discutido na aula. Nesse fichamento, os estudantes devem, também, elaborar duas perguntas, que servirão de subsídio para o debate. Esse mecanismo garante, na avaliação do docente, a leitura prévia do texto pelos estudantes e estimula a participação e o engajamento na aula, com formato expositivo. O docente não costuma utilizar os seminários porque tem receio de que a apresentação de textos pelos estudantes comprometa a compreensão dos pontos mais relevantes. Quando o faz, a pedido dos discentes, sempre prepara uma parte expositiva para que ele possa apresentar os aspectos mais relevantes do texto do ponto de vista teórico. Ao mesmo tempo que estimula a autonomia dos alunos, que ao formularem perguntas estão analisando e refletindo sobre o texto, o docente centraliza, na aula expositiva, o processo de ensino-aprendizado, como algo que é de responsabilidade do docente e não construído coletivamente. O receio com os seminários é reflexo dessa concepção.

De maneira geral, a avaliação das disciplinas obrigatórias envolve a realização de artigos para submissão em revistas científicas ou o desenvolvimento de um texto que relacione a bibliografia do curso com o objeto de pesquisa do estudante. A forma de medir e avaliar o

aprendizado dos estudantes é orientada por parâmetros acadêmicos. A despeito dos programas de pós-graduação selecionados nesta tese serem de natureza acadêmica, os estudantes estão inseridos em outras atividades profissionais e buscam a pós-graduação por diversas razões que não exclusivamente acadêmicas. Seria importante que os processos de ensino-aprendizagem abrangessem as possibilidades de atuação profissional diversificadas e que as avaliações fossem capazes de medir o aprendizado.

Por fim, o docente da UFRJ avaliou que o surgimento de novas tecnologias, como as de inteligência artificial, acrescentam um desafio à prática docente. Ela citou como exemplo o Chat GPT<sup>31</sup>, que é capaz de gerar perguntas e respostas sobre um determinado texto ou assunto. Ele defendeu que as tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem.

A docente da UnB compartilhou algumas dessas inquietações. Ela também mencionou o Chat GPT como uma novidade que desafia a docência e que requer adaptações, sobretudo nas avaliações. Ela costuma pedir aos estudantes que realizem, ao final das disciplinas, um artigo científico, nos moldes das revistas acadêmicas e que seja passível de publicação; além de uma prova, aplicada no meio do curso, com questões que devem ser respondidas a mão pelos estudantes. A docente defendeu que esse é um mecanismo importante para treinar a habilidade de escrita à mão pelos estudantes, procedimento adotado em diversos tipos de concursos públicos, como os de acesso à carreira de docente universitário. Anteriormente a prova era feita em casa, com consulta à bibliografia trabalhada no curso, mas agora planeja restringir a avaliação à sala de aula.

Outra estratégia mencionada pela docente que auxilia os estudantes na vida acadêmica é a escolha da bibliografia. Entre os textos selecionados para as disciplinas, ela inclui dissertações e teses - para ajudar os estudantes no momento de produzir os seus trabalhos – bem como artigos científicos publicados em periódicos nacionais, para que os alunos conheçam a produção científica das revistas e o tipo de artigo aceito em cada uma delas. Ao final da disciplina, a docente solicita que os estudantes produzam um artigo que possa ser publicado.

[...] Tenho uma preocupação em equilibrar, que eles leiam teses, dissertações, no sentido de ajudá-los a entender como é que a gente, numa tela em branco, produz as nossas, porque a disciplina de métodos não dá conta disso. Acho que eles têm que ter essa vivência, mas também tenho tido uma preocupação muito grande nos últimos

---

<sup>31</sup> O Chat GPT (*Generative Pre-trained Transformer*) é uma ferramenta de inteligência artificial criada em 2022 que gera textos a partir de perguntas dos usuários, simulando uma conversa. A ferramenta utiliza informações disponíveis na internet para criar conteúdo original. É capaz de manter diálogo com os usuários em linguagem acessível (Olive, Suárez, Ledo, 2023).

anos da bibliografia explorar os artigos científicos em periódicos considerados chave. Uma para eles saberem o que é esse mundo dos periódicos com mais propriedade e conseguirem entender o *timing* de um artigo porque é um desafio para se manter sete, um dos, é você ter produção discente de alta qualidade. Como é que você produz, estimula os alunos a produzirem se eles não foram socializados pra isso? Então, não só eu incentivo os alunos a escreverem com seus orientadores, eu também faço isso, mas também entre eles. Sempre estimo no final da disciplina ter um *paper*. As minhas avaliações, em geral na pós, são um artigo em condição de repente ser submetido. Pegar os meus comentários como uma ajuda pra você melhorar e tentar implementar (Docente UnB 1).

O docente da USP foi categórico ao declarar que a utilização de seminários na pós-graduação é um padrão. A afirmação é baseada na experiência pessoal, de aluno de pós-graduação, que teve seminários durante a sua formação, de professor; bem como no relato de outros docentes. Nessa perspectiva, as aulas expositivas são raras. Os professores que teve durante sua formação na pós-graduação também utilizavam esse tipo de estratégia didática. Esse ponto é importante porque revela a ausência de reflexão sobre a prática docente na pós-graduação. O docente da USP não teve contato, durante sua trajetória acadêmica, com as discussões da licenciatura, de elaboração de plano de aula, de curso, de didática e prática de ensino. Ele aprendeu a ser professor na prática, inspirado pelos docentes que teve no caminho. Isso é revelador do lugar ocupado pela docência nos cursos de ciências sociais.

Em geral, aula de pós-graduação é baseada em seminários, quase não tem aula expositiva. Quase ninguém dá aula expositiva na pós. Então a gente divide os textos entre os alunos/alunas. Cada aula alguém tem que fazer uma exposição, uma discussão do texto programado e depois tem um debate. Quase todo mundo da turma fala alguma coisa, reage à apresentação, fala alguma coisa sobre o que achou do texto e depois a gente... E depois faço uma fala maior, uma hora e meia, uma hora. Depende da dinâmica, mas em geral funciona assim. Acho que não só para mim, acho que é uma... quase que um padrão. Pelo menos eu fiz isso em função da experiência que eu tinha dos cursos que eu fiz no mestrado e no doutorado, que tinham sido todos desse jeito... E que eu saiba, dos meus amigos, das pessoas mais próximas, professores/professoras, todo mundo faz assim. Porque na graduação a gente dá muito mais aula expositiva. É até mais puxado na verdade. Então a aula da pós, nesse sentido, é mais fácil, é mais leve do que a aula da graduação. Claro que, em teoria, o nível dos alunos é melhor, a discussão é mais sofisticada, mais aprofundada, mas na prática, são cursos mais tranquilos porque tem mais debate e o tempo de exposição do professor acaba sendo menor (Docente USP 2).

Ao comparar a graduação com a pós, o docente mencionou que as aulas expositivas são mais frequentes na graduação. A possível necessidade de preparação prévia, torna a aula “mais puxada”. Em compensação, na pós, os estudantes têm uma capacidade intelectual mais acurada, o que deixa a aula mais “leve”, aliado à redução no tempo de exposição do professor. As palavras “pesada” e “leve” citadas pelo docente se referem ao trabalho do professor de preparar e conduzir as aulas. O que está explícito nessa percepção é que na pós-graduação, em função

da utilização dos seminários, o trabalho docente é menor. Até que ponto a utilização dos seminários como recurso didático é uma estratégia para ampliar o protagonismo e autonomia dos estudantes ou serve apenas para facilitar o trabalho do professor?

Em uma perspectiva oposta, o docente da UFBA recorre apenas às aulas expositivas na pós-graduação. A pandemia de Covid-19 obrigou o docente a mudar a dinâmica das aulas e utilizar vídeos e imagens. Entretanto, após retornar para as atividades presenciais, o docente incorporou esses recursos nas aulas expositivas.

Por fim, a docente da UFPE e o docente da UFBA elaboram aulas na pós-graduação intercalando momentos de exposição e intervenção do docente e outros em que os estudantes apresentam os textos. No caso da docente da UFPE, o equilíbrio entre as aulas expositivas e os seminários depende da proporção de estudantes das ciências sociais. Quando as turmas são compostas por muitos estudantes provenientes de outros cursos, prosseguiu a docente, as aulas expositivas são mais frequentes. Já nas turmas onde há uma maior presença de estudantes das ciências sociais, os seminários são mais utilizados. Nas aulas expositivas, a docente apresenta os principais pontos de um texto, bem como suas limitações. Nas aulas com seminário, na primeira parte os estudantes expõem o texto e em um segundo momento, ela comenta.

O docente da UFBA privilegia as aulas expositivas em detrimento dos seminários, com argumentos semelhantes àqueles acionados pelo docente da UFRJ. Ele acredita que os estudantes só leem os textos que apresentam. Além disso, a análise e interpretação dos argumentos presentes na bibliografia bem como a identificação dos principais pontos podem não ser bem discutidos pelos estudantes, prejudicando a formação. Para amenizar esse problema, o docente apresenta os textos teóricos nas aulas expositivas e deixa aqueles que trazem resultados de pesquisa para os seminários.

[...] Sinto que quando é seminário eles não leem os textos dos colegas do seminário. E às vezes, o seminário também não é tão bem apresentado, então não cumpre exatamente aquela... Estou num certo dilema agora, entre ser pouco mais, compartilhar mais a responsabilidade com eles, que acho ótimo, mas, ao mesmo tempo, garantir que esse conteúdo seja compartilhado, construído de maneira relativamente suficiente adequada. Então eu tento sempre fazer uma parte mais participativa. A dúvida é sempre o tamanho e quando que esse momento é mais participativo (Docente UFBA 1).

No grupo 2, a docente da UEM destacou que a ênfase na aula expositiva ou no seminário depende do perfil da turma. Quando é formada predominantemente por estudantes de outras áreas, como o direito, psicologia, economia, a ênfase são as aulas expositivas, considerando que eles não tiverem essas discussões nas suas graduações. Já quando a turma é composta

majoritariamente por estudantes que fizeram ciências sociais na graduação, a docente estimula mais o debate a partir de questões previamente preparadas por eles e enviadas por e-mail antes da aula.

Dependendo de como é a composição da turma, trago mais o que aprendi com a minha orientadora, que é dar menos espaço para aula expositiva e, por exemplo, começar a aula com questões que eles previamente tenham que elaborar e enviar por e-mail para mim. No dia da aula, a gente começa por essas questões. E o que é uma questão? No começo eu digo: uma questão não é uma dúvida que você pode tirar rapidinho. Uma questão é uma reflexão que você fez sobre o texto e eu começo sempre assim, mas aí é que está. Dependendo da composição da minha turma. Se eu vejo que tem uma composição, que dá, que os alunos vão dar conta disso, eu faço isso. Senão, eu parto para uma aula mais tradicional, expositiva. Olha, esse texto está dizendo isso. Por quê? Qual o interesse desse texto? (Docente UEM 1).

Seja a exposição ou o debate, a aula da pós-graduação é essencialmente teórica. Envolve a leitura de textos e a discussão de seus pontos principais, feito pelo docente e/ou pelos estudantes. Esse cenário se altera nas disciplinas de metodologia de pesquisa, que costumam incluir elementos práticos. Uma das docentes afirmou que passa exercícios aos alunos nessas aulas, o que não faz nas disciplinas teóricas.

[...] No caso das disciplinas de metodologia, faço um sistema de exercícios que também é bem legal, os alunos gostam muito. São cinco exercícios, eles têm que fazer e entregar ao longo do semestre a partir do tema deles. Então, por exemplo, tem um que eles têm que apresentar qual é a teoria mais ampla deles, de *background*, de justificativa do trabalho. Depois, quais são os conceitos que eles vão utilizar para fazer a instrumentalização empírica do trabalho? Então, esse nível de pensar a teoria em camadas até chegar na parte empírica do trabalho, o desenho da pesquisa. São exercícios e eles vão fazendo utilizando os textos deles e mais os textos de discussão metodológica, teórico- metodológico. Eles apresentam em aula e todo mundo debate o exercício de cada um (Docente UFES 2).

Outra disciplina que tem um formato diferente são os seminários discentes – seminário de dissertação ou tese em outros programas - espaços de discussão dos projetos de pesquisa dos estudantes. Um dos docentes da UFMT que leciona esta disciplina no seu programa realiza uma simulação da defesa de dissertação ou tese dos alunos durante as aulas, como estratégia para reduzir a insegurança e tensão que os estudantes sentem nesse momento, que é um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de pós-graduação nos programas acadêmicos.

Em outro momento da entrevista, o docente afirmou que durante as aulas da pós-graduação conversa com os estudantes sobre as exigências da carreira acadêmica ligadas à produção de artigos e às políticas de produtividade. O docente não mencionou outros momentos voltados para a reflexão de outras inserções profissionais, indicando que a formação oferecida pelos programas de pós-graduação, como já destacado em outras entrevistas, é orientado para a carreira acadêmica, em uma autorreprodução dos quadros universitários.

Na sociologia, tenho que fazer uma aula mostrando para eles o que é vida acadêmica, o que é importante, que a gente não pode também esquecer da questão de uma boa redação, da política de produtividade, que tem que melhorar o seu currículo para fazer as seleções. Então mostro um pouco o que é um fator de impacto. As revistas indexadas. Mostro um pouco também da questão da internacionalização, que a gente não tem isso aqui ainda, mas que a CAPES vem pedindo tanto (Docente UFMT 1).

A parte final da entrevista estava dedicada à reflexão sobre o papel da formação oferecida pelos programas de pós-graduação. O docente da USP enfatizou que a passagem pelo mestrado e doutorado tem impactos na trajetória profissional dos estudantes, mesmo para aqueles que não desejam seguir à carreira acadêmica. Ele ressaltou que o profissional pós-graduado possui um acúmulo de conhecimentos teóricos e metodológicos que o diferencia dos demais. A experiência na realização de pesquisas confere segurança e confiança para esse profissional para exercer atividades ligadas à pesquisa, seja na academia ou fora dela.

[...] É como se o mestrado fosse uma outra formação. É como se você fizesse uma outra graduação. O doutorado é como se fosse mais uma. Você dá um salto na graduação, você vira uma... quando você se dá conta porque tem um tempo que você está ali na graduação, parece que não está acontecendo nada e aí de repente você sente que uma chave virou. Acho que no mestrado e no doutorado também acontece isso. A gente vai mudando de patamar. Então não dá para comparar quem fez mestrado e doutorado com quem não fez. Mesmo que não vá atuar na universidade, na carreira universitária, acadêmica propriamente dita. Mesmo que vá trabalhar em pesquisa de mercado. Não tem a menor comparação com quem fez mestrado e doutorado e quem não fez: escreve melhor, conhece... a metodologia é muito melhor, tem experiência de pesquisa. Enfim. Tem também a coisa que é fundamental, que é segurança, confiança. Acho que faz muita diferença (Docente USP 2).

A relação entre formação oferecida pelos programas de pós-graduação e a atuação profissional dos estudantes foi uma preocupação levantada pela docente da UFRJ. Ela afirmou que orientação acadêmica dos cursos traz desafios para aqueles que pretendem seguir outros caminhos. O engajamento dos estudantes nos núcleos de pesquisa do departamento pode ser uma ferramenta que auxilie a inserção profissional em outros setores. De acordo com ela, os núcleos promovem atividades para públicos mais amplos. Nesses momentos, há oportunidades para estreitar relações com profissionais que têm trajetórias e atuações distintas, como os que atuam no terceiro setor. Nesse contato podem surgir indicações para vagas no mercado de trabalho. Entretanto, ela salientou que existem algumas áreas de conhecimento mais propícias para esse intercâmbio já que atuam com pesquisa aplicada. É o caso dos estudos de gênero e de segurança pública, mencionados por ela.

Apesar de se configurar como um elemento importante da formação, a docente fez ressalvas quanto a fixação dessa iniciativa no currículo. Embora ela enfatize que existem vários núcleos de pesquisa consolidados, a inserção dos estudantes não está definida como um diretriz

de formação. A integração não é mencionada no regimento do programa, por exemplo. Fica a critério de cada docente estimular a participação e integração dos estudantes.

[...] Hoje os laboratórios se constituem também, os núcleos e laboratórios de pesquisa, como esse espaço de mais uma forma de interação, mais uma possibilidade de interação e de construção de expectativas de mercado de trabalho. A questão é que eu não sei qual é a força curricular disso no nosso currículo. Essa é a verdade. Eu não sei se isso está tão claro assim. Isso está muito presente realmente na vida do programa de pós graduação, mas acho que a gente poderia até criar mais sinergia, por exemplo. Os laboratórios poderiam tocar mais e consolidar projetos até mais internúcleos, interlaboratórios. Acho que seria legal para os alunos, mas de todo modo temos sim uma rotina muito intensa nos núcleos de pesquisas, nos laboratórios (Docente UFRJ 1).

O docente da UFRJ mencionou a ausência de um debate sistemático sobre o ensino de teoria na pós-graduação. Segundo ele, existe um acúmulo teórico robusto sobre ensino de sociologia na educação básica, mas que no ensino superior, em especial na pós-graduação, não há o mesmo desenvolvimento. Isso também se estende à docência no ensino superior. Ele reforçou que cada docente desenvolve as próprias estratégias didáticas na pós-graduação, em um aprendizado que advém da prática. Não há disciplinas específicas sobre didática ou prática de ensino nesses programas de pós-graduação nas quais os docentes estejam vinculados (Siracusa, 2022).

Dada a ausência de disciplinas teóricas sobre didática, o docente da UnB reforçou a importância dos estágios que os estudantes de pós-graduação realizam junto aos professores de graduação. Na UnB há uma disciplina chamada prática docente. Os estudantes acompanham os docentes em disciplinas de introdução à sociologia oferecida para outros cursos de graduação. A regência não é obrigatória. Apesar disso, o docente ressaltou que a experiência é fundamental pois possibilita o contato com o universo da sala de aula, o planejamento das aulas, das avaliações, a construção do plano de curso, entre outros elementos. No caso daqueles que vieram de cursos de bacharelado, esse pode ser o primeiro contato com as questões pedagógicas, o que torna ainda mais importante a existência dessa disciplina.

A avaliação de alguns docentes do grupo 2 sobre a formação oferecida nos programas de pós-graduação segue o mesmo caminho, embora sem o exemplo tão direto. A docente da UFES admitiu que a formação é voltada para a vida universitária, mas destacou que há outras iniciativas, como os grupos de pesquisa, que oferecem subsídios para uma atuação profissional mais ampla a partir do treinamento em pesquisa com temas específicos. Ela citou o caso de pesquisas sobre conflitos e desastres ambientais, área que permite aos estudantes terem

inserções profissionais no terceiro setor, em órgãos governamentais e empresas em função da expertise adquirida sobre esses temas.

A docente da UFSM ressaltou o papel da pós-graduação para as ciências humanas fazendo uma comparação com outros campos profissionais, como o das engenharias, no qual ter um curso de pós-graduação não tem impactos salariais ou ascensão profissional. Essa abordagem destaca o caráter acadêmico das ciências humanas, no geral, e das ciências sociais em específico. Em inserções profissionais ligadas à pesquisa, seja no terceiro setor ou em órgãos governamentais, ter uma pós-graduação é importante, de acordo com a mesma docente, não pelo título em si, mas pelo acúmulo teórico e domínio de determinado tema que é construído ao longo do mestrado e no doutorado.

### **5.5 Esboço de síntese: conexões entre os grupos**

Este capítulo apresentou parte da análise das entrevistas relacionadas à formação dos estudantes em ciências sociais, tanto na graduação quanto na pós-graduação, na perspectiva dos docentes. Aspectos como o perfil, as motivações para a escolha do curso, a opção pelo prosseguimento na pós-graduação, bem como as inquietações quanto às possibilidades de inserção profissional foram mencionados. Houve também reflexões quanto à natureza da formação oferecida nos dois níveis e sobre a prática profissional dos docentes na pós-graduação no que se refere à dinâmica das aulas, às disciplinas oferecidas e aos processos de avaliação.

Sobre os estudantes de graduação, os docentes, sobretudo os do grupo 1, apontaram a alteração no perfil social e racial nas universidades após a adoção da política de cotas. A inclusão de alunos negros e de origens sociais menos favorecidas nos cursos de ciências sociais teve impactos na formação. Houve uma demanda por mudanças nas ementas das disciplinas em favor de autores, conceitos e teorias até então não contemplados. É possível que esses estudantes, ao ingressarem nos cursos de graduação, já estivessem sensibilizados para a necessidade de ampliação das perspectivas teóricas para abarcar produções de mulheres, negros e negras, e autores do Sul global. A reivindicação dos estudantes provocou reações no corpo docente, ora a favor da inclusão de novos autores e abordagens, ora pela defesa dos clássicos. É possível supor que esse processo esteja permeado por conflitos e disputas, embora isso não tenha aparecido de maneira explícita nas entrevistas.

Assim como os docentes, os estudantes também tiveram dúvidas e questionamentos sobre a escolha pelas ciências sociais na graduação, o que pode indicar que o desconhecimento sobre a área e a falta de definição de um campo de atuação profissional é permanente e atravessa gerações etárias. Boa parte dos docentes declarou que havia entre os estudantes uma preocupação quanto ao mercado de trabalho e as possibilidades de encontrar emprego após a conclusão do curso. É possível que isso esteja relacionado à mudança no perfil social e racial dos estudantes destacado acima. Alguns autores (Weber, 1976; Cadaval, 1976) defendem que os debates sobre a inserção profissional dos sociólogos estavam diretamente associados, por um lado, à expansão do ensino superior e à diversificação de seu público do ponto de vista social; e por outro, à incapacidade do mercado em absorver uma quantidade maior de egressos. As primeiras iniciativas de regulamentação da profissão datam dessa época e seriam uma estratégia de ampliação do mercado de trabalho.

O fato é que os alunos escolhem um curso sem conhecer ao certo o destino profissional, embora se preocupem com esse aspecto. Alguns docentes mencionaram que o debate sobre mercado de trabalho não é tão explícito entre os estudantes ou aparece tardiamente ao final do curso. Isso pode estar relacionado ao desconhecimento dos anseios dos estudantes, que depende da integração e da abertura de diálogo entre eles.

Um dos interesses desta pesquisa era saber como as universidades e os docentes lidavam com o questionamento dos estudantes sobre as possibilidades de inserção profissional. Foram mencionadas duas alternativas: a) resposta institucional, a partir da realização de palestras e mesas redondas sobre o mercado de trabalho com participação de sociólogos que atuam fora da academia ou de pesquisadores que se debruçam sobre o tema; b) resposta individual dos docentes em sala de aula ou em outras atividades. Apresentar as possibilidades concretas de atuação no mercado de trabalho é fundamental para que os estudantes conheçam os destinos profissionais para além da docência no ensino superior. Apesar disso, são insuficientes para favorecer e estimular a inserção efetiva nesses espaços, como discutiremos de forma mais detalhada no próximo capítulo.

No que se refere aos cursos de graduação, os docentes foram categóricos ao afirmar o seu caráter teórico. Essa constatação ganhou contornos pessimistas na avaliação sobre a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. A ausência de disciplinas práticas, sobretudo as de metodologia quantitativa, foram ressaltadas como uma deficiência que dificulta a atuação dos sociólogos em outros espaços. A ênfase na teoria em detrimento da prática e a inadequação da formação em relação às atribuições dos sociólogos definidas na legislação também foram

apontadas em outra pesquisa que analisou os currículos dos cursos de ciências sociais de duas universidades do Ceará na década de 1980 (Silva, 1987). Como consequência, defendeu a autora, os cursos não são capazes de formar sociólogos para o exercício profissional.

Os docentes vinculam quase automaticamente o conhecimento de técnicas de pesquisa quantitativa, estatística e linguagem de programação à inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, havia uma valorização da formação teórica oferecida nos cursos de ciências sociais como um diferencial para uma diversificada inserção extra-acadêmica. O pressuposto que orienta essa concepção é de que o domínio de um conjunto de conhecimentos é suficiente para o exercício profissional a despeito da ausência de disciplinas práticas. Os docentes indicaram uma autopercepção positiva do próprio trabalho e, por conseguinte, do curso. O predomínio da formação teórica em detrimento da prática está associado a esta dimensão valorativa, mas também, como mencionaram alguns docentes, ao desconhecimento e/ou desinteresse pela prática. A percepção dos docentes é similar à apresentada por sociólogos que atuam na área de pesquisa de mercado (Braga, 2009). A ênfase teórica da formação pouco auxilia na prática profissional em funções aplicadas porque a capacidade de transposição é limitada. Por outro lado, os sociólogos ressaltaram que o curso de ciências sociais oferece um alicerce analítico e crítico importante para o exercício profissional, que os diferencia dos demais (Braga, 2009; Mello, 2011).

A qualidade da formação oferecida nos cursos de ciências sociais foi um aspecto consensual entre os docentes. A divergência apresentada por alguns dizia respeito à atuação profissional. Por um lado, havia a defesa de que a formação teórica é suficiente, por outro, o reconhecimento de que a universidade não oferece tudo o que é necessário para o exercício profissional e que esta não seria sua função. Logo, os estudantes que almejam atuar em outros espaços deveriam buscar cursos complementares.

A ênfase excessiva na teoria em relação à dimensão prática da formação foi identificada por Ignacio Cano (2012) na análise sobre o ensino de metodologia nos cursos de ciências sociais em diversas universidades brasileiras e em outros países. A partir das experiências como professor de metodologia, o autor adverte que a origem dos cursos no Brasil, geralmente associada às faculdades de filosofia e letras, reforça o predomínio da teoria em detrimento da técnica e da dimensão empírica, que poderiam ser estimuladas pelo contato com outras carreiras como a economia, por exemplo.

[...] De fato, o tipo ideal de cientista social erudito que parece ser promovido em alguns círculos, caracterizado pela sua habilidade para citar autores e sua brilhante oratória muito mais do que pela sua capacidade de fundamentar empiricamente suas

afirmações, não parece muito distante do estilo do ensino no direito ou na filosofia. É o argumento, e não o dado, que faz a diferença (Cano, 2012, p.112).

Nas disciplinas teóricas oferecidas pelos cursos de ciências sociais na graduação, prossegue o autor, há o predomínio dos clássicos da sociologia, sobretudo, Marx, Weber e Durkheim, o que também identifiquei na análise dos currículos dos programas de pós-graduação que fazem parte dessa pesquisa (Siracusa, 2022). Segundo Cano (2012), esses autores são apresentados aos estudantes não como figuras importantes para o surgimento e desenvolvimento da disciplina, mas antes como intelectuais que podem fornecer elementos para a compreensão da realidade brasileira atualmente. Ele questiona o papel da formação centrada nas teorias clássicas para a resolução de problemas sociais. Nessa perspectiva, sugere o autor, a formação deveria voltar-se para capacitação dos estudantes para avaliar e formular políticas públicas.

A predominância da teoria influencia as disciplinas de metodologia. Cano (2012) afirma que em muitas universidades, estas baseiam-se nos debates epistemológicos da produção de conhecimento científico, inclusive recorrendo aos clássicos, em detrimento de discussões sobre as técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa. A desvalorização do aspecto prático da formação prejudica a articulação entre teoria e empiria nas pesquisas desenvolvidas pelos alunos na graduação. Cano (2012) enfatiza que é comum encontrar trabalhos que apresentam uma discussão teórica, mobilizam alguns dados que estão desconectados dos problemas de pesquisa e tecem conclusões que confirmam a hipótese original sem mencionar os dados levantados ou analisados.

Fazendo referência especificamente ao ensino de metodologia, Cano (2012) demonstra a desproporcionalidade entre abordagens qualitativas e quantitativas, com predomínio da primeira. Os cursos de ciências sociais, nessa avaliação, enfatizam as discussões sobre pesquisas qualitativas e apresentam as metodologias de forma antagônica, como se os estudantes tivessem que escolher apenas uma das opções. Em alguns programas de pós-graduação, destaca o autor, são oferecidas disciplinas de metodologia qualitativa e quantitativa e os estudantes devem escolher apenas uma, o que reforça o argumento.

As técnicas de pesquisa quantitativa são apresentadas aos estudantes, segundo Cano (2012), de forma pejorativa, como se oferecessem uma interpretação reificada da realidade e desprezassem a subjetividade e a busca pelo sentido da ação dos indivíduos, o que ele refuta. O simples fato de quantificar ou não os fenômenos é secundário no processo de construção do conhecimento. Há uma diferença apenas de grau entre as duas abordagens, que compartilham os mesmos problemas epistemológicos como as formas de registrar a ação, os vieses no

momento de apresentação dos resultados, entre outros. Embora sejam tratadas de forma concorrente, as abordagens qualitativa e quantitativa são complementares e devem ser acionadas em razão do tema de pesquisa e das circunstâncias de sua realização e não em função das preferências do pesquisador.

A dicotomia entre metodologias qualitativas e quantitativas, em desfavor da última, encontra legitimidade, argumenta Cano (2012), em uma parcela dos estudantes de ciências sociais que opta pelo curso como uma forma de evitar disciplinas associadas à matemática ou estatística no ensino superior, decorrente de deficiências oriundas da educação básica. O resultado é a formação de estudantes que apresentam dificuldades importantes até mesmo em simples operações, como a interpretação de gráficos e tabelas. A limitação no ensino de metodologia quantitativa, conclui o autor, é responsável pela perda na competição interprofissional por postos no mercado de trabalho.

Enquanto os cientistas sociais se autolimitam deliberadamente, o espaço é ocupado por economistas, por engenheiros ou arquitetos em temas urbanos, por epidemiologistas em temas de saúde e por outros profissionais com menos preconceitos metodológicos (Cano, 2012, p.117).

A ênfase na dimensão teórica da formação em ciências sociais também foi identificada por Rodolfo Vieira (2023). Ao analisar 43 projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado em ciências sociais de várias universidades brasileiras, Vieira (2023) destacou que dadas as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, reconhecidas pela maior parte desses documentos, a formação que se pretende oferecer nos cursos é diversificada para permitir a atuação profissional tanto na academia quanto em outros espaços. Apesar disso, o predomínio do aspecto teórico em detrimento das dimensões práticas se evidencia, por exemplo, na distribuição desigual de carga horária entre disciplinas teóricas e demais atividades. A justificativa encontrada nesses documentos para explicar tal disparidade é que a formação teórica é imprescindível para o exercício profissional. Apesar da importância do domínio teórico para diversas atuações no mercado de trabalho, é esperado que os egressos dos cursos de ciências sociais saibam operacionalizar conceitos e teorias em situações concretas de pesquisa ou em contextos de avaliação de políticas públicas e resolução de problemas sociais. Esse aprendizado decorre do envolvimento com atividades práticas.

Algumas universidades destacaram que os trabalhos de conclusão de curso oferecem aos estudantes experiências concretas de pesquisa. Vieira (2023) adverte que, embora válida, a realização da monografia geralmente acontece no final do curso e se configura no único contato

do estudante com pesquisa. Na avaliação do autor, esse treinamento específico deveria estar presente em outras disciplinas.

Outra evidência do predomínio da teoria sobre a prática é o lugar ocupado pelos estágios profissionais nos cursos de bacharelado. Das 43 instituições analisadas, apenas 11 mencionaram ter estágios profissionais obrigatórios nos cursos. A maioria (27) indicou que são facultativos. Em cinco delas não havia registro de estágio na estrutura dos cursos. Embora não sejam obrigatórios nos bacharelados em ciências sociais, são importantes instrumentos de articulação entre teoria e prática em um ambiente de trabalho concreto. Nos casos em que os estágios foram citados, não havia maiores detalhes, prossegue Viera (2023), sobre a forma de implementação. Apesar da preocupação com a inserção profissional dos egressos, os documentos não especificam os mecanismos de efetivação dessas experiências, que podem estar restritos aos projetos pedagógicos e não alcançar, na prática, aquilo que se propõem: uma formação diversificada que permite a inserção profissional em vários setores.

No que se refere aos estudantes de pós-graduação, os docentes identificaram dois perfis quanto ao projeto profissional: a) aqueles oriundos dos cursos de ciências sociais – predominantes nos programas do grupo 1 – que buscam a pós-graduação com o desejo de construir uma carreira acadêmica; b) os provenientes de outros cursos – mais presentes nos programas do grupo 2 – que veem no mestrado e doutorado uma estratégia de aperfeiçoamento profissional, uma maneira de progredir na carreira que estão inseridos ou uma etapa para alcançar a carreira acadêmica nas suas áreas. A possibilidade de um estudante de ciências sociais estar na pós-graduação e ter outras pretensões profissionais que não sejam a carreira acadêmica não está no horizonte dos docentes. Talvez haja uma percepção de que a dedicação e o tempo que os cursos de mestrado e doutorado exigem só poderiam ser justificados em razão de um projeto voltado para a universidade. A natureza acadêmica dos programas pode direcioná-los para este objetivo.

Há o reconhecimento de que os estudantes exercem atividades profissionais, mas estas são percebidas como alternativas financeiras durante a formação acadêmica ou na fase de preparação para o concurso público. A preocupação com as condições objetivas da vida também foi mencionada pelos docentes. A falta de oportunidades concretas no mercado de trabalho fez com que muitos estudantes optassem pela pós-graduação em função da bolsa de estudos. Não havia um projeto profissional construído nesses casos de forma tão específica. Alguns autores (Durham, 2005) afirmam que a necessidade financeira dos estudantes cria uma demanda artificial pela pós-graduação, que deixa de estar associada à vocação científica. A pós-

graduação se configura como uma aposta em um caminho que parece mais natural porque mais incentivado pelos docentes.

As justificativas acionadas para explicar o ingresso na pós-graduação tem um forte componente geracional. Como vimos no capítulo anterior, os docentes declararam que a entrada na pós-graduação estava associada, entre outros fatores, ao desejo de construir a carreira acadêmica. Quando foram inqueridos a refletir sobre os motivos que levaram os estudantes para a pós-graduação, muitos mencionaram, de forma não excludente, as necessidades financeiras e a obtenção da bolsa. Essa distinção também foi identificada por Torini (2012). Entre os egressos formados antes dos anos 2000, a pós-graduação era concebida como uma etapa para alcançar a carreira acadêmica. Já os formados após esse período, relataram que a pós-graduação representava uma alternativa financeira dadas as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, argumento também presente na pesquisa da Yung (2013) com egressos das ciências sociais da UnB formados entre 2009 e 2011.

Pela inclinação dos pós-graduandos para a carreira acadêmica, os docentes consideraram que não havia, entre eles, discussões sobre a atuação profissional fora da universidade. O que identificaram foi uma inquietação quanto às possibilidades de inserção na academia, dado o aumento da competitividade entre os recém-formados e a redução na quantidade de concursos públicos para o cargo de docente no ensino superior, decorrente da diminuição dos investimentos em Ciência e Tecnologia (Chaguri *et al*, 2023).

Vários aspectos do funcionamento dos programas de pós-graduação foram examinados pelos docentes. Uma característica que chama a atenção é o rápido credenciamento, que ocorre geralmente um ou dois anos após a aprovação no concurso. Embora a participação na pós-graduação não esteja entre as obrigações da carreira do magistério no ensino superior, que estabelece o envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, este parece ser o projeto profissional dos docentes. Em alguns casos, o desejo de atuar como pesquisadores foi o que motivou a escolha pela carreira acadêmica em detrimento da docência. Nesse cenário, era esperado que a vinculação aos programas fosse buscada de forma célere após a entrada na carreira ou no momento de constituição dos programas, no caso dos docentes que ingressaram na universidade antes do surgimento. Essa é uma especificidade dos programas do grupo 2, que foram criados a partir dos anos 2000. Muitos docentes desse grupo participaram, em menor ou maior grau, das discussões que antecederam a criação dos programas e relataram os conflitos e disputas decorrentes de avaliações sobre sua necessidade e do receio de que poderia haver um descuido com a formação oferecida na graduação. Os arranjos disciplinares também foram

objeto de disputa entre os docentes. Em alguns casos foram instituídos programas de ciências sociais pelo reduzido número de docentes de sociologia requisitados em um programa disciplinar. Em outros, houve a criação de programas de sociologia em função da existência de outros programas de antropologia e ciência política.

Com o objetivo de captar a prática profissional dos docentes, o roteiro previa perguntas sobre as disciplinas oferecidas por eles nos cursos de mestrado e doutorado e a dinâmica das aulas. Fiz uma análise detalhada sobre os currículos e regimentos internos desses programas de pós-graduação em outro momento (Siracusa, 2022). Cabe ressaltar que diferente da graduação, não há um conjunto de conteúdos mínimos que devem ser oferecidos nos cursos de pós-graduação no Brasil. Cada programa tem autonomia para construir seus currículos, levando em conta a área de concentração, perfil do programa e respeitando as orientações da CAPES. De maneira geral, os currículos são compostos por disciplinas obrigatórias, que devem ser feitas por todos os estudantes, e eletivas ou optativas, que são de livre escolha. As obrigatórias dedicam-se à análise das teorias sociológicas, antropológicas e políticas; aos debates metodológicos e à discussão sobre os projetos de pesquisa dos estudantes. Já as eletivas são temáticas e estão associadas aos temas de pesquisa e interesses dos docentes. Não houve menção a deliberações coletivas sobre o tipo de disciplina eletiva que deveria ser ministrada, embora haja uma recomendação da coordenação da área de avaliação dos programas na CAPES para que as disciplinas eletivas estejam conectadas às linhas de pesquisa dos programas. Esta parece ser uma decisão individual do docente, ainda que haja um acordo sobre o tipo e a quantidade de disciplinas que o docente deva lecionar por semestre. Embora alguns docentes tenham mencionado a preferência coletiva pela oferta de disciplinas eletivas, mais afeitas aos interesses particulares, todos relataram que já ministraram disciplinas obrigatórias e eletivas.

Ainda na avaliação sobre os currículos, um aspecto merece destaque. Analisando as disciplinas oferecidas por todos os programas, identifiquei que não havia discussões específicas sobre a docência no ensino superior, que é um dos propósitos da formação na pós-graduação (Siracusa, 2022). A exceção veio pelo programa da UEM, que oferece uma disciplina intitulada didática e metodologia do ensino superior. Durante as entrevistas com os docentes desse programa, descobri que esta disciplina não é oferecida regularmente, visto que é um resquício de uma especialização anterior ao programa. Logo, esta não foi pensada como um espaço de formação, qualificação e reflexão sobre a docência no ensino superior para os estudantes de ciências sociais, mas para os oriundos de outras áreas que almejavam construir a carreira acadêmica. Havia um pressuposto de que os estudantes que vieram das ciências sociais já

tiveram contato com as discussões da área da educação, pela licenciatura. Mas é importante ressaltar que uma parcela desses estudantes é oriunda dos cursos de bacharelado e, portanto, não teve acesso às disciplinas pedagógicas. Esse ponto é revelador do papel da entrevista enquanto técnica de coleta de dados que permite aprofundar e compreender fenômenos em comparação com a análise de documentos. Além disso, indica que a despeito da presença dessa disciplina no currículo, a formação oferecida pelo programa da UEM é similar a dos demais no que se refere à ausência de uma reflexão específica sobre a docência no ensino superior, tema que será detalhado no capítulo seguinte.

A dinâmica das aulas foi o aspecto em que houve maior semelhança entre os grupos. Geralmente envolvem a seleção prévia de referências bibliográficas - que devem ser lidas previamente pelos estudantes - que são debatidos nas aulas. Dois formatos foram mencionados pelos docentes: aulas expositivas e seminários. A escolha pelo tipo de aula e o momento de utilizar variou e estava associado: a) ao perfil da turma em relação à titulação na graduação; b) ao processo de ensino-aprendizagem e c) à reprodução do modelo aprendido na pós-graduação.

A composição da turma interfere no tipo de aula que os docentes irão ministrar. Naquelas com presença mais expressiva de estudantes de ciências sociais, os docentes acionam com maior frequência os seminários em razão da “bagagem” que esses alunos carregam dos cursos. Há o reconhecimento do acúmulo intelectual dos estudantes, que estariam aptos a identificar e apresentar os pontos mais importantes em um texto. Nesse formato de aula, os alunos têm mais protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Em contraste, quando há um número significativo de estudantes oriundos de outras áreas, os docentes precisam conduzir a aula, destacando os principais aspectos do texto e localizando-o dentro de um campo teórico. Isso revela que o conhecimento prévio dos estudantes é fundamental para a realização das aulas.

Em alguns casos, os docentes relataram angústias com o modelo de seminário pela ausência de controle na orientação da discussão dos textos. Havia um anseio legítimo de que aspectos teóricos importantes não fossem mencionados na apresentação dos estudantes e que isso representaria um prejuízo à formação oferecida. No fundo, o que está em disputa é o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem. Os docentes sentem que devem liderar as reflexões destacando o que é mais relevante na bibliografia selecionada por eles.

Embora os docentes consigam justificar suas escolhas, do ponto de vista pedagógico, uma parte mencionou que o formato das aulas foi influenciado pela observação da postura dos orientadores. Antes de estar ancoradas em análises sobre práticas de ensino e estratégia didática, as aulas são reproduções daquilo que os docentes vivenciaram enquanto estudantes e ao

aprendizado decorrente da prática. Esse ponto não foi criticado pela maioria dos docentes, mas antes afirmado como uma constatação. A ideia de que esta atividade profissional deva ser aprendida na prática é consequência da ausência de uma reflexão sistemática sobre docência no ensino superior na graduação e na pós-graduação, já que os cursos de licenciatura estão voltados para a atuação na educação básica.

A despeito do modelo escolhido, as aulas são eminentemente teóricas, apoiadas na leitura e discussão de textos. Poucos foram os docentes que relataram incluir elementos práticos nas disciplinas. Essa característica se reflete também na avaliação das disciplinas. Ao final das aulas, os docentes solicitam que os estudantes produzam artigos científicos para submissão em revistas especializadas ou escrevam uma parte da dissertação ou da tese em conexão com as discussões apresentadas na disciplina. A natureza acadêmica dos programas justifica esse formato de avaliação, mas é preciso refletir se este é a melhor forma de medir e acompanhar o aprendizado dos estudantes.

A orientação dos programas também pode explicar a predileção dos docentes pelos aspectos valorizados na carreira acadêmica, como a produção de artigos e a participação em eventos científicos. Não há menção, durante as aulas, de habilidades e competências para atuação profissional em outros setores, mesmo que os regimentos internos apresentem como objetivo a formação de profissionais para atuar em órgãos públicos e privados em diversas atividades (Siracusa, 2022). Esses elementos indicam que a formação oferecida nos programas de pós-graduação não fornece elementos suficientes para uma inserção qualificada no mercado de trabalho extra-acadêmico. Os únicos espaços que podem fornecer subsídios para essa atuação, ressaltados por alguns docentes, são os núcleos de pesquisa das universidades, que congregam acadêmicos e profissionais que atuam fora da universidade. Entretanto, a participação dos estudantes nesses espaços é facultativa e dependente do tema de pesquisa. Nem todos terão oportunidades de se envolver nesses núcleos, seja pela falta de vagas, seja pela desvinculação entre as pesquisas desenvolvidas e o interesse do discente.

Desde o Parecer Sucupira<sup>32</sup>, marco regulatório e conceitual da pós-graduação brasileira, ensino e pesquisa constituem os seus pilares refletidos nos objetivos de formar pesquisadores, docentes para o ensino superior e especialistas. Os documentos internos dos programas também apresentam esses princípios formativos como vocação, embora admitam que a preparação de profissionais para atuar em outras atividades esteja presente (Siracusa, 2022). O relato dos

---

<sup>32</sup> Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, que ficou conhecido pelo nome do seu relator Newton Sucupira, estabeleceu a natureza e a finalidade da pós-graduação no país (Brasil, 1965).

docentes, entretanto, revelou que estamos longe de alcançar esses objetivos de maneira eficaz. A ausência de disciplinas específicas sobre docência no ensino superior e a deficiência da formação em metodologia, tanto na graduação quanto na pós, indicam que os cursos não conseguem executar com qualidade aquilo que se propõem.

Apesar disso, os docentes fizeram uma avaliação positiva do papel da pós-graduação para inserções profissionais futuras, inclusive quando o estudante não opta pela carreira acadêmica. Nessa perspectiva, a relevância da formação está assentada na experiência de pesquisa adquirida, que confere segurança ao profissional. Há a reafirmação da preponderância do aspecto teórico em detrimento da prática, como evidenciado pela ausência de disciplinas sobre a docência no ensino superior e nas limitações dos cursos de metodologia. Embora uma sólida formação teórica seja importante para o exercício profissional, certamente não é suficiente.

Pesquisas realizadas com egressos de pós-graduação na década de 1990 reforçam a percepção dos docentes (Martins, Villas Bôas, Maggie, Barbosa, 2002). Mestres e doutores em sociologia que participaram da pesquisa avaliaram positivamente a passagem pela pós-graduação. Mais da metade dos mestres revelou que o curso ampliou as oportunidades profissionais. Para 85%, o mestrado também contribuiu para a execução do trabalho acadêmico ou profissional atual, sobretudo para os que atuam em empresas privadas e em universidades. Por fim, o mestrado também representou um aumento na renda para metade dos mestres, com ênfase entre os que estão no setor privado e nas instituições de ensino superior. Entre os doutores, havia uma avaliação positiva da formação na mesma direção, com exceção da renda. Aqueles que trabalhavam na administração pública ou em institutos de pesquisas não indicaram incremento na renda após a conclusão do doutorado. Apesar disso, 70% dos que atuam em universidades, tiveram aumento da renda após a titulação.

A avaliação positiva pode ser atribuída ao efeito que a formação teve na empregabilidade. Os autores (Martins, Villas Bôas, Maggie, Barbosa, 2002) mapearam a inserção profissional no momento da inscrição no curso e após a conclusão. Entre os mestres, metade estava empregado no início do curso, sobretudo no setor público, em atividades que envolviam pesquisa nos órgãos da administração pública. Após a conclusão, 73% estavam em plena atividade. O setor público ainda predominava, mas com maior ênfase para as instituições de ensino superior. Aumentou também o percentual dos que atuavam na docência. Situação similar a dos doutores. No início do curso, 81% estavam empregados, majoritariamente no setor público em atividades de pesquisa. Ao final do doutorado, houve um aumento no percentual de

empregados (89,3%), com predomínio das universidades públicas. Esses dados revelam que a academia e o estado se constituíram nos locais privilegiados para o exercício profissional dos sociólogos. Nos dois níveis houve crescimento da atuação em instituições de ensino superior após a conclusão do curso, o que pode indicar um direcionamento da formação para a academia.

Os dados apresentados nesse capítulo indicam a existência de paradoxo na formação oferecida pelos cursos de ciências sociais. Tanto a graduação quanto a pós estão orientadas para a sua autorreprodução, ou seja, para a formação de sociólogos que devem atuar na carreira acadêmica, mas não há uma reflexão sistemática sobre a docência no ensino superior, que está na base desta atividade. Os cursos oferecem apenas um destino profissional e não preparam de maneira adequada os egressos para o exercício dessas funções. Esse traço da formação já foi ressaltado por outros pesquisadores (Baltar, Baltar, 2017; Yung, 2013). A docência é desvalorizada e encarada como um mal necessário pelos sociólogos acadêmicos que aspiram a carreira na pesquisa (Baltar, Baltar, 2017; Bonelli, 1993a). Outro indicador dessa condição é exclusão dos licenciados em sociologia da lei que regulamenta o exercício da profissão (Cadaval, 1976) e a concepção da licenciatura como alternativa dada a ausência de outras inserções no mercado de trabalho (Yung, 2013).

Como reflexo desse desprestígio, a docência é reduzida ao domínio de um conjunto de conhecimentos teóricos que prescinde de uma formação específica. O único contato que os estudantes de pós-graduação têm com essa atividade ocorre nos estágios, importantes para a imersão na prática, mas insuficientes já que estão desvinculados de uma formação teórica sobre o ensino de sociologia na universidade, com seus desafios e potencialidades; além de não serem obrigatórios para todos os estudantes.

O lugar ocupado pela docência, e pela licenciatura nas ciências sociais, parece estar associado à cisão entre teoria e prática, entre ciência e profissão, discutida no capítulo dois desta tese. Ao que tudo indica, os sociólogos acadêmicos têm dificuldades para lidar com a dimensão prática e isso envolve a docência e as questões mais pragmáticas relacionadas à inserção profissional fora da acadêmica. Enfrentar esses desafios significa reconhecer que a sociologia não é apenas uma profissão acadêmica, mas antes uma carreira que pode desempenhar funções fora da academia, com a mesma qualidade e rigor. Talvez essa seja a maior dificuldade dos sociólogos acadêmicos.

Essa tensão é reflexo do modelo de cultura profissional baseado na dissociação entre ciência e profissão (Costa, 1990). Essa forma de representação da sociologia no Brasil, e em Portugal, compreende o fazer sociológico associado à produção de conhecimento científico e

apartado do mercado. A atuação fora da universidade é interpretada como incompatível com as normas e regras da produção de conhecimento na academia.

Que efeitos a orientação dos cursos para sua autorreprodução têm na capacidade de perpetuação e no poder de atração e retenção de novos profissionais de uma carreira que só apresenta um destino profissional como viável? Superar essa limitação requer a integração entre teoria e prática e a transição para o modelo de associação entre ciência e profissão (Costa, 1990). É necessário ajustar os parâmetros da produção de conhecimento científico e os requisitos de atuação no mercado, que envolve a escolha dos objetos de pesquisa e a utilização de procedimentos teóricos e metodológicos compatíveis com os problemas sociais, que podem ser distintos daqueles mais acionados pela academia.

Além disso, a integração entre teoria e prática envolve uma mudança na concepção da pós-graduação em sociologia no Brasil, que deve ser compreendida como um espaço de formação profissional amplo, não restrito à carreira acadêmica. Essa alteração requer a criação de disciplinas de caráter prático que qualifiquem a atuação em outros espaços profissionais, bem como daquelas voltadas para os desafios da docência no ensino superior. Na esteira das propostas de Costa (1990), a cooperação ente formação, pesquisa, ensino universitário e as múltiplas possibilidades de inserção são necessários em um cenário de maior integração. As competências para o exercício profissionais dependem da formação teórica e do treinamento prático, em estágios profissionais, por exemplo, elementos que deveriam estar integrados (Costa, 2004).

## **6. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E AVALIAÇÃO SOBRE O MERCADO DE TRABALHO PARA SOCIÓLOGOS**

Este capítulo apresenta a percepção dos docentes sobre suas experiências profissionais, tanto na academia quanto em outros espaços. Trata ainda da avaliação que eles fazem da inserção dos sociólogos no mercado de trabalho. O posicionamento dos docentes sobre o mercado de trabalho está associado, como veremos, ao valor atribuído às experiências que tiveram fora da academia.

### **6.1 Experiências profissionais**

No capítulo três expusemos que as experiências profissionais foram um dos critérios de seleção dos entrevistados nesta pesquisa. A partir de uma análise das informações contidas no currículo Lattes, os docentes foram classificados como acadêmicos – aqueles que tiveram inserções profissionais em universidades ou ligadas à docência; majoritariamente acadêmicos – aqueles com uma ou duas experiências fora da academia ou experiências curtas; e com múltiplas experiências profissionais – docentes que tiveram três ou mais inserções fora da academia, independente do tempo de duração, ou inserções longas (cinco anos ou mais inclusive).

No que diz respeito às experiências na docência, a maioria dos entrevistados no grupo 1 (oito de dez) teve alguma atuação anterior à entrada na universidade, geralmente durante a pós-graduação (mestrado e/ou doutorado). Três na educação básica, três no ensino superior (público e privado) e dois tiveram passagem pelos dois níveis. Dos que lecionaram na educação básica, apenas dois deram aula de sociologia. Outros dois ministraram a disciplina de história em cursos de pré-vestibular e uma atuou na educação infantil.

O docente da UFRJ foi professor na educação básica durante o doutorado. Ele mencionou que essa experiência transformou sua forma de conceber o magistério. Um aspecto valorizado por ele foi a possibilidade de atuação em pesquisa, além do sólido e reconhecido projeto pedagógico da escola. Apesar disso, admitiu que “o projeto que eu alimentei ao longo da vida foi, de fato, a docência no ensino superior”. Além de uma inclinação pessoal, o projeto pela carreira acadêmica é compartilhado, como vimos, por outros docentes entrevistados.

Sobre o magistério no ensino superior, o docente salientou que não há um debate sobre didática nesta etapa da escolarização. Ele destacou a existência de um acúmulo teórico sobre o ensino de sociologia na educação básica, mas enfatizou que na universidade essa é uma “não questão” e que “cada professor desenvolve sua estratégia”. Esse ponto é importante para reflexão sobre a formação dos docentes que pretendem atuar no ensino superior. A exigência do doutorado para ingresso na carreira faz com que boa parte dos docentes venha de cursos de bacharelado, que não contemplam as discussões pedagógicas. Mesmo os egressos das licenciaturas também não refletem sobre a atuação profissional no ensino superior, já que os cursos formam profissionais para a educação básica.

Isso indica que o aprendizado desse tipo de inserção profissional acontece na prática. O docente da UFBA destacou a importância da atuação longa em cursos de pré-vestibular para o exercício do magistério no ensino superior. Em função do elevado número de aulas, ele desenvolveu uma estratégia de sistematização dos conteúdos para abarcar uma grande quantidade de temas em pouco tempo. Essa técnica, que envolve a anotação de pontos principais no quadro durante a fala, continua sendo usada por ele na universidade.

O relato da docente da UFPE vai na mesma direção. Ela teve uma experiência no ensino superior privado durante o doutorado, por indicação de sua orientadora. Esta inserção foi incentivada pelos demais docentes do curso, já que era compreendida como um elemento da preparação para a vida acadêmica. Estava implícito que a docência no ensino superior era algo que deveria ser aprendido na prática, de maneira individual, e que prescindiria de uma formação específica sobre didática e metodologias de ensino.

[...] os professores viam que era uma experiência fundamental para a gente adquirir antes do término do doutorado. Fazia parte do treinamento para a vida acadêmica. Eu não estava trabalhando, sei lá, como vendedora de loja; não estava me desviando das funções, no sentido de que aquilo ali era parte da aquisição do repertório exigido para o que seria uma professora de ensino superior (Docente UFPE 2).

A atuação na docência também foi muito frequente no grupo 2. A maioria dos docentes (oito de dez docentes) teve contato com o magistério antes da entrada na carreira universitária: quatro no ensino superior; três na educação básica e uma em ambos em níveis. Boa parte dessas experiências ocorreu durante a pós-graduação em universidades públicas - na modalidade de professor substituto onde não há requisito de título de doutor - ou em universidades privadas. Geralmente os docentes estavam alocados em diversos cursos, com exceção das ciências sociais. As docentes da UFES atuaram na educação básica, uma no ensino fundamental e outra no ensino médio. Já a docente da UEM lecionou história no ensino médio e em um projeto de

alfabetização de jovens e adultos. Diferente do grupo 1, nenhuma delas foi professora de sociologia no ensino médio, visto que a disciplina ainda não havia retornado para o currículo das escolas naquele contexto.

Sobre a experiência extra-acadêmica, dentre os dez docentes que compõem o grupo 1, cinco foram classificados como tendo múltiplas experiências profissionais. Durante a realização das entrevistas, nove docentes deste grupo relataram algum tipo de inserção profissional fora da universidade, algumas delas não registradas nos currículos. Embora nem todos os entrevistados cumpram os requisitos para a classificação na categoria múltiplas experiências profissionais mencionada acima, é importante destacar a proporção dos que tiveram inserções diversificadas, mas não as mencionaram nos seus currículos. Uma das razões para essa ausência pode ser explicada pela natureza acadêmica do repositório. Valoriza-se no preenchimento do Lattes os artigos publicados em periódicos e o recebimento de bolsas, auxílios e demais financiamentos nas agências de fomento à pesquisa, além de outros aspectos relacionados à atividade de docência e pesquisa. Nesse sentido, é provável que as experiências profissionais fora da academia não tenham sido consideradas relevantes para os docentes. Outro fator é o desejo de não vincular o seu nome a instituições cuja passagem foi avaliada de forma negativa, como veremos adiante.

As experiências profissionais fora da universidade podem ser agrupadas em seis áreas: instituições públicas – órgãos de poderes legislativo e executivo municipais, estaduais e federais; terceiro setor; empresas privadas; movimentos sociais; organizações internacionais e universidade – em outras funções que não a docência. As duas primeiras categorias são mais expressivas numericamente. É possível afirmar que há uma diversidade nos locais que contratam sociólogos, com destaque para órgãos públicos e organizações da sociedade civil como apontado por outras pesquisas (Silva, 1987; Torini, 2012). Em todos esses espaços, os docentes atuaram em atividades ligadas à pesquisa e, portanto, conectadas em maior ou menor grau à formação nas ciências sociais. Em alguns casos, os docentes não especificaram o tipo de atividade efetivamente exercida. O quadro abaixo indica as experiências profissionais dos docentes por área, tipo de instituição, atividade e período em que foi realizada.

Quadro 3 - Experiências profissionais fora da academia dos docentes do grupo 1, tipo de instituição, atividade e década da inserção.

Área	Instituição	Atividade	Década
Instituições públicas	Secretaria de Cultura	Não informado	1970/1980
	Câmara dos vereadores	Não informado	1970/1980
	Instituto de Segurança Pública	Pesquisa	2000
	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente	Gerente de articulação	2000
	Ministério da Justiça e Segurança Pública	Pesquisa e ensino	2000/2010
Terceiro setor	Instituto de Estudos da Religião	Pesquisa	1980
	Instituto de Estudos da Religião	Pesquisa	1990
	<i>International Organization on Behalf of Street Children</i>	Pesquisa	1990
	Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social	Pesquisa	1990
	Instituto Brasileiro de Administração Municipal	Pesquisa	1990
	Disque Denúncia	Atendimento e pesquisa	1990/2000
	Viva Rio	Pesquisa	2000
	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea	Pesquisa	2000/2010
	Movimento de Organização Comunitária	Pesquisa	2010
	Instituto Surear	Pesquisa	2010

	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento	Pesquisa	2020
	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos	Pesquisa	Não informado
Empresas privadas	Empresa de comunicação	Não informado	1970
	Empresa de consultoria (publicidade)	Pesquisa	2000
	Empresa de consultoria (elaboração de planos diretores)	Pesquisa	2000
	Empresa de comunicação	Pesquisa	2010
	Empresa de licenciamento ambiental	Pesquisa	2010
Movimentos sociais	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional	Docência	1970/1980
	Comissão Pastoral da Terra	Docência	1990
Organização Internacional	Organização das Nações Unidas	Pesquisa	2000
Universidade	Universidade	Técnico	2000

Nove docentes do grupo 1 atuaram fora da academia durante o seu período formativo, seja na graduação com estágios, no mestrado ou no doutorado, com destaque para a pós-graduação já que uma parte dessas inserções estava relacionada aos temas de pesquisa. Seis deles também tiveram experiências profissionais entre o término de uma dessas etapas até o início da próxima. E apenas quatro atuaram em outros espaços após a entrada na carreira acadêmica<sup>33</sup>. Esse dado pode ser um indicativo da predileção pela carreira acadêmica, já que as atuações profissionais em outros espaços não se mantiveram. A estabilidade que a carreira acadêmica oferece no serviço público, o aumento na carga de trabalho com envolvimento em pesquisa, ensino, extensão e em funções burocráticas e o regime de dedicação exclusiva podem

<sup>33</sup> Como alguns deles tiveram várias experiências, foram contados mais de uma vez. Por isso, a soma dos docentes nesse caso é maior que dez.

justificar a não continuidade de atuação profissional em outros espaços. A inserção durante a formação aparece na maioria dos relatos como reflexo de uma preocupação com o sustento financeiro imediato durante a preparação para o ingresso na carreira acadêmica, que parece o projeto profissional perseguido por eles. Por outro lado, o desejo de trabalhar apenas com pesquisa, revelado por alguns docentes que almejavam atuar nas universidades, é revelador do papel que o ensino ocupa na imagem da carreira acadêmica, como será mais explorado adiante.

De maneira geral, os docentes do grupo 1 relataram que essas experiências foram positivas e enriquecedoras: contribuíram para a escolha dos temas de pesquisa na pós-graduação, ensinaram a cumprir prazos, a ressignificar a relação entre tempo e trabalho e ampliar a percepção sobre o mercado de trabalho extra-acadêmico. Essa avaliação fez com que alguns deles incentivassem os estudantes a construir alternativas para além da carreira acadêmica. Com esse intuito, os docentes valorizam dimensões não exploradas na formação, mas que são importantes para a atuação profissional, como o cumprimento dos prazos. A utilidade das experiências parece residir na apropriação desses elementos na carreira acadêmica, que é a referência não só pela posição dos docentes, mas também porque é o segmento profissional mais valorizado, aquele que se define no centro do palco na competição interna com as demais possibilidades de atuação profissional (Bonelli, 1993a).

O docente da UFRJ enfatizou que sua experiência atual com consultoria para uma organização da sociedade civil favoreceu o aprendizado de habilidades valorizadas no mercado de trabalho extra-acadêmico como princípios básicos de programação. Ele avaliou, retrospectivamente, que se tivesse domínio dessas técnicas na graduação poderia ter conseguido outras inserções profissionais. A experiência com consultoria foi um desdobramento da sua agenda de pesquisa e não uma escolha deliberada para atuar nesses espaços.

Por sua vez, a docente da UFRJ, ressalta outro aspecto importante da experiência profissional. Com passagens por instituições do terceiro setor, acredita que essas inserções influenciaram a escolha dos seus objetos na pós-graduação. O contato com pesquisas empíricas conectadas aos problemas sociais estimulou o desejo pelo aprofundamento teórico dessas questões. A experiência no terceiro setor foi um diferencial na sua trajetória profissional. As instituições onde ela atuou eram reconhecidas pela academia como espaços legítimos para produção do conhecimento e reflexão intelectual. Muito desse prestígio pode ser atribuído à presença de pesquisadores renomados na coordenação dos projetos, salientou a docente. A referência para a avaliação da instituição continua sendo a universidade. A legitimidade que a

organização detém é derivada da atuação de acadêmicos que utilizam os seus parâmetros para mensurar o trabalho em uma instituição que tem propósitos e objetivos distintos.

Outra vantagem da inserção nesses espaços, prossegue a mesma docente, foi a possibilidade de definição de um tema de pesquisa antes do ingresso na pós-graduação, ancorado nos trabalhos empíricos que ela já tinha realizado. Mencionou que os demais estudantes ainda tinham que delimitar seus recortes de pesquisa. Entrar na pós-graduação sem ter clareza sobre o problema de pesquisa que se pretende desnudar pode ser um indicador de que a escolha pelo mestrado e doutorado atende a outros objetivos e necessidades que não exclusivamente relacionados ao desejo de fazer uma pesquisa científica.

O desafio dessa dupla inserção, em espaços profissionais fora da academia e na pós-graduação, era “estranhar o familiar”, para utilizar a clássica formulação de Gilberto Velho (1978), que expressa a necessidade de afastamento daquilo que é conhecido no processo de produção do conhecimento.

[...] Minhas formulações no campo da pesquisa também apareciam muito entrelaçadas, muito imbricadas com essas experiências que eu, em alguma medida, também estava coletando no plano empírico mesmo que de uma forma desorganizada. (...) mas eu acabava saindo um pouco na frente, no sentido de que eu já tinha uma questão de pesquisa a qual eu queria correr atrás enquanto muita gente às vezes ficava pensando qual é a pesquisa, qual é a questão de pesquisa, as minhas questões... essa experiência me inspirava para questões de pesquisa e isso acabava sendo positivo para mim. E até para a interlocução que eu acabava estabelecendo com os colegas, professores. Agora tinha também um outro lado que era: você ter que o tempo todo provar que você vai se desfamiliarizar mesmo, que você vai conseguir, vai enfrentar essa fronteira entre problema social e problema sociológico (Docente UFRJ 1).

Apesar da avaliação positiva, a docente apontou diferenças importantes no desenvolvimento de pesquisas nas universidades e no terceiro setor. O tempo dedicado à reflexão e à sistematização teórica é maior na academia em comparação com as outras organizações da sociedade civil, que tinham agendas de pesquisa atreladas aos problemas empíricos e à urgência de intervenções e, portanto, não oriundos de questões teóricas. Além disso, o tratamento dos temas nem sempre envolvia a realização de pesquisas aplicadas. Passavam por iniciativas como cursos de formação, capacitações e outras atividades.

A docente da USP, que trabalhou em uma empresa de comunicação, mencionou que esta experiência foi resultado da conexão entre as vivências pessoais e os temas de pesquisa desenvolvidos por ela na pós-graduação. No seu relato, chamou a atenção para as diferenças no ritmo de trabalho e nos prazos em comparação à carreira acadêmica. Na empresa havia maior urgência na entrega de materiais e no levantamento de informações. A docente ponderou que esta atividade poderia atrair mais profissionais das ciências sociais - já que envolve diretamente

a pesquisa aplicada - mas que é executada pelos formados em outras áreas. A abertura de oportunidades em um setor pouco conhecido pelos sociólogos fez com que a docente indicasse estudantes da sua universidade para novas vagas. Isso revela dois elementos importantes para a empregabilidade nas ciências sociais: indicação por pessoas conhecidas e a presença de professores que atuam ou atuaram em espaços profissionais diversos para que os estudantes conheçam essas oportunidades.

[...] É uma linha de produção. E não existe: não deu hoje. Não existe: hoje eu não estou conseguindo. Preciso me inspirar. Isso absolutamente não pode acontecer. Então, tinha vezes... isso acontecia todos os dias, e no início era muito difícil, depois eu super... Ela dizia: eu preciso saber como que faz a travessia do México no deserto. Aí eu dizia: bom, para quando? Você está pensando daqui a quatro dias, que já era terrível e ela dizia: olha, então em quarenta minutos eu te ligo. Era outro ritmo (Docente USP 1).

A docente da UnB teve diversas inserções profissionais fora da academia, desde a graduação até o doutorado. Como boa parte dos entrevistados, as experiências foram interrompidas após a entrada na carreira acadêmica. A preocupação com a empregabilidade foi constante na trajetória da docente, que participou da criação de uma empresa júnior no curso de ciências sociais durante a graduação. Nesse processo, foi criticada pelos pares por ter uma postura voltada para o mercado, para a dimensão prática da profissão, ponto que será aprofundado na próxima seção.

Sou de uma geração que resolveu implementar na [nome da universidade], a empresa júnior, a [nome da empresa júnior], e a gente tomou muita porrada porque os outros colegas, mais velhos, diziam que a gente era vendido pro sistema etc., etc. E eu não estava nem aí pra isso. Achava que era uma coisa importante porque eu já estava preocupada onde é que a gente podia trabalhar. E sempre pensando pra fora da universidade. Então me envolvi muito diretamente com a empresa júnior, com a montagem da empresa júnior e depois, sempre durante a graduação, ou fazendo estágio, fazendo Pibic, mas fazendo estágio. [...] Não só trabalhando, envolvida em pesquisa, como tentando arranjar estágio que complementasse a minha renda, porque a bolsa não dava. Eu venho de uma família de classe trabalhadora e sempre trabalhei e é um perfil muito diferente dos meus pares na minha época (Docente UnB 1).

As experiências concretas a motivaram a seguir nesses espaços trabalhando com pesquisa. A carreira acadêmica não era planejada, mas a abertura de um concurso a fez mudar de ideia. As razões para essa guinada não foram muito elaboradas pela docente. Ela mencionou o incentivo dos orientadores e de amigos para participar do concurso.

Na perspectiva oposta, o docente da UFBA que também relatou muitas experiências profissionais fora da academia, sempre almejou a carreira acadêmica: 1) pelo tipo de trabalho desenvolvido na universidade, mais reflexivo e analítico em comparação à atuação nesses outros lugares, geralmente mais tecnicista e descritiva; 2) pela estabilidade financeira que a

universidade oferece. Enfatizou que as formas de contratação e pagamento nesses setores não eram regulares, mas sim divididas em diversos momentos, o que não trazia segurança financeira. A combinação desses dois fatores contribuiu para o desejo de seguir a carreira acadêmica, embora ele tenha reconhecido que essas experiências profissionais foram muito importantes para a sua formação como pesquisador, sobretudo por ensinar a cumprir prazos e utilizar diferentes técnicas e métodos de pesquisa.

[...] A minha satisfação maior sempre foi a pesquisa acadêmica. A trajetória acadêmica. Eu levava esses trabalhos como um extra. Até porque o modo de pagamento é péssimo. Paga de maneira fracionada ao longo de dois anos, um trabalho que você concluiu há um ano e meio atrás. Então não é uma coisa... eu digo que eu sou otimista com o mercado. É um lugar onde você pode trabalhar, mas dificilmente você consegue tratar esse rendimento com renda mensal. É difícil. Você tem que tratar como um extra, como algo que entra e você guarda ali para gastar aqui e acolá. Mas foi extremamente importante, também financeiramente (Docente UFBA 1).

Quando perguntado sobre a reação dos colegas e professores sobre sua inserção profissional, o docente afirmou que todos tinham conhecimento, embora esse aspecto não fosse comentado por ele porque havia uma “visão ideológica” sobre algumas inserções no mercado no trabalho, ancorada em um desconhecimento sobre a atuação profissional. O que sustentava essa percepção, prosseguiu o docente, era uma possível vinculação aos valores da empresa no momento de divulgar os resultados concretos das pesquisas, o que é refutado por ele. Durante sua atuação como consultor, apresentou projetos e pareceres contrários à perspectiva da empresa e alinhado com seus valores e ética profissional enquanto pesquisador.

Nunca escondi. Mas também nunca vivi falando: olha, estou fazendo tal trabalho agora. Porque sim, tem uma coisa ideológica nas ciências sociais que acho ingênua porque, às vezes as pessoas não entendem o que é um estudo de impacto ambiental. Porque na verdade, a empresa é obrigada a pagar, mas os técnicos e consultores têm autonomia. A gente já entrou em embate, por exemplo. Teve uma pesquisa aqui em [nome da cidade de moradia do docente] que eu escrevi dizendo que o empreendimento tenderia a gerar gentrificação. E o coordenador queria tirar. Eu falei: eu não tiro, não pode tirar. Esse é o nosso parecer, essa nossa avaliação. Teve uma ou outra vez um embate como esse, mas quem vê de fora acha que é um estudo chapa branca, que a empresa paga e você escreve o que ela quer. E eu tenho maior tranquilidade, maior orgulho de dizer que não é (Docente UFBA 1).

Apenas uma entrevistada deste grupo relatou ter tido uma experiência negativa atuando profissionalmente fora da academia. A inserção da docente da UFPE em uma empresa de consultoria estava relacionada ao seu projeto de doutorado. Nesse processo, mencionou conflitos éticos na execução de pesquisas, incompatíveis com os princípios científicos, o que a fizeram desistir do trabalho. É importante registrar que essa experiência não foi citada no seu

currículo Lattes. Uma possível razão para isso pode ser o desejo de não ter o seu nome vinculado à empresa após essa avaliação negativa.

[...] Fiz esse trabalho, mas não gostei muito da experiência. Porque, na verdade, o que me pegou, sobretudo na última experiência, que foi com a mesma empresa... eram empresas meios *new edge*, empresa que faz campanhas antenadas com os novos valores, mas era uma empresa que chegava lá... Na última experiência, ela não queria dizer que era uma pesquisa. Não queria dizer exatamente o que estava sendo feito. Queria que eu participasse como se fosse uma entrevistada. Eu só percebi isso na hora. Achei muito esquisito e não aceitei mais. [...] Para mim, para a gente é inaceitável. Como é que eu sou pesquisadora e vou fazer de conta que sou entrevistada? Não aceitei mais. Para mim era interessante principalmente também porque eu queria saber como eles trabalhavam, ver esse universo por dentro, mas tinha um limite. Não dava para eu tomar parte dessa coisa (Docente UFPE 2).

Entre os docentes do grupo 2, as experiências profissionais fora da academia também foram diversificadas. Nesse grupo foram entrevistados seis docentes classificados como acadêmicos – entre eles, um majoritariamente acadêmico; e quatro docentes com múltiplas experiências profissionais. Assim como no grupo 1, a análise das entrevistas revelou divergências entre a classificação original e as inserções profissionais. Alguns docentes - classificados como acadêmicos - tiveram experiências fora da academia que não foram registradas em seus currículos. O movimento contrário também ocorreu. Um professor classificado como tendo múltiplas experiências profissionais não as mencionou em nenhum momento durante a entrevista, embora as tenha registrado no seu currículo.

De forma similar ao grupo 1, as experiências foram agrupadas em quatro áreas: instituições públicas; terceiro setor; empresas privadas e organizações internacionais, com destaque para os dois primeiros. De maneira geral, estão associadas à pesquisa ou à docência, ocorreram durante a graduação (estágios) ou a pós-graduação e são interrompidas após a entrada na carreira acadêmica. Há duas exceções: a docente da UFES e o docente da UEM permaneceram atuando profissionalmente fora da universidade sobretudo prestando consultoria a órgãos públicos e privados. O quadro abaixo apresenta as experiências profissionais dos docentes do grupo 2 por área, instituição, atividade e década.

Quadro 4 - Experiências profissionais fora da academia dos docentes do grupo 2 por tipo de instituição, atividade e década da inserção

Área	Instituição	Atividade	Década
Instituições públicas	Instituto de Planejamento do município do Rio de Janeiro	Pesquisa	1990
	Fundação para o Desenvolvimento da Educação	Pesquisa	1990
	Fundação Seade – Sistema Estadual de Análise de Dados	Pesquisa	1990
	Núcleo de participação popular	Pesquisa	1990
	Secretaria de Ciência e Tecnologia	Pesquisa	2000
	Fundação João Pinheiro	Pesquisa	2000
	Câmara Municipal	Não informado	2000
	Fiocruz	Pesquisa	2010
Terceiro setor	Instituto Brasileiro de Administração Municipal	Pesquisa	1980/1990
	Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais	Pesquisa	1990
	Rede de Informações para o Terceiro Setor	Pesquisa	1990
	Instituto Superior de Estudos da Religião	Pesquisa	1990
	Associação Nacional do Solo Urbano	Pesquisa	1990
	Rede Brasileira de Mulheres Cientistas	Pesquisa	2000
	Centro Latino-Americano em Cultura	Não informado	2010

	Centro de Estudos de Segurança e Cidadania	Pesquisa	2010
	Rádio Mulher	Pesquisa	2010
	Instituto Conexão	Pesquisa	2020
	Fundo Brasil de Direitos Humanos	Pesquisa	Não informado
Empresas privadas	Sistema S - Senac	Pesquisa	1990
	Empresa de publicidade	Pesquisa	2000
	Empresa de engenharia (licenciamento ambiental)	Pesquisa	2000
	Instituto Innovare	Pesquisa	2010
	Empresa de consultoria	Pesquisa	2010
Organização Internacional	Organização das Nações Unidas	Mediação	2010

As formas de ingresso foram diversificadas: indicação de amigos, de professores durante a graduação ou até de familiares que já trabalhavam nas empresas. Alguns docentes apontaram que a experiência profissional progressiva, durante a graduação, foi importante para o desenvolvimento de agendas e linhas de pesquisa não apenas durante a pós-graduação, mas sobretudo ao longo da carreira docente.

Acho que, de alguma forma, essa experiência que tive nesse lugar também foi legal porque me trouxe toda uma experiência de mundo que eu não tinha fora da academia. Isso foi super importante pra nutrir a minha própria experiência como pesquisadora. Porque até esse momento eu tinha feito trabalho de campo, mas era uma menina muito novinha, que vivia muito inserida dentro da universidade. Então, vou fazer pesquisa, mas vou pesquisar o que? Qual é o meu desejo enquanto pesquisadora? Acho que foi interessante para eu alimentar um desejo de pesquisa, de conhecer alguma coisa fora da universidade e que me trouxesse um pouco essas contradições do mundo (Docente UFES 2).

As experiências foram avaliadas positivamente pelos docentes, mas houve duas menções a conflitos éticos entre os docentes e as instituições nas quais trabalhavam. Esse ponto é importante porque pode reforçar, por um lado, um estigma associado ao mercado de trabalho como um espaço corrompido, permeado por valores ideológicos contrários aos princípios científicos de produção do conhecimento e, por outro, constrói uma imagem de neutralidade e objetividade do trabalho acadêmico, livre da contaminação dos interesses e valores

empresariais. A docente da UFMA relatou sua experiência na mediação de conflitos entre empresas, a prefeitura e comunidades.

A gente ia mediar conflito entre empresas conveniadas da prefeitura, porque era um projeto da prefeitura, entre secretárias e a comunidade. Comecei a ter uma relação muito boa com o pessoal do [nome da comunidade]. As pessoas me adoravam. Tanto que eu adorava ficar no campo e odiava ficar no escritório. Sentia que estava enganando as pessoas, que a prefeitura estava.... apesar do meu convênio ser com a ONU, mas que a prefeitura estava me utilizando para conseguir ter... Aquela coisa, também precisa de alguém. Teve uma reunião, por exemplo, com a [nome da concessionária de energia] para resolver essa questão de regularizar os medidores. A gente mediu essa reunião e tinha morador que pagava mais de 200 reais. Hoje é até normal você pagar... não é normal, mas pelo contexto, tem muita gente pagando 200 reais de conta de luz. Mas pensa em um morador de favela pegando 200 reais de contas de luz em 2013. Era uma coisa muito absurda. E ficava sem luz na época do Natal, estragava a ceia... várias coisas (Docente UFMA 1).

Compartilhando a experiência de trabalho em uma empresa de licenciamento ambiental, a docente da UFES relatou que:

Até hoje eles me odeiam nesse lugar porque eu levei a sério o negócio. Então eu fiz planos de compensação, mitigação envolvendo pesquisa, e tinha que contratar estatístico, era um negócio. E era uma hidrelétrica no Sul do [nome do estado]. Eu achei que era um absurdo não ir lá. Então eu botei visitas de campo, trabalho de campo e esse projeto foi no meio, acho que eles nem olharam direito e depois eles tinham que fazer a coisa, tinham que aplicar e eu já não estava mais lá (Docente UFES 2).

Os problemas apontados pelas docentes envolvem o modo de fazer pesquisa fora da universidade cujos empregadores não prezavam pelas orientações científicas. Seguir todas as etapas de uma pesquisa é um processo demorado e, por vezes, custoso. A autonomia e flexibilidade que os docentes têm na academia foram contrastadas com os valores empresariais, gerando uma barreira para a continuidade do trabalho das docentes.

Por outro lado, a docente da UFES e a docente da UEM mencionaram que as experiências fora da academia permitiram alinhar pesquisa com intervenção social seja no campo da implementação e avaliação de políticas públicas, seja na atuação junto a movimentos sociais. Esse aspecto foi valorizado por elas como um fator relevante para a atuação no mercado de trabalho extra-acadêmico. Ficou implícito que a possibilidade de intervenção social na universidade é mais reduzida quando comparada a outros espaços de atuação profissional.

A docente da UFMT trabalhou numa empresa de publicidade durante a graduação. Mesmo tendo sociólogos nos postos de liderança, a empresa não compreendia as atribuições e papéis profissionais: “Eles achavam ciências sociais uma viagem. E eu tinha que ficar calada porque você se vende também. Sobrevivência no mercado de trabalho” (Docente UFMT 1). Esse trecho mostra com maior nitidez a percepção que a docente tem do mercado de trabalho fora da academia: um espaço interdito ao diálogo, que é preciso aceitar todos os acordos para

manter o emprego e onde falta reflexividade. Em outro momento da entrevista, a docente comparou a experiência profissional na empresa de publicidade com a docência em universidade privada, visto por ela como algo negativo. “É como dar aula em universidade privada, que o coordenador do curso vinha para mim e falava: ‘você está fazendo esses estudantes pensarem demais. A gente não está aqui para...’ Eu recebi isso várias vezes. Tanto é que eu pedi exoneração, a demissão, quando eu passei no doutorado” (Docente UFMT 1).

Embora a categoria mercado de trabalho seja tratada pelos docentes como homogênea, os relatos carregam a multiplicidade de sentidos e significados atribuídos. Há uma concepção positiva da atuação em organizações não-governamentais e junto a movimentos sociais e, por outro lado, uma avaliação negativa do setor empresarial. Os primeiros são vistos como lugares conectados com a promoção de direitos e interesses públicos; ambientes que permitem a instrumentalização das questões teóricas para a resolução dos problemas sociais. É o tipo de trabalho legitimado pelos docentes. Por sua vez, o segundo é interpretado como um lugar que atende a interesses privados e, portanto, não estão relacionados aos propósitos de atuação dos cientistas sociais. Alguns docentes apontaram conflitos éticos no exercício profissional nesses espaços, que não condizem com a construção da imagem pública da sociologia. Este seria o mercado de trabalho interdito aos sociólogos, aquele no qual não é possível trabalhar. O que está em jogo nessas definições é a função dos sociólogos na esfera pública.

## **6.2 Avaliação sobre o mercado de trabalho para sociólogos**

Essa seção está dedicada ao tratamento das questões que envolvem o mercado de trabalho para sociólogos. Ao lado de cada docente será indicada sua classificação quanto à atuação profissional— acadêmico e múltiplas experiências profissionais. No que se refere à inserção dos egressos dos cursos de ciências sociais no mercado de trabalho extra-acadêmico, os docentes do grupo 1 relataram de forma recorrente dois aspectos. O primeiro é um desconhecimento sobre a temática. Muitos afirmaram que as percepções não são baseadas em dados ou pesquisas empíricas, mas antes informadas por impressões vagas ou pela experiência prévia de atuação profissional em outros setores. Essa dimensão indica que o tema da profissionalização e empregabilidade dos estudantes e dos egressos dos cursos de ciências sociais não é objeto de reflexão por parte dos docentes e menos ainda, objeto de pesquisas mais aprofundadas. Há algumas exceções que serão apresentadas ao longo dessa seção, mas o quadro

geral é de desconhecimento tanto das possibilidades de atuação no mercado de trabalho quanto do destino profissional dos egressos. As menções concretas de empregabilidade advêm de exemplos dos orientandos.

O segundo aspecto relevante é uma avaliação pessimista sobre as possibilidades de inserção mercado de trabalho. Mesmo não conhecendo profundamente o assunto e sem dados para embasar as percepções, os relatos foram marcados pela descrença quanto às condições de empregabilidade nas universidades - com a redução dos concursos públicos para o cargo de docente – e em outros setores em função da ausência de uma reserva de mercado que estabeleça uma área exclusiva de atuação para sociólogos. Também aparecem como elementos desse pessimismo a disputa pelas vagas com profissionais de outras áreas; o desconhecimento das possibilidades de atuação fora da universidade e a falta de domínio de metodologias quantitativas. Há visões positivas propaladas, sobremaneira, pelos docentes que tiveram experiências fora da academia ao longo da sua trajetória profissional. Isso indica que o conhecimento dessa temática, mesmo que informado pela vivência, é capaz de interferir nas percepções dos docentes.

A docente da UFPE - classificada como acadêmica para fins desta pesquisa, mas que teve uma experiência profissional fora da universidade - avaliou que atualmente o mercado de trabalho para sociólogos é desfavorável sobretudo pela reforma do ensino médio<sup>34</sup> que significou uma redução nos postos de trabalho na educação básica, seja pela demissão de professores de sociologia que já atuavam nas escolas, seja pela não abertura de novos concursos. Ela acredita que a educação básica é um espaço importante de atuação dos sociólogos e que a alteração na legislação agravou um cenário de baixa empregabilidade marcado pela diminuição dos concursos para o ensino superior. Os egressos dos cursos de ciências sociais já não conseguem atuar nem na educação básica e nem nas universidades. Por outro lado, a docente afirmou que os cientistas sociais estão sendo mais requisitados pelo mercado de trabalho extra-

---

<sup>34</sup> A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) estabelece um conjunto de alterações, que incluem aumento da carga horária mínima e uma nova organização curricular ancorada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A proposta, implementada de forma escalonada a partir de 2022, define orientações para a elaboração de currículos pelas redes pública e privada, que passaram a ter uma parte obrigatória organizada por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas; e uma parte de livre-escolha dos estudantes chamada de itinerários formativos. As redes de ensino têm autonomia para decidir quantos e quais itinerários serão oferecidos, que podem ter diferentes formatos como disciplinas, oficinas e outros núcleos de estudos sobre diversos assuntos (Ministério da Educação, s/d). Dentre as muitas críticas dos profissionais da educação podemos destacar a aprovação da política sem a ampla participação da sociedade; a oferta seletiva, pelas redes públicas, de alguns itinerários formativos, reduzindo a possibilidade de escolha dos estudantes e a substituição das disciplinas por áreas de conhecimento, que pode significar a demissão de professores e a contratação de um profissional responsável por toda a área de conhecimento (Ferreira, Santana, 2018).

acadêmico, sobretudo em empresas de marketing político e publicidade. A adequação a esse novo contexto, sugeriu a docente, requer ajustes na formação ofertada nos cursos de graduação.

Hoje, por um lado, está muito difícil por causa da questão do ensino médio, porque o ensino médio era muito promissor para a gente. Era um campo de trabalho, de atuação muito importante. A reforma do ensino médio veio dar uma paulada nas perspectivas profissionais para a nossa área (...) por outro lado, a gente vê que os profissionais de ciências sociais, não falo nem só de sociologia, estão sendo mais requisitados para áreas de mercado. Tem maiores possibilidades de inserção, por exemplo, no marketing político, na publicidade. Antigamente, essas eram áreas que privilegiavam mais jornalistas, psicólogos, e que hoje você tem mais espaços para sociólogos. (...) É um mercado potencial muito importante, que a gente tem que ver como a gente se ajusta a nossa formação a essa realidade, porque, de fato, a gente tem muito a oferecer (Docente UFPE 2).

A disputa por espaços no mercado de trabalho com outras carreiras é apontada pela docente como constituinte da história das ciências sociais no Brasil. Há uma percepção de que não existem áreas de atuação profissional garantidas e asseguradas para sociólogos e cientistas sociais. As oportunidades devem ser conquistadas. Sociólogos têm que se esforçar para mostrar que são relevantes e que possuem competências para executar um conjunto extenso de atividades que já são exercidas por outros profissionais. Mesmo sem conhecer, a autora mobiliza conceitos importantes da sociologia das profissões e mostra domínio, de forma intuitiva, da ausência de uma reserva de mercado da área, como discutido no primeiro capítulo desta tese.

[...] Quando a gente olha historicamente, isso nunca foi garantido. Isso nunca foi dado. Talvez a ilusão da gente foi ter achado que em algum momento essa coisa ia se estabelecer, ia se consolidar, ia se sedimentar. Na verdade, é uma luta constante (...) A gente vai ter que ir para a disputa de novo, não vai ter como ser diferente. Vai que ter se desfazer dessa reforma do ensino médio. Isso é fundamental, por questão de sobrevivência para a nossa área. E no mercado, vai ter que disputar palmo a palmo esses espaços que a gente tem uma expertise que é muito mais sólida para oferecer, para entender o comportamento dos consumidores em vários planos, por exemplo (Docente UFPE 2).

O docente da UFPE – classificado como tendo múltiplas experiências profissionais – compartilhou uma perspectiva semelhante. Fez uma avaliação negativa do mercado de trabalho para os sociólogos em comparação a outros períodos. Ressaltou que em outros contextos, a presença de sociólogos no governo era maior, assim como havia mais concursos para as universidades públicas. Na última década, houve uma redução dessas oportunidades, tanto nos órgãos governamentais quanto no ensino superior, com a diminuição dos concursos. Na visão do docente, o movimento de retração nas oportunidades profissionais foi acompanhado pela

abertura de novas vagas na área de pesquisa de opinião pública<sup>35</sup>. A inserção nessas vagas, destacou o docente, esbarra nas limitações da formação universitária que é deficitária em metodologias quantitativas e na resistência dos estudantes a essa área. Funções que poderiam ser desempenhadas por sociólogos são assumidas por profissionais com outras formações, como economia e administração, que dominam as técnicas de pesquisa quantitativa, bem como tem conhecimento aprofundado em matemática e estatística, perspectiva enfatizada em outras pesquisas (Cano, 2012). Assim como a docente da UFPE, nesse relato há um reconhecimento de que o currículo da graduação deva ser adaptado para ampliar a inserção profissional dos sociólogos fora da academia.

Outra dificuldade para a atuação de sociólogos no mercado de trabalho extra-acadêmico, prosseguiu o docente da UFPE, reside na natureza teórica das ciências sociais, orientada para a reflexão e não para a resolução de problemas sociais. Essa avaliação desconsidera a atividade docente e a aplicação dos conhecimentos produzidos na academia para a formulação de políticas públicas por exemplo. Para ele, a dimensão prática é atribuição de outro campo de conhecimento.

Uma das características das ciências sociais ou sociologia, em particular, é que ela não é uma disciplina voltada para a solução de problema. Ou seja, para a prática. Ela é muito mais uma disciplina voltada para a reflexão, para pesquisa. E isso restringe bastante a atuação como sociólogo (Docente UFPE 1).

Embora admita o desconhecimento de dados sobre o destino profissional dos egressos, o docente da UFBA - classificado como acadêmico e que não teve experiências profissionais fora da academia - também tem uma visão pessimista sobre o mercado de trabalho dos sociólogos. Estabelecendo conexões com outras épocas, ele relatou que no final do século XX, os sociólogos tinham uma inserção profissional na educação básica em disciplinas como história, por exemplo. Naquele momento, a sociologia ainda não tinha retornado ao currículo, o que só ocorreu a nível federal em 2008 com a aprovação da Lei 11.684/08. A presença dos sociólogos em algumas secretarias de governo também foi relatada por ele. Atualmente, continuou o docente, houve uma diminuição da atuação no serviço público, mas a docência, tanto no ensino básico quanto no superior permaneceu como um setor importante para os sociólogos, numa avaliação similar à da docente da UFPE.

---

<sup>35</sup> Empresas que têm como objetivo captar, por meio de pesquisa, a opinião e percepção dos indivíduos em variados temas e utilizando, com frequência, metodologia quantitativa para isso (Braga, 2009).

A dificuldade de refletir sobre o mercado de trabalho está ancorada na orientação acadêmica das ciências sociais, segundo a avaliação do docente da UFRJ, classificado como acadêmico, mas que teve uma experiência profissional fora da universidade. A vocação do curso está atrelada ao desenvolvimento científico e à formação de pesquisadores para atuação na docência no ensino superior. Essa visão, prosseguiu o docente, foi apreendida durante sua trajetória acadêmica, internalizada e reproduzida. Ou seja, o curso tem como missão a formação de intelectuais dedicados à produção do conhecimento científico e por isso seu lugar privilegiado de atuação profissional é o ensino superior.

Apesar disso, o docente reconheceu os limites da inserção universitária em função da capacidade de expansão do ensino superior. Diante desse quadro, ele incentiva os estudantes a buscarem alternativas fora da academia que devem, para isso, procurar cursos complementares. Está implícito nessa percepção que a formação oferecida na universidade não é suficiente para preparar os egressos para atuarem em outros espaços, como discutido no capítulo anterior; e que, ao mesmo tempo, os estudantes devem construir individualmente as condições para a empregabilidade. Nessa perspectiva, a universidade se isenta da responsabilidade de oferecer, na grade curricular, disciplinas que auxiliem os estudantes para inserção no mercado de trabalho.

É difícil responder porque em grande medida o nosso curso é pensado e faz sentido porque a gente tem que reproduzir e ampliar a ciência no Brasil, é pensado sobretudo para a formação de pesquisadores, cujo horizonte profissional é sobretudo, a docência e a pesquisa no ensino superior. A gente é todo pensado e moldado, pelo menos no [nome da universidade que atua], para esses horizontes de formação profissional. Só que a situação é crítica hoje em dia, porque a gente sabe que os concursos persistem, mas são sobretudo para repor vagas. Não são vagas de expansão. (...) A situação é um pouco desesperadora e também o desmonte do ensino médio, o esvaziamento da sociologia no ensino médio, também faz com que o horizonte da docência do ensino básico também seja meio turvo. Então, é óbvio que nesse cenário, eu incentivo que os alunos façam curso de programação, tenham experiências em outras áreas também porque infelizmente no tempo que os próprios alunos mobilizam, eles têm que construir sua empregabilidade e a empregabilidade pensada como inserção no ensino superior como professor/ pesquisador está complicada nesse momento. Realmente eu percebo que os alunos quando conseguem ter habilidades de programação ou gestão de projetos conseguem ter inserções múltiplas, não tão dependentes da inserção na universidade (Docente UFRJ 2).

O docente da USP – classificado como acadêmico e que não teve experiências profissionais fora da academia - apontou o mesmo problema, mas apresentou uma solução distinta. Ele reforçou o caráter acadêmico da formação em ciências sociais, que impactou sua trajetória, visto que reconhecia a universidade como o único destino profissional legítimo. O docente inclusive menosprezava, na sua época de estudante, inserções fora da universidade, mas hoje avalia que este é um caminho possível e que deve ser perseguido pelas novas gerações

em função da saturação do sistema de pós-graduação. Pode-se concluir que a possibilidade de atuação fora da universidade só é viável em razão da limitação da expansão do ensino superior, que ainda é concebido por ele como destino profissional por excelência. Embora reconheça a legitimidade dessas alternativas, ainda valoriza sobremaneira a atuação na universidade.

Olhando para o desenvolvimento das ciências sociais numa perspectiva histórica, o docente da USP afirmou que a área se consolidou enquanto ciência com a expansão dos programas de pós-graduação e sua descentralização para diversos estados. A dimensão profissional não acompanhou este desenvolvimento, destacou o docente. Sociólogos têm dificuldade de se inserir de forma consistente nos governos, mas estão presentes nas empresas que fazem pesquisa de mercado e opinião, assim como ressaltaram os docentes da UFPE. Ao contrário da economia, curso apontado por ele como bem-sucedido na tarefa de se estabelecer enquanto campo de conhecimento e ao mesmo tempo como profissão e que tem uma inserção consolidada no governo e no setor privado. Apesar desses apontamentos, o docente se diz otimista. Afirmou que o ensino superior brasileiro tem possibilidade de expansão, considerando a quantidade de universidades existentes nos países desenvolvidos ou mesmo em outros países da América do Sul, como a Argentina. E para contemplar as outras formas de atuação profissional, o docente acredita que os cursos de graduação e de pós-graduação deveriam oferecer aos estudantes “alguma orientação” para inserção fora da universidade e mostrar as demais possibilidades para além da academia. Diferente do docente da UFRJ, ele acredita que esta deva ser uma atribuição institucional e não uma iniciativa individual dos estudantes.

Otimismo também é um sentimento presente na avaliação do docente da UFBA – classificado como tendo múltiplas experiências profissionais - sobre as possibilidades de inserção de sociólogos no mercado de trabalho. Enfatizou que há oportunidades de trabalho, mas que estão ocultas e por isso não são encontradas facilmente. A dificuldade em localizar as vagas se dá, prosseguiu o docente, pela definição dos perfis profissionais, que frequentemente não incluem os cientistas sociais. São vagas direcionadas para outras carreiras como economia, administração, mas que poderiam ser desempenhadas por sociólogos. Essa posição é orientada pelas experiências profissionais que o docente teve fora da academia.

Digo que eu sou um otimista porque acho que tem muito trabalho aí, só não acho que é muito visível. Não é fácil achá-lo. Não é um lugar que você sabe onde botar currículo, que alguém vai botar um anúncio. Muito embora de vez em quando apareça. Uma dessas empresas de consultoria esses dias botou um anúncio para estagiário de ciências sociais. O nosso colegiado compartilhou. Então eu sou um otimista porque acho que a gente pode fazer muita coisa em termos técnicos, mobilização social (Docente UFBA 1).

Esse descompasso entre a possibilidade de atuação no mercado de trabalho extra-acadêmico e o não direcionamento da vaga para cientistas sociais pode indicar um desconhecimento dos empregadores das competências e habilidades da profissão, como apontado por outras pesquisas (Baltar, Baltar, 2017; Torini, 2012). Por outro lado, é revelador da incapacidade das ciências sociais em definir suas fronteiras de atuação, criando uma reserva de mercado. Como já discutido em outros capítulos, as ciências sociais ao longo da sua história, sempre disputaram espaços no mercado de trabalho com outras profissões.

O mapeamento das oportunidades de emprego e a delimitação de uma área de atuação exclusiva para sociólogos, destacou o docente da UFBA, poderia ser realizada por um conselho profissional. Ao longo do seu relato, entretanto, o docente revelou questionamentos sobre a necessidade de criação de um conselho na área, visto que poderia restringir o exercício profissional aos diplomados. Para ele, essa limitação seria negativa, já que “excelentes sociólogos não eram formados em sociologia”. Um dos requisitos para a reserva de mercado é a identificação dos profissionais habilitados para trabalhar na área, apontado por várias tradições da sociologia das profissões (Rodrigues, 2002). Os conselhos determinam, por critérios relacionados à titulação acadêmica, aqueles que estão aptos a exercer um conjunto de funções que não podem ser desempenhadas por outros. Ao afirmar que existem bons sociólogos sem formação na área, o docente reforça o diagnóstico elaborado por ele para explicar a ausência de sociólogos no mercado de trabalho extra-acadêmico. Não identificar os profissionais credenciados ao exercício profissional é um dos obstáculos para a inserção dos sociólogos no mercado de trabalho. A consequência imediata do desconhecimento sobre a profissão é o não direcionamento das vagas para esses profissionais ou a existência de vagas não exclusivas, destinadas aos formados em outras áreas (Baltar, Baltar, 2017; Torini, 2012).

Apesar disso, ele reconheceu a importância dos conselhos profissionais e da organização da categoria para conquistar novos espaços no mercado de trabalho. Ele trouxe o exemplo dos assistentes sociais, que conseguiram ampliar e consolidar sua presença em diversos setores pela atuação dos conselhos. Os sindicatos, continuou o docente, também poderiam ser um canal da mobilização das demandas dos sociólogos. O docente relatou o envolvimento em uma articulação para criar um sindicato de sociólogos na Bahia. Em função dos conflitos e disputas políticas, declinou da iniciativa.

Dada a ausência do conselho profissional<sup>36</sup>, o docente afirmou que a responsabilidade pela ampliação das vagas no mercado de trabalho não pode ser transferida para as universidades, que não têm recursos humanos para lidar com essas questões. Ao mesmo tempo que eximiu o curso dessa atribuição, admitiu que o desconhecimento do corpo docente das possibilidades concretas de atuação no mercado de trabalho é prejudicial para os estudantes. Uma das formas de mitigar esse problema é a promoção, pelo colegiado, de palestras específicas sobre o tema, convidando sociólogos que atuam fora da academia para compartilhar suas experiências. Tendo conhecimento das possibilidades, os estudantes devem construir as condições de empregabilidade buscando ativamente as vagas no mercado de trabalho e pressionando as empresas para a contratação de sociólogos. O docente limitou o papel dos cursos de ciências sociais à apresentação das alternativas. Cabe aos estudantes individualmente, e não aos conselhos profissionais ou à universidade, a conquista de postos no mercado de trabalho.

[...] Acho que o nosso desconhecimento impacta, por isso que a gente fez essa atividade aqui no colegiado. Cabe também aos discentes que querem estagiar, começar a seguir nas redes sociais, empresa tal, órgão tal, começar a olhar o Diário Oficial, começar a ficar de olho. Olha, está tendo plano de saneamento de Salvador. Qual é a equipe que está fazendo? Qual é a formação dessa equipe? Tem sociólogo? Tem o pessoal das ciências humanas? Quem está fazendo diagnóstico social? Vamos lá galera questionar, mandar uma carta. Falta um pouco essa iniciativa nossa também (Docente UFBA 1).

Em uma perspectiva também positiva do mercado de trabalho extra-acadêmico, a docente da UFRJ – classificada como tendo múltiplas experiências profissionais - acredita que algumas organizações da sociedade civil podem atrair sociólogos, já que estão dedicadas à pesquisa e à produção de conhecimento científico. Numa avaliação externa ao trabalho de uma ONG específica, a docente relatou espanto ao se deparar com muitos cientistas sociais empregados e com um alto nível de formação acadêmica. Isso foi um indicador, para ela, da mudança do perfil de contratação dessas organizações, que costumavam recrutar lideranças populares e agora vivenciam um processo de profissionalização do quadro de funcionários. Entretanto, ela ressaltou que houve um crescimento de ONGs com outro perfil, ligadas aos

---

<sup>36</sup> Desde a criação da Sociedade de Sociologia de São Paulo em 1937, que posteriormente deu origem à SBS, surgiram diversas entidades e associações profissionais, especialmente na década de 1960. Atualmente há 15 sindicatos de sociólogos organizados em 14 estados e cinco associações profissionais, além de uma cooperativa (Cooperativa de Sociólogos Solidários) e uma Federação (Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil) entidade sindical que representa os sindicatos de sociólogos no Brasil (Matias Filho, 2019). Em 2021 foi criada a Associação Nacional dos Sociólogos e Sociólogas (ANASOBR).

interesses corporativos e comunitários, que não seriam adequadas para a atividade profissional dos cientistas sociais já que não estariam voltadas para a pesquisa.

As percepções positivas sobre o mercado de trabalho discutidas até aqui estão ancoradas nas potencialidades das ciências sociais para o desempenho de diversas funções que hoje são desenvolvidas por outros profissionais. Dito de outra maneira: os docentes não se referem a um cenário concreto de inserção dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, mas sim às possibilidades e empecilhos que esses teriam que lidar em certos setores. Alguns docentes do grupo 1, entretanto, apresentaram um cenário também positivo da inserção dos estudantes de graduação das suas universidades em estágios, que podem futuramente se converter em contratações efetivas, seja em empresas privadas, no terceiro setor ou em órgãos do governo. Esses docentes, sobretudo os da UnB e USP, revelaram uma realidade destoante das demais universidades aqui analisadas: a inserção, sem grandes dificuldades, dos estudantes de graduação e de pós-graduação em diversos setores profissionais. Essas parecem estar associadas mais à conjuntura econômica e política desses locais do que a especificidades dos cursos, como veremos em detalhes a seguir.

Os dois docentes da UnB mencionaram a atuação dos graduandos de ciências sociais em diversos órgãos do governo. O fato de Brasília ter dois governos – distrital e federal – favoreceu a entrada dos estudantes em estágios oferecidos pelas secretarias, ministérios e demais instituições dessas administrações. Esse é um contexto muito singular. Os docentes dos outros estados relataram a baixa presença de sociólogos nos governos estaduais, por exemplo.

Nos estágios, a remuneração que os estudantes recebem é praticamente três vezes maior do que a bolsa de iniciação científica, segundo o relato de um dos docentes. Além desse estímulo financeiro, a inserção no governo é interessante para os estudantes pela possibilidade de acompanhar o funcionamento da máquina pública, a formulação e implementação de políticas públicas, enfatizou o docente da UnB classificado como acadêmico, mas que teve uma inserção fora da academia. A experiência adquirida nesses estágios pode ser um trunfo na colocação profissional futura, inclusive no governo, com consultorias, como já apontado em outras pesquisas com egressos que atuam fora da academia (Torini, 2012). A forte presença do Estado na capital do Brasil faz com que o terceiro setor seja pouco desenvolvido no Distrito Federal e por isso, não atraia tantos sociólogos.

A docente da USP- classificada como tendo múltiplas experiências profissionais - também apresentou um cenário de grande empregabilidade dos estudantes de ciências sociais, característico do contexto paulista. O desenvolvimento econômico da cidade é marcado pela

presença de várias empresas, nacionais e internacionais. É de se esperar que o número de empregos seja maior em comparação com outras unidades da federação. A docente fez essa ressalva. Ela condicionou a empregabilidade dos estudantes à conjuntura econômica de São Paulo e não às especificidades do curso de graduação em ciências sociais da USP. Apesar disso, reconheceu a importância da disciplina de metodologia oferecida no segundo ano da graduação para a inserção profissional dos estudantes, já que é orientada para o aprendizado dos instrumentos de pesquisa, como entrevista, *survey*, elaboração de questionário, grupos focais. Assim como foi mencionado por outros docentes, o domínio das técnicas de pesquisa quantitativa é essencial para a atuação dos estudantes nessas empresas. Ela citou como exemplo, a inserção de estudantes na Google, Ifood e Facebook.

[...] Tenho vários alunos/alunas, que com graduação, estão em boas posições de trabalho. Que não fizeram mestrado, não pretendem fazer. (...) Na verdade, eu não conheço nenhum estudante meu que tenha ficado aqui em São Paulo que não... a pessoa pode querer mudar de área, fazer outra coisa, mas pessoas que quiseram fazer carreira, que não têm trabalho. Não conheço. Eu imagino que no Rio não seja assim (Docente USP 1).

Na percepção da docente, as empresas privadas que contratam estudantes de ciências sociais ainda como estagiários buscam profissionais capazes de operar bancos de dados, executar análises estatísticas e interpretar os resultados. A mescla dessas capacidades é o diferencial em comparação aos formados em outras áreas. A entrada nos estágios ocorre, geralmente, por indicação de algum profissional que já atua na empresa. Ou seja, não depende exclusivamente da divulgação feita pela universidade. Apesar disso, não há, por parte do corpo docente, resistência ao tipo de inserção. Segundo a docente da USP não há julgamentos de valor sobre essas atividades por parte dos professores do curso, embora admita que alguns docentes ainda reproduzam uma visão das ciências sociais que têm como objetivo formar o ‘intelectual do século XIX’, o erudito, que trabalha na academia.

Assim como no contexto do Distrito Federal, a docente indicou que a remuneração dos estudantes também é um fator de atração e retenção nesses estágios. Mencionou que as bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) são maiores em comparação àquelas oferecidas pelas agências federais como o CNPq<sup>37</sup>. Entretanto, a remuneração dos estágios supera o valor da bolsa, o que introduz um obstáculo para retenção dos estudantes em projetos de pesquisa de iniciação científica.

---

<sup>37</sup> Em julho de 2024, o valor da bolsa de iniciação científica da FAPESP era de R\$ 879,60 (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2024). A bolsa de iniciação científica do CNPq era de R\$ 700,00 (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2024).

Em muitos casos, os estudantes são efetivados após o término do estágio e optam por seguir esse caminho ao invés de se dedicar à pós-graduação por uma questão pragmática, enfatizou a docente: os retornos financeiros são maiores. A carreira acadêmica, em contraposição, só oferece rendimentos mais altos após a conclusão do doutorado e a entrada como docente em universidades públicas, o que leva, no mínimo, seis anos – considerando o tempo de formação do mestrado e do doutorado. Essa posição objetiva, está relacionada à mudança no perfil do estudante da USP com a implementação da política de cotas em 2016<sup>38</sup>. Historicamente, os estudantes de ciências sociais da universidade tinham uma origem social favorecida e identificavam na carreira acadêmica um projeto profissional, já que tinham condições materiais e simbólicas para se dedicar exclusivamente a ela.

A despeito da elevada inserção profissional dos estudantes de ciências sociais da USP em empresas privadas, um número reduzido de egressos atua na educação básica. Em comparação ao contexto do Rio de Janeiro, a docente afirmou que os licenciados não exercem a atividade docente. No cenário carioca, ao contrário, ela identifica uma presença maior de sociólogos na educação básica. Ela atribuiu a diferença à quantidade de vagas para atuação em pesquisa, superiores em São Paulo do que no Rio de Janeiro, o que ampliou as possibilidades de inserção profissional. Está embutida nessa percepção a ideia de que o desenvolvimento tanto do terceiro setor quanto das empresas privadas é maior em São Paulo do que no Rio de Janeiro, onde o destino profissional dos egressos está relacionado ao setor público; e de que há uma preferência dos sociólogos paulistas para atuar na pesquisa em relação à docência, que fica em segundo plano.

Avaliações pessimistas e otimistas sobre a inserção profissional dos sociólogos no mercado de trabalho também dividiram os relatos no grupo 2. Para os docentes da UEM e a docente da UFES, classificados como acadêmicos, mas que tiveram experiências profissionais fora da academia, a situação melhorou. Eles avaliaram que atualmente há mais oportunidades de emprego para sociólogos em comparação aos anos 1990 e o início dos anos 2000. Essa percepção estava ancorada em dois elementos: empregabilidade dos orientandos, inseridos no terceiro setor ou em empresas de pesquisa de mercado e eleitoral; e a uma “aceitação” do corpo docente a esse tipo de inserção. Na opinião do docente da UEM, a resistência dos demais professores estava mais associada a um debate epistemológico entre paradigmas científicos e

---

<sup>38</sup> Em 2016, a USP aderiu ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), que organiza a seleção das vagas para as universidades públicas federais. Nesse contexto, a USP passou a ter ações afirmativas, assim como as demais universidades federais. Em 2018, o vestibular da universidade passou a reservar vagas para negros e estudantes de escolas públicas de baixa renda (Giroto *et al*, 2023).

métodos de pesquisa (quantitativos e qualitativos) do que ideológico em relação ao mercado de trabalho. Essa perspectiva também foi enunciada por Cano (2012) na avaliação sobre o ensino de metodologia nas ciências sociais, que é influenciado pelas disputas entre os paradigmas comumente associados a uma abordagem metodológica específica. Mas na visão do autor, há um componente ideológico no julgamento que os professores fazem da metodologia quantitativa, que seria menos sensível aos interesses de minorias, menos libertadora e progressista.

(...) Os alunos começaram a perceber que é preciso estabelecer algumas estratégias de empregabilidade uma vez formados, que não são compatíveis com o currículo do curso e que é preciso pensar outras formas de empregabilidade. Percebi que por parte dos alunos isso começou a reduzir e conseqüentemente por parte dos colegas também. Mas é verdade que no início era um pouco mais difícil. Mas eu não sei nem se era uma resistência a inserções no mercado. Era uma resistência mais generalizada, uma resistência mais a métodos. Uma certa crise entre paradigmas, modelos de pesquisa em ciências sociais que estava em questão. Uma vez aceito que existe um modelo de pesquisa orientado por evidências, quantitativas principalmente, a resistência em relação à inserção no mercado fica secundária. A questão era mais epistemológica do que mercadológica ou de ideologia (Docente UEM 2).

A busca pela empregabilidade por parte do corpo discente pressionou as mudanças curriculares. No caso da UEM houve a criação de uma disciplina de métodos quantitativos e há discussões para a formação de uma empresa júnior no curso de ciências sociais. Pesquisas com egressos indicaram que a existência de uma empresa júnior nos cursos de ciências sociais foi importante para a inserção no mercado de trabalho (Yung, 2013).

O docente da UEM e a docente da UFES citaram que os seus orientandos estão inseridos profissionalmente no terceiro setor e em empresas de pesquisa de mercado e de opinião. As oportunidades estão relacionadas aos temas desenvolvidos por eles na pós-graduação ou ao domínio de técnicas de pesquisa quantitativas aliado aos conhecimentos estatísticos, de programação e de língua inglesa. Nesses casos, os docentes foram procurados pelas empresas ou organizações da sociedade civil que já tinham uma relação para indicar estudantes para as vagas existentes. O docente da UEM enfatizou que as empresas geralmente exigem profissionais seniores e que já tenham doutorado. Ele mencionou o impacto que a inserção profissional provoca no andamento das pesquisas na pós-graduação e que, em algumas situações, as dissertações e teses produzidas fiquem aquém do esperado.

Esse otimismo contrasta com as avaliações pessimistas sobre a inserção do sociólogo no mercado de trabalho. A primeira evidência mencionada pelos docentes foi a precariedade de vínculos no mercado de trabalho fora da universidade e a falta de estabilidade. Para a docente da UFMA – classificada como tendo múltiplas experiências profissionais - a ausência de

condições de trabalho estáveis faz com que os sociólogos optem pela carreira acadêmica. Um segundo aspecto foi a falta de oportunidades no mercado de trabalho. Quatro docentes citaram que a situação piorou nos últimos anos. No caso da docente da UFES – classificada como tendo múltiplas experiências profissionais - a avaliação vem acompanhada de uma desilusão em relação ao tipo de atuação no mercado: nos anos 1990 predominava a inserção dos sociólogos nas organizações da sociedade civil, movimentos sociais e, atualmente, sobressaem as empresas de pesquisas que desenvolvem pesquisas quantitativas. Há no relato um julgamento de valor sobre essas inserções, que só são avaliadas positivamente quando relacionadas exclusivamente a “causas sociais”, o que acontecia nas Ongs e nos movimentos sociais. Nas empresas, enfatizou a docente, o seu trabalho está a serviço de interesses privados e por isso não tem a mesma importância.

Antes [anos 1990], o mercado era insurgente para o sociólogo. A sociologia podia fazer a diferença na sociedade. Era o tempo de esperança. Era um tempo de pujança, era um tempo que a gente tinha muita força nos nossos ideais. Esses setores em que eu atuei, essas viagens que eu fiz, tudo isso que eu fiz era num clima de otimismo. Estar no mercado também era uma forma de estar na sociedade civil (Docente UFES 1).

Os docentes do grupo 2 levantaram algumas hipóteses para explicar a falta de oportunidades no mercado de trabalho. A primeira delas diz respeito à inabilidade do campo das ciências sociais de definir uma reserva de mercado, ou seja, uma área de atuação profissional exclusiva para os formados. O docente da UFSM – classificado como acadêmico - e a docente da UFMA – múltiplas experiências profissionais - citaram o caso do serviço social, área que assegurou por lei a presença de ao menos um assistente social no quadro de funcionários das prefeituras<sup>39</sup>. Esse episódio é mencionado por eles como um exemplo de mecanismo corporativista que poderia garantir empregabilidade para os sociólogos.

A segunda hipótese relaciona a incapacidade de assegurar postos de trabalho fora da universidade à ausência de reflexão sobre mercado. A docente da UFES – múltiplas experiências profissionais - sugeriu que este fato está ancorado na falta de uma identificação enquanto categoria profissional. A inexistência de um conselho profissional e a reduzida

---

<sup>39</sup> Desde a redemocratização, a Assistência Social passou a integrar a seguridade social, junto com Saúde e Previdência Social. A Lei Orgânica da Assistência Social (8.742/1993) regulamentou esta nova orientação da política baseada na descentralização e participação. Como consequência, houve um aumento no número de assistentes sociais nos municípios, atuando nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e nos Centros Especializados de Assistência Social (CREAS) (Azar, Guimarães, 2018). Segundo pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social com uma amostra de assistentes sociais com registro ativo em todos os conselhos estaduais em 2003, cerca de 41% atuavam em instituições públicas municipais, quase o dobro daqueles que trabalhavam em instituições públicas estaduais (24%) (Conselho Federal de Serviço Social, 2005).

capacidade de articulação e mobilização dos sindicatos e federações são sintomas dessa forma de pensar sobre si mesmo. Um exemplo mencionado por ela diz respeito ao Congresso Brasileiro de Sociologia organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Os graduados em sociologia, definidos por lei como sociólogos, são classificados pela organização como “sociólogos do amanhã” e só podem apresentar seus trabalhos em forma de poster. Apenas sociólogos com mestrado podem participar dos grupos de trabalho. Isso indica que, para a SBS, aqueles que não possuem título de pós-graduação ainda não estão aptos para serem considerados sociólogos, o que contraria a legislação que regulamenta a profissão. Na percepção da docente, os sociólogos se definem como um grupo intelectual que está alheio às discussões sobre mercado de trabalho e essa é a principal razão para ausência de oportunidades de emprego. O docente da UFSM – acadêmico - compartilha uma perspectiva semelhante.

A gente não quer discutir mercado de trabalho. Seja porque não há mercado de trabalho, seja porque a gente não quer construir mercado de trabalho, seja pelos que estão integrados ao mercado de trabalho, que é o meu caso, vai ser o seu caso provavelmente em seguida... não querem discutir, não estão dispostos a discutir mercado de trabalho e não agimos nesse sentido. Então para as próximas gerações, vejo para a nossa área dificuldades no que respeito ao mercado de trabalho. O fascínio da área vai continuar brilhando os olhinhos de muita gente, assim como faz brilhar os nossos, o que é fascinante. Agora, nem tudo que é fascinante tem mercado de trabalho (Docente UFSM 1).

A terceira hipótese para explicar a dificuldade de inserção no mercado de trabalho extra-acadêmico está relacionada à formação direcionada para o mundo acadêmico e que não contribui para o exercício de algumas funções. O docente da UFSM mencionou a existência de mercado a ser explorado, ocupações que poderiam ser desempenhadas por sociólogos, cientistas políticos, mas que são executadas por profissionais de outros campos. Ao citar o exemplo da atividade de assessoria parlamentar, o docente afirmou que havia espaço para profissionais da ciência política, que poderiam exercer o cargo de técnico no “funcionamento institucional”, mas que por deficiências na formação, sobretudo no campo do direito aliado ao desconhecimento das competências e habilidades dos cientistas políticos pelos parlamentares, acabam perdendo espaço para economistas e juristas. Haveria, portanto, um duplo problema: de um lado, uma formação teórica, orientada para questões acadêmicas e, de outro, um desconhecimento dos possíveis empregadores das atribuições dos sociólogos.

O docente da UFMA – classificado como acadêmico, mas que teve experiências profissionais fora da academia - vai além ao afirmar que o problema é anterior. Na sua avaliação, não há desconhecimento do mercado sobre as competências dos sociólogos porque, na verdade, a função do sociólogo na iniciativa privada não existe. O docente da UFMA e o da

UFMSM concordam que a formação em ciências sociais oferece condições para uma atuação profissional fora da academia, sobretudo pelo caráter interdisciplinar, mas que a falta de diálogo com mercado e a ausência de disciplinas práticas nos currículos provocam a perda das vagas para profissionais de outros campos.

Falta um diálogo muito grande com o mercado. Por exemplo, quais são as portas que se abrem para estagiários de bacharelado? As portas do setor público. São essas as únicas que se abrem. As escolas públicas, o Estado que abre, o museu que abre uma vaga lá para cientista social. Há um desconhecimento do mercado no papel desse cientista social? Não, porque não existe a função do cientista social na iniciativa privada. Isso está sendo ocupado por quem? Por pedagogo, por assistente social, por gente de relações públicas, pessoal formado em comunicação. Está sendo ocupado por administradores, por profissionais de direito. Onde um cientista social não está alguém vai ocupar (...). Só que tem todo um conjunto de informações que seriam extremamente úteis para esse sujeito no mercado de trabalho, mas que não são colocadas nos cursos de ciências sociais porque são trocadas por teoria sociológica, por teoria política, por teoria antropológica. Por que? Porque o departamento aumentou e aí eu preciso botar disciplinas para o professor. Você colocar a gestão de um curso na mão nos próprios professores, esses professores vão pensar só em si mesmos (Docente UFMA 2).

A ausência de uma reflexão sistemática sobre mercado de trabalho pelos sociólogos, a dificuldade de se definir enquanto categoria profissional e a formação voltada para o mercado acadêmico foram os motivos elencados pelos docentes do grupo 2 para explicar a falta de oportunidades no mercado de trabalho. Todas reforçam uma tensão entre teoria e prática, que na avaliação do docente da UFMA está relacionada à institucionalização das ciências sociais no Brasil sobretudo pelo peso da tradição francesa. Várias pesquisas já demonstraram os impactos da escola francesa na construção das ciências sociais no Brasil e da ênfase na pesquisa teórica e na formação do intelectual (Liedke Filho, 2005; Martins, 2005; Miceli, 1989; Arruda, 1989). Segundo a perspectiva do docente, essa tradição engendrou intelectuais que têm certa aversão ao mercado e criou uma identidade profissional associada à universidade, interpretado como único ambiente de trabalho legítimo e autorizado. Essa visão influenciou o modelo de formação voltado para a academia e reproduzido pelos docentes dos cursos de ciências sociais.

Como contraponto, o docente da UFMA mencionou a tradição americana que inspirou a criação do curso de ciências sociais da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em 1933. A vocação prática voltada para a formação de técnicos para atuar na administração pública e de professores da educação básica aliado à predileção por pesquisas empíricas de cunho quantitativo favoreceu uma relação mais harmônica com o mercado. A tradição empírica da sociologia americana explicaria, segundo o docente, a inserção de sociólogos dos EUA em empresas na área de gestão e mediação de conflitos. Cabe mencionar que o Estado também se constituiu como importante espaço de atuação dos sociólogos e que atuou como uma estratégia

de profissionalização (Desmarez, 1986). No caso brasileiro, sociólogos e antropólogos que trabalham no setor privado são excluídos dos circuitos acadêmicos e avaliados de forma negativa pelos pares pelo suposto alinhamento e defesa dos interesses do mercado e da empresa em questão. Por outro lado, a inserção em organizações da sociedade civil e em movimentos sociais é bem-vista pelos pares, como mencionado pela docente da UFES que associa a atuação nessas instituições a valores e causas sociais.

(...) A sociologia é muita coisa porque é trabalho intelectual. Onde você estiver, se você tiver essa vocação, você não vai parar. O mundo tem muitas possibilidades. A questão não é quem paga seu salário, o mercado ou a universidade pública. A questão é para quem vai o fruto do seu trabalho. O meu, modestamente, só foi para causas que eu acreditava e acredito. Trabalhar fora da academia pode não ser mera instrumentalidade. Tem muita coisa boa para a sociologia fazer lá (Docente UFES 1).

A docente da UEM – classificada como tendo múltiplas experiências profissionais - argumentou que a ausência de uma reflexão sobre o mercado de trabalho pelos sociólogos também tem raízes históricas. Remonta a origem dos cursos de ciências sociais no Brasil, em especial o da USP, voltado para a formação de uma elite intelectual. Esse grupo nunca encontrou dificuldade de se inserir no mercado de trabalho acadêmico, em função do contexto de expansão do ensino superior. Como ‘havia espaço para todos na academia’, o mercado de trabalho não era fonte de preocupação tampouco de debate e reflexão.

A docente a UFMA e da UFES – ambas classificadas como tendo múltiplas experiências profissionais- afirmaram que a ampliação das vagas no mercado de trabalho fora da academia depende da atuação de associações profissionais, como sindicatos e federações, instituições comprometidas com a garantia de oportunidades profissionais para sociólogos. Uma segunda atribuição dessas organizações seria, segundo a docente da UFES, auxiliar o sociólogo que já está inserido no mercado de trabalho extra-acadêmico, não só balizando os princípios éticos, como amparando- o na busca por direitos.

Se a gente não tiver algo, que é mesmo uma associação de profissionais da área de sociologia, como se fosse... como tem psicólogo ou como tem a OAB do direito, como tem o CRM de medicina, não vejo melhoras. Acho que tem que ter gente que receba para pensar e para ir atrás de leis que garantam, que institucionalizam. Que nem aconteceu agora, de exigência de ter um psicólogo na escola, que institucionalize, que tenha que ter pelo menos em uma prefeitura, cada prefeitura ou cada câmara, principalmente câmara, um sociólogo, não vejo perspectiva de mudança (Docente UFMA 1).

Esse discurso transfere a responsabilidade pela empregabilidade para as associações profissionais, lideradas por sociólogos que geralmente não estão na carreira acadêmica. A docente da UFES – múltiplas experiências profissionais - que atuou em algumas associações

profissionais na década de 1990, apontou problemas concretos dessas organizações como interferências político-partidárias. Ela relatou que uma das associações profissionais estava orientada pela defesa da inserção da sociologia no ensino médio, importante espaço de trabalho para os sociólogos. A organização, portanto, se limitou a essa frente de atuação, deixando de lado a conquista por novos postos de trabalhos para além da docência. Esse fato pode estar relacionado à dificuldade dos sociólogos de se definirem enquanto categoria profissional ou de estabelecer uma relação mais harmônica com o mercado de trabalho, como já mencionado pela docente.

A maioria dos docentes do grupo 2, entretanto, afirmou que o alargamento das oportunidades no mercado de trabalho fora da academia está relacionado a alterações na formação do sociólogo, seja no desenvolvimento e engajamento de graduandos em projetos de extensão, seja em mudanças curriculares. Essa dimensão, interna à vida universitária, depende exclusivamente do corpo docente. Os projetos de extensão poderiam favorecer o diálogo com instituições públicas e privadas, movimentos sociais e organizações da sociedade civil para estimular inserções profissionais futuras.

O docente da UFMT e a docente da UEM – ambos classificados como múltiplas experiências profissionais- destacaram o papel das associações científicas para a conquista de novos postos de trabalho fora da academia. A docente da UEM chamou atenção para o concurso de projetos de extensão promovido pela ANPOCS, em um movimento de valorização e reconhecimento dessas iniciativas. As associações científicas, como a SBS, ABA e ABCP, também teriam atribuições, segundo os docentes, de promover debates e reflexões sobre o mercado de trabalho para além da carreira universitária, o que já vem ocorrendo<sup>40</sup>. Esse esforço coletivo para construir relações com o mercado de trabalho poderia auxiliar na celebração de convênios de estágio com a iniciativa privada ou com órgãos públicos, por exemplo.

As alterações na formação foram mencionadas pela maioria dos docentes do grupo 2. Elas envolvem mudança na estrutura curricular dos cursos de graduação para inclusão de disciplinas práticas, orientadas para a dimensão técnica da profissão. O docente da UFSM – acadêmico - afirmou que deveria haver um alinhamento às demandas do mercado, tornando o curso mais pragmático. Esse ponto marca um paradoxo. Alguns docentes desse grupo enfatizaram que a formação em ciências sociais oferece subsídios para atuação no mercado de

---

<sup>40</sup> Para mencionar uma iniciativa recente, em julho de 2024 a articulação das associações científicas ANPOCS, ABA, ABCP e SBS, lançou um questionário para mapear a atuação de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos no mercado de trabalho (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2024).

trabalho de forma mais qualificada em comparação com outras carreiras como a administração e a economia, por exemplo. Há uma avaliação positiva da formação que permite a atuação em muitos setores, mas há, simultaneamente, um ressentimento da ausência de treinamento prático que auxilie a atividade profissional. É como se os sociólogos tivessem habilidades importantes que os diferenciem de outros profissionais, mas faltassem competências técnicas correspondentes para a atuação no mercado.

A inclusão de novas disciplinas nos currículos exigiria, por um lado, a dedicação dos docentes a novas abordagens teórico-metodológicas ou a contratação de professores especificamente para essas cadeiras. Em ambos os cenários haveria necessidade de retirar disciplinas existentes. Esse aspecto, na visão do docente da UFMA, – acadêmico, mas que teve experiências profissionais fora da academia - é o grande entrave para alterações curriculares profundas, já que os professores não querem renunciar às disciplinas que oferecem costumeiramente para ofertar outras nas quais teriam que aprender novos conteúdos. Nessa avaliação, os critérios para elaboração dos currículos não levam em consideração a real necessidade dos estudantes, mas antes, atendem aos interesses individuais dos docentes. Esse movimento explicaria a retirada de disciplinas de outras áreas, como história, geografia, economia, para a inclusão daquelas oferecidas pelos departamentos de ciências sociais nos currículos da graduação.

(...) Quando você pega os projetos pedagógicos das licenciaturas nos cursos que já tinham bacharelado, o projeto pedagógico da licenciatura é um arremedo do curso de bacharelado, ou seja, o sujeito pegou o mesmo projeto pedagógico, as mesmas disciplinas, 70% das disciplinas do bacharelado estão lá no curso de licenciatura, que é uma carreira totalmente diferente. São profissões totalmente diferentes. Não tem nenhuma, quase nenhuma relação de uma com a outra. Você vai olhar a formação é a mesma. Você percebe a rigidez dos departamentos de fazer alterações. Ah, vai tirar a minha disciplina? Não, não pode. Ninguém está pensando no sujeito no mercado de trabalho. Só está pensando na disciplina dele. (...). E pouco importa para o departamento se o sujeito vai ou não encontrar emprego. O cara está pensando na disciplina que ele aprendeu a dar e que precisa, senão vai ter que estudar de novo. Olha a imagem do sujeito. 50 anos tendo que estudar de novo para oferecer uma disciplina nova (Docente UFMA 2).

As alterações curriculares encontram um segundo desafio, segundo o docente da UFSM-classificado como acadêmico: a inclusão de disciplinas técnicas para suprir demandas do mercado encontram resistência pela natureza do curso, de caráter valorativo, próximo ao dogma de ‘construção de uma sociedade melhor, mais justa’. A conquista de novos espaços no mercado de trabalho está relacionada à formação adequada as exigências do mercado e à abertura de canais de diálogo sobretudo no setor privado. Essas mudanças, avaliou o docente, seriam difíceis, dolorosas e deixariam o curso sem ‘charme’, sem a parte sedutora, se assemelhando ao

curso de administração, mais técnico e burocrático. O docente não evidencia o que seria essa parte sedutora dos cursos de ciências sociais, mas é possível interpretar que se referia às dimensões abstrata e reflexiva do curso. Em algum sentido a perda dessa dimensão seria um mal necessário para aumentar a empregabilidade e diminuir a evasão dos cursos de graduação.

Uma terceira forma de ampliar as inserções no mercado de trabalho apontada pelo docente da UFMT – classificado como tendo múltiplas experiências profissionais - é a atuação individual de sociólogos inseridos em empresas privadas, órgãos públicos e no terceiro setor pela manutenção e ampliação das vagas para os diplomados na área. Da mesma forma, os docentes universitários também poderiam atuar para aumentar o número de disciplinas de sociologia nos demais cursos universitários, proposta defendida também por outros autores (Mirhan,2015). Nos dois casos, a ampliação das vagas envolve a participação em instâncias de decisão como conselhos universitários, comissões e cargos de direção das empresas, bem como da articulação das associações profissionais, sindicatos e associações científicas no mapeamento desses profissionais e no fortalecimento das suas ações na garantia de novos postos de trabalho.

Sobre o mercado de trabalho acadêmico, os docentes do grupo 1 destacaram a redução na quantidade de concursos e o aumento de doutores recém-formados, bem qualificados, que não conseguem se inserir no mercado de trabalho. A simultaneidade desses dois fenômenos favorece a competição já presente no ensino superior brasileiro. Os doutorandos têm que se preparar cada vez mais e mais cedo para alcançarem uma vaga nas universidades públicas.

[...] É uma maluquice porque a quantidade de doutores formados por ano, gente boa pra caramba (...)tenho a impressão que os jovens doutores hoje são melhores do que a gente era. Tem muito mais produção, são muito mais profissionalizados, estão muito mais preparados para esse desafio do que a gente era. Acho que a coisa ficou mais difícil e, ao mesmo tempo, as pessoas sabem, conhecem o problema, e o tanto de competição que existe, e estão preparadas pra isso. É incrível ver os currículos de um monte de gente que não está empregada, que ainda não é professor, que não passou no concurso, e é muito boa, com uma superprodução (Docente USP 2).

Um ponto citado de maneira divergente pelos docentes da USP diz respeito à endogenia na composição do corpo docente da universidade. As discordâncias podem ser atribuídas às trajetórias acadêmica e profissional. O docente acredita que sua formação integral na USP contribuiu para a entrada na universidade, mas avaliou que havia um equilíbrio na composição do corpo docente, com ênfase nas demais universidades paulistas como a Unicamp, mas também de outros estados como Rio e Paraná. Já a docente, que não fez nenhuma etapa formativa na USP, considerou que havia um número considerável de docentes que fizeram a trajetória integral na USP e permaneceram como um traço da endogenia da instituição. Havia

uma prerrogativa nesse grupo de docentes que se manteve na universidade de que a USP é o topo da carreira acadêmica nas ciências sociais e por isso não haveria motivos para prestar concurso em outra instituição no Brasil.

[...] A USP tem pessoas que fazem graduação, mestrado e doutorado e depois fazem concurso e ficam a vida inteira na USP. Elas não têm nenhuma outra experiência de vida institucional. A USP já é o teto. Vão ter experiências fora do Brasil, fazer [doutorado] sanduíche<sup>41</sup>, mas não existe no Brasil [a possibilidade de] ser da USP [e] não ser. É um negócio louco porque tem reflexos na endogenia do nosso departamento. Coisa que eu não fazia ideia, porque se eu soubesse, nem teria tentado concurso para possivelmente.... Claro que eu não vou passar. Não fiz nada na USP, não tenho contato nenhum (Docente USP 1).

A docente da UFPE também avaliou de forma desfavorável o mercado acadêmico, destacando que nos últimos cinco anos houve um gargalo para a inserção dos doutores recém-formados pela retração no número de vagas no ensino superior. Mencionou as políticas de expansão do ensino superior público e privado no Brasil a partir dos anos 2000 que favoreceram a criação de novas universidades e de cursos de graduação que aumentaram a demanda por cientistas sociais. Nesse momento, a docente afirmou que houve um crescimento na inserção dos egressos do seu programa nos Institutos Federais e nas universidades públicas. Com a descontinuidade das políticas, e entrada dos doutores nessas instituições diminuiu consideravelmente.

Refletindo sobre as experiências pessoais de participação nos concursos públicos para a carreira universitária, os docentes equacionaram a trajetória acadêmica com a dimensão imponderável e imprevisível presente nesse tipo de seleção. A composição da banca, o sorteio dos temas para as provas teórica e prática e os demais concorrentes são elementos incontroláveis que podem favorecer ou não o candidato. Dos quatro docentes do grupo 1 que fizeram graduação, mestrado e doutorado na mesma instituição em que lecionam, dois avaliaram que o percurso formativo na mesma instituição contribuiu de alguma maneira para a aprovação no concurso e apenas um acredita que esse elemento não ajudou e, de alguma maneira, foi desfavorável. O outro docente entrou na universidade num período anterior à exigência de concursos públicos, que tem a Constituição de 1988 como marco (Oliveira, 2024).

[...] Concurso é um negócio. É meio Copa do Mundo. Quando o time ganha, toda a narrativa...parece que a vitória era inevitável. E concurso é meio assim também. Depois que você passa, você fala: bom, passei e era isso mesmo, esse era o meu

<sup>41</sup> O doutorado-sanduíche é uma modalidade de bolsa de estudos concedida pelas agências de fomento aos estudantes de doutorado no Brasil para executarem parte da sua pesquisa em universidades estrangeiras. Atualmente tem duração mínima de três meses e máxima de seis. Os valores da bolsa contemplam o pagamento de diversas despesas como a mensalidade da universidade, estadia, alimentação, entre outros (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a).

destino. Mas a coisa também poderia ter dado errado. Eu poderia ter sorteado um tema ali que me desfavorecesse. Eu podia ter perdido o concurso, porque foi ali, pau a pau. Eu poderia ter perdido aquele (...), mas os concursos são competitivos e ninguém controla porquê.... É claro que, dependendo da banca que você pega, pode favorecer um pouco ou te prejudicar, mas nenhuma banca vai [te] aprovar se você não ganhar o concurso. Então, pode ser que você ganhe o concurso e a banca seja desfavorável e você perca. Porque ali na disputa com algum outro candidato/candidata, que vai estar meio ali com você. Isso pode acontecer (Docente USP 2).

Entre as vantagens mencionadas pelos docentes para a aprovação no concurso estão a reputação construída ao longo da trajetória acadêmica, o fato de ser conhecido por todos os docentes e o prestígio da instituição, como relatado pelo docente da UFRJ.

[...] Estar numa instituição, isso pesa, mas a dinâmica do concurso tem muitas contingências com um resultado potencialmente imprevisível. Desde a configuração da banca, porque uma instituição também não é homogênea. Então obviamente que por ter tido a formação no [nome da universidade], eu era conhecido pelos membros internos da banca, mas não quer dizer que eles fossem simpáticos ou afins a minha área de pesquisa ou a minha orientação teórica que seja. Então, depende muito. Depende da banca, dos concorrentes, da configuração. É muito difícil avaliar isso. É claro que ser conhecido, e acho que consegui levar uma boa reputação pro concurso, me ajudou. Claro. Eu tinha um histórico de bom aluno, dedicado. Acho que isso pesou, mas se me favoreceu ou não é difícil avaliar (Docente UFRJ 2).

O peso da instituição pode ser uma vantagem ou uma desvantagem. O docente da UFBA avaliou que ter feito toda a trajetória na universidade não contribuiu para sua aprovação no concurso visto que na competição com candidatos externos e provenientes de instituições consideradas de excelência sobretudo de São Paulo, a universidade do Nordeste estava em uma posição menos prestigiada. Embora tenha reconhecido essa possibilidade, o docente destacou que no seu caso isso não se configurou por um elemento ainda não mencionado anteriormente: a possibilidade de manter e preservar a tradição da universidade tanto do ponto de vista teórico quanto temático.

Sobre a inserção profissional na carreira acadêmica, os docentes da UFMA e da UFMT, ambos do grupo 2, defenderam a ideia de que haja uma restrição dos concursos públicos para o magistério no ensino superior nos cursos de ciências sociais aos formados na área. A medida funcionaria como uma reserva de vagas em um contexto de escassez de oportunidades no mercado extra-acadêmico. Outro argumento foi acionado para a defesa de vagas apenas para os bacharéis e licenciados em ciências sociais: a diferença entre a formação na graduação, com mais disciplinas da área, em comparação com os cursos de pós-graduação. Para o docente da UFMA, a formação em ciências sociais ocorre na graduação. Por isso, faz sentido limitar os concursos aos graduados ao invés de atribuir essa exigência para o nível de doutorado, como acontece em muitos concursos públicos para o ensino superior. Esse ponto possibilita a reflexão sobre o papel da graduação na construção da identidade profissional, reforçando a percepção

dos docentes de que esta é determinada pela formação na pós-graduação, como já discutido em outros capítulos.

Se por um lado há dificuldades na inserção profissional de sociólogos fora da academia, por outro, também há barreiras na entrada na vida universitária em função do número reduzido de vagas nas universidades. Isso provoca um aumento da competitividade entre os doutores pelas vagas existentes. A docente da UFSM comparou a situação atual com o seu momento de entrada na carreira universitária em meados dos anos 1990 e acentuou as diferenças no nível de produtividade exigido dos candidatos.

(...) Na minha geração eram poucos doutores. Então, se você fosse um doutor e fizesse um concurso para algum lugar, era difícil você não passar. Porque você fazia uma boa prova, você tinha ali um currículo. Hoje em dia, a concorrência é muito grande, os concursos têm trinta, quarenta, cinquenta. Então eu diria que na geração de vocês, hoje, o que faz muita diferença, além da boa formação que muitos de vocês já têm porque estão em bons programas, são as redes em que vocês estão colocados e esses outros capitais que você cria ao longo da carreira acadêmica, que te possibilitam conhecer cenários diversos e manter a publicação sempre numa linha de constância, que é uma coisa importante para os concursos. Então isso vai mudando também. Na minha geração se você publicasse um artigo por ano ou... na minha geração, se dizia: no mestrado a gente não tem que publicar. Você vai publicar no doutorado que daí vale a pena (Docente UFSM 2).

Além da construção de redes e do fortalecimento do capital social, a docente da UFSM citou outras medidas que podem alterar essa situação como a expansão do ensino superior e o investimento em Ciência e Tecnologia, com aumento do financiamento de projetos de pesquisa na área das humanidades. Isso permitiria oferecer bolsas de pesquisas aos doutores recém-formados e mantê-los na universidade enquanto não surgem vagas concretas. Em que pese a precariedade desse tipo de vínculo profissional, reconhecido pela docente, esse seria um mecanismo que garantiria algum tipo de renda aos doutores formados.

Um último aspecto levantado apenas pelos docentes do grupo 2, e que não restava previsto no roteiro, se refere à localização das universidades. Nesse grupo, seis deles pertencem a universidades que estão situadas no interior dos estados (UFMA-Campus Imperatriz; UEM – em Maringá, no Paraná; UFSM, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul) e quatro estão alocados em campus nas capitais (UFES- em Vitória; e UFMT – em Cuiabá). Os programas de pós-graduação em que os docentes atuam foram criados recentemente - o que foi um dos critérios utilizados na seleção dos entrevistados como visto no capítulo três – e estão em estados que não têm uma tradição consolidada no campo das ciências sociais. Por isso, na maioria das entrevistas os docentes mencionaram a percepção de estar na periferia/interior. Categorias acionadas em um duplo sentido: geográfico, por estarem situados no interior dos seus estados; e simbólico, por estarem afastados dos centros mais tradicionais no campo das ciências sociais,

sobretudo o eixo Rio - São Paulo, que concentrou a formação na graduação e na pós-graduação até a década de 1970 (Barreira, Côrtes, Lima, 2018; Lima, 2019).

Os docentes do grupo 2 que tiveram formação acadêmica nas capitais - com exceção do docente da UEM que fez a graduação no interior - ao chegarem “na periferia” se depararam com múltiplas diferenças na formação oferecida na graduação, no perfil dos estudantes, nos recursos disponíveis na universidade. As cidades tinham limitações em relação ao mercado de trabalho. Não havia, como apontou o docente da UFSM, muitas oportunidades profissionais fora da academia para os estudantes em comparação com as capitais. Não havia muitas empresas ou outras organizações dedicadas à pesquisa, seja de mercado, opinião ou eleitoral, que poderiam receber cientistas sociais. Essas diferenças produziram impactos na formação oferecida pelas universidades do interior.

Para além desses aspectos ligados à formação, a chegada dos docentes vindos das capitais gerou uma desconfiança inicial no corpo docente quanto à permanência nas cidades. A avaliação, feita pelos docentes que já estavam vinculados a essas universidades, é de que o docente que veio de uma cidade maior ou de uma capital está no interior de forma temporária.

Vim dar aula e o pessoal dizia: ‘quando que você vai embora?’ E tem essa representação negativa do estado, da periferia também. Acho que a [nome da universidade] vem com programas de pós-graduação tardios. É outra realidade. A pesquisa aqui é outro... O *feeling* da pesquisa é outro. Então a gente sabe que é periferia. A primeira coisa é ter essa noção, a consciência disso. Demora, mas você vai percebendo e a periferia também pode falar coisas importantes. E sempre falando da gente não consegue chegar porque não está aqui. Mas foi um pouco isso sim. Aqui ingressei na graduação, depois a gente fez o programa de pós-graduação, que a gente ainda está só com mestrado. Para nós já é uma conquista... (Docente UFMT 1).

Outra dificuldade apontada pela docente do UFSM diz respeito à presença de docentes das universidades do interior na direção de associações científicas da área, que realiza encontros, congressos, reuniões em capitais, distantes geograficamente das cidades do interior. O tempo de deslocamento é uma barreira para a participação na gestão das associações. Por fim, a última barreira identificada pelo docente da UFSM está relacionada à criação dos programas de pós-graduação. O reduzido número de docentes de uma mesma área na universidade condicionou a formação de programas interdisciplinares, como é o caso dos programas de ciências sociais, em comparação aos disciplinares, de sociologia, por exemplo.

Frente a esses desafios, os docentes tiveram que encontrar estratégias de adaptação em relação aos recursos financeiros disponíveis e ao perfil dos alunos. Havia uma necessidade de adequação à nova realidade. Apesar disso, alguns docentes relataram que em seus departamentos nem todo o corpo docente se adaptou ao novo contexto e manteve exigências

acadêmicas que não se aplicavam a essa realidade. Um dos exemplos citadas pela docente da UFMA se refere ao caráter eliminatório das provas de língua estrangeira na seleção do seu programa de pós-graduação. Para ela, esse critério não está adequado ao contexto de inserção do programa, em uma cidade de interior e nem ao perfil dos alunos, geralmente dos seguimentos populares que não tiveram acesso a cursos de língua estrangeira durante sua trajetória escolar. Esse descompasso entre o ideal de formação e a realidade é atribuído, pela docente da UEM, ao esforço de reprodução, no interior, de um modelo de formação acadêmica dos grandes centros, como o da USP por exemplo. Na sua avaliação, há uma tentativa de não parecer um curso de periferia emulando padrões de formação intelectual de outros contextos.

Mas por que que eu falo a USP? Porque acho que é essa referência .... até do que a gente aprendeu nos nossos cursos do bacharelismo, de uma coisa meio, o intelectual. Acho que os nossos cursos, de uma forma geral, e principalmente curso de periferia são muito marcados por querer alcançar essa coisa da formação intelectual. Acho que isso às vezes nubla o nosso olhar para enxergar o aluno que nós temos aqui e o que de fato vai buscar no programa de mestrado em ciências sociais. Não vem buscar ser intelectual aqui. Eles vêm buscar outras coisas (Docente UEM 1).

### **6.3 Esboço de síntese: conexões entre os grupos**

Este capítulo apresentou as experiências profissionais dos entrevistados tanto na docência quanto em outras atividades fora da academia, bem como as avaliações sobre a inserção de sociólogos no mercado de trabalho. Um primeiro aspecto que merece destaque é o número daqueles com passagens pelo magistério. Dos 20 entrevistados, 16 tiveram experiências na docência antes do ingresso da carreira acadêmica que, de maneira geral, ocorreram durante a pós-graduação. No grupo 1, havia um equilíbrio entre atuações na educação básica e o ensino superior e no grupo 2, uma inserção maior nas universidades. É possível que estes docentes tenham encontrado no magistério a atividade mais próxima da carreira acadêmica almejada pela maioria ou, ainda, identificaram na docência a opção mais plausível em um cenário de dificuldades para o exercício de outras funções no mercado de trabalho.

Alguns entrevistados enfatizaram que a atuação na docência durante a pós-graduação foi estimulada pelos professores por ser concebida como uma preparação para a sala de aula. Esse aspecto ganha centralidade considerando que as seleções para o ensino superior, com frequência, envolvem uma prova teórica e outra prática, com a realização de uma aula (Oliveira,2024). Além de ser uma etapa no concurso e fazer parte da atividade profissional, não há formação específica sobre docência no ensino superior nos cursos de pós-graduação, dimensão enfatizada pelos docentes e pela análise dos currículos desses programas (Siracusa,

2022). Isso significa que os pós-graduandos que desejam seguir a carreira acadêmica e não vieram de cursos de licenciatura, não tiveram acesso aos aspectos teóricos e práticos da educação. Não é raro que o primeiro contato com a sala de aula seja nos concursos públicos (Oliveira, 2024). A falta de exigência da formação em licenciatura nos concursos para o magistério no ensino superior faz com que os docentes tenham que aprender a dar aula no exercício profissional, seja aqueles que tiveram experiências anteriores ou os que só tiveram contato com o ensino após a seleção.

Das titulações de pós-graduação, apenas a de livre docência refere-se explicitamente à função de professor; as outras duas anteriores – mestre e doutor – não conferem a habilitação de professor ao portador, pois são titulações profissionais de especialização técnica, por exemplo, mestre em ciências, doutor em educação. Já o livre docente passa por uma prova didática para obter o título, como mestre, e doutor não. Com a posse desses últimos títulos, a pessoa pode se candidatar, em universidades com plano de carreira, a cargos de professor assistente, professor assistente-doutor ou professor doutor. Mas em nenhum caso é necessário que o titulado tenha feito o curso de licenciatura. Basta-lhe ter feito “pesquisa” e defendido uma dissertação ou tese. Por esses exemplos, percebe-se que a própria universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor (Moraes, 2003, p.10).

A ausência de reflexão sistemática sobre a docência no ensino superior nos cursos de pós-graduação em ciências sociais aliada à ideia de que se aprende a dar aula na prática reforçam o desprestígio da docência, discutido no capítulo anterior. A não exigência de diploma de licenciatura para ocupar cargos no magistério universitário – que envolve pesquisa, ensino e extensão - é reflexo das concepções de formação ancoradas no domínio teórico e na experiência com pesquisa. O resultado desse processo é sentido no despreparo relatado pelos docentes para atuação em sala de aula nas primeiras experiências e a reprodução das aulas dos orientadores, que provavelmente também não tiveram contato com as discussões pedagógicas. São esses professores os responsáveis pela formação de novos sociólogos que possivelmente vão atuar no ensino superior, repetindo um ciclo. Um dos primeiros diagnósticos sobre os programas de pós-graduação analisados nesta tese é que há deficiências na formação no que se refere à atuação na docência.

As experiências profissionais dos docentes fora da academia também foram recorrentes. Dos 20 entrevistados, 15 já exerceram atividades em outros espaços, embora apenas nove tenham sido classificados como tendo múltiplas experiências profissionais. A diferença é atribuída, em parte, à falta de menção de algumas inserções nos currículos Lattes, como já citado. Assim como no caso da docência, as experiências em outros setores ocorreram geralmente durante a pós-graduação, embora também tenham sido mencionadas inserções em

estágios na graduação. Apesar da diversidade das experiências, a maioria ocorreu em instituições públicas, tanto no executivo municipal, estadual e federal quanto no legislativo; e em organizações do terceiro setor. Esses são os dois setores que mais empregaram os docentes entrevistados. As pesquisas apresentadas no capítulo dois que trazem dados sobre a inserção profissional dos egressos em ciências sociais em diferentes estados brasileiros e épocas distintas reforçam esses achados (Silva, 1987; Arenas, 2015; Baltar, Baltar, 2017). Há um predomínio de sociólogos atuando em instituições públicas sobretudo no magistério e uma presença também significativa dos que estavam inseridos em organizações do terceiro setor. Já os anúncios de emprego analisados por Torini (2012), embora diversificados, foram mais expressivos no setor privado. A não exclusividade das vagas denota a falta de clareza, dos empregados, das competências e habilidades dos sociólogos. Braga (2009) também identificou a presença importante de sociólogos em 59% empresas de pesquisa de mercado de opinião, representando quase 9% do total de funcionários com nível superior no setor.

Uma característica relevante dessas inserções que é elas foram interrompidas após a entrada do docente na universidade. Parte manteve a atuação profissional em outras instituições no formato de consultorias, mas a maioria passou a se dedicar integralmente à vida acadêmica. Algumas hipóteses podem ser formuladas para explicar a interrupção: dificuldades de conciliar as obrigações da carreira com outras atividades; falta de interesse em atuar fora da universidade e ausência de oportunidades concretas.

Apesar de boa parte dos docentes ter a carreira acadêmica como projeto profissional, as experiências em outros setores foram avaliadas positivamente. A contribuição na escolha dos temas de pesquisa, o aprendizado no cumprimento de prazos, a ampliação da percepção sobre o mercado de trabalho e a possibilidade de alinhar pesquisa à intervenção social foram os elementos valorizados por eles. Entre as dimensões desfavoráveis foram citadas a natureza do trabalho – mais técnico e menos autônomo e reflexivo; o reduzido espaço para a reflexão e o ritmo mais acelerado. Fica evidente que a percepção de valor sobre essas experiências tem como parâmetro a atividade acadêmica. As características positivas são as que não estão presentes no trabalho acadêmico. Já as negativas são aquelas que estão ausentes em outros espaços profissionais. Esse aspecto reforça os resultados de outras pesquisas que indicam que a posição ocupada pelos docentes na competição intraprofissional (Bonelli, 1993a) condiciona as concepções sobre a profissão, restritas à atividade intelectual. Ser sociólogo se reduz ao seu segmento acadêmico e todas as demais possibilidades de inserção profissional são avaliadas a

partir da academia. Os que atuam em outros setores são intitulados como não acadêmicos, extra-acadêmicos e sociólogos de mercado (Baltar, Baltar, 2017).

Os docentes que relataram experiências profissionais negativas mencionaram os conflitos éticos na execução e na condução de pesquisas. Novamente a academia foi mobilizada como parâmetro para o julgamento ao ser avaliada como o espaço legítimo e autorizado para a produção de conhecimento de forma objetiva, neutra e imparcial. É como se a “verdadeira sociologia” só fosse plenamente realizável na universidade, espaço de maior autonomia, liberdade e criatividade em contraposição ao trabalho burocrático, técnico, acrítico e submetido aos interesses de mercado que os sociólogos executam fora da academia, como destacado por alguns entrevistados e mencionado em outras pesquisas (Marinho, 1987; Baltar, Baltar, 2017; Torini, 2012).

Ainda foi possível identificar em alguns relatos uma valoração positiva da atuação no terceiro setor e em movimentos sociais em relação à inserção em empresas privadas, vista de forma negativa. O que orienta essas avaliações é o propósito da atividade, sua vinculação com interesses coletivos, “causas sociais” em detrimento da defesa de valores privados e corporativos, supostamente atribuídos às empresas. A inserção em alguns setores é permitida e em outros interdita ou mal avaliada. Isso prejudica ainda mais o cenário de baixa empregabilidade dos sociólogos.

Essas formas de analisar as atividades executadas fora da academia estão relacionadas ao modelo de dissociação entre ciência e profissão. Neste, os problemas sociais são concebidos como diferentes dos sociológicos por possuírem lógicas de formulação distintas. O trabalho dos sociólogos na academia estaria apartado dos problemas sociais. A atuação em espaços que exigem intervenção na realidade e estão relacionadas aos problemas sociais são avaliadas pelos sociólogos acadêmicos como negativas porque não estão orientadas pela lógica científica. É como se o exercício profissional em alguns setores infringisse preceitos e normas morais da “verdadeira sociologia” (Costa, 1990). Isso provoca uma cisão entre sociólogos acadêmicos e aqueles que atuam fora da academia. Os primeiros não reconhecem os seus pares em outras inserções e expressam sentimentos que vão da desconfiança à rejeição pela associação com os valores privados e que se desviaram dos propósitos da pesquisa acadêmica; os segundos não se consideram sociólogos, o que por sua vez, provoca o afastamento dos espaços acadêmicos como congressos, por exemplo (Braga, 2009). Eles internalizam a percepção que os acadêmicos produzem: há um sentimento de culpa por desempenhar atividades fora da academia, pela vinculação ao mercado e distanciamento da forma de produzir pesquisa. Apenas em algumas

instituições, como organizações do terceiro setor e movimentos sociais, é que esses sociólogos valorizam o trabalho executado pela possibilidade de articular o conhecimento científico à intervenção prática (Miglievich, 1999).

Os relatos sobre mercado de trabalho foram marcados pelo desconhecimento das possibilidades de atuação fora da academia e do destino profissional dos egressos. As percepções estavam apoiadas em impressões vagas ou na experiência profissional tanto dos docentes quanto dos seus orientandos. Com efeito, os professores se limitaram a conjecturar cenários possíveis para a inserção dos sociólogos em setores específicos como pesquisa de mercado e opinião sem citar exemplos concretos ou dados que informassem essas posições. As exceções foram os docentes da USP e da UnB que mencionaram casos de estudantes exercendo atividades em empresas privadas e em órgãos do governo, relacionados sobremaneira a características locais e não ao perfil dos cursos.

Havia um pessimismo nas avaliações sobre as condições de empregabilidade fora da universidade, não só pela falta de oportunidades, mas também pela presença de vínculos precários e instáveis. A reforma do ensino médio foi apontada por alguns docentes como um elemento que atrapalha a inserção de sociólogos na educação básica, complicando ainda mais esse cenário. Em contraponto, os docentes que indicaram otimismo quanto às oportunidades de atuação profissional o fizeram com base nas experiências pregressas de inserção nesses setores. A instabilidade também foi relatada por recém doutores em inserções acadêmicas (Chaguri *et al*, 2023). Aspectos como contratos de curta duração e a baixa remuneração foram declarados pelos cientistas sociais que estão em busca das primeiras oportunidades profissionais.

Ao examinar a inserção dos sociólogos, os docentes mobilizaram com frequência, mesmo que de forma intuitiva, conceitos importantes da sociologia das profissões como reserva de mercado e competição interprofissional. Houve também menção à história das ciências sociais ou a comparação com outros períodos para avaliar o mercado de trabalho atualmente, seja para demonstrar que a inserção variou ao longo do tempo, tendo momentos mais ou menos favoráveis, seja para sinalizar que a situação piorou nos últimos anos. Independente da perspectiva, a dimensão temporal aparece como elemento importante na avaliação da empregabilidade de sociólogos, assim como está presente na análise de alguns autores do campo da sociologia das profissões (Rodrigues, 2002; Bonelli, 1993a). Outro elemento que também teve destaque entre os docentes foi a vinculação entre inserção profissional no mercado extra-acadêmico e o domínio de técnicas de pesquisa quantitativa.

Dentre as barreiras identificadas pelos docentes para inserção no mercado de trabalho estão: 1) orientação acadêmica das ciências sociais, com predomínio da formação teórica e ausência de disciplinas práticas e de metodologia quantitativa; 2) desconhecimento das oportunidades fora da academia pelo corpo docente; 3) ausência de reflexão sobre mercado de trabalho pelos sociólogos, que não se veem enquanto categoria profissional, mas sim como grupo intelectual; 4) ausência de uma reserva de mercado e disputa com outras profissões; 5) desconhecimento do mercado sobre as competências e habilidades dos sociólogos e 6) inexistência da função do sociólogo na iniciativa privada. Os três primeiros estão associados à concepção da profissão, feita pelos docentes, como atividade intelectual que é dedicada à produção de conhecimento científico, como já apontado por outras pesquisas (Marinho, 1987; Bonelli, 1993a; Baltar, Baltar, 2017). Esta produz efeitos na formação oferecida nos cursos de graduação e pós. Já os últimos pontos estão conectados à relação que se estabelece entre as ciências sociais e as outras profissões no sistema profissional, marcada pela disputa com profissões fronteiriças e pela dificuldade de delimitar um espaço de atuação exclusivo (Bonelli, 1993a).

Os argumentos destacados pelos docentes não são novos. Pesquisas das décadas de 1970 e 1980 já mencionavam os mesmos fatores para explicar o desemprego dos sociólogos. Cadaval (1976) enfatizou três aspectos: a) a inadequação entre a formação e as exigências de mercado; b) o desconhecimento dos empregadores das funções que os sociólogos poderiam desempenhar, bem como a falta de informações sobre o mercado de trabalho dos sociólogos e, c) a ausência de regulamentação profissional, naquele contexto, como barreira para estabelecer um reserva de mercado. Este último ponto não foi mencionado pelos docentes, que de maneira geral não fizeram referência à lei que regulamenta a profissão. O desconhecimento do mercado das atribuições dos sociólogos também foi apontado por Silva (1987), bem como o caráter genérico das funções determinadas em lei, que faz com que outros profissionais disputem oportunidades de trabalho com os sociólogos. Durand (1984), por sua vez, mencionou a dificuldade que os sociólogos acadêmicos têm de se compreender enquanto grupo profissional para além da universidade. Transcorridos mais de quarenta anos, os sociólogos já conhecem os problemas, mas não conseguiram promover mudanças efetivas.

Quando instigados a refletir sobre as alterações nesse cenário de baixa inserção profissional tanto na academia quanto em outros espaços, os docentes atribuíram responsabilidades para quatro atores e instituições: 1) estudantes, que devem buscar cursos complementares que auxiliem na entrada no mercado de trabalho dada a insuficiência da

formação na graduação; 2) universidade, que deve promover alterações nos currículos para incluir disciplinas práticas e técnicas; mostrar as possibilidades de inserção profissional e envolver os estudantes em projetos de extensão que promovam diálogo com a iniciativa privada; 3) associações profissionais (sindicatos, federações e conselhos) que devem mapear as oportunidades existentes, identificar novos espaços e delimitar área de atuação exclusiva; 4) sociólogos que atuam fora da academia, que devem manter e conquistar novas vagas de trabalho.

Essa discussão está intimamente relacionada ao papel atribuído às associações profissionais ou às instituições de ensino para a construção de uma reserva de mercado. A corrente funcionalista da sociologia das profissões (Rodrigues, 2002) compreende que é papel das associações delimitar as fronteiras de atuação entre aqueles que possuem os requisitos para o exercício profissional. Já as perspectivas baseadas na dimensão do poder, como Friedson e Larson, enfatizam o papel das instituições de ensino na construção do monopólio profissional, já que são responsáveis por emitir as credenciais, como os diplomas, que estabelecem as fronteiras entre os habilitados para o exercício de uma determinada profissão. Dificilmente estudantes ou sociólogos que atuam fora da academia conseguiriam, de forma isolada, promover alterações profundas no cenário de empregabilidade para os formandos na área. Isso depende de um esforço coletivo e articulado tanto das instituições de ensino - que são centrais para a formação teórica e prática dos profissionais e por conferir as credenciais e distinguir profissionais e leigos - quanto das associações profissionais, responsáveis por assegurar a manutenção das fronteiras profissionais que o diploma estabelece. Costa (1990) reforça o argumento ao afirmar que a profissionalização passa pelo fortalecimento das associações profissionais e pela percepção de que a tarefa de delimitar a área de atuação e definir os papéis profissionais deve ser dos sociólogos – individual ou coletivamente - e não do mercado ou das empresas.

Por fim, a avaliação dos docentes sobre o mercado de trabalho acadêmico também foi marcada por um pessimismo. Foram comuns os relatos sobre a redução dos concursos públicos para o magistério no ensino superior e o conseqüente aumento da competição entre os recém-formados. Entre as estratégias para aumentar a empregabilidade na academia foram mencionadas a possibilidade de restringir os concursos aos graduados em ciências sociais e não apenas aqueles com doutorado na área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se originou de uma inquietação pessoal sobre a relação entre a formação dos sociólogos no Brasil e a transição para o mercado de trabalho. A questão que me afligia enquanto estudante de graduação de ciências sociais e que, em certa medida, era compartilhada entre os meus colegas, foi transformada em objeto de investigação e problema de pesquisa. Observar a dificuldade de inserção dos recém-formados em espaços não acadêmicos e, em alguns casos, a opção pela pós-graduação como decorrente da ausência de alternativas concretas no mercado de trabalho motivou a realização da pesquisa. A preocupação central era compreender os sentidos atribuídos à sociologia pelos docentes e verificar em que medida essa representação se refletia na formação oferecida nos cursos de pós-graduação. Havia um pressuposto de que a concepção da área feita pelos docentes, como ciência ou profissão, influenciava o tipo de formação e os destinos profissionais estimulados ou incentivados.

Boa parte das pesquisas interessadas em investigar a relação entre formação e inserção profissional examina os currículos dos cursos de graduação ou a percepção dos egressos sobre o mercado de trabalho. Nesse cenário, optei por analisar a perspectiva dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação, pouco explorada pela literatura. Compreender a forma como esse grupo avalia a área e as saídas profissionais adquire ainda mais relevância se considerarmos a importância que eles têm na formação de novos profissionais e na configuração das estruturas curriculares. Outra inovação da pesquisa foi o enfoque dado aos programas de pós-graduação pela centralidade que a titulação assume na definição de identidades profissionais e no papel que essas instituições tiveram na consolidação das ciências sociais no país. A intenção era compreender a formação oferecida nos cursos de mestrado e doutorado a partir da prática, das disciplinas e da dinâmica das aulas, em conexão com os destinos profissionais. Entretanto, na medida em que os docentes também estavam vinculados a cursos de graduação em ciências sociais, foi possível refletir sobre a formação oferecida nesse nível e a relação com o mercado de trabalho, tanto acadêmico quanto em outros setores.

Minha trajetória acadêmica nas ciências sociais, com graduação, mestrado e, agora, doutorado na área está profundamente imbricada com o objeto de pesquisa desta tese. Minha posição de pesquisadora que estuda o próprio universo foi motivo de reflexão permanente na tarefa de buscar “estranhar o familiar”, importante aprendizado da antropologia brasileira. O fato de ser uma estudante de doutorado que está investigando docentes de pós-graduação trouxe desafios para a realização da pesquisa e, ao mesmo tempo, impactou todas as etapas, desde a

coleta de dados até os resultados encontrados e a maneira de interpretá-los. Esse é um ponto de partida desse trabalho.

Um princípio metodológico foi ressaltar essa informação para os docentes que participaram da pesquisa. Minha condição de estudante de ciências sociais foi acionada tanto na seleção dos docentes quanto na condução das entrevistas, que certamente teriam sido diferentes se fossem realizadas por um estudante de outra área, não pela capacidade técnica, mas sobretudo pelo conhecimento decorrente desse percurso acadêmico. O segundo aspecto importante na metodologia do trabalho foi selecionar professores com o perfil mais diverso possível com o objetivo de captar percepções variadas. Para isso, elaborei alguns critérios para a escolha dos programas de pós-graduação e dos docentes vinculados a eles que envolveram o tempo de criação dos programas, o perfil dos docentes e suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Embora não tenha sido diretamente um critério, a diversidade regional das instituições foi um dos aspectos relevantes nessa escolha. O tempo de criação foi a principal característica utilizada para a escolha dos 10 programas analisados nessa tese. A hipótese que a subsidiou estava ancorada na ideia de que a antiguidade e a tradição dos programas nas ciências sociais seriam capazes de influenciar a percepção dos 20 docentes entrevistados. Essa hipótese não se confirmou na medida em que os relatos foram similares. A diferença entre eles residiu menos no perfil do programa, embora isso também tenha tido influência, e mais nas características individuais dos docentes, sobretudo as relacionadas à trajetória acadêmica e profissional. Dentre elas se destaca a passagem pelo mercado de trabalho extra-acadêmico com forte influência sobre a percepção da sociologia, sua formação e possibilidades profissionais.

As entrevistadas contemplaram a trajetória acadêmica e profissional dos docentes, enfatizando a formação que tiveram e as instituições por onde passaram; avaliações sobre os cursos de graduação e pós-graduação em que atuam; as escolhas, motivações e destinos profissionais dos estudantes desses dois níveis e por fim, reflexões sobre os programas de pós-graduação desde a criação, até a disciplinas ofertadas por eles, a dinâmica das aulas e o papel na inserção profissional dos sociólogos. A discussão que perpassa esses pontos diz respeito ao sentido da formação em ciências sociais no Brasil na sua interface com o mercado de trabalho.

Os resultados encontrados permitem elaborar um diagnóstico sobre a formação de sociólogos no país a partir da percepção dos docentes envolvidos diretamente nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em dez universidades distribuídas em dez estados de quatro regiões. Estas são orientadas por uma concepção da sociologia enquanto profissão acadêmica, que tem como vocação a produção de conhecimento científico nas universidades, assentada em

um modelo de cultura profissional de dissociação entre ciência e profissão. A forma de compreender a área condiciona não somente a formação oferecida nesses cursos, mas os destinos profissionais estimulados. Embora os docentes declarem que a formação teórica permite a inserção em diversos setores, muitos desconhecem as possibilidades concretas de atuação fora da academia. Alguns admitem as dificuldades nessas inserções, os dilemas éticos que elas envolvem e o despreparo que os estudantes, e por vezes os docentes, tiveram em função da ausência de disciplinas práticas, sobretudo as de metodologia quantitativa. No caso dos estudantes de pós-graduação, a inserção em outros setores é encarada pelos docentes como uma alternativa financeira ao desemprego e não como um projeto profissional, que para eles só pode estar direcionado à academia. Alguns inclusive reconhecem que é na academia que o trabalho sociológico se realiza de forma mais autônoma, reflexiva, livre e estável.

Aqui reside o ponto de tensão expresso na percepção dos docentes sobre a sociologia: a dicotomia entre teoria e prática, entre ciência e profissão, que tem impactos na formação e na relação com o mercado de trabalho. Há uma valorização da formação teórica, compreendida como sólida e robusta, que permitiria a atuação em diversos âmbitos e, por outro, um desprestígio das dimensões práticas da profissão, que envolvem as questões da docência passando pelas disciplinas de metodologia. O lugar ocupado pelos cursos de licenciatura e a ausência de reflexão sobre a docência no ensino superior nos cursos de graduação e pós são sintomas da sobrevalorização da teoria. O domínio das discussões teóricas é concebido como condição suficiente para a docência tanto na educação básica quanto no ensino superior. Nesse contexto, reflexões pedagógicas seriam dispensáveis, sobretudo em razão do aprendizado prático da docência. No que se refere às disciplinas de metodologia, há um reconhecimento da sua vinculação com inserções no mercado de trabalho extra-acadêmico. Vários docentes citaram casos de estudantes que atuam em diversos setores em função do domínio das técnicas de pesquisa quantitativa e dos conhecimentos de programação. Apesar disso, admitiram a precária formação em metodologia tanto na graduação quanto na pós, seja pelo número reduzido de disciplinas, desinteresse dos estudantes ou dificuldades que eles carregam desde a educação básica em outros saberes como matemática e que os afastam da metodologia quantitativa.

Como profissão acadêmica, a sociologia tem como tarefa - enunciada pelos docentes e pelos regimentos internos dos programas de pós-graduação - a formação de professores para o magistério na educação básica e no ensino superior e de pesquisadores, que poderiam exercer atividades em diversos setores como governos, organizações da sociedade civil, movimentos

sociais, empresas. São justamente esses dois aspectos que são prejudicados pela forma de conceber a profissão. A teoria é compreendida como o elemento mais importante para o exercício profissional, tanto na docência quanto na pesquisa. Isso introduz limitações na formação de professores e pesquisadores. Ao que tudo indica, os cursos de ciências sociais não estão conseguindo alcançar o objetivo. Além de oferecer apenas dois destinos profissionais – docência na educação básica e no ensino superior e pesquisa na universidade – os cursos não preparam de forma eficaz os estudantes para o exercício dessas funções.

A dicotomia entre ciência e profissão também se reflete na forma como os docentes lidam com as questões objetivas como a inserção no mercado de trabalho sobretudo em empresas privadas. A concepção da profissão como atividade intelectual orientada para a sua autorreprodução impõe barreiras para discussões e debates sistemáticos sobre questões concretas como as necessidades financeira dos estudantes e a busca por emprego. São aspectos não discutidos pelo corpo docente nas reuniões. Os poucos espaços de reflexão com os estudantes sobre esses temas ocorrem em palestras e mesas com sociólogos que atuam fora da academia.

Esse diagnóstico sobre a formação aparece em dois momentos: quando os docentes avaliam a trajetória acadêmica e quando analisam os cursos de graduação e pós-graduação em que lecionam. Independente do contexto histórico que separa essas experiências, tanto a identificação dos problemas quanto as possíveis soluções foram as mesmas. De maneira correlata, outras pesquisas já alertavam para esses impasses há no mínimo quarenta anos: dificuldades de inserção de sociólogos no mercado de trabalho, desconhecimento dos empregadores das competências e habilidades de sociólogos, predomínio da formação teórica em detrimento da prática; dificuldades na delimitação de uma reserva de mercado; caráter genérico da legislação que regulamenta a profissão; academia como destino profissional incentivado, que oferece as melhores condições de trabalho. O que impede transformações efetivadas nesse cenário? Um dos elementos que influenciam essa manutenção é a posição ocupada pelos docentes. Consolidados na academia, com empregos estáveis e com as maiores remunerações na carreira, os docentes não se preocupam com a empregabilidade dos estudantes e nem com as questões que envolvem mercado de trabalho. Embora alguns entrevistados tenham sinalizado em direção contrária, a ausência de reflexão sistemática em seus departamentos sobre esses temas e algumas percepções reforçam o argumento. O interesse dos docentes está voltado para a carreira acadêmica já que é desta forma que concebem a profissão. Sem o debate permanente sobre formação e inserção profissional pelos docentes dificilmente

teremos mudanças efetivas pela centralidade desse segmento na formação de novos sociólogos e pelo lugar ocupado nas discussões mais amplas sobre a área em diversas instâncias como nas associações científicas, nas agências federais e estaduais de fomento à pesquisa e nos setores governamentais que discutem as políticas de ciência e tecnologia.

Os docentes têm uma autopercepção positiva do curso. Além da robusta formação teórica, dimensões subjetivas são ressaltadas como a capacidade de transformação radical na forma de compreender a vida em sociedade e o fascínio que exerce. Há um componente emocional na avaliação do curso como envolvente e apaixonante, mas que não tem lugar no mundo do trabalho. O poder da reflexão intelectual foi utilizado por alguns docentes para explicar o pertencimento ao curso. Esse cenário muda no momento de refletir sobre questões práticas do mercado de trabalho. É como se esta dimensão teórica não tivesse lugar para além da academia e da sua vocação de produção de conhecimento, que encanta, mas que não pode ser aplicado em atividades concretas.

A longevidade da sociologia e das ciências sociais no Brasil, no que diz respeito à sua relevância na sociedade e à capacidade de atrair novos estudantes, passa pela integração entre ciência e profissão. Isso implica no enfrentamento das questões práticas tanto na formação quanto na inserção no mercado de trabalho, que é preocupação constante entre os estudantes. Há a necessidade de uma redefinição dos objetivos dos cursos de ciências sociais, tanto na graduação quanto na pós, que não podem estar orientados apenas para a carreira acadêmica e sua autorreprodução, mas devem possibilitar a inserção qualificada em outros espaços. Isso requer alterações nas grades curriculares e uma mudança de mentalidade entre os acadêmicos, que devem debater permanentemente questões sobre o mercado de trabalho e refletir sobre o lugar que a sociologia e os sociólogos querem ocupar na sociedade.

A capacidade de atração e retenção de novos sociólogos está intimamente ligada aos destinos profissionais vislumbrados. Ao oferecer possibilidades limitadas, o curso continuará exercendo fascínio nos estudantes, mas não será capaz de fazê-los permanecer em uma carreira que não tem lugar na sociedade, com exceção da própria universidade. Os resultados encontrados nessa pesquisa podem contribuir para as discussões futuras sobre o mercado de trabalho e a formação nos cursos de graduação e pós-graduação em ciências sociais, tão fundamentais quanto urgentes para refletir sobre o presente e o futuro da sociologia no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Antônio Carlos. **Terceiro setor**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, n. 1, 2010.

ARENAS, Pedro Arturo Rojas. **Os sociólogos: acadêmicos; funcionários; assessores ou consultores?** Curitiba: Appris, 2015.

ARRUDA, Maria Arminda. A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a “escola paulista”. In: MICELI, Sergio (org.). **História das ciências sociais no Brasil**, v. 2, São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, IDESP, 1989, p. 109-231.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. **Onde estão os cientistas sociais? Conhecendo a profissão e o mercado de trabalho**, 2024. Disponível em: < <https://anpocs.org.br/2024/07/01/onde-estao-os-cientistas-sociais-conhecendo-a-profissao-e-o-mercado-de-trabalho/> >. Acesso em: 07.jul.2024.

AZAR, Zaira; GUIMARÃES, Lucilene. O mercado de trabalho dos assistentes sociais no Brasil: indicações das condições de inserção entre 1990–2010. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 1, n. 1, 2018.

BALTAR, Ronaldo; BALTAR, Cláudia Siqueira. A Sociologia como profissão. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 5, n. 10, 2017, p. 259-289.

BARBOSA, Maria Ligia. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, v. 36, 1993, p. 3-30.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil? **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, n. 10, v.1, 1998, p. 129-142.

BARREIRA, Irllys; CÔRTEZ, Soraya; LIMA, Jacob Carlos. A sociologia fora do eixo: diversidades regionais e campo da pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, v. 6, n. 13, 2018.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BONELLI, Maria da Glória. **Identidade profissional e o mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões**. 298f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas, 1993a.

\_\_\_\_\_. As ciências sociais no sistema profissional brasileiro. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, v. 36, 1993b, p. 31-61.

\_\_\_\_\_. O mercado de trabalho dos cientistas sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.25, ano.9, 1994, p.110-126.

BONELLI, Maria da Glória; DONATONI, Silvana. Os estudos sobre profissões nas ciências sociais brasileiras. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, 1996, p. 109-142.

BONELI, Maria da Gloria; NUNES, Jordão Horta; MICK, Jacques. Sociologia das Profissões e das Ocupações no Brasil: 2002-2019. Trabalho apresentado no 20º **Congresso Brasileiro de Sociologia**, Belém, 2020.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**, 1.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996, p. 183-191.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle. 2.ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BRAGA, Eugênio. Cientistas sociais extra-universitários: identidade profissional no mercado da pesquisa. **Estudos de Sociologia**, v. 14, n. 26, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação, 1965. Disponível em: < <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314#anchor> >. Acesso em 21.fev.2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências, 1980.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 89.531, de 05 de abril de 1984**. Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências, 1984.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 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, 2008.

BUXTON, William; TURNER, Stephen. Educação e expertise. A sociologia como “profissão” nos Estados Unidos. **Política & Sociedade**, v. 18, n. 41, 2019, p. 215-260.

CADAVAL, Maurício. Notas para um debate sobre mercado de trabalho e orientações no ensino da sociologia. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 28, n. 7, 1976, p. 746-749. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003069&pagfis=19371>. Acesso em 11.jul.2022.

CALEGARE, Marcelo Gustavo; SILVA, Nelson. A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. **Revista Psicologia Política**, v. 9, n. 17, 2009, p. 129-148.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, v. 14, 2012, p. 94-119.

CAPPELLE, Mônica; MELO, Marlene; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações rurais & agroindustriais**, v. 5, n. 1, 2003.

CHAGURI, Mariana; FREITAS, Gessica de; CANDIDO, Marcia; CATELANO, Otávio. Futuros do trabalho nas Ciências Sociais: Relatório de Pesquisa. In: **Scielo, Preprints**, 2023.

CIGALES, Marcelo. A pós-graduação em ciências sociais no Brasil: entrevista com Jacob Carlos Lima. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**. Fortaleza, v.52, n.2, jul./out.2021, p.251-269.

COELHO, Edmundo. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Tabela de Valores de Bolsas no País**, 2024. Disponível em < [https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy\\_of\\_modalidades/tabela-de-valores-no-pais](https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy_of_modalidades/tabela-de-valores-no-pais) >. Acesso em 06.jul.2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. / Organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social; colaboradores Rosa Prêdes... [et al.]. Brasília: CFESS, 2005.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 81 de 03 de junho de 2016**. Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPG's) *stricto sensu*. Diário Oficial da União - Seção 1, p.14, jun.2016. Disponível em: < <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=327> >. Acesso em: 18.jun.2024.

\_\_\_\_\_. **Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE), 2024a**. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-doutorado-sanduiche-no-exterior-pdse> >. Acesso em: 01. jun.2024.

\_\_\_\_\_. **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020, 2024b**. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020> >. Acesso em: 10. jun. 2024.

COSTA, António Firmino da. Cultura profissional dos sociólogos. In: **A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na viragem do século, atas do 1º Congresso Português de Sociologia**, vol. I, Lisboa: Editorial Fragmentos, 1990, p.107-124.

\_\_\_\_\_. Será a sociologia profissionalizável? In: GONÇALVES, Carlos Manuel; RODRIGUES, Eduardo Vítor; AZEVEDO, Natália. **Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 35-59.

DESMAREZ, Pierre. **La Sociologie Industrielle aux États-Unis**. Paris: Armand Collin, 1986. Disponível em:< <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1003589k/f18.item.zoom>>. Acesso em 01.out.2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n.24, 2004, p. 213-225.

DUBAR, Claude. Das profissões à socialização profissional. In: \_\_\_\_\_. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1996].

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O suicídio**. Estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURAND, José Carlos. A mal-assumida profissão de sociólogo. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 24, n.3, 1984, p. 76-78. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003475901984000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003475901984000300012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26. set.2019.

DURHAM, Eunice. A pós-graduação em ciências sociais. In: MARTINS, Carlos Benedito. (org.). **Para onde vai a pós-graduação em ciências sociais no Brasil**. Bauru: Edusc, 2005, p.169-182.

DWYER, Tom; BARBOSA, Maria Ligia Barbosa de Oliveira; BRAGA, Eugenio. Esboço de uma morfologia da sociologia brasileira: perfil, recrutamento, produção e ideologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 1, n. 2, 2013, p. 147-178.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Tabela de Valores de Bolsas no País**, 2024. Disponível em: <<https://fapesp.br/valores/bolsasnopais>>. Acesso em 06.jul.2024.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti de. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, v. 54, n. 21, 2018, p. 41-53.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 11, n. 31,1996, p. 141-154.

GASKELL, George; BAUER, Martin. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: GASKELL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIROTTO, Eduardo; GARCIA, Sylvia; SILVA, Patrícia de; CARMO, Waldirene; SOARES, Anna Clara; LIMA, Jacqueline; LANZARINI, João Paulo; FERREIRA, Julia; NOGUEIRA, Willer. Impactos das cotas sociais e raciais no perfil socioeconômico dos estudantes da FFLCH, USP. **Revista de Graduação USP**, v. 7, n. 1, 2023, p. 15-32.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 1, 2000, p. 11-40.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, vol. XVII-XVIII, 2008, p.177-223.

LARAIA, Roque de Barros. Ensino das ciências sociais hoje. In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs.). **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991, p.57-63.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: < <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>>. Acesso em 21.mar.2023.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 7, n. 14, jul./dez, 2005, p.376-437.

LIMA, Jacob. A reconfiguração da Sociologia no Brasil: expansão institucional e mobilidade docente. **Interseções**. Rio de Janeiro, v. 21 n. 1, abr., 2019, p.7-48.

LIMA, Marcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: ADBAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; JUNIOR, Jaime Santos (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais bloco qualitativo**. São Paulo: Sesc/São Paulo, Cebrap, 2016, p.24-41.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, v.1. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989, p.217-233.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva. Um guia para pesquisa de campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MAIA, Ana Claudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo– Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARINHO, Marcelo. A profissionalização da Sociologia no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol.30, n.2, 1987, p.223-233.

MARTINS, Carlos Benedito; VILLAS BÔAS, Glaucia; MAGGIE, Yvonne; BARBOSA, Maria Ligia. Mestres e Doutores em Sociologia. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no País**. Brasília: CAPES/UNESCO, 2002, v. 1, p. 343-371.

MARTINS, Carlos Benedito. Introdução: notas sobre a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil**. Bauru: Edusc, 2005, p.7-50.

\_\_\_\_\_. Editorial Que sociologia fazemos? Interfaces com contextos local, nacional e global. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 05, n.11, set/dez, 2017.

MATIAS FILHO, Manoel. A organização dos sociólogos. In: MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; MATIAS FILHO, Manoel (orgs.). **O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos**. Vitória, ES: EDUFES, 2019.

MAURITTI, Rosário; COSTA, António Firmino. Formação e empregabilidade dos sociólogos em Portugal: uma perspectiva comparada nas ciências sociais. In: **Congresso Português de Sociologia**, 8º, 2014, Évora. **Anais [...]**. v. 40., Évora, 2014, p. 1-11.

MELLO, Fernanda Cristina. **Cientistas sociais e pesquisa de mercado: o lugar das ciências sociais além do meio acadêmico**. 164f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, v.2. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989, p.72-110.

MIGLIEVICH, Adélia. A sociologia quando "sai" da universidade: ilustrações para um debate. **Cadernos Ceru**, v. 10, 1999, p. 173-186.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Os anos 1990 e a sociologia como profissão: desafios renitentes. In: MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; MATIAS FILHO, Manoel Matias (orgs.). **O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos**. Vitória, ES: EDUFES, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Educação Tutorial**, 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pet> >. Acesso em 28. abr., 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo ensino médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso 27. mai., 2024 [s/d].

MIRHAN, Lejeune. **O mercado de trabalho e a profissionalização do sociólogo**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

MORAES, Amaury. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, v. 15, 2003, p. 5-20.

MORAES, Evaristo Filho de. Regulamentação da profissão de sociólogo. **Síntese Política Econômica Social**, v. 8, n. 31, 1966, p. 50-79.

MORGENSTERN, Lucila Finkel. **La Sociología de las profesiones: legado y perspectivas**. 347f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidad Complutense Madrid, 2015.

NOZOE, Nelson; BIANCHI, Ana Maria; RONDET, Ana Cristina. A nova classificação brasileira de ocupações: anotações de uma pesquisa empírica. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 3-4, 2003, p. 234-246.

OLITE, Francisca; SUÁREZ, Ileana; LEDO, María Josefina. Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. **Educación Médica Superior**, v. 37, n. 2, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. O habitus antropológico: algumas reflexões a partir dos memoriais para professor titular. **Áltera**. João Pessoa, n. 17, 2024, p. 1-17.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda; ANDRADE, Daniela; MUSSIS, Carlo. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 9, 2003, p. 1-17.

ORTIZ, Renato. Notas sobre as ciências sociais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, v. 27, 1990, p. 163-175.

PIRES, Regina Celi. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 14, n. 02, 2009, p. 487-514.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta Editora, 2002.

ROVER, Oscar José. O método científico em ciências sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. **Revista Grifos**, n. 32/33, 2012, p.13-28.

SANTANA, Diego. **Alunos Cotistas da Faculdade de Direito da UERJ: êxito e controvérsias**. 2021. 190p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SIRACUSA, Mariana. O que os currículos dizem sobre a formação na pós-graduação em Sociologia? In: HOCHMAN, Gilberto (Org.). **As Ciências Sociais e a pós-graduação no Brasil**. 1ed.São Paulo: Hucitec, 2022, p. 9-39.

SPAGNOLO, Fernando; CASTRO, Cláudio de Moura; PAULO FILHO, Walter. Enclaves de qualidade em universidades de massa? O Programa Especial de Treinamento (PET) da CAPES. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 4, n. 10, 1996, p. 05-16.

SCHMITZ, Aldo Antônio. Max Weber e a corrente neweuberiana na sociologia das profissões. **Em tese**, Florianópolis, v.11, n.1, jan/jul, 2014, p.10-29.

SCHWARTZMAN, Simon. Os estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, Elina; VILLAS BÓAS, Glaucia (Orgs.). **Ciências Sociais ensino e pesquisa na graduação**. Rio de Janeiro: J.C Editora (Série Ciências Sociais), 1995, p.55-81.

SILVA, Maria Eldeny Rodrigues da. **A sociologia como profissão: a fábrica de ilusões**. 111f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Ceará. 1987.

TORINI, Danilo Martins. **Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2012.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice; MELO, Manuel. O perfil dos estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, Elina; VILLAS BÔAS, Glaucia (Orgs.). **Ciências Sociais ensino e pesquisa na graduação**. Rio de Janeiro: J.C Editora (Série Ciências Sociais), 1995, p.21-54.

VIEIRA, Rodolpho. **O ofício de sociólogo no Brasil: formação e mercado de trabalho a partir dos PPCs de Ciências Sociais**. 83p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

VILLAS BÔAS, Glaucia. Tempos de formação. Currículos e evasão em Ciências Sociais. In: PESSANHA, Elina; VILLAS BÔAS, Glaucia (Orgs.). **Ciências Sociais ensino e pesquisa na graduação**. Rio de Janeiro: J.C Editora (Série Ciências Sociais), 1995, p.117-131.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 121-132.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad Regis Barbosa e Karen Elisabet Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn, 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

WEBER, Silke. Formação escolar e funções profissionais do sociólogo. **Ciência e Cultura, São Paulo**, v. 28, n. 7, 1976, p.758-761. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003069&pagfis=19383>. Acesso em 11.jul.2022.

YUNG, Tauvana. **Peguei o diploma, e agora? Desafios, dilemas e estratégias de inserção ocupacional de jovens recém-graduados em Ciências Sociais**. 107f. Dissertação (mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 2013.

**APÊNDICE A – Programas de pós-graduação em Sociologia em funcionamento no Brasil em 2021 por ano de criação e conceito de avaliação da CAPES**

Programa	Instituição de Ensino	Ano de criação	Conceito de Avaliação	
			Mestrado	Doutorado
Sociologia	UFPE	1967	6	6
Sociologia	UnB	1970	7	7
Sociologia	USP	1971	6	6
Ciências Sociais	PUC/SP	1973	3	3
Sociologia	UFRGS	1973	7	7
Sociologia	UNICAMP	1974	6	6
Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	UFFRJ	1976	5	5
Sociologia	UFC	1976	5	5
Ciências Sociais	UFRN	1979	3	3
Sociologia	UFPB-JP	1979	4	4
Sociologia e Antropologia	UFRJ	1980	7	7
Ciências Sociais	UNESP-ARAR	1981	4	4
Sociologia	UFMG	1981	5	5
Ciências Sociais	UNICAMP	1985	-	4
Sociologia e Ciência Política	UFSC	1985	5	5
Estudos Comparados sobre as Américas	UnB	1988	4	4
Ciências Sociais	UFBA	1990	4	4
Ciências Sociais	UERJ	1994	5	5
Sociologia	UFPR	1997	5	5
Ciências Sociais	PUC/MG	1999	5	5
Ciências Sociais	UNESP-MAR	1999	4	4
Ciências Sociais	UNISINOS	1999	4	4
Sociologia	UFG	1999	3	2
Sociologia	UEL	2000	4	4
Sociologia	UECE	2001	4	4
Sociologia	FUFSE	2001	5	5
Sociologia e Antropologia	UFPA	2002	4	4
Ciências Sociais	UFMA	2003	4	4
Sociologia	UFAL	2003	4	-
Ciências Sociais	PUC-Rio	2005	4	4
Ciências Sociais	UFJF	2005	4	4
Ciências Sociais	PUC/RS	2005	5	5
Sociologia	UFPEL	2006	4	4
Ciências Sociais	UFCG	2007	4	4
Sociologia Política	UENF	2007	4	4
Ciências Sociais	UFSM	2008	4	4
Sociologia	UFSCAR	2008	6	6

Ciências Sociais	UFES	2009	4	4
Ciências Sociais	UEM	2009	3	-
Sociologia	UERJ	2010	6	6
Ciências Sociais	UNIFESP	2010	4	4
Ciências Sociais	UFU	2010	3	-
Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento	UFRB	2010	3	-
Sociologia	UFF	2011	4	4
Ciências Sociais	UFFRJ	2012	4	4
Sociologia	FUFPI	2012	3	-
Sociologia Política	UVV	2012	3	-
Sociologia	UFGD	2013	3	-
Sociologia Política	UCAM	2015	3	-
Sociologia	UFMT	2016	3	-
Sociologia em Rede Nacional	UFC	2018	3	-
Sociologia	UFMA	2019	A	-

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES, 2021 (Elaboração própria).

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os docentes**

### **Trajetória acadêmica**

- Como foi a escolha do curso de ciências sociais na graduação?
- Como foi a escolha do mestrado e doutorado?
- Por quais instituições você passou?
- Quais os temas ou áreas de pesquisa foram desenvolvidos por você ao longo dessa trajetória?

### **Experiências profissionais fora da academia e percepção sobre o mercado de trabalho.**

- Além da atuação como professor universitário, você atua ou já atuou profissionalmente em outros espaços? Quais?
- Como a formação durante a graduação e a pós-graduação contribuíram para essas atuações?
- Durante sua formação (graduação e pós) você trabalhou? Em quais lugares?
- Caso nunca tenha atuado fora da academia, você conhece sociólogos com outras inserções profissionais?
- Como você avalia a inserção de sociólogos no mercado de trabalho?

### **Entrada na universidade como docente e atuação na graduação.**

- Por que quis ser professor universitário?
- Pensava em atuar em outra área quando entrou na graduação?
- Ao longo da sua formação isso se alterou?
- Como a sua formação contribuiu para a sua inserção profissional como docente?
- Você percebe alguma diferença entre a sua formação durante a graduação e a formação oferecida no curso de ciências sociais da sua universidade?
- Durante as aulas da graduação, a inserção profissional aparece como um tema de interesse dos alunos? Como você lida com isso?

### **Atuação na pós-graduação.**

- Como foi a sua entrada na pós-graduação?
- Quais disciplinas você costuma dar?
- Como são as suas aulas?
- Durante as aulas da pós-graduação, a inserção profissional é um tema de interesse dos alunos? Como você lida com isso?
- Você conversa com os seus orientandos sobre a carreira? Com que frequência?
- Quantos deles exercem atividades remuneradas para além da bolsa?
- Como são essas inserções?
- Qual o papel da pós-graduação na formação de sociólogos?
- Existe relação entre a formação na pós-graduação e a inserção profissional futura?
- Qual a sua opinião sobre a participação de sociólogos que atuam fora da academia na formação durante a pós-graduação?