

I Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, Brasil
calimajb@gmail.com
orcid.org/0000.0001.6475-9575

II Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, Brasil
helena.bomeny@hotmail.com
orcid.org/0000-0001-6959-0967

Jacob Carlos Lima^I
Helena Bomeny^{II}

A FORMAÇÃO EM SOCIOLOGIA: DE VOLTA AO FUTURO¹

INTRODUZINDO

Desde seu surgimento, a sociologia enfrenta a necessidade de afirmação enquanto uma ciência que busca compreender a sociedade e seus elementos de mudança e de permanência; suas regularidades e suas dificuldades na construção dentro do campo acadêmico de referenciais teóricos e metodológicos. Vem dos clássicos da disciplina a convicção de que existe um objeto próprio da sociologia, o que conferiria a ela a condição de ciência relativamente autônoma².

A sociologia é a ciência da crise por excelência, do impacto sobre os indivíduos provocado pelas transformações sociais, dos conflitos, da estrutura de poder e das regularidades, das permanências. Daí o conceito de crise ser uma constante na sociologia: por seu objeto, as transformações sociais, e suas consequências em termos políticos, econômicos e culturais. Tal como as demais ciências sociais, incomoda pelo que revela – o que a torna objeto permanente de ataque ou mesmo desconfiança – pelo desconhecimento de sua relevância e utilidade. O que é razão por essência de sua defesa como ciência se transforma, muitas vezes, em motivo de desconfiança e desconsideração. Esse incômodo é permanente desde o surgimento da disciplina. Sua expansão ou retração acompanha o contexto político: se expande em momentos de certa estabilidade democrática, se retrai ou é fortemente reprimida em momentos nos quais valores democráticos estão sendo questionados. Parafraseando Norbert Elias (2008: 55), os sociólogos, assim como os cientistas, são destruidores de mitos, substituindo todo tipo de ideias e especulações por teorias verificáveis empiricamente.

Mesmo considerando que, no Brasil, tivemos uma estabilidade na institucionalização da sociologia, a ideia de crise vinculada à instabilidade e à impermanência sempre persistiu, dado o caráter reflexivo da disciplina questionando seus fundamentos teóricos, métodos e sua capacidade de captar a rapidez das mudanças sociais e mesmo de sua existência enquanto ciência da sociedade³.

Sentimentos desencontrados habitam também o interior do campo sociológico no qual transitam jovens universitários, estudantes que estão em fase de conclusão de seus cursos, e muitas vezes, professores responsáveis pela condução da formação. Os sentimentos aqui não são tanto de desconfiança, incômodo ou mesmo desprezo e reprovação. Jovens estudantes, quando indagados sobre se gostam ou não da escolha feita por um curso de ciências sociais, mobilizam outra ordem de percepção: “minha vida mudou inteiramente”, “vejo o mundo de forma distinta de antes”, “ampliou meu entendimento sobre a vida, sobre mim e sobre a sociedade”, entre outras similares. Equação delicada: um curso apaixonante do ponto de vista da percepção dos que o escolhem e ameaçador por outros que compartilham valores refratários à mudança e ao conhecimento da vida em sociedade, além dos que conduzem esferas de poder. Completando o quadro, um curso que sofre historicamente processo incontrolável de evasão, indicando que o encantamento não resiste às precárias possibilidades de atuação na vida profissional⁴.

Os autores deste artigo compartilham há alguns anos preocupações e apostas com relação ao campo da sociologia. O que é possível esperar da formação oferecida aos jovens que procuram a disciplina? Que destino terão ao final da graduação e mesmo tendo cumprido a trajetória acadêmica com cursos de pós-graduação? A experiência docente de décadas acabou nos revelando que, longe de ser um campo apaziguado para os que a ele se dedicam, a formação em ciências sociais, e sociologia, em particular, é reveladora de inquietações nada desprezíveis dos jovens que buscam a formação universitária como passo importante em sua inserção no mercado de trabalho. Se parcela pequena dos que cumprem os estágios da formação é contemplada com uma carreira estável e possibilidade de ascensão previsível e auspiciosa, o quadro se completa com uma grande maioria que, ou deixa o curso antes mesmo da metade, ou se aventura no mercado em atividades não relacionadas ao que uma formação mais sólida poderia propiciar. Como localizar o problema, e de que forma o tratar? Nenhuma resposta fácil encontraríamos para tal indagação.

E sequer somos pioneiros nesta preocupação. No final dos anos 1980, precisamente no momento posterior à Constituição de 1988, a chefia do então Departamento de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) propôs como tema de encontro nacional a pergunta que se atualiza a cada momento da conjuntura nacional: “Para onde irão as ciências sociais nos anos 1990?”. A reação imediata, afirmativa de todos os provocados, foi talvez o que mais tenha impressionado a coordenação do evento, e o que melhor

expressa a frequência com que nos deparamos, de tempos em tempos, com os desafios de atualização e de recondução das ciências sociais diante dos imperativos das mudanças recorrentes com que nossas sociedades nos desafiam. O encontro foi marcado por palestras e discussões interessadas e comprometidas tendo como resultado a publicação do livro *As assim chamadas ciências sociais. Formação do cientista social no Brasil*, com 21 artigos de cientistas sociais mobilizados pela provocação, revelando a permanência de uma inquietação que exige atenção e tratamento constantes. O livro continua sendo uma referência aos que se mobilizam por este campo reflexivo (Bomeny & Birman, 1991). O esforço se mantém, e muitos autores de gerações mais novas se debruçam nesta busca que, afinal, beneficiaria um conjunto muito maior de estudantes⁵.

Nossa proposta neste artigo é trazer elementos para um debate que poderia ser ampliado em fóruns específicos em favor do fortalecimento de um campo de produção científica que consideramos essencial ao desenvolvimento do país e ao aprimoramento das relações acadêmicas e profissionais. O texto se estrutura da seguinte forma: após a introdução fazemos uma breve contextualização da expansão e consolidação do campo da sociologia no Brasil, seguida de uma discussão sobre a profissionalização e as mudanças no mercado com maiores possibilidades de incorporação do profissional da área. Seguimos a discussão sobre o que chamamos final do ciclo de expansão da formação graduada, acompanhada dos debates formação generalista versus formação disciplinar e cientificidade versus militância. Como conclusão, mais do que proposições fechadas de como deveria ser essa formação, destacamos a importância das três áreas que compõem as “assim chamadas ciências sociais” discutirem conjuntamente a formação considerando que nenhum aluno procura um curso por diletantismo, mas vislumbrando uma possibilidade de atuação e renda com a formação obtida.

A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO

A história da disciplina separa as origens dos grandes embates teóricos europeus do final do século XIX e início do século XX da sua efetiva consolidação e profissionalização do campo. O período entre guerras na Europa e a expansão de governos autoritários interromperam o que seria o desenvolvimento da disciplina em seu local de nascedouro. Soma-se a isso a dificuldade da nova disciplina no enfrentamento dos feudos acadêmicos já consolidados o que significou uma existência esparsa em algumas universidades. Já a formação acadêmica autônoma só ocorreu de forma efetiva na década de 1950. Com isso, os EUA se tornaram o campo privilegiado para a expansão, consolidação e profissionalização num contexto de grande desenvolvimento econômico, científico e tecnológico de um país que não teve seu território destruído, afetado pela crise que, praticamente, arruinou a Europa. Ao contrário, foi o país que mais se beneficiou economicamente com as guerras, tendo construído sua economia fortemente baseada no complexo militar.

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a institucionalizar a formação em Sociologia já nos anos 1930. E sobretudo, no caso de São Paulo, emerge da amarga experiência política da relação entre o estado e o poder central que culminou na Revolução Constitucionalista de 1932, com sua derrota frente ao poder federal. São Paulo ficaria marcado por profundo sentimento de fracasso que resultou em uma reação da sociedade civil, tendo na criação de ambientes de fomento à ciência e à cultura uma de suas frentes mais visíveis. E foi percebida como campo propício ao desenvolvimento de recursos humanos e da pesquisa social. A Escola Livre de Sociologia e Política foi criada em 1933, voltada à formação de pesquisadores e de pessoal qualificado para o Estado que se modernizava. Em 1934, foi aberto o curso de ciências sociais voltado à formação de professores para ensino básico na recém-criada Universidade de São Paulo (USP)⁶. O entusiasmo com a sociologia, no entanto, durou pouco. No período do Estado Novo, nacionalmente marcado pelo autoritarismo e, internacionalmente, pela construção da “guerra fria” – embate entre países ocidentais diante da Revolução Soviética de 1917 – a sociologia e seu racionalismo passaram a ser vistos como ameaças pela associação frequente e imediata entre sociologia e socialismo. Situação que nos remete ao contexto de sua origem na Europa, excluindo e distorcendo a orientação que revestiu o esforço de constituição do conhecimento científico da sociedade.

O papel da Igreja Católica, de expressiva liderança religiosa no país de então foi nada desprezível nesse quadro crítico que atingiu a disciplina. Basta recuperar o episódio de construção/fechamento da Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro, entre 1935-1939. Iniciativa de intelectuais liberais, humanistas e comprometidos com o desenvolvimento das ciências humanas em particular, a UDF foi vitimada por um decreto do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, no terceiro ano do Estado Novo, momento de recrudescimento do autoritarismo da Era Vargas⁷.

Num segundo momento, já em 1944, a formação em sociologia foi atravessada pela criação da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro voltada à difusão da “organização racional do trabalho” e à formação de mão de obra para a administração pública e privada, funções essas pensadas inicialmente para a Escola Livre de Sociologia e Política (Limongi, 1989; Vargas, 1985).

Fomos pioneiros na América Latina, no associativismo profissional. Perdemos apenas para a *American Sociological Society*, criada em 1930. Entre nós, em 1937, foi organizada a Sociedade Paulista de Sociologia que, em 1950, torna-se a Sociedade Brasileira de Sociologia, junto com a criação da ISA (International Sociological Association) e da ALAS (Asociación Latino-Americana de Sociología). A formação graduada em outros países da América Latina, com destaque para México e Argentina, data igualmente na década de 1950 (Blois, 2017; Lima, 2022; Serrano, 2017).

Apesar de todo pioneirismo, e o fato de que no início dos anos 1960 tivéssemos mais de 20 cursos graduação no país, de Belém a Porto Alegre a

construção do campo da sociologia, e mesmo das ciências sociais⁸, tem sido um processo marcado por avanços e recuos resultantes do contexto político e econômico.

Costa Pinto elaborou para a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o primeiro diagnóstico sobre a modernização dos cursos de sociologia e ciências sociais, em 1954, fazendo proposta na qual incluía a economia como parte constitutiva da formação em ciências sociais (Costa Pinto, 1955). Propunha uma fusão dos cursos de ciências sociais e ciências econômicas. Para ele, a proposta de um curso de economia visava tornar as ciências sociais mais concretas, formando técnicos para atuar junto às administrações pública e privada. A concepção de que os fenômenos econômicos seriam o substrato dos problemas sociais provocaria, em medida não desprezível, na percepção de alguns, um excesso de quantitativismo. Sugeriu a formação de faculdades de ciências sociais que fundiriam os cursos de ciências sociais, história e geografia e ciências econômicas⁹. Os cursos passariam a ter uma base comum de dois anos, seguidos de especializações de dois a três anos em sociologia, economia e demais disciplinas, especialização que contemplasse a complementariedade dessas disciplinas. Segundo ele, “os sociólogos (ficariam) armados do necessário para resistir à tendência ao devaneio e os economistas mais habilitados a enxergar nos fenômenos econômicos o quadro social e o aspecto humano que apesar de lhe ser inerente é tantas vezes esquecido pelo ‘técnico’” (Costa Pinto, 1955: 34-35).

A década de 1950 assistiu a uma movimentação importante no que diz respeito à institucionalização das ciências sociais no Brasil. A Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), surgidos no período, ambos em 1951, não financiavam ainda as ciências humanas, o que viria acontecer, no CNPq, a partir de 1974. Ambos, no entanto, foram e são decisivos no estímulo ao desenvolvimento da ciência no Brasil.

O golpe de 1964 representou uma ruptura no debate das ciências sociais, levando a comunidade científica a reagir, à medida do possível, a um intenso processo de perseguição e repressão políticas. A Sociedade Brasileira de Sociologia se desarticula, não conseguindo organizar seu terceiro congresso que, em tese, seria em 1964. Mas a Associação Brasileira de Antropologia – surgida em 1953 – deu continuidade a seus encontros, tendo organizado seu sétimo congresso em Belém, em 1966, e os seguintes, com certa regularidade ainda durante o regime militar.

Deve-se considerar que a preocupação do governo militar com a autonomia científica resultou em reformulação e expansão da política científica no período, o que à revelia dos militares, beneficiou também as ciências humanas e sociais. O sistema universitário federal foi fortalecido, o CNPq passou a ter autonomia no financiamento da pesquisa e a Capes, na organização e expansão da pós-graduação, através de Programas de Capacitação Docente, com bolsas de estudo no país e no exterior o que incluiu as ciências sociais (Lima, 2019, 2022).

Tivemos nesse período, a expansão do financiamento para as ciências sociais a partir de fundações internacionais e a criação de centros de pesquisa, fora das universidades, que reuniram professores/pesquisadores aposentados compulsoriamente pelo regime militar, como o caso do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) em São Paulo, assim como a incorporação de pesquisadores recém retornados de doutorados no exterior, como no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj) da Universidade Candido Mendes (Ucam), no Rio de Janeiro. Além do papel aglutinador representado pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs) a partir de 1977 e seus encontros anuais que contribuíram para formatar a pesquisa em ciências sociais brasileiras dentro dos parâmetros da comunidade científica internacional¹⁰.

A partir de então, e sobretudo após o fim do regime militar, houve grande expansão seja da graduação, seja da pós-graduação com a implementação do que estava previsto no Parecer CES/CFE 977 de 1965 de relatoria de Newton Sucupira regulamentando a pós-graduação no país, baseado no modelo norte-americano com o cumprimento de créditos e regras específicas para o mestrado e doutorado. As universidades públicas ganharam impulso com abertura de novos campi, especialmente a partir dos anos 2000. O retorno da disciplina sociologia no ensino médio a partir de 2008 abriu perspectiva nova e mais concreta de inserção dos profissionais no mercado de trabalho.

Podemos afirmar que no Brasil, ao contrário de países como a Argentina, os cursos de ciências sociais não foram interrompidos durante a ditadura, em que pese a repressão política, a aposentadoria compulsória de professores e a vigilância sobre o conteúdo das disciplinas. Outro dado a destacar é que com a expansão da pós-graduação, a formação graduada voltou-se para a pesquisa tendo a pós-graduação como meta. A própria Capes, através das coordenações de área, incluiu na avaliação dos cursos de pós-graduação, a atuação dos docentes na graduação, como indicador de qualidade dos cursos. Com isso, não temos como falar da formação graduada sem considerar essa relação de complementaridade que se estabeleceu com a pós-graduação.

A PROFISSIONALIZAÇÃO

O estudo das profissões destaca a diferença entre disciplinas, saberes organizados e/ou formações que lutam no mercado para restringir o acesso de não formados, como a medicina, a engenharia, o direito, entre outras, daquelas que, principalmente nas humanidades, não conseguem esse intento e, por conseguinte, têm uma dificuldade muito grande para garantir mercado para seus quadros, proveniente talvez da não consensuada identidade profissional própria. É ilustrativa a contratação, principalmente por órgãos estatais, de pesquisadores sociais, técnicos de planejamento e outras terminologias afins, dos quais não exigem formação específica, mas genérica em humanidades e

mesmo nas chamadas ciências sociais aplicadas que abrangem administração, comunicação, economia, e serviço social.

Isso tem se alterado nas últimas décadas. Disciplinas como a antropologia tem conseguido, em certa medida, restringir o acesso de profissionais de outras áreas, a estudos com populações indígenas, processos de aproximação a essas populações, a elaboração de laudos etc. Na sociologia, embora haja empenho de sindicatos e associações profissionais, desde a década de 1960, a regulamentação da profissão, conseguida em 1980, não resultou em ganhos de mercado, apenas no reconhecimento da profissão que, por sua vez, compartilha com os formados em ciência política e antropologia que dividem a formação graduada conjunta em ciências sociais. Essas entidades profissionais continuam tentando a criação de um conselho profissional que talvez regulasse melhor o acesso à profissão, mas sem sucesso até agora.

Em um texto clássico sobre regulamentação de profissões, Evaristo de Moraes Filho (1966) percorre os caminhos nada simétricos da regulamentação da profissão de sociólogo. O jurista acompanha a discussão sobre pertinência ou não de tal reconhecimento profissional. Mobiliza em sua exposição não apenas os clássicos da sociologia (Émile Durkheim, Talcott Parsons, Robert Merton e Georg Simmel, entre outros) indicando não ser uma particularidade brasileira a indecisão ou a pouca compreensão sobre o exercício de uma profissão quando se trata da sociologia. No Brasil, nos diz o autor:

O projeto primitivo para a regulamentação da profissão de sociólogo foi de autoria do Deputado Aniz Badra, de São Paulo, datado de 1961. Estava eivado de vícios irremediáveis, a começar pelo próprio conceito de sociólogo, que seriam unicamente os diplomados pelas Escolas de Sociologia e Política, entre os quais se enquadra o Deputado, autor do projeto. Mais tarde, foi o projeto relegado, passando a caminhar na Câmara dos Deputados o substitutivo do Deputado Brito Velho, do Rio Grande do Sul, que, em exposição de motivos, se disse haver sido assessorado pelos Professores Fernando Bastos d'Ávila, Gilberto Freyre e Laudelino Medeiros (Moraes Filho, 1966: 62).

O Decreto n. 56.730, de 16 de agosto de 1965, incluiu sociólogo entre os integrantes do serviço público que poderiam requerer regime de tempo integral. O que não deixa de ser claramente uma forma de reconhecer o estatuto de uma profissão. Justificando a pertinência de sua argumentação, Evaristo percorre as iniciativas dos anos 1930: a Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a Universidade do Distrito Federal em 1935 no Rio de Janeiro, então capital do país, transformada na Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, e a criação do Departamento de Sociologia e Antropologia em 1947 na Faculdade de Filosofia da USP, cujos bons resultados, prossegue Evaristo, foram reconhecidos. Tudo isso ainda fortalecido pelas iniciativas das associações científicas como a Sociedade Paulista de Sociologia. Não deixando de lado as publicações técnico-científicas especializadas.

Seria tal dificuldade ao reconhecimento da profissão tributária do que Simmel qualificou como “ciências novas”? Evaristo Moraes Filho (1966) chama atenção para o fato de que, em 1897, Simmel (1898: 71) já advertia ser próprio das ciências novas ou ainda em formação

o privilégio mediocrementemente invejável de servir como asilo provisório a todos os problemas que flutuam no ar, sem terem encontrado seu verdadeiro lugar. Por indeterminação e pelo acesso fácil de suas fronteiras, elas atraem todos os ‘sem pátria’ da ciência, até que tenham tomado bastante força para rejeitar fora de si todos os elementos estranhos. A operação é às vezes cruel, mas poupa muitas decepções para o futuro.

O avanço e aprimoramento teórico e metodológico da disciplina com ganhos de conhecimento reconhecidos e replicados nacional e internacionalmente diminuem os riscos da porosidade alertada por Simmel. Estamos, no entanto, distantes do ideal perfilado ao exercício da profissão. A incorporação majoritária dos formados na área de ensino e sua identificação como docente, seja no ensino médio ou superior além do exercício em atividades técnicas, em geral em instituições estatais, são evidências do quanto seria desejável avançar¹¹. A própria formação em ciências sociais, em prevalecendo seu caráter genérico e suas limitações expressas nas grades curriculares, dificulta a delimitação do que e como aplicar efetivamente o conhecimento recebido. A graduação não tem sido espaço propício à formação mais tecnicamente aplicável. Se não fizer uma pós-graduação, ou se não encontrar mesmo na pós-graduação aprendizado mais qualificado, o jovem estudante terá que se especializar diretamente no mercado, caso tenha a sorte de atuar numa área próxima à sua formação.

A obrigatoriedade da disciplina sociologia no ensino médio, também resultado de longa luta, permaneceu por dez anos, tendo sido descontinuada a partir de 2016 com as reformas a toque de caixa que foram realizadas, desde então, com pouca ou nenhuma discussão pública. Mas, enquanto durou, resultou na expansão das licenciaturas, criando uma expectativa de relativo entusiasmo de inserção no mercado aos formados em ciências sociais. Afinal, se considerarmos os salários recebidos pelos professores da educação básica e o reduzido número de aulas semanais não podemos mesmo esperar entusiasmo esfuziante.

O ensino superior público tem sido a vitrine da expansão da sociologia e das ciências sociais, acompanhando a ampliação dos sistemas federal e estaduais de ensino, o crescimento do ensino de pós-graduação com verbas para pesquisa que tiveram forte expansão no período de 1980 a 2016. Essa expansão não se deu apenas quantitativamente, mas qualitativamente com uma presença crescente da sociologia brasileira nos principais fóruns internacionais da disciplina (Scalon & Miskolci, 2018).

Seus profissionais, docentes-pesquisadores, a maioria com títulos de mestres e doutores, tiveram sua situação de mercado melhorada. Pesquisas

realizadas pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) por demanda da Capes apresentam dados bem interessantes da ocupação de mestres e doutores em todas as áreas, sendo que, entre as disciplinas das ciências sociais strictu sensu, tal ocupação entre 2009 e 2016 ultrapassava 60% dos titulados (Lima, 2019, 2022). Também nesse período, as universidades privadas eram obrigadas a manter profissionais titulados.

Mas essa vitrine, relativamente luminosa, de uma carreira com direitos sociais (mesmo que em processo de degradação) incorpora um número baixo de titulados/graduados em ciências sociais. Outro dado da vitrine é que sua visibilidade reverbera na formação graduada. O ensino de graduação se fundamenta na pressuposição de que todos os alunos pretendem ser pesquisadores e, de preferência, fazer carreira acadêmica. Isso não é uma particularidade nossa, estando presente em vários países nos quais fazer sociologia na universidade é se preparar para ensinar sociologia na universidade¹².

Atualmente temos mestres e doutores bem formados, mas sem muitas perspectivas de inserção profissional. Nas universidades e faculdades privadas, dada a flexibilização do MEC com relação à titulação exigida para professores de ensino superior, a contratação não obedece a requisitos de especialização e aperfeiçoamento que a pós-graduação oferece aos candidatos ao trabalho. Professores graduados ocupam com custos menores espaços que deveriam ser ocupados por professores pós-graduados. Uma situação amparada por legislação que flexibiliza currículos, tornando ensinamentos de sociologia parte das disciplinas que são oferecidas à distância. Essa situação foi agudizada pela reforma Temer que autorizou essas universidades a oferecer 40% do conteúdo de seus cursos de forma on-line (Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, 2018). A pandemia de covid-19 aguçou o quadro com cursos totalmente EaD. As ciências sociais e humanas, com disciplinas majoritariamente teóricas, foram as primeiras a serem totalmente on-line, possibilitando a gravação de aulas, correção de provas com inteligência artificial (que já vem ocorrendo), precarizando ainda mais o trabalho do professor e eliminando milhares de postos de trabalho. As Tabelas 1 e 2 ilustram essa situação.

Tabela 1 – Cursos de Sociologia e Ciências Sociais – EaD

Curso	Escolas		Sub-total	Curso	Escolas		Sub-total	Total Geral
Sociologia	Públicas	Privadas	total	Ciências Sociais	Publicas	Privadas	Total CS	Geral
Licenciatura	2 (Ufap, UFSM)	19	21	Lic.	2 (UFRGS, Ufal)	27	29	50
Bacharelado		1	1	Bach.		4	4	5
Total	2	20	22	Total	2	31	33	55

Fonte: e-MEC, 2023. Elaboração própria.

Tabela 2 – Cursos de Sociologia e Ciências Sociais – EaD – por grupos empresariais*

Grupo	Sociologia	Ciências Sociais	Total
Grupo Yduqs (Estácio)	5	3	8
Grupo Cogna (Anhanguera)	5		5
Grupo Anima (UniRitter/FMU/São Judas)		7	7
Grupo Cruzeiro do Sul		7	7
Unip	1		1
Ser Educacional (Uninove)		1	1
Subtotal	11	18	29
Outros	11	11	22
Total	22	29	51

* Foi considerado apenas um curso por grupo presente em universidades e faculdades distintas. Cursos em funcionamento ou autorizados.

Fonte: e-MEC, 2023. Elaboração própria.

Nota-se ainda, a extrema concentração de cursos em grupos empresariais. Como não existe nenhum controle de qualidade, permanece a questão sobre o que efetivamente está sendo ministrado.

Para falarmos de mercado de trabalho para o sociólogo e o cientista social, para além das questões macro políticas e econômicas que estruturam em grande medida as possibilidades no mercado, temos que repensar a formação, sem a falsa dicotomia ensino crítico e ensino para o mercado, sempre presente em nossos debates, mas pensar que as duas coisas não se separam.

O mercado foi bastante impactado nos anos 1990, com abertura de mais possibilidades de trabalho, ainda que estivesse longe de uma situação ideal. A expansão dos movimentos sociais, das ONG, das universidades, a volta da sociologia no ensino médio a partir dos anos 2000 ampliaram as chances de inserção profissional beneficiada ainda por uma política democrática de governo marcada pela atenção ao social. A partir de 2003, o governo Luiz Inácio Lula da Silva retomou a política de Estado como elemento organizador da economia e da sociedade, implementando um conjunto de políticas públicas promovendo a incorporação do cientista social em estudos, elaboração de laudos, assessorias e consultorias aos movimentos de incorporação e a políticas sociais então implantadas. As cotas raciais e sociais, os programas de geração de renda e inclusão social, as políticas ambientais, culturais que contemplaram a participação das minorias sociais, tudo isso indicava que a presença de especialistas nas questões sociais teria espaço ampliado e disputado. As perspectivas ficaram melhores, e a pós-graduação acabou se tornando condição mais valorizada para o exercício dessas atividades, exigindo do bacharel e do licenciado uma preocupação com sua formação permanente para entrar e se manter no mercado.

A EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Se nos detivemos até agora nos avanços que possibilitaram a consolidação da disciplina através da formação e da pesquisa, o ano de 2016 representou uma inflexão nesse processo, o que nos recoloca várias questões acerca de como a disciplina pode se renovar, continuar relevante, e atrair jovens estudantes. Entre os fatores que configuraram dificuldades não apenas na sociologia, mas no ensino superior como um todo, podemos ressaltar a crise econômica que, desde 2014, se insinuava, e o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, em 2016 que, politicamente, marcou o início de uma virada regressiva. O governo de Michel Temer que a sucedeu, implementou, a toque de caixa, sem discussão com a sociedade, reformas precarizantes atendendo a demandas empresariais, como as reformas trabalhista, em 2017, que flexibilizou as relações de trabalho; da previdência com mudanças nos planos de aposentadoria; e do ensino médio, tornando-o, segundo suas justificativas, mais voltado ao mercado de trabalho. Neste último caso, procedeu-se à retirada de disciplinas como sociologia e filosofia, substituídas por “educação financeira”, “projetos de vida” e outras platitudes que desorganizaram o já combalido ensino público. A reforma do ensino médio continua em pauta, sem integralização até meados de 2024, o que dá dimensão ao quadro de instabilidade a que nosso campo de atuação está permanentemente sujeito.

A graduação sofre ainda com um histórico repertório de evasão. Fatores variados explicam e interferem na dificuldade de permanência dos estudantes dos cursos de ciências sociais: ensino excessivamente teórico sem ligação mais forte com contextos de vida – o que poderia criar algum vínculo entre estudantes e o campo de formação; desconhecimento mais imediato sobre possibilidades de trabalho associadas à área de formação; baixa competitividade para ingresso nas instituições públicas devido à relação folgada entre candidatos/vagas, apenas para citar alguns¹³. A obrigatoriedade de inserção da disciplina sociologia no ensino médio acabou sendo um alento para muitos jovens estudantes. Era uma saída possível, ampliando em sequência a procura pela licenciatura como etapa a ser cumprida para efetivação na rede pública. Mas, a despeito desta janela profissionalizante, o número de habilitados em ciências sociais que atuavam como docentes sempre foi baixo dado o número reduzido de aulas semanais e aos baixos salários dos licenciados em geral no ensino público (Bodart & Sampaio-Silva, 2019). Com sua retirada, restringiram-se ainda mais as opções do mercado de trabalho.

Segundo dados do e-MEC¹⁴ acerca de cursos em funcionamento em 2022, dos 177 cursos de ciências sociais, 122 surgiram após 1985, a maioria a partir dos anos 1990. Dos 38 registros sobre cursos de sociologia, 20 são desse período. Mesmo com todo esse crescimento, foram inexpressivas as mudanças curriculares. Alguns cursos inovaram a partir de seu direcionamento a públicos específicos como os luso-africanos na Unilab, com opção de disciplinarização na licenciatura depois de cumprido um ciclo básico de dois anos com direito a um título de bacharelado; latino-americano na Unila com

um bacharelado em ciências políticas e sociologia; o bacharelado de sociologia da UFF; e alguns cursos de ciências sociais voltados à questão do consumo na ESPM em São Paulo, possibilidade de dupla titulação na FGV-RJ com o curso de Direito, se cumprido o currículo essencial de cada um dos cursos, e a área de concentração em Políticas Públicas na UFG. Nos demais, a formação graduada pouco mudou desde 1933, embora o diagnóstico da Capes, encomendado a Costa Pinto e Carneiro em 1955 já apontasse outros caminhos para a formação, como vimos anteriormente. Várias reformas curriculares foram realizadas nos diversos cursos para atender a alterações e interesses de pesquisa do corpo docente, assim como a incorporação de disciplinas com escolas e autores contemporâneos. Mas nenhuma discussão mais profunda de qual profissional se busca formar e suas perspectivas de mercado que orientasse essas reformas.

FORMAÇÃO GENERALISTA X FORMAÇÃO DISCIPLINAR

O contexto universitário onde se articulam as demandas contemporâneas nos desafia com um conjunto de ocorrências novas. Nota-se crescentemente o surgimento de cursos disciplinares que fogem do modelo de ciências sociais e interdisciplinares que ampliam ainda mais a generalidade, como ciências humanas e sociais, políticas públicas, ciências do trabalho e outros. No caso dos disciplinares, destacamos os cursos de antropologia e ciência política surgidos a partir da década de 2000 que eliminam o caráter generalista da proposta de “ciências sociais”, com diplomas específicos para a área, com presença restrita da disciplina sociologia¹⁵.

Heloísa Martins (2017) e Fernando Perlatto (2017), ao criticarem a especialização precoce das disciplinas que integram o curso de ciências sociais, levantam alguns argumentos presentes no debate que se acirra, principalmente com a expansão das pós-graduações disciplinares a partir dos anos 1980. Martins (2017) ensaia algumas hipóteses para essa separação: a) as disputas políticas entre (e dentro) dos departamentos que gerenciam os cursos de ciências sociais; b) a crescente profissionalização das disciplinas; c) a busca de maior autonomia da ciência política e da antropologia que, em certa medida, sempre reclamaram da hegemonia da sociologia dentro do curso e fora dele, nas lutas por profissionalização. Com a efetivação dos cursos disciplinares, a questão do mercado de trabalho se impôs fortemente, seja na antropologia, seja na ciência política que se expandiu a partir da agregação à área do curso de relações internacionais com grande adesão de escolas privadas. Martins reforça seus argumentos recorrendo a Roque Laraia (1991) que lamentava a pulverização dos cursos de ciências sociais e as separações departamentais que sepultariam uma atribuída vocação pluralista às ciências sociais, além da exiguidade do mercado de trabalho nas três disciplinas.

Perlatto (2017) segue nessa direção, reconhecendo a necessidade de especialização, mas mantendo a formação inicial interdisciplinar, tendência

presente na criação das ênfases nos cursos de graduação e que nos remete à proposta de Costa Pinto em 1955 e à proposta de universidade de Darcy Ribeiro¹⁶. A ênfase permite que o aluno escolha disciplinas optativas de uma das três áreas que compõem o curso na complementação dos créditos. Permite ainda que o aluno faça, caso queira, mais de uma ênfase, o que termina ocorrendo em várias situações como forma do aluno estender a permanência na universidade e tentar se garantir no mercado de trabalho. Perlatto (2017) reconhece a formação dos campos disciplinares e as lutas desenvolvidas no campo acadêmico que incluem classificações, reconhecimento, e verbas para pesquisa, situação decorrente da expansão da formação universitária.

Devemos considerar que a especialização disciplinar não é uma característica brasileira e a vocação pluralista das ciências sociais deve ser mais bem situada na constituição e institucionalização das disciplinas. Nesse quadro, por exemplo, sociologia e a antropologia têm trajetórias próximas que por vezes se misturam, separando-se posteriormente, como o caso norte-americano, ilustrativo dessas configurações disciplinares já há um século. À sociologia, em geral, é cobrada uma interdisciplinaridade que é constitutiva de disciplina, sendo que seu corpo teórico e metodológico, desde sua origem até a contemporaneidade, tem incorporado sistematicamente autores, escolas, métodos e construído, a partir daí seu arcabouço disciplinar. A inexistência de um paradigma constituinte faz com que, como nas demais ciências humanas, convivam diferentes escolas que dinamizam a sociologia como uma ciência consolidada do social, uma das ciências sociais e não a ciência social. Como destaca Perlatto (2017: 159), a Lei nº 11.684, de 2008, que tornou a sociologia obrigatória no ensino médio incorporou, tal como defendido pela Sociedade Brasileira de Sociologia, os conteúdos de antropologia e ciência política.

Permanecemos diante do dilema de manter uma graduação generalista ou investir na disciplinarização como ocorre em outros países. E no caso dessa disciplinarização, que formação será capaz de atrair estudantes vislumbrando possibilidades de inserção no mercado de trabalho? Em documento produzido pelo MEC para avaliar a graduação em ciências sociais na década de 1990, a comissão destacava que os currículos de ciências sociais não tinham sofrido revisões, e que ainda acompanhavam a única regulamentação existente – Parecer nº 293, de 23 de outubro de 1962 – que fixava a duração do curso e a habilitação para a licenciatura. A comissão considerava-o inadequado e anacrônico por não acompanhar as mudanças sociais do período. As diferenças entre os diversos cursos se destacavam mais pelo acúmulo de disciplinas do que uma estrutura de curso integrada (Maggie et al., 1997).

CIENTIFICIDADE X MILITÂNCIA

Outro fator a considerar é a relação do curso com diversos movimentos sociais e com a militância política, situação presente desde o início da institucionalização da disciplina, o que ajuda a entender a busca pela formação. No

caso norte-americano, devemos considerar a vinculação dos primeiros cursos, desde a última década do século XIX, a movimentos reformistas fortemente marcados por sua vinculação religiosa, posteriormente abandonada numa busca por maior cientificidade. A partir do final da segunda guerra mundial, e a maior institucionalização da formação na Europa e na América Latina, temos a progressiva influência dos movimentos operários e sindicais e de libertação nacional que marcarão a entrada do marxismo na universidade, situação que irá permanecer até o final da década de 1980. É ilustrativa dessa situação a incorporação de Karl Marx como um clássico da sociologia nos Estados Unidos que, até os anos 1960, constava apenas como precursor da disciplina em seus principais manuais.

No Brasil e na América Latina, devemos destacar a forte influência do estruturalismo francês e sua vertente marxista influenciando o debate sobre desenvolvimento e a ebulição política do continente marcada pela revolução cubana, a guerrilha e os sucessivos golpes militares. Em São Paulo, o seminário de leitura de *O Capital* coordenado pelo filósofo José Arthur Gianotti, que reuniu diversos intelectuais, entre eles sociólogos e cientistas sociais como Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Juarez Brandão Lopes, Paul Singer e Francisco Weffort, funcionou entre 1958 e 1964 com um caráter informal, com reuniões quinzenais sempre na casa de um dos participantes (Rodrigues, 2016).

É amplamente discutido e questionado, na consolidação da sociologia no país, a distinção entre a construção de uma sociologia profissional em São Paulo, mais acadêmica, e uma mais política, ou pública se quisermos utilizar o termo de Burawoy (2006), no Rio de Janeiro, representada pela atuação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e os grandes debates nacionais, sobre Estado e desenvolvimento. Não aprofundaremos aqui este debate, lembrando apenas que tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro, seus principais personagens estavam envolvidos em lutas políticas (Campos & Zwago, 2024) – com maior ou menor incidência na “grande política”, nos debates sobre desenvolvimento; sobre a cientificidade do conhecimento sociológico e sua introdução no ensino médio. Assim podemos elencar dois atores significativos da questão da formação e profissionalização da disciplina: Florestan Fernandes em São Paulo e Luiz Aguiar da Costa Pinto no Rio de Janeiro. Ambos vinculados a grupos políticos.

Durante o governo militar, o marxismo nas ciências sociais tornou-se uma frente de resistência à ditadura, sendo recorrentes a prisão de alunos e professores nesse período, a proibição de obras marxistas e sua circulação clandestina. Essa situação arrefeceu o declínio da ditadura militar e a redemocratização que se seguiu, na década de 1980. Esse contexto marcou profundamente o perfil do aluno de sociologia, identificado como militante pela transformação social que considerava o curso de ciências sociais como a possibilidade de formação política e, assim, um instrumento para a intervenção social.

O final da década de 1980, o debacle do bloco socialista e, na academia, a chamada crise dos paradigmas e das chamadas grandes narrativas (Viotti

da Costa, 1990) deram início a uma alteração do perfil dos estudantes de ciências sociais, o que se efetivou mais claramente a partir dos anos 2000. Um certo desencanto sobre as possibilidades da mudança social revolucionária, um questionamento do marxismo, uma retomada de Max Weber, com a discussão ação-estrutura a partir das interpretações convergentes (Giddens, Bourdieu, Elias). As ciências sociais se profissionalizam no Brasil com a perda da hegemonia da sociologia nas ciências sociais. A expansão da pós-graduação passa a dar o tom e a questão da profissionalização se firma como meta, com a consolidação do sistema público de universidades, além da multiplicação de instituições privadas.

Em paralelo, novas militâncias surgem, como as chamadas identitárias, voltadas a movimentos feministas, étnico raciais, periféricos, questionando os fundamentos etnocêntricos da sociologia, frente à expansão da disciplina no sul global. Embora haja críticas a essas militâncias que comprometeriam a cientificidade da disciplina (o caso de Turner, 1980, nos EUA), é difícil pensar a própria área, descolada dos movimentos sociais, que, em grande medida, alimentam o debate sociológico, e que sempre se constituíram em um atrativo para os estudantes optarem pela carreira. Por outro lado, apesar de exageros contextuais, a disciplina já adquiriu uma maturidade que permite a incorporação de novos debates e teorias que a filtram de modismos passageiros.

ONDE SERIA POSSÍVEL FAZER DIFERENÇA?

Se um campo de conhecimento que trata de questões tão sensíveis à sociologia como trabalho, relações familiares, interétnicas, geracionais, religião, desigualdade, migrações, política, eleições, meio ambiente etc., o que e onde estamos nos afogando para não conseguirmos consolidar o interesse por essa formação? O estudante formado em sociologia ou ciências sociais consegue se apresentar, no final do curso de graduação, como alguém que pode lidar com essas questões? Os que saem com uma boa formação, podem conseguir lugar no mercado de trabalho? Em que medida a formação consegue acompanhar essa dinâmica?

Parafraseando Pierre Bourdieu (1998), ao referir-se ao neoliberalismo, temos a precarização da vida em todos os sentidos. O profissional com formação universitária não escapa disso, ainda mais um trabalhador altamente qualificado, numa área politicamente sensível, que desmascara relações de poder e de dominação, denuncia a desigualdade social, suas origens e permanências, a relação pobreza e riqueza, para ficarmos apenas em alguns temas.

Nosso problema é que de certa forma nos “protegemos” com a contunência com que os cursos de sociologia e ciências sociais são criticados e atingidos politicamente. Mas há um ponto fundamental que podemos sugerir a título de contribuição que diz respeito à dinâmica interna dos cursos. Pensamos pouco no que ensinamos. Olhamos com menos cuidado do que demandaria a formação graduada¹⁷. A essa conclusão também chegaram Maggie et

al. (1997), que afirmam a inexistência de qualquer reflexão sistemática sobre o ensino da graduação, o que evidenciaria um desinteresse das lideranças acadêmicas das áreas que constituem o curso. Maior especialização ou generalização? Os modelos estão aí, todos com problemas que exigem uma discussão mais séria sobre o que pretendemos com uma formação genérica em ciências sociais ou especializada em suas disciplinas. Não é uma tarefa que as três disciplinas das ciências sociais possam resolver isoladamente. Trata-se de debate coletivo que pode apontar saídas e soluções frente ao quadro atual para o desenvolvimento dessas mesmas disciplinas e a formação conjunta ou não.

Para nos fortalecermos com instrumentos eficazes para enfrentarmos a crise que se avoluma, precisamos rever nossa formação para adequá-la aos desafios do dia a dia. Novas tecnologias estão reformulando as formas de nos relacionarmos socialmente e temos que dominá-las para enfrentar os desafios. A formação não deve apenas preparar o aluno para trabalhar na universidade, mas nos diversos setores onde o sociólogo e os cientistas sociais fazem diferença. O problema não está em cursos preocupados mais com a formação teórica ou voltados ao mercado. Mas na busca de caminhos que viabilizem a formação frente às possibilidades de desenvolvimento profissional. Estamos com um déficit na formação e precisamos encontrar um caminho para superá-lo. E o caminho mais fecundo, estamos convencidos, tem sua âncora na graduação. É nesse espaço que os jovens chegam primeiro. É ali que, para além da paixão que os envolve pelos conhecimentos oferecidos e pela convivência coletiva com professores e colegas, podem adquirir ferramentas adequadas para lidar de forma qualificada com as múltiplas questões que a sociedade nos impõe em nossas rotinas de vida. E que a sociologia tem como intervir fazendo diferença reconhecida.

Também esta discussão mobiliza a memória e o histórico das preocupações na área. A título de ilustração, reproduzimos a abertura de Antônio Luiz Paixão em artigo que analisava o curso de ciências sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1991:

Quero discutir neste trabalho alguns dos problemas que atormentam o melhor curso de graduação em ciências sociais do Brasil – a crer na única avaliação disponível do ensino de graduação brasileiro, o Guia do estudante publicado pela Editora Abril (1990). Se o Guia do estudante e meu diagnóstico pouco (para dizer o mínimo) entusiástico sobre o curso de ciências sociais da UFMG estão igualmente corretos, não há como evitar a conclusão melancólica: o ensino de graduação em ciências sociais no Brasil vai muito mal... (Paixão, 1991: 195).

É um dos textos exemplares do livro porque concentra, em uma tacada só, os impasses recorrentes em nossas avaliações recuperados no texto de forma incisiva, quando nos dispomos a olhar de frente os problemas a serem enfrentados, sem atenuantes, na formação dos cientistas sociais. Traz à tona o diagnóstico mais geral de Simmel a respeito de “os sem pátria” da ciência

– fronteiras imprecisas da sociologia abrindo espaço para o que se queira penetrar sem barreiras. Antônio Luiz Paixão aponta, sem piedade, na trilha de Edmundo Campos Coelho, a formação precária de professores pouco desafiados e/ou interessados no empenho por reformas consequentes de impacto sobre as graduações.

Chama atenção para as limitações dos estudantes herdadas da situação deficitária do ensino fundamental com efeitos devastadores sobre uma graduação em ciências sociais. Por fim, um ponto diagnosticado nos anos 1990 e ainda hoje, em nossa percepção, pouco explorado: o isolamento dos cursos de graduação sem a estrutura de exigência, avaliação e controle que se constituiu como política na pós-graduação, mas que não alcançou a graduação.

Vimos anteriormente o caso dos grandes grupos empresariais na educação, “vendendo” cursos de graduação digitais em sociologia, ciências sociais, antropologia e ciência política. Não existe nenhum controle sobre a qualidade desses cursos ou mesmo dados sistematizados sobre formandos. A impressão que fica no conjunto dos cursos EaD privados é a velha máxima do “pagou passou”. Poderíamos olhar positivamente como cursos que possibilitariam, talvez, uma complementação de formação facilitada pelo digital, mas não temos parâmetros de avaliação.

Mas essa não é uma exclusividade do EaD privado. Os cursos presenciais também não são avaliados, a não ser em rankings que as próprias coordenações emulam as pessoas a responder questionários fornecidos por órgãos de imprensa que se dedicam a eles e que repetem alguns rankings internacionais a partir da consulta de docentes. E o resultado dessas avaliações servem apenas para algumas universidades propagarem uma excelência, que nem sempre corresponde à realidade. As avaliações do MEC, com suas notas, baseiam-se em critérios numéricos e da boa vontade dos avaliadores, muitos dos quais vinculados a escolas privadas, que desconhecem o funcionamento das universidades públicas. Isso é um fator importante, considerando que em 90% dos cursos presenciais na área estão em universidades federais e/ou estaduais. Nestas, os departamentos têm autonomia, e os cursos terminam por funcionar e ter modificações mais disciplinares do que estruturais, a partir dos interesses de pesquisa dos docentes.

Enredados em um círculo vicioso, difícil de romper, nos juntamos a vozes, ainda isoladas, sensíveis às angústias e inquietações de jovens universitários que apostaram nas ciências sociais como possibilidade de vida em sentido pleno. Fazer de inquietação individual esforço coletivo de reflexão é uma das lições da sociologia, talvez a mais promissora frente aos desafios que este texto procurou mobilizar. Que tenhamos coragem para enfrentá-los coletivamente.

Editora responsável: Thays Monticelli

Jacob Carlos Lima é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1992) e professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, com pós-doutorado no Massachusetts Institute of Technology, EUA (2000-2001). É pesquisador 1A do CNPq. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (2019-2023). Atua na área de sociologia do trabalho, sociologia econômica e institucionalização da sociologia no Brasil.

Helena Bomeny é doutora em Sociologia pelo Iuperj/Ucam (1991) e professora titular do Departamento de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Foi vice-presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (2021-2023). Atua nas áreas de pensamento social com ênfase em institucionalização da sociologia no Brasil e sociologia da educação.

NOTAS

- 1 Os autores agradecem a leitura atenta e as recomendações feitas pelos pareceristas, as quais buscamos incorporar dentro dos limites deste artigo.
- 2 Elias (2008) comentando a proposição de Comte sobre o objeto *sui-generis* da sociologia.
- 3 A ideia de crise que acompanha a disciplina é constitutiva de sua configuração como conhecimento especializado, não sendo uma característica brasileira, o que podemos observar no debate internacional com farta produção sobre o tema.
- 4 Processo de evasão de cursos superiores é preocupação geral e não é exclusiva das ciências sociais. Causas variadas têm sido levantadas e contemplam desde insegurança dos estudantes sobre como se inserirem no mercado de trabalho, os baixos salários dos professores no ensino fundamental e médio, dúvidas sobre vocação, condição econômica de se manterem nos cursos, até desapontamento com o que encontram no ambiente universitário. Dados sobre a evasão podem ser obtidos em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>
- 5 A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) acompanha e incentiva o movimento reflexivo a respeito desta questão, seja em atividades desenvolvidas pelos Comitês e Grupos de Pesquisa, além de mesas redondas em seus congressos anuais, seja em publicações (Bomeny, 2017).
- 6 Vale destacar a chamada Reforma Campos de 1931. Os educadores do movimento da Escola Nova propuseram a ampliação tornando obrigatório o ensino de sociologia na escola secundária, justificada como fundamento de um novo humanismo essencial à integração do homem na sociedade moderna. Tratava-se de um contraponto à disciplina de Educação Moral e Cívica, vista como um amontoado de conceitos e fórmulas verbais sem consistência. Costa Pinto (1955) destaca, entretanto, que a formulação dos programas ficou com pessoas não especializadas o que resultou numa “monstruosidade científica” frustrando a perspectiva da Reforma. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, já no período do Estado Novo, irá eliminar a sociologia do ensino médio, frustrando as perspectivas de mercado de trabalho dos recentes cursos de ciências sociais.

- 7 O papel de lideranças católicas nesse processo tem seu registro na documentação do arquivo Capanema sob a guarda do CPDOC. O episódio de fechamento da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1939 é exemplar da intervenção de lideranças católicas nos processos de constituição de espaços de ensino e pesquisa. O decreto de instituição do curso de ciências sociais da UFRJ é de 1939. Mesmo ano do fechamento da UDF.
- 8 No Brasil, entende-se como ciências sociais *strictu sensu*, as disciplinas antropologia, ciência política e sociologia.
- 9 Para Brasil Junior (2012: 270), o relatório de Costa Pinto marcaria um momento no qual que se entendia por ciências sociais era fluido, não estando ainda estabelecidas fronteiras disciplinares, assim como o contexto próprio do desenvolvimento desse debate no Rio de Janeiro com a criação de diversas instituições.
- 10 Miceli (1995) relaciona o valor dos financiamentos e das instituições e organizações que foram apoiadas. Veja também Barreira et al. (2018) que reproduzem essa relação.
- 11 Em tese recentemente defendida no PPCIS/Uerj, Siracusa (2024) recupera o histórico dessa discussão, apontando, pelo relato de professores de pós-graduação de várias regiões do país, os desafios postos à formação de sociólogos no país.
- 12 Diversos autores têm-se detido nessa questão. Podemos ilustrar com Adorno (2007) e Laraia (1991), embora a lista seja maior.
- 13 Villas Boas (2003) destacava, a partir de pesquisa com alunos da UFRJ, a importância das bolsas de iniciação científica para a retenção dos alunos do curso.
- 14 Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC.
- 15 É importante ressaltar que esses cursos disciplinares sofrem com a baixa procura dado o desconhecimento dos alunos sobre seus conteúdos e a falta de perspectiva de encontrar uma ocupação na área.
- 16 Lembrar que no período do regime militar, até 1980, aproximadamente, parte das universidades mantinham um ciclo básico em seus diversos cursos.
- 17 Essa conclusão geral não desconsidera experiências específicas em algumas universidades onde são constantes as autoavaliações e os debates sobre a formação.

REFERÊNCIAS

Adorno, Theodor. (2007). *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Almeida, Maria Hermínia Tavares. (1987). Castelos na Areia: Dilemas da Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro (1930-1964). *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)*, 24, p. 41-60.

Arbex, Thais & Lopes, Reinaldo José. (2016, 27 abr.). Alckmin critica Fapesp por pesquisas 'sem utilidade prática'. *Folha de S.Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/04/1765028-alckmin-critica-fapesp-por-pesquisas-sem-utilidade-pratica.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2021.

Barreira, Irllys Firmo et al. (2018). A Sociologia fora do eixo: diversidades regionais e campo da pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6/13, p. 76-103.

Bauman, Zygmunt. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Beck, Ulrich. (2010). *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34.

Blois, Juan Pedro. (2017). A sociología como profesión en Argentina desde mediados del siglo XX. *Cadernos de Pesquisa*, 47/165, p. 938-962.

Bodart, Cristiano das Neves & Sampaio-Silva, Roniel. (2019). Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In Bodart, Cristiano das Neves Lima, Wemderison Luan dos Santos (Orgs.). *O Ensino de Sociologia no Brasil* (Vol. 1). Maceió: Editora Café com Sociologia. p. 35-61.

Bomeny, Helena. (Org.). (2017). *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios*. São Paulo: SBS-Annablume.

Bomeny, Helena, & Birman, Patrícia. (Orgs.). (1991). *As assim chamadas Ciências Sociais* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Bourdieu, Pierre. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar.

Burawoy, Michael. (2006). Por uma sociologia pública. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, 25/25, p. 9-50.

Brasil Jr., Antonio. (2012). As ciências sociais no Brasil: estudo realizado para a Capes por L. A. Costa Pinto e Edison Carneiro. *Sociologia & Antropologia*, 2, p. 269-278.

Buxton, William & Turner, Stephen. (2019). Educação e expertise: a sociologia como “profissão” nos Estados Unidos. *Política & Sociedade*, 18/41, p. 215-260.

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. (2016). *Mestres e doutores 2015: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: CGEE. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/ciencia/SEPED/ciencias_humanas/Publicacoes/CGEE_Mestres-e-doutores-2015.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

Carneiro, Edison. (1955). Centros regionais de ensino e pesquisa. In: Costa Pinto, Luiz Aguiar & Carneiro, Edison. *As Ciências Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Capes. p. 75-111.

Costa Pinto, Luiz Aguiar da. (1955). Panorama geral. In: Costa Pinto, Luiz Aguiar & Carneiro, Edison. *As Ciências Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Capes, p. 11-72.

Coelho, Edmundo Campos. (1989). *A sinecura acadêmica*. São Paulo: Vértice.

Coulon, Alain. (1995). *A Escola de Chicago*. Campinas: Papirus.

Cunha, Carolina. (2021, 17 dez.). Por que cai o interesse nos cursos de ciências sociais e filosofia? Uol. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/17/por-que-cai-o-interesse-nos-cursos-de-ciencias-sociais-e-filosofia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 07 dez. 2021

Dubet, François. (2015). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Elias, Norbet. (2008). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Fernandes, Florestan. (1977). O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros. In *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Laraia, Roque de Barros. (1991). Ensino das Ciências Sociais, Hoje. In: Bomeny, Helena & Birman, Patrícia. (Orgs.), *As assim chamadas Ciências Sociais* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Relume Dumará. p. 57-64.

Lima, Jacob Carlos. (2022). A sociologia: inútil ou constrangedora? *Askésis*, 11/esp., p. 51-61.

Lima, Jacob Carlos. (2019). A reconfiguração da sociologia no Brasil: expansão institucional e mobilidade docente. *Interseções*, 21/1, p. 7-48.

Lima, Jacob Carlos & Cortês, Soraya Vargas. (2013). A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. *Civitas*, 13/3, p. 416-435.

Limongi, Fernando. (1989). A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. In: Miceli, Sérgio. (Org.). *História das ciências sociais no Brasil* (Vol. 1). São Paulo: Edições Vértice. p. 217-233.

Maggie, Ivone et al. (1997). *Padrões de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em ciências sociais (versão Portarias no. 640 e 641/97)*. Brasília, DF: Comissão de especialistas de ensino de ciências sociais – MEC-SESu.

Martins, Carlos Benedito. (2015). Passado e presente da sociologia americana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29/87, p. 164-169.

Martins, Heloisa. (2017). Os cursos de ciências sociais no Brasil. In: Bomeny, Helena. (Org.), *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios*. São Paulo: SBS-Annablume. p. 59-75.

Miceli, Sérgio. (1987). Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais no Brasil 1930-1964. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2/5, p. 5-26.

Miceli, Sérgio. (1995). O cenário institucional das ciências sociais no Brasil. In: *História das ciências sociais no Brasil* (Vol. 2). São Paulo: Sumaré.

Moraes Filho, Evaristo. (1966). Regulamentação da profissão de sociólogo. *Síntese Política Econômica Social*, 8/31, p. 50-79.

Ortiz, Renato. (1990). Notas sobre as ciências sociais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, 27, p. 163-175.

Paixão, Antônio Luiz. (1991). Notas sobre o ensino de ciências sociais na Universidade Federal de Minas Gerais ontem e hoje. In: Bomeny, Helena & Birman, Patrícia (Orgs.), *As assim chamadas ciências sociais* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Relumé Dumará. p. 195-213.

Perlatto, Fernando. (2017). Sociologia e ciências sociais na graduação: especialização & imaginação interdisciplinar. In: Bomeny, Helena. (Org.), *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios*. São Paulo: SBS-Annablume. p. 145-170.

Pierre Bourdieu – A Sociologia é um esporte de combate / Documentário. (2002). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TLbAd2hwQms>. Acesso em: 8 maio 2025.

Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. (2018, 28 dez.). *Ministério da Educação*. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2669/portaria-mec-n-1.428>. Acesso em: 8 maio 2025.

Rodrigues, Lidiane Soares. (2016). Leitores e leituras acadêmicas de Karl Marx (São Paulo, 1958-1964). *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 2/1[2], p. 1-19.

Scalon, Celi & Miskolci, Richard. (2018). Internacionalização: balanço e desafios para a sociologia brasileira. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6/13, p. 122-135.

Schwartzman, Simon. (1991). O lugar das ciências sociais no Brasil dos anos 90. In: Bomeny, Helena & Birman, Patrícia. (Orgs.). *As assim chamadas ciências sociais* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Relumê Dumará. p. 79-100.

Serrano, Margarita Olvera. (2017). Sociología mexicana y cambios conceptuales: adquisiciones y perdidas (1939-1960). *Revista Temas Sociológicos*, 21, p. 83-117.

Simmel, George. Comment les formes sociales se maintiennent. *L'Année Sociologique Première Année (1896-1897)*, p. 71-107.

Siracusa, Mariana. (2024). *Entre a ciência e a profissão: dilemas da formação de sociólogos no Brasil* [Tese de doutorado]. PPCIS/Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Turner, Stephen. (2014). *American Sociology: from pre-disciplinary to post-normal*. London: Palgrave.

Vargas, Nilton. (1985). Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. In *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: Anpocs. p. 155-189.

Villas Boas, Glaucia Krause. (2003). Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo Social*, 15/1, p. 45-62.

Viotti da Costa, Emília. (1990). Estrutura versus experiência: novas tendências na história do movimento operário e das classes trabalhadoras na América Latina: o que se perde e o que se ganha. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)*, 29, p. 3-16.

Palavras-chave

A sociologia no Brasil;
Sociologia e crise;
Formação em sociologia e
ciências sociais;
Graduação.

A FORMAÇÃO EM SOCIOLOGIA: DE VOLTA AO FUTURO**Resumo**

Este artigo revisita um debate que acompanha a sociologia desde seu surgimento: a especificidade da disciplina que se manifesta, não apenas em seu objeto, mas em sua formação. Nossa questão é verificar em que medida essa formação oferecida tradicionalmente acompanha os desafios impostos pelas transformações sociais a partir dos anos 1990. Temos como hipótese que, nesse período, pouco ou nada foi alterado da matriz curricular da formação de graduação, sendo que as especializações disciplinares ficaram na pós-graduação. O curso de ciências sociais forma um profissional generalista que termina por optar pelas áreas de sociologia, antropologia ou ciência política, ou como acontece de forma majoritária, abandona a área. Consideramos que as ciências sociais e, no que nos interessa aqui, a sociologia, exige uma reinvenção permanente para acompanhar as mudanças sociais e isso se reflete principalmente na formação de seus profissionais

Keywords

Sociology in Brazil;
Sociology and crisis;
Training in sociology and the
social sciences;
Undergraduation course.

SOCIOLOGY TRAINING: BACK TO THE FUTURE**Abstract**

This study revisits a debate that has followed sociology since its inception: the specificity of the discipline, which manifests itself in its subject matter and in its training. Our question aims to evaluate the extent to which traditional training has kept up with the challenges posed by social transformations since the 1990s. We hypothesized that, during this period, little or nothing changed in the curricular matrix of undergraduate training, with disciplinary specializations remaining in graduate studies. The social sciences course trains a generalist professional who chooses between sociology, anthropology, or political science or (as in most cases) leaves the area. We believe that the social sciences and, as far as we are concerned, sociology, require permanent reinvention to keep up with social changes, which mainly reflects in the training of its professionals.