

Graduação  Pós-Graduação

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: um projeto político e intelectual sólido e urgente ou um símbolo da desorientação profissional do (a) cientista social enquanto docente?**

**Maria Raquel da Cruz Duran,**  
UFMS/CPNV,  
raquel.duran@ufms.br

**Tatiana Braz Ribeiral,**  
UFMS/CPNV,  
tatiana.ribeiral@ufms.br

**RESUMO:** O artigo tem por objetivos apresentar aos (às) estudantes de Ciências Sociais o processo de construção e fortalecimento do ensino de sociologia no Brasil, vislumbrar uma breve panorâmica dos desafios da atuação do (a) cientista social em atividades acadêmicas (escolas e universidades), e também propor a análise de um exercício aplicado aos (às) participantes do minicurso “A profissionalização do(a) cientista social e sua atuação no mercado de trabalho: caminhos possíveis para o exercício da profissão no Brasil”, realizado no III Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Naviraí), entre os dias 10 e 13 de setembro de 2019. Na explanação proposta o que nos orientou foi a seguinte questão - e a possibilidade de uma resposta a ela -: o ensino de sociologia no Brasil foi/é um projeto político e intelectual sólido e urgente ou foi/é um símbolo da desorientação profissional do (a) cientista social enquanto docente? Ao cabo deste texto, pensamos trazer alguma luz a este debate.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência; Ensino de Sociologia; Ciências Sociais.

## 1. Introdução

A ideia deste artigo surgiu com a elaboração e realização de um minicurso, ocorrido no III Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Naviraí), entre os dias 10 e 13 de setembro de 2019. Nossa proposta central era a de atender a uma demanda sugerida pelos (as) próprios (as) discentes do curso de Ciências Sociais do Campus, de reconhecer possibilidades de atuação profissional para além da docência - à qual, supúnhamos, já eram preparados (as) no curso de graduação (licenciatura) -, visto que o ensino de sociologia no país vem sendo atacado por políticas educacionais desde 2017, que visam a diluição e/ou a exclusão total da sociologia no ensino médio nacional<sup>1</sup>.

Assim sendo, o minicurso foi dividido em duas partes, que víamos como de fundamental abordagem naquele contexto: primeiro trataríamos da profissionalização do (a) cientista social e sua atuação no mercado de trabalho, apontando os caminhos possíveis para o exercício da profissão no Brasil<sup>2</sup>, segundo, abordaríamos um breve histórico da oscilação governamental brasileira em tornar o ensino de sociologia obrigatório ou não, em termos nacionais, assim como refletiríamos a respeito dos dilemas da docência na educação básica.

Tendo em vista que o minicurso obteve mais de 40 inscritos<sup>3</sup> e que, como aponta Sorayra Fleischer (2017), é preciso transformar nossas práticas didáticas em publicações, iniciamos esta jornada escrita, entendendo-a como complementar à didática já efetuada, tendo por objetivos tanto a ampla divulgação desta, cuja formação de um grupo maior de pessoas torna possível, quanto a elaboração de uma reflexão sobre as temáticas aqui trazidas, que compreendemos como pertinentes no contexto em que temos vivido, desde 2016.

Isto posto, dividimos o presente artigo em três partes: a primeira seção traz uma breve apresentação do processo de construção e fortalecimento do ensino de sociologia no Brasil, a segunda oferece uma panorâmica dos desafios da atuação do (a) cientista social em atividades acadêmicas (escolas e universidades) e, por fim, a terceira parte aborda um exercício aplicado aos (às) participantes do minicurso, com o objetivo de avaliarmos o assunto exposto a partir

---

1 Sobre a proposta, bem como os problemas do fim da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio brasileiro, vide: <<https://abecs.com.br/fim-da-obrigatoriedade-de-filosofia-e-sociologia-gera-ensino-mutilado/>>. Acesso em 14/01/2020.

2 Esta primeira parte do minicurso também foi transformada em artigo pelas autoras, intitulado “A profissionalização do (a) cientista social e sua atuação no mercado de trabalho: caminhos possíveis para o exercício da profissão no Brasil”. A segunda parte do minicurso será alvo de descrição e discussão neste artigo.

3 O link do evento com a descrição do minicurso e demais informações estão disponíveis no endereço eletrônico a seguir: <<https://eigedin.ufms.br/oficinas/>>. Acesso em 14/01/2020.

do retorno deles (as), daquilo que compreenderam da nossa fala.

Ressaltamos aqui que, embora o minicurso tenha se voltado majoritariamente para a abertura do leque de possibilidades profissionais do (a) cientista social – sendo que a dinâmica aplicada para avaliação do entendimento dos (as) estudantes demonstra este enfoque -, cremos que tal exercício nos permitiu desenvolver também algumas problematizações do que foi proporcionado no âmbito da docência.

## **2. História do ensino de sociologia no Brasil**

A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil tem sido historicamente oscilante, incerta. Embora ela não tenha ocorrido quando de seu ingresso na academia, mas sim no ensino secundário, no início do século XX (SARANDY, 2011) – o que nos faz pensar que a sociologia tem mais historicidade no ensino médio do que no superior -paradoxalmente é nele que a disciplina não consegue permanecer sólida.

Traçando um rápido resumo histórico de sua institucionalização, relembramos que entre 1500 e 1808 não existiam universidades no país. Apenas com a chegada da família real em 1808 esta realidade foi transformada, quando D. João VI criou a Academia Militar, a Escola Nacional das Belas Artes e duas faculdades de medicina, uma no Rio de Janeiro e outra na Bahia. Em 1827, mais duas faculdades seriam criadas, desta vez de direito, sendo uma no Recife e outra em São Paulo. Apenas em 1882 a disciplina de sociologia foi proposta por Rui Barbosa para integrar o conjunto de matérias que comporiam o ensino básico oferecido pela educação do país, porém, sem êxito. Em 1891 uma nova proposta veio à luz, de Benjamin Constant, tendo sido retirada em 1901 por Epiácio Pessoa (SARANDY, 2011).

O século XX foi bastante movimentado para a sociologia, de modo geral. Em 1925 a Reforma Rocha Vaz elaborou nova indicação, ratificada em 1931 pela reforma Francisco Campos. Em 1930, três universidades compuseram o quadro formativo da disciplina em nível superior: a Universidade de São Paulo (USP), a Escola Livre de Sociologia e Política e uma agregação de cursos na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Porém, em 1942 houve a retirada da obrigatoriedade da disciplina, conseguida pela Reforma Capanema, que perdurou até 1960. Tal movimento, que se repetirá no futuro próximo, fez com que Sarandy (2011) nos direcionasse a atenção para uma relevante observação: estranhamente, nos períodos autoritários o ensino de sociologia permaneceu, nos democráticos caiu.

Em 1947 somente a USP concedia títulos de mestre e doutor na área, no país. Em 1964, em plena ditadura militar, ocorreu a democratização do ensino superior e o incentivo à

pesquisa, bem como processos plurais de institucionalização. O ensino de sociologia foi desarticulado do debate acadêmico, mas foi mantido. Houve o “insulamento acadêmico” (SARANDY, 2011), ou seja, a extrema especialização, o fechamento em “ilhas burocráticas”, o aumento do caráter setorial, a indiferença à agenda política, enfim, o *ethos* científico havia se tornado extremamente abalado por políticas profissionalizantes do regime militar.

Destarte, sabe-se que o primeiro modelo educacional brasileiro foi o clássico-científico, com tradição jesuítica forte, ou seja, priorização do ensino de letras, línguas latinas, uma didática de memorização e um ensino conteudista. Posteriormente, na primeira metade do século XX, o objetivo era modernizar a sociedade, cientificar o pensamento sobre a realidade social brasileira. Entre 1925 e 1942 o objetivo do ensino de sociologia era ser essa nova identidade pedagógica e de nação, constituindo assim uma ciência de referência. Logo, para inserir a sociologia no ensino médio, as propostas promovidas a destacavam como uma ciência que era um instrumento de elevação do nível intelectual do Brasil e de suas grandes massas, como um símbolo máximo da racionalidade. Conforme explicitado anteriormente, entre os anos de 1920 a 1950, Emilio Willens, Fernando de Azevedo, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Florestan Fernandes, Antônio Cândido e Anísio Teixeira elaboraram o “Manifesto dos pioneiros” (1932)<sup>4</sup>, com o objetivo de forjar a sociologia como locomotiva da modernização da sociedade brasileira. Inspirado no sistema francês de renovação das elites, o manifesto se transformou em um projeto escola novista, de inspiração norte-americana, em que há uma visão missionária da disciplina. Tal característica durou de 1942 a 2008, nas idas e vindas da disciplina como obrigatória no ensino médio.

Dos anos 1950 até o início dos anos 1970, o ensino ficou centrado na formação humanística, que privilegiava as atividades intelectuais e artísticas para a elite e o trabalho para as classes trabalhadoras, desempenhando uma educação dual. Nos governos militares (1964-1985) o currículo do 1º e 2º graus regionalizou os conhecimentos, agrupando-os em função de sua aplicabilidade tecnológica imediata (SILVA, 2003). Por exemplo, o aluno não aprendia literatura, mas sim comunicação e expressão. Este currículo foi intitulado tecnicista e considerado prejudicial porque sua identidade pedagógica é totalmente capturada por ideologias políticas oficiais, reprimindo identidades científicas e disciplinares.

Por volta de 1983 iniciou-se uma mudança do currículo tecnicista para o chamado científico. Este é diferente dos modelos anteriores porque não retoma a didática tradicional, nem o ensino de línguas latinas e gregas, sendo que há também uma politização do discurso

---

4 O Manifesto dos Pioneiros (1932) está disponível no link: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 15/01/2020.

pedagógico.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases reinstaura, em seu artigo 36, a filosofia e a sociologia no ensino médio, através do decreto n° 2.208 de 1997. Esta nova proposta trouxe o currículo das competências, que retomaria o currículo regionalizado da ditadura militar (SILVA, 2003). Nela, o (a) professor (a) é entretenedor (a), apresentador (a) de auditório. Iliezi Silva (2003) definiu o período de 2003 a 2010 como de “esquizofrenia” governamental, no que diz respeito à educação. Isto porque a proposta feita em 2004, através das Orientações Curriculares do Ensino Médio (Moraes, Tomazi e Guimarães), foi de currículo científico, mas não houve discussão das políticas públicas educacionais sobre licenciatura e bacharelado - ponto a ser destacado na construção da lei n° 11.683 de 2/6/2008 (SARANDY, 2011).

Entre 2008 e 2016 a sociologia permaneceu no ensino médio como obrigatória, até que a medida provisória n. 746/2016 e a lei n. 13.415/2017 viessem abalar não apenas esta matéria - retirando a sua obrigatoriedade do ensino médio - mas toda a educação brasileira. O golpe político-midiático-jurídico de agosto de 2016, perpetrado por Michel Temer e seus apoiadores, flexibilizou e esvaziou o currículo do ensino médio, corroendo o direito à educação (LIMA & MACIEL, 2018). Temer foi o 37° presidente do Brasil, governando no período de 31 de agosto de 2016 - empossado após o impeachment da titular, Dilma Rousseff - a 1 de janeiro de 2019.

Em síntese, Sarandy (2011) abrangeu os períodos educacionais brasileiros, em relação ao ensino de sociologia, dividindo-os em três fases: a) a pré-científica, que vai desde a segunda metade do século XIX até 1928, com a oficialização do primeiro curso de sociologia em escola normal do Brasil, no “Colégio Dom Pedro II, por Delgado de Carvalho; b) a introdução da sociologia em escolas do país, de 1929 a 1935; e c) a promoção de padrões científicos de pesquisa, de 1935 até os dias atuais. Silva (2003) também propôs um quadro deste panorama, enfocando os currículos e os diversos patamares de ensino, que é explicitado abaixo:



Tipos/Mod elos	Currículo Clássico- científico	Currículo regionalizado Tecnicista	Currículo regionalizado Competências	Currículo Científico
Escola	Liberal Republicana Dual	Liberal Autoritária Profissionalização obrigatória	Neoliberal, Pluralista Flexível Fragmentada Diversificada	Liberal republicana ou Escola unitária (socialista)
Ensino Médio	Livresco Elitista Dual Formação integrada	Tecnicista Desvaloriza as disciplinas tradicionais para o imediato	Generalista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediato Empregabilidade Adaptabilidade	Valoriza as disciplinas, as ciências Transcende o imediato
Sociologia	Curso normal; Aspirantes ao ensino superior	Não há espaço transformada em estudos sociais, moral e cívica, OSPB	É Temas transversais; Conteúdos variados em outras disciplinas ou módulos	Disciplina científica

Tabela 01: Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, sociologia (SILVA, 2003, p. 409)

A este ponto o (a) leitor (a) já deve estar se perguntando: por que todas as reformas discutem a inserção da sociologia no ensino médio, mas não a tornam legítima? Segundo a autora, o lugar instável da sociologia no ensino médio se dá devido ao descompasso entre a constituição da ciência de referência e a disciplina escolar, portanto, haveria um descolamento entre a teoria e a prática. Para Ileizi Silva (2003), é a tomada das Ciências Sociais pela recontextualização pedagógica oficial, seu enquadramento, aquilo que é temido pela universidade e que faz com que nem os próprios cientistas sociais cheguem a um consenso sobre ser ou não obrigatório o ensino de sociologia no ensino médio. É como se o ensino superior temesse o discurso pedagógico, ou seja, o “conjunto de regras que regulam o

discurso especializado das ciências de referência transmitidas nas escolas” (SILVA, 2003. p. 406).

Tais aspectos positivos e negativos da inserção da sociologia no ensino médio podem ser resumidos nos argumentos de que, por um lado, a sociologia aumentaria a capacidade de emancipação das classes subalternas, contudo, por outro, é uma ciência demagógica, manipuladora a serviço da esquerda política, sem sentido e papel. Centro de conflitos ao longo da história, seus (suas) defensores (as) e atacadores (as) estão entre os (as) próprios (as) cientistas sociais – mas não apenas -, como são os casos de Silvio Romero (1895), com seus “Ensaio de filosofia do direito”, em que destaca a sociologia como ciência legítima, em contraposição a Tobias Barreto (1884), e suas “Variações antissociológicas”, em que a matéria é caracterizada como uma falácia (SARANDY, 2011).

Concluindo esta breve revisão histórica, seguimos a constatação dos (as) autores (as) aqui apresentados (as), compreendendo que é necessária uma maior atenção do ensino superior à questão do ensino de sociologia, visando a construção de relações, de ligações entre ensinos médio e superior, para a consolidação deste campo de trabalho do (a) cientista social – por exemplo, reformulando seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), suas diretrizes, entre outras atitudes pertinentes. Afinal, a garantia da sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio brasileiro “é a única via para garantir sua permanência, é projeto político e intelectual, uma construção que depende essencialmente de nossa capacidade de construí-lo” (SARANDY, 2011, p. 3).

Tendo em vista todos estes apontamentos, bem como o cenário de desmonte das conquistas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, desenhado pelo Governo Temer em 2016, como devemos proceder? Quais são os desafios, qual perspectiva de futuro temos enquanto cientistas sociais?

### **3. A atuação docente do (a) cientista social**

A docência em ciências sociais é um tema difícil de tratar pois, como todo grande problema, tende a escorregar por entre os dedos. Isto é, ao percorrer discussões transversais e enveredar por caminhos que se entrecruzam com outros saberes, assim como com o contexto por nós traçado na seção anterior, compreendê-la torna-se tarefa árdua para pessoas que, como nós, não são especializadas nesta problemática.

Muitos são os desafios do (a) cientista social que deseja ser professor (a), para além daqueles destacados no trecho final da seção anterior. Peralva & Sposito (1997) elencam

alguns, dentre os quais questões associadas ao tratamento dos (as) discentes e ao convívio entre docentes. Um dos pontos fulcrais é a constatação de que os (as) alunos (as) do ensino médio não estão naturalmente dispostos (as) a fazer o papel de alunos (as), construindo uma situação de resistência ao (à) professor (a) – algo que contribui para a ideia de que é preciso ocupar constantemente os (as) alunos (as), o que torna cansativo dar aula, visto que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar, etc.

A relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo, reinteressá-los, ameaçar e recompensar (PERALVA & SPOSITO, 1997, p.225).

Além disso, aprende-se que há uma diferença entre o aluno teórico e o aluno real. Uma vez em sala de aula, o (a) docente percebe que deve se esforçar para trabalhar com o (a) aluno (a) médio (a), que não é nem bom (a) nem ruim, porque existem alunos (as) que progridem sozinhos (as) por caminhos mais avançados, e àqueles (as) que simplesmente “entram em greve” (PERALVA & SPOSITO, 1997). Contudo, os autores destacaram que, em geral, o que se encontra são alunos (as) fracos (as). O “problema é que os programas escolares são feitos para alunos extremamente inteligentes” (Idem, p.225), algo que causa uma discrepância surreal entre a teoria e a prática docente. Exemplo disso é a expressão comum que ouvimos em muitas escolas por onde passamos: os professores fingem dar aulas para alunos que fingem ouvir/aprender.

Na sala dos professores, o desafio de ser um (a) bom (a) docente não recebe apoio, pois tal ambiente não é o de auxílio mútuo, mas sim de divulgação do melhor aluno ou aula, de qual professor (a) mais competente e comprometido (a) e, por vezes, da manutenção de egos inflados e de pouca tolerância ou permuta de conhecimentos e práticas. Isso acontece tanto na educação básica quanto na superior. Nos conselhos de classe a situação não muda: permanece a manutenção da ficção sobre os (as) alunos (as), como integrantes de um sistema democrático e meritocrático.

Ressaltamos ainda que este sistema educacional não é meritocrático, porque não atinge a melhor nota quem é o (a) melhor aluno (a), já que em geral eles (as) são fracos (as), mas sim quem alcança minimamente as expectativas requeridas pelos materiais didáticos/docentes, que por sua vez não interagem com a realidade escolar local e sim com um ideal educacional. Também não é democrático, porque não há opções nem escolhas de fato: enquanto docentes fazemos o que nos cabe, em consonância com aquilo a que seremos cobrados, mais que com



nossa realidade escolar local.

Por conseguinte, o que existe é a pedagogia como “técnica de operacionalização da personalidade” (PERALVA & SPOSITO, 1997, p. 226), em que mudar o método de aprendizagem significa mudar o (a) professor (a), seu estilo pedagógico, sua personalidade docente. Ao personalizar a aprendizagem, tanto sucesso quanto fracasso recaem nas costas dos (as) docentes e dos (as) estudantes, tornando a mudança muito mais difícil do que realmente poderia ser, caso encarássemos essa pedagogia como um sistema de repetição e de acumulação.

A proposta de solução deste problema para ambos os autores é o “efeito pigmaleão” na pedagogia: formar professores (as) que creem na transformação dos (as) alunos (as), docentes que os (as) veem como são e não como deveriam ser. Começaríamos assim a transformação do sistema de ensino e da docência, se pensarmos a questão a partir da perspectiva do (a) educador (a) – afinal, esta alteração não é a única imprescindível para a transformação da pedagogia vigente, nem é esta uma demanda que temos autoridade para tratar. Estamos aqui apenas introduzindo a temática ao (à) estudante de Ciências Sociais que pode vir a se tornar docente. Além disso, temos consciência de que o que relatamos aqui não ocorre apenas com o ensino de sociologia, mas também com o de matemática, português, biologia, física, educação física, etc.

Todavia, conforme supracitado, os desafios do ensino de sociologia não cessam na nossa prática enquanto docentes, muito menos enquanto estrutura de ensino-aprendizagem. Há que se lembrar da própria temática que devemos tratar em sala de aula. Pereira (2007), lembra que a sociologia no ensino médio deve promover a “imaginação sociológica”, segundo os parâmetros curriculares nacionais. Mas o que isso significa? Por que um (a) estudante de ensino médio deve estudar Giddens, Elias, Adorno, Lévi-Strauss, Ribeiro, Tocqueville, Bobbio etc.? A autora mesmo responde: os (as) estudantes precisam das ciências sociais para entender os conceitos criados por ela, utilizados cotidianamente por eles (as), tais como: classes sociais, estado, soberania, política, marginalidade, exclusão social, cultura, entre outros. Precisam também compreender a diferença entre o senso comum e o senso crítico, o objeto real e o objeto científico, entender que “não será através do depoimento ou opinião de pessoas que se poderá explicar a realidade social em que o estudante está inserido” (PEREIRA, 2007, p. 148). Para isso é preciso a ciência social. Esta é a nossa função, tal qual a entendemos no ensino de sociologia na educação básica, desde os tempos do Manifesto dos Pioneiros (1932), supracitado.

O objetivo do ensino de sociologia no ensino médio é o de fazer com que os (as) alunos (as) evitem “explicar as representações dos sujeitos independentemente das relações objetivas nas quais estão inseridos” (Idem, p. 148), ou seja, faze-los compreender o princípio da não-consciência. Ao assumir este objetivo como nosso papel no ensino médio, o (a) professor (a) de sociologia precisa trazer temas que o contemplem, compreendendo que os (as) estudantes não necessitam entender os princípios da teoria do conhecimento social, mas sim a sociedade que compõem. Por exemplo, o (a) docente pode lecionar temas cotidianos que se tornaram científicos, por meio de inúmeros métodos de abordagem destes, entre os quais a comparação, a problematização, a teorização, o bom senso, etc. Assim, parte-se de conceitos sociológicos (a) para alcançar explicações acerca das representações dos sujeitos (b), que por sua vez estão inseridas nas relações objetivas destes (c), sendo que pode-se problematizar a, b e c separadamente ou em paralelo, abordando as letras (“a”, “b” e “c”) de diversas formas possíveis. O objetivo da sociologia no ensino médio seria sempre compreender a relação entre elas. Este também é um desafio e tanto para os (as) profissionais de ciências sociais.

Para Jinkings (2007), a sociologia deixou há tempos o seu papel de engenheira social, atuando agora como contendora de conflitos sociais e renovadora das discussões dos movimentos sociais. A retirada da sua obrigatoriedade em nível nacional não impediu que a sociologia permanecesse nos estados, nestes ainda há resistência. Muitos são os prós e contras dessa existência regionalizada, tal situação é algo que ainda necessita de tempo para ser analisada. Contudo, esta possibilidade tem se mostrado como uma esperança.

Ainda que não tenhamos desistido da docência no ensino médio - aliás, muito longe disso – sentimos que estamos vivenciando um momento de falta de postos de trabalho na educação, por conta dos últimos acontecimentos políticos, no que tange a garantia da nossa ciência como entre o leque de disciplinas necessárias ao aprendizado básico e superior. Dizemos superior, porque também ocorreu uma queda no número de concursos públicos para docentes no magistério superior nestes últimos anos, que temos observado como um ataque, de modo geral, à educação e às Ciências Sociais no Brasil.

À parte a docência, vista como em mau momento recentemente, seis cenários se mostram factíveis ao (à) atuação profissional do (a) cientista social: 1. O Estado; 2. A consultoria independente; 3. As organizações não-governamentais (ONGs), os movimentos sociais e o voluntariado; 4. O ensino fundamental, médio e superior (público e privado); 5. Os organismos internacionais, e por fim; 6. Os documentários, desenhos, fotos, acervos e mostras

fotográficas (FLEISCHER, 2017). Também podemos contar com opções adicionais de nossa prática, menos frequentes, porém, em crescimento, como o trabalho com consultorias para empresas privadas; em museus e curadoria; em institutos de pesquisa de opinião; em sindicatos e associações comunitárias; em antropologia/sociologia forense; na indústria, etc.

Andréa Lobo (2017) aponta que as instituições “extramuros” contam com nosso diferencial formativo, nossa capacidade crítica e reflexiva, inerente ao olhar que é construído tanto no ato de aprender a teoria antropológica, sociológica e cientista política quanto de desafiá-la por meio do fazer etnográfico, do trabalho em campo, por exemplo. “Estas aptidões são apreendidas no e pelo fazer acadêmico, mas são profundamente ampliadas quando fora da academia” (LOBO, 2017, s/p).

Compreendemos que estes espaços de atuação também contêm meandros problemáticos, tanto quanto à docência no ensino médio. Conforme o relato de algumas antropólogas que participaram da disciplina de Fleischer na UNB (2017, p.56):

Contaram ser facilmente identificadas como “porta-voz” das minorias (SOARES, 2014), contratadas para “entender o universo do outro” (Tatianna Meireles) ou “conviver com a diferença” (Krislane Matias) e, embora estivessem alinhadas com a missão da instituição onde trabalhavam, isso poderia parecer estar perdendo a neutralidade e a tecnicidade (surpreendentemente, até mesmo diante dos colegas acadêmicos). Em suas equipes, diante do público atendido e até quando voltavam para circular dentro da universidade, contaram se sentir “profissionais do estranhamento” (SOARES, 2014).

O desempenho dos (as) cientistas sociais como profissionais do estranhamento é algo que precisa ser bem ponderado, algo que necessita passar pelo crivo da autocrítica constantemente. Por vezes, os caminhos do (a) “porta-voz” das minorias enveredam através de aspectos indesejados, como o caso do antropólogo dos ruralistas, Edward Luz<sup>5</sup>, entre outros (as) profissionais da nossa área. Salientamos que não exploraremos tais vetores “extramuros” da atuação profissional do (a) cientista social aqui, porque isso já foi feito noutro artigo, conforme destacado anteriormente.

Após a exibição dos pontos que consideramos essenciais para a compreensão do contexto histórico, legal, pedagógico e de disputas e discordâncias dentro da própria disciplina, passaremos a análise do exercício proposto ao término do minicurso que impulsionou este artigo, tentando extrair dele algumas problemáticas no que diz respeito ao

---

5 Vide: MEDEIROS, Étore. “O antropólogo dos ruralistas. Desligado da Associação Brasileira de Antropologia em 2013, Edward Luz promete apresentar 32 denúncias à Comissão Parlamentar de Inquérito da Funai e do Inbra”. Reportagem publicada em 7 de dezembro de 2015, 14h, que expõe um pouco da atuação de Luz, disponível em <<https://apublica.org/2015/12/truco-o-antropologo-dos-ruralistas/>>. Acesso em 11/9/2019.

ensino de sociologia na educação básica, mesmo que este não tenha sido o foco da dinâmica aplicada.

#### 4. Dinâmica da folha dobrada

Ao receberem uma folha papel A4, pedimos - no início de nossas falas - que os (as) participantes do minicurso dobrassem-na em quatro partes e escrevessem as seguintes questões em cada uma delas: 1. Qual sua visão sobre a atuação do (a) cientista social antes de ingressar na universidade; 2. Durante o andamento do curso na universidade, em que pensou que o (a) cientista social atuaria; 3. Após a realização deste minicurso, qual sua visão acerca da atuação profissional do (a) cientista social e, por fim, 4. Em qual área pensa trabalhar após a conclusão do curso de graduação. Após terem feito tal divisão e esclarecimento do que responder em cada campo, pedimos que respondessem apenas as questões 1 e 2, deixando as perguntas 3 e 4 para depois da conclusão do minicurso.

Trinta e três pessoas responderam à atividade. Para elaboração de uma análise neste artigo, ressaltamos que criamos categorias para respostas muito longas/ genéricas, além de para escritos que tivemos dificuldade de compreensão – como, por exemplo, a elaboração de um item intitulado “pessoas que não compreenderam o exercício proposto”. Na primeira questão tivemos 41 respostas, pois muitas pessoas colocaram mais de uma atuação profissional do (a) cientista social. Contudo, em primeiro lugar, com um total de 20 respostas, foi dito que o (a) cientista social atuaria na docência.

O que este dado nos mostra? Que há uma amplitude na divulgação da atuação profissional do (a) cientista social como docente, por diversos fatores. Alguns deles poderiam ser: a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, que durou de junho de 2008 a setembro de 2016; a exigência da matrícula em disciplinas de sociologia nos primeiros anos de diversos cursos de graduação; a lembrança da existência de um presidente sociólogo e professor, Dr. Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que atuou no governo de 1995 a 2003; entre outros fatores.

Na segunda maior resposta houve um empate entre atuar em pesquisa e ser assistente social, confusão recorrente na sociedade brasileira<sup>6</sup>. Ainda que tenhamos muitos pontos em comum em nossas formações, o foco daquele que se forma em Ciências Sociais é diverso da pessoa que se gradua como Assistente Social, o que torna tais graduações também bastante

---

6 A questão é abordada em “A profissionalização da sociologia e o uso dualístico das ciências sociais”, de Telmo H. Caria, Filipa César e Raquel Biltres. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/configuracoes/1083>>. Acesso em 29/01/2020.



diferentes. Já em relação à pesquisa, supomos que as idas e vindas da sociologia no ensino médio desencadearam em certa valorização e naturalização da academia (ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*) como caminho profissional “natural” para o (a) cientista social.

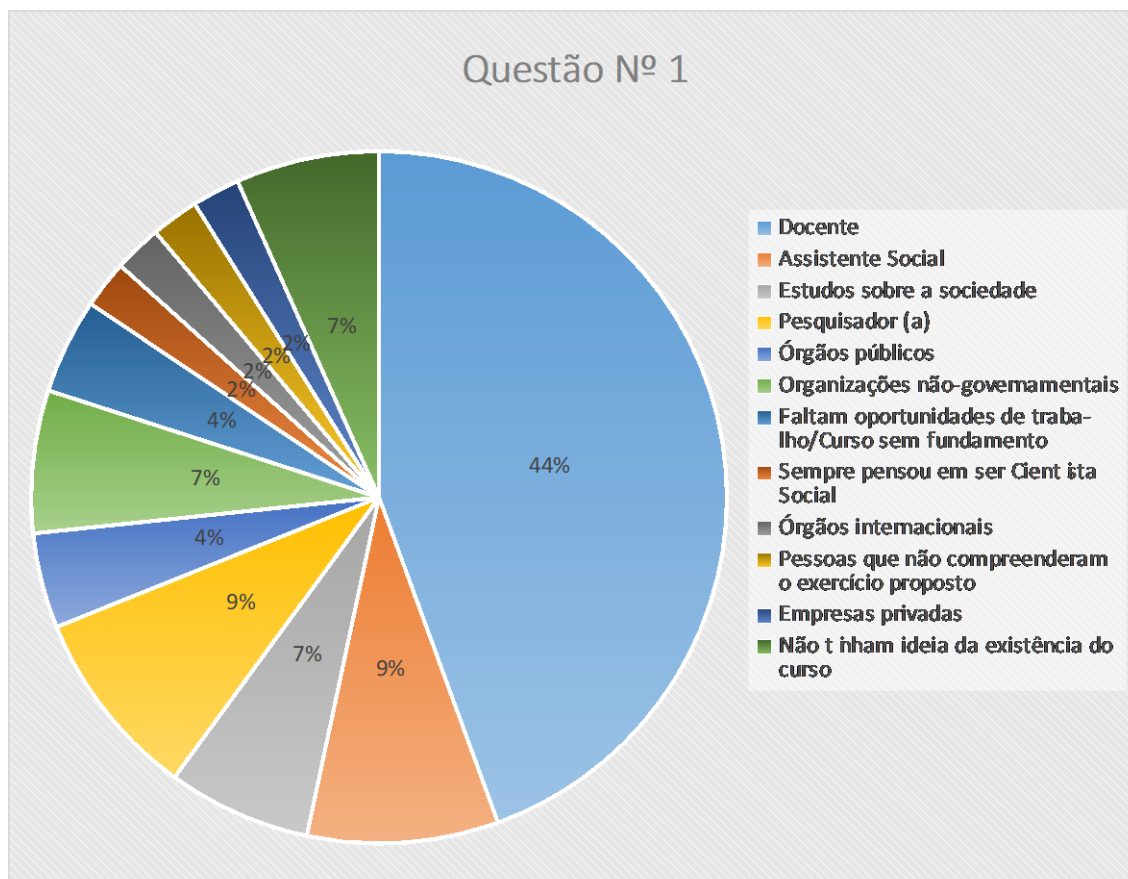


Tabela 02: Disposição em gráfico pizza das respostas obtidas na questão 01

A pergunta nº 2, em que objetivávamos saber se houve alguma transformação na percepção do (a) acadêmico (a) acerca da atuação profissional do (a) cientista social após entrarem no ensino superior, a docência continuou a ser a profissão de destaque, com 21 pessoas respondendo-a, assim como a “pesquisa” manteve-se na 2ª posição (14 pessoas). Isso nos revelou, por um lado, que mesmo tendo contato com outras possibilidades de atuação profissional, por meio da explanação e exemplo docente ou de colaboradores, palestrantes, parceiros de atividades de extensão, etc. que integram o *corpus* universitário em algum momento da trajetória acadêmica, a docência ainda é um grande objetivo dos (as) cursistas de Ciências Sociais. Por outro lado, este dado era de se esperar em um curso de licenciatura em Ciências Sociais, em que o (a) ingressante já entra na universidade com o objetivo de alcançar



esta profissão.

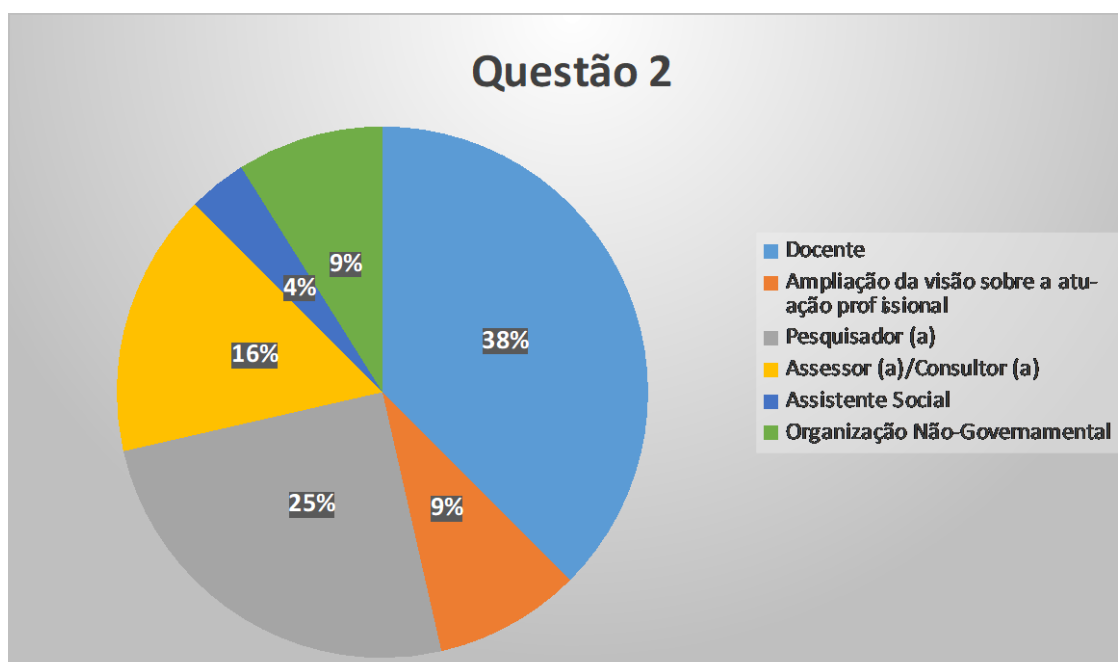


Tabela 03: Disposição em gráfico pizza das respostas obtidas na questão 02

A terceira questão versava a respeito daquilo que os (as) cursistas tinham aprendido com o minicurso. A maior parte das pessoas optaram por produzir respostas genéricas como “o minicurso ampliou a visão que eu tinha sobre a atuação profissional do (a) cientista social” e “aprendi a respeito da atuação do (a) cientista social em setores públicos e privados” (28 respostas divididas entre estas opções), porém, destacamos também a obtenção de respostas antes sequer assinaladas - como assessores (as) e consultores (as) (22 pessoas), como pesquisadores (as) (pesquisa aplicada) (11 pessoas) e atuantes no terceiro setor (Organizações Não-Governamentais) (10 pessoas). Nesta questão enfocamos a diferença entre a primeira leva de respostas (Questão nº1), em que 20 pessoas disseram saber que o (a) cientista social atua como docente - a maioria, portanto, sendo esta a resposta majoritária -, e esta questão (nº3) em que apenas 4 pessoas lembraram da docência como uma das atuações profissionais da área.

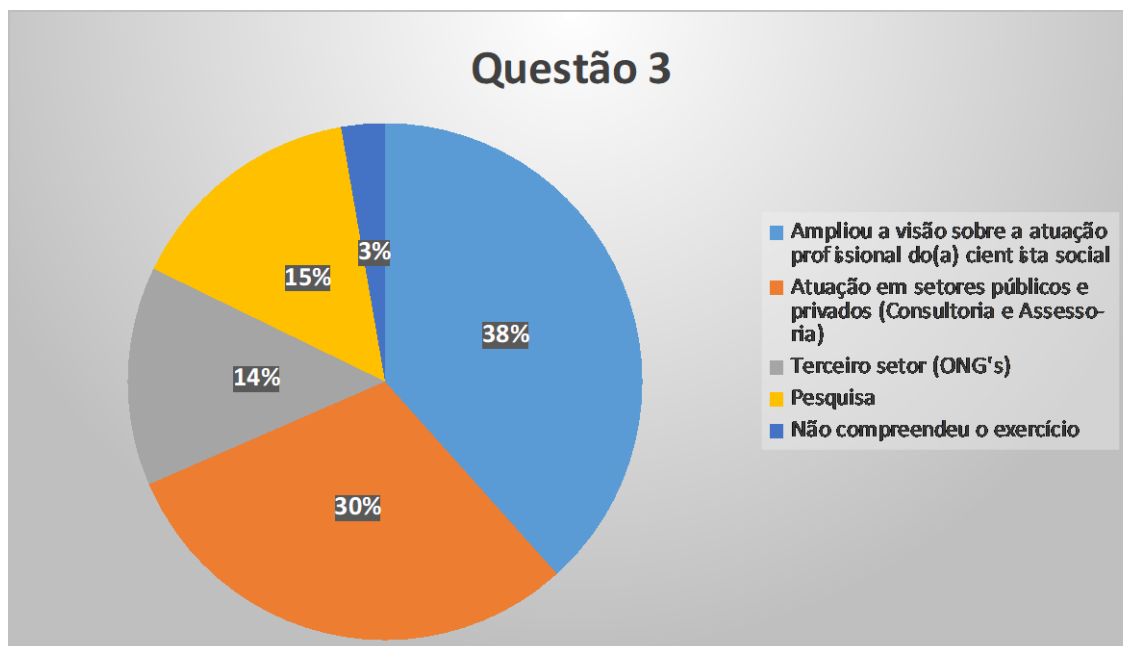


Tabela 04: Disposição em gráfico pizza das respostas obtidas na questão 03

Sabemos que a mudança drástica do número de pessoas que responderam “docência” para outras possibilidades de atuação profissional do (a) cientista social tem a ver com o foco do minicurso. Contudo, sabemos também que os (as) estudantes ingressaram num curso de licenciatura em Ciências Sociais. Logo, que tinham em mente esta atuação como a principal.

É neste interim que apontamos para uma surpresa a que fomos acometidas neste ponto da dinâmica: na pergunta seguinte, objetivávamos compreender com o que o (a) acadêmico (a) pensa em atuar no futuro, após a conclusão do curso de graduação. Para a nossa surpresa, a despeito da escolha de um curso de graduação na modalidade licenciatura, a maior parte dos (as) discentes disseram que atuarão em setores públicos e privados, como assessores e/ou consultores (15 pessoas). Isso nos mostra uma debandada do movimento a caminho da docência, seja por motivos contextuais histórico-políticos, seja pelo descortinar de novas ou desconhecidas possibilidades abertas a estes (as) acadêmicos durante o minicurso.

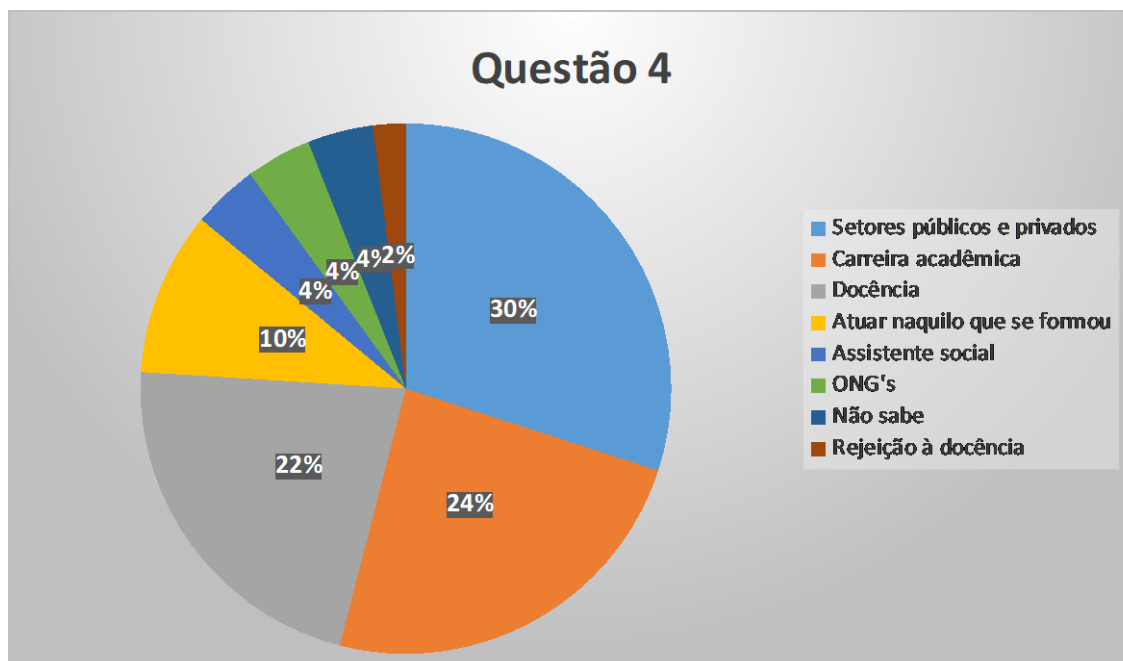


Tabela 05: Disposição em gráfico pizza das respostas obtidas na questão 04

Assim sendo, as respostas demonstram todo este contexto “local” produzido pelas reflexões do minicurso, mas também a dubiedade de posicionamento por parte da área Ciências Sociais no Brasil e o impacto disso nos (as) discentes. Dizemos isso porque, mesmo com a crescente transformação daquilo que objetivavam fazer após a conclusão do curso – algo explicável pelo histórico de desvalorização da docência de sociologia no ensino básico pelos (as) próprios (as) cientistas sociais - em segundo lugar ficou a carreira acadêmica (12 pessoas) e em terceiro a docência (11 pessoas). Ou seja, a escolha da docência de sociologia no ensino básico permaneceu firme em boa parte do público-alvo, isso nos mostra uma permanência ou algum resquício do discurso dos pioneiros nos anos 1930/1940, sobre a importância desta função para a construção de uma sociedade melhor.

Dando sequência à análise do exercício, outra resposta que surgiu com frequência foi a vontade de “atuar naquilo para o qual se formou”, sem especificar necessariamente em que (5 pessoas). Duas pessoas, em cada uma das opções, responderam ONG’s e Assistência Social. Uma não compreendeu o exercício, duas pessoas responderam não saber em que gostariam de atuar, e uma pessoa respondeu que não atuará como professor (a). Estas respostas nos mostram uma porcentagem menor, porém existente, de pessoas que duvidavam da possibilidade de atuação na área, além da persistência de certa “confusão” com outras áreas das ciências humanas, enraizadas no senso comum e de difícil diferenciação por parte de uma parcela de indivíduos. Há que se lembrar da negação da docência, evidente também neste

ponto.

Por fim, três pessoas elogiaram o minicurso, destacando a importância deste para sua passagem de descrente na profissão de cientista social a alguém que passará a valorizar mais o próprio curso.

## 5. Considerações finais

Após a explanação do processo de construção e fortalecimento do ensino de sociologia no Brasil, de uma panorâmica dos desafios da atuação do (a) cientista social em atividades acadêmicas (escolas e universidades) e, por fim, de algumas análises mínimas, porém, relevadoras, de um exercício aplicado aos (às) participantes do minicurso, compreendemos termos feito neste artigo um ciclo de aprendizado completo de reflexão acerca do tema por nós proposto, qual seja, o de perguntarmos-nos se o ensino de sociologia no Brasil foi/é um projeto político e intelectual sólido e urgente ou um símbolo da desorientação profissional do (a) cientista social enquanto docente.

Se há uma resposta – que dizemos que sim, certamente há –, ela vem dos bancos de nossas universidades. Aqui tentamos explicar as representações dos sujeitos, presentes na dinâmica da folha dobrada, independentemente das relações objetivas nas quais estão inseridos, isto é, compreendendo um amplo contexto histórico, político, social, educacional, do ensino de sociologia na educação básica brasileira. Nesta reflexão, compreendemos que o ensino de sociologia no Brasil é um projeto político e intelectual, contudo, não solidificado completamente, e por nossa atuação e responsabilidade majoritariamente. Entendemos também que a desorientação profissional habita mais do que gostaríamos a mente dos (as) discentes do curso de Ciências Sociais, o que demonstra, em nossa opinião, a primeira afirmação feita.

## REFERÊNCIAS

- FLEISCHER, Soraya. Onde uma antropóloga pode trabalhar? In: *Áltera – Revista de Antropologia*, João Pessoa, v. 1, n. 4, p. 42-61, jan. / jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/RAQUEL/Downloads/36060-92917-1-PB.pdf>. Acessado em 11/9/2019.
- JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos. *Revista Mediações*, Londrina, PR, v.12, n.1, p.113-130, jan/jun. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391/2761>>. Acessado em 13/2/2019.
- LIMA, Marcelo & MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <[17](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-</a></p></div><div data-bbox=)

rbedu-23-e230058.pdf>. Acessado em 15/01/2020.

LOBO, Andréa. *Precisa-se de um antropólogo! Vivenciando o fazer antropológico entre a academia e a sociedade civil*. Publicado em 3/1/2017 e disponível em:

<<http://novosdebates.abant.org.br/index.php/v2n2/opiniaov2n2/237-precisa-se-de-um-antropologo-vivenciando-o-fazer-antropologico-entre-a-academia-e-a-sociedade-civil>>.

Acessado em 11/9/2019.

SARANDY, F. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. *IV Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional*, 2011. Disponível em:

<[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2413&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2413&Itemid=170)>. Acessado em: 13/2/2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MATO GROSSO DO SUL. *Currículo Referencial para o Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Sociologia. p. 40.*

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*. Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

Disponível em: < [https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844/pdf\\_60](https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844/pdf_60) >. Acessado em 13/2/2019.

TORINI, Daniel Martins. *Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2012.