UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DANILO MARTINS TORINI

**Formação e identidade profissional:
a trajetória de egressos de Ciências Sociais**

(versão corrigida)

São Paulo

2012

DANILO MARTINS TORINI

**Formação e identidade profissional:
a trajetória de egressos de Ciências Sociais**

(versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina de Lima Silva

São Paulo

2012

*Para Zilda, Natalie e Rennan,
amores da minha vida, razão de tudo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora e amiga, Marcia Lima, pela disposição, compreensão e serenidade com que acompanhou minha trajetória nos últimos anos;

Aos professores Álvaro Comin, Nadya Araujo Guimarães, Maria Helena Oliva Augusto e Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, por terem gentilmente lido versões anteriores deste texto;

Aos colegas da Universidade do Minho (Portugal), em especial aos professores Emília Araújo, Joaquim Costa e Rita Ribeiro, que me concederam a oportunidade de compartilhar os primeiros resultados desta pesquisa;

Aos pesquisadores e funcionários do Cebrap, pela riqueza das discussões realizadas;

Aos colegas da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, especialmente os professores Rui Tavares Maluf, Pergentino Mendes de Almeida e Jacqueline Quaresemin;

À equipe do Centro de Ensino São José, bem como seus docentes e alunos, pela confiança em mim depositada ao me concederem a oportunidade de ser professor;

À minha mãe, Zilda, símbolo da força, por ter me feito acreditar em um sonho que parecia impossível;

À minha doce esposa, Natalie, por todo o apoio, paciência, e pelo significado do amor em todos os seus gestos;

Ao meu afilhado e filho de coração, Rennan, pelo novo sentido que deu à minha vida;

Aos amigos Antonio Jr. Pimentel, Bruno Ranieri, Caio César, Dalia Isabel, Eunice Machado, Guilherme M. de Freitas, Leonardo Durão, Marina Simoncello, Monika Dowbor, Paula Cardoso, Rafael Defendi, Renata Lima, Tatiane Lippi, Thiago Miaguchi, Vera Durão, Victor Callil e Vitor Vaneti, pela grande ajuda prestada nesta longa caminhada;

À FAPESP, pela bolsa concedida e pelos pareceres fundamentais a essa investigação;

Aos 2200 cientistas sociais que generosamente aceitaram participar desta pesquisa.

“Afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade”.

(Florestan Fernandes)

RESUMO

TORINI, Danilo Martins. **Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Ao tomar como base o recente processo de expansão do ensino superior em ciências sociais, esta pesquisa procura investigar os possíveis efeitos dessas transformações sobre os contextos de titulação, inserção profissional e de construção identitária dos graduados neste curso nos últimos anos. Seu objetivo principal é analisar quais traços fundamentais têm caracterizado a relação entre a formação e o mundo do trabalho para os ex-alunos de Ciências Sociais e, principalmente, em que aspectos ela apresenta eventuais diferenças (em comparação com outras gerações) no processo de constituição das identidades profissionais desses egressos. Após a aplicação de um questionário exploratório com mais de dois mil cientistas sociais de todo o país, foram selecionados 35 deles, com diferentes perfis de formação e inserção profissional, para uma entrevista semiestruturada que buscou investigar de forma mais minuciosa os principais elementos que marcaram suas trajetórias educacionais e profissionais, bem como as percepções que constroem acerca desse processo. A análise dessas trajetórias foi realizada a partir de quatro grandes eixos principais: *os motivos de escolha pela carreira, o contexto de realização do curso, a trajetória profissional após o término da graduação e, por fim, os elementos identitários* que se manifestam no decorrer desses percursos educacionais e profissionais.

Palavras-chave: formação; identidade profissional; ensino superior; ciências sociais.

ABSTRACT

TORINI, Danilo Martins. **Higher education and professional identity: trajectory of Social Sciences' graduates.** 2012. 137 pages. Thesis (Master in Sociology) - FFLCH, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

Based on the recent process of expansion of higher education in Social Sciences, this research investigates the possible effects of these transformations on the contexts of the course, employability, and professional identity of graduates in recent years. The main objective is to analyze how to characterize the relationship between training and working for the former students of Social Sciences, and especially investigate what are the possible differences (compared with other generations) in the constitution of professional identities of these graduates. After conducting an exploratory survey with more than two thousand social scientists, thirty-five graduates were selected from different courses and jobs for a detailed research that investigated their educational and career trajectories, and their perceptions of this process. The analysis of these trajectories was performed using four axes: the reasons for choosing the career, the context for the course, the professional career after the graduation and, finally, the professional identity in these educational and professional paths.

Keywords: professional identity; higher education; social sciences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
As Ciências Sociais no contexto de expansão do ensino superior	17
1.1. Introdução	17
1.2. O curso de Ciências Sociais	18
1.3. Os concluintes de Ciências Sociais	25
1.4. Uma novidade: os cursos a distância (Ead)	29
1.5. Que desafios essas mudanças representam?	31
CAPÍTULO 2	
Institucionalização, formação e identidade profissional em Ciências Sociais	33
2.1. Introdução	33
2.2. A Institucionalização	38
2.3. O debate sobre a formação em Ciências Sociais	44
2.4. A inserção profissional em Ciências Sociais	52
2.4.1. Os titulados em Ciências Sociais no mercado de trabalho	58
CAPÍTULO 3	
As trajetórias educacionais e profissionais dos egressos	69
3.1. Introdução	69
3.2. A escolha da carreira	75
3.3. A formação	80
3.4. A trajetória profissional	92
3.5. Articulando formação e identidade profissional	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Recentemente, uma figura estampada em uma revista voltada aos interessados em Ciências Sociais chamou a atenção por sua acuidade e sutileza. A montagem, que ilustrava uma longa reportagem de oito páginas, trazia uma criança de aproximadamente sete anos de idade, no interior de uma sala de aula, com a mão direita levantada e pronunciando uma frase considerada pouco comum a meninos e meninas de sua faixa etária: “*Quero ser... sociólogo!*”. Comparada à expectativa e desejo em relação a outras profissões, essa frase, raramente ouvida de crianças e adolescentes, tinha o intuito de retratar, segundo a reportagem, uma nova realidade em que a Sociologia (e, por extensão, as demais Ciências Sociais) “se consolida cada vez mais e atrai estudantes pelo encanto e mistério”. Na sequência, haviam as seguintes indagações: “*Mas, afinal, que fazem os sociólogos?*”¹ *Que contribuições têm a dar? Quais são suas oportunidades de trabalho?*”².

A reportagem, veiculada em 2009, causou estranheza tanto pela linguagem direta do texto quanto pela existência de uma revista voltada para o público leigo porém interessado em sociologia. Publicada por uma grande editora comercial e disponível em todas as bancas de jornal do país, a revista já possui dezenas de edições³. Em todo exemplar traz um encarte com sugestões a serem trabalhadas em sala de aula com alunos do Ensino Médio, procura esclarecer os seus leitores sobre o papel do cientista social e, sobretudo, estimulá-los para o ingresso nessa profissão. Mas em que circunstâncias se dá a formação do cientista social? Como estão distribuídos os seus cursos? E, principalmente, como se encontra hoje o campo profissional dos titulados em Ciências Sociais no Brasil? Perguntas como essas, mais frequentemente ouvidas nos dias de hoje no interior das salas de aula do que no passado e muito comuns em sites de busca e de orientação profissional na internet, carecem de uma atenção especial e de uma resposta mais sistematizada, diante das muitas transformações sofridas pelo sistema educacional e pelo mercado de trabalho nos últimos anos no Brasil.

¹ Conforme será analisado em detalhes no segundo capítulo, a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, criada com o objetivo de regulamentar a profissão, denomina de “sociólogo” todo profissional graduado em Ciências Sociais, independentemente de algum tipo de especialização realizada durante a graduação em qualquer uma das três ciências que compõem o curso (Sociologia, Antropologia ou Ciência Política). Não obstante, este trabalho privilegiará o uso do termo “cientista social” não apenas devido a diversos problemas relacionados àquele estatuto jurídico (que também serão discutidos mais à frente), mas principalmente por acreditar que seja um termo mais fiel à própria realidade de formação no âmbito do curso.

² *Revista Sociologia Ciência & Vida*. São Paulo: Editora Escala. Ano I, Edição nº 2, 2009, p. 23.

³ Em julho de 2012, a revista estava em sua 41ª edição.

O objetivo desta dissertação é procurar responder, pelo menos em parte, algumas dessas perguntas. Para isso, toma o cenário da expressiva expansão do ensino superior no país nos últimos anos como contexto da pesquisa⁴. Este novo cenário, que tem modificado significativamente as condições do acesso à educação superior no Brasil, também tem tido ressonância no campo acadêmico das Ciências Sociais, modificando, em muitos aspectos, a estrutura e o padrão de formação que tradicionalmente marcavam o curso. É importante destacar que outras transformações também afetaram especificamente a área, como, por exemplo, a aprovação recente da reinserção da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, depois de mais de quarenta anos de sua retirada pelo regime militar⁵, que não apenas tem representado uma nova perspectiva de atuação dos cientistas sociais como também contribuiu para aquecer o mercado editorial nesta área. Este contexto começa a ser melhor compreendido nos últimos anos e um ponto central para esta pesquisa está justamente em analisar os efeitos que essas transformações têm provocado não apenas no que concerne à qualidade da formação dos estudantes que optam pelo ingresso nesta área, mas também às suas condições de profissionalização e inserção profissional no país.

O ensino superior

No decorrer das duas últimas décadas e, sobretudo, no início deste novo século, o ensino superior brasileiro passou por um acelerado fenômeno de crescimento. De acordo com

⁴ Esta pesquisa nasceu dos resultados da investigação de iniciação científica realizada entre nos anos de 2007 e 2008, cujo principal objetivo foi construir um panorama dos egressos do Ensino Superior em todo o Brasil e desenvolver uma análise das tendências mais gerais do mercado de trabalho na última década para ocupações de nível superior. A pesquisa, que fazia parte de um projeto maior de investigação, coordenado pela professora Márcia Lima, do Departamento de Sociologia da USP, e que também orientou este novo trabalho, tinha como pano de fundo o desenvolvimento de um diálogo com estudos que procurassem articular as reflexões sobre as desigualdades sociais à temática da educação e do trabalho, apresentando elementos importantes para a compreensão do papel da educação sobre essas desigualdades e do atual significado da obtenção do diploma de nível superior em uma sociedade como a brasileira. Durante o estudo realizado ainda no âmbito da graduação, o interesse pela carreira de Ciências Sociais ganhou corpo, uma vez que o cruzamento de algumas variáveis possibilitou a constatação de que essa parecia se tratar de uma área de formação cujo padrão de crescimento dos últimos anos continha características bastante peculiares, instigando-nos a possibilidade de uma análise mais detalhada e comparativa do perfil de seus concluintes e do atual destino desses formandos no mercado de trabalho. Algumas dessas características serão apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho.

⁵ Depois de ter sofrido muitas derrotas e diversas idas e vindas no sistema de educação básica após sua extinção no período ditatorial (em 1971), o retorno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, que havia sido vetado mesmo durante o governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, foi finalmente aprovado em junho de 2008. A medida, homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2006, foi definitivamente sancionada pelo Presidente da República com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, tornando obrigatória a introdução das duas disciplinas no currículo das três séries do ensino médio já a partir de 2009.

os dados coletados pelo Ministério da Educação (MEC)⁶, a quantidade de alunos nos cursos de graduação saltou de 1,5 milhão no início da década de 90 para mais de cinco milhões nos dias atuais. Comparando-se com as décadas anteriores, é possível compreender a dimensão dessa expansão: enquanto a quantidade de matriculados aumentou apenas 20,5% entre 1980 e 1994, a ampliação do número de matrículas nos catorze anos seguintes ultrapassou a marca de 200%. Além disso, o número de instituições de Ensino Superior (IES) existentes no Brasil aumentou 147% no mesmo período, sendo que somente entre 2002 e 2008, o crescimento foi da ordem de 37,5%, chegando a 2252 estabelecimentos. No que se refere ao avanço do número de concluintes do Ensino Superior, essa ampliação também é muito significativa: nesse mesmo período, a quantidade de egressos aumentou em 75%, de forma que somente em 2008 quase 700 mil alunos concluíram um curso superior no país.

Essa enorme expansão ocorrida nos últimos, contudo, não se deu de forma homogênea em todos os setores do Ensino Superior brasileiro. Ela guardou, na verdade, características bastante peculiares e algumas tendências visivelmente claras, concentrando-se principalmente nas instituições de ensino privadas. Apenas entre 1998 e 2008, a proporção de matrículas no ensino superior privado saltou de 62,0% para 75,0% do total, chegando a 3,8 milhões de alunos, exatamente o triplo do registrado dez anos antes. Nesse mesmo período, as instituições públicas (municipais, estaduais e federais) receberam um incremento de pouco mais de 460 mil matrículas, chegando ao total de quase 1,3 milhões de estudantes. No entanto, conforme apontam alguns estudos da última década (tais como os de SCHWARTZMAN, 2001; CRUBELLATE, 2004 e ONUSIC, 2009), esse significativo crescimento (sobretudo no setor privado) não tem sido acompanhado por uma elevação na qualidade do ensino, mas, ao contrário, por uma queda considerável nos índices de avaliação. Há hoje uma grande diferença existente entre os indicadores médios de qualidade das instituições públicas e privadas. De acordo com os dados do principal índice de avaliação utilizado pelo Ministério da Educação, que atribui uma nota que varia de 1 a 5 à qualidade das instituições⁷, cerca de 77,0% dos estabelecimentos que receberam as melhores menções do governo (4 e 5) são

⁶ Conforme será melhor detalhado no primeiro capítulo, este estudo se baseou nos dados coletados pelos Censos da Educação Superior, do Ministério da Educação, no período de 2002 a 2008. A opção por esse corte temporal, como descreve o capítulo, deve-se não apenas a uma limitação de dados disponíveis para além desses anos, mas também porque se configura como o período que concentrou, de fato, a grande expansão vivenciada pelo Ensino Superior no país.

⁷ Trata-se do IGC – Índice Geral de Cursos. Criado para avaliar a qualidade das IES de acordo com um conjunto pré-definido de critérios, que serão descritos em detalhes no próximo capítulo, o IGC é hoje o principal índice utilizado pelo governo para aferir o desempenho desses estabelecimentos de ensino e pesquisa. Numa escala de qualidade que varia de 1 a 5, os resultados 1 e 2 são avaliados pelo governo como “insatisfatórios”, 3 como “razoável”, e 4 e 5 como “bons”.

públicas, enquanto as privadas atingem apenas 23,0%. Por outro lado, enquanto as IES privadas receberam 92,3% das menções negativas (1 e 2), os estabelecimentos federais, estaduais e municipais ficaram com apenas 7,7% desse total.

Além de predominar em instituições com baixa qualidade, o crescimento do ensino superior brasileiro também se concentrou fortemente em determinadas áreas de formação. Ainda que a quantidade de cursos e matrículas tenha aumentado (em números absolutos) em praticamente todos os setores, somente as seis maiores áreas, ou seja, aquelas que agregam o maior número de alunos (Administração, Pedagogia, Direito, Ciências Contábeis, Letras e Enfermagem), concentram quase um terço (28,6%) do total de cursos de graduação do Ensino Superior brasileiro, possuindo juntas mais de 4 milhões de estudantes matriculados. Trata-se de áreas que estão presentes em praticamente todas as instituições de ensino superior do país e que constituíram, nos últimos anos, um modelo baseado em custos baixos de instalação e manutenção, bem como no estímulo, por diferentes motivos ⁸, a uma oferta significativa de novos cursos e vagas (TORINI, 2008).

E como se comportou o campo de formação em Ciências Sociais neste contexto? Até o início da década passada, muitas das questões tratadas acima pareceriam bastante estranhas aos seus alunos e professores. Distribuídos em poucas dezenas de universidades, os cursos de ciências sociais possuíam, até o começo dos anos 2000, um perfil bastante distinto se comparado ao sistema de ensino superior em geral. Diferentemente da maioria dos outros cursos, cujo crescimento era promovido através da difusão de escolas privadas, de um aumento da presença em municípios do interior do país e, ao mesmo tempo, de uma forte concentração regional (no sul e sudeste), os cursos de Ciências Sociais eram, até meados da década passada, mais bem distribuídos proporcionalmente entre as regiões geográficas do Brasil, mas concentrados, por outro lado, em *universidades públicas* de capitais e grandes centros urbanos (Torini, 2008).

Não obstante, como será detalhado no primeiro capítulo, a partir da segunda metade dos anos 2000, o campo de formação superior em Ciências Sociais, que até então parecia

⁸ Algumas dessas áreas, como a da Educação e a da Enfermagem foram marcadas, nos últimos anos, por forte regulamentação por parte do governo, com a exigência de mão-de-obra com ensino superior para a atuação na profissão. O grande crescimento do número de alunos nos cursos de pedagogia, por exemplo, deve-se, em parte, à substituição da exigência (pelo Conselho Federal de Educação) do curso básico de Magistério pelo de Licenciatura em Pedagogia, em todas as escolas de Ensino Fundamental I do país. No caso da área de enfermagem, atuações do governo federal e dos conselhos de classe garantiram atribuições exclusivas aos enfermeiros (bacharéis), em detrimento dos auxiliares e técnicos sem graduação.

andar na contramão das tendências do sistema, iniciou também um processo de significativa expansão. Apenas entre 2005 e 2010, foram criados 56 novos cursos superiores nessa área (o que representa um crescimento de 120% no período) e o número de matriculados chegou a dezessete mil na passagem da década. Há hoje cerca de 120 cursos de graduação nas esferas pública e privada, além de aproximadamente 130 cursos de pós-graduação, com centros de referência distribuídos por todo o país. Os cursos de Ciências Sociais estão atualmente presentes em todas as unidades da Federação, tendo graduado, apenas nos últimos cinco anos, mais de 15 mil alunos.

Um modelo de graduação, porém, tem liderado esse processo de crescimento na área de Ciências Sociais: o que oferece, no setor privado, apenas o título na modalidade de licenciatura e não de bacharelado. Como será detalhado no decorrer do próximo capítulo, essa tendência busca claramente responder à demanda por professores secundários que a recente lei criou, mas modifica significativamente o modelo de formação em Ciências Sociais até então em vigor no país. Diferentemente do padrão consagrado por algumas instituições tradicionais nesta área (como a Universidade de São Paulo e a Escola de Sociologia e Política, dentre outras), voltado sobretudo à formação de pesquisadores para trabalharem dentro ou fora da academia, muitos desses novos cursos visam, quase exclusivamente, a formação de professores para a educação básica (essencialmente o ensino médio), e estão mais ligados institucionalmente aos departamentos de educação do que propriamente aos de ciências sociais (sociologia, antropologia e/ou ciência política). Diante dessas e de outras transformações que serão destacadas ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação, um ponto essencial passa a fazer frente às outras questões já apresentadas sobre formação e inserção profissional: aquele que diz respeito aos possíveis desdobramentos dessas mudanças para a construção da *identidade profissional* dos egressos de ciências sociais, desde o contexto de realização do curso até a sua inserção no mercado de trabalho após a sua titulação.

Conforme será apresentado ao longo dos capítulos, o processo de institucionalização acadêmica das Ciências Sociais foi marcado, desde os anos de criação dos seus primeiros cursos (nos anos 1930), por uma luta pela afirmação do papel do cientista social como um “especialista rigoroso” – no próprio sentido weberiano do termo (WEBER, 1982: 160) –, que diante da complexidade dos fenômenos da vida social, deve se guiar, acima de tudo, pelos padrões de excelência do trabalho científico, evitando, por exemplo, as tentações do saber imediato, espontâneo e de senso comum (Cf. BOURDIEU *et al*, 2004); e foi com base na

formação desse tipo de intelectual que o sistema de ensino superior nesta área se organizou e a atuação do cientista social se consolidou na academia brasileira. No entanto, diante do quadro de modificações em andamento nos últimos anos, com a titulação de milhares de novos alunos e alterações, em alguns casos, na própria natureza de organização do curso e de suas disciplinas, algumas dessas mudanças podem interferir (direta ou indiretamente) nesse padrão de formação e na própria condição de intelectual construída ao longo das últimas décadas.

Em um momento em que novos cursos dessa área são abertos em todo o Brasil e o número de concluintes aumenta a cada ano, cabe investigar quais traços caracterizam a relação entre a *formação* e campo profissional para os ex-alunos de Ciências Sociais e, principalmente, em que medida é possível apreender tendências de mudanças de caráter geracional no processo de construção das *identidades profissionais* desses egressos. A fim de que essas questões pudessem ser analisadas de forma mais acurada, esta pesquisa procurou conciliar métodos e técnicas quantitativos e qualitativos de investigação, cujo desenho almejou agregar etapas de natureza teórica com outras de caráter mais empírico, que serão explicitadas a seguir.

Com a finalidade de compreender melhor o cenário em que esta pesquisa está inserida e, assim, aperfeiçoar as questões de investigação inicialmente apresentadas, o primeiro passo desta análise foi examinar com maior minúcia o contexto recente de expansão do Ensino Superior em Ciências Sociais em suas principais características e especificidades. O modo como ela se deu, as causas a ela ligadas e o perfil adquirido com essa ampliação foram algumas das indagações realizadas nesse primeiro momento. E, justamente por considerar que a contextualização e o detalhamento desse processo podem auxiliar na melhor compreensão da problemática teórica da pesquisa, optou-se por construir, logo no Capítulo 1, uma análise da trajetória de crescimento do campo de formação em ciências sociais nos últimos anos, por meio do tratamento de dados oficiais coletados pelo Ministério da Educação. A partir desse dimensionamento mais minucioso das transformações estruturais ocorridas no sistema de ensino superior ligado às Ciências Sociais, no Capítulo 2 busca-se relacionar esse cenário com a questão identitária, analisando brevemente quais elementos analíticos estão em jogo quando se pretende tratar da *identidade profissional* dos cientistas sociais. Procura-se destacar que ligações eles possuem com os contextos de *institucionalização*, *formação* e *inserção profissional* que marcaram (segundo a literatura sobre o tema) o campo das Ciências Sociais no Brasil desde a época de sua criação. Ainda nesse capítulo, baseando-se em elementos

teóricos e empíricos, será feita uma análise da profissionalização dos cientistas sociais no cenário brasileiro acerca das dificuldades de caracterizar o campo profissional das ciências sociais no Brasil. Por meio do exame de alguns documentos oficiais, de dados estatísticos do Ministério do Trabalho e de diversos anúncios de vagas de emprego (que foram coletadas no âmbito desta pesquisa) destinadas a cientistas sociais, a análise construída busca retratar a falta de regulamentação que afeta o exercício profissional dos cientistas sociais no contexto brasileiro.

A partir das discussões empreendidas nos dois primeiros capítulos e dos elementos teóricos mais importantes por eles levantados, o Capítulo 3 analisa as experiências dos egressos do curso de ciência sociais que exercem diferentes atividades profissionais e estão inseridos nos mais distintos espaços de atuação, dentro e fora do campo acadêmico. Após a aplicação de um questionário exploratório com mais de dois mil cientistas sociais de todo o país, foram selecionados 35 deles⁹, com diferentes perfis de formação e inserção profissional, para uma entrevista semiestruturada que buscou investigar de forma mais minuciosa os principais elementos que marcaram suas trajetórias educacionais e profissionais, bem como as percepções que constroem acerca desse processo. O corpo de entrevistados foi composto por ex-alunos de ciências sociais de diferentes contextos de formação, instituições e que foram divididos, para efeitos de análise, entre duas gerações principais: a primeira, formada por egressos graduados mais recentemente (depois do ano 2000), no período marcado pelas principais transformações que atingiram o ensino superior em Ciências Sociais, e a segunda, constituída por ex-alunos titulados em décadas anteriores. Os relatos desses entrevistados são, assim, analisados nesse capítulo a partir de quatro aspectos fundamentais: *os motivos de escolha pela carreira, o contexto de realização do curso, a trajetória profissional após o término da graduação e, por fim, as formas que compõem sua identidade profissional* e que se manifestam no decorrer de suas trajetórias educacionais e profissionais.

Em vez de esgotar os temas apresentados, a análise realizada nesse terceiro capítulo visa, assim, compreender melhor os principais elementos que envolvem o longo trajeto empreendido pelos cientistas sociais entre a sua formação em nível superior e os destinos profissionais a ela relacionados. Trata-se, em suma, de uma tentativa de sistematização, à luz da literatura analisada e das observações produzidas, dos pontos mais importantes que cercam (hoje e no passado mais recente) as trajetórias educacionais e profissionais dos titulados em

⁹ Os detalhes sobre os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa para a seleção dos entrevistados são apresentados no início do capítulo 3.

Ciências Sociais em exercício no país, bem como das formas que compõem a base da identidade profissional desses egressos enquanto cientistas sociais. Se ainda é raro, por um lado, ouvirmos de uma criança o desejo de se tornar um sociólogo no futuro, por outro lado, nunca antes tantos alunos passaram pelos cursos dessa área como neste início do século. São os destinos desses milhares de estudantes a base para uma agenda de pesquisa que parece ser aos poucos retomada no campo de estudos das Ciências Sociais no Brasil e à qual este estudo pretende dar uma breve contribuição.

CAPÍTULO 1

As Ciências Sociais no contexto de expansão do ensino superior

1.1. Introdução

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um breve panorama do atual cenário de formação em Ciências Sociais e das principais transformações que afetaram, nos últimos anos, o sistema de ensino superior nesta área. A análise terá como base os dados oficiais coletados pelo Ministério da Educação e que estão disponíveis em duas plataformas diferentes: o Censo da Educação Superior¹⁰, realizado anualmente junto às instituições de todo o Brasil, e o e-MEC, seu sistema online que concentra e regula todas as informações disponíveis no país sobre o ensino superior¹¹. O tratamento e a tabulação dos dados utilizados nesta pesquisa priorizaram as informações coletadas a partir do início dos anos 2000, não apenas porque é a única maneira de possibilitar alguma base de comparação (já que o MEC não coletava, antes desse período, informações detalhadas das instituições e cursos), mas também porque se trata do intervalo de tempo que, de fato, contempla as principais mudanças ocorridas na área de Ciências Sociais.

A primeira parte deste capítulo analisa, assim, os dados mais recentes sobre o perfil dos *cursos* de Ciências Sociais em funcionamento no Brasil, bem como a distribuição das *vagas* disponibilizadas pelas instituições, em nível de graduação, para essa área. Tendo em vista que o simples oferecimento oficial de vagas não garante que estas sejam realmente preenchidas pelos estudantes, a segunda parte do capítulo visa, então, examinar os principais

¹⁰ Sob responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), o censo, criado em 1995 e realizado anualmente desde então, reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Por meio de um questionário eletrônico, as IES respondem sobre sua estrutura e cursos e, após um período de validação e correção das informações prestadas pelas instituições, o INEP disponibiliza a íntegra dos microdados recolhidos, permitindo aos pesquisadores um acesso completo a essas estatísticas oficiais.

¹¹ Embora já recolha informações sistemáticas sobre o setor desde 1980, o Censo da Educação Superior realizado nos últimos anos pelo INEP/MEC tem se aperfeiçoado e propiciado um entendimento muito mais completo das transformações ocorridas nesse nível de ensino nos últimos anos. Foi apenas a partir do início dos anos 2000, contudo, que o levantamento passou a ser mais completo e minucioso, coletando os principais dados que serão apresentados nesta pesquisa. Além disso, novas ferramentas de análise têm sido desenvolvidas pelos últimos governos, como a criação do e-Mec, um sistema online de regulação do Ensino Superior, que busca concentrar e atualizar em tempo real informações sobre todos os cursos universitários existentes no país. Todos esses investimentos possibilitam um acompanhamento muito mais rigoroso das mudanças ocorridas no sistema e um excelente banco de dados para pesquisadores, educadores e gestores do setor.

dados referentes aos alunos que realmente passaram pelo curso e estão finalizando a graduação: os *concluintes* do ensino superior. As informações sobre esses estudantes são fundamentais para a pesquisa, já que são eles os indivíduos que estão prestes a deixar o sistema e se tornar profissionais na área de ciências sociais. A última parte deste capítulo apresenta, finalmente, uma breve discussão sobre os cursos de ciências sociais na modalidade de ensino a distância, que consistem em uma grande novidade no que concerne ao padrão de formação nesta área. Embora ainda não haja informações sistematizadas sobre o funcionamento desses cursos e sequer existam dados referentes ao perfil dos alunos que estão ingressando neles, essa seção específica procurará apenas registrar o surgimento de uma tendência que modifica ainda mais o modelo de formação das Ciências Sociais em nível superior.

É importante salientar que a apresentação da análise desses dados já no primeiro capítulo tem como finalidade não apenas situar o leitor no cenário em que se insere esta pesquisa, mas também oferecer elementos que justifiquem e embasem a discussão teórica que orientou toda a investigação, e que será detalhada no capítulo seguinte. Um olhar mais apurado sobre essas informações permite, em suma, que se julgue, de partida, se o período atual pode ser realmente considerado como um divisor de águas no que diz respeito ao surgimento de um novo modelo de formação em Ciências Sociais no ensino superior brasileiro.

1.2. O curso de Ciências Sociais

De acordo com os dados do Ministério da Educação, existem hoje no país 119 cursos de graduação em Ciências Sociais ¹², presentes em todos os estados da Federação, sendo 110 deles presenciais e os outros 9 a distância. Esse total representa um crescimento de quase 55% desde 2002, quando o MEC começou a divulgar esses dados de forma mais sistemática. Foram criados, somente nos últimos dez anos, 60 cursos de Ciências Sociais em todo o Brasil,

¹² Foram considerados cursos de Ciências Sociais todos aqueles cuja grade curricular contemple integralmente os conteúdos de Sociologia, Antropologia e Ciência política de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC, mesmo que seu nome oficial seja diferente do convencional, como é o caso, por exemplo, do curso de Sociologia e Política, oferecido pela FESP-SP. Por outro lado, foram excluídos da contagem os cursos que, apesar de terem nomes semelhantes (como “Ciências Sociais Aplicadas”), em nada tinham a ver com os conteúdos geralmente ministrados nos cursos de Ciências Sociais.

com uma grande expansão a partir de meados da década passada (75,0% desses novos cursos, por exemplo, surgiram depois de 2005).

Dentre os cursos de Ciências Sociais em funcionamento no país, 70 são ministrados em IES públicas (sendo 46 federais, 21 estaduais e 3 municipais) e 49 em instituições privadas (com 7 confessionais/filantrópicas e 42 particulares), o que representa um grande crescimento deste último setor nessa área de formação¹³. Diferentemente do modelo geral do sistema, o ensino superior em Ciências Sociais é predominantemente instituído em *universidades*: 79,0% dos cursos de graduação estão em instituições com essa denominação, enquanto 10,9% estão em *faculdades*, 9,2% em *centros-universitários* e menos de 1% em *Institutos Federais de Educação e Tecnologia*¹⁴. Esses dados demonstram, *a priori*, uma importante diferença de padrão em relação ao sistema em geral, já que, embora as *universidades* estejam em expansão nos últimos anos, esse tipo de instituição ainda possui apenas 50,0% do total de cursos em funcionamento em todo o Ensino Superior.

No que concerne à distribuição regional dos cursos, a área de Ciências Sociais apresenta uma maior concentração, nos últimos anos, nas regiões mais desenvolvidas: o Sudeste e o Sul possuem, respectivamente, 42,9% e 22,7% do total de cursos no país, seguidos por Nordeste (17,6%), Norte (11,8%) e Centro-Oeste (5,0%). Os Estados com as maiores quantidades de cursos de Ciências Sociais em funcionamento são o de São Paulo (com 27 cursos), Rio de Janeiro (com 12), Minas Gerais e Santa Catarina (com 11 em cada estado). Apenas entre 2005 e 2010 o número de cursos no Sudeste passou de 27 para 51, mantendo o predomínio dessa região, devido, sobretudo, à abertura de cursos privados, conforme será mostrado mais à frente. Essa distribuição regional é hoje muito parecida com a encontrada no Sistema de Ensino Superior em geral, segundo se verifica no gráfico a seguir.

¹³ Em 2002, apenas 25,0% dos cursos de Ciências Sociais funcionavam em instituições privadas. No primeiro semestre de 2011, essa participação já atinge 41,2% do total de cursos.

¹⁴ De acordo com o Decreto 5.773/06, as instituições de educação superior (IES), podem ser credenciadas no Ministério da Educação (MEC) como “*faculdades*”, “*centros universitários*” ou “*universidades*”. Todas as instituições são registradas inicialmente como faculdades e podem ser transformadas em centros universitários ou universidades se cumprirem uma série de exigências do MEC. Segundo consta no documento oficial, as *universidades* se caracterizam pela “indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão” e devem comprovar: a) produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; b) a existência de um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e c) a contratação de um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Já os *centros universitários* são “instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento”, e que, após ter sua qualidade de ensino comprovada, recebem autonomia para “criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior” (Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm).

Gráfico 1: Distribuição percentual dos cursos do Sistema de Ensino Superior em geral e de Ciências Sociais por Região – 1º semestre de 2011¹⁵

Fonte: MEC/INEP/SEEC, elaboração própria.

O sistema público e o privado

Apesar de possuir, nos seus principais traços, um perfil de distribuição historicamente diferenciado em comparação com o padrão do Ensino Superior brasileiro, o curso de Ciências Sociais tem se aproximado cada vez mais de algumas tendências gerais do sistema na última década. Se forem separados, por exemplo, apenas os cursos criados a partir de 2000, verifica-se um modelo de crescimento mais próximo do que ocorre no total do Ensino Superior: no que se refere à categoria administrativa, por exemplo, dos 60 cursos abertos nos últimos dez anos, 32 são privados e 28 são públicos. Além disso, embora ainda haja muitos cursos que são oferecidos tanto como Bacharelado quanto como Licenciatura¹⁶, a concentração desta segunda modalidade vem aumentando constantemente: dos cursos criados na última década, 29 oferecem apenas Licenciatura enquanto somente 7 são exclusivamente de Bacharelado¹⁷. Outra característica fortemente presente no setor privado, a concentração de *cursos noturnos*, também vem sendo mais visível na área, uma vez que dos 60 cursos criados após 2000, 21

¹⁵ Os dados referentes a 2011 foram agregados a partir de informações disponíveis no portal *E-Mec* e ainda não foram oficializados pelo Censo da Educação Superior.

¹⁶ Considerando todos os cursos de Ciências Sociais em funcionamento, 55,5% das IES oferecem as duas modalidades conjuntamente, enquanto 29,4% oferecem apenas licenciatura e 15,1% possuem apenas bacharelado.

¹⁷ Os efeitos dessas mudanças específicas quanto à modalidade do curso serão discutidos no final deste capítulo.

deles funcionam exclusivamente no turno da noite. Se até o início da década passada, grande parte dos cursos de Ciências Sociais não estava em atividade no período noturno, essa situação hoje é bem distinta: cerca de 68,1% dos cursos oferecem aulas neste período, enquanto apenas 30,3% oferecem no diurno.

Além das semelhanças já citadas, outro traço tem aproximado essa área específica do quadro mais comum observado no ensino superior brasileiro: a significativa diferença nos modelos institucionais das organizações de ensino públicas e privadas. Enquanto, por exemplo, 98,6% das IES públicas com cursos de Ciências Sociais possuem o registro de *universidade*, entre as particulares esse índice é de apenas 51,0%, sendo o restante composto por *faculdades* (26,5%) e *centros universitários* (22,4%). As instituições de direito privado destinam, além disso, exatamente metade de seus cursos ao período exclusivamente noturno, enquanto essa parcela não passa de 30,0% nas IES públicas. Observa-se, portanto, que a instalação dos novos cursos de Ciências Sociais no setor privado tem seguido um modelo semelhante ao encontrado no ensino superior em geral: o da expansão do sistema principalmente pela via da abertura de *faculdades privadas isoladas* (em detrimento das *universidades*), que oferecem os seus cursos majoritariamente (se não exclusivamente) no período *noturno*.

É, contudo, no que se refere à sua distribuição regional que as diferenças entre os dois setores se mostram ainda mais marcantes: do total de cursos de Ciências Sociais oferecidos por instituições privadas, 85,7% deles estão no Sudeste/Sul, enquanto apenas 12,2% estão no Norte, 2,0% no Nordeste e nenhum no Centro-Oeste. Essa situação é bem menos desigual no setor público, em que 51,4% dos cursos estão concentrados nas duas regiões mais desenvolvidas do país, 28,6% se encontram no Nordeste, 11,4% no Norte e 8,6% no Centro-Oeste. É importante salientar, nesse ponto, que os únicos cursos de Ciências Sociais em funcionamento no Centro-Oeste (quando do levantamento desses dados) são públicos, sendo o principal deles o já tradicional curso da Universidade de Brasília. Esses dados permitem inferir que é ainda o setor público de ensino o responsável por uma distribuição regional menos desigual do sistema, assegurando o funcionamento, nos estados mais pobres, de instituições e cursos para além da lógica de concentração que o mercado privado de educação estabelece¹⁸. O mapa a seguir apresenta a distribuição regional dos cursos de Ciências Sociais

¹⁸ Nos últimos anos, inclusive, o governo federal tem priorizado a abertura de instituições de ensino superior e de institutos federais de tecnologia justamente nessas regiões mais pobres, no intuito de diminuir as defasagens existentes em seus estados quanto ao desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. Essa constatação

em todo o Brasil e permite ver as diferenças de concentração entre as categorias administrativas:

Figura 1: Distribuição dos cursos de Ciências Sociais públicos e privados no 1º semestre de 2011¹⁹

Fonte: e-MEC/INEP/elaboração própria.

As principais mudanças no perfil dessa área de formação, ocorridas nos últimos anos, ficam ainda mais evidentes quando são analisadas as distribuições das quantidades de *vagas* pelos mesmos critérios utilizados acima. Existem hoje no sistema de ensino superior brasileiro mais de 17 mil vagas para os cursos de Ciências Sociais, de forma que 12.979

ajuda a explicar, ao menos em parte, o crescimento do número de cursos de Ciências Sociais também no setor público e, sobretudo, nessas regiões menos desenvolvidas.

¹⁹ Há uma versão desse mapa, com tamanho ampliado, nos Anexos finais.

(74,7%) pertencem à modalidade presencial e 4.400 (25,3%) à modalidade a distância. No que se refere às vagas presenciais, como mostra o quadro a seguir, a distribuição regional acompanha, em geral, o perfil já observado anteriormente quanto ao número de cursos, apesar de haver, desta vez, um peso maior da região Norte:

Gráfico 2 – Distribuição percentual de vagas presenciais no curso de Ciências Sociais – Brasil - 1º semestre de 2011

Fonte: e-MEC/INEP/elaboração própria.

No que concerne, por sua vez, à distribuição de vagas por *turno*, é possível detectar que, embora ainda haja um relativo equilíbrio na quantidade de cursos noturnos e diurnos, o número de vagas oferecidas à noite é muito superior às dos outros períodos: do total de vagas disponíveis nos cursos presenciais, 61,8% são destinados às turmas do noturno, 27,3% às do diurno e apenas 10,7% aos cursos integrais. Essa desproporção é, mais uma vez, provocada pelas instituições privadas, cujas vagas noturnas chegam a 77,0% do total, enquanto atingem nas públicas apenas 49,5%. As regiões Norte e Sul são aquelas com as maiores proporções de vagas oferecidas à noite, com 80,7% e 75,8%, respectivamente. Embora se trate de duas regiões com perfis bastante distintos, elas se destacam por possuírem cursos privados que funcionam exclusivamente no período noturno.

Indicadores de qualidade

Todas essas diferenças entre os perfis dos cursos públicos e privados se ampliam, por fim, no que refere à qualidade de suas instituições, expressa pelo índice criado pelo governo para avaliar as unidades de ensino superior: o IGC (Índice Geral de Cursos)²⁰. Esse índice permite, ainda que de forma muito sintetizada, detectar importantes características das IES. Do total de instituições que oferecem cursos na área de Ciências Sociais, por exemplo, apenas seis obtiveram nota máxima (5,0) nas últimas avaliações e todas elas são públicas – são elas: universidades federais de Minas Gerais (UFMG), Rio de Janeiro (UFRJ), Rio Grande do Sul (UFRS), São Carlos (UFScar), São Paulo (UNIFESP), e Viçosa (UFV). Por outro lado, entre as doze IES que receberam nota 2,0 (a mais baixa dessa área), onze são privadas e apenas uma é pública. Considerando-se, por fim, o índice contínuo, que varia de 1 a 500, as diferenças também aparecem: enquanto as instituições públicas tiveram média de 359, as privadas atingiram 237. Nessas últimas instituições, há uma grande diferença na qualidade entre as de direito privado com fins lucrativos e aquelas denominadas como “filantrópicas” ou “confessionais”: enquanto a média de IGC das primeiras é de 226, a das últimas chega a 379.

É necessário salientar, no entanto, que embora o IGC seja o índice de qualidade mais refinado do MEC atualmente, ele ainda não conseguiu atingir todas as instituições do país, uma vez que depende da realização de uma série histórica de no mínimo três anos para ser calculado. Além disso, algumas das mais importantes instituições na área de Ciências Sociais, como USP e Unicamp, optaram por não participar dos instrumentos de avaliação do governo federal. Se tivessem sido incluídas na avaliação, as diferenças no índice de qualidade entre os setores públicos e privados seriam seguramente ainda mais significativas.

Esses dados indicam, assim, que grande parte do recente crescimento do ensino superior em ciências sociais, liderado pelo setor privado, está ocorrendo em instituições de baixa qualidade, assim como ocorre no sistema geral, conforme foi descrito na introdução deste trabalho. Os reduzidos índices de qualidade retratam, sobretudo, deficiências na estrutura das instituições (especialmente no que se refere à constituição de bibliotecas e acervos bibliográficos que sirvam de apoio aos alunos durante a realização do curso), qualificação insuficiente de professores e desempenho ruim dos seus alunos nos exames de avaliação acadêmica aplicados pelo Ministério da Educação (TORINI, 2008).

²⁰ Conforme já foi mencionado na Introdução, o IGC sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país. O IGC contínuo varia de 0 a 500, compondo faixas de avaliação que também variam de 1 a 5. Esse indicador pode ser confirmado ou alterado pelo Conceito Institucional (CI), que é composto a partir da avaliação *in loco* do curso pelo MEC.

1.3. Os concluintes de Ciências Sociais

Apesar de muito importantes para a construção de um panorama sobre essa área de formação, os dados divulgados pelo e-MEC dizem respeito apenas à distribuição dos cursos e das vagas de Ciências Sociais e não tratam, especificamente, do perfil dos alunos que passam ou já passaram pelo curso. Essa análise também é possível, contudo, a partir do estudo dos dados coletados pelo Censo da Educação Superior do INEP/MEC. Os parágrafos seguintes buscam examinar o perfil dos alunos que concluíram a curso e deixaram o sistema de ensino superior (em nível de graduação) nos últimos anos. Uma vez que os dados sobre matrículas e trancamentos ainda são, muitas vezes, negligenciados pelas instituições no momento de preenchimento dos formulários do Censo, as informações sobre os *concluintes* são as mais confiáveis ao retratem a real situação do ensino superior. Além disso, esta se trata da parcela de estudantes mais interessante de ser analisada, sob o ponto de vista desta pesquisa, já que é ela que está mais próxima de deixar o sistema em busca de uma colocação profissional ligada à área.

De acordo com os dados do INEP/MEC, houve um grande crescimento do número de concluintes de Ciências Sociais nos últimos anos, apesar de seu ritmo não ter sido tão acelerado quanto aquele que tem marcado o sistema de ensino superior em geral. Apenas entre 2002 e 2008²¹, o número de estudantes em conclusão de curso aumentou 46,1% (chegando a 2692 alunos neste último ano pesquisado), o que mostra que, embora seja bastante inferior ao índice de crescimento total do sistema (que atingiu 74,7% no mesmo período), nunca houve uma ampliação (absoluta e proporcionalmente) tão grande na área de formação em Ciências Sociais no país. Somente nesse curto intervalo de tempo, cerca de 17 mil alunos concluíram o curso de graduação no Brasil, o que representa um aumento muito significativo do total de profissionais disponíveis no mercado de trabalho em comparação com o passado²². O gráfico a seguir retrata esse recente histórico de crescimento:

²¹ Faz-se necessário ressaltar que o último Censo da Educação Superior publicado de forma completa pelo INEP quando da elaboração deste relatório foi o de 2008. Embora alguns microdados sobre o levantamento de 2009 e 2010 já estivessem disponíveis no portal do MEC, eles apresentavam, naquele momento, algumas inconsistências estatísticas que foram corrigidas pelo Ministério, mas não a tempo de contemplarem o material empírico utilizado nesta análise.

²² Embora não haja estatísticas oficiais sobre o total de alunos graduados na área de Ciências Sociais desde o surgimento dos primeiros cursos, na década de 30, um estudo de Bonelli (1995) mencionava a existência de 40 mil profissionais em atividade com essa formação até então.

Gráfico 3: Evolução do número de Concluintes de Ciências Sociais – Brasil – 2002 a 2008

Fonte: MEC/INEP/SEEC, elaboração própria.

Do total de concluintes da área de Ciências Sociais nos últimos anos, 56,6% são mulheres e 43,4% são homens, o que retrata o mesmo padrão de concentração feminina observada, em média, no Ensino Superior. Não obstante, o curso também parece acompanhar o processo de mudança que começou a marcar, recentemente, o sistema como um todo: um crescimento proporcional mais acelerado no número de homens graduados em comparação com o de mulheres. Desde 2002, por exemplo, a proporção de concluintes do sexo masculino subiu de 41,3% para 45,4%, num ritmo parecido com o da média do Ensino Superior, enquanto que a participação de mulheres caiu de 58,7% para 54,6%²³. Existe um maior desequilíbrio entre os sexos, no entanto, quando são comparados os perfis de egressos das instituições privadas e públicas: nas primeiras, a proporção de mulheres é de 59,3%, enquanto nas IES federais, estaduais e municipais ela não passa de 53,7%.

Assim como já havia sido detectado na análise da distribuição de *cursos* e *vagas*, há também uma grande concentração do número de *concluintes* de Ciências Sociais na região mais rica do país, já que somente o Sudeste possui mais da metade dos concluintes da área

²³ Uma das principais tendências apontadas pelos últimos Censos da Educação Superior é a diminuição, ainda que tímida, do desequilíbrio entre os sexos no total de concluintes do ensino superior. Apesar de ainda ter grande domínio feminino em termos gerais, o sistema tem vivenciado um constante aumento da proporção de homens nos últimos anos, que passaram de 37,4% do total de concluintes em 2002 para 40,5% em 2008. Esta grande desproporção entre os sexos, contudo, parece ser bem menos expressiva nos cursos de Ciências Sociais, ao menos desde o início do período em que o levantamento do MEC passou a coletar essas informações.

(53,8%). Em uma reversão da tendência de descentralização regional, que havia sido detectada no final da década de 1990 (TORINI, 2008), quando a proporção de formandos das outras regiões chegou a crescer, o desequilíbrio voltou a se agravar nos últimos anos: somente de 2002 a 2008, por exemplo, a proporção de concluintes no Sudeste, conforme retrata o gráfico a seguir, subiu de 45,3% para 53,8% do total, enquanto a do Nordeste diminuiu de 19,1% para 12,7%, em um perfil que se aproxima cada vez mais do modelo do sistema em geral (VER GRÁFICO 4)²⁴. Em outro aspecto relevante, no entanto, o curso ainda está um pouco distante do padrão de crescimento do ensino superior: trata-se do crescimento da concentração de concluintes nas *capitais* do país, em comparação com o *interior*, que passou de 53,6% do total de formandos em 2002 para 58,4% seis anos mais tarde, situando-se na contramão da tendência geral de “interiorização” do sistema²⁵. É importante salientar, no entanto, que nas regiões onde o peso das instituições privadas é maior, já houve uma reversão dessa tendência, com a maioria dos concluintes passando a ser oriunda do interior: 51,6% no Sudeste e 60,9% no Sul tinham esse perfil em 2008. Esta consiste em uma mudança importante de direção, já que até o início da década passada, a formação em Ciências Sociais ainda estava bastante circunscrita (com algumas importantes exceções) às capitais e regiões metropolitanas brasileiras. Tal ampliação do número de egressos da área no interior do país pode passar a alterar as possibilidades de inserção profissional desses titulados não apenas quantitativa mas também qualitativamente, já que a dinâmica do mercado de trabalho apresenta, em alguns aspectos, características bastante diferentes no interior, em comparação com metrópoles e demais capitais. A própria presença, por exemplo, de centros de pesquisa públicos e privados, ONGs e entidades da sociedade civil, tradicionais redutos de inserção profissional dos egressos do curso, ainda é bem mais limitada no interior do país do que nas capitais e maiores centros urbanos.

²⁴ Esses movimentos são bem diferentes se comparados com o crescimento populacional dessas regiões: segundo os dados preliminares do Censo 2010, o peso proporcional do Sudeste teve uma pequena queda de 42,8% para 42,1% do total da população na última década, enquanto a do Nordeste passou de 28,2% para 27,8%. http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766

²⁵ No que se refere ao Ensino Superior como um todo, a tendência é justamente a contrária: a proporção de alunos formados nas capitais em 2008 foi de 43,1%, enquanto nos municípios do interior foi de 56,9%.

Gráfico 4 : Distribuição Percentual de concluintes de Ciências Sociais Região - 2002 e 2008

Fonte: MEC/INEP/SEEC, elaboração própria.

No que diz respeito, por sua vez, à *organização administrativa* da IES em que os formandos de Ciências Sociais estão inseridos, a concentração de concluintes em *universidades* é muito parecida com a proporção de *vagas* nesta área, descrita no início deste capítulo: 94,4% dos formandos de 2008 estudavam nesse tipo de IES, enquanto apenas 2,9% estavam em *faculdades* e 2,7% em *centros-universitários*. Alguns desses dados, contudo, parecem não refletir ainda as transformações ocorridas na área de Ciências Sociais nos últimos três anos, que podem alterar substancialmente esse perfil de distribuição. As estatísticas oficiais sobre os formandos de 2008, último ano a que esta pesquisa se debruçou, ainda não retratam significativamente a grande expansão do número de *cursos* e *vagas* no setor privado, uma vez que, de acordo com o Censo da Educação Superior, apenas 15,4% dos concluintes da área estudavam em instituições particulares. Outro conjunto de dados coletados que ainda não expressam o surgimento das novas turmas de Ciências Sociais nos últimos anos diz respeito ao turno em que se encontram os concluintes da área: segundo o levantamento de 2008, 56,4% dos formandos estudavam no período diurno e 43,6% no noturno. Mais uma vez, no entanto, nas regiões com maior crescimento das IES privadas, o perfil já tem se modificado: no Sudeste, a proporção de concluintes no período noturno atingiu 46,4% em 2008, enquanto no Sul chegou a 60,0% do total, de acordo com o último levantamento publicado. Como a grande maioria dos novos cursos surgiu após 2005, é bastante provável que as primeiras turmas formadas nessas instituições apareçam apenas nos levantamentos a partir de 2010. Sendo assim, se a tendência se confirmar, a proporção de concluintes oriundos

de IES privadas e que estudam no período noturno tende a crescer bastante nos próximos anos, chegando a uma situação de maior equilíbrio quanto a esses critérios.

1.4. Uma novidade: os cursos a distância (Ead)

No que diz respeito, por fim, aos nove cursos de Ciências Sociais *a distância* existentes no país, a despeito de ainda haver poucas informações disponíveis sobre eles, é possível detectar que todos entraram em funcionamento na última década (sendo oito deles após 2005). Há apenas um curso a distância oferecido por instituição pública, o da *Universidade Estadual de Montes Claros – MG*, e oito das nove graduações no formato Ead oferecerem somente a modalidade de Licenciatura. Seguindo uma tendência bastante evidente desse modelo de ensino no sistema em geral, os cursos a distância de Ciências Sociais também se concentram nas regiões mais desenvolvidas do país, de forma que todas as instituições que ofertam vagas em Ead nessa área estão localizadas no Sudeste ou no Sul, conforme mostra o quadro a seguir:

Gráfico 5: Distribuição percentual de IES que oferecem cursos superiores em Ead, no Sistema de Ensino Superior em geral e em Ciências Sociais, por Região – 1º semestre de 2011

Fonte: e-MEC/INEP/elaboração própria

O funcionamento desses cursos difere de modo bastante significativo, em termos gerais, das graduações oferecidas na forma presencial. Em primeiro lugar, com exceção do modelo implantado pela única instituição pública, os cursos a distância em ciências sociais estão organizados sob a forma de vídeo-aulas previamente gravadas e que são disponibilizadas aos alunos no sistema “*on demand*”, isto é, ficam arquivadas na plataforma e disponíveis para que os estudantes as assistam a qualquer momento, em um formato parecido com o utilizado pelos famosos sites de compartilhamento de vídeo, como o YouTube™. Os materiais, disponibilizados geralmente sob a modalidade de apostilas digitais, são baixados via internet e quase sempre consistem em manuais escritos por autores contratados – ou, de forma mais rara, por excertos de obras originais dos pensadores (clássicos e contemporâneos) da área de ciências sociais. Além disso, um dos pontos que mais diferencia o modelo destes cursos daquele geralmente encontrado no ensino presencial diz respeito à relação professor-aluno. Na maioria dos cursos analisados, a figura do professor não existe ou se restringe apenas aos momentos pontuais de encontro presencial e/ou via conferência (pela internet). Trata-se de situações raras, limitadas, muitas vezes, a um encontro presencial por quinzena ou mês. A figura do professor é geralmente substituída pela do tutor, que se dedica apenas a responder às dúvidas publicadas nos fóruns e/ou à correção de tarefas e trabalhos. Os oito cursos a distância existentes na área de Ciências Sociais, oscilam, contudo, entre uma situação de acompanhamento diário dos alunos por parte desses tutores até a completa inexistência, na prática, de sua figura, conforme relatou um dos entrevistados desta pesquisa, que trabalha em uma instituição com curso Ead nessa área.

Outro dado importante sobre esses cursos Ead diz respeito ao fato de serem, em sua quase totalidade, ministrados na modalidade de Licenciatura. Trata-se de graduações manifestamente voltadas para a formação de professores do Ensino Médio, de modo que em quatro instituições o curso é denominado como “Licenciatura em Sociologia”, com conteúdos bastante focados na área de Educação. Embora esta pesquisa não inclua, em sua análise teórica e empírica, a temática da educação a distância – sobretudo pelo fato de carecer de informações oficiais mais detalhadas e de dados sistematizados que sejam passíveis de comparação em uma série histórica –, fez-se necessário que esse cenário de transformações fosse ao menos pontuado em suas características mais básicas, já que, em um curto período de tempo, o modelo Ead já passou a representar mais de 25% do total de vagas disponibilizadas pelo Ensino Superior em Ciências Sociais (cerca de 4400 em 2011).

1.5. Que desafios essas mudanças representam?

Embora a ausência de dados específicos não permita realizar estudos mais aprofundados e/ou em uma série histórica mais longa, algumas tendências mais gerais do sistema de Ensino Superior em Ciências Sociais podem ser observadas a partir das informações divulgadas nos últimos anos. Em primeiro lugar, tem havido uma grande expansão, sobretudo a partir de 2005, do número de cursos de graduação e vagas em Ciências Sociais no Brasil, sendo mais acelerada na modalidade de Licenciatura. Ademais, apesar de as instituições públicas ainda possuírem a maior quantidade de cursos, vagas e concluintes na área, o avanço do setor privado tem sido mais acelerado nos últimos anos, podendo chegar brevemente a uma situação de maior equilíbrio e até mesmo de superação do setor público. Essa expansão, no entanto, tem se dado, principalmente, em instituições privadas de pouca qualidade, que recebem notas abaixo da média nas avaliações realizadas pelo MEC.

Além disso, ainda que tenha se dado em todas as regiões do Brasil, esse crescimento é mais centralizado pelo Sudeste e pelo Sul e, apesar de permanecer predominantemente instituído em capitais e regiões metropolitanas, há uma clara tendência de expansão do número de cursos para o interior do país. Os cursos, vagas e concluintes da área são oriundos, majoritariamente, de *universidades*, embora o número de *faculdades isoladas* que ofereçam graduação em Ciências Sociais tenha crescido recentemente. Houve também um grande aumento, nos últimos anos, do número de concluintes na área: somente entre 2002 e 2008, quase 17 mil alunos se formaram no curso em todo o país. Não obstante, uma parte dessa expansão não se limita apenas à modalidade presencial. Assim como em todo o sistema, há uma forte tendência de crescimento dos cursos a distância: atualmente, os nove cursos de Ead que estão em funcionamento oferecem cerca de 4.400 vagas nos cursos de graduação em Ciências Sociais, voltadas, quase exclusivamente, à formação de professores para o Ensino Médio em Sociologia.

Os dados permitem dizer, em síntese, que o crescimento ocorrido no sistema de ensino superior em Ciências Sociais tem sido marcado, no que se refere ao menos ao âmbito da graduação, por uma nova tendência: *a abertura de cursos, principalmente no setor privado, que oferecem formação exclusivamente na modalidade de Licenciatura e, majoritariamente, no período noturno*. Não obstante, um olhar mais apurado sobre esses números possibilitam inferir que, para além de uma nova tendência, tem sido constituído no curso um novo modelo de formação em Ciências Sociais, de forma complementar àquele historicamente consagrado. Buscando responder claramente à demanda criada pela lei que tornou obrigatória a reinserção

da disciplina de Sociologia no Ensino Médio²⁶ – e que, por extensão, provocou um aumento do número de produções didáticas lançadas no mercado editorial –, a maioria desses novos cursos visa, primordialmente, formar educadores para atuarem no ensino secundário. A despeito da baixa qualidade acadêmica, que caracteriza uma significativa parcela desses cursos, esse novo modelo de formação foca na figura do aluno que tem como objetivo principal se tornar *professor de nível médio*, e não um cientista/pesquisador. Isso não significa, seguramente, que não possam existir nesses cursos alunos que alimentam o desejo de, no futuro, seguirem carreira acadêmica ou como pesquisador em institutos públicos e privados, nem mesmo que não tenha havido, em muitos casos, estudantes dentro do modelo tradicional que tinham, desde o início, a pretensão de serem professores secundários, mas apenas que esse novo modelo prioriza, institucionalmente, a formação para a docência básica.

Diante da tendência de consolidação desse novo modelo – indicada pela análise dos dados oficiais do MEC –, novas questões e desafios de investigação se apresentam para os pesquisadores ligados a essa área: *na visão dos alunos e profissionais das Ciências Sociais, trata-se de dois modelos concorrentes ou complementares? Que perspectivas educacionais e profissionais as transformações em curso expressam aos estudantes que optam pela graduação em Ciências Sociais nesse novo cenário? Em que medida essas mudanças alteram, para as novas gerações, a percepção do que é ser cientista social e, em especial, sociólogo? E, finalmente, é possível inferir que a identidade do cientista social como intelectual se redefine em meio a esses novos fenômenos?* São essas as principais questões que suscitam e delineiam o andamento desta pesquisa. Não obstante, antes de dar voz aos próprios egressos do curso para tentar responder a essas perguntas, faz-se necessário compreender que questões estão em jogo quando se pretende tratar da *identidade profissional* dos cientistas sociais e, principalmente, que relações elas possuem com os contextos de *institucionalização, formação e inserção profissional* que marcaram o campo das Ciências Sociais no Brasil desde a época de sua fundação. É a essa tarefa, portanto, que se dedica o próximo capítulo.

²⁶ Embora a lei tenha sido promulgada apenas em 2008, já era conhecida a posição favorável de membros do alto escalão do governo Lula, desde o início do seu mandato (em 2003), acerca da reinserção dessa disciplina, juntamente com a de Filosofia, no currículo do Ensino Médio. Com a entrada do acadêmico Fernando Haddad (professor de Ciência Política da USP) no comando do Ministério da Educação, em julho de 2005, essa posição passou a ser ainda mais defendida dentro do governo. Os rumores sobre a provável homologação da lei e o parecer favorável, publicado pelo Conselho Nacional de Educação já em 2006, foram fatores decisivos para estimular a abertura de novos cursos de Licenciatura nesta área em todo o país (Cf. Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006).

CAPÍTULO 2

Institucionalização, formação e identidade profissional em Ciências Sociais

2.1. Introdução

Como aponta Claude Dubar (1998; 2001; 2005), o estudo da identidade social dos indivíduos em sua relação com o seu campo profissional consiste em uma dimensão analítica fundamental para os campos da chamada Sociologia do Trabalho ou da Sociologia das Profissões, uma vez que o próprio processo de construção de nossa identidade social está intimamente ligado com o mundo do trabalho. Essa constatação só faz sentido, no entanto, quando se tem em mente a maneira como Dubar compreende esse processo identitário e que embasará a discussão desta pesquisa. Segundo o autor, a identidade de um indivíduo começa a ser constituída na infância e, a partir de então, passa a ser constantemente modificada e reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é, assim, nas palavras do Dubar, “produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 2005: 25). E entre as múltiplas dimensões de identidade dos indivíduos, a *dimensão profissional* adquiriu, de acordo o autor, uma importância particular nas últimas décadas:

[...] o *emprego* condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar (DUBAR, 2005: XXVI, *itálico do autor*).

A formação escolar e a preparação para o campo profissional que ela institui são, para o autor, os pilares de sustentação de uma primeira identidade profissional do indivíduo, onde se moldam suas aspirações e projeções de carreira. No entanto, é na confrontação com o mercado de trabalho que essas “imagens de si” se deparam com outras diversas formas identitárias, provocando uma *dupla transação* entre uma “*identidade profissional para si*” e uma “*identidade profissional para o outro*”. De acordo com Dubar, será do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma primeira

identidade profissional que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também a projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem e de formação:

Essa confrontação assume formas sociais diversas e significativas conforme os países, os níveis de escolaridade e as origens sociais. Mas é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível (DUBAR, 2005: 148).

Embora, como aponta o autor, não se possa reduzir simplesmente as identidades sociais ao seu *status* profissional ou aos níveis de formação, é inegável que, entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema educacional e a confrontação com o mercado de trabalho constituem um momento essencial na construção de uma “identidade autônoma”. E, diante das muitas transformações pelas quais tem passado o mundo do trabalho nas últimas décadas, essa primeira “identidade profissional para si” tem, segundo Dubar, cada vez mais chance de não ser definitiva, uma vez que atualmente é regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública:

[A identidade profissional] está destinada a ajustes e conversões sucessivas. Pode ser tanto mais ameaçada quanto mais tiver sido construída a partir de categorias especializadas e limitadas. Implica projeções no interior de carreiras de futuro, que, para outras, podem ser amplamente modificadas. É, pois, profundamente marcada pela incerteza, ainda que teoricamente acompanhe a passagem da adolescência à vida adulta e, portanto, a uma forma de estabilização social (Ibidem: 151).

Todos esses elementos mostram, segundo Dubar, que as configurações identitárias são resultantes, na verdade, de uma dupla relação entre, de um lado, o indivíduo e as instituições (principalmente as empresas em que trabalha – *dimensão relacional*) e, de outro, o indivíduo confrontado com as mudanças, seu passado e sua trajetória pessoal (*dimensão biográfica*):

O processo biográfico é a construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...). [...] O processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005: 156).

Partindo dessa premissa, há, assim, de acordo com o autor, duas maneiras de se considerar qualquer trajetória individual: *objetivamente*, como uma “sequência de posições” num ou mais campos da prática social e, *subjetivamente*, como uma “história pessoal, cujo relato atualiza visões de si e do mundo”. É apenas a partir da confrontação entre essas duas dimensões de análise que as transformações nas trajetórias e identidades profissionais de determinados indivíduos e grupos podem ser compreendidas: como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005: 137).

Como procurará ser mostrado nos próximos capítulos, todos esses pontos propostos por Dubar são importantes para a realização dessa pesquisa não apenas sob o ponto de vista teórico, mas também metodológico, no tratamento que será dado aos relatos dos egressos entrevistados neste estudo. Se é necessário enxergar as trajetórias profissionais dos egressos de Ciências Sociais “sob o prisma de suas relações pessoais ou de suas frustrações”, de igual importância é compreender “os condicionantes sociais” dos modos de se identificar profissionalmente e das opções profissionais que são feitas ao longo da vida por esses ex-alunos do curso (BONELLI, 1995: 124). Embora esses processos não sejam necessariamente conciliáveis, o ponto de vista defendido por Dubar é o de que, para a realização de uma pesquisa, igual relevância deve ser dada às *categorias institucionais*, determinando “posições objetivas” (escolares, profissionais, etc.), e às *categorias de linguagem* utilizadas pelos indivíduos em uma situação de entrevista de pesquisa. Nas palavras do autor:

[...] considerar a identidade de alguém como um processo e não como uma espécie de estado inicial (e a *fortiori* como um destino) não implica *ipso facto* que a subjetividade das elaborações biográficas (por exemplo, em entrevistas de pesquisas) deva ser considerada como ilusória nem mesmo “secundária” em face das determinações sociais objetivas. Inversamente, tomar muito a sério os modos subjetivos pelo quais indivíduos se narram não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das categorizações “objetivas” nas construções identitárias pessoais (DUBAR, 1998: 15).

Assim, para Dubar, se tomarmos a sério as exigências empíricas da sociologia e se nos recusarmos a dar preferência às categorias “oficiais” e “instituídas” sobre as categorias “linguísticas” e “instituidoras”, não há outro caminho para avançar na elucidação da dinâmica social, a não ser:

[...] correlacionando análises objetivantes dos “movimentos de mobilidade”, apreendidos em nível “macro”, das estatísticas que permitem reconstruir “trajetórias objetivas” com análises compreensivas das “formas de discursos biográficos”, apreendidas em nível “micro”, que são, ao mesmo tempo, expressões pessoais de “mundos vividos”, “espaços de referência” e “temporalidades subjetivas” que temos chamado, por falta de termo melhor, de “formas identitárias” [...] (DUBAR, 1998: 15).

É justamente partindo desses pressupostos que se pretende conciliar, neste trabalho, uma análise dos diferentes contextos de formação e das diversas *posições ocupadas* pelos entrevistados em suas trajetórias profissionais, com suas *percepções* sobre esse processo. Este estudo considerará, assim, em igual nível de importância, tanto a influência que os “condicionantes estruturais” exerceram na construção de suas trajetórias e identidades profissionais, como traços da história de vida e das estratégias pessoais utilizadas por esses titulados em Ciências Sociais, nos anos subsequentes à sua formação, para se movimentarem no interior de seu campo profissional.

Uma das questões mais importantes que surgem, no entanto, quando se pretende estudar os “condicionantes estruturais” que envolvem a formação da identidade profissional do egresso do curso é esclarecer quais características cercam a profissionalização do cientista social no contexto brasileiro ou, antes, compreender se, de fato, as Ciências Sociais podem ser caracterizadas como uma *profissão*, considerando-se as múltiplas dimensões de análise que constituem essa temática. Para que isso seja possível, é necessário, primeiramente, não apenas definir o que se entende como uma “profissão” mas também dirigir um olhar apurado para a contextualização dos elementos sociais que possam contribuir para a análise desses condicionantes, na tentativa de compreender de que maneira influenciam no processo de profissionalização e construção da identidade profissional do cientista social.

Dubar e Tripier (1998) em sua consagrada obra *Sociologie des Professions*, apontam que ao contrário do que ocorre nos países do universo anglo-saxônico – onde há muito já se faz a distinção entre “*professions*” e “*occupations*” –, na generalidade dos países europeus (e, pode-se dizer que, por extensão, no Brasil) o termo “profissão” sempre possuiu uma utilização mais genérica e indefinida, adquirindo diversos sentidos, de acordo com o seu contexto de utilização e análise. Segundo os autores, pode-se elencar 4 universos diferentes de significação associados ao uso do termo “profissão” (DUBAR & TRIPIER, 1998: 9-11):

1. **profissão enquanto “declaração”**: que corresponde à ideia de “identidade profissional” dos indivíduos ou “*qualquer coisa que se enuncia publicamente e que está*

ligado a crenças político religiosas”, isto é, a “profissão de certas crenças ou valores”;

2. profissão enquanto “emprego”: que corresponde ao sentido de uma “*classificação profissional*”, relacionado ao “*trabalho que se faz na medida que nos permite viver graças ao rendimento que dele retiramos*”;

3. profissão enquanto “ofício” ou “*metier*”: mais ligado à ideia de uma “*especialização profissional*” (da qualificação, das habilidades, do saber), isto é, a um “conjunto de pessoas que exercem o mesmo ofício”;

4. E, finalmente, profissão enquanto “função”: que remete à ideia de “posição profissional num organograma”, do cargo ou atribuição adquirida em uma organização, por exemplo.

Essa sistematização realizada pelos autores não remete apenas a quatro acepções que correspondem a diferentes contextos de utilização do termo, mas também a quatro pontos de vista sobre a atividade do trabalho, que comprometem diferentes níveis a serem considerados em uma análise. Para Dubar e Tripier (1998), as profissões estão inscritas em trajetórias históricas e abrangem, ao mesmo tempo, formas de ação coletiva e carreiras individuais, possuindo elementos tanto da vida social e cultural quanto do âmbito econômico de um país ou de uma comunidade. Isso significa, em consequência, que a análise dos processos de construção da identidade profissional não pode estar descolada desses outros elementos. Ela constitui, na verdade, um dos pilares essenciais de estudo de qualquer profissão (ou grupo profissional), que deve ser compreendida sob ao menos 3 aspectos importantes e intimamente ligados (DUBAR & TRIPIER, 1998:12-3):

- 1) **como formas históricas de organização social**, de categorização e classificação das atividades do trabalho, que envolve, por exemplo, questões políticas da regulamentação, da relação entre Estado-indivíduo;
- 2) **como formas históricas de articulação entre os atores**, “que defendem os seus interesses tentando assegurar e manter um mercado de trabalho fechado, um *monopólio* para as suas atividades, uma clientela garantida para o seu serviço, um emprego estável e uma remuneração elevada”, enfim, “um reconhecimento da sua especialização [expertise]”.
- 3) E, finalmente (no aspecto que mais nos interessa), **como formas históricas de identificação subjetiva**, “de realização de si”, e de “expressão de valores de ordem ética”, que se relacionam ao modo como se constroem subjetividades dentro das culturas profissionais.

É justamente procurando se basear nesses pressupostos e levando em conta essas três dimensões de análise, que o estudo das transformações no campo das Ciências Sociais (em

suas diferentes perspectivas) pode fornecer elementos importantes para a compreensão dos processos que envolvem a formação da identidade profissional do cientista social no passado e na atualidade. A questão fundamental que esta pesquisa procura responder é: *quais são as relações entre as formas identitárias e os diferentes contextos de formação, institucionalização e constituição do campo profissional das Ciências Sociais, segundo as trajetórias dos seus egressos?* É à busca de respostas a essa pergunta principal que se dedicam as próximas seções deste capítulo. Elas procuram reconstruir brevemente os elementos mais relevantes que terão ressonância, posteriormente, na análise das entrevistas com egressos de Ciências Sociais de diferentes perfis, que será realizada no capítulo seguinte.

2.2. A Institucionalização

No que diz respeito, especificamente, à institucionalização acadêmica e científica das ciências sociais no Brasil, quase todos os trabalhos sobre o tema apontam que as discussões sobre os primeiros passos das Ciências Sociais se misturam com as da instituição da Sociologia enquanto disciplina científica, devido ao “caráter representativo, senão emblemático” que esta possui no quadro de formação da área no Brasil (SEGATTO & BARIANI, 2010: 202) ²⁷. Não obstante as eventuais diferenças interpretativas acerca dos eventos que caracterizaram, ao longo do tempo, o processo de instituição e consolidação desse campo científico no país, é possível delimitar esse período a partir de algumas transformações que fizeram com que as Ciências Sociais passassem de um cenário em que ainda eram praticadas por “intelectuais não especializados”²⁸ (na transição do século XIX para o XX) até um contexto de expansão do ensino superior, na segunda metade do século passado, com a criação de importantes instituições de ensino e pesquisa e a implantação de um sistema nacional de pós-graduação.

²⁷ A sobreposição das análises sobre a institucionalização da Sociologia, especificamente, e das Ciências Sociais, em termos gerais, é decorrente, segundo Segatto e Bariani (2010: 202), do fato de que “até pelo menos os anos de 1960, não havia uma distinção nítida entre a Sociologia e as demais ciências sociais, ou, quando havia, era muito tênue”, de modo que, nesses primeiros anos, “a Sociologia predominava e se sobrepunha à Ciência Política e até mesmo à Antropologia, chegando a confundir-se, muitas vezes, com a Economia Política e com a História”.

²⁸ Esta ideia é apresentada por Antonio Candido em seu clássico texto sobre a Sociologia no Brasil, publicado pela primeira vez em 1959, na Enciclopédia Delta-Larousse (CANDIDO, 2006: 271).

Embora a disciplina de Sociologia já tivesse sido ministrada em algumas ocasiões anteriores²⁹, foi sobretudo nos anos 1930 que se deu a abertura para um processo, desenvolvido até meados do século, que Antonio Candido classificou como de “consolidação e generalização da Sociologia como atividade socialmente reconhecida, quadros universitários com formação específica e uma produção regular no campo da teoria, pesquisa e aplicação” (CANDIDO, 2006: 271). Com a criação das primeiras faculdades e cursos de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (em 1933), nas universidades de São Paulo e do Distrito Federal (ambas em 1934), bem como da primeira revista acadêmica da área (chamada “Sociologia” e publicada pela Escola Livre de Sociologia e Política), pode-se falar no início de uma produção científica, do amadurecimento e do desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil (Cf. SEGATTO & BARIANI, 2010; PINTO & CARNEIRO, 1955; e FERREIRA, 1958). Esse período é fortemente marcado, como aponta Wanderley Guilherme dos Santos (1967: 185-6), principalmente pela “criação de cursos superiores, importação de professores estrangeiros e introdução das técnicas de investigação de campo”, isto é, por uma nova fase intelectual e científica que se distinguia das produções ensaísticas que predominavam até então³⁰.

É justamente nessa época (sobretudo nos anos 1930 e 1940) que começam a surgir não apenas as primeiras entidades de classe na área de Ciências Sociais, mas também quando se iniciam os debates e embates mais importantes acerca da própria natureza da atividade do cientista social no seio dessas instituições. O que está em jogo nessa fase não é somente o modelo de institucionalização a ser seguido por essa área científica no país, mas também a definição das características do próprio “fazer sociológico” a ser consolidado na academia brasileira, e que irá influenciar significativamente a formação, a atividade profissional e a imagem construída pelos cientistas sociais nas décadas posteriores. Essas discussões

²⁹ Segundo levantaram Segatto e Bariani (2002: 202), aulas de Sociologia já eram ministradas desde 1912 na Faculdade de Direito do Ceará e a disciplina já havia sido introduzida, em 1928, como cadeira em um colégio do Rio Janeiro, na Escola Normal de Recife (a cargo de Gilberto Freyre) e do Distrito Federal (com Fernando de Azevedo).

³⁰ Esse processo é detalhadamente retratado na obra de fôlego organizada por Sergio Miceli (*História das Ciências Sociais no Brasil*. Vols 1 e 2. São Paulo: Sumaré). Dentre muitos pontos tratados pelos autores dos dois volumes da obra, a análise da primeira fase da institucionalização do campo acadêmico e científico das Ciências Sociais recebe destaque, sobretudo no que concerne ao peso que a fundação da Universidade de São Paulo e da Escola Livre de Sociologia e Política exerceu sobre esse processo. Especialmente no que diz respeito à USP, a instituição de vanguarda nesse processo de institucionalização, a obra reflete sobre o caráter internacional com que a universidade já foi criada, com o recrutamento de professores estrangeiros (sobretudo franceses e alemães) e o objetivo primordial de que os filhos da elite paulista não precisassem mais se dirigir ao exterior para realizarem os seus estudos em nível superior. A influência desses professores e pesquisadores na formação dos primeiros cientistas sociais brasileiros e a tentativa de se estabelecer as bases de um novo campo científico no país são algumas das principais características desse período retratadas na obra.

ganharão força e contorno institucionais principalmente no início dos anos 1950, com a realização do *I Congresso Brasileiro de Sociologia* em 1954, resultado dos debates prévios realizados no congresso latino-americano ocorrido um ano antes. Foi a partir da realização desses primeiros fóruns que alguns pontos, como o da procura de um consenso a respeito da agenda, organização institucional e papel social do sociólogo, foram postos definitivamente em questão, culminando na disputa de projetos distintos de organização e institucionalização das ciências sociais brasileiras (Cf. BARIANI, 2011).

De um lado, estava a concepção de um desenvolvimento das ciências sociais baseado e dirigido por uma perspectiva nacional, e que, além de assimilar criticamente o conhecimento produzido no exterior, deveria ter como principal objetivo a criação de um sociologia essencialmente local, mais engajada e aplicada ao contexto brasileiro, consistindo em um instrumento crítico (como um “saber de salvação”) ao alcance dos “leigos” e do homem comum. Essa postura, que ficou consagrada nas obras de Guerreiro Ramos (1954; 1963), encarava as Ciências Sociais (e, em especial, a Sociologia) primordialmente como um tipo de “conscientização social e/ou forma de modernização de mentalidade” (BARIANI, 2011: 8). Para Ramos, a tarefa essencial seria constituir uma ciência social que não apenas fosse autenticamente nacional, mas também que se distanciasse da ciência meramente universitária, acadêmica e “acrítica”, sem uma vocação de participação política mais direta (Cf. SCHWARTZMAN, 1983)³¹. De outro lado, porém, estavam as concepções defendidas pelos representantes daquela que ficou conhecida como Escola Paulista de Sociologia, liderados principalmente por Florestan Fernandes e pelo grupo da Universidade de São Paulo. Embora combatesse igualmente a ideia de uma “sociologia de gabinete” e defendesse que o cientista social deveria construir o seu conhecimento a partir da ótica coletiva e experimentada através de pesquisas “in loco”, o grupo de Florestan Fernandes tinha a grande preocupação de transformar a sociologia em uma ciência e não somente em um “modo de vida” ou “engajamento ideológico”, defendendo que o *rigor científico* deveria ser a primeira preocupação ao se elaborar um trabalho nessa área. O cientista social, segundo Fernandes, não deveria necessariamente lealdade a qualquer sistema de interesses e/ou valores nacionais

³¹ Guerreiro Ramos fazia parte do grupo de intelectuais que deu origem ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, no Rio de Janeiro. O objetivo do ISEB era, fundamentalmente, constituir-se “em uma liderança intelectual e ideológica para o país, da qual decorresse uma posição de liderança política efetiva”. Daí a postura do autor de defender uma ciência social que fosse “ao mesmo tempo engajada, participante (...) e que servisse de base a uma ideologia nacional, nacionalista” (SCHWARTZMAN, 1983: 30). Essas concepções estão presentes em obras como *Esquema de uma história de ideias* (1953), *Cartilha Brasileira de Aprendiz de Sociólogo: prefácio a uma sociologia nacional* (1954), *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira* (1957), e foram posteriormente sistematizadas em sua obra mais influente, *A Redução Sociológica* (1958), apresentada, principalmente, como “uma proposta política, uma proposta de política científica e intelectual” (Ibidem: 30).

e só poderia colocar sua ciência a serviço de uma causa ou comunidade se antes observasse rigorosamente os requisitos do saber científico. Caso contrário, diferentemente do que defendia Ramos, correria o risco de produzir uma “pseudociência” (FERNANDES, 1977, 67-9). Nesse sentido, seria fundamental que o cientista social sempre considerasse os padrões e conhecimentos já produzidos no campo científico (nacional e internacional), com a condição de que mantivesse “a capacidade de promover a necessária adequação de noções e categorias abstratas, construídas pelos sociólogos através da observação e da interpretação de fenômenos similares em países que reproduzem, de forma mais completa, o mesmo tipo de ordem social” (FERNANDES, 1977: 70)³². Não se tratava simplesmente de opor um tipo de ciência social “engajada” a outra, de tipo “neutra” ou eminentemente “teórica”³³, mas sim de garantir que os procedimentos comuns a qualquer trabalho científico fossem cumpridos à risca. E nesse sentido, como bem descreveu Bastide (1953: 528), em defesa das concepções de Fernandes, “a sociologia será internacional, como a física, ou não existirá; será desinteressada antes de tudo ou não terá aplicação prática”. Bariani (2008), em sua tese de doutorado sobre essa temática, resume as principais diferenças entre essas duas correntes em torno da legitimação do modo de “fazer sociológico” em debate:

Defrontavam-se duas sociologias: uma que se pretendia um saber socialmente difusor de autoconsciência e autodeterminação, visando o desenvolvimento e a autonomia nacional (Guerreiro Ramos), e outra que se queria universalizada (em método e procedimentos), zelava pelos padrões de excelência do trabalho científico e que não tomava tais resultados como imediatamente indicados para conduzir ações políticas (BARIANI, 2008: 181).

O projeto de ciência defendido pelo grupo de Florestan Fernandes e pelos demais pesquisadores afinados com ele foi claramente vencedor e pautou o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil nas décadas posteriores³⁴. O predomínio dessa perspectiva

³² Como bem foi destacado na fala de abertura do I Congresso Brasileiro de Sociologia, estavam em jogo, nas críticas realizadas por esse grupo, pontos como “separação entre ciência e política, objetividade, universalidade da ciência, não interferência do nacionalismo na produção científica, rigor e método, contraposição a literatos e diletantes, profissionalização do sociólogo, etc” (BARIANI, 2011: 5).

³³ Como bem ressaltou Octavio Ianni, um dos principais membros do grupo de Florestan Fernandes, “é pouco, pois, colocar o problema em termos de ‘neutralidade’ ou engajamento. Não se trata de saber e reconhecer se há ou não comprometimento político, religioso, empresarial, governamental do sociólogo ou cientista social”, mas de resguardar, em qualquer estudo que se realize, os preceitos e regras que regem as ciências sociais brasileiras e estrangeiras (IANNI, 2007: 53). A despeito de fazer uma defesa contundente do rigor científico, Florestan Fernandes é conhecido até hoje, por exemplo, justamente como um “sociólogo militante”, não apenas por ter participado ativamente de embates e causas políticas e sociais durante toda a sua vida acadêmica, mas também por ter sido um sociólogo que exerceu por duas vezes mandatos como deputado federal.

³⁴ Em prefácio do livro *A condição de Sociólogo* (FERNANDES, 1978), Antonio Candido afirma que Florestan “revolucionou a situação [...] foi ele quem consolidou o espírito e a organização científica, como condição *sine*

consagrou a Sociologia de Fernandes não apenas como aquela que “*inaugura um novo estilo de pensar a realidade social*” (IANNI, 2007: 15), mas também a que fez com que a Universidade de São Paulo fosse caracterizada como a primeira instituição em que “era possível fazer do trabalho sociológico uma carreira, com reconhecimento social e perspectivas de crescimento” (SCHWARTZMAN, 1983: 30), na vanguarda de um modelo de institucionalização que marcaria o ensino e a pesquisa em Ciências Sociais e que influenciaria a construção da própria imagem e identidade profissional do cientista social no Brasil.

Os anos entre 1930 e 1964 caracterizam um período em que, como aponta Miceli (2001), o desenvolvimento institucional e intelectual das Ciências Sociais no Brasil “esteve estreitamente vinculado aos avanços da organização universitária e à disponibilidade de recursos governamentais para a criação de centros de reflexão e investigação” (MICELI, 2001: 12). No entanto, a partir de 1964, com outra ordem política e social vigente no país, as Ciências Sociais assistem a uma nova inflexão no seu processo de institucionalização. Nesse período, segundo Ortiz (2002:1986), “o corte (...) não é mais a diferença entre conhecimento acadêmico e senso comum (...) mas o processo de profissionalização e institucionalização das disciplinas” no interior do ambiente universitário. Essa inflexão é marcada por diferentes características, tais como “apoio financeiro governamental, multiplicação dos programas de pós-graduação, criação de novos cursos e departamentos, criação de associações científicas e profissionais, políticas de financiamento à pesquisa por organismos públicos e privados (Finep, Capes, CNPq, Fapesp, Fundação Ford, entre outras), treinamento de pesquisadores no exterior e especialização” (SEGATTO & BARIANI, 2010: 206-7), além da “ênfase na pesquisa empírica e na formação de uma rede institucional” na área de Ciências Sociais (VELHO, 1983: 246).

No caso brasileiro, paradoxalmente, o período de maior repressão política sobre o meio universitário coincidiu com a fase em que o regime militar se revelou mais atuante na elaboração de leis e diretrizes para o campo acadêmico e para o ensino superior (KLEIN & SAMPAIO, 1994). Após a Reforma Universitária de 1968, teve início no país um processo de criação e reestruturação das instituições, marcado pelo surgimento da estrutura departamental, pela imposição de medidas de eficiência administrativa e pelo mote da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na educação superior. Essas mudanças

qua para a qualificação de um sociólogo” (“Prefácio”, in FERNANDES (1978), *A condição de sociólogo*. São Paulo, Hucitec).

impulsionaram, na década seguinte, não apenas uma significativa expansão do campo acadêmico em Ciências Sociais e de muitas outras áreas, mas também a consolidação da pós-graduação, tendo como objetivo a formação de professores e pesquisadores em solo brasileiro. Curiosamente, no caso das Ciências Sociais, tanto Florestan Fernandes quanto Guerreiro Ramos, bem como vários membros de ambos os grupos, foram alvo de perseguição pelo regime militar, tendo que recorrer ao exílio durante boa parte do período ditatorial. Apesar disso, a partir de então, novos personagens entraram em cena e o campo acadêmico se ampliou significativamente, as bases para o que seria o ensino e pesquisa nesta área no país já estavam traçadas, influenciando sobremaneira o modo de fazer ciência e de se identificar como cientista social no seio dessas instituições.

Passados mais de 70 anos da criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, muitos desses personagens das primeiras décadas tornaram-se grandes nomes da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política brasileiras. A estruturação do ensino e da pesquisa dessas ciências em nosso país se transformou em uma realidade concreta, com a consolidação dos seus projetos acadêmicos e a formação de dezenas de milhares de cientistas sociais em todo o Brasil nos últimos decênios. Além de diversas associações científicas nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, foram criadas no decorrer das últimas décadas dezenas de programas de pós-graduação, com grandes centros de referência distribuídos por todo o país. No entanto, se a institucionalização científica e acadêmica das Ciências Sociais é hoje um dado sujeito a pouco questionamento, alguns elementos importantes ligados à temática da *formação* e da institucionalização das Ciências Sociais enquanto *atividade profissional* (sobretudo fora dos muros da academia) ainda são menos passíveis de consenso e podem ajudar a compreender o modo como a imagem e a identidade profissional dos titulados em Ciências Sociais têm sido construída nos últimos anos. As próximas seções, assim, lançam um olhar mais apurado sobre a questão da formação e da inserção profissional dos cientistas sociais ao longo das últimas décadas, buscando compreender em que aspectos guardam relação com o processo de construção da identidade profissional pelos egressos de Ciências Sociais.

2.3. O debate sobre a formação em Ciências Sociais

A despeito de a formação em nível superior possuir, em termos gerais, um caráter bastante restritivo e elitista na época do surgimento dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil³⁵, alguns trabalhos apontam que o funcionamento da educação superior nesta área foi marcado, desde sua origem, nos anos 1930 e 1940, por um padrão de recrutamento bastante distinto daquele até então vigente nas escolas tradicionais (como as de direito, medicina e engenharia). Inseridos numa área universitária com tradição menos prestigiosa, os estudantes diplomados por esse curso, como aponta Miceli (2001), provinham em geral de setores tradicionais empobrecidos, quase sempre do interior do país, ou então, de famílias ligadas ao magistério secundário, à burocracia estatal e ao desempenho de encargos intelectuais e culturais. Vários desses alunos, inclusive, foram os primeiros de suas famílias a frequentarem uma instituição universitária, sendo que muito provavelmente uma proporção significativa desse contingente de formados em Ciências Sociais “não teria tido outra possibilidade de acesso ao ensino superior não fosse a abertura dessa nova carreira” (MICELI, 2001: 99).

Embora tenham ocorrido significativas mudanças no ensino superior brasileiro desde então e a realidade das instituições e cursos distribuídos pelo país seja bastante heterogênea, permaneceu como consensual, nos diversos estudos que se dedicaram a analisar a *formação* em ciências sociais, a percepção de que o perfil de inserção e acesso dos alunos a este curso se distingue historicamente do padrão observado em outras áreas da educação superior. Muitos desses trabalhos ressaltam a difícil realidade historicamente enfrentada pelo curso no que diz respeito à constituição de um corpo discente com qualidade técnica e acadêmica capaz de fornecer profissionais capacitados para exercer a profissão. Pessanha (1995), por exemplo, em coletânea organizada em meados da década passada com diversos trabalhos sobre ensino e pesquisa em Ciências Sociais no Brasil³⁶, aponta o consenso desses estudos em constatar as baixas condições socioeconômicas e de rendimento escolar da clientela dos cursos em nossa área, desde sua criação, e a piora, ao longo dos anos, desse perfil de recrutamento. Os motivos apresentados pelos diversos autores para a explicação dessa deficiência na formação dos

³⁵ Sobretudo no início do século passado e durante grande parte das décadas seguintes, a taxa de acesso à Educação Superior não atingiu sequer 5% dos jovens em idade de frequentar esse nível de ensino (Cf. TORINI, 2008).

³⁶ Trata-se do livro *Ciências Sociais: Ensino e Pesquisa na Graduação*. J. C. Editora, 1995, fruto de um seminário realizado no mesmo ano na UFRJ.

alunos do curso e para um eventual insucesso quanto ao perfil dos estudantes selecionados, são, contudo, de natureza bastante distinta e apontam para argumentos nem sempre complementares. Werneck Vianna *et al* (1995), por exemplo, ao analisarem mais detalhadamente o perfil socioeconômico dos alunos do curso em todo o país, além de reconhecerem esse problema, chamam a atenção para um padrão de recrutamento na área marcado, ao longo das décadas finais do século XX, por uma população estudantil ainda “mais pobre do que aquela tradicionalmente considerada como clientela típica das Ciências Sociais” (WERNECK VIANNA *et al*, 1995: 26). Em sua pesquisa realizada em 1992 com alunos de vários estados da federação, os autores detectam dois traços bastante característicos do corpo discente: o ingresso tardio no curso (isto é, o alongamento do perfil etário dos ingressantes) e um cenário de permanência mais prolongada do que os quatro anos de duração normal do curso, que contribuem para a graduação do aluno de Ciências Sociais em idade mais avançada. Enquanto, na maioria dos casos, o ingresso tardio se devia principalmente à frequência anterior dos estudantes a outro curso superior, as causas mais comuns para a permanência prolongada na graduação eram identificadas nos elevados índices de reprovação e de trancamento de matrícula:

A idade média de ingresso no curso de Ciências Sociais é de 22 anos [...]. Menos de 40% dos estudantes entrevistados concluíram o 2º grau ou ingressaram, no ano seguinte, no curso de Ciências Sociais. No entanto, aproximadamente 40% dos alunos frequentaram ou ainda frequentam outro curso superior. Esta é a principal razão para o ingresso tardio no curso de Ciências Sociais.

[...] As causas imediatas para a permanência prolongada no curso de graduação podem ser identificadas nos elevados índices de reprovação e de trancamento de matrícula. De fato, quase um quarto dos estudantes (24%) trancou sua matrícula no curso de Ciências Sociais por algum motivo (WERNECK VIANNA *et al*, 1995, 34-6).

Segundo os autores, os dados da pesquisa parecem sugerir a existência de uma “indecisão” na população juvenil que recorre às universidades, o que faz com que “o caráter generalista” dos cursos de Ciências Sociais “sirva de estuário para estudantes que se frustraram em outras experiências acadêmicas”, encontrando no curso, se não uma vocação, “um lugar onde podem permanecer em situação de ‘parqueamento’ à espera de oportunidades de mercado” (Ibidem: 34).

A questão da evasão no curso foi tratada de forma mais detalhada em trabalhos de Villas Boas (1995; 2003). A partir de uma grande investigação com estudantes que

ingressaram no curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro durante cinco décadas, a autora detecta que apenas 44,6% dos estudantes matriculados conseguiram terminar o curso, ao longo do período estudado (1939-1988). Segundo apontam os dados levantados pela socióloga, do total de 1.547 alunos evadidos, 451 desistiram logo depois do ato de matrícula, enquanto 1.096 abandonaram os estudos após o período de frequência das aulas, já com alguma experiência como estudantes de Ciências Sociais (Cf. VILLAS BOAS, 1995: 119). De acordo com Villas Boas, além dos motivos já explicitados pelos autores acima, os obstáculos de ordem econômica e financeira, bem como as perspectivas difíceis com relação ao mercado de trabalho são alguns dos motivos que podem explicar essa enorme evasão. Embora atinjam níveis elevados em todos os perfis discentes, as taxas de evasão variam, contudo, de acordo com o sexo dos alunos. Como aponta a autora, não apenas coube às mulheres o número maior de matrículas no curso durante o período estudado, como também o percentual daquelas que chegaram e concluíram a graduação é bem superior ao dos homens: “do total de 1.305, somente 36,7% dos homens lograram obter o título de bacharel/licenciado, enquanto de 1.675 mulheres, 50,8% se formaram” (Ibidem: 120). Isso pode se explicar pelo fato de as Ciências Sociais, diante do histórico cenário desfavorável enfrentado pela mulher no mercado ocupacional, ter se tornado, no decorrer desse período “um *locus* privilegiado da realização de ideais de profissionalização das mulheres no mundo intelectual”, um dos poucos disponíveis quando do início da institucionalização desse campo científico no país.

Simon Schwartzman (1995), por sua vez, ao apontar os resultados de seu estudo com alunos e ex-alunos de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, a maior do país, depara-se com um nível socioeconômico mais elevado dos estudantes, que parece se configurar como exceção à regra. Os alunos de Ciências Sociais da USP, como os demais estudantes desta universidade, vinham de famílias de nível educacional elevado (43,2% tinham pai com educação superior e apenas 25,3% vinham de escola pública). Não, obstante, mesmo com um corpo discente com um perfil socioeconômico distinto dos demais, Schwartzman detecta alguns problemas bastante parecidos na formação desses alunos. De acordo com a investigação realizada, quase metade dos ingressantes nos cursos de Ciências Sociais da USP já entrava com a perspectiva de não chegar até o final do curso, e mais de 50% já tinha outro diploma ou estava seguindo outra graduação (SCHWARTZMAN, 1995: 59). Esses resultados estavam bastante relacionados, segundo o autor, com o fato de que as razões que levavam à escolha do curso eram baseadas, em sua maioria, “em uma combinação de

ideias abstratas sobre vocação e desenvolvimento intelectual, o prestígio da universidade, a conveniência de cursos noturnos, e muito pouca informação”. Nas palavras de Schwartzman:

O alto grau de incerteza quanto ao futuro aparece com clareza quando se pergunta sobre as razões que levam os estudantes a seguirem Ciências Sociais e, mais especificamente, na Universidade de São Paulo. Os dados revelam que os estudantes de Ciências Sociais não procuram este curso por razões profissionais claras, mas buscam “cultura geral” ou “vocação” (SCHWARTZMAN, 1995: 61).

De acordo com o autor, o curso de Ciências Sociais seria, portanto, percebido pela maioria dos estudantes, com base em muito pouca informação, “como uma oportunidade de desenvolvimento cultural” em uma instituição prestigiada, sem custo algum. E é justamente essa “frouxidão” nos motivos de escolha pelo curso um dos maiores problemas ligados ao corpo discente dessa área:

Esta oportunidade é utilizada em combinação com outras estratégias educacionais e de carreira, e desde o início está presente a possibilidade de que o curso não seja seguido até o fim. É possível caracterizar esta estratégia como “uma estratégia frouxa”, em contraste com estratégias mais firmes e focalizadas, em cursos onde o custo de ingresso é mais alto (seja em termos monetários, seja em termos de um exame vestibular mais competitivo) e os objetivos profissionais são muito mais definidos, como no caso das engenharias. Uma confirmação desta estratégia é que a escolha de matérias se dá a partir do “gosto” dos estudantes, sem nenhum condicionamento de ordem profissional. A segunda é que a maioria dos estudantes pretende concluir o curso em um tempo superior ao normal (SCHWARTZMAN, 1995: 62-3).

Além das características já apontadas, outro traço bastante recorrente nas análises sobre as dificuldades ligadas ao perfil do alunado de Ciências Sociais e que possui estreita relação com os anteriores é o problema da pouca procura pela carreira. Para alguns autores, como Luz (1991), que se dedica a analisar o futuro dessa área de formação no Brasil, este é uma das maiores dificuldades a serem enfrentadas:

Mais do que a evasão, entretanto, é preciso pensar no dado anterior, da pouca procura das ciências sociais como carreira (...) Não consigo deixar de me assustar, todo fim de ano, quando examino os jornais para constatar a mesma tendência, com números mais ou menos brutais: ciências sociais atraem sempre menos candidatos ao vestibular, enquanto outros cursos na área de humanas se alternam, nas altas e quedas da procura de novas opções de carreira, como por exemplo, a comunicação social e, ressurgindo atualmente após um período de ocaso, o direito (LUZ, 1991: 116-7).

Segundo os dados apresentados por Miceli (2001), no livro *História das Ciências Sociais no Brasil*, esse também parece se tratar de um problema histórico no curso de Ciências Sociais, ligado à própria constituição dessa área de formação. Como bem aponta o autor, nos primeiros anos de funcionamento, ainda na década de 1930, houve dificuldades por parte dos organizadores do curso na USP em recrutar pessoas para as disciplinas, que não conseguiam competir com outras áreas mais tradicionais. Diversas estratégias tiveram que ser adotadas para atrair o público para o curso, que servia, para muitos, como uma formação de cultura geral, sem o intuito de formação acadêmica ou profissional.

Para outros autores, no entanto, mesmo que haja tradicionalmente uma maior taxa de evasão no curso, como defendem alguns estudos, não é possível explicar os principais problemas dessa área de formação apenas a partir dessa constatação. De acordo com Luz (1991), embora seja importante o estudo dessas questões históricas para se justificar a pouca procura pela carreira, elas não são suficientes para explicar todas as questões sobre o tema. É necessário investigar de forma mais detalhada o que leva os jovens em geral a não se interessarem muito pelo curso de Ciências Sociais, em comparação com outras áreas de formação, até mesmo nas ciências humanas:

Apesar da validade dessas questões macrocontextuais, creio que elas não esgotam o rol das questões pertinentes sobre o assunto. Creio mesmo que elas podem tornar-se, se tomadas como únicas possíveis, meras “questões tampão”, argumentos no sentido de obscurecer o peso específico do ensino das ciências sociais nessa crise, deixando de tematizar seus impasses e contradições (LUZ, 1991: 117).

Para alguns pesquisadores, é necessário, assim, compreender de forma mais aprofundada os motivos que levaram à situação desvantajosa das Ciências Sociais na escala de prestígio dos cursos universitários, “com o conseqüente afastamento dos candidatos melhor preparados” (PESSANHA, 1995: 16). Veiga (1991), por exemplo, em texto sobre os dilemas e vocações dessa área de formação, atribui grande importância à rigidez dos currículos, à sua pouca possibilidade de resposta às necessidades dos estudantes e ao seu fracasso em não dotá-los dos conhecimentos e habilidades requeridos pelo mercado de trabalho, alertando para o fato de que “a formação dos novos profissionais é deixada ao sabor da casualidade ou da capacidade de alunos talentosos de encontrar seus ‘tutores’ intelectuais” (VEIGA, 1991: 189). Para a autora, há pouca orientação aos alunos, em função da tão defendida “formação

generalista” e isso, quando levado ao extremo, acaba por confundir os estudantes e não a ajudá-los em sua trajetória profissional:

Ora, se a crise de paradigma, o caráter conflitivo da sociedade, as limitações institucionais das nossas universidades, impedem-nos de fazer escolhas consequentes sobre o que ensinar, como ensinar, que perfis adotar, deixando as decisões serem individualizadas (cada professor pode ensinar o que lhe dá na cabeça); e se transferimos para os alunos a responsabilidade de fazer sínteses da miscelânea de conteúdos e práticas contraditórias, em nome do pluralismo e da democracia, parece-me que seria melhor desistirmos de ser professores. Estaríamos reconhecendo a nossa própria incapacidade de discernir sobre conteúdos adequados e de exercer a liderança intelectual na sala de aula e nos colegiados de curso (VEIGA, 1991: 190).

Schwartzman (1995), por sua vez, na pesquisa realizada com estudantes da USP, aponta que, embora os estudantes apreciem em seu curso a dedicação e o interesse dos professores, são muitas as preocupações e queixas dos entrevistados quanto ao “pouco apoio da universidade para a profissionalização dos alunos”, à percepção de que ela “não desenvolve aptidões necessárias ao trabalho em organizações complexas” e a conclusão de que a formação “muito teórica” dada pelo curso “não encontra aplicações” (SCHWARTZMAN, 1995: 77-8):

Uma outra questão indagava como o estudante via o curso em relação ao que imaginava antes de ingressar. O que predomina, sobretudo, é a surpresa e desorientação (...). Existe também uma noção muito forte de que o curso é “muito teórico”, desligado da realidade. Do ponto de vista de orientação mais geral, 73% dos alunos acham que o curso não pode ser definido como técnico ou científico, mas também não tem uma tendência ideológica definida, com orientações que variam conforme cada professor (SCHWARTZMAN, 1995: 70).

Essas percepções parecem se perdurar ao longo do tempo, já que em um estudo organizado quase duas décadas antes com alunos de Ciências Sociais da mesma universidade, Prandi (1980) já havia detectado opiniões muito parecidas dos entrevistados sobre a sua formação. Segundo o sociólogo, a “aceitação” por parte do aluno de suas fracas possibilidades de preparo profissional, o *“caráter de curso complementar”* na formação profissional e a “baixa expectativa” de escolarização voltada para o exercício intelectual acabavam por remeter o projeto de formação dos alunos para além da graduação, “esperando uma continuidade na pós-graduação, uma vez que o curso não se conclui como um *projeto acabado*” (PRANDI, 1980: 39 – grifos do autor). No entanto, segundo Prandi, o problema está

justamente no fato dessa trajetória não ser possível a todos, já que as vagas nos cursos de pós-graduação sempre foram limitadas a uma pequena parte desse corpo discente:

Assim, o aluno que – por decorrência da própria incapacidade do curso de bacharelado ser concluído como projeto acabado – vai mais uma vez se deparar com o problema que o vem perseguindo desde sempre: falta de vagas (Ibidem: 42).

Segundo o autor, muitos dos assuntos discutidos sobre a configuração do curso ainda expõem, na verdade, um conflito de duas visões distintas sobre o sentido a ser dado à formação em Ciências Sociais: se o de uma formação “mais generalista”, que prioriza uma preparação teórico-intelectual, ou a de uma aplicação “mais especializada” dos estudos, voltada para objetivos mais específicos e para a atuação profissional. Essa oposição, que de uma forma ou de outra, é explicitada pela maioria dos trabalhos que trataram nas últimas décadas da questão da formação em Ciências Sociais, deveria, segundo Prandi, ser enfrentada de forma definitiva, na construção de uma resolução para esse conflito:

Há duas maneiras iniciais de se encarar a questão. A *primeira*, dar por certo que o curso de Ciências Sociais não visa à formação para atuação profissional e que, portanto, sua função estaria restrita ao fornecimento de “cultura geral”, como curso de formação intelectual complementar. É, se não a verdadeira, por certo a mais incômoda. (...) A *segunda*, implicaria a definição de objetivos específicos, com a necessária apresentação de opções bem definidas e organicamente planejadas, de modo que ao final do 2º ano, o aluno já pudesse ter ideia das diferentes alternativas de trabalho e também de direcionamento teórico-intelectual (Ibidem: 42).

Outros autores, além de Prandi, procuraram apresentar soluções para esse quadro, com propostas que buscassem conciliar, de alguma maneira, esses dois tipos de formação. Veiga (1991), por exemplo, defende a necessidade de se repensar os perfis dos programas, no intuito de reexaminar “nossas concepções sobre o que é ‘nobre’ ou não nas diferentes tarefas para consolidar e profissionalizar as ciências sociais” (VEIGA, 1991: 191). Segundo a autora, cinco pontos principais precisariam ser trabalhados nos cursos de Ciências Sociais, no intuito de que eles pudessem conciliar, em seus diferentes contextos de formação, o que há de melhor em cada um desses caminhos possíveis:

a. necessidade de maximizar os talentos disponíveis e a capacidade instalada, oferecendo cursos e habilitações compatíveis com eles (...);

b. exame mais cuidadoso das oportunidades do mercado de trabalho local e do treinamento aí requerido (...);

c. combinação de uma formação geral na área disciplinar e de uma postura profissional (para tornar o recém-formado mais adaptável às diferentes situações de trabalho), com um mínimo de treinamento mais especializado ou aplicado (...);

d. experimentar diferentes estratégias para introduzir os alunos nas artes do ofício: monografias, pesquisas monitoradas por professores, laboratórios, estágios supervisionados etc; e

e. evitar posições apriorísticas contra as áreas aplicadas, formação de professores de segundo grau, ou treinamento profissional aplicado (VEIGA, 1991: 190-1)

Schwartzman (1995), por outro lado, vai mais além e sugere uma reorganização estrutural do curso de Ciências Sociais, “que poderia consistir no oferecimento de pelo menos duas ou três alternativas” aos alunos logo no início do primeiro ano:

a) Um programa de formação científica e acadêmica mais restrito, com forte requisito de dedicação integral e desempenho, possibilidades de bolsa de iniciação científica, e perspectiva de encaminhamento para a pesquisa e pós-graduação em sociologia, ciência política, antropologia e áreas interdisciplinares (...).

b) Um programa de informação geral sobre política e sociedade contemporânea, orientado para pessoas que não pretendem se profissionalizar nas Ciências Sociais (...).

c) Um programa de formação teórica orientado para a profissionalização, com forte conteúdo de metodologias quantitativas e o desenvolvimento de competência administrativa e gerencial (SCHWARTZMAN, 1995: 80).

Alguns desses trabalhos, ademais, apesar de não serem consensuais sobre a existência de uma crise no que diz respeito à formação do cientista social, dão ênfase ao caráter histórico dos aspectos citados anteriormente e à sua difícil resolução. Schwartzman (1991:84), ao analisar o lugar das Ciências Sociais no Brasil dos anos 1990, alerta para o fato de que “o que parece uma crise pode muito bem ser um estado natural das coisas”, já que as ciências sociais e humanas “sempre tiveram ‘um público externo’ mais invasivo, por um lado, e um ‘público interno’ muito mais restrito e menos consolidado por outro”. Já Villas Boas (2003), no que concerne às críticas acerca da grande deserção de alunos do curso e da sua profissionalização duvidosa no mercado de trabalho, salienta que esse alto índice de desistência é um problema antigo e que mudanças de currículo, por indispensáveis que tenham sido, não modificaram as taxas de evasão. Tomando como exemplo os estudantes do curso da UFRJ, a autora revela que:

os obstáculos de ordem econômica e financeira, no decorrer dos anos de formação, bem como as perspectivas sombrias com relação ao mercado de trabalho foram enfrentados por tantos outros que aspiraram ao título de bacharel/licenciado em Ciências Sociais, ao longo dos anos 1939 a 1988, influenciando ora na demanda do curso, ora no seu abandono (VILLAS BOAS, 2003: 46).

Muitos desses elementos relativos à formação em Ciências Sociais estão bastante ligados a outro aspecto tratado pela literatura e que, por sua vez, tem forte relação com a temática da identidade profissional: a falta de regulamentação e institucionalização da atividade profissional e os desafios da inserção dos egressos do curso no mercado de trabalho. Além das questões concernentes à institucionalização acadêmico-científica e às características que marcam historicamente a formação na área, alguns desses aspectos relacionados com a problemática da colocação profissional dos cientistas sociais após a realização do curso são fundamentais para se compreender muitos dos elementos constitutivos da identidade profissional dos titulados em Ciências Sociais. É a esses elementos, então, que se dedica a próxima seção, buscando completar a breve caracterização dos principais “condicionantes estruturais” atrelados à construção e desenvolvimento desse processo identitário.

2.4. A inserção profissional em Ciências Sociais

Embora grande parte dos estudos que tratam da inserção profissional do cientista social ressalte diferentes avanços ocorridos nas últimas décadas e aponte para uma ampliação do leque de atividades profissionais disponíveis nos últimos anos aos egressos do curso, a precariedade da profissionalização dos titulados em Ciências Sociais ainda é o ponto que recebe maior destaque nessas publicações. Bonelli (1993; 1994; 1995), por exemplo, em estudos sobre as principais características da inserção profissional dos cientistas sociais no início da década passada, detecta, em suas pesquisas com egressos do Estado de São Paulo, uma grande quantidade de profissionais trabalhando em ocupações de diversas outras áreas (muitas delas com pouca relação com as Ciências Sociais) e um contingente considerável de titulados desempregados³⁷. Além disso, dentre os que estão ocupados no mercado de trabalho, a autora ainda destaca um contingente expressivo de formados que exercem atividades não

³⁷ Bonelli utilizou, nessa pesquisa, os registros dos associados da ASESP – Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo, para investigar as trajetórias profissionais desses cientistas sociais no estado.

vinculadas diretamente ao nível de qualificação obtido, desempenhando funções burocráticas e administrativas que, a princípio, não requerem a especialização adquirida com o diploma superior.

Esse diagnóstico também é feito por Schwartzman (1995), no qual o autor indica que os formados em Ciências Sociais da USP no final do século passado se dispersam por uma grande variedade de atividades profissionais (com maior concentração em órgãos governamentais estaduais e municipais), ressaltando que apenas 25% desses ocupados avaliam que seu trabalho tem uma relação forte com seu curso superior e que metade deles acha que existe pouca ou nenhuma relação.

A atividade docente ocupa 22% dos cientistas sociais ativos [...], sendo que esta percentagem aumenta para 24,7% entre os que passaram ou estão cursando a pós-graduação. Quinze desses 22% ensinam em escolas de primeiro e segundo graus, e os demais no ensino superior. Como não existem disciplinas de primeiro e segundo graus que requerem Licenciatura em Ciências Sociais, isto significa que este grupo trabalha em função de outras qualificações. O setor empregador que mais concentra cientistas sociais (34%) é o representado pelos governos estadual e municipal, que reúne tanto as principais universidades como a rede de escolas públicas e a administração direta e indireta da prefeitura da capital e do governo estadual (SCHWARTZMAN, 1995: 77).

No que concerne especialmente à inserção não acadêmica, Silva (1995), em estudo sobre as oportunidades dos egressos no setor privado, aponta a existência de um campo de trabalho ainda muito restrito para os cientistas sociais, mesmo entre as empresas que contratam esses profissionais. Segundo indica a autora, raramente os cientistas sociais são admitidos para o desempenho das funções definidas por sua formação, compartilhando com assistentes sociais, psicólogos, administradores e profissionais sem formação acadêmica, funções nos setores de Recursos Humanos, Recrutamento e Seleção ou em outros, “nos quais poderia se caracterizar um ‘desvio de função’ ” (SILVA, 1995: 237-8). Isso se deve, de acordo com a socióloga, ao ainda precário conhecimento do perfil e das atribuições profissionais específicas do cientista social e do entendimento de sua posição secundária frente a outras categorias, de maior tradição no mercado.

Essa insatisfação dos titulados decorrente da indefinição de suas atribuições no mercado de trabalho é destacada por Ribeiro (1999) em seu estudo sobre as redefinições da profissão do cientista social na década de 1990. A socióloga defende o argumento de que a profissão repousa sobre uma área de conhecimento cujas fronteiras, em face das demais

disciplinas, são peculiarmente frágeis. Como consequência desse fenômeno, Ribeiro chama a atenção para o desconhecimento da sociedade em torno das competências do cientista social e a resistência por parte dos empregadores no aproveitamento desses profissionais no mercado não acadêmico. Esse processo dificulta de forma significativa a tentativa dos egressos do curso de disputarem espaço no mercado de trabalho:

Vale notar ainda o desconhecimento da sociedade – refletido no mercado de trabalho – em torno das “competências” do sociólogo. Tal desconhecimento permite a dominância de um sentimento de “descaso” ou mesmo “resistência” para com o aproveitamento do sociólogo em quadros institucionais. Acrescenta-se, também, a dificuldade do próprio sociólogo “brigar” por seu espaço, sendo este híbrido, o que denota a fragilidade do discurso corporativista da não-academia (RIBEIRO, 1999).

Essa dificuldade em disputar espaço no mercado de trabalho com egressos de outras áreas é vista por alguns autores como resultado da própria deficiência das Ciências Sociais em garantir a profissionalização de seus titulados. Como apontam Dubar e Tripier (1998), embora haja diversos modos de se entender uma profissão e muitas correntes possam divergir sobre quais são os seus traços mais característicos, é praticamente consensual a noção de que a constituição de uma atividade como profissão pressupõe algum tipo de “cercamento”, isto é, uma regulamentação (sobretudo em termos jurídicos) de um *monopólio* no mercado de trabalho aos profissionais da área, restringindo a eles determinadas atividades cuja habilitação específica é fundamental. E é justamente a este aspecto que corresponde, segundo Ribeiro (1999), a maior falha da chamada “*Lei do Sociólogo*” existente no país. De acordo com a autora, o documento peca por sua imprecisão ao determinar o que cabe especificamente (e exclusivamente) ao sociólogo. Em outras palavras, não há na legislação nada que especifique um “território profissional” que pudesse incentivar uma reserva de mercado, como ocorre em outras áreas.

Não se legislou, contudo, acerca do “território profissional” que implicaria o incentivo à reserva de mercado, tema polêmico para nós e tão comum em se tratando de outras profissões. Soma-se a isso, a demora na aprovação de um Código de Ética em face do qual “maus” profissionais deveriam submeter-se a julgamentos por seus pares. O tema é visto como arriscado visto que o estabelecimento de critérios de julgamento não é uma tarefa segura e, em situações outras, critérios de qualidade mostram-se débeis (RIBEIRO, 1999).

Em seu texto, a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, assegura o exercício da profissão de Sociólogo aos seguintes perfis de profissionais:

- a) aos bacharéis em *Sociologia, Sociologia e Política* ou *Ciências Sociais*, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;
- c) aos licenciados em *Sociologia, Sociologia e Política* ou *Ciências Sociais*, com licenciatura plena, realizada até a data da publicação desta lei, em estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos;
- d) aos mestres ou doutores em *Sociologia, Sociologia e Política* ou *Ciências Sociais*, diplomados até a data da publicação desta lei, por estabelecimento de Pós-Graduação oficiais ou reconhecidos;
- e) aos que embora não diplomados nos termos das alíneas a, b, c, e d, venham exercendo efetivamente, há mais de cinco anos, atividade de sociólogo, até a data da publicação desta lei. (SENADO FEDERAL, 1980).

Sendo assim, de acordo com o estatuto jurídico, pode ser chamado de “sociólogo” qualquer titulado no curso de Ciências Sociais ou afins, independentemente de suas eventuais especializações (realizadas ainda no âmbito da graduação) em qualquer uma das três áreas constitutivas (Sociologia, Antropologia ou Ciência Política³⁸), de forma que fazem parte de suas atribuições:

- I - elaborar, supervisionar, 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 (SENADO FEDERAL, 1980).

³⁸ A lei, portanto, não faz referência, em nenhuma passagem, à figura profissional do antropólogo ou do cientista político, utilizando apenas o termo “sociólogo” para se referir ao egresso do curso. É importante ressaltar que a própria luta em torno da regulamentação da profissão de sociólogo nem sempre se deu de forma consensual, de modo que, em algumas ocasiões, houve a tentativa de se excluir antropólogos e cientistas sociais das propostas em tramitação no Congresso Nacional e, ainda hoje, essa é a postura defendida por diversos sindicatos de sociólogos espalhados pelo país (Cf. CARVALHO, 2001).

Não obstante, como se pode perceber, tem-se a impressão, após a leitura do documento, que a figura profissional do “sociólogo” ao mesmo tempo “pode tudo” e “não pode nada”. Embora o dispositivo jurídico já tenha mais de três décadas, as bases excessivamente genéricas sobre as quais ele foi construído pouco colaboraram para a regulamentação do exercício da profissão e para a delimitação de um território profissional mais bem definido para empregadores e para os egressos do curso (RIBEIRO, 1999). Por tudo isso, segundo Ribeiro, as associações profissionais ligadas às Ciências Sociais fora do âmbito acadêmico são tão fracas e sem representatividade, fazendo com que, em muitos casos, os estudantes e egressos sequer ouçam falar dessas instituições ou conheçam as suas atribuições:

Os sociólogos, contudo, na maior parte dos casos, restringiram sua organização ao âmbito acadêmico, fazendo-o com inegável sucesso, a exemplo da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais) e da SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia). É observável que a mobilização que existe na forma de associações e sociedades científicas não se verifica quando se trata da sociologia como uma profissão que busca sua inserção no mercado mais amplo, a exemplo da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), IAB (Instituto dos Arquitetos do Brasil), entre outras. Em que pese a variedade de associações e ideologias, engenheiros, médicos, advogados, arquitetos, jornalistas, etc. possuem entidades profissionais – extra-acadêmicas – de força. O mesmo não ocorre com os sociólogos. Nossas associações profissionais são frágeis. O sociólogo que não tem seu círculo na Academia, frequentemente, não tem círculo profissional algum. Estão “soltos” no mercado, enfraquecidos e desestimulados muitas vezes (RIBEIRO, 1999).

Bonelli (1995), por sua vez, embora não concentre sua argumentação nesse aspecto, reconhece que um dos principais traços da ausência de institucionalização da profissão é o fato de não haver um modelo rígido de desenvolvimento das carreiras ligadas às Ciências Sociais, isto é, de não existirem sequências obrigatórias a serem ultrapassadas para a profissionalização, sobretudo no que se refere ao mercado de trabalho não acadêmico (BONELLI, 1995: 400). Diante desse cenário de falta de regulamentação profissional e indefinição das atribuições do cientista social, quais seriam, então, os tipos mais comuns de inserção dos egressos do curso de Ciências Sociais no mercado de trabalho brasileiro? Os poucos estudos mais recentes sobre o tema apontam, em determinados aspectos, para direções completamente opostas. Schwartzman (2010), por exemplo, em recente estudo sobre a profissão do sociólogo no Brasil, sugere que a situação parece não ter mudado muito desde os seus principais estudos da década de 1990:

Não conheço dados sistemáticos sobre as atividades efetivas dos sociólogos com diplomas de graduação no Brasil, mas a pouca evidência disponível sugere que não existem muitos empregos para que os sociólogos possam trabalhar na “execução de planos, programas e projetos socioeconômicos”, mesmo supondo que eles adquiram competência em seus cursos de graduação. E, embora a obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas possa ampliar o mercado de trabalho para os graduados, não há muita evidência de que o magistério secundário já esteja se tornando em uma opção profissional privilegiada para os sociólogos. Minha hipótese é de que os principais campos de trabalho para os sociólogos brasileiros, hoje, são as organizações não-governamentais da sociedade civil, o trabalho na administração pública e a carreira acadêmica (SCHWARTZMAN, 2010:276-7).

Na direção contrária a essa hipótese, estudos também atuais como os organizados por um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (WANDERLEY *et al*, 2007) sobre as oportunidades de emprego dos egressos da área na última década, apontam para um aquecimento do mercado de trabalho para os titulados no curso para além do setor público, justamente nas chamadas “áreas reservadas”, que exigem exclusivamente a formação em Ciências Sociais. De acordo com os pesquisadores, embora o setor público continue sendo “a principal força de recrutamento do cientista social”, a área se encontra em fase de “expansão profissional” também no setor privado:

As áreas reservadas são de certa forma, o mercado mais aquecido, pois não estão diretamente sujeitas à disputa profissional com outras áreas afins. Como exemplos de atuação nessa área, podemos citar a docência de sociologia no ensino médio, a docência em nível superior de disciplinas da área de Ciências Sociais, a pesquisa social desenvolvida por agências, a pesquisa de opinião e de mercado que contam com a participação do sociólogo nos mais diversos níveis, do planejamento e o treinamento à execução (WANDERLEY *et al*, 2007: 5).

Diante dessa aparente contradição indicada pelos estudos mais recentes, uma pergunta se faz fundamental: o que, de fato, os dados sobre o mercado de trabalho permitem dizer acerca da institucionalização ou não dessa profissão no Brasil? Um simples olhar sobre as estatísticas básicas de trabalho no país possibilita uma compreensão mais apurada dessa e de outras questões e apontam para a dificuldade em se localizar os postos mais comuns ocupados pelos titulados em Ciências Sociais no mercado de trabalho.

2.4.1. Os titulados em Ciências Sociais no mercado de trabalho

O Brasil é hoje um país que possui um grande volume de estatísticas do trabalho, com a coleta e o tratamento de complexas bases de dados, que permitem não apenas mapear a evolução do emprego, trabalho e renda nas diversas regiões e setores de atividade, mas também traçar projeções para grupos de ocupações e postos de trabalho formais e informais. Além dos levantamentos oficiais realizados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e divulgados através de seu Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho (PDET), diversos estudos sobre o tema são periodicamente publicados por institutos públicos e privados, como o IBGE, Fundação SEADE, Dieese, FGV, entre outros. Qualquer pesquisador que busque analisar possíveis tendências no mercado de trabalho para ocupações ligadas a determinado campo de formação, deve iniciar sua investigação com um olhar apurado sobre essas diversas bases de dados oficiais, na tentativa de analisar qual ou quais delas melhor respondem aos seus objetivos. Compreender eventuais modificações no mercado de trabalho para graduados em Ciências Sociais exige, em primeiro lugar, uma investigação das atribuições historicamente relacionadas a esses titulados e das tendências que marcam sua inserção profissional hoje e no passado.

Embora haja, seguramente, uma pluralidade de postos de trabalho que podem ser ocupados quando se conclui o Ensino Superior, e não exista, para qualquer área do conhecimento, uma relação perfeita entre o curso realizado e todas as atividades profissionais que podem vir a ser ligadas a ele, é possível conhecer o perfil mais comum de formação e atuação de cada uma das milhares de ocupações existentes no país por meio da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, publicada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos das ocupações e descreve as suas principais características no mercado de trabalho brasileiro. A nova classificação, publicada em 2002, em substituição à anterior (de 1994), buscou conciliar as transformações estruturais do mercado de trabalho no Brasil com os parâmetros e modelos estabelecidos por organismos supranacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Conforme aponta o MTE, essa nova versão, fruto de estudos detalhados sobre a estrutura ocupacional brasileira, apresenta as ocupações do mercado de trabalho organizadas e descritas por famílias, de forma que cada família constitua um conjunto de atividades similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação (MTE, 2002).

A análise desse documento consiste, assim, na primeira e mais elementar tentativa de se obter indicações básicas sobre o perfil do profissional que se busca investigar.

É possível, por meio de uma busca no sistema da CBO, encontrar três famílias de ocupações diretamente relacionadas com a área de formação específica de Ciências Sociais: a família 2511, formada por “profissionais em pesquisa e análise antropológica sociológica”; a família de código 2347, constituída de “professores de ciências humanas do ensino superior” e, por fim, a de número 2321, formada por “professores de ensino médio”. Nesses três grupos ocupacionais, a área de formação em Ciências Sociais (Sociologia/Antropologia/Ciência Política) é citada oficialmente como pré-requisito para o exercício da atividade. A primeira família (de código 2511) contém 4 ocupações preenchidas por cientistas sociais: antropólogo (2511-05), arqueólogo (2511-05), cientista político (2511-15) e sociólogo (2511-20). De acordo com as descrições da CBO 2002, há 97 atividades profissionais próprias a esse conjunto de ocupações, podendo ser divididas em dez grandes grupos:

- a) Realizar estudos e pesquisas sociais, econômicas e políticas;
- b) Participar da gestão territorial e socioambiental;
- c) Estudar o patrimônio arqueológico;
- d) Gerir patrimônio histórico e cultural;
- e) Realizar pesquisa de mercado;
- f) Participar da elaboração e implementação de políticas e programas públicos;
- g) Organizar informações sociais, culturais e políticas;
- h) Avaliar políticas e programas públicos;
- i) Elaborar documentos técnico-científicos; e
- j) Demonstrar competências pessoais (tais como observação, descrição, registro, capacidade analítica e formulação teórica).

Se este primeiro grupo de ocupações está diretamente relacionado à atividade de pesquisa, as outras duas famílias citadas pela CBO estão ligadas à docência: uma no ensino superior e outra no ensino médio. São quatro as ocupações dentro dessas famílias cujo pré-requisito principal é a formação superior em Ciências Sociais:

2347-05 – Professor de Antropologia do Ensino Superior;
 2347-20 – Professor de Ciência Política do Ensino Superior;
 2347-70 – Professor de Sociologia do Ensino Superior; e
 2321-70 – Professor de Sociologia no Ensino Médio.

Ao tratar das três primeiras ocupações, o documento aponta que o exercício de suas atividades “requer ensino superior completo e títulos de pós-graduação ou especialização na área”. Além disso, enfatiza ser comum “o ingresso e a progressão na carreira por intermédio de concursos, principalmente na área pública” (MTE, 2002). O pré-requisito de maior titulação não é citado como necessário entre os professores de ensino médio, para quem a formação em nível de graduação já é indicada como suficiente. Há centenas de atividades descritas como pertencentes ao campo da docência nessas duas famílias, podendo ser agrupadas nas seguintes categorias:

- a) Preparar e ministrar aulas;
- b) Acompanhar a produção da área educacional e cultural;
- c) Planejar o curso, a disciplina e o projeto pedagógico;
- d) Avaliar o processo de ensino e aprendizagem;
- e) Participar de atividades institucionais;
- f) Participar de processos de seleção e avaliação;
- g) Desenvolver atividades de pesquisa e extensão (somente no ensino superior);
- h) Orientar trabalhos acadêmicos (somente no ensino superior);
- i) Supervisionar estágios (somente no ensino superior);
- j) Prestar assessoria técnico-científica; e
- k) Exercer atividades acadêmico-administrativas (somente no ensino superior).

Segundo o Ministério do Trabalho, o papel e os efeitos da Classificação Brasileira de Ocupações, contudo, são apenas de ordem administrativa e não obrigam que, para trabalhar em determinada atividade, o indivíduo seja necessariamente formado na área específica e no nível de ensino descritos na caracterização da ocupação. Essa garantia deve ser oficializada justamente pelo dispositivo jurídico da regulamentação da profissão, que busca criar uma reserva de mercado para a ocupação por meio de um projeto de lei apreciado pelo Congresso Nacional e levado à sanção da Presidência da República, como foi o caso da chamada “Lei do Sociólogo” de 1980.

No entanto, a família de ocupações em que se incluem oficialmente os cientistas sociais pouco reflete, na prática, a real situação dos egressos do curso no mercado de trabalho brasileiro, uma vez que uma minoria dos titulados nesta área está contratada em postos condizentes com essa classificação ³⁹. Esse cenário lança luz sobre o grau de dificuldade de se

³⁹ Há hoje, por exemplo, apenas 1579 ocupados formais trabalhando como “sociólogos”, “antropólogos” ou “cientistas políticos” em todo o país, segundo dados oficiais do Ministério do Trabalho e Emprego. No caso das ocupações ligadas à docência, essa situação também não parece ser muito diferente. Embora não seja possível mensurar, por meio das estatísticas do MTE, o número exato de profissionais que trabalham registrados como

localizar nas estatísticas oficiais de trabalho os egressos das ciências sociais e oferecem elementos que parecem corroborar o argumento de que a lei que regulamenta a profissão não atingiu o objetivo de estabelecer uma reserva de mercado aos profissionais ligados à área. Embora sirvam como forte indicador dessa situação, as informações contidas nas bases estatísticas oficiais, contudo, não permitem um diagnóstico mais completo da inserção profissional do cientista social, uma vez que não possibilitam o “rastreamento”, por exemplo, das áreas de formação dos profissionais empregados e detalhes sobre a natureza de sua atividade profissional.

Para que houvesse condições de se compreender um pouco melhor algumas propriedades relacionadas aos perfis de inserção profissional dos egressos ligados à área, surgiu a ideia de se analisar, então, anúncios de vagas oferecidos pelo mercado de trabalho a esses titulados, com o intuito de que pudessem indicar eventuais tendências não captadas pelas estatísticas oficiais. Tratar-se-ia de investigar, em outras palavras, que tipos de perfis profissionais o mercado de trabalho estaria demandando ao abrir oportunidades para indivíduos formados em Ciências Sociais e o que esperaria deles ao disponibilizar suas vagas a esses profissionais.

Dentro do escopo desta pesquisa, foram selecionados para uma breve análise, então, os anúncios de vagas de trabalho (tanto no setor público quanto no setor privado) publicados nos anos de 2009 e 2010 nos maiores portais brasileiros de colocação profissional na internet, e que fizeram menção, de alguma forma, à atuação de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos. O interesse principal do exame desses materiais foi detectar de que forma a atividade do cientista social aparece descrita nas vagas oferecidas e como alguns elementos apontados pela literatura analisada se manifestam nos perfis dessas oportunidades oferecidas no mercado de trabalho. Não se buscava aqui realizar uma exegese ou um levantamento estatístico exato das vagas disponibilizadas no mercado de trabalho, mas sim uma breve análise da forma como elas aparecem e dos conteúdos presentes nos anúncios de recrutamento e seleção em busca desses egressos ⁴⁰.

professores nas áreas de sociologia, antropologia e ciência política nos níveis de ensino superior e médio, dados oficiais do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados) apontam a contratação formal de pouco mais de 400 profissionais em todo o Brasil no primeiro semestre de 2011.

⁴⁰ É importante ressaltar que o interesse pelo monitoramento desses anúncios de vagas não constava do planejamento inicial dessa pesquisa e consistiu, desde o início, em uma tarefa exploratória e não sistematizada. No entanto, a leitura preliminar desses materiais indicou que eles poderiam contribuir de forma enriquecedora para a discussão a ser construída neste capítulo.

Foram levantados, no tocante ao setor público, todos os editais de concursos publicados nos últimos dois anos⁴¹, e que exigiam, de alguma maneira, formação específica ou experiência no campo das Ciências Sociais. No que diz respeito ao setor privado, por sua vez, a pesquisa se debruçou sobre os anúncios de vagas voltados aos titulados nessa área de formação⁴², divulgados nos cinco maiores portais brasileiros de Recursos Humanos e colocação profissional entre janeiro de 2009 e dezembro de 2010⁴³. Embora não seja possível cobrir a totalidade dos postos de trabalho oferecidos em todo o país e nem mesmo descobrir quais os tipos de candidatos que realmente preencheram essas vagas, é viável, por meio das informações levantadas, traçar algumas tendências dos perfis de atividades profissionais oferecidas por esses processos de seleção e recrutamento e do modo como se referem à área específica das ciências sociais. Dentre os pontos passíveis de serem analisados, estão as ocupações e setores que têm procurado profissionais ligados a essa área, o perfil das instituições e dos postos de trabalho, os tipos de pré-requisitos que são mais recorrentes e os níveis de qualificação e especialização mais exigidos⁴⁴.

No que diz respeito ao setor público, do total de 849 vagas encontradas (em 176 editais de concursos) e que eram disponibilizadas para profissionais ligados às ciências sociais entre 2009 e 2010, 32,9% se destinavam à esfera federal, 42,4% à estadual e 24,7% ao âmbito da administração municipal. Os principais órgãos responsáveis pelas publicações dos postos oferecidos foram as Instituições de Ensino Superior - IES (33,6%), Prefeituras e secretarias municipais (22,6%), Secretarias estaduais de educação (21,6%), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (14,2%), Órgãos federais e estaduais de pesquisa e planejamento (13,9%) e Fundações de apoio ligadas ao setor público (2,9%).

A grande maioria dos editais tinha como exigência mínima a formação educacional apenas em nível de graduação, sendo 36,6% na modalidade de bacharelado e 30,1% em licenciatura. Do total de anúncios restantes, a titulação de mestrado é a que mais aparece

⁴¹ Os editais foram retirados do Portal do Servidor Público, pertencente ao Ministério do Planejamento (<http://www.servidor.gov.br/concursos/index.htm>.) Último acesso em 13 de junho de 2011.

⁴² Foram considerados como anúncios dessa área todos aqueles que mencionavam como pré-requisito, na sua descrição, a formação superior em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), de forma exclusiva ou não, ou a experiência nessa área de atuação. Desse modo, mesmo que também possibilitasse o recrutamento de egressos de outras áreas de formação, o anúncio foi selecionado para a pesquisa.

⁴³ Portais: Catho, Manager, Curriculum, Empregos.com.br e Job Rapido Brasil, de acordo com o ranking internacional Alexa (Web information database): <http://www.alexa.com/>.

⁴⁴ É importante salientar que todos os números descritos a seguir prestam apenas ao objetivo de indicarem a heterogeneidade dos perfis encontrados e a relevância de cada um deles nos anúncios analisados, não possuindo qualquer intenção de representar estatisticamente a proporção dessas atividades e ocupações no mercado de trabalho.

(16,2%), seguida do doutorado (11,4%) e da especialização (5,7%). Independentemente da esfera de governo ou da região geográfica, os anúncios ligados à atividade de docência predominam fortemente sobre os demais, com uma soma de 68,5% das vagas disponíveis. Esse quadro já parece refletir as consequências da inclusão da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, já que uma significativa parte dos postos oferecidos está relacionada com a atuação nesse nível de ensino, o que se apresenta como uma novidade comparativamente ao perfil tradicionalmente traçado pela literatura. Embora estejam descritos em uma série de ocupações com denominações nem sempre idênticas, os cargos e funções oferecidos nos editais destinados aos profissionais ligados às Ciências Sociais podem ser agregados nos seguintes grupos, relacionados principalmente ao ensino, pesquisa, planejamento e gestão no setor público:

- Professor de Ensino Superior (titular/adjunto), com 11,7% das vagas;
- Professor de Ensino Superior (assistente/auxiliar), com 9,9% das vagas;
- Professor de educação básica (ensino fundamental e médio), com 36,9% das vagas;
- Sociólogo/Antropólogo, com 16,6% das vagas; e
- Analista / Pesquisador (10,2% das vagas).

É importante salientar, no entanto, que, embora em 9 de cada 10 anúncios seja mencionada a titulação em cursos de “Ciências Sociais” e afins (“Sociologia”, “Antropologia”, “Sociologia e Política”), essa exigência não aparece muitas vezes de forma restrita. Em 39,56% das vagas oferecidas, são considerados como profissionais aptos a concorrer à vaga aqueles que, de alguma forma, comprovem a experiência de atuação na área, mesmo que a graduação ou pós-graduação tenha sido realizada em campos de formação próximos (como Filosofia, Economia e Gestão pública). Essa brecha aberta nos processos de seleção públicos indica que boa parte dos postos ofertados aos cientistas sociais não é necessariamente exclusiva. A análise das vagas oferecidas mostra que a abertura dos processos de seleção a titulados da área de Ciências Sociais não significa, necessariamente, que haja um “cercamento” garantido das vagas a esses profissionais. Em muitos casos, os anúncios parecem demonstrar certo desconhecimento de como se constitui a área de Ciências Sociais, aceitando como titulação, por exemplo, a graduação em “Sociologia”, mas não em “Ciências Sociais”.

No que diz respeito ao setor privado, algumas dessas características aparecem de forma ainda mais clara. Como foi descrito anteriormente, foi realizado o levantamento de todos os anúncios de vagas relacionadas a profissionais da área de Ciências Sociais

publicados nos cinco maiores portais brasileiros de RH e colocação profissional entre janeiro de 2009 e dezembro de 2010. Foram incluídos nessa categoria, para efeitos de análise, os anúncios publicados por organizações do chamado terceiro setor. Após um minucioso trabalho de análise e filtragem dos anúncios duplicados, foram recuperados 1027 anúncios, que juntos ofereciam 2068 vagas para profissionais da área de Ciências Sociais.

Assim como no setor público, a análise da área de atuação dos postos de trabalho oferecidos no setor privado também realça um forte domínio do setor da Educação (58,1%) nas vagas disponíveis para egressos de Ciências Sociais, seguido pelo setor de planejamento e execução de *Projetos Sociais* (11,7%), análise e planejamento em empresas de *Pesquisa de Opinião Mercado e Mídia* (10,4%) e de postos ligados à área *Comercial e Administrativa* (7,9%). Dentre os principais tipos de empresas contratantes de profissionais ligados às Ciências Sociais estão as *Escolas de Ensino Fundamental e Médio*, que concentram 38,1% dos anúncios, as empresas de *Consultoria* (13,0%), as *Instituições de Ensino Superior* (10,6%), outras empresas ligadas à Educação, tais como as de acompanhamento escolar ou de treinamento (10,1%), *Organizações Não-Governamentais* (5,4%) e empresas de *Recursos Humanos* (3,1%). Instituições mais distantes da área de atuação tradicional do cientista social, tais como as empresas de Tecnologia da Informação (4,4%), Indústria (2,1%) e Engenharia (1,8%) completam a lista dos principais recrutadores de egressos dessa área de formação, com uma pequena parcela desses anúncios.

No que se refere à exigência mínima de qualificação, a grande maioria dos anúncios (64,8%) solicita apenas a formação em nível de “graduação”, sem detalhar a modalidade exigida, enquanto somente 15,4% especificam a exigência pelo curso de bacharelado e 9,0% mencionam a necessidade de licenciatura. Do total de processos de seleção anunciados, 10,8% informam algum tipo de demanda por profissionais com pós-graduação, seja em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Dentre os grupos ocupacionais mais presentes nos anúncios das vagas e que faziam menção à área de ciências sociais, pode-se destacar:

- Professor de Ensino Superior em IES privada, *em 11,5% das vagas*;
- Professor de educação básica (ensino fundamental e médio) em escola privada, *em 41,4% das vagas*;
- Analista de pesquisa pleno ou sênior/pesquisador pleno ou sênior, *em 9,8% das vagas*;
- Assistente de Pesquisa/Analista Junior de pesquisa, *em 12,1% das vagas*;
- Coordenador ou Analista de projetos sociais, *em 9,3% das vagas*; e
- Analista de Recursos Humanos e outros analistas administrativos em geral, *em 4,8% das vagas*.

Uma característica muito marcante nos anúncios estudados diz respeito à presença concomitante de outras áreas de formação nas descrições dos pré-requisitos pertinentes às vagas. Em termos gerais, apenas 44,0% desses anúncios exigiam formação exclusiva em Ciências Sociais, sendo mais comum a citação conjunta de outros cursos, mesmo nos casos em que as atribuições são descritas como de “professor de sociologia” ou “sociólogo”, como ilustram os exemplos abaixo:

“Professor de Sociologia e Filosofia – São Paulo - SP

Descrição da vaga:

- *Ministrar aulas de Filosofia e Sociologia em pós-graduação, correção dos trabalhos das disciplinas, atualização de históricos e demais rotinas pertinentes ao cargo.*
- *Experiência em docência em pós-graduação.*
- *Ensino Superior completo nas áreas de Sociologia, Educação, Psicologia e Direito, Mestrado ou Doutorado.*
- *Regime de contratação: Autônomo ou Prestador de serviços (PJ)”*

“Professor de Ciências Sociais – Curitiba - PR

Descrição da vaga:

- *Lecionar aulas de Ciências Sociais para o ensino fundamental II e médio.*
- *Preparar aulas, participar de reuniões pedagógicas.*
- *Experiência em professor de Ciências Sociais.*
- *Superior completo em Ciências Sociais ou Sociologia ou História ou Filosofia”.*

“Analista de Projeto Social/Sociólogo – Belo Horizonte – MG

Descrição da vaga:

- *Atuará na elaboração do plano de gestão dos investimentos sociais; leitura e entendimento do diagnóstico sócio econômico; apresentação do diagnóstico para as comunidades; definir as ações de investimento social e ações prioritárias; cronograma para execução de cada ação.*
- *Desejável experiência em projetos sociais na área habitacional.*
- *Formação superior em Serviço Social, Psicologia, Ciências Sociais, Pedagogia ou Sociologia”.*

Dentre as outras áreas de formação mais citadas juntamente com a de Ciências Sociais estão a de *Filosofia* (20,0%), *Pedagogia* (18,7%) e *História* (13,0%), sobretudo nas vagas ligadas à docência; *Economia* (17,4%) e *Administração* (17,0%), principalmente nos anúncios relacionados a cargos de coordenação e analista de pesquisas; e *Serviço Social* (17,0%) e *Psicologia* (14,3%), em ocupações ligadas à atuação em projetos sociais. Embora não seja uma característica comum apenas aos anúncios voltados às Ciências Sociais, a incidência desse tipo de fenômeno chama a atenção pela grande pulverização de áreas de formação existentes, já que foram citados 23 cursos distintos na descrição do perfil exigido para a vaga.

A análise dessas vagas revela, assim, o desconhecimento que os empregadores ainda possuem das características do campo profissional do cientista social e de suas atribuições no mercado de trabalho. Mesmo abrindo o seu leque de possibilidades para os graduados dessa área de formação, boa parte dos recrutadores ainda não conhece os espaços profissionais que esses egressos podem ocupar e as atividades que podem realizar, confundindo-as muitas vezes com as de assistentes sociais, psicólogos ou outros profissionais das demais ciências humanas. Isso pode ser detectado em diversos anúncios analisados, como os transcritos a seguir:

“Assistente Social – Rio de Janeiro - RJ

Descrição da vaga:

- *Atuar junto à equipe de saúde, apresentação, explicação das rotinas, resolução de conflitos entre operadores de saúde, familiares e pacientes no ambiente de home care.*
- *Experiência na área.*
- *Ensino Superior completo em Serviço Social ou Ciências Sociais.*
- *Conhecimento em home care”.*

“Consultor Comercial - Parauapebas - PA

Descrição da vaga:

- *Elaborar propostas técnicas e comerciais, imputar dados de propostas enviadas na planilha de acompanhamento, coordenar equipe de projetos, acompanhar logística de projetos, atender a clientes, prestar suporte técnico aos consultores, elaborar materiais diversos, entrar em contato com fornecedores e parceiros, visitar clientes e participar de reuniões.*

- *Ensino Superior em Administração de Empresas, Comunicação, Ciências Contábeis, Economia, Psicologia, Qualidade, Recursos Humanos, Relações Públicas, Engenharia de Produto, Pedagogia ou Sociologia.*

- *Conhecimento em processos, negociação com cliente, elaboração de propostas técnicas e comerciais, mercado local e suas segmentações, aplicativos de informática, como Windows, Word, Excel, Power Point, Print, internet e Outlook Express, projetos organizacionais, como planos de cargo e salário, pesquisa salarial, pesquisa de clima, avaliação de desempenho, sistemas de remuneração, logística e planejamento de ações. Ter atenção concentrada e difusa, raciocínio lógico e numérico, capacidade de síntese, capacidade de assimilar fatos e dados, assertividade, iniciativa, pró-atividade, negociação, planejamento, organização, comunicação interpessoal, resistência a pressão, capacidade de desenvolver atividades monótonas e repetitivas e de se envolver em novos projetos”.*

A pouca presença nas estatísticas oficiais de profissionais colocados nas ocupações tradicionalmente ligadas à área de Ciências Sociais, a heterogeneidade dos anúncios de vagas oferecidas no que diz respeito tanto aos perfis de profissionais buscados quanto aos tipos de formação e experiências desejáveis, a confusão com relação às atribuições dos cientistas sociais e as fronteiras frágeis que fazem com que estes profissionais tenham que disputar territórios com titulados de muitas outras áreas, são elementos que, quando reunidos, evidenciam o pouco efeito exercido pela lei de regulamentação da profissão para a criação de uma reserva de mercado realmente eficaz. Essa falta de influência da regulamentação existente oferece fortes indícios de que, também no que diz respeito à dimensão do mercado de trabalho, não se pode apontar para a presença de traços que constituem, de fato, a consolidação de uma profissão do cientista social. Se isso é verdade, não parece apropriado que se refira à existência de uma trajetória profissional “do sociólogo ou do cientista social”, mas apenas à construção de diferentes trajetórias individuais, com destinos profissionais igualmente distintos e que acabam por definir as mais diversas identidades profissionais no mundo do trabalho para os egressos dessa área de formação. Se, como apontam diversos estudos anteriormente mencionados, há uma “natureza precária” na identificação profissional do cientista social (Paixão, 1991: 208), a melhor saída seria, então, focar no *indivíduo*, isto é, nas dimensões da identidade profissional observada a partir das trajetórias individuais. Em outras palavras, mais do que traçar tipologias de trajetórias profissionais, o desafio que se coloca é o de compreender como se constrói essa identificação no decorrer das trajetórias e, principalmente, analisar o que diferencia aqueles que passaram pela formação na área e que

realmente se identificam profissionalmente como cientistas sociais dos demais egressos do curso.

O próximo capítulo, assim, dará voz às dezenas de egressos de Ciências Sociais entrevistados nesta pesquisa, procurando relacionar alguns dos condicionantes estruturais discutidos nas seções anteriores com os contextos específicos de formação e inserção profissional vivenciados por esses ex-alunos. O seu foco principal se baseará, assim, no esforço de elaboração não apenas de uma breve sistematização das imagens que esses titulados constroem de suas trajetórias educacionais e profissionais, mas, principalmente, da compreensão das possíveis ligações que elas guardam com o processo de construção de sua identidade profissional ao longo dos percursos traçados após o término da graduação. Com o exame apurado dos próprios relatos oferecidos pelos egressos em Ciências Sociais, busca-se, finalmente, completar a análise iniciada neste capítulo, dirigindo a atenção, desta vez, à dimensão essencial para o estudo aprofundado de qualquer profissão ou grupo profissional: a do modo como se constroem as subjetividades desses ex-alunos no interior de seus campos profissionais.

CAPÍTULO 3

As trajetórias educacionais e profissionais dos egressos

3.1. Introdução

Ao tomar como base as transformações recentes ocorridas no ensino superior em Ciências Sociais e as principais questões teóricas que envolvem a temática da identidade profissional do cientista social, em sua relação com os contextos de institucionalização, formação e inserção profissional, este capítulo tem como objetivo analisar de que maneira alguns desses elementos podem ser observados nos relatos de indivíduos que se formaram nesta área em diferentes gerações, buscando compreender melhor que percepções esses egressos possuem de suas trajetórias educacionais e profissionais e quais os traços mais relevantes que marcam o processo de construção de suas identidades profissionais. Para isso, conforme já foi mencionado na introdução deste trabalho, foram realizadas, no decorrer da pesquisa, entrevistas com ex-alunos do curso, que se encontram em diferentes ocupações e atividades profissionais no mercado de trabalho. As próximas seções se dedicam, assim, a apresentar os principais passos que envolveram a localização e seleção desses entrevistados, bem como a construir uma análise mais detalhada do conteúdo dos seus relatos, desde as questões ligadas ao momento da escolha pela carreira até os contextos que envolveram os percursos profissionais traçados.

Inicialmente, este projeto havia sido desenhado com a perspectiva de realizar entrevistas semiestruturadas apenas com egressos de duas das maiores e mais tradicionais instituições de formação em Ciências Sociais: a Universidade de São Paulo (USP) e a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP). Durante a busca por possíveis entrevistados, no entanto, um novo campo de oportunidades se abriu, possibilitando tanto a ampliação do escopo da pesquisa para outras instituições e localidades como a inclusão de questões e desafios analíticos que não estavam previstos: trata-se da descoberta da internet como uma possível ferramenta de levantamento e contato de prováveis entrevistados. Em uma breve busca realizada apenas nas duas principais redes sociais existentes na internet (*Facebook* e *Orkut*) foram encontrados mais de 520 grupos e comunidades ligados às Ciências Sociais. Trata-se de grupos de alunos, ex-alunos e simpatizantes da área, que possuem desde cinco ou seis participantes até a maior comunidade em funcionamento, que contabiliza mais

de vinte mil membros inscritos ⁴⁵. Os milhares de membros presentes nestas comunidades dedicam-se a participar de inúmeros fóruns abertos sobre assuntos pertinentes à formação, discussão de teorias e ideologias, mercado de trabalho e outros temas ligados ao mundo das Ciências Sociais. Devido à grande incidência de tópicos relacionados à discussão sobre o campo profissional do cientista social, convenci-me da possibilidade de realizar ao menos um estudo exploratório com os contatos disponíveis nessas principais comunidades, com a finalidade apenas de compreender melhor quais eram os perfis profissionais que ali estavam incluídos.

Como boa parte dos grupos é restrita somente a seus membros e nem todos os integrantes das comunidades disponibilizam algum dado para que possam ser contatados, foram localizados, por meio de uma consulta às páginas pessoais existentes, exatamente 4192 ex-alunos do curso cujas informações para contato estavam disponíveis. Depois da realização de um agrupamento desses contatos por região e instituição de origem, foram enviados a todos eles, através de seus endereços de email, uma breve descrição sobre esta pesquisa e um pequeno questionário, com algumas questões acerca de sua formação e inserção profissional⁴⁶. A intenção principal aqui era levantar possíveis casos de interesse para a realização de entrevistas qualitativas posteriores, na tentativa de ampliar, no âmbito da investigação, a gama de possibilidades referentes aos tipos de trajetórias profissionais realizadas pelos ex-alunos do curso. O grau de aceitação e retorno dessa primeira consulta, contudo, surpreendeu: foram respondidos, no total, 2200 questionários por ex-alunos oriundos de quase todas as instituições de ensino de Ciências Sociais e residentes em todos os estados da federação (e até no exterior). O resultado desse processo foi a criação inesperada de um verdadeiro banco de dados com os contatos de titulados em Ciências Sociais de todo o país, originários de diferentes épocas e contextos de formação⁴⁷. Embora não tenha

⁴⁵ Segundo dados levantados em 9 de maio de 2011 no site <http://www.orkut.com.br/>, a maior comunidade de “Ciências Sociais” possuía no Orkut exatamente 20.979 membros.

⁴⁶ A montagem e o envio do questionário se deram também em plataforma online. Diversas ferramentas de altíssima qualidade já são disponibilizadas atualmente para a realização de pesquisas seguras e confiáveis pela internet. A tecnologia escolhida por mim foi a *Google Apps*, em que a criação do questionário e coleta dos dados são oferecidas de forma gratuita. Depois de finalizado, o questionário é disponibilizado em uma plataforma online e enviado a todos os contatos, juntamente com o convite e um link para a entrada das respostas. Conforme vão sendo digitadas, as informações são transferidas em tempo real para uma base de dados online, possibilitando o acompanhamento concomitante dos resultados prévios da pesquisa. É possível acompanhar o retorno das respostas, por meio do cruzamento de informações como o email e o endereço de IP dos respondentes, bem como da rede de contatos da qual eles fazem parte, evitando, assim, possíveis fraudes ou duplicações nas respostas.

⁴⁷ O questionário disponibilizado na internet continha questões básicas sobre o contexto de formação dos ex-alunos, suas trajetórias educacionais e profissionais, bem como algumas perguntas sobre a percepção dos egressos sobre esse processo; e está transcrito na seção de anexos.

representatividade estatística a ponto de permitir qualquer tipo de generalização, esse banco de dados não apenas facilitou a viabilização dos passos seguintes da pesquisa, como também permitiu o acesso a diferentes tipos de trajetórias educacionais e profissionais desses egressos.

A partir dos inúmeros perfis e trajetórias descritas nas respostas desses questionários *online*, foram selecionados 60 possíveis respondentes para uma nova fase, de natureza qualitativa, que consistiu em um convite para a realização de entrevistas *semiestruturadas* com base em um roteiro de perguntas mais aprofundado acerca de suas trajetórias educacionais e profissionais. Aproximadamente metade dos respondentes do questionário *online* aceitou e/ou teve disponibilidade para participar da segunda etapa da pesquisa, concedendo, assim, uma nova entrevista de aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração. Além disso, alguns entrevistados – cujos perfis eram relevantes para a investigação, mas difíceis de serem encontrados –, acabaram sendo recrutados por meio da técnica conhecida como “*bola de neve*” (BIERNARCKI & WALDORF, 1981), segundo a qual, após uma primeira onda de entrevistas, selecionam-se entrevistados subsequentes com base em informações e referências fornecidas pelos entrevistados iniciais⁴⁸. Para a escolha de todos os entrevistados, foi utilizada nessa pesquisa o que Pires (2008) denominou de “amostra por contraste”, isto é, uma tentativa de garantir a presença, na amostra de entrevistados, de alguns representantes de cada grupo pertinente em relação ao objeto de investigação. Não se trata, portanto, como ressalta o autor, de buscar uma representatividade numérica na amostra, em relação ao universo de análise (população), mas simplesmente em ter “um ou dois exemplos” por grupo ou tipo de caso, uma vez que, de qualquer modo, a representatividade estatística não está em questão (PIRES, 2008: 199).

Foram quatro os critérios principais utilizados para compor a amostra principal de entrevistas qualitativas dessa pesquisa: *sexo, década de formação, categoria administrativa da instituição de ensino e a realização ou não de trabalho remunerado durante o curso de graduação*. Se o primeiro deles parece mais imperativo⁴⁹, já que a divisão do grupo de entrevistados entre homens e mulheres é bastante comum em análises comparativas de trajetórias educacionais e profissionais, os outros três critérios merecem justificativas mais

⁴⁸ Essa opção metodológica foi aplicada à pesquisa não apenas para contemplar outros tipos de trajetórias educacionais e profissionais que ainda não haviam sido atingidos, mas também teve como intuito incluir os egressos que, por qualquer motivo, não participam de redes sociais ou não estão incluídos no mundo “*online*”.

⁴⁹ A literatura sobre formação e ensino superior dedica comumente especial atenção à questão do gênero, e isso não é diferente no caso das Ciências Sociais. Em diversas análises já realizadas, por exemplo, há referências sobre o peso da participação feminina nos cursos de graduação das ciências sociais e como eles se configuraram como uma importante porta de acesso para o ensino superior às mulheres, sobretudo nas primeiras décadas de funcionamento do curso (Cf. MICELI, 2001).

particularizadas. A opção pela distribuição da amostra de acordo com algum recorte temporal se faz necessária quando um dos principais objetivos da pesquisa é compreender mudanças dadas ao longo do tempo. E nesse caso, como a análise recai sobre transformações ocorridas no campo de formação das Ciências Sociais na última década, é essencial comparar as trajetórias dos egressos graduados nos últimos dez anos com outros formados em distintos períodos. Com esse recorte, seria possível não apenas colocar em paralelo os caminhos percorridos pelos titulados em diferentes épocas de expansão e contração da área, mas também comparar eventuais variações nas suas estratégias de inserção profissional e na construção de suas identidades profissionais.

A análise dos dados e das diversas leituras realizadas ao longo dessa pesquisa permite inferir, por outro lado, que os contextos de formação dos alunos podem ser muito distintos dependendo, principalmente, da categoria administrativa da instituição de ensino superior em que se estuda. Significativas diferenças nas características mais gerais das instituições públicas e privadas podem se refletir em perfis muito distintos de preparação dos seus formandos e, por consequência, em inserções profissionais diferenciadas (WERNECK VIANNA et al, 1995). Além disso, cursar o ensino superior, em qualquer área, pode também ser uma experiência bastante diferente para os alunos que precisam trabalhar durante o período do curso em comparação com aqueles que podem se dedicar integralmente aos estudos. Trata-se de uma desvantagem socioeconômica que pode influir não apenas na capacidade dos alunos de acompanharem os estudos, mas também na desigual oportunidade de *fruição* da instituição por parte dos estudantes, no que se refere à possibilidade de utilização da sua estrutura disponível, como biblioteca, atividades extracurriculares e outros benefícios (ALMEIDA, 2009). Como é comum, no interior de muitas instituições, programas de oferecimento de bolsas-trabalho aos alunos e outras atividades remuneradas com uma carga horária reduzida, foram definidos como “egressos que trabalharam durante a graduação” aqueles alunos que realizaram alguma atividade remunerada com carga horária acima de 20 horas semanais no decorrer da maior parte de seu curso de graduação.

A conjugação desses recortes possibilitou, assim, o recrutamento de 35 entrevistados, que contemplam os mais diferentes perfis de formação e profissionalização de acordo com os principais critérios expostos acima. Na medida em que representassem perfis relevantes para as possíveis comparações, alguns critérios também foram levados em conta na seleção dos egressos para participar das entrevistas. O primeiro deles diz respeito à *localização geográfica*. Embora a pesquisa tenha priorizado egressos formados e residentes no sudeste,

devido, principalmente, à proximidade para a realização das entrevistas presenciais, o quadro de entrevistados inclui titulados também em outros estados⁵⁰. Além da localização geográfica, outros dois aspectos apontados recentemente pela literatura também foram levados em conta na seleção dos grupos de entrevistados. O primeiro deles é a *idade* com que os respondentes ingressaram no ensino superior e o segundo é o *contexto macroeconômico e político* que caracterizou o período de formação e inserção profissional desses egressos. Tendo em vista que o curso, como apontam Werneck Vianna *et al* (1995), é marcado historicamente por um “ingresso tardio”, isto é, por uma idade de entrada dos alunos que é superior à média, convém considerar quais efeitos as diferenças de idade no momento de acesso ao ensino superior podem ter nas trajetórias educacionais e profissionais desses titulados na área, bem como na identidade profissional construída ao longo desses percursos. Por outro lado, como também ocorreram, nas últimas décadas, mudanças macroeconômicas e políticas que, em determinados períodos, afetaram drasticamente toda a força de trabalho no país, interferindo não apenas nos níveis de emprego e renda, mas também nas próprias oportunidades de acesso das pessoas ao ensino superior (RIBEIRO, 2011), a influência desses fatores pode ser bastante significativa na comparação de egressos formados em gerações diferentes. Justamente por isso, buscou-se considerar, no conjunto de entrevistas realizadas, a possibilidade de incluir respondentes que, de alguma forma, possuem características que os distinguem do perfil mais geral dos entrevistados quanto a algum desses aspectos: seja porque ingressaram no curso com idade muito superior à média, seja porque outros acontecimentos externos interferiram no período de formação e transição para o mercado de trabalho.

As questões incluídas no roteiro básico de entrevista versavam, em geral, sobre seis pontos principais: a) *os dados pessoais dos entrevistados*; b) *as informações relativas à composição e origem familiar*, além das trajetórias educacionais e sociais dos principais membros da família (sobretudo dos pais); c) *os traços que marcaram a vida educacional do respondente antes do ingresso no ensino superior*; d) *o contexto que caracterizou a formação do egresso durante a realização do curso* (seja sob o ponto de vista do aproveitamento acadêmico, seja no âmbito das principais dificuldades vivenciadas no curso e que possam estar ligadas à construção de sua identidade profissional); e) *as trajetórias educacionais e profissionais após a conclusão do curso* e, finalmente, f) *a percepção que possuem acerca de sua trajetória de formação e de profissionalização*, bem como as formas identitárias que

⁵⁰ Nesses casos específicos, as entrevistas foram realizadas por telefone ou em conferência de voz pela internet, sendo algumas delas divididas em dois dias diferentes, por conta da maior dificuldade de realização de entrevistas mais longas nessas situações.

construíram ao longo desses percursos. Esse roteiro básico de questões, a descrição mais detalhada de cada bloco de perguntas e o quadro completo com os perfis dos entrevistados estão apresentados na seção de anexos no final deste trabalho.

Neste capítulo, a análise das trajetórias educacionais e profissionais dos egressos será realizada a partir de quatro grandes eixos principais: *os motivos de escolha pela carreira, o contexto de realização do curso, a trajetória profissional* após o término da graduação e, por fim, *os elementos identitários* que se manifestam no decorrer desses percursos educacionais e profissionais. Em todos esses eixos, há um corte principal que praticamente organiza toda a análise: o da *geração* a que pertenciam os entrevistados (isto é, a época de formação: se antes ou após o ano 2000), uma vez que este se mostrou, para os objetivos da investigação, como o principal aspecto de distinção entre os indivíduos pesquisados ⁵¹. Além do corte geracional, no entanto, outros critérios serão ressaltados ao longo das diferentes seções, quando forem especialmente relevantes em cada um dos aspectos discutidos. É importante salientar, por fim, que a despeito de ter sido cuidadosamente observado na definição dos perfis dos entrevistados, o critério de gênero não se manifestou como elemento substantivo de análise na diferenciação dos relatos em nenhum dos grandes eixos de investigação produzidos.

Assim, em vez de construir uma exegese dos pontos de observação propostos e ciente de que não esgota os temas assinalados, a análise a seguir busca fazer aproximações e distanciamentos que possam colaborar com a maior compreensão dos processos que envolvem o longo trajeto empreendido pelos cientistas sociais entre a sua formação em nível superior e os destinos profissionais a ela relacionados, em cada um dos relatos obtidos. Os diversos excertos apresentados neste texto servem, assim, menos para oferecer uma simples exemplificação do assunto discutido do que para proporcionar elementos que possam realmente contribuir à melhor compreensão dos pontos levantados no decorrer da exposição. Trata-se, em suma, de uma tentativa de sistematização, à luz da literatura analisada e das observações produzidas, dos pontos mais importantes que cercam (hoje e no passado mais recente) as trajetórias educacionais e profissionais dos cientistas sociais em exercício no país.

⁵¹ Justamente por isso, a cada ponto analisado, optou-se por apresentar (sempre que possível) os depoimentos de integrantes de ambos os grupos geracionais.

3.2. A escolha da carreira

No que diz respeito, em primeiro lugar, aos motivos de escolha pela carreira e às trajetórias educacionais antes de cursarem o ensino superior, três aspectos principais podem ser apontados como balizadores nos depoimentos dos entrevistados: o conhecimento acerca do curso, a compreensão das ciências sociais a partir de uma perspectiva política e a concorrência da carreira nos exames vestibulares. Com relação ao primeiro desses aspectos, é possível observar, independentemente da geração pesquisada, um perfil geral de desconhecimento acerca das características principais do curso à época do ingresso na área de Ciências Sociais. A maior parte dos entrevistados relatou não ter obtido informações suficientes, no momento da escolha pela carreira, sobre a estrutura disciplinar mais detalhada do curso, mas apenas indicações genéricas acerca das ciências que compunham essa área de estudos (sociologia, antropologia e ciência política) e percepções básicas sobre o perfil de atuação profissional após o término da graduação.

Acho que é normal que a maioria das pessoas não saiba direito o que vai encontrar no curso... Mas no caso de Ciências Sociais, parece que as coisas são ainda mais difíceis... Na minha época, pelo menos, pouco se sabia sobre o curso; não havia divulgação nenhuma. (*Professora de Ensino Superior em IES pública, 47 anos, graduada em 1991 pela UFRJ*).⁵²

Eu e a maior parte dos meus colegas entramos completamente perdidos... Havia um ou outro que já tinha tido contato com os autores e com alguns livros... Mas a maioria nunca tinha lido nada de substantivo nessa área... O curso foi uma surpresa... negativa para alguns, positiva para outros. (*Pesquisador em órgão privado, 54 anos, graduado em 1982 pela FESP*).

Embora eu tenha lido sobre o curso no manual do candidato do vestibular e em algumas outras publicações sobre carreiras, as informações são sempre muito genéricas... não dá para saber direito como vai ser o curso... (*Assistente de pesquisa em ONG, 29 anos, graduada em 2005 pela UNESP*).

Um segundo balizador presente nos depoimentos dos egressos, que interferiu mais diretamente na escolha pela carreira, diz respeito à percepção do curso como um caminho para uma melhor compreensão da sociedade em que viviam. Esse objetivo apresenta em geral

⁵² É importante salientar que o ano e a instituição de formação apontados nos excertos se referem, exclusivamente, aos do término da graduação, não incluindo eventuais dados sobre a formação em nível de pós-graduação. Isso foi mantido, principalmente, para garantir a possibilidade de comparação entre os relatos dos diferentes entrevistados.

uma importante diferença de natureza, de acordo com os distintos perfis de entrevistados. Entre aqueles que se formaram antes dos anos 2000, sobretudo até meados da década de 1990, ainda há fortes referências ao período histórico do regime de exceção vivenciado pelo país até 1985. A motivação pela escolha do curso, em praticamente todos os relatos, esteve ligada direta ou indiretamente, ao desejo de busca por maior embasamento teórico e crítico para compreender e lidar com os desafios impostos pela ditadura militar, de forma que, em grande parte dos casos, esteve também relacionada a uma militância contra o regime. Mais do que guiada por motivações de formação profissional e constituição de uma carreira, a escolha pelo curso apresenta forte caráter ideológico. Mesmo entre aqueles que ingressaram no curso no período pós-1985, há um significativo alinhamento ao pensamento de esquerda e à crítica do modelo de sociedade em voga até aquele momento.

A gente queria mudar o mundo, entendeu? A maioria dos alunos da minha sala sabia que ali nós éramos vanguarda... que a gente combatia a ditadura... Eu estava pouco ligando pro diploma, no final das contas... *(Empresário, 57 anos, graduado em 1980 pela USP).*

O curso sempre foi muito crítico... esse era o clima da época... Mesmo com o fim da ditadura, tinha ainda muita coisa pra lutar... A própria discussão sobre a constituição, as primeiras eleições, era um ambiente muito rico de debate e embates... *(Professor universitário em IES pública, 51 anos, graduado em 1985 pela FESP).*

No caso dos formandos pós-2000, o desejo de entendimento da dinâmica social e de transformação da realidade perpassou, de uma forma geral, todos os discursos no que diz respeito às motivações de escolha pelo curso. Esse desejo, no entanto, aparece de uma forma mais difusa, nem sempre ligada à militância estudantil ou a aspectos político-partidários. A percepção geral de que as Ciências Sociais constituem a área, por excelência, que se dedica à compreensão crítica da realidade, parece recrutar um público mais heterogêneo no que diz respeito aos objetivos de ingresso no curso. Se, no grupo anterior, a busca pela construção de uma sociedade democrática era o norteador principal dos estudantes na opção pela área, entre aqueles formados mais recentemente há um desejo maior por uma formação acadêmica que possibilite, concomitantemente, a constituição de uma carreira profissional e a obtenção de um arcabouço teórico e técnico capaz de oferecer uma maior capacidade analítica dos fenômenos sociais. Essa pretensão está presente, inclusive, entre aqueles que fizeram Ciências Sociais e que já haviam passado por outros cursos (como jornalismo, direito, economia), para os quais o ingresso nesta área específica era visto, em geral, como um diferencial em sua

formação profissional (menos do ponto de vista da obtenção do diploma do que no que diz respeito à aquisição de habilidades analíticas e interpretativas dos processos sociais).

Ora, que curso é o mais indicado para compreender a sociedade em que a gente vive? Eu te digo com toda certeza: Ciências Sociais. Não há nada parecido com esse curso [...]. E foi isso que eu procurei quando decidi ir para essa área. Eu queria entender melhor o mundo, entender de onde eu tinha vindo, por que as coisas eram daquele jeito... Eu tinha 5 anos de idade quando o Brasil deixou de ser uma ditadura... A coisa ainda era muito recente e eu queria entender todo esse processo... *(Professor de Ensino Médio, 32 anos, graduado em 2002 pela Fundação Santo André).*

As poucas coisas que eu ouvia dizer sobre sociólogo era que ele era especialista sobre os problemas da sociedade. Foi isso que me interessou no curso. Eu queria uma base para poder analisar melhor as coisas que estavam à minha volta e eu acho que o curso é fantástico nisso... *(Gerente de uma ONG, 55 anos, graduada em 1983 pela USP).*

Por fim, o terceiro aspecto que constituiu em um dos balizadores principais para a decisão pelo curso foi, independentemente da geração estudada, uma menor concorrência pela carreira, em comparação com as áreas de formação mais tradicionais do Ensino Superior (como direito, medicina, engenharias e, mais recentemente, as ciências econômicas). Este fator, contudo, exerceu maior ou menor grau de influência de acordo com a origem social dos entrevistados e suas trajetórias educacionais anteriores ao ingresso no Ensino Superior. Entre aqueles oriundos de famílias menos favorecidas economicamente, a escolha pela área configurou-se como uma das poucas oportunidades (senão a única) de cursarem o Ensino Superior, seja pelo motivo de não terem tido uma formação educacional básica suficiente para disputar as carreiras mais concorridas em instituições públicas ou pelo fato de ser um curso com mensalidades relativamente mais baratas, nas poucas instituições privadas que ofereciam formação em Ciências Sociais. Outro aspecto relevante na escolha dos alunos com esse perfil social, e que se relaciona diretamente com os anteriores, diz respeito ao fato de que, por não ser ministrado em período integral, o curso de Ciências Sociais apareceu como um dos poucos disponíveis na gama de possibilidades para ingresso no Ensino Superior, já que a maioria precisava conciliar, desde cedo, os estudos com algum tipo de trabalho ou atividade geradora de renda. Embora essa preocupação não estivesse tão presente entre os alunos oriundos de famílias com perfil socioeconômico mais elevado, a pouca concorrência pelo curso foi, se não um fator que contribuiu para a escolha, um detalhe importante no momento de avaliar as opções disponíveis para o ingresso no Ensino Superior.

Não tinha jeito... Eu não ia conseguir entrar nos cursos mais concorridos... Primeiro, porque eu não tinha dinheiro para bancar um bom cursinho... Segundo, porque eu não iria dar conta de estudar o dia todo num curso integral... Meus pais sempre me ajudaram, mas eu precisava trabalhar também... Então, era um dos poucos cursos que eu gostava e que sobravam pra eu escolher... (*Funcionário Público, 44 anos, graduado em 1992 pela UNESP*).

Eu tinha medo de acabar não passando [no vestibular] em nada... Eu queria jornalismo ou psicologia, mas as duas estavam muito mais concorridas. E eu não poderia ir para uma [universidade] particular também... tinha que ser uma pública... Da FFLCH, era o curso que mais me interessava... Eu sempre tive uma “queda” pela Sociais... Então, fui lá e prestei... (*Pesquisadora de mercado, 28 anos, graduada em 2006 pela USP*).

É importante salientar, contudo, que em todos os perfis analisados há a presença de egressos que, desde o início, ingressaram no curso exclusivamente pela vocação acadêmica, isto é, pelo desejo de se tornar um pesquisador e desenvolver uma carreira no meio universitário. Trata-se aqui do tipo de aluno que, independentemente dos obstáculos que lhe eram apresentados, buscava no curso o primeiro passo para uma formação intelectual cujo destino só seria traçado a longo prazo, com a realização da pós-graduação. Neste caso específico, mesmo que não conhecessem a fundo o funcionamento da carreira universitária quando da entrada na área, os egressos procuravam no curso a estruturação de uma base teórica robusta que lhes permitissem construir um projeto intelectual.

Desde o começo, eu sempre quis ser um intelectual... essa ideia me atraía muito, sabe... Poder parar e refletir diante da loucura e correria do dia-a-dia, ser um cara reconhecido por saber pensar o mundo, não ser só mais um no meio da manada... Eu sempre admirei muito esses intelectuais que conseguem, de alguma maneira, se desligar do senso comum e fazer análises elevadas sobre algum tema, vendo aquilo que ninguém vê... Essa era a minha ideia quando eu entrei no curso... Desde o início, eu tinha a ideia de querer fazer o mestrado e o doutorado... (*Professor universitário aposentado, 60 anos, graduado em 1981 pela PUC-SP*).

Então, eu sabia que eu tinha vocação para essa área... Todo mundo sempre me disse isso e, quando eu pude ter contato com alguns sociólogos e vi o que eles faziam, eu definitivamente tinha certeza de que aquilo era para mim. Daí para a frente, eu não me preocupei mais com nada, queria apenas Ciências Sociais. E foi uma escolha mesmo, sem qualquer outro motivo que não a coisa da vocação. Eu não me arrependo nem um pouco de ter prestado Sociais. Já naquela época, eu tinha muito claro na minha mente de que era realmente isso que eu queria. Queria carreira acadêmica, ser um sociólogo reconhecido pelos meus estudos e pela minha capacidade intelectual. (*Professor de Ensino Superior em IES privada, 31 anos, graduado em 2005 pela USP*).

O fato de esses egressos terem buscado, desde o início, construir um tipo de trajetória mais acadêmica fez com que a decisão pela área de Ciências Sociais não estivesse tão atrelada a critérios como a concorrência pelo curso, o grau de dificuldade no ingresso e/ou a preocupação mais imediata de inserção profissional. Para a maioria dos estudantes com esse perfil, o conjunto de possibilidades de ingresso no ensino superior sequer cogitava a escolha por carreiras mais tradicionais ou mais concorridas, e isso não se devia ao fato de considerarem, por algum motivo, que não teriam chances de ingressar nesses cursos, mas sim à certeza de que a carreira de Ciências Sociais se caracterizava, desde o princípio, como a mais atraente e em maior conformidade com os seus anseios.

Olha, para te falar a verdade, quando eu já estava no colegial, eu nunca pensei em fazer outro curso. Eu sabia muito bem que eu iria prestar Ciências Sociais e o porquê disso. Tanto que sequer cogitei prestar outra coisa em qualquer outro lugar. Porque eu poderia ter passado nos cursos mais concorridos e isso eu nem cogitei. No final, quando eu passei no vestibular, eu tinha nota para entrar em qualquer coisa, até em medicina. E eu escolhi a Sociais por gosto, por afinidade, porque era o que eu queria mesmo. *(Professora de Ensino Superior em IES privada, 40 anos, graduada em 1997 pela PUC-SP).*

Depois que eu conheci melhor o que era a atividade do cientista social, eu nunca mais pensei em outra coisa... Embora eu fosse muito bom em Matemática, eu nunca prestaria Exatas, porque jamais aceitaria ficar vendo números a vida inteira. Também não tinha a menor habilidade para as Biológicas. E, dentro das Humanas, Ciências Sociais era, definitivamente, a que eu achava mais interessante. Quando eu prestei o vestibular, eu não tinha a menor dúvida de que era isso que eu queria. Nem me preocupei com a nota de corte ou a concorrência em comparação com as outras carreiras. Entrei na Sociais ciente daquilo que eu tinha optado e sabendo que era a área que mais tinha a ver comigo. *(Professor de Ensino Superior em IES pública, 51 anos, graduado em 1985 pela FESP).*

Nesse sentido, se os motivos de escolha pela carreira foram, para muitos, o resultado de um conjunto de avaliações pragmáticas e realistas que levavam em conta tanto as suas condições materiais, como as habilidades e as chances concretas que possuíam para ingressarem no ensino superior, para outros, a despeito de não desprezarem os demais critérios de escolha, foi a percepção da existência de uma “vocação” que o fizeram optar pelo curso de Ciências Sociais. Embora, nesse grupo, prevaleçam os egressos com perfil socioeconômico mais elevado, também estão presentes aqueles detentores de condições materiais e educacionais pouco vantajosas e que, independentemente dessa situação, disseram ter optado pelo curso principalmente porque este era o que mais poderia vir ao encontro de

suas aptidões. Parece incorreta ou incompleta, portanto, a constatação (ainda muito presente na literatura) de que a preferência pela área de Ciências Sociais está relacionada quase integralmente à sua imagem de curso pouco concorrido e aberto (como poucos) à entrada de trabalhadores-estudantes. Para além dessa percepção, está a intuição de muitos egressos de que o curso de Ciências Sociais seria aquele que mais poderia contemplar, em nível superior, os talentos e aspirações de que eram imbuídos à época de sua decisão.

3.3. A formação

No que concerne à formação em Ciências Sociais, é possível organizar a análise dos relatos de acordo com dois aspectos principais: *as condições em que os cursos foram realizados* (com destaque para o perfil socioeconômico e para a conciliação entre estudo e trabalho) e as *características da formação propriamente dita* (relativas à organização, estrutura e à qualidade da graduação cursada). Com relação ao primeiro desses pontos, é possível observar que, se a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho teve, como foi mostrado, grande importância para alguns egressos no processo de escolha da área quando do ingresso no ensino superior, ela exerceu, para esse grupo, ainda mais influência nos anos de realização do curso. Independentemente da geração de ex-alunos entrevistada, o trabalho foi citado como um dos fatores decisivos no grau de aproveitamento do curso e de fruição na instituição escolhida. Em termos gerais, assim como pode ocorrer com alunos de outras áreas, os estudantes que exerceram alguma atividade remunerada durante a maior parte do curso, em jornada parcial ou integral, destacam uma expressiva dificuldade de cumprir com todas as obrigações acadêmicas e de participar da vida universitária extraclasse. Esses trabalhadores-estudantes relatam, de forma geral, o elevado grau de esforço empenhado para acompanharem o volume e o ritmo das leituras exigidas pelo curso e a realização dos trabalhos e provas ao longo da graduação. Trata-se de estudantes que, para além da presença em sala de aula e das demais obrigações acadêmicas do curso, pouco aproveitaram o ambiente estudantil e as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição. Os relatos, em geral, oferecem uma caracterização praticamente idêntica do ambiente acadêmico e das dificuldades relacionadas ao curso: funcionamento da maior parte da estrutura acadêmica e burocrática (bibliotecas, secretarias, departamentos, salas de leitura ou de computadores) em horários pouco compatíveis para os alunos que trabalham; atividades extracurriculares oferecidas, em geral,

em horários matutinos; necessidade de trabalhos em grupo e de encontros realizados durante os dias de semana, etc., o que indica poucas mudanças na estrutura de funcionamento da graduação ao longo das décadas, a despeito da maior cobertura de cursos noturnos ocorrida recentemente. Essa situação é especialmente delicada, segundo relatam os egressos, no contexto de formação das Ciências Sociais, já que se trata de um dos cursos com maior carga de leituras exigidas:

Não dava, né? Pra quem trabalha, fica difícil fazer mais que o básico... Acho que uma das coisas que eu mais lamento foi não poder aproveitar a faculdade como eu queria... Sabe aquela coisa de ficar na biblioteca o dia todo? Eu morria de inveja dos meus colegas que podiam fazer isso... *(Funcionária pública, 37 anos, graduada em 1999 pela UFSCAR).*

A própria faculdade oferecia muitas atividades extracurriculares, cursos, palestras, eu não conseguia ir em quase nada... Mal dava conta de acompanhar as aulas, porque às vezes a coisa apertava no trabalho e eu chegava atrasada ou acabava desistindo de ir pra aula. *(Professora de ensino superior em IES privada, 40 anos, graduada em 1997 pela PUC-SP).*

Neste aspecto, há basicamente dois perfis de trajetórias no que diz respeito aos alunos que precisaram trabalhar durante o curso. O primeiro contempla os estudantes que, ao longo da graduação, mudaram de ocupações para ingressarem, sobretudo, em atividades remuneradas oferecidas no interior na própria instituição de ensino superior (principalmente em caráter de bolsas-trabalho ou estágios) ou que tiveram a oportunidade de obter alguma bolsa de fomento à pesquisa ou de assistência social. Trata-se, neste caso, do perfil de estudante que já trabalhava em ocupações de baixa remuneração (e/ou nível de qualificação) e para quem a nova atividade, embora não alterasse sua situação econômica, possibilitaria um aproveitamento muito maior do ambiente universitário, devido à proximidade com a instituição. Para um outro perfil de estudante, contudo, essas oportunidades oferecidas não se mostravam como suficientes para substituir os rendimentos obtidos com o seu trabalho ou não lhe davam a estabilidade e segurança financeira que necessitavam.

Eu optei por fazer tudo que estava ao meu alcance para não “perder o pé” com o curso. Eu não podia ficar sem nenhuma renda, porque eu mesma tinha que dar conta dos meus custos. Mas eu decidi fazer um sacrifício e sair do emprego fixo para pegar uma bolsa-trabalho na faculdade. O dinheiro era um pouco menor, mas era muito mais sossegado e eu já estava ali, não precisava ficar cruzando a cidade. *(Chefe de RH em empresa privada, 35 anos, graduada em 2002 pela PUC-Rio).*

Pra mim, não tinha muito jeito... Eu tentei pegar bolsa de iniciação, mas quando eu vi que a bolsa era de duzentos e poucos reais, não deu... Tive que chegar no professor e desistir... Era menos de um terço do que eu ganhava na empresa onde eu trabalhava... Eu bem que tentei [parar de trabalhar], mas não rolou... (*Auxiliar administrativo, 32 anos, graduado em 2004 pela FESP*).

Essa diferença no perfil de inserção dos estudantes em atividades geradoras de renda e na necessidade de dedicação dispensada ao trabalho tem importante influência nas trajetórias dos alunos durante a realização do curso. Em linhas gerais, o trabalho exercido em tempo parcial ou integral fora da universidade afastou gradativamente as expectativas desses alunos de conseguirem, já na graduação, uma maior inserção na carreira acadêmica. A impossibilidade de se dedicarem a planos de pesquisa oferecidos pelos professores ou a outras atividades acadêmicas junto a um orientador ou tutor, dificultou bastante a estruturação de um projeto acadêmico viável a curto prazo (como a disputa por uma vaga nos cursos de pós-graduação ou outras atividades de pesquisa desenvolvidas no interior da instituição). Essa opção foi se afastando ainda mais da escala de possibilidades desses estudantes conforme o aproveitamento acadêmico (isto é, as notas obtidas nas disciplinas) não atingia os patamares suficientes exigidos para o ingresso nesses tipos de atividade. Para os demais alunos que não precisaram trabalhar, por outro lado, houve, de uma maneira ou de outra, uma relação bem mais estreita com o mundo acadêmico, que resultou, quase sempre, na participação em projetos de iniciação científica ou grupos de leitura/pesquisa coordenados por professores e demais investigadores de sua área.

A professora me chamou várias vezes para eu participar do grupo de pesquisa dela... Ela realmente acreditava em mim, no meu potencial... Mas eu não conseguia estar lá [na faculdade] nos horários em que o grupo se reunia... Geralmente, as reuniões eram de manhã e era justamente o horário em que eu trabalhava[...]. No fim, acabei me afastando dela e só fui conseguir voltar a ter um contato mais amplo com a área de pesquisa dela quando eu já tinha terminado o curso e tive um pouco mais de tempo. (*Jornalista, 36 anos, graduada em 2000 pela PUC-SP*).

Eu consegui pegar Iniciação Científica já no segundo ano da faculdade... Eu estava aqui em São Paulo para estudar, morava perto da faculdade, não precisei trabalhar porque meus pais me bancavam integralmente nos primeiros anos... O dinheiro da Iniciação era só pra eu investir ainda mais na minha formação, comprar livros e outros materiais que eu achava necessário. Acho que isso foi um diferencial muito forte... Eu vivi a universidade em tudo o que ela podia me dar, participei de tudo o que foi curso, de línguas, de leitura, de disciplinas de outras áreas... Enfim, vivi muito intensamente esses anos... E eu acho que o fato de não trabalhar foi

fundamental para isso... *(Professor de Ensino Superior em IES Privada, 31 anos, graduado em 2005 pela USP).*

Há, de maneira geral, nos discursos dos trabalhadores-estudantes, uma crítica à instituição e a alguns professores pela “falta de sensibilidade” em relação aos alunos que não podiam se dedicar integralmente aos estudos. Essa percepção, presente de forma muito mais significativa nos relatos dos egressos de instituições públicas, revela alguma decepção com o tratamento dispensado aos alunos de perfil socioeconômico menos favorecido. O modelo de imposição na participação das atividades, a falta de flexibilidade no estabelecimento de certos compromissos acadêmicos (no que concerne aos formatos de provas e trabalhos aplicados) e o perfil inflexível de alguns professores com relação à exigência de dedicação praticamente integral à sua disciplina ou projeto de pesquisa, são alguns dos pontos de convergência presentes nos discursos desses alunos. Essas críticas, embora presentes (de forma direta ou indireta) na fala dos outros egressos de instituições privadas, apareceram de forma bem menos recorrente e incisiva em seus relatos.

Os colegas até me ajudavam bastante, mas a estrutura já é toda montada para excluir o aluno que não podia se dedicar em tempo integral aos estudos... Meu amigo brincava que a gente era um ‘defeito do sistema’, que não era para a gente estar ali [...]. E você vai falar o que para o professor? Que não conseguiu fazer [o trabalho, a prova] porque estava trabalhando? Ele vai dizer que não pode fazer nada... e, ao fim e ao cabo, ele está no direito dele de exigir isso dos alunos... *(Bancário, 33 anos, graduado em 2003 pela UNESP).*

Acho que uma das coisas mais fracas, nesse sentido, era a assistência estudantil. A Universidade foi pensada para um grupo, para uma elite, que pode se dedicar à academia... O aluno ideal é mesmo aquele que não trabalha, que não precisa de assistência financeira, por exemplo... Eu também acho que isso é o ideal.. Mas muitos alunos lá, principalmente nos cursos menos concorridos, não tinham esse perfil. Eu acho que, se a assistência estudantil fosse mais eficiente, talvez esses alunos pudessem meio que competir de igual para igual. *(Professor de Ensino Médio, 39 anos, graduado em 1998 pela UFSCAR).*

Tratando mais especificamente do caráter da formação, dois elementos principais (e complementares) se destacam nos relatos analisados: as questões ligadas à organização do curso e de sua estrutura curricular e as diferenças existentes entre os setores público e privado. Com relação ao primeiro desses elementos, a despeito das eventuais críticas direcionadas à instituição ou a alguns professores, as características gerais do curso são elogiadas pela

grande maioria dos egressos. É quase consensual nos diversos depoimentos analisados, a percepção de que a qualidade dos professores e das disciplinas é muito elevada e constitui uma das grandes marcas do curso, independentemente da instituição ou da geração estudada. Para a maioria dos entrevistados, os anos de formação em Ciências Sociais estão entre os melhores já vividos, seja pela riqueza das discussões realizadas dentro e fora de sala de aula, seja pelo contato com colegas, professores e demais pesquisadores que foram importantes para a formação intelectual desses egressos:

O curso é realmente muito impressionante. Ele mexe com você todos os dias, a cada aula... A riqueza dos debates, o nível dos professores e dos colegas realmente foi o que mais me impressionou. Você está próximo dos caras que pensam o país e a realidade social em que você vive, entende? É o tipo de curso em que é impossível você terminar e dizer que não sentiu diferença nenhuma em você. No meu caso, modificou muito o meu jeito de pensar as coisas e a minha postura para toda a vida... (*Assistente de direção escolar, 41 anos, graduada em 1990 pela FESP*).

Aqueles anos para mim, apesar de não terem sido fáceis, foram mágicos na minha vida. Eu não sei o que seria de mim se eu não tivesse feito Ciências Sociais, mas certamente eu seria outra pessoa, muito diferente do que sou hoje. É um curso que mexe muito com você... Cada disciplina é um “tapa na cara”, uma coisa muito forte. Durante o curso, você sabe que está sendo modificado, mas às vezes não percebe exatamente em que aspectos. Quando você termina o curso e se distancia um pouco é que você se dá conta do quanto ele te transformou... (*Coordenador de Projeto Social, 37 anos, graduado em 1998 pela USP*).

A impressão, bastante indicada pela literatura analisada nesta pesquisa, de que o curso é “muito teórico”, de “pouca aplicabilidade” ou “que não prepara para o trabalho em organizações complexas” tem maior ressonância, em termos gerais, nos discursos dos egressos da geração mais jovem, que se dividem entre os elogios ao alto grau de capacidade analítica de que são dotados durante o curso e algumas ressalvas feitas à falta de disciplinas de “caráter mais técnico” ou “aplicado”. Neste ponto, mais uma vez, há diferenças (mesmo que pequenas) na percepção geral dos alunos com perfil socioeconômico menos elevado em comparação aos mais privilegiados. Os primeiros, em termos gerais, são mais críticos no que diz respeito à suposta dificuldade do curso em transformar os conteúdos teóricos ministrados em ferramentas de interferência e/ou transformação da realidade. São eles que criticam mais fortemente um suposto “distanciamento” do curso da realidade “mais concreta” do país. É possível, no entanto, que esta percepção esteja mais relacionada com o fato de estes alunos já terem tido experiências de trabalho (ou de participação em atividades da sociedade civil) fora

da universidade durante o período de realização do curso, do que exclusivamente com o perfil socioeconômico desses estudantes.

Não obstante, em termos gerais, os egressos demonstram satisfação com o curso, ao menos do ponto de vista de sua realização pessoal, a despeito dos problemas existentes. É praticamente consenso, entre os entrevistados, a percepção de que o curso provoca uma grande mudança no olhar dos estudantes sobre a realidade e o seu enorme caráter transformador sobre a capacidade analítica de seus alunos, lhe oferecendo uma “grande bagagem teórica”, que pode ser levada, de forma definitiva, para a vida pessoal e profissional⁵³. Para a maior parte dos egressos entrevistados, independentemente da geração, instituição de formação ou perfil socioeconômico, o curso deve manter o cerne de sua estrutura principal, sendo necessárias, eventualmente, pequenas mudanças para “adequarem o currículo aos desafios dos dias de hoje”. Ao contrário do que sugere boa parte da literatura dedicada a esse tema, os egressos, apesar das diferenças existentes em suas trajetórias pessoais e profissionais, elogiam a sua passagem pelo curso e não demonstram arrependimentos das escolhas feitas ao longo de sua realização.

É claro que o curso pode melhorar... Eu achei realmente que faltaram disciplinas mais “práticas”, se é que se pode dizer assim... Falta uma relação maior com a vida lá fora, com os dias de hoje... Mas eu defendo uma formação bastante teórica assim, não acho que isso seja ruim... *(Coordenador de Projeto Social, 37 anos, graduado em 1998 pela USP).*

Eu adorei o curso, amei tudo o que ele me ofereceu... Eu vibrava com as leituras... Mas, se não fosse o movimento estudantil, acho que teria passado em branco a questão da “ação”. Fica tudo um pouco no plano teórico, sabe? E você tem uma favela ali do lado da faculdade que poucos alunos do curso acabam conhecendo... Então eu acho que falta esse “tom” de intervenção no social, de ir para fora dos muros... Não sei, eu vejo também que poderia ser mais aplicado, mais dinâmico. *(Bancária, 30 anos graduada em 2006 pela USP).*

Há uma interessante questão que emerge da discussão sobre a estrutura curricular do curso nos relatos dos entrevistados. Ela se refere à possibilidade ou não de escolha, por parte dos alunos, de uma parcela das disciplinas a serem cursadas. Em alguns cursos de graduação, sobretudo de instituições públicas, o aluno possui uma relativa liberdade no momento de optar por quais disciplinas cursar na segunda parte de sua graduação. Já nas instituições privadas,

⁵³ Este se trata de um ponto de fundamental importância e que mereceu atenção especial na análise dos relatos, uma vez que é a ele que muitos egressos, em diversos momentos das entrevistas, recorrem para falarem do impacto do curso em sua formação e no quanto foi importante para a constituição de sua identidade profissional.

em geral, não há esse grau de liberdade e a grade de disciplinas acaba sendo, na maioria dos casos, bastante rígida ou completamente “fechada”. Essa estruturação do curso exerceu, para alguns egressos, significativa relevância para a qualidade da graduação realizada. Se, por um lado, a existência de liberdade na escolha das disciplinas pode favorecer as estratégias de formação dos alunos de acordo com suas vocações ou aptidões, ela também pode ser capaz de, por outro lado, mais confundir do que ajudar aqueles que não conseguiram construir um projeto intelectual minimamente coeso e coerente:

Sinceramente, eu acho que a melhor parte do curso é a segunda, porque é quando você escolhe quais disciplinas você quer fazer. Embora seja obrigatório você cursar um certo número de disciplinas optativas, você escolhe aquelas que tem mais a ver com você e com os seus gostos intelectuais. Se a grade fosse fechada e fosse obrigatório fazer certas disciplinas, com certeza seria bem menos proveitoso e prazeroso. (*Consultor de projetos em empresa ambiental, 33 anos, graduado em 2001 pela USP*).

Eu gostei muito da grade e não vejo problemas de ter sido bastante fechada. Eu acho que isso ajuda o aluno, pois dá uma orientação, evita que ele fique meio perdido, fazendo coisas apenas por gosto, mas que pouco contribuirão em termos de formação. Não sei, mas para mim ajudou bastante ser assim. Acho que eu ficaria um pouco mais desorientada se tivesse que escolher as disciplinas. No fundo, quando você está no curso, você ainda não sabe direito o que é melhor ou pior, ou exatamente qual caminho seguir. É preciso ver e conhecer de tudo. (*Diretora de empresa de pesquisa, 49 anos, graduada em 1989 pela FESP*).

Além dos pontos já mencionados, outra diferença importante merece ser ressaltada no que concerne aos distintos perfis que a estrutura de cada curso possui nas instituições públicas e privadas: trata-se da organização do curso em torno das modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Neste ponto específico, é possível detectar uma significativa distinção entre as instituições públicas e privadas e, por sua vez, entre os cursos privados tradicionais e os mais recentes. Em grande parte dos cursos de Ciências Sociais públicos, a modalidade de Bacharelado foi historicamente privilegiada em detrimento da Licenciatura, em um modelo que foi seguido por uma parcela significativa das instituições privadas mais tradicionais. Na maioria desses cursos, a opção pela Licenciatura ou não existe (como é o caso da FESP-SP), ou é oferecida como não obrigatória, de forma extracurricular (como ocorre na USP). Já nas instituições privadas cujos cursos são mais recentes, o modelo de organização da grade é nitidamente voltado à Licenciatura, com uma clara predominância dos conteúdos e debates ligados à Educação. De acordo com vários depoimentos dos egressos, a intenção, neste último

caso, é claramente formar professores e, não necessariamente, pesquisadores. Essas diferenças, sobretudo entre os egressos da geração formada pós-2000, têm levado os alunos a terem estratégias bastante distintas durante o período da graduação, dependendo do conjunto de possibilidades que lhe é oferecido. A questão da Licenciatura será melhor detalhada na seção sobre identidade profissional, mas é relevante salientar que, a despeito de a maior parte dos egressos defender a inclusão dessa modalidade no curso, ela é vista como uma formação complementar e não como o principal tipo de titulação a ser oferecido na área:

Como eu estava te dizendo, no meu curso não tem Licenciatura e eu acho que isso faz ficar um pouco incompleto. Eu acho importante fazer a licenciatura, desde que seja algo complementar ao bacharelado, como é o caso de algumas instituições públicas por aí. Não ter Licenciatura é ruim, pois limita um pouco a nossa formação e as nossas possibilidades. *(Auxiliar administrativo, 32 anos, graduado em 2004 pela FESP).*

Sinceramente, eu senti que o curso é essencialmente para formar professor. Embora você veja todos os conteúdos mínimos de um curso de bacharelado comum, o foco é a educação e a atuação como professor. E tem sido assim na maioria dos cursos que estão se abrindo, pelo que converso com alguns colegas do meu grupo [em uma rede social na internet]. Não acho isso ruim, mas pode ser que a formação fique um pouco ‘descoberta’ para quem não quer, necessariamente, apenas ser professor no Ensino Médio. Não sei se eu tenho condições de prestar um mestrado logo de cara. Se eu quisesse seguir a área acadêmica, acho que minha formação deveria ser maior. *(Assistente de Pesquisa Jr., 30 anos, graduado em 2006 pelo Centro Universitário Sant’anna).*

No que diz respeito mais diretamente ao dia-a-dia de realização do curso, os egressos apontam, de um modo geral, os primeiros dois anos da graduação como os de maior participação e fruição no ambiente universitário. De acordo com os relatos, essa é a fase do curso não apenas que exige maior dedicação do aluno de Ciências Sociais, mas também aquela que é marcada por uma intensa utilização da estrutura da instituição e por uma grande participação dos estudantes nas atividades curriculares e extracurriculares que ela oferece. Entre os egressos que afirmaram ter conseguido usufruir significativamente dessa estrutura, o acesso às bibliotecas, os cursos extracurriculares e a participação em debates e grupos de discussão/pesquisa constam entre as mais vivenciadas por eles. Quanto a esse aspecto, especificamente, é notável, mais uma vez, uma significativa distinção no alcance e nas possibilidades dessa participação entre os estudantes de instituições públicas e privadas. São muito mais recorrentes entre os egressos do setor público os relatos de interação em cursos e outras atividades extracurriculares oferecidas durante a graduação. Isso se deve ao fato não apenas de a maioria dessas atividades ser gratuita, mas decorre também da maior abertura que

esses alunos possuem para transitarem entre as diferentes atividades oferecidas pelos mais diversos institutos nas universidades públicas. Em outras palavras, por possuírem uma estrutura com inúmeros institutos em um mesmo campus e por serem públicas e gratuitas, essas instituições costumam ser mais abertas à recepção de alunos de diferentes cursos na maior parte de suas atividades e eventos realizados.

Eu acho que a vida nessas universidades [públicas] acaba sendo muito mais rica, em comparação com outras instituições. Tem uma infinidade de cursos, de núcleos de pesquisa, de professores. Então, tem sempre um evento interessante sendo realizado e, na maioria das vezes, a entrada é pública e gratuita. Então, eu acredito que a troca de experiências e o próprio contato com outras coisas, com a vida intelectual, é muito rico. *(Coordenador de Projeto Social, 37 anos, graduado em 1998 pela USP).*

A minha universidade oferecia muitas coisas. Sempre tinha um curso, uma palestra, seminário para você ir. Na maioria das vezes, eu não pagava nada ou o preço era bastante baixo, já que era subsidiado pela instituição. Por isso que eu acho que vale a pena fazer o curso em uma universidade grande como essa, porque você convive muito com outros cursos e com as atividades que eles oferecem. O ambiente universitário que eu vivi foi realmente muito interessante. Nem sempre dava para ir em tudo o que acontecia, mas os alunos eram convidados. Isso que é importante. *(Professor universitário aposentado, 60 anos, graduado em 1981 pela PUC-SP).*

Entre os diplomados no setor privado, por sua vez, há importantes diferenças no grau de fruição dos alunos de instituições mais tradicionais e daqueles cujos cursos ainda são mais recentes e menos estruturados. Para os alunos que possuíam tempo para usufruir melhor do curso e das demais atividades disponíveis, sua maior ou menor fruição esteve relacionada não apenas ao tamanho e à qualidade da infraestrutura proporcionada pela instituição, mas também ao acesso que ela oferecia às atividades realizadas no âmbito dos seus diferentes cursos. Embora haja algumas exceções, a participação desses egressos foi significativamente maior em instituições privadas tradicionais com o estatuto de *universidade* se comparada com as demais *faculdades* e *centros universitários* instalados recentemente, sobretudo pelo fato de oferecerem uma estrutura mais completa e uma quantidade de institutos e cursos bastante superior às demais.

Outro aspecto concernente à qualidade da fruição dos egressos durante a graduação e que está estreitamente relacionado com a estrutura da instituição de ensino superior é o acervo bibliográfico disponibilizado aos alunos durante o curso e a possibilidade dos estudantes acessarem e usufruir de uma biblioteca apropriada. Independentemente da geração

entrevistada e do perfil socioeconômico dos estudantes, a biblioteca foi, por excelência, o espaço mais visitado e utilizado pelos egressos no decorrer de toda a graduação. Para muitos alunos, trata-se de um local não apenas para o empréstimo de livros e outros materiais que são fundamentais ao curso, mas também de um ambiente extremamente importante para a realização dos estudos e leituras diárias. Nesse sentido, a despeito de ser relevante para os alunos de qualquer área formação, a possibilidade de acesso à biblioteca configura-se, nas palavras de muitos egressos, como o maior indicador de qualidade da fruição de um estudante de ciências sociais em sua passagem pelo ensino superior, dada a necessidade de leitura que esse curso em especial exige:

A biblioteca é “o” lugar do cientista social. Ou você vira um ‘rato de biblioteca’ ou você não passou pelo curso, não é possível. A gente tem que ler muito e com muito cuidado. Se você não tiver um ambiente propício para isso, fica difícil. E nada melhor do que ficar lá na sala de leitura da biblioteca, entre os próprios livros, para você se inspirar e se concentrar. *(Professora de Ensino Superior em IES pública, 47 anos, graduada em 1991 pela UFRJ).*

Eu ficava um tempão passeando pelos corredores da Biblioteca só ‘namorando’ os livros e escolhendo quais eu ia pegar. Essa experiência é primordial para um aluno do nosso curso. Você precisa desse acesso, desse contato físico mesmo com os livros. Nem tudo estava disponível, é óbvio, mas a maioria das coisas que eu precisava estava lá. A concorrência é grande e você tem que ser esperto, às vezes, mas é fundamental que a maioria dos livros que você procura esteja disponível no acervo. Senão, fica impossível de você estudar, principalmente quando você precisa fazer os trabalhos. *(Gerente de ONG, 55 anos, graduada em 1983 pela USP).*

Ainda no que diz respeito à utilização da biblioteca, é possível perceber, a partir da análise dos relatos, uma clara diferença existente entre instituições públicas e privadas, sobretudo no que concerne à amplitude e qualidade do acervo disponibilizado aos alunos. Mesmo entre as instituições públicas cuja implantação do curso era recente, os seus ex-alunos indicaram a existência de uma quantidade de materiais e obras disponíveis bastante superior à das instituições privadas. Com exceção dos cursos mais tradicionais das universidades privadas, as instituições particulares ainda carecem, de acordo com a maioria dos egressos entrevistados, de um acervo mais amplo e mais completo no que diz respeito à cobertura das necessidades de leituras dos seus alunos. A amplitude do acervo bibliográfico oferecido pela instituição consistiu, em muitos casos, em um fator de bastante relevância para a qualidade dos estudos realizados no âmbito da graduação, principalmente entre os alunos mais pobres, que enfrentavam maiores dificuldades para comprar os livros exigidos ou pagar pelas suas

fotocópias. Alguns desses egressos apontam, inclusive, que, devido às suas limitações financeiras, provavelmente teriam que desistir do curso se não fosse possível emprestar ou ao menos consultar os livros na biblioteca.

No que diz respeito justamente à possibilidade de evasão do curso diante de eventuais dificuldades enfrentadas, apenas uma pequena parte dos egressos relatou que, em algum momento da graduação, pensou em desistir, de fato, de Ciências Sociais. Isso significa que, ao menos entre os egressos entrevistados, a disposição em desistir do curso apareceu de forma menos expressiva do que apontavam os estudos sobre o tema da evasão em Ciências Sociais em meados da década de 1990. Embora seja um indicativo de uma possível crise, a simples cogitação de abandono da graduação não denota que o aluno irá, de fato, fazê-lo, uma vez que, para muitos entrevistados, configurar-se-ia como uma ruptura dolorosa e desencorajadora:

Eu acho que todo mundo passa por essas pequenas crises... Conforme vai passando o tempo, principalmente, quando você vai chegando no meio do curso, é praticamente inevitável você se perguntar: será que eu estou fazendo a coisa certa? Mas eu optei por seguir em frente, assim como a maioria dos meus colegas. (*Funcionária Pública, 37 anos, graduado em 1999 pela UFSCAR*).

Desse pequeno grupo que pensou, de fato, em desistir, três deles chegaram a trancar parcial ou totalmente o curso, e acabaram retornando tempos depois. Entre esses ex-alunos que cogitaram abandonar a área, foram apontados como motivos – além daqueles referentes a questões pessoais e familiares –, principalmente a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho, a preocupação de não acompanhar a carga excessiva de leitura e avaliações realizadas, a decepção inicial com a estrutura e os conteúdos do curso, e a falta de perspectiva profissional no campo. Este último aspecto afetou de forma muito mais significativa os alunos formados após o ano de 2000, que apresentaram maior preocupação com uma inserção de qualidade no mercado de trabalho e maior ansiedade por ver encaminhada essa questão a curto prazo. De forma geral, os egressos que trabalharam durante a graduação relataram uma inclinação maior, durante o curso, à possibilidade de abandono e todos os entrevistados disseram ter visto colegas desistirem durante o seu período de graduação. É importante salientar, no entanto, que a despeito daqueles que passavam por algum tipo de dificuldade, muitos dos colegas que acabaram por abandonar o curso já tinham, desde o início, a pretensão de não concluírem a graduação em Ciências Sociais. Vários deles, segundo os relatos, já cursavam ou tinham cursado a graduação em outras áreas e buscavam neste curso apenas um

complemento ou “aquisição de conteúdo”. Sendo assim, ao menos no que diz respeito aos episódios acompanhados pelo grupo de egressos analisados, a evasão se concentrou mais nos alunos de “segunda graduação” do que propriamente naqueles que tinham a pretensão, desde o início, de acompanhar o curso até o final.

Uns dois ou três colegas meus desistiram de vez do curso... Na verdade, acho que eles não tinham mesmo a intenção de ficar... fazer o curso não era uma prioridade para eles. Fora esses, eu tive um amigo que enfrentou muitas dificuldades, tanto acadêmicas (para acompanhar o curso) quanto financeiras. Ele acabou desistindo e voltando para a cidade dele. (*Gerente de Projetos, 48 anos, graduado em 1991 pela UNESP*).

Tem muita gente que faz o curso como uma segunda graduação ou como uma complementação, um algo a mais. Na minha sala tinha jornalistas, estudantes de direito, publicitário e até médico. Sinceramente, esse pessoal nunca quis terminar o curso. Eles fizeram os primeiros semestres para pegar aquela base teórica e depois foram embora... Eles não precisavam do diploma, entende? Só precisavam do conteúdo. (*Jornalista, 30 anos, graduado em 2005 pela USP*).

Grande parte dos alunos entrevistados, de ambas as gerações, afirmou ter demorado mais para concluir o curso do que o prazo ideal (cerca de 4 anos). Para os alunos que trabalharam durante a graduação, a justificativa para o atraso na conclusão do curso se refere, em geral, à necessidade de se matricular em menos disciplinas por semestre para poderem acompanhar o curso com qualidade e não prejudicarem as notas. Em outros casos, sobretudo entre os egressos de instituições públicas, os motivos pelo atraso estão também relacionados com o desejo de aproveitar todas as oportunidades de aprofundamento teórico oferecido pela instituição e com a busca de uma formação “consistente” do ponto de vista da quantidade de disciplinas optativas oferecidas. No que diz respeito aos egressos provenientes de instituições privadas de ensino, esse atraso, em geral, era menor – devido à dificuldade de pagamento de novas mensalidades e à grade curricular mais limitada em termos de quantidades de disciplinas disponíveis –, mas também ocorreu, principalmente em decorrência da carga de leituras e trabalhos durante o curso. A percepção de que é praticamente impossível concluir a graduação no período ideal foi mencionada por muitos entrevistados como sendo “quase consensual” entre os alunos do curso, sobretudo no que se refere às gerações mais antigas e de instituições públicas.

Dos meus amigos do curso, ninguém terminou no período ideal. Não sei como está agora, mas para mim era impossível. É muita coisa para ser vista em apenas 4 anos e, se você quiser estudar direito, acaba gastando mais

tempo que o necessário. A gente ouvia falar de um ou outro colega que conseguia a façanha de já fechar tudo em quatro anos, e isso era visto como algo surpreendente. (*Professor de cursinho pré-vestibular, 37 anos, graduado em 2004 pela USP*).

Bem, tem o pessoal que tinha que trabalhar, que participava do movimento estudantil, que fazia alguma outra atividade em paralelo... Sempre tinha algum motivo para não terminar no tempo certo... No fundo, acho que o pessoal postergava mesmo a saída do curso até buscar algum caminho para tocar a vida. (*Micro-empresário, 41 anos, graduado em 1998 pela UNESP*).

Os relatos apresentados nesta seção apontam, assim, para uma significativa influência da infraestrutura oferecida pela instituição de ensino superior na qualidade do curso realizado pelos egressos e, embora isso seja pertinente a qualquer área de formação, ela se torna ainda mais fundamental para o curso de Ciências Sociais. A preocupação da instituição não apenas com a organização do curso e seleção de seu corpo docente, mas também com o oferecimento de atividades fora da sala de aula e a disponibilização de serviços básicos (como a instalação de uma biblioteca e de um acervo bibliográfico) satisfatórios, consistem em fatores bastante decisivos para uma formação de qualidade na área de Ciências Sociais. Se são aspectos de extrema relevância até mesmo para alunos com condições socioeconômicas mais favorecidas, podem se configurar como determinantes para o sucesso daqueles que enfrentam dificuldades para se manterem no curso. E, nesse sentido, há diferenças significativas entre as instituições públicas e privadas. Com exceção das universidades particulares tradicionais, a maioria das instituições do setor privado ainda deixa a desejar quanto à qualidade da estrutura oferecida para a formação e fruição dos alunos de ciências sociais.

3.4. A trajetória profissional

A despeito de existir uma grande heterogeneidade nos destinos traçados pelos entrevistados a partir de sua titulação, identifica-se três tendências principais de trajetórias profissionais construídas após a conclusão do curso: a) a carreira acadêmica, b) a trajetória profissional com vínculo com o mundo acadêmico (porém não necessariamente acadêmica) e, por fim, c) o percurso em áreas completamente distantes da academia.

Independentemente da geração de egressos, há uma dificuldade inicial na viabilização de um projeto profissional definido e coeso. A maior parte dos entrevistados afirmou que, quando terminou a graduação, ainda tinha muitas dúvidas sobre a trajetória profissional a seguir, com perspectivas que, muitas vezes, chegavam a ser contraditórias e/ou poderiam levar para direções muito diferentes. Não obstante, a maior parte deles mantinha, quando da conclusão do curso, o desejo de prosseguir nos estudos na pós-graduação e, talvez, seguir a carreira acadêmica, mesmo que isso não fosse imediatamente possível. Esse foi um dos principais destinos que os egressos de ambas as gerações procuraram traçar nos anos imediatamente subsequentes ao término da graduação. No entanto, há uma diferença no que diz respeito à percepção desses ex-alunos quanto à possibilidade de ingresso na pós-graduação. Enquanto entre os entrevistados da geração mais antiga a expectativa de entrar no mestrado era acompanhada, na maioria das vezes, pelo desejo de construir uma longa carreira na vida acadêmica, entre os egressos da geração mais recente, a inserção na academia após o término de uma eventual pós-graduação era menos vista como um destino automático ou obrigatório.

É possível afirmar, portanto, que a decisão de fazer uma pós-graduação sem necessariamente seguir a carreira acadêmica é mais recorrente na geração mais nova. Tal fato se explica, ao menos em parte, pelas próprias consequências do processo de crescimento e consolidação que a pós-graduação em ciências sociais vivenciou nas últimas décadas, que fez aumentar significativamente o seu número de programas e de vagas oferecidas, configurando-se como uma possibilidade mais factível do que no passado. Há a construção de uma imagem, sobretudo por parte dos entrevistados mais jovens, de que a pós-graduação passou a ser menos restritiva, no sentido de poder acolher alunos e profissionais que não têm a intenção de construírem, *a priori*, trajetórias profissionais na academia. Está presente, em alguns relatos de egressos mais recentes, inclusive, a ideia de realização do mestrado e/ou doutorado como uma saída alternativa ao ingresso mais imediato no mercado de trabalho, visando a obtenção de uma bolsa de estudos que, além de permitir o avanço na formação, fosse capaz de assegurar uma renda que possibilitasse um adiamento de sua busca por trabalho.

Acho que, no fundo, o mestrado interessava a quase todo mundo... Muita gente ao meu redor, mesmo quem não queria exatamente a carreira acadêmica, pensava em fazer mestrado. Acredito que hoje a grande maioria que entra na pós ainda queira a área acadêmica, mas como o sistema cresceu muito e existem mais vagas, é normal que aumente também o número de pessoas que fazem mestrado e/ou doutorado e não queira, depois, continuar na academia. O mestrado e o doutorado hoje podem ser um complemento na

formação, já que a graduação acaba sendo mais corrida ou mesmo uma escolha do cara para progredir na carreira fora da academia. *(Pesquisador pleno no setor público, 41 anos, graduado em 1996 pela UFPR).*

Sei lá, hoje eu vejo muita gente “perdida” que acaba indo para a pós porque não sabe muito ainda o que vai fazer da vida... Como a pós virou praticamente uma extensão da graduação, o pessoal pula direto para o mestrado para jogar a decisão mais para a frente ou para procurar se preparar melhor para o mercado. Tenho vários colegas que estão fazendo pós e têm bolsa, e que encaram isso como um trabalho, como uma renda mesmo. Não que eles não queiram definitivamente ir para a área acadêmica, pois a maioria que faz pós, no fundo ainda quer, mas essa não é a única opção e talvez nem a principal. *(Pesquisadora de mercado, 28 anos, graduada em 2006 pela USP).*

A análise desses relatos permite detectar, sobretudo entre os alunos formados após 2000, ademais, uma ideia mais comum de que somente o curso de graduação não garante, a curto prazo, a inserção profissional desejada e que é necessário “completar” os estudos para, assim, poderem trabalhar, de fato, na área. Já está presente nos depoimentos desses egressos a imagem de uma “massificação do ensino superior”, que exige dos alunos cada vez maior qualificação e especialização para poderem crescer profissionalmente e construir uma carreira sólida. A pós-graduação seria, assim, a “segunda parte da formação”, uma etapa quase obrigatória para quem quer seguir carreira (acadêmica ou não) nessa área.

A pós hoje é a graduação de antigamente. Todo mundo diz isso. São muitos alunos, o curso é mais corrido, não dá para ver tudo. Você sai da graduação ainda muito pouco maduro intelectualmente. O pessoal mal consegue escrever um projeto de pesquisa. Eu vejo isso... a maioria vai para a pós porque a graduação virou algo básico, que não te dá um preparo suficiente. *(Pesquisador de mercado, 36 anos, graduado em 1999 pela FESP).*

Não tem jeito. Você vai começar a ser alguém nas Ciências Sociais só com o mestrado. Se você quiser seguir na área, acho que não tem muito jeito: tem que fazer pós. Tem muita gente já fazendo pós. Daqui a pouco até o mestrado também vai começar a ser algo comum...*(Professora de Ensino Médio, 34 anos, graduada em 2001 pela USP).*

Apesar de todos esses aspectos, há, em ambas as gerações, a presença majoritária de ex-alunos cujo desejo de realizar uma pós-graduação sempre esteve ligado ao projeto de uma carreira intelectual futura, independentemente das condições de inserção profissional que viessem a ser vivenciadas logo após o término do curso. Para esse perfil de egresso, a possibilidade de cursar uma pós-graduação nunca foi colocada em xeque, mesmo que esse projeto fosse posto em prática de forma concomitante à realização de alguma outra atividade

profissional provisória, até que pudessem obter alguma bolsa de pesquisa que lhes proporcionasse a oportunidade de se dedicar integralmente à academia. Embora haja exceções, são esses os egressos que, ainda no âmbito da graduação, dedicaram-se exclusivamente a projetos de iniciação científica e a grupos de pesquisa organizados por professores e demais colegas e que, geralmente, carregam o sonho de construir carreira como professores e investigadores em universidades públicas e institutos de pesquisa acadêmica:

Eu sempre quis ir para a pós... E já entrei querendo... Não porque eu pudesse ter alguma dificuldade de conseguir emprego fora da academia ou coisa do tipo, mas porque eu queria ser um intelectual, queria avançar nos estudos... *(Professor de Ensino Superior em IES privada, 31 anos, graduado em 2005 pela USP).*

A prioridade era entrar no mestrado e no doutorado com bolsa [de pesquisa]. Às vezes eu até ia realizando um bico aqui e outro ali nos períodos de transição de uma coisa para a outra, mas o meu interesse era a carreira acadêmica. *(Professora de Ensino Superior em IES pública, 47 anos, graduada em 1991 pela UFRJ).*

Entre os egressos que seguiram carreira acadêmica em ambas as gerações, o tipo mais comum de trajetória foi a de obtenção de titulações na pós-graduação (mestrado e doutorado) em sequência, com pouco tempo de intervalo entre uma formação e outra. A maior parte se dedicou à docência em instituições privadas de ensino superior durante a realização da pós-graduação e/ou nos momentos de transição entre um curso e outro (quando estes eram feitos com bolsa de pesquisa). Embora alguns desses ex-alunos tenham construído carreira no setor privado, o destino mais comum realizado pelos indivíduos pesquisados foi o de ingresso nas atividades de docência e pesquisa em universidades públicas nos anos imediatamente posteriores ao término do mestrado e/ou doutorado.

Em geral, o caminho mais comum era esse na minha época. Eu fiz a graduação e, depois de pouco tempo já ingressei no mestrado. Demorei um pouco mais para terminar o mestrado (porque, naquela época, os mestrados ainda eram mais longos), e, depois, já engatei o doutorado. Acho que eu fiquei, no total, uns dez anos na pós. Mas naquela época também ter mestrado significava outra coisa. O mestrado abriu muitas portas para mim e, mesmo antes de terminá-lo, eu já estava dando aula em uma faculdade particular importante... Daí para a universidade pública, foi apenas questão de tempo. *(Professor de Ensino Superior em IES pública, 51 anos, graduado em 1985 pela FESP).*

Então, a minha ideia é essa mesmo: terminar o doutorado daqui três anos e, assim que eu terminar, buscar uma vaga numa universidade pública. Claro que eu também cogito ficar no setor privado, mas vai depender da situação que eu estiver vivendo quando finalizar o doutorado. O “plano A” é ir para alguma instituição pública porque é mais o meu perfil... eu gosto de pesquisa e lá é o lugar onde se faz pesquisa. *(Professor de Ensino Superior em IES Privada, 31 anos, graduado em 2005 pela USP).*

Em ambas as gerações, um elemento parece se sobrepôr aos demais no que concerne à sua influência sobre as possibilidades de construção de um projeto intelectual mais definido e de uma carreira acadêmica consistente: a criação, geralmente desde a época de graduação, de vínculos com a instituição, seus professores e/ou demais pesquisadores. São esses fatores que, na maior parte das vezes, foram responsáveis por garantir-lhes uma melhor preparação para processos de seleção, ingresso em linhas de pesquisa de seu interesse e informações sobre oportunidades de trabalho abertas na área acadêmica. A esse aspecto fundamental, estão ligados outros elementos, vistos como bastante relevantes para a trajetória profissional na academia nos primeiros anos após o término da graduação, como a construção de um currículo sólido, com uma qualificação elevada (histórico de notas altas), a publicação de trabalhos e a estruturação de um projeto e/ou agenda de pesquisa bem definidos.

A sua dedicação às disciplinas, o seu histórico e o seu currículo são obviamente fundamentais. Mas você só consegue dar o grande passo se você construir com um orientador ou um tutor o seu projeto acadêmico de longo prazo. O orientador é aquela figura que vai ser muito importante para você porque ele pode te ajudar ou não a construir esse rumo, esse projeto. O meu foi fundamental para isso. É praticamente ele quem te insere no campo, quem pode entrar com você em determinado debate, te orientando em quais passos seguintes dar. Pode ser que em alguns casos não seja assim, mas no meu caso, ele acabou sendo a grande figura de referência para a construção da minha carreira, pelo menos nos primeiros anos. *(Professora de Ensino Superior em IES privada, 40 anos, graduada em 1997 pela PUC-SP).*

Eu vejo a minha orientadora, além de uma grande parceira, como uma pessoa que realmente foi a porta de entrada para esse meio acadêmico, desde a época de graduação. É muito difícil hoje, e eu acho que também antigamente, você crescer intelectualmente no campo acadêmico sem uma parceria desse tipo. O orientador, no fundo, é aquele que vai te apresentando os autores, as ferramentas e, principalmente, que não deixa você fazer muita bobagem nesse começo de carreira. Não seria fácil, para mim, por exemplo, trabalhar sozinho nas pesquisas da pós-graduação e, mesmo antes, na graduação. As minhas duas orientadoras foram e ainda são as grandes referências, que conhecem como ninguém a minha escrita e os meus desafios a serem enfrentados. *(Professor de Ensino Superior em IES Privada, 31 anos, graduado em 2005 pela USP).*

A dedicação à docência de nível superior e à pesquisa acadêmica é vista, em geral, pelos egressos de ambas as gerações, como sendo o tipo de inserção mais desejado e com mais prestígio, entre os diversos caminhos profissionais possíveis de serem seguidos. As razões que justificam esse tipo de opinião aparecem de diferentes formas nos relatos dos entrevistados, mas têm em comum a imagem de que é na academia, por excelência, que o cientista social possui as condições mais favoráveis para atuar com o empenho e minúcia necessários à realização de pesquisas socialmente relevantes e à vida intelectual em geral. Mesmo entre aqueles que não seguiram a carreira acadêmica, o reconhecimento da importância do papel do intelectual permeia os seus relatos.

Eu acho impossível você conseguiu estabelecer um trabalho intelectual dessa envergadura fora da academia. Pelo menos no Brasil, eu acho quase impossível. Às vezes na própria academia já fica difícil, por diversos problemas que existem. Fora, então, acho pouco provável. A lógica do intelectual é outra, o ritmo é outro, apesar de que isso tem mudado um pouco nos últimos tempos. (*Pesquisador pleno no setor público, 41 anos, graduado em 1996 pela UFPR.*)

[A academia] é o ambiente por excelência do cientista social porque é o espaço mais rico de debates, de discussões e de estudo. Sem dúvida. Claro que é possível ser um bom cientista social em outros ambientes, mas sempre em contato com o meio acadêmico. É lá onde é produzido o pensamento... é esse ambiente que acaba pautando, pelo menos na maioria das vezes, o debate. Nem sempre a academia está tão próxima e em debate tão aberto com o resto da sociedade, mas é o espaço onde esse tipo de debate pode ser mais enriquecedor. (*Gerente de atendimento, 32 anos, graduado em 2002 pela UNESP.*)

No que diz respeito, por sua vez, à segunda tendência de trajetória profissional identificada, ela se caracteriza, sobretudo, por àqueles que geralmente realizaram uma pós-graduação nos anos subsequentes ao término do curso (a maioria no nível de mestrado) e que, depois de pós-graduados, tiveram destinos profissionais construídos fora do ambiente acadêmico. Nesse tipo específico de destino profissional, a análise de suas trajetórias permite levantar quais os principais setores e/ou espaços em que os ex-alunos com esse perfil puderam se inserir. Entre as atividades não acadêmicas que possuem forte relação com a área de ciências sociais estão a *pesquisa aplicada*, em institutos de públicos e privados voltados à produção de dados e diagnósticos socioeconômicos (ou de pesquisa políticas e de opinião); o *planejamento, gestão e avaliação de políticas públicas* (nos seus diversos níveis de governo), a atuação em *organizações não-governamentais (ONG's)* ligados a diferentes campos e

causas pertinentes à área, e, por fim, sobretudo no que concerne à geração mais recente, a *docência e produção de materiais didáticos* voltados para a educação básica (majoritariamente o Ensino Médio). Em todos esses setores, os egressos de ciências sociais apontaram a natureza de suas atividades como fundamentalmente ligada ao campo das ciências sociais, devido à intensa utilização tanto dos conteúdos (sociológicos, antropológicos, políticos e econômicos) dessa área de formação quanto das ferramentas de investigação aprendidos durante a realização do curso.

O que pauta teoricamente tudo isso são os nossos conhecimentos teóricos e metodológicos obtidos na área de ciências sociais, com toda a certeza. A produção dos dados, a construção das análises e, principalmente, as políticas avaliadas e propostas, são, no fundo, resultado da base teórica e empírica que você vai adquirindo na sua formação. Quando a gente está fazendo esse tipo de diagnóstico, ou mesmo quando a gente está lá fora, somente coletando os dados, a gente é cientista social o tempo todo. Você está pensando o tempo todo, todos os passos, com base no sua preparação como cientista social. (*Pesquisador pleno no setor público, 41 anos, graduado em 1996 pela UFPR.*)

Eu não consigo me imaginar atuando nesse campo, discutindo esses temas, sem ter me formado em Ciências Sociais. É impensável. São assuntos próprios da área de ciências sociais e a própria maneira de abordar a questão, de ler os dados, de propor a intervenção e a solução, dialoga completamente com tudo aquilo que eu adquiri no curso, e que outras pessoas que vieram desse curso e que trabalham aqui também adquiriram. (*Assistente de pesquisa em ONG, 29 anos, graduada em 2005 pela UNESP.*)

A análise dos depoimentos incluídos nessa segunda tendência permite apontar que um elemento em especial, ligado ao próprio contexto de formação, parece ter tido peso significativo nos tipos de inserção profissional que esses egressos tiveram: a realização de algum *estágio profissional* durante os anos de graduação, independentemente da geração entrevistada. Os alunos que conseguiram estágios em empresas públicas ou privadas, já no decorrer do curso e em atividades relacionadas à sua formação, relataram ter enfrentado menores dificuldades em se inserir, posteriormente, em atividades profissionais não acadêmicas ligadas à área, em comparação com aqueles que trabalhavam em quaisquer outras atividades não relacionadas às Ciências Sociais. Em um cenário cada vez mais marcado pela maior presença de profissionais com ensino superior no mercado de trabalho, o ingresso em alguma atividade de estágio já na graduação pode garantir uma experiência que facilite o acesso às oportunidades de trabalho extra universitárias após o término do curso.

Há outro aspecto, por fim, que tem relação com as trajetórias dos ex-alunos que compõem essa segunda tendência: mesmo entre os egressos que não chegaram a ingressar no mestrado, há a manutenção de algum tipo de contato com o mundo acadêmico ao longo do tempo. Para uma parte significativa dos egressos com esse perfil, há sucessivos movimentos de aproximação e distanciamento em relação aos cursos de pós-graduação e extensão ministrados na sua faculdade de origem ou oferecidos por outras instituições, com o objetivo principal de se atualizarem em alguma temática ou de aperfeiçoarem técnicas e outras ferramentas utilizadas no seu trabalho. Alguns dos entrevistados relataram o desejo de um retorno aos estudos, muitos anos após término do curso, na busca de alguma formação complementar na sua área de atuação, e muitos deles ainda possuem contato com professores e colegas que trabalham diretamente na área acadêmica.

Na verdade, você nunca para de estudar e tem hora que você tem o desejo de sentar e estudar isso de uma maneira mais organizada, mais sistemática, de construir teoricamente essa questão e testar algumas coisas. Por isso que voltar e fazer um mestrado, por exemplo, é um desejo comum a algumas pessoas que estão nesse mesmo campo que eu e que já terminaram o curso há algum tempo... (*Gerente de uma ONG, 55 anos, graduada em 1983 pela USP*).

Bastante coisa já mudou desde quando eu terminei o curso. As discussões provavelmente são outras, os problemas se apresentam de novas maneiras. Às vezes, eu estreito o meu contato com a academia novamente para ver como estão as coisas, o que eles estão discutindo. Mas o ideal seria parar e voltar a estudar mesmo... Não porque eu ache que o título pode me trazer projeção na carreira, mas porque me ajudaria a ser um profissional melhor, só isso. Eu teria ainda mais base para trabalhar melhor. A única coisa que me impede de tentar voltar mesmo a estudar é o tempo escasso, porque eu sei que a pós exige muito. (*Coordenador de Projeto Social, 37 anos, graduado em 1998 pela USP*).

No que concerne, finalmente, à terceira tendência identificada – que abrange os egressos que desenvolveram suas carreiras profissionais e em diversas outras áreas de atuação –, alguns elementos de suas trajetórias educacionais e profissionais merecem destaque. O primeiro deles versa sobre os diferentes campos de atuação a que se destinaram após o término do curso. Embora sejam muitos os destinos trilhados, algumas atividades foram mencionadas de forma mais significativa que outras. Os principais destinos citados por esses ex-alunos foram, dentre outros: o trabalho em empresas de *pesquisa de marketing* ou de *planejamento estratégico de mercado* (geralmente na função de analista); empresas *jornalísticas e de comunicação*; empresas de *recursos humanos ou departamentos de RH* em

organizações diversas; departamentos de *pesquisa, análise e planejamento de empresas privadas*, sobretudo em atividades de *estudo de impacto* e *gestão de projetos* sociais; *ONG's* diversas, sem relações diretas com os temas das ciências sociais; *escolas e demais institutos ligados à educação* (sobretudo em atividades administrativas, de gestão ou coordenação); e, finalmente, o *serviço público em geral*, em ocupações administrativas e burocráticas que não guardam ligação com a área das ciências sociais e que não exigiriam, *a priori*, a titulação nessa área.

Embora alguns dos egressos dessa terceira tendência ainda tenham contatos (mesmo que esporádico) com colegas e professores do curso de graduação, para a maior parte dos ex-alunos desse perfil o rompimento com a sua instituição formadora foi quase total, pelo menos no que diz respeito à área de Ciências Sociais. Muitos desses egressos, ao contrário dos dois tipos mencionados anteriormente, nunca mais voltaram às salas de aula das faculdades de Ciências Sociais que fizeram, seja porque cortaram os laços de ligação com a instituição, seja porque não enxergam nos cursos disponíveis alguma oportunidade de contribuição à sua atual atividade profissional. Pode-se observar, contudo, dois tipos diferentes de egressos dentro dessa terceira tendência. O primeiro deles é composto por ex-alunos que, desde o início, tinham projetos profissionais que tomavam as ciências sociais como uma área complementar de formação e profissionalização e/ou por aqueles que, por planejarem o desenvolvimento de suas carreiras em outros campos, viram abrir, com a formação em ciências sociais, novas oportunidades de inserção profissional e de progressão na carreira nas áreas consideradas como prioritárias. Este é o caso, por exemplo, de alguns profissionais entrevistados que trabalham na área do jornalismo e na educação (em cargos de gestão e coordenação), que, apesar de não se encontrarem em atividades diretamente ligadas à área, reconhecem que a formação no curso de Ciências Sociais contribui muito para uma melhor atuação nesses setores.

Eu sempre tive em mente trabalhar com jornalismo, mas eu queria ser uma cientista social também. Não é uma questão só de título, é uma questão de identificação mesmo com essa área. Eu não conseguia conceber, na minha cabeça, a possibilidade de ser uma jornalista diferente da que eu sou hoje e foi, seguramente, a minha formação em ciências sociais que me ajudou muito a ser assim. Eu brinco que eu não sou uma jornalista, eu sou uma cientista social-jornalista. (*Gerente de empresa jornalística, 35 anos, graduada em 1999 pela UNICAMP*).

Eu era muito interessada em entender alguns aspectos que relacionavam a sociologia, a antropologia, por exemplo, com o campo da educação, e eu queria entender mais a fundo as relações entre os diversos problemas sociais que a gente enfrenta na escola com a organização da

sociedade, com alguns fenômenos que a gente observada dentro da própria escola ou em casa. Ser cientista social colaborou muito na minha capacidade de compreender e gerir alguns problemas que não eram tão fáceis de se entender. (*Assistente de direção escolar, 41 anos, graduada em 1990 pela FESP*).

O outro tipo de profissional que compõe mais comumente essa terceira tendência é formado por egressos que, embora alimentassem o desejo de desenvolverem uma carreira relacionada à área, não conseguiram êxito nessa inserção profissional e acabaram se dirigindo a outras ocupações, mais ou menos distantes, conforme foram surgindo as oportunidades. Apesar de algumas exceções importantes, são esses ex-alunos que, de uma maneira geral, possuem uma visão mais negativa da área acadêmica e que relatam experiências mais frustrantes nas tentativas iniciais, por exemplo, de ingresso nos programas de pós-graduação de sua instituição à época de finalização do curso. Alguns deles descrevem não apenas um insucesso nos processos seletivos, mas também episódios em que se sentiram, de alguma maneira, discriminados pelas bancas de seleção por não possuírem o “perfil ideal” de aluno para o ingresso no curso de pós-graduação. Sem a perspectiva e/ou a disposição de romperem com essa barreira inicial, a maior parte dos integrantes deste grupo específico traçou outras estratégias profissionais que, em termos gerais, não mais os aproximaram da área de formação. Em ambos os casos, alguns egressos chegaram a retornar às salas de aula após o término da graduação em Ciências Sociais, mas isso se deu, na maior parte das vezes, em cursos (de graduação, de pós-graduação e de extensão) pertencentes a outras áreas do conhecimento.

Eu me lembro como se fosse hoje: eles nem me deram bola na entrevista de seleção. Me perguntaram se eu realmente queria isso, pois meu currículo mostrava eu tinha um perfil diferente do que era esperado... Foi a primeira e única vez que eu tentei entrar no mestrado lá. (*Pesquisadora de mercado sênior, 48 anos, graduada em 1980 pela USP*).

Eu sempre fiquei ‘flertando’ com uma reaproximação... Depois que você acaba o curso e não estuda mais nada, parece que fica um vazio. Acabei fazendo uns cursos menores, mais voltados para o mercado, mas nunca fui atrás do processo seletivo para o mestrado. (*Gerente de atendimento, 32 anos, graduado em 2002 pela UNESP*).

Para essa terceira tendência, em especial, as primeiras inserções profissionais e a projeção na carreira se deram, principalmente, devido aos contatos pessoais que os egressos já possuíam (oriundos de outros espaços sociais) ou que adquiriram no âmbito dos cursos realizados nessas outras áreas; e, para uma outra parte, foram garantidas por meio de

concursos públicos e outros processos seletivos em que pesaram fortemente, para a sua colocação profissional, outras habilidades também adquiridas fora do ambiente escolar formal ou da graduação em ciências sociais.

No final, não foi tanto com os contatos das Ciências Sociais que eu consegui, propriamente, uma inserção profissional legal. Foi com os contatos que eu tinha feito em outros ambientes que eu frequentava e nos outros cursos que eu acabei fazendo depois. Apesar de eu ser um cientista social, acho que a formação em si, o diploma em si, não foi o principal fator que me ajudou. (*Chefe de RH em empresa privada, 35 anos, graduada em 2002 pela PUC-Rio*).

O engraçado é que acabaram pesando para a minha seleção outras coisas que eu tinha feito e outras habilidades que eu tinha que não foram no curso especificamente que eu aprendi. Eu lembro, por exemplo, que a minha capacidade de comunicação, o meu conhecimento de línguas estrangeiras, o fato de ter certos conhecimentos de informática que poucos tinham... foram essas coisas que acabaram me ajudando mais... Pode-se ser que algumas coisas da minha formação podem ter ajudado, mas eu não me lembro de nada muito específico. (*Coordenador de projetos de marketing, 53 anos, graduado em 1994 pela FESP*).

No que concerne especificamente aos alunos formados mais recentemente, na geração pós-2000, o curto período de tempo que separa a sua formação de sua atual posição profissional impede uma análise comparativa mais completa. No entanto, é possível perceber um movimento parecido no que diz respeito à perspectiva de manter uma continuidade nos estudos na área. Entre aqueles que consideram ter tido uma experiência positiva na criação de vínculos com os professores e com a instituição, o desejo de continuar a formação na área é maior, mesmo se, *a priori*, não veem uma forte relação entre a atividade profissional atualmente exercida e a sua área de interesse. Por outro lado, entre os egressos que relatam experiências frustrantes com relação à instituição ou a episódios ligados ao contexto da graduação, a perspectiva de retorno, ao menos à instituição de origem, é bem mais reduzida.

Eu acho que eu não teria a menor chance [de fazer pós-graduação]. Meu currículo não foi assim tão brilhante, eu acabei reprovando disciplinas, e eu sei que tudo isso atrapalha. Se eu fizer, talvez vai ser em outra instituição. Lá, eu acho que não dá mais. (*Professora de ensino médio, 34 anos, graduada em 2001 pela USP*).

Embora o afastamento do mundo acadêmico esteja mais presente nos relatos dos alunos (em ambas as gerações) que precisaram trabalhar durante a graduação e, conseqüentemente, tiveram menor possibilidade de fruição da estrutura oferecida pela

instituição, este aspecto só se mostra como relevante entre aqueles que não conseguiram estabelecer vínculos mais estreitos com professores e pesquisadores. E, em alguns casos, isso ocorreu até mesmo entre os egressos que puderam se dedicar em tempo integral às atividades acadêmicas. A falta de contato mais próximo com alguma linha de investigação (ou agenda de pesquisa) e a ausência de um “projeto intelectual” permitiram o afastamento gradativo desses egressos da perspectiva de continuidade dos estudos na área.

Eu não me liguei a ninguém, sabe? Essa coisa de ter um professor ‘padrinho’, um orientador ou tutor... eu não tive dessas coisas. Então, agora fica difícil, porque acho que a maioria nem lembra de mim. (Micro-empresário, 41 anos, graduado em 1998 pela UNESP).

A análise dos diversos relatos no que concerne, portanto, às questões ligadas às trajetórias profissionais após a conclusão do curso indicam que os destinos traçados são muitos e a inserção se dá em uma diversidade de ocupações que não fazem parte, necessariamente, do rol mais tradicional de atividades profissionais exercidas pelos titulados em Ciências Sociais. Se a carreira acadêmica continua sendo, por um lado, a mais atraente para aqueles ex-alunos que terminaram a graduação há poucos anos, também permeia os relatos de ambas as gerações, por outro lado, a percepção de que hoje a gama de oportunidades profissionais disponíveis aos egressos do curso (principalmente fora da academia) é muito maior que antigamente. Isso ocorre, na visão dos entrevistados, não apenas devido às transformações ocorridas no ensino superior ligado à área, mas porque as próprias relações entre formação e mercado de trabalho também estão em mudança. Sobretudo entre os egressos da geração mais recente, está presente em seus discursos a noção de que algumas transformações que estão afetando a relação entre ensino superior e mercado de trabalho podem favorecer, em determinados aspectos, a abertura de novas oportunidades aos cientistas sociais. No que diz respeito à inserção em atividades não acadêmicas, embora a área de formação e a titulação em si ainda sejam muito importantes para a colocação profissional e para o desenvolvimento das carreiras, os egressos formados mais recentemente ressaltam que, muitas vezes, ao disputarem por vagas de emprego não relacionadas diretamente com as ciências sociais, o fato de serem de outra área não os impede, *a priori*, de serem selecionados. Tem ocorrido, na prática, justamente o contrário. A própria capacidade de compreensão, análise e organização do pensamento que os cientistas sociais adquirem durante o curso e muitas outras habilidades que são desenvolvidas também fora do ambiente acadêmico, ao longo de suas trajetórias profissionais, têm pesado bastante a favor dos egressos do curso nos

processos seletivos. Sobretudo nesses contextos específicos, é cada vez mais possível, na visão dos entrevistados, a inserção de ex-alunos do curso em atividades que, de partida, exigiam profissionais de outras áreas de formação, apontando que, em muitos casos, as credenciais exclusivamente escolares, quando tomadas isoladamente, são hoje menos significativas nesses processos seletivos do que provavelmente já foram em épocas anteriores. Tem crescido, assim, na visão dos egressos pesquisados, um tipo de recrutamento no setor privado em que os diplomas são “cada vez mais necessários”, mas ao mesmo tempo “cada vez menos suficientes” (RÉGNIER, 2006: 29), fazendo com que determinadas habilidades comuns aos cientistas sociais (como a capacidade de análise, escrita, comunicação e organização metódica) sejam cada vez mais valorizadas no mercado, em muitos outros tipos de atividades profissionais. Em um cenário com maior oferta de profissionais graduados, o título formal parece adquirir menos importância como principal sinalizador de qualidade para os empregadores e, nesses casos específicos, os egressos de ciências sociais se veem como cada vez mais detentores de vantagens competitivas em comparação com titulados em outras áreas, dado o caráter amplo e eminentemente analítico de sua formação, que lhes permite atuar em diferentes atividades e empresas que valorizam cada vez mais esses tipos de habilidades geralmente pertencentes aos nossos alunos.

3.5. Articulando formação e identidade profissional

Ao construir a análise dos relatos com base em três tendências principais de inserção profissional, este trabalho não desconsidera o fato de haver possivelmente diversos egressos que, assim como em qualquer área do conhecimento, terminaram o curso de Ciências Sociais e, além de não se destinarem a qualquer atividade ligada ao campo de formação, sequer se identificam como cientistas sociais. Além disso, é importante reconhecer que o próprio fato de recrutar a maioria dos entrevistados nas comunidades e redes sociais ligadas às Ciências Sociais pode, *a priori*, já constituir um viés, uma vez que dificilmente nessas comunidades haveria alguém formado na área que, por diferentes motivos, não tivesse qualquer afinidade ou identificação com ela. Não obstante, é necessário ressaltar que estes profissionais (para quem a formação nesta área foi algo visto como contingencial ou sem relevância) não faziam parte, desde o início, do escopo desta pesquisa. O que se pretendia, com a análise dos

depoimentos obtidos, era justamente entrar no que podemos chamar de “universo das ciências sociais”, isto é, mapear as possíveis trajetórias educacionais e profissionais dos egressos que se identificam, de fato, como cientistas sociais e compreender de que maneira este universo pode ser heterogêneo.

Se, por um lado, os caminhos profissionais seguidos após o término da graduação podem ser organizados em torno de três tendências diferentes de trajetórias, é possível afirmar que há algo que perpassa essas distintos percursos e que tem relação justamente com os elementos constitutivos das identidades profissionais desses egressos. Independentemente das distintas tendências de trajetórias analisadas no capítulo anterior, existem algumas características nos depoimentos de todos os entrevistados que os unem em torno de formas identitárias ainda muito atreladas à época de realização do curso de ciências sociais. Conforme será mostrado ao longo deste capítulo, a identidade profissional desses entrevistados não está apenas ligada ao modo de identificar-se no âmbito do seu trabalho, mas também, e essencialmente, às formas com que enxergam em suas trajetórias profissionais a concretização de uma lógica de aprendizagem e de formação que haviam desenhado (cf. DUBAR, 2005).

A postura de considerar-se como um “cientista social” se vincula, na verdade, tanto com o *contexto de formação* (e, por conseguinte, com a percepção de eventual sucesso no curso) quanto com a *natureza das atividades profissionais* exercidas no decorrer de sua trajetória no mercado de trabalho, de modo que, em cada um dos depoimentos analisados, estes dois elementos são sempre os que atribuem, em conjunto, um sentido às escolhas feitas e aos caminhos percorridos. Com relação ao primeiro desses aspectos, é possível perceber não apenas uma visível valorização da graduação e da obtenção do seu título de nível superior no discurso dos egressos, mas a importância que estes exercem ainda hoje para a sua identificação profissional. Quando questionados inicialmente sobre o modo como se identificam profissionalmente, mesmo os egressos que consideram não trabalharem na área recorrem à titulação formal e ao contexto de formação para se classificarem como “cientistas sociais”:

Olha, eu acho que o que define a profissão de uma pessoa é o seu título, principalmente o título superior. Eu sou um cientista social, ou melhor ainda, um sociólogo. Embora eu não trabalhe em nenhuma ocupação ligada a esse campo (...), minha formação é em ciências sociais e, mesmo que possa não parecer, é isso o que eu sou. (*Bancário, 33 anos, graduado em 1998 pela UNESP*).

Eu me formei em Ciências Sociais, então a minha identidade é de cientista social. Eu acho que, quando você passa pelo curso, mesmo que depois você vire outra coisa, não tem como você deixar de se identificar como cientista social. É algo quase natural... (*Funcionário público, 44 anos, formada 1992 pela UNESP*).

A sua pergunta é muito boa. Porque eu vejo muita gente me perguntando isso e eu sempre respondo: eu sou sociólogo. Eu acho que quando você faz sociologia ou ciências sociais, você nunca mais esquece desse seu papel de cientista social, independente (sic) de onde você esteja. Essa é a sua identidade, passa a estar carimbada na sua pele. (*Auxiliar administrativo, 32 anos, graduado em 2004 pela FESP*).

Não obstante, como era de se esperar, essa identificação inicial adquire mais ou menos força nos relatos dos entrevistados conforme passam a detalhar melhor as ocupações em que se encontram ou a que destinaram desde o término do curso. A despeito de suas diferentes opiniões, há no discurso de cada um dos egressos, implícita ou explicitamente, um conjunto (mais ou menos amplo) de atividades e ocupações que, de acordo com sua visão, competiriam ao cientista social profissionalmente. E, nesse aspecto, a identificação como um *intelectual* e/ou um pesquisador, por excelência, é a primeira mencionada pelos egressos quando recorrem aos principais elementos que compõem a identidade profissional dos titulados pelo curso:

Eu acho que a maneira mais recorrente e disseminada do cientista social se identificar é como um intelectual, um cara que é dotado de um entendimento e de uma compreensão do mundo acima do comum. Aquela ideia de se trabalhar com o intelecto para tornar o mundo mais inteligível e detectar a ocorrência de determinados fenômenos sociais que poucos enxergariam, acho que isso é a base da identidade de qualquer cientista social. (*Professora de Ensino Superior em IES pública, 47 anos, graduada em 1991 pela UFRJ*).

Ele é, por definição, um intelectual, que na maioria das vezes, acaba se misturando com o acadêmico. Acho que nessa identidade mais básica do cientista social está essa noção de que ele é, na verdade um autor de análises geralmente mais rebuscadas, mais aprofundadas, sobre qualquer aspecto ou setor da vida social... (*Professor de Ensino Médio, 39 anos, graduado em 1998 pela UFSCAR*).

Esse tipo de visão, contudo, nem sempre precisa estar relacionado, na opinião dos egressos, com o ambiente exclusivamente acadêmico, sendo possível uma atuação parecida em outros espaços que não os tradicionalmente apontados como próprios à atividade do cientista social. Apesar da delimitação desses campos de atuação não ser completamente

consensual em seus discursos, ela toma, em geral, um elemento principal como base de classificação das atividades pertinentes ao cientista social: a aplicação e/ou o aproveitamento, na atividade do trabalho, do *potencial analítico* de que são dotados os profissionais oriundos dessa área de formação. Mais do que a utilização dos conteúdos formalmente ensinados, trata-se aqui da utilização, no ambiente de trabalho, da capacidade analítica adquirida com o estudo desses conteúdos e das ferramentas teórico-metodológicas obtidas durante o período do curso. E, nesse aspecto principal, é possível ir muito além da atuação exclusiva no mundo acadêmico. É a utilização dessa capacidade analítica que permite, por exemplo, que uma diretora de empresa de pesquisa de mercado, uma assistente de direção escolar e uma gerente de empresa jornalística, identifiquem-se, ao mesmo tempo, também como cientistas sociais, por considerarem ter a oportunidade de utilizar, em sua rotina de trabalho, as habilidades e conhecimentos adquiridos em sua formação. Essa visão particular, assim, continua a incorporar a percepção mais geralmente disseminada acerca das atribuições do cientista social e dos papéis sociais que ele pode assumir, mas considera ser possível esse tipo de atuação também em outros espaços profissionais, para além dos já ocupados comumente pelos egressos dessa área.

Olha, eu não sei se todos os meus colegas achariam que eu estou fazendo algo que seria função de um cientista social. Eu me lembro que, no meu curso, o pessoal “fechava um pouco a cara” para a pesquisa de mercado e de opinião... Mas eu tenho muito orgulho de preencher o imposto de renda como “socióloga”. Eu faço questão disso, porque eu sou uma socióloga e trabalho como uma socióloga. A minha capacidade de analisar os fenômenos sociais, da qual eu faço uso diariamente, vem da minha formação como cientista social (*Diretora de empresa de pesquisa, 49 anos, graduada em 1989 pela FESP*).

Aqui na escola, eu digo para todo mundo que sou cientista social... Para lidar com algumas coisas aqui dentro, só conhecendo muito de ciências sociais e da capacidade de compreender e resolver os problemas que o curso nos dá. (*Assistente de direção escolar, 41 anos, graduada em 1990 pela FESP*).

Eu não me vejo sendo outra coisa... Sou uma cientista social por definição e a minha formação em Ciências Sociais é o que me deu essa capacidade analítica tão forte... Se eu fosse outra coisa, com certeza meus textos e minhas análises seriam bem mais pobres hoje. (*Gerente de empresa jornalística, 35 anos, graduada em 1999 pela UNICAMP*).

O que há de comum a esses relatos, portanto, independentemente das atividades profissionais exercidas, é a percepção de serem detentores de uma capacidade de

estranhamento do mundo e de um potencial crítico que só o curso proporciona e que eles carregam por muitos anos após a graduação. Trata-se do que Bourdieu *et al* em sua consagrada obra *O Ofício de Sociólogo* denominaram de “vigilância epistemológica” (BOURDIEU et al, 2004), isto é, a capacidade que todo profissional das ciências sociais desenvolve para romper com “a ilusão do saber imediato” e com as pré-noções acerca da realidade a ser analisada:

A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures [...] a familiaridade do universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência [...] O sociólogo nunca conseguirá acabar com a sociologia espontânea e deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável. (BOURDIEU et al, 2004, p.23).

A visão do cientista social como essencialmente um *estudioso*, cuja capacidade de compreensão dos fenômenos sociais é privilegiada e que detém ferramentas teórico-metodológicas para traçar diagnósticos minuciosos sobre a realidade social, é a que mais domina os discursos dos entrevistados ao exporem sobre o papel social de sua atividade e os motivos de se identificarem, acima de tudo, como cientistas sociais:

Essa capacidade a gente adquire no curso e leva para vida inteira. Em qualquer lugar que você vai trabalhar, você vai agir como cientista social, como um cara que tem essa capacidade de olhar para o mundo e estranhar, não ver obviedades, interrogar-se sobre ele, entende? E onde você desenvolve isso? É ao longo da formação... Não só nas aulas de Métodos e Técnicas de Pesquisa, mas no próprio dia-a-dia das leituras e pesquisas que você vai fazendo... Todo mundo que sai do curso e que se vê, de fato, como um cientista social, carrega consigo essa capacidade. É a tal “ruptura” com o senso comum que o Bourdieu e tantos autores pregam e que a gente começa a aprender lá no início do curso e que, depois, não larga mais da gente. A impressão que eu tenho é a de, independentemente do que você vai estar fazendo da vida, você vai ser cientista social vinte e quatro horas por dia (*Pesquisadora de mercado, 28 anos, graduada em 2006 pela USP*).

A análise dos relatos dos entrevistados que construíram suas trajetórias profissionais tanto na área acadêmica quanto fora dela permite apontar que a identificação como “cientista

social” parece se assentar, na verdade, em três elementos principais, que estão ligados tanto à formação quanto com o âmbito de sua atividade profissional propriamente dita, mas que contemplam, em todos os casos, a percepção comum descrita acima. O primeiro deles é a própria visão de que a sua atuação em atividades realizadas no cotidiano do trabalho possuem algum tipo de diferencial devido às habilidades adquiridas durante o seu período de formação, no que diz respeito, principalmente, aos temas estudados e à capacidade de compreensão e análise da realidade social. Em outras palavras, mesmo em cargos ou ocupações que, aparentemente, não exigiriam uma formação específica em Ciências Sociais, esta acabou por contribuir, na percepção dos entrevistados, na qualidade do trabalho realizado.

Eu tenho prazer em dizer que eu sou socióloga, porque, para mim, isso é um diferencial... Acho perfeitamente possível que um sociólogo faça isso que eu faço... e talvez faça melhor que os outros. *(Pesquisadora de mercado sênior, 48 anos, graduada em 1980 pela USP).*

Eu uso muito do que eu aprendi como cientista social aqui no meu trabalho. Eu acho que foi fantástico conhecer tudo o que eles me proporcionaram (...) Gosto sempre de dizer que eu sou cientista social e não publicitário. *(Coordenador de projetos de marketing, 53 anos, graduado em 1994 pela FESP).*

Um segundo elemento importante que parece fazer parte da construção identitária dos entrevistados no decorrer de suas trajetórias profissionais é o reconhecimento, por parte dos empregadores e/ou colegas, não apenas de sua formação, mas de suas habilidades como cientistas sociais. Esse aspecto tem relação com o fato de, independentemente da natureza da atividade realizada, o egresso venha a ser identificado pelos demais como um cientista social, cujo domínio de técnicas e conhecimentos específicos da área é reconhecido como uma importante contribuição para o sucesso de determinadas tarefas, garantindo até mesmo a esse profissional a responsabilidade por uma área específica no departamento ou na empresa em que trabalha.

Eles sabem que eu sou formado em ciências sociais e me procuram quando precisam resolver alguma questão mais séria relacionada à minha área de formação. Eu acho isso muito legal. *(Pesquisador Pleno no setor público, 41 anos, graduado em 1996 pela UFPR).*

Eu me sinto prestigiado quando me chamam para cuidar de alguma coisa, por exemplo, sobre impacto social de alguma ação ou empreendimento. Todo mundo me reconhece, nesse momento, como o profissional mais gabaritado para isso dentro da empresa. *(Consultor de Projetos em empresa ambiental, 33 anos, graduado em 2001 pela USP).*

Por fim, o terceiro elemento que também parece contribuir para a identificação ou não dos entrevistados como cientistas sociais diz respeito à oportunidade que possuem, no ambiente do trabalho ou fora dele, de manterem contato com o que é produzido no campo acadêmico-científico das Ciências Sociais, seja por meio de leituras e estudos paralelos (como a participação em eventos organizados dentro do campo científico), seja até mesmo por conta da própria inserção do entrevistado em atividades curriculares ou extracurriculares de formação na área.

Vez ou outra eu gosto de ir à FFLCH para participar de alguma palestra ou curso que é aberto ao público... Embora meu trabalho hoje seja completamente burocrático, eu sou sociólogo de formação e eu gosto de manter contato com essas coisas... Sei lá, eu acho que sociólogo nunca deixa de ser sociólogo... De certa maneira, meu me sinto vivo de novo quando eu vejo algum pesquisador falando daquele assunto que eu tanto estudei ou que eu sempre discuti com os meus colegas da faculdade, do trabalho... Eu acho que é isso que faz da gente um cientista social: a curiosidade, a sensibilidade com algumas coisas que os outros não têm... E, de certa maneira, eu me mantenho atuante na área, mesmo que de forma marginal. Eu tenho um blog, desde 2009, em que eu exponho assuntos ligados à área de Ciências Sociais e participo de algumas comunidades e fóruns de debates acadêmicos e profissionais. (*Funcionário Público, 44 anos, graduado em 1992 pela UNESP*).

Essa continuação dos estudos é muito importante, mesmo se você não trabalha diretamente na área. O cientista social é ensinado a estudar e, se depois do curso, você não continua lendo, estudando, parece que você deixou de ser cientista social. Eu gosto de ler as publicações ligadas à área e eu até assino uma revista de sociologia que traz novidades sobre as pesquisas. Eu acho que ser sociólogo, de certa maneira, é isso. A ocupação ou o cargo em que você está pode até não te exigir, hoje, esse tipo de coisa. Mas não nego a minha formação nem os meus interesses. Você não é só seu cargo ou a posição que você ocupa hoje. Isso pode mudar muito, mas o que não muda é a sua identidade como cientista social, como um eterno estudante e leitor. (*Auxiliar administrativo, 32 anos, graduado em 2004 pela FESP*).

É importante salientar que este tipo de construção identitária parece ser, dentre todos, o mais frágil e está relacionado muito mais com uma possibilidade de “formação contínua” na área do que propriamente com o contexto da atividade no trabalho. Neste caso, as Ciências Sociais passam a ser um “*hobby*”, uma atividade exercida praticamente como forma de lazer, de distração, assim como também pode ocorrer para muitas pessoas não graduadas nessa área. O dispositivo utilizado neste caso para a auto-definição como cientista social é ainda, e quase exclusivamente, o da formação à época da graduação.

Ciências Sociais é o curso que eu fiz e foi lá que eu aprendi a maioria das coisas que eu sou hoje. Eu acho que, no máximo, você consegue se identificar com outras coisas, além das Ciências Sociais, mas nunca abandonar essa sua identidade. Porque a identificação como cientista social é muito forte, você não perde ela tão facilmente assim. É uma formação muito definidora do sujeito enquanto pessoa e enquanto profissional. Eu encontro com vários colegas hoje e, independentemente do que cada um está fazendo na vida, a gente tem uma linguagem comum, que às vezes um cara formado em outra área não tem. Você ainda se remete aos termos, aos jargões que você aprendeu lá atrás. A gente se entende. Minha esposa fala que percebe como o papo de cientista social é diferente, quando a gente se reúne. Digamos que seja um tipo de identificação do qual a gente não consegue se livrar tão facilmente, a menos que você queira e lute para isso. (*Gerente de Projetos, 48 anos, graduado em 1991 pela UNESP*).

Os relatos e descrições feitas pelos entrevistados acerca de suas trajetórias educacionais e profissionais indicam, assim, que o processo de identificação profissional como cientista social passa não apenas pela manutenção ou continuidade de algum tipo de vínculo com o ambiente de formação da época (instituição, professores, colegas ou grandes temas de estudo), mas também por pelo menos um dos outros três aspectos mencionados: a possibilidade de algum tipo de *formação continuada* na área em concomitância com a ocupação exercida, a percepção de que sua atividade profissional contempla diferentes elementos oriundos de sua formação em ciências sociais e/ou o reconhecimento, por parte dos demais, no ambiente de trabalho, da importância de suas habilidades específicas adquiridas na formação como cientista social para desenvolvimento das tarefas a serem realizadas.

Além dos elementos tratados anteriormente, há também outro eixo comum que perpassa os discursos dos entrevistados, e que diz respeito mais diretamente aos possíveis efeitos que as mudanças recentes nos campos de formação e atuação profissional ligados à área podem provocar no modo como esses cientistas sociais se identificam. Nos tipos de construção identitária presentes em seus discursos, os egressos de ciências sociais, e sobretudo os que se formaram mais recentemente, não enxergam o mundo *acadêmico* e o *não-acadêmico* como necessariamente distantes e/ou inconciliáveis, como parte da literatura analisada no capítulo anterior indicava. Muito pelo contrário, eles consideram, em geral, como cada vez mais possível que se transite entre esses dois mundos com menor dificuldade, uma vez que têm percebido uma abertura maior das possibilidades de atuação e de diálogo dos cientistas sociais com diversos setores da sociedade. Essa é uma constatação também muito presente nos depoimentos dos egressos formados nas gerações anteriores a 2000, que

reconhecem, em sua maioria, a ocorrência de um processo gradativo de “abertura” e de maior contato desses outros campos com os profissionais das ciências sociais:

Eu percebo essa maior abertura e aceitação, gradativamente, do cientista social em diversos campos que não são os mais comuns, os mais tradicionais. Isso é bem legal. Claro que é algo gradativo, pouco a pouco, já poderia ter avançado mais, mas o importante é que tem havido um dialogo maior de outros campos com as ciências sociais. E, provavelmente, os novos alunos, os que estão se graduando agora, já estão sendo formados nesse novo contexto e talvez vão passar a se identificar com essas outras trajetórias... *(Professor de ensino superior em IES privada, 40 anos, graduado em 1997 pela PUC-SP).*

Eu penso que o estudante de ciências sociais hoje já se forma sabendo que os tempos são outros e que as coisas estão muito mais diferentes de quando eu me formei, por exemplo... Eu acho que eles não veem mais o cientista social como aquele cara, digamos assim, ‘fechado’ na academia e que era identificado só como ‘o acadêmico’, ‘o pesquisador’, o ‘intelectual’. Ele até pode ser ‘o acadêmico’, ‘o pesquisador’, ‘o cientista’, mas consegue transitar muito bem entre esse mundo intelectual e o mundo não acadêmico e até se identificar com ambos. Por que não? *(Professor de ensino superior em IES pública, 51 anos, graduado em 1985 pela FESP).*

É possível perceber, assim, ao menos no que diz respeito ao âmbito desses discursos, uma tendência menos evidente do que Braga (2009) havia detectado recentemente como sendo um “conflito identitário” existente entre o ambiente acadêmico e o mundo “extra-universitário”⁵⁴. O que parece ocorrer, ao contrário, é justamente uma ampliação do modo de se enxergar enquanto cientista social, nos discursos dos ex-alunos, marcada por uma maior conciliação entre esses dois mundos. Nos relatos dos egressos, alguns fatos recentes exercem significativa influência sobre essa mudança da imagem do cientista social, sendo os principais deles ligados à maior participação desse profissional em empresas de pesquisa aplicada e as oportunidades abertas recentemente para que ele atue junto a novos públicos, como os alunos do ensino médio e os leitores mais “leigos”, localizados fora do ambiente acadêmico e do ensino superior. A própria percepção desses egressos sobre o novo cenário marcado pelo crescimento do número de cursos de licenciatura e pela ampliação das possibilidades de atuação do cientista social no ensino secundário parece indicar algumas mudanças relativas à

⁵⁴ Em seus estudos recentes sobre a atuação dos cientistas sociais no ambiente extra universitário, Braga (2004; 2009) detecta um “conflito identitário” entre os titulados que estão dentro e fora da acadêmica, justamente pelo fato de o campo profissional do cientista social ter “uma forte relação com a universidade”. Esse conflito identitário seria marcado, nas palavras do autor, por uma “relação mais conflituosa do que a ideia de competição intraprofissional poderia supor, cercada por tensões, culpas, preconceitos, estratificação e lacunas de reconhecimento profissional” (Braga, 2009: 149).

questão da identidade profissional. A despeito de se identificarem primordialmente como intelectuais e como pesquisadores/cientistas, os egressos de ambas as gerações acreditam, em geral, que novos elementos passam a compor de forma mais expressiva esse processo de construção identitária do cientista social:

Antes era mais difícil, talvez, que o cientista social se visse, em alguns casos, principalmente como um professor secundário, como alguém ligado diretamente com a educação básica, mas acho que isso está mudando. O cientista social é um cientista, é um pesquisador, é um professor de ensino superior, mas agora ele pode se ver como um educador também. E qual o problema disso? Eu acho que essa possibilidade de atuação mais diretamente no âmbito do ensino médio ou na produção de livros, revistas para esse ou qualquer outro público pode perfeitamente levar um cientista social a se identificar com isso. Não vejo muita contradição nessa identificação. Vejo como processos complementares... Eu vejo, principalmente nos colegas que fizeram o curso comigo, que está ocorrendo uma espécie de “alargamento” dessa identidade do cientista social. Talvez este cara [o professor de ensino médio] não se veja tanto como sendo um intelectual, no sentido puro da palavra, ou talvez se veja... Eu me vejo... Eu acho que tem muita gente que se identifica hoje com a tarefa de levar as ciências sociais para um público mais leigo, de fazer com que os alunos de níveis mais elementares conheçam os conteúdos próprios da nossa área de formação. (*Professor de Ensino Médio, 32 anos, graduado em 2002 pela Fundação Santo André*).

Eu me lembro que, na minha época, quase ninguém cogitava trabalhar com o que hoje se chama de educação básica ou com o colegial... e hoje isso já é possível... Isso já faz parte do leque que o estudante tem em mente quando está fazendo o curso... e acho perfeitamente possível que vários alunos se identifiquem com isso... Não somente pesquisando esse nível de ensino, mas atuando diretamente nesse espaço... com a ‘mão na massa’ mesmo, como um professor dedicado a essa tarefa. (*Professor universitário aposentado, 60 anos, graduado em 1981 pela PUC-SP*).

Na percepção mais geral dos egressos entrevistados, portanto, algumas das mudanças recentes ocorridas no cenário de formação e inserção profissional na área de ciências sociais estão colaborando para algum tipo de redefinição da identidade profissional do cientista social. Esse processo, no entanto, é visto essencialmente como de “ampliação” dessas formas identitárias, sem que se considere esses novos elementos como problemáticos nem necessariamente em contradição com as formas identitárias já existentes na constituição da imagem do cientista social.

Eu acho que abrir a possibilidade de inserção do cientista social em outras áreas é muito positivo, mesmo que isso implique em mudança no modo como geralmente a gente se identifica. Essa abertura, por exemplo, ao Ensino Médio vai provavelmente culminar na formação de milhares de novos cientistas sociais para atuar como professores nesse nível. E muitos cursos estão sendo criados exclusivamente com esse intuito, não estão?

Realmente é algo diferente do tipo mais comum de cientista social que nós estamos acostumados a ver. Mas eu prefiro pensar que é mais uma oportunidade de colocação profissional e mais uma maneira de se identificar enquanto cientista social, que não está em contradição nem desmentem qualquer uma das outras formas. *(Pesquisador pleno no setor público, 41 anos, graduado em 1996 pela UFPR).*

Eu acho que, para os alunos de hoje, é muito mais provável que eles consigam transitar entre esses dois mundos [o acadêmico e o não acadêmico] de uma maneira mais tranquila. Eu vejo isso como absolutamente mais tranquilo na cabeça desses estudantes de hoje do que na minha época. As coisas estão mudando para favorecer isso. Com o tempo, você vai ouvir se comentando, por exemplo, sobre sociologia em diversos outros ambientes não acadêmicos. E os sociólogos, os cientistas sociais em geral, vão estar transitando entre esses diversos ambientes... *(Diretora de empresa de pesquisa, 49 anos, graduada em 1989 pela FESP).*

Assim, sobretudo nos relatos dos egressos formados mais recentemente, essa redefinição ou “ampliação” da identidade profissional de cientista social não está, necessariamente, ligada a qualquer “ruptura” identitária, mas às próprias consequências das transformações que atingem o sistema de formação e o campo profissional do cientista social. Seria prematuro e/ou impreciso, no entanto, afirmar que apenas os egressos formados mais recentemente percebem ou são afetados por essas redefinições. Também entre os ex-alunos formados nas gerações mais antigas, essas mudanças são apontadas e diagnosticadas, mas pode-se dizer que, ao menos nos depoimentos analisados, são os mais jovens que parecem lidar melhor com a perspectiva de atuação em áreas não vistas tradicionalmente como pertinentes aos titulados pelo curso, e com a imagem de cientista social não atrelada exclusivamente ao mundo acadêmico. Por acompanharem de forma mais significativa essas novas mudanças ocorridas na área de formação do cientista social e nos campos profissionais ligados a ela, os egressos da geração formada na última década parecem, assim, estar mais cientes desses novos cenários de atuação profissional, que envolvem não apenas a abertura de uma grande oportunidade de atuação no campo da educação, mas também a percepção de que mesmo em outras áreas vistas como secundárias no raio de inserção profissional dos egressos do curso (como a da pesquisa de mercado, marketing e mídia, jornalismo), cresça a participação dos cientistas sociais nos próximos anos.

Não é só na docência que as coisas estão se abrindo. É que nesse caso houve uma lei que acabou oficializando isso. Mas em outras ocupações, os cientistas sociais estão arrasando também. Não vou dizer que é um fenômeno, porque eu não tenho dados para isso, mas no ambiente em que eu frequento, eu vejo muito mais cientistas sociais hoje do que antes *(Assistente*

de Pesquisa Jr., 30 anos, graduado em 2006 pelo Centro Universitário Sant'anna).

Talvez, proporcionalmente, a distribuição entre esses diversos tipos de inserção ainda seja a mesma, mas o que aconteceu foi que, como cresceu muito o campo de formação, é natural que você veja mais cientistas sociais em cada uma dessas atividades. Mas eu também acho que teve uma mudança qualitativa. O próprio jornal em que eu trabalho recruta cientista social assim como recruta qualquer outro jornalista. Não há mais tanta diferença entre os dois. Tanto que os cientistas sociais estão começando a dominar esse setor onde eu trabalho. (*Jornalista, 36 anos, graduada em 2000 pela PUC-SP*).

Embora também seja detectada por muitos egressos formados nas gerações anteriores, a percepção de que o campo de atuação e a identidade profissional do cientista social passam por algumas mudanças significativas acaba sendo mais forte, portanto, nos relatos dos entrevistados titulados mais recentemente. Isso pode ser explicado principalmente pelo fato de que, muito provavelmente, são estes egressos (mais do que os primeiros) que estão convivendo de maneira mais próxima com as mudanças recentes que afetam as Ciências Sociais em suas próprias trajetórias educacionais e profissionais. Se vier a se confirmar, trata-se, assim, de uma mudança de perspectiva importante, em que o cientista social passa a se ver não apenas como um *intelectual, acadêmico* mas também como um profissional que cada vez mais pode se identificar com a atuação em áreas não acadêmicas e com atividades que antes não faziam parte do rol mais comum de possibilidades de inserção profissional para os egressos desse campo de formação.

Duas observações merecem, assim, ser destacadas ao longo desta análise sobre a articulação entre formação e identidade profissional nos depoimentos dos egressos da área de Ciências Sociais. A primeira delas é a de que a identidade do cientista social não parece ser constituída apenas pela realização profissional, no âmbito do trabalho, mas principalmente como uma *identidade de formação*, que interfere, por muitos anos após a titulação, nas trajetórias educacionais e profissionais realizadas (DUBAR, 2005). Já a segunda está relacionada com o fato de que, sobretudo neste novo cenário de transformações nos campos de formação e atuação profissional, a identidade do cientista social não se mostra necessariamente como uma construção puramente acadêmica ou vinculada exclusivamente ao mundo intelectual universitário. Para além dessas formas identitárias mais recorrentes, há uma ampliação dos modos de identificar-se como cientista social que se relaciona com as novas

possibilidades de formação e atuação que se abrem em diversos outros campos que não somente os tradicionalmente definidos para esses egressos.

O que esta seção, em especial, buscou analisar, em outras palavras, foi justamente em que medida a formação em Ciências Sociais permanece nos diferentes modos de identificar-se profissionalmente que se apresentam nos discursos dos egressos da área. E é especificamente nesse aspecto que algumas mudanças que têm afetado o sistema de formação dos novos cientistas sociais precisam ser estudadas, nos próximos anos, com atenção especial. Se é justamente da estrutura oferecida institucionalmente e da qualidade da graduação realizada que derivam alguns dos principais elementos identitários ligados à formação, a baixa qualidade apresentada por muitos dos cursos de Ciências Sociais criados nos últimos anos colocam em xeque não apenas a capacidade desses novos titulados de atuarem profissionalmente com o rigor e excelência que lhes são geralmente atribuídos, mas a própria definição, no futuro, do que é ser um cientista social no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta dissertação foi desenvolvida no contexto da expressiva expansão que o Ensino Superior brasileiro vivenciou nos últimos anos, focando sua análise sobre as características que marcam o cenário de crescimento do campo de formação das Ciências Sociais no país. Conforme foi detalhado no primeiro capítulo, se até o início da década passada, a maioria dos cursos dessa área parecia seguir na contramão do processo de ampliação do sistema e muitas das questões que ele apresentava se mostravam como bastante estranhas aos seus alunos e professores, essa situação passou a mudar significativamente no decorrer da última década, com o início de um processo de crescimento sem precedentes do sistema de formação em Ciências Sociais. Em pouco menos de dez anos, a quantidade de cursos e vagas abertas nesta área mais que dobrou e o total de graduados em ciências sociais saltou vertiginosamente para quase 20 mil em todo o país. Além disso, seguindo as tendências recentes do ensino superior, sobretudo na última metade da década, estão sendo criados seus primeiros cursos a distância e estes já representam cerca de 25% do total de vagas oferecidas para a graduação em ciências sociais.

Apesar de as *universidades públicas* ainda concentrarem a maior parte dos cursos e alunos de ciências sociais no país, há uma nítida tendência de ampliação desta área de formação: a abertura de cursos em *faculdades*, principalmente do setor privado, que oferecem formação mais focada para a área da educação e que funcionam, majoritariamente, no período noturno. Esse modelo de crescimento tem aproximado essa área específica, em diversas características, do perfil atual do sistema de ensino superior em geral, cujo domínio do setor privado na promoção de seu processo de expansão é patente. Embora tenha características positivas, esse fenômeno de crescimento do campo de formação das ciências sociais, assim como no restante do sistema, tem sido acompanhado pelo surgimento de cursos de baixa qualidade (sobretudo no setor privado) e ministrados por instituições que não oferecem sequer a estrutura mínima necessária ao seu bom funcionamento e preparação dos alunos.

No caso específico das Ciências Sociais, boa parte do crescimento do número de cursos e vagas oferecidas nos últimos anos parece estar relacionada à recente reinserção da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, que não apenas abriu a necessidade de recrutamento de cientistas sociais em todo o país, como também contribuiu para um novo

aquecimento do seu mercado editorial, com publicações voltadas em especial para esse novo público. Isso ajuda a explicar o fato de a maioria dos cursos abertos após 2005 ser oferecida essencialmente (e, em muitos casos, exclusivamente) na modalidade de Licenciatura, em detrimento do Bacharelado, que tradicionalmente dominou o modelo de graduação nesta área.

Foi justamente procurando investigar os possíveis efeitos dessas transformações sobre os contextos de titulação, inserção profissional e de construção identitária dos graduados em ciências sociais que esta pesquisa se estruturou. Seu objetivo principal foi analisar que características fundamentais têm marcado a relação entre a *formação* e o *mundo do trabalho* para os ex-alunos de Ciências Sociais e, principalmente, em que aspectos ela apresenta eventuais diferenças no processo de constituição das *identidades profissionais* desses egressos em comparação com outras gerações.

Conforme discutido no Capítulo 2, o processo de institucionalização acadêmica das Ciências Sociais foi marcado, desde os anos de criação dos seus primeiros cursos, por uma luta pela afirmação do papel do cientista social como um investigador rigoroso dos fenômenos sociais, que deve zelar, acima de tudo, pelos padrões de excelência do trabalho científico em seus métodos e procedimentos analíticos; e foi com base na formação desse tipo de pesquisador/cientista que o sistema de ensino superior nesta área se organizou e a atuação do cientista social se consolidou na academia brasileira. Esse processo de institucionalização, significativamente bem sucedido em comparação com outros países da América Latina, foi marcado, ao longo das últimas décadas, por uma multiplicação dos programas de pós-graduação, abertura de novos cursos e departamentos, criação e fortalecimento de associações científicas, bem como de constituição de uma rede institucional, com o treinamento de pesquisadores no Brasil e no exterior, fazendo com a estruturação do ensino e da pesquisa em ciências sociais no país se tornasse uma realidade concreta. Não obstante, se a institucionalização acadêmico-científica dessa área específica é hoje inquestionável, a noção de que as Ciências Sociais passavam por uma “crise” no que se refere às outras duas dimensões de análise (a formação de profissionais e a sua inserção no mercado de trabalho) ganhou espaço nas últimas décadas, tornando-se quase um consenso entre os trabalhos dos anos 1990 e início deste século.

No que concerne propriamente às condições de formação, vários estudos ressaltavam a difícil realidade do curso em constituir um corpo discente com qualidade técnica e acadêmica que permitisse tornar os estudantes capacitados, de fato, para a atuação como cientistas

sociais, e buscavam explicar essa realidade a partir de diversas perspectivas: as baixas condições socioeconômicas e de rendimento escolar da clientela dos cursos, a “frouxidão” dos motivos de escolha da área pelos alunos, as altas taxas de evasão enfrentadas, a pequena procura pela carreira, o pouco apoio das instituições para a profissionalização dos alunos, a falta de preparação para o trabalho em organizações complexas, dentre outras.

Na discussão específica sobre inserção profissional de seus egressos, por sua vez, o que pautava o debate era a constatação das dificuldades enfrentadas pelos ex-alunos do curso na busca de uma colocação no mercado de trabalho. Foram preponderantes os estudos que apontavam uma possibilidade muito restrita de inserção no mercado de trabalho não acadêmico, dificuldades de disputar espaços com graduados de outras áreas (dadas as fronteiras frágeis de atuação frente às demais disciplinas) e uma forte deficiência das Ciências Sociais em garantir a profissionalização de seus titulados. Mas algo teria mudado desde então? Que visão os egressos de diferentes gerações possuem, de fato, sobre essas questões? De que maneira as enxergam aos relatarem sobre suas trajetórias educacionais e profissionais? E, principalmente, que relações podem ser estabelecidas entre os diferentes contextos de formação e inserção profissional enunciados e as formas desses egressos se identificarem profissionalmente ao longo de suas trajetórias? Foram essas as perguntas que, fundamentalmente, acabaram guiando esta pesquisa.

O Capítulo 3 se dedicou, assim, a analisar os relatos dos egressos de ciências sociais acerca de suas trajetórias educacionais e profissionais à luz das transformações recentes que afetam o ensino superior e o campo profissional nesta área. Foram considerados quatro aspectos fundamentais: *os motivos de escolha pela carreira, o contexto de realização do curso, a trajetória profissional* após o término da graduação e, por fim, *as formas identitárias* que se manifestam no decorrer dessas trajetórias educacionais e profissionais. Em todos esses eixos de análise, elementos importantes podem ser detectados a partir da comparação entre os relatos das diferentes gerações de egressos estudadas, mas é sobretudo no que se relacionam com a construção identitária que as mudanças mais interessantes podem ser observadas. A despeito de o cientista social continuar se vendo, por definição, como um intelectual e pesquisador que tem no ambiente acadêmico o espaço ideal para a sua atuação e desenvolvimento de sua carreira, tem tomado força, sobretudo entre os egressos formados mais recentemente, a percepção de si como um profissional cujas possibilidades de atuação e de identificação vão muito mais além do mundo acadêmico universitário. É recorrente, principalmente nos relatos dos egressos da geração pós-2000, a concepção de que é possível

conciliar, mais do que antigamente, trajetórias profissionais dentro e fora da academia. Em vez de serem enxergadas como contraditórias ou mutuamente excludentes, as estratégias de inserção (bem como as trajetórias profissionais desenvolvidas) nesses dois ambientes parecem ser cada vez mais consideradas como complementares e em maior diálogo entre si.

Por detectarem de forma mais significativa essa abertura de novos setores e atividades à atuação do cientista social e/ou por conviverem mais proximamente com ela, os egressos formados mais recentemente possuem perspectivas mais bem estruturadas de inserção profissional para além da área acadêmica, embora esta permaneça como a principal opção de destino profissional. A própria dedicação à docência em nível médio e a nova oportunidade de escrever para esse público passam a compor de forma substantiva a gama de possibilidades elencada e utilizada pelos egressos nas atividades profissionais exercidas, além de muitos outros campos de atuação ligados à pesquisa aplicada e à análise e planejamento de projetos e políticas para o setores público e privado, que estão se abrindo nos últimos anos.

O que parece permanecer como comum na construção identitária de todos esses ex-alunos que se identificam profissionalmente como cientistas sociais é justamente a percepção de estarem utilizando, em quaisquer campos de atuação (ligados ou não à área), os elementos e aptidões adquiridos no contexto de sua formação. É, portanto, em algo mais do que propriamente apenas as posições objetivas alcançadas ao longo de suas trajetórias de emprego que se baseia o processo de identificação profissional do cientista social. Mais do que constituída apenas pela realização profissional, no âmbito da ocupação desempenhada, o que parece se sobrepor nos discursos dos egressos é uma *identidade de formação*, que permanece por muitos anos após a conclusão da graduação e que perpassa as diferentes trajetórias educacionais e profissionais desenhadas a partir de então.

Nesse sentido, em vez de provocarem possíveis “conflitos identitários”, as recentes transformações em curso nos campos de formação e inserção profissional das ciências sociais, que deram curso à titulação de milhares de novos profissionais nesta área, apenas reforçam essas novas formas possíveis de se identificar profissionalmente enquanto cientista social, nos diversos espaços vistos pelos novos egressos como propícios à sua atuação. Se, pelo fato de muitas transformações ainda estarem em curso, talvez não seja ainda possível falar em uma redefinição mais profunda dessas formas identitárias, é ao menos provável que se possa apontar para uma “ampliação” da identidade profissional do cientista social nesta última década. Será, no entanto, somente com a realização de novos estudos que busquem investigar e compreender de forma mais acurada as causas e os efeitos dessas transformações nos

campos de formação e de inserção profissional ligados à área – no que diz respeito, sobretudo, à qualidade que tem marcado a titulação desses novos profissionais –, que se poderá mensurar até que ponto essas mudanças se consolidam no campo das ciências sociais no Brasil. Se é manifestamente almejado que possam existir, de fato, cada vez mais crianças e adolescentes que alimentem o sonho de serem cientistas sociais, como aquela descrita na introdução deste trabalho, e que as possibilidades de atuação profissional sejam cada vez mais amplas, é ainda mais desejado que a formação desses novos profissionais em muitos dos cursos abertos recentemente seja feita com uma qualidade bastante superior à que tem sido apontada pelos dados oficiais. As transformações em curso têm tornado a figura do cientista social cada vez mais conhecida em nossa sociedade, e serão, fundamentalmente, as características da formação desses novos egressos nos próximos anos que irão interferir sobremaneira nas suas possibilidades de atuação e de identificação profissional enquanto cientistas sociais. Distantes dos cenários pessimistas traçados na década de 1990 em cujos diagnósticos a palavra “crise” era a que prevalecia, os cientistas sociais que estão hoje sendo formados provavelmente terão a seu dispor um contexto de atuação muito mais promissor do que qualquer daquelas análises poderiam supor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, W. M. (2009). **USP para Todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública**. São Paulo: Musa Editora.

BARIANI, E. (2008). **Guerreiro Ramos e a redenção sociológica: capitalismo e sociologia no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. (2011). **A sociologia brasileira nos anos de 1950: heterogeneidade e heteronomia**. Disponível em: http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com/numeros_anteriores/configuraciones_n_2/pdf_n2/e_bariani.pdf. Acesso em: 10 de jul. de 2012.

BASTIDE, Roger (1953). “Carta aberta a Guerreiro Ramos”. **Anhembi**. São Paulo, ano III, v. 12, n. 36, nov. 1953, p. 521-28.

BASTOS, Ana Paula B. L. (2004). **Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no Ensino Superior no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), IFCS/UFRJ.

BIERNARCKI P & WALDORF D (1981). “Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling”. **Sociological Methods and Research**, 10:141-163.

BOMENY, H. & BIRMAN, P. (1991). **As Assim Chamadas Ciências Sociais - Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro/Relume-Dumará.

BONELLI, M. G. (1993). **Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões**. Tese de doutoramento. Campinas; IFCH/ Unicamp.

_____. (1994). “O mercado de trabalho dos cientistas sociais”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Nº 25, ano 9, Pág.: 110-126.

_____. (1995). “O mundo das Ciências Sociais”. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, vol. 2, São Paulo: Sumaré.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude (2004). **O Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRAGA, E. C. F. (2004). **Ciências Sociais e o Mercado da Pesquisa: questões de Sociologia dos Cientistas Sociais**. 172f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____(2009). “Cientistas sociais extra-universitários: identidade profissional no mercado da pesquisa”. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.14, n.26, p.141-167, 2009.

CANDIDO, A. (2006/1959). “A sociologia no Brasil”. **Tempo social**. São Paulo, v.18, n.1, Jun/06.

CARVALHO, L. M. G (2001). “20 anos da Lei da Profissão de Sociólogo no Brasil: História da Organização Profissional dos Sociólogos Brasileiros e Propostas para o Alargamento de seu Mercado de Trabalho”. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*.

CRUBELLATE, J. M. (2004). **Parâmetros de qualidade de ensino superior: análise institucional das IES privadas do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2004. fls. 358. Tese de doutorado, FGV-SP.

DUBAR, Claude (1998). “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. Campinas, **Educação e Sociedade**, vol 19, n. 62.

_____(2001). “Identidade profissional em tempos de Bricolage (entrevista com Claude Dubar)”. Rio de Janeiro, **Revista Contemporaneidade e Educação**, 9 :152-156.

_____(2005). **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes.

DUBAR, Claude, & TRIPIER, Pierre (1998). **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin.

FERNANDES, Florestan (1977). **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes.

_____(1978), **A condição de sociólogo**. São Paulo, Hucitec.

FERREIRA, Pinto (1958). “Panorama da Sociologia brasileira”. **Revista Brasileira**. São Paulo: Brasileira.

IANNI, Octavio. (1989). **Sociologia da sociologia: o pensamento sociológico brasileiro**. São Paulo: Ática.

_____(2007). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KLEIN, Lúcia & SAMPAIO, Helena (1994). “Políticas de ensino superior na América Latina – uma análise comparada”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 24, 85-109.

LUZ, Madel T. (1991). “O Futuro das Ciências Sociais: Por uma ética pedagógica”. BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais - Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro/Relume-Dumará, pp. 113-127.

MICELI, Sergio (2001). “Condicionantes de desenvolvimento das Ciências Sociais”. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, v. 1. São Paulo: Sumaré, 2ed.

MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2002). **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: MTE.

ONUSIC, L. M. (2009). **A qualidade de serviços de ensino superior – o caso de uma instituição de ensino público**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

ORTIZ, Renato (2002). “Notas sobre as Ciências Sociais no Brasil”. In: **Id. Ciências Sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho D’Água, 2002. p. 175-196.

PAIXÃO, Antonio L. (1991). “Notas sobre o ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais ontem e hoje”. In: BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais - Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro/Relume-Dumará,

PESSANHA, Eliana G. F (1995). “Ciências Sociais: a arte de conjugar ensino e pesquisa na graduação. In: PESSANHA, Eliana G. da Fonte e Villas Boas, Glaucia. **Ciências Sociais - Ensino e Pesquisa na Graduação**. J. C. Editora, 1995, pp. 11-18.

PINTO, Luiz. A. C & CARNEIRO, Edison (1955). **As Ciências Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Capes (Série estudos e ensaios, 6).

PIRES, A. (2008). “Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico”. In: POUPART ET AL. (2008). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes.

PRANDI, J. R. (1980). **Os futuros cientistas sociais: algumas características, avaliações e expectativas dos alunos de Ciências Sociais da USP**, São Paulo, FFLCH/USP.

RAMOS, Guerreiro (1953). **O processo da sociologia no Brasil: esquema de uma história de idéias**. Rio de Janeiro.

_____(1954). **Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo (prefácio a uma sociologia nacional)**. Rio de Janeiro, 1954.

_____(1957). **Introdução crítica a sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial ANDES LIMITADA.

_____(1963). **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RÉGNIER, Karla Von Dollinger (2007). “O que conta como mérito no processo de pré-seleção de gerentes e executivos no Brasil – as transformações nas demandas por educação, experiência, conhecimentos e competências”. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 57-76, Jan./Abr. 2007.

RIBEIRO, Adélia M. (1999). **O sociólogo nos anos 90: uma profissão em redefinição?** [S.I.:s.n.] 1999. Disponível em <http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/mercado2.htm> .

SANTOS, Wanderley G. dos (1967). “A imaginação político-social brasileira”. **Dados**, Rio de Janeiro, n. 2/3, p. 182-193,.

SCHWARTZMAN, Simon (1983). “Painel sobre a Contribuição de Guerreiro Ramos para a Sociologia Brasileira,” in **Revista de Administração Pública** (Rio de Janeiro) 17, 2, abril-junho, 30-34.

_____(1991). “O lugar das ciências sociais no Brasil dos anos 90”. In: BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais - Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro/Relume-Dumará.

_____(1995). “Os Estudantes de Ciências Sociais”. In: PESSANHA, E. G. da Fonte e Villas Boas, G. **Ciências Sociais - Ensino e Pesquisa na Graduação**. J. C. Editora, 1995.

_____(2001). “Nota sobre qualidade e expansão do ensino superior”. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/com99.htm>.

_____(2002). “Higher education and the demands of the new economy in Latin America”. **Background paper for the LAC Flagship Report**. The World Bank. Washington, DC. <http://www.schwartzman.org.br/simon/flagship.pdf>.

_____(2010). “A Sociologia como profissão pública no Brasil”. **Caderno CRH**, Brasília, DF, 22.56, jan 2010.

SEGATO, José & BARIANI, Edison (2010). “As Ciências Sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização”. **Revista Em Pauta**. Vol. 7, n. 25, jul. 2010

SENADO FEDERAL (1980). **LEI Nº 6.888, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1980**. *Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências*. Brasília: Senado Federal.

SILVA, Lorena H. (1995). “Novas oportunidades para os cientistas sociais”. In: PESSANHA, E. G. da Fonte e Villas Boas, G. **Ciências Sociais - Ensino e Pesquisa na Graduação**. J. C. Editora, 1995.

TORINI, Danilo (2008). “Ensino Superior e Mercado de Trabalho: Padrões de Inserção e Trajetórias”. **Relatório Final de Iniciação Científica PIBIC/CNPq**. Departamento de Sociologia da FFLCH/USP.

VEIGA, Laura da (1991). “Ciências Sociais: dilemas, vocações e contextos de trabalho”. ”. In: BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais - Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro/Relume-Dumará, pp. 169-194.

VELHO, Otávio G. (1983). “Processos sociais no Brasil pós-64: as Ciências Sociais”. SORJ, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (Org.). **Sociedade e política no Brasil pós-64**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 240-61.

VILLAS BOAS, Glaucia (1995). “Tempos de formação: currículos e evasão na UFRJ – 1939/1988”. In: PESSANHA, Elina G. da Fonte e Villas Boas, Glaucia. **Ciências Sociais - Ensino e Pesquisa na Graduação**. J. C. Editora, 1995, pp. 117-131.

_____ (2003). “Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais”. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62.

WANDERLEY, Fernando E. P. ; SILVA, A. C. N. ; MACHADO, R. A. ; TADOKORO, Ricardo Takayuki (2007). **O Mercado de Trabalho nas Ciências Sociais**. Disponível em: <http://www.pet.sociais.ufu.br/O%20MERCADO%5B1%5D...pdf> .

WEBER, Max (1982). “A Ciência como Vocação”. In: **Ensaio de Sociologia**, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982, p. 154-183.

WERNECK VIANNA, L. ; CARVALHO, Maria A. R. de & MELO, Manuel P. C. de. (1995). “O Perfil do estudante de Ciências Sociais”. In: PESSANHA, Elina G. da Fonte e Villas Boas, Glaucia. **Ciências Sociais - Ensino e Pesquisa na Graduação**. J. C. Editora, 1995, pp. 21-54.

ANEXOS

ANEXO I –DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL – 2011

Fonte: MEC/INEP/SEEC, elaboração própria.

ANEXO II – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA EGRESSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS**P1. Idade:****P2. Sexo:**

1. Feminino;
2. Masculino.

P3. Ocupação:

Qual a sua ocupação atual?

P4.Trabalho/Emprego:

Se você trabalha, em que setor está empregado?

1. Setor Público Federal;
2. Setor Público Estadual;
3. Setor Público Municipal;
4. Setor privado;
5. Terceiro setor;
6. Trabalhador informal;
7. Autônomo;
8. Empresário, empregador;
9. Por enquanto, só estudo;
10. No momento, não estou trabalhando;
11. Outro.

P5. Município de Moradia:

P6. Estado de Moradia:

P7. Instituição de Ensino:

Qual o nome da instituição em que você estudou?

P8. Ano de formação:

Em que ano você terminou o seu curso?

P9. Ano de ingresso:

Em que ano você ingressou no seu curso?

P10. Modalidade do Curso

Seu curso foi:

1. Apenas Bacharelado;
2. Apenas Licenciatura.
3. Bacharelado e Licenciatura;
4. Outro.

P11. Estudos anteriores:

Onde você realizou seus estudos de ensino fundamental e do ensino médio?

1. Só em escola Pública Municipal no Brasil;
2. Só em escola Pública Estadual no Brasil;
3. Só em escola Pública Federal no Brasil;
4. Só em escola Particular no Brasil;
5. Maior parte em escola Pública no Brasil;
6. Maior parte em escola Particular no Brasil;
7. Metade em escola Pública, metade em escola Particular no Brasil;
8. No exterior (completo ou parcialmente, em qualquer tipo de escola).

P12. Manutenção dos estudos:

Como você se manteve no decorrer do seu curso?

1. Somente com recursos da família;
2. Trabalhando, mas contando, para o essencial, com os recursos da família;
3. Trabalhando para participar do rateio das despesas da família;
4. Por conta própria, com recursos oriundos de trabalho remunerado;
5. Com bolsa de estudos ou crédito educativo;
6. Com bolsa ou crédito educativo, trabalhando e contando ainda com o apoio da família;
7. Outros

P13. Trabalho/Emprego:

Caso tenha exercido alguma atividade remunerada durante o seu curso, de que tipo ela foi?

1. Em meio-período (até 20 horas semanais);
2. Em tempo semi-integral (de 21 a 32 horas semanais);
3. Em tempo integral (mais de 32 horas semanais);
4. Eventualmente;
5. Não exerci atividade remunerada.

P14. Atividades extra-curriculares:

Você realizou algum tipo de atividade extra-curricular durante a graduação? Se sim, qual foi? (Você pode selecionar mais de uma opção)

1. Iniciação Científica (com bolsa);
2. Iniciação Científica (sem bolsa);
3. Estágio remunerado;
4. Estágio não-remunerado;

5. Bolsa-trabalho ou afins ;
6. Outros tipos de atividades existentes em meu curso/instituição;
7. Não participei atividades extra-curriculares.

P15. Avaliação:

Com relação à sua instituição e ao seu curso, que nota você atribui aos seguintes aspectos? Escala de 1 (muito ruim) a 5 (ótimo):

	1	2	3	4	5
a. Qualidade dos professores:					
b. Qualidade do programa de disciplinas:					
c. Estrutura da Instituição de Ensino:					
d. Apoio da instituição com relação à assistência estudantil:					
e. Apoio da instituição/curso quanto à inserção dos alunos no mercado de trabalho:					

P16. Satisfação com o curso de Ciências Sociais:

Em termos gerais, qual o seu nível de satisfação com o seu curso? Você diria que está:

1. Muito satisfeito;
2. Satisfeito;
3. Nem satisfeito, nem insatisfeito;
4. Insatisfeito;
5. Muito insatisfeito.

P17. Satisfação com o trabalho/emprego:

Em termos gerais, qual o seu nível de satisfação com o seu trabalho atual? Você diria que está:

1. Muito satisfeito;
2. Satisfeito;
3. Nem satisfeito, nem insatisfeito;
4. Insatisfeito;
5. Muito insatisfeito.

P18. Transição entre faculdade e trabalho:

Após o término da graduação, quanto tempo você demorou para conseguir um emprego/trabalho que você considerou como satisfatório?

1. Já trabalhava antes em algo assim e continuei depois ;
2. Imediatamente após o término do curso;
3. Menos de 1 ano;
4. 1 ano;
5. 2 anos;
6. 3 anos;
7. 4 anos;
8. 5 anos ;
9. 6 anos;
10. 7 anos ou mais;
11. Nunca trabalhei em algo satisfatório.

P19. Relação do trabalho com a formação:

Numa escala de 1 (nenhuma relação) a 5 (muita relação), qual o grau de relação que o seu atual trabalho possui com a formação que você teve em seu curso?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

P20. Inserção no Mercado de Trabalho:

Que importância a sua formação em Ciências Sociais exerceu sobre sua vida profissional ou sobre o(a) profissional que você é hoje?

1. Foi fundamental;
2. Teve grande importância;
3. Teve uma importância pouco expressiva;
4. Minha formação em Ciências Sociais não ajudou em nada;
5. Outro.

P21. Grau de instrução:

Qual o seu grau de instrução atual?

1. Graduação (apenas em Ciências Sociais);
2. Graduação (em Ciências Sociais e em outras áreas);
3. Especialização em área ligada às Ciências Sociais;
4. Especialização em outras áreas;
5. Mestrado (Sociologia, Antropologia ou Ciência Política);
6. Mestrado (Outras áreas);
7. Doutorado (Sociologia, Antropologia ou Ciência Política);
8. Doutorado (em outras áreas);

9. Pós-doutorado.

P22. Grau de instrução do Pai:

Qual o grau de instrução mais alto que seu pai obteve ?

1. Não frequentou escola;
2. Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 1ª e a 4ª série;
3. Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 5ª e a 8ª série;
4. Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª series);
5. Ensino Médio incompleto;
6. Ensino Médio completo;
7. Universitário incompleto;
8. Universitário completo;
9. Mestrado ou Doutorado.

P23. Grau de instrução da Mãe:

Qual o grau de instrução mais alto que sua mãe obteve ?

1. Não frequentou escola;
2. Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 1ª e a 4ª série;
3. Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 5ª e a 8ª série;
4. Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª series);
5. Ensino Médio incompleto;
6. Ensino Médio completo;
7. Universitário incompleto;
8. Universitário completo;
9. Mestrado ou Doutorado.

P24. "Cor"/"Raça":

De acordo com o critério do IBGE, você diria que sua "cor" ou "raça" é:

1. Amarela;
2. Branca ;
3. Indígena;
4. Parda;
5. Preta;
6. Outra

P25. Como foi a sua trajetória? (opcional):

Como foi a sua formação em Ciências Sociais e a sua trajetória profissional após o curso? Se você desejar deixar alguma observação, por favor, fique à vontade.

ANEXO III – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM EGRESSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

O roteiro pré-estruturado de perguntas utilizado na realização das entrevistas foi composto de sete grupos de questões, que buscavam aprofundar e explorar pontos das trajetórias educacionais e profissionais dos entrevistados e de seus familiares:

1. **Dados pessoais do entrevistado:** procura levantar as primeiras informações sobre o entrevistado, com questões relativas idade, sexo, “cor”/”raça”, local onde mora, estado civil, composição familiar, ocupação e grau de instrução;
2. **Dados da família do entrevistado:** busca conhecer a sua origem familiar; a composição do núcleo familiar (pai, mãe, irmãos); o grau de escolaridade e ocupação dos pais e irmãos; a trajetória de seus membros (migração, casamentos, conquistas educacionais e profissionais); e as condições socioeconômicas da família durante sua infância, adolescência e juventude.
3. **Vida educacional antes do Ensino Superior:** trata da trajetória educacional do entrevistado no período anterior ao ingresso no curso de graduação, com perguntas sobre as instituições em que estudou durante o ensino básico; quais as características da(s) escola(s) no que se refere à qualidade da formação oferecida; o perfil do entrevistado enquanto aluno (interesse pelos estudos, realização de atividades curriculares e extracurriculares, aproveitamento escolar); a relação da família com a sua vida escolar; a realização ou não de cursos preparatórios para a realização do vestibular; qual a experiência do entrevistado na realização de exames vestibulares; quantas tentativas realizou e para quais cursos/instituições; qual o contexto socioeconômico do país e de sua família na época em que tentava ingressar no ensino superior.
4. **Vida educacional durante o Ensino Superior:** procura explorar a trajetória do entrevistado durante o curso de Ciências Sociais, com questões sobre o período de tempo em que cursou; as motivações para o ingresso no curso; a realização ou não de outro curso em concomitância; a avaliação da

qualidade instituição, dos professores e do ambiente de formação em geral; o perfil da turma e seu desempenho acadêmico; eventuais dificuldades enfrentadas durante a graduação; o recebimento de bolsas, realização de estágios ou outras atividades remuneradas e os principais pontos positivos e negativos do curso. Além disso, esse bloco busca captar as percepções do egresso sobre o que o curso proporcionou em termos pessoais e de formação acadêmica e como o campo profissional era visto por ele ainda durante a graduação.

5. **Trajetória após a conclusão do curso de Ciências Sociais:** esse bloco tem especial importância por tratar do delicado momento de transição entre o término do curso e a eventual tentativa de inserção no mercado de trabalho ligado à área. Essa passagem é explorada por meio de questões que buscam conhecer o caminho realizado pelo entrevistado após a conclusão da graduação (se trabalhou, se ingressou em outro curso de graduação ou pós-graduação, etc) e o seu processo de busca por uma inserção profissional satisfatória, procurando captar as suas percepções sobre as opções feitas e o caminho realizado.
6. **Campo profissional do cientista social hoje e no passado:** busca captar do entrevistado suas avaliações sobre a configuração do campo profissional do cientista social hoje e em comparação com o passado (se há mudanças perceptíveis, em quais aspectos e se são positivas ou negativas), bem como uma breve confrontação dessa profissão com outras carreiras, em termos de prestígio e remuneração. Esse bloco procura, além disso, propor uma comparação entre a sua trajetória profissional e as dos seus colegas de graduação, na tentativa de questionar se o entrevistado teria feito as mesmas opções e como procederia se estivesse hoje no curso de Ciências Sociais.
7. **Questões complementares:** este último bloco, finalmente, busca recuperar algumas passagens já citadas e dar a liberdade ao entrevistado para discorrer sobre pontos que, por algum motivo, não foram explorados durante a entrevista.

Perguntas Básicas do Roteiro de entrevista semiestruturada

1) Dados pessoais do Entrevistado:

- nome:
- lugar onde mora:
- idade,:
- “cor”/”raça”:
- estado civil (com ou sem filhos):
- escola onde estudou no Ensino Fundamental e Ensino Médio
- ocupação:
- Curso realizado e instituição onde se formou:

2) Dados pessoais da família do entrevistado:

- grau de escolaridade dos pais:
- ocupação do pai e da mãe:

3) Questões sobre o vestibular:

- a) Quantos exames vestibulares você prestou? Para quais universidades? Já havia prestado em outros anos ou como treineiro?
- b) Qual foi a primeira opção no vestibular em que passou?

4) Questões sobre a graduação:

- a) Você possui algum outro título universitário?
- b) Em que ano ingressou e em que ano concluiu a graduação?
- c) Qual foi a principal motivação para o ingresso no curso?
- d) Como foi a sua vida acadêmica? (Qual foi o grau de dificuldade do curso? Como avalia a qualidade da infra-estrutura da universidade, a qualidade dos professores, etc?) Como era o ambiente em geral?
- e) Como você descreve a turma na época da graduação? (Qual o perfil sociocultural, o desempenho acadêmico, etc?).
- f) Você recebeu algum tipo de bolsa de pesquisa ou realizou algum estágio durante o curso? (Qual o tipo e período?). Preciso trabalhar durante a graduação?

- g) Como você avalia o curso que fez? Quais as principais qualidades e principais defeitos?
- h) Algum fator foi preponderante para um eventual sucesso/fracasso na graduação?
- i) Em termos pessoais, o curso de proporcionou algo? Você aprendeu algo?
- j) Você tinha alguma opinião ou consideração acerca do mercado de trabalho quando estava na graduação?

5) Questões sobre a vida após a graduação:

- a) O que você fez nos anos seguintes ao término da graduação? (Trabalhou? Ingressou em algum outro curso ou pós-graduação? Outras opções?)
- b) Como foi o processo de inserção no mercado de trabalho?
- c) Quais os seus comentários sobre a opção feita e o caminho realizado?

6) Questões sobre o mercado de trabalho:

- a) Como você avalia o mercado de trabalho do cientista social hoje e no futuro?
- b) Quais, na sua opinião, são as profissões mais cobiçadas em termos de remuneração e prestígio e por quê?
- c) Você escolheria a mesma profissão hoje? Faria as mesmas opções? Por quê?

Obs: Tentar explorar aqui questões relativas à identidade profissional e às relações estabelecidas com os colegas no trabalho? O entrevistado se identifica como cientista social? Por quê?

- d) Quais as suas observações sobre as carreiras e os caminhos profissionais dos colegas da turma de graduação?

7) Há alguma coisa, que por algum motivo não foi citada nessa entrevista, que você gostaria de mencionar?

Obrigado pela atenção!

ANEXO IV – QUADRO DE ENTREVISTADOS

ATIVIDADE PROFISSIONAL	SEXO	IDADE	ANO DE FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO
Assistente de direção escolar	FEM.	41	1990	FESP-SP
Assistente de pesquisa em ONG	FEM.	29	2005	UNESP
Assistente de Pesquisa Jr.	MASC.	30	2009	C. Univ. Sant'anna
Auxiliar administrativo	MASC.	32	2004	FESP-SP
Bancária	FEM.	30	2006	USP
Bancário	MASC.	33	1998	UNESP
Chefe de RH em empresa privada	FEM.	35	2002	PUC-Rio
Consultor de projetos em empresa ambiental	MASC.	33	2001	USP
Coordenador de Projeto Social	MASC.	37	1998	USP
Coordenador de Projetos de Marketing	MASC.	53	1994	FESP-SP
Diretora de empresa de pesquisa	FEM.	49	1989	FESP-SP
Empresário	MASC.	57	1980	USP
Funcionária pública	FEM.	37	1999	UFSCAR
Funcionário público	MASC.	44	1992	UNESP
Gerente de atendimento	MASC.	32	2002	UNESP
Gerente de empresa jornalística	FEM.	35	1999	UNICAMP
Gerente de Projetos	MASC.	48	1991	UNESP
Gerente de ONG	FEM.	55	1983	USP
Jornalista	MASC.	30	2005	USP
Jornalista	FEM.	36	2000	PUC-SP
Micro-empresário	MASC.	41	1998	UNESP
Pesquisador em órgão privado	MASC.	54	1982	FESP-SP
Pesquisador pleno no setor público	MASC.	41	1996	UFPR
Pesquisador de mercado	MASC.	36	1999	FESP-SP
Pesquisadora de mercado	FEM.	28	2006	USP
Pesquisadora de mercado sênior	FEM.	48	1980	USP
Professor de cursinho pré-vestibular	MASC.	37	2004	USP
Professor de Ensino Médio	MASC.	32	2002	Fund. Santo André
Professor de Ensino Médio	MASC.	39	1998	UFSCAR
Professora de Ensino Médio	FEM.	34	2001	USP
Professor de Ensino Superior em IES privada	MASC.	31	2005	USP
Professor de Ensino Superior em IES privada	MASC.	51	1985	FESP-SP
Professora de Ensino Superior em IES privada	FEM.	40	1997	PUC-SP
Professora de Ensino Superior em IES pública	FEM.	47	1991	UFRJ
Professor universitário aposentado	MASC.	60	1981	PUC-SP