

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÚLIA DE SOUZA CORSETE

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE DIPLOMADAS E DIPLOMADOS EM  
CIÊNCIAS SOCIAIS**

Porto Alegre  
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

## Ficha Catalográfica

C826t Corsete, Júlia de Souza

Trajetórias Acadêmicas e Profissionais de Diplomadas e Diplomados em Ciências Sociais / Júlia de Souza Corsete. – 2021.

75p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de la Fare.

1. Trajetórias. 2. Profissões. 3. Educação. 4. Ciências Sociais.  
5. Diplomados. I. de la Fare, Mônica. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

**JÚLIA DE SOUZA CORSETE**

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE DIPLOMADAS E  
DIPLOMADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mónica de la Fare

Porto Alegre

2021

**JÚLIA DE SOUZA CORSETE**

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE DIPLOMADAS E  
DIPLOMADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Mónica de la Fare – PUCRS (Orientadora)

---

Profª Drª Fernanda Bittencourt Ribeiro – PUCRS

---

Prof. Dr. Pedro Savi Neto – PUCRS

Porto Alegre

2021

Dedico esta dissertação às e aos colegas,  
Cientistas Sociais. Que as angústias se  
tornem sorrisos. Seguimos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Mónica, pelo conhecimento compartilhado, orientações, conversas e carinho durante essa jornada. Agradeço, também, às companheiras e aos companheiros do Grupo de Estudos de Trajetórias, pela troca de ideias, partilhas sobre as pesquisas e estudo conjunto que possibilitaram a escrita desse trabalho.

Colegas do grupo de orientandas e orientandos da professora Mónica, colegas da turma do Mestrado em Educação de 2019, parceiras de Representação Discente e de Boletim Acadêmico, meus sinceros agradecimentos pelas trocas que construíram esse percurso acadêmico.

À família e amigas, especialmente ao meu pai, meu grande parceiro, que acredita em mim, mais do que eu mesma, que me apoia, inventiva e cuida: obrigada. Gratidão ao meu companheiro, Bruno, pela compreensão e cuidado.

Agradeço à Daniele, por todos os momentos de acolhida, conversas, e por me ajudar a manter a cabeça no lugar e lidar com as ansiedades e medos.

Agradeço às amigas, que me apoiam há anos, incondicionalmente, Alícia, Angélica e Nathália: toda a minha gratidão pelas alegrias e risadas compartilhadas, pelos ombros amigos nos momentos em que achei que tudo daria errado, pela disponibilidade em ajudar, aconselhar e acalantar.

Um agradecimento mais que especial às amigas Adriana, Paolla, Renata e Taiane. O que levo desses 2 anos vai além dos conteúdos acadêmicos, da pesquisa e do título: levo essas amizades que tive o prazer de conhecer nesse caminho, as vezes solitário e complicado. Vocês estão sempre presentes, seja para jogar conversa fora, sobre os assuntos mais aleatórios que possamos imaginar, seja para organizar e executar, incansavelmente, um evento tão importante e maravilhoso, como foi o Mulheres nas Ciências. Vocês são o verdadeiro significado de rede de apoio: um grupo de amigas que não mede esforços para ver as outras felizes, saudáveis e prosperando juntas.

Por fim, agradeço às pessoas envolvidas na construção de políticas públicas educacionais e de fomento à ciência, que permitiram que esse trabalho fosse financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

## RESUMO

A presente pesquisa propõe a construção e análise de trajetórias acadêmicas e profissionais de diplomadas e diplomados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tem como problemática investigar as relações entre os percursos individuais e as dinâmicas dos grupos e campos nos quais as e os cientistas se movimentam, assim como essas relações possibilitam a construção de trajetórias acadêmicas e profissionais, tendo como objetivo reconstruir e analisar essas trajetórias. Para isso, utiliza-se a teoria estruturalista construtivista, de Pierre Bourdieu, a partir do conceito-chave de trajetória, que se articula aos conceitos de *habitus*, campos, capitais e estratégias, bem como as contribuições críticas de Claude Dubar, sob a perspectiva da Sociologia das Profissões. A pesquisa, ocorreu em três etapas: 1) a investigação das configurações dos campos, na qual foi realizada uma reconstrução da história da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e na PUCRS; 2) caracterização das diplomadas e dos diplomados, através do envio de questionários, a fim de investigar seus percursos, experiências na área de trabalho como Cientistas Sociais e suas formações; 3) reconstrução e análise das trajetórias, a partir de entrevistas realizadas com uma amostra selecionada das e dos respondentes do questionário. Foi realizada uma análise categorial temática, que contou com algumas categorias destacadas *a priori*, como as trajetórias das famílias, as manifestações do *habitus*, os acúmulos de capitais, estratégias de ascensão e as movimentações no campo, além de outras levantadas *a posteriori*, como o papel dos programas de expansão da Educação Superior nas formações dessas e desses cientistas, as questões de maternidade e paternidade, a resistência do campo universitário às e aos estudantes trabalhadoras e trabalhadores e a resistência do campo profissional das Ciências Sociais. A partir da análise, é possível considerar que grande parte das trajetórias são ascendentes; programas como ProUni, Fies e créditos educativos foram essenciais na formação dessas e desses cientistas; e muitas e muitos enfrentam dificuldades no que diz respeito às oportunidades de trabalho na área.

**Palavras-chave:** Trajetórias. Profissões. Educação. Ciências Sociais. Diplomados.

## ABSTRACT

This research proposes the construction and analysis of academic and professional trajectories of graduates in Social Sciences from the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). The problematic is to investigate the relations between the individual paths and the dynamics of the groups and fields in which the scientists move, and how these relations enable the construction of academic and professional trajectories, with the objective of reconstructing and analyzing these trajectories. For this, Pierre Bourdieu's Constructivist Structuralism theory is used, based on the key concept of trajectory, which is linked to the concepts of *habitus*, fields, capitals and strategies, as well as the critical contributions of Claude Dubar, from the perspective of Sociology of Professions. The research took place in three stages: 1) the investigation on the configurations of the fields, in which a reconstruction of the history of the institutionalization of Social Sciences in Brazil, in Rio Grande do Sul, in Porto Alegre and at PUCRS was carried out; 2) characterization of graduates through questionnaires, in order to investigate their paths, their experiences in the field of work as social scientists and their upper education schooling; 3) reconstruction and analysis of trajectories, based on interviews carried out with a selected sample of questionnaire respondents. A Thematic-Categorical Analysis was held, which included some categories highlighted *a priori*, such as the trajectories of the families, the manifestations of the *habitus*, the capital accumulation, strategies of ascension and movements in the field, and others raised *a posteriori*, such as the role of Higher Education Expansion Programs throughout the scientists schooling, the issues of maternity and paternity, the resistance of the university field towards working students and the resistance of the professional field of Social Sciences. From the analysis it is possible to consider that most of the trajectories are upward, that programs such as ProUni, Fies and educational credits were essential for the schooling of these scientists, and that many of them face difficulties regarding job opportunities in the area.

**Key words:** Trajectories. Professions. Education. Social Sciences. Graduates.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	15
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO</b> .....	31
3.1 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL.....	31
3.2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO RIO GRANDE DO SUL E PORTO ALEGRE .....	39
3.3 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA PUCRS .....	40
3.4 OS PROGRAMAS PARA AMPLIAÇÃO DE VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	42
<b>4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS</b> .....	47
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação em questionário</b> .....	69
<b>APÊNDICE B – Questionário aplicado</b> .....	70
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação em entrevista</b> .....	75
<b>APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas</b> .....	76

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação, discute as trajetórias de formação acadêmica e atuação profissional de um grupo de Cientistas Sociais diplomadas e diplomados<sup>1</sup> pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Esse projeto foi elaborado a partir de inquietações da pesquisadora – que surgiram após a conclusão do curso de licenciatura em Ciências Sociais – e que estão relacionadas às questões acadêmicas e profissionais, no que diz respeito, principalmente, ao processo de profissionalização de Cientistas Sociais.

Essas inquietações, não exclusivas da pesquisadora, surgem a partir da percepção de que o curso de Ciências Sociais e a profissão de cientista social vêm passando por obstáculos, especialmente no que concerne as possibilidades de trabalho na área. Além da conjuntura atual do Brasil, na qual a educação e a ciência sofrem ataques constantemente, particularidades da profissão também se tornam questões que instigam a curiosidade investigativa: a falta da representação da classe profissional; a formação predominantemente voltada à docência e à pesquisa acadêmica; e a ausência de regulamentações mais específicas em relação ao exercício da profissão.

Tendo essas inquietações como ponto de partida, outras questões foram elaboradas. Portanto, interessa saber: o que faz estudantes escolherem cursar Ciências Sociais? Quais são suas expectativas ao ingressarem nesse curso? Quem são estas pessoas? Essas foram algumas perguntas iniciais que sulcaram<sup>2</sup> a construção do problema de pesquisa.

O que se espera ao acessar a Educação Superior? Essa questão costuma ser respondida de diversas formas, como para conseguir um bom emprego, melhor acesso ao mundo do trabalho, para se especializar em um determinado ofício, conhecer novas realidades, novos grupos, novas pessoas e para aprender.

E por que, então, Ciências Sociais? Quais são os caminhos que levam à escolha desse curso? Como uma ferramenta para melhor compreender as dinâmicas

---

<sup>1</sup> No presente trabalho, por uma questão política da pesquisadora, preza-se por uma escrita com neutralidade de gênero. Em alguns casos, onde mais apropriado para a fluidez do texto, poderá ser utilizada a generalização no gênero feminino.

<sup>2</sup> Como no texto escrito pelo físico Marcio D’Oliveira Campos, “A Arte de Sulcar-se” (1991), e utilizado por Paulo Freire em “Pedagogia da Esperança” (2002), em uma proposição de colocar o Sul como o principal referencial, subvertendo a lógica do termo “nortear”.

sociais, se aprofundar nos estudos do jogo político ou para conhecer práticas culturais distantes das suas? Para ensinar, pesquisar e trabalhar na elaboração e execução de políticas públicas? Por não saber exatamente o que queria cursar, mas ter em mente que o diploma universitário poderia representar uma mudança de vida? Por influência de familiares, amigas e amigos, professoras e professores?

Quem são as pessoas que escolhem se graduar em Ciências Sociais? São oriundos de classes populares ou filhas de professoras universitárias? São trabalhadoras e trabalhadores, são jovens que recém se formaram no Ensino Médio? Quais os recortes de gênero, classe e raça que podem ser estabelecidos?

Se tratando da diplomação em uma instituição de ensino paga, é essencial, também, pensar em como essas pessoas acessam e se mantêm no curso: foram auxiliadas pela família? Tiveram condições de se manter e pagar o curso enquanto trabalhavam? Tiveram acesso a algum tipo de crédito educativo ou bolsa de estudos?

No que diz respeito às trajetórias profissionais, outras inquietações surgem: quais eram suas atividades anteriormente ao ingresso no curso? Continuam exercendo a mesma profissão? Buscavam uma carreira nas Ciências Sociais? Estão trabalhando na área atualmente? Como percebem as possibilidades de trabalho como sociólogas, antropólogas, cientistas políticas, professoras?

Tais questões e hipóteses de respostas, que foram comprovadas com base na análise das entrevistas realizadas nesse presente estudo, possibilitaram delinear categoriais *a priori*. No entanto, outras questões surgiram ao longo da análise, como as seguintes: as pessoas entrevistadas tiveram mais oportunidades de acesso à Educação Superior do que suas famílias e seus grupos de origem? As políticas públicas de ampliação de vagas universitárias impactaram suas trajetórias? Como? Como foi a relação dessas pessoas com o campo universitário?

Essa dissertação se articula ao grupo de pesquisa “Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo”, coordenado pela professora Dra. Mónica de la Fare, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O grupo tem como objetivo analisar os processos educativos de jovens e adultos em diferentes níveis da educação formal e nos espaços de educação não formal, incluindo as pesquisas sobre trajetórias educacionais e profissionais. A pesquisa foi construída a partir das trocas e dos estudos realizados pelas pesquisadoras e pesquisadores deste grupo.

Nunes (2018), Machado (2019) e Silva (2020) realizaram estudos sobre trajetórias educacionais, como teses de doutorado. Além desses, estudos em andamento estão sendo elaborados sobre 1) trajetórias de imigrantes senegaleses egressos da EJA e suas estratégias para o acesso ao Ensino Superior; 2) trajetórias de egressos de um curso de Pedagogia que acessaram a universidade pública através do sistema de ações afirmativas; 3) trajetórias de indígenas na Pós-Graduação no Brasil; e 4) trajetórias de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, no capítulo dois, de título “Caminhos da pesquisa”, será realizada a apresentação do problema de pesquisa e de sua construção, o objetivo geral e específicos, a fundamentação teórica e a metodologia de pesquisa. Também será reconstruído o percurso da elaboração da pesquisa e a apresentação dos passos metodológicos que constituíram a análise final das trajetórias.

Nesse primeiro momento também será apresentada a fundamentação teórica, apresentando os conceitos e categorias utilizadas para a análise, como o conceito chave de trajetória, *habitus*, campo, capital e estratégia do sociólogo Pierre Bourdieu. Conceitos esses que foram discutidos e elaborados no “Estruturalismo Construtivista”, por Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). Além disso, serão apresentadas as contribuições de Claude Dubar (1997; 1998), na área da Sociologia das Profissões, como a construção da identidade profissional, através da socialização profissional. Outras autoras e outros autores importantes, citadas e citados no capítulo, são: Lïc Wacquant (2017), Jean-Claude Passeron (BOURDIEU; PASSERON, 1992; BOURDIEU; PASSERON, 2009), Maria Alice Nogueira (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016), Afrânio Catani (2017), Claudio Nogueira (2016; 2017).

No terceiro capítulo, “Caracterização do campo” será realizada, como já indica o título, a caracterização do campo das Ciências Sociais no Brasil e, de forma mais profunda, do curso de Ciências Sociais da PUCRS. Pretende-se analisar os desdobramentos históricos e as relações de poder que compõem o cenário atual das Ciências Sociais no país, bem como conjecturar períodos de avanços em relação às políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior e ao investimento na área da educação. A partir da análise do campo universitário e do campo profissional das Ciências Sociais, será reconstruída a história do curso de Ciências Sociais da PUCRS, a fim de caracterizar o campo no qual as e os agentes, diplomadas e diplomados, se movimentam.

Para tal, serão utilizados estudos que abordam a história da institucionalização da Sociologia no Brasil, como Liedke Filho (2003; 2005), Werneck Viana (1997), Gomes Junior e Musial (2019), Candido (2006), entre outros. Será constituído também por dados e informações retirados de entrevista com o antigo coordenador da Graduação em Ciências Sociais, professor do curso por mais de 40 anos, como fonte e testemunha da história do curso.

Além do cenário das Ciências Sociais no Brasil, será realizada uma breve contextualização dos programas de ampliação de vagas na Educação Superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies). Essa contextualização é importante por conta do impacto dessas políticas nas trajetórias das entrevistadas e dos entrevistados, visto que, em sua maioria, acessaram a universidade por meio delas.

No capítulo quatro da dissertação “Construção e análise das trajetórias”, serão reconstruídas as trajetórias acadêmicas e profissionais das diplomadas e dos diplomados do curso de Ciências Sociais, utilizando dados provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com as e os agentes. Serão analisados seus percursos acadêmicos, profissionais (anteriores e posteriores à conclusão do curso) e as trajetórias de suas famílias e grupos sociais de origem. A construção e a análise se dão através da observação das diferentes manifestações do *habitus* das e dos agentes e como elas estão relacionadas com os campos nos quais se movimentam: o campo acadêmico-universitário e o campo profissional.

A partir dessa reconstrução, algumas considerações podem ser feitas acerca das trajetórias. A primeira delas está relacionada ao caráter ascendente de grande parte das trajetórias, nas quais as entrevistadas e os entrevistados acessaram espaços não antes possíveis para sua família e/ou grupos de origem. Um desses espaços é a universidade: muitas e muitos Cientistas Sociais da amostra, foram as primeiras e os primeiros de suas famílias a ingressarem na Educação Superior. Além disso, muitas e muitos prosseguiram ou têm pretensões de prosseguir com os estudos na Pós-Graduação, uma posição pouco acessada pelos grupos de origem das entrevistadas e dos entrevistados.

A segunda é o fato de que a universidade é vista, pela maioria dos grupos de origem das entrevistadas e dos entrevistados, como um espaço de possibilidades de ascensão econômica e social, apesar de ser considerada por muitos como um espaço ao qual não pertencem. Algumas famílias consideram que a Educação Superior – por

mais que signifique maiores chances de se qualificar e conseguir um “bom emprego”<sup>3</sup> – seja uma instituição destinada às elites econômicas, não sendo palpável a estes grupos historicamente excluídos.

Também foi possível identificar as configurações do campo acadêmico, que operam, muitas vezes, reproduzindo as desigualdades de origem. Essa dinâmica se mostra nas falas de entrevistadas que se sentiam, e ainda se sentem, em uma relação desigual com outras e outros colegas, porque não dispuseram do mesmo acúmulo de capital cultural que o restante. Essa dificuldade de acesso ao capital cultural está, também, muito ligada com o capital econômico disponível para essas entrevistadas.

---

<sup>3</sup> Aqui se utiliza o termo “bom emprego” com base no que é comumente considerado bom na sociedade: um emprego que tenha uma remuneração acima do suficiente para a sobrevivência, que permita o acesso a bens de consumo, à moradia, alimentação e que ofereça estabilidade, direitos e benefícios, uma possibilidade de carreira e que, acima de tudo, seja socialmente reconhecido.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

O problema de pesquisa dessa dissertação é: quais são as relações entre os percursos individuais e as dinâmicas dos grupos, os *habitus* incorporados nos processos de socialização e campos sociais nos quais um grupo de diplomadas e diplomados dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da PUCRS, egressas e egressos do período de 2013 a 2020, se movimentam e como essas relações possibilitam a construção de trajetórias acadêmicas e profissionais desses agentes?

Com base na questão principal, se articulam as seguintes: quem são essas e esses cientistas? Quais são as dinâmicas de poder que envolvem os campos educativo e profissional das Ciências Sociais e suas relações com as trajetórias dessas e desses cientistas? Como se configuraram os processos de escolha pelo curso e pela profissão? Como ocorrem o processo de socialização profissional e a construção de uma identidade de profissionais das Ciências Sociais? Quais são as estratégias mobilizadas para a manutenção ou a ascensão das posições ocupadas? Quais suas percepções sobre a formação no curso de Ciências Sociais e as possibilidades de trabalho na área?

O objetivo geral da pesquisa é reconstruir e analisar trajetórias acadêmicas e profissionais de diplomadas e diplomados em Ciências Sociais da PUCRS, entre 2013 e 2020, considerando o *habitus*, sua relação com os campos e os percursos sociais dos agentes. Os objetivos específicos que se desdobram são os seguintes: 1) caracterizar os campos acadêmico e profissional das Ciências Sociais e os desdobramentos históricos que os constituíram; 2) identificar manifestações do *habitus* herdado e adquirido pelas diplomadas e diplomados, ao longo de seus percursos; 3) construir as trajetórias acadêmicas, relacionando seus percursos aos espaços sociais de formação acadêmica; 4) construir as trajetórias profissionais, tendo como foco as inserções no mundo do trabalho; 5) analisar as trajetórias acadêmicas e profissionais das e dos agentes, concentrando-se em suas inserções no mundo do trabalho; e 6) identificar as percepções das e dos agentes em relação à formação profissional em Ciências Sociais.

A elaboração dessa pesquisa foi realizada a partir de uma inquietação em relação à formação em Ciências Sociais e às possibilidades objetivas de trabalho na área. Nutre-se, aqui, uma curiosidade profunda sobre as dinâmicas que configuram

os campos acadêmico e profissionais com essa formação. Quem são as e os Cientistas Sociais? O que as e os motivou a ingressar no curso? Quais são as trajetórias de suas famílias e grupos de origens? Quais as ocupações dessas e desses cientistas após a formação? Conseguiram se inserir no mundo do trabalho? Como as dinâmicas políticas, econômicas e sociais dos campos externos influenciam nessas trajetórias? Esses foram alguns questionamentos que inspiraram essa dissertação.

O referencial teórico da pesquisa está embasado, principalmente, na teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que concentrou seus estudos, especialmente, na Sociologia da Cultura e na Sociologia da Educação. Além dele e seu coautor em diversas obras, Jean-Claude Passeron (BOURDIEU; PASSERON, 1992; BOURDIEU; PASSERON, 2009), as contribuições de Claude Dubar (1997; 1998), Maria Alice e Cláudio Nogueira (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016), Afrânio Catani (2017) e Löic Wacquant (2017), também foram essenciais para a construção dessa dissertação.

Em oposição às teorias estruturalistas e às teorias subjetivistas, Bourdieu desenvolveu o Estruturalismo Construtivista baseado na crítica, tanto à objetivação quanto à subjetivação da pesquisa sociológica, buscando uma metodologia que permitisse analisar os acontecimentos das vidas dos atores, contextualizando-os aos espaços sociais nos quais se movimentam, o que seria o conhecimento praxiológico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). Esse construto teórico reflete a busca por uma superação das dicotomias comuns das Ciências Sociais – como “indivíduo x sociedade”, “ação x estrutura”, subjetivismo x objetivismo” –, considerando a existência de uma terceira forma de conhecimento: o conhecimento praxiológico, que busca investigar a relação entre as disposições estruturadas dos atores e as estruturas exteriores a eles (NOGUEIRA, 2017).

O conceito central dessa pesquisa é o de trajetória que, para Bourdieu (1996a), é uma série de posições e acontecimentos nos percursos individuais e de grupos sociais, fortemente influenciados pelo campo e pelas relações sociais estabelecidas nos grupos. Essas posições e acontecimentos são o resultado da relação entre disposições do agente e as dinâmicas que envolvem o campo, sendo o agente influenciado pelo campo e estruturador dele. Esse conceito é uma mediação entre a ideia objetivista, de que a estrutura determina os acontecimentos nas vidas das e dos agentes, e a ideia subjetivista, que considera o indivíduo como um agente de seu próprio destino e influenciador da estrutura (BOURDIEU, 1996a).



Os estudos de trajetórias dentro da teoria bourdieusiana não são reduzidos a relatos biográficos e, tampouco, induzidos a generalizações. Para o autor, os acontecimentos, fatos ou fenômenos sociais ocorrem a partir de uma relação dialética entre a estrutura e os indivíduos (BOURDIEU, 1996a). Há, segundo Bourdieu, três tipos de conhecimentos: o subjetivista, o objetivista e o praxiológico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

O subjetivismo, representado por correntes como a Fenomenologia, tende a considerar a trajetória como uma série de acontecimentos que ocorrem nas vidas das e dos agentes, independentes do meio social. A Fenomenologia, representada por autores como Edmund Husserl e Alfred Schütz, utiliza alguns métodos, como as Histórias de vida e Narrativas biográficas, que focam somente na visão e interpretação do indivíduo sobre sua própria ação. Esse tipo de perspectiva não permite que se contextualize o indivíduo no espaço social, como as dinâmicas macrossociais agem em sua vida e quais são as disputas nas quais está envolvido. Dessa forma, o indivíduo acaba sendo responsabilizado por todos os acontecimentos de sua vida, como se o processo racional de tomada de decisões, que gera suas ações, não fosse constituído a partir, também, de condicionamentos externos.

À contramão do subjetivismo o objetivismo, representado, principalmente, por Émile Durkheim e pelas teorias estruturalistas e funcionalistas, considera as ações como mera reprodução da estrutura social, dissociando das e dos agentes o processo de individuação.

O estudo de trajetórias se opõe à pesquisa qualitativa de histórias de vida, como proposto por teóricos das correntes fenomenológicas, e às ideias objetivistas que criam leis gerais do funcionamento das sociedades. Bourdieu (1996a) conceitua essa questão:

Tentar compreender uma carreira ou uma vida como uma série única e em si suficiente de acontecimentos sucessivos sem outro elo que não a associação a um "sujeito" cuja constância não pode ser mais que a de um nome próprio socialmente reconhecido é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 1996a, p. 292)

Estudar trajetórias, portanto, é uma forma de conhecer as histórias dos grupos escolhidos para análise, sem ignorar o campo social como espaço socializador e de ação dos atores, bem como as tendências dos percursos das famílias e grupos sociais. Essas trajetórias apresentam os detalhes mais particulares de cada caso e, ao mesmo tempo, os percursos dos agentes e grupos sociais.

Outros dois conceitos centrais na obra de Bourdieu são *habitus* e campo. O *habitus*, entendido como um conjunto de disposições estruturadas e estruturantes que influenciam as ações e visões de mundo dos atores e grupos sociais, e o campo, como estruturas nas quais os atores agem e internalizam novas disposições construídas ao longo do tempo, em uma relação dialógica (BOURDIEU, 2015).

O *habitus*, nesse caso, representa as disposições dos atores engendradas no processo de socialização, como uma “matriz de percepções e apreciações” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 25). Sendo o *habitus* um resultado da socialização e a forma como percebemos o mundo, em parte através das estruturas herdadas pelas gerações anteriores, pode-se dizer que existem diferentes *habitus* em diferentes grupos sociais, que são herdados pelas gerações mais novas e reproduzidos por elas no processo de socialização das gerações subsequentes. Mas, ao mesmo tempo, o *habitus* é estruturante das ações das e dos agentes nos campos, sendo o conjunto de disposições que, ao serem incorporadas pelos agentes, se reestruturam. Bourdieu define o *habitus* como:

princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. (BOURDIEU, 1996b, p. 22)

O *habitus* é estruturado por meio das relações de socialização, ao mesmo tempo que estrutura percepções e modos de agir do agente. Sendo assim, o *habitus* é estruturado e reestruturado a partir das influências do campo e, assim, reestrutura as dinâmicas que nele ocorrem. No entanto, nenhuma dessas relações é possível na ausência de um campo e das interferências externas que ele produz (WACQUANT, 2017), estabelecendo, mais uma vez, uma relação entre a ação e a estrutura, sem ser limitado somente a uma dimensão reprodutiva. No caso das disposições engendradas na infância, a partir da socialização familiar se configura o *habitus* primário, seguido de *habitus* secundários adquiridos e incorporados em outros agentes de socialização ao longo da vida.

Os campos são os microcosmos sociais pertencentes a um macrocosmo, possuindo seu próprio *habitus*, suas próprias dinâmicas de poder e dominação. A configuração do campo se faz necessária para a análise, pois nenhuma ação

individual está desconectada das dinâmicas do campo e das posições ocupadas pelo agente (BOURDIEU, 2015). O campo é o espaço no qual esses atores se movimentam, delimitado pela pesquisadora durante a construção das trajetórias: o campo acadêmico e o campo profissional.

Esses espaços sociais são permeados por disputas de poder que, junto ao *habitus* e ao capital herdado pelos agentes, determinam suas posições nos campos (BOURDIEU, 2015). Dessa forma, aqueles que não possuem um tipo de *habitus* ou de capital que possibilite sua adaptação ao campo, dificilmente irão ocupar posições de maior prestígio.

O termo “agente”, já utilizado nessa presente pesquisa, foi escolhido por Bourdieu, segundo Nogueira (2017), como uma forma de se distanciar das concepções subjetivistas e objetivistas, conceituando o ator como um ser que influencia e é influenciado pelo meio. Sendo assim, o agente não é sujeito, pois não está à mercê das configurações da estrutura e, tampouco, é um indivíduo completamente autônomo, descolado da sociedade. O agente, como pessoa que realiza uma ação, se movimenta em um determinado campo e age a partir das disposições do *habitus* engendrado. Essa ação é guiada pelo *habitus* e, ao mesmo tempo, é condicionada pelas configurações do campo e das possibilidades objetivas de sua realização.

Nessa linha, as trajetórias são construções dos pesquisadores e das pesquisadoras, no momento que estabelecem contato com as agentes pesquisadas, a partir da relação entre *habitus* e campo (DE LA FARE *et al*, 2020). As trajetórias podem ser lineares ou ascendentes (BOURDIEU, 1996a), variando de acordo com o *ethos* de classes e grupos. Como característica principal do tipo linear, está a dinâmica de reprodução da sua posição nos espaços sociais. Já nas trajetórias ascendentes, as e os agentes buscam um aumento do acúmulo dos diferentes capitais, aspirando acessar outras posições, diferentes das suas de origem.

Uma trajetória pode ser considerada ascendente quando as e os agentes acessam posições não antes ocupadas por seu grupo de origem, como é o caso de pessoas que tiveram um percurso escolar prolongado em relação as e aos familiares, assim como as pessoas que foram as primeiras a acessar a Educação Superior. No caso das trajetórias modais, as e os agentes tendem a manter as posições das gerações anteriores de seus grupos sociais.

As formas como as e os agentes garantem essa reprodução, ou a movimentação de suas posições no campo, ocorrem através das estratégias que se apresentam no universo simbólico das e dos agentes que acessam a Educação Superior nessa pesquisa. A escolha pelo ingresso na universidade, na busca pelo diploma, é condicionada pelo processo da socialização e pelo *ethos* dos grupos sociais nos quais o agente é socializado (BOURDIEU, 1996a; SEIDL, 2017). Isso significa que as e os agentes podem perceber a universidade como um caminho para essa movimentação no campo, por conta da influência social e da construção simbólica da universidade como um espaço que possibilita a ascensão social e econômica.

A estratégia não é, nesse caso, um conjunto de ações conscientes ou premeditadas, mas uma disposição já engendrada nos agentes e nos campos, como uma configuração que determina o possível, o futuro provável dos agentes (BOURDIEU, 1996a; SEIDL, 2017). Ela atua como um mecanismo inconsciente que não pertence somente a uma percepção individual, mas de um grupo e de um campo. Por isso, a própria escolha de entrar na universidade é condicionada pela representação simbólica da Educação Superior e aí se encontra a necessidade de analisar como essas estratégias se manifestam em cada trajetória.

A estratégia, como dimensão constituinte das trajetórias sociais, nesse caso, acadêmicas e profissionais, determina seu percurso e direção. A partir dos dados da amostra de cientistas entrevistadas e entrevistados, foi comum encontrar cientistas que são as primeiras pessoas de suas famílias a ingressar na Educação Superior e, também, que consideram o diploma uma garantia da possibilidade da ascensão social e econômica.

Nas trajetórias lineares, os grupos também mantêm estratégias ao longo das gerações, como estratégias de reprodução de seu *status*. Em famílias de empresários, latifundiários, entre outros, administrar o negócio da família, estudar e se especializar em determinadas áreas, por exemplo, são formas de perpetuar essa reprodução (SEIDL, 2017). O agente tem incorporadas as ações necessárias para que a trajetória familiar ou do grupo permaneça. Essas disposições incorporadas dos agentes são os mecanismos que condicionam suas tomadas de decisão e suas percepções de possibilidades para o futuro, intimamente ligadas ao *ethos* do grupo de origem.

O *ethos* é um conjunto de visões de mundo de um grupo, transmitido aos agentes no processo de socialização, sendo uma dimensão do *habitus* (BOURDIEU,

2015), e que direciona suas escolhas de vida, principalmente no que diz respeito às formas de acesso ao capital econômico: na balança decisória de qual carreira seguir, se houver essa possibilidade, a tendência é que o fator financeiro pese mais do que as vontades e desejos, no caso das trajetórias ascendentes. Por outro lado, as escolhas de agentes de origens sociais de trajetórias lineares, condicionadas pelo campo, tendem a ser por cursos de menos prestígio, que lhes parecem mais apropriados às suas realidades, dinâmica explicada por Bourdieu (2015; 2007b):

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. (BOURDIEU, 2007c, p. 47)

As escolhas na formação, por exemplo, estão condicionadas às percepções dos atores sobre suas oportunidades, sobre a posição em que ocupam e sobre o que é esperado deles e de seus grupos sociais:

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à sanção pela escola - atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores ou as suas normas de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social [...]. (BOURDIEU, 2007c, p. 49)

Bourdieu e Passeron (2009) tratam dessa herança cultural na obra “Os Herdeiros”, uma pesquisa realizada pelos autores na França no início da década de 60, na qual indicam que as escolhas das e dos agentes estão condicionadas às suas possibilidades efetivas. As disposições do grupo familiar e as configurações do campo determinam o que é visto como possível para as e os agentes. A escolha da profissão, por exemplo, está ligada a uma série de condicionantes, inclusive ao gosto: ter mais interesse e afinidades com certas áreas do conhecimento é, também, um resultado da socialização. No texto citado (BOURDIEU; PASSERON, 2009), os autores analisam as profissões de duas gerações de famílias que, em geral, se mantêm em profissões semelhantes, indicando uma “causalidade do provável”: a probabilidade que as e os agentes sigam uma profissão próxima de sua família não é uma coincidência e nem está relacionada aos fatores genéticos ou biológicos (BOURDIEU, 2015), uma vez que esse futuro provável é o resultado da herança cultural.

Outro importante conceito na obra de Bourdieu é o de capital, definido como: recursos possuídos por indivíduos, famílias e grupos, transmitidos de maneira intergeracional e compondo o conjunto de conhecimentos e práticas presentes nas trajetórias sociais (CATANI *et al.*, 2017). Há diferentes tipos de capitais que experimentam reconversões, como o econômico, o social e o cultural. O capital, inicialmente herdado do grupo de origem, é ilimitado e acumulável, podendo ser adquirido ao longo da socialização. É neste mesmo processo de socialização que um tipo de capital pode ser reconvertido em outro, como, por exemplo, quando o capital cultural (disposições relacionadas às artes, música, literatura, etc.) é reconvertido em capital econômico (bens de consumo e patrimônio financeiro).

Como mencionado, o capital cultural é, inicialmente, herdado da família no processo de socialização dos agentes. É através da incorporação do *habitus* que a criança tem acesso à essa herança cultural, acumulação que pode, ou não, aumentar suas chances de êxito escolar.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2015, p. 41)

O capital cultural se converte em capital escolar, necessário dentro das configurações do campo escolar. A definição dessas disposições é decorrente do arbitrário cultural imposto pela classe dominante do campo (BOURDIEU, PASSERON, 1992). Esse arbitrário é o conjunto de referências de um grupo social, uma manifestação específica do capital cultural e é através dele que, dentro do espaço escolar, se legitimam conhecimentos, ações, comportamentos e estratégias adequadas para a disputa do campo.

Na Educação Superior não é diferente: o campo, mesmo em constante disputa, é configurado a partir do arbitrário do grupo dominante, ou seja, os conhecimentos e práticas necessários no campo universitário são definidos e impostos pelos agentes e grupos que detêm o poder dentro do campo. Por isso, como será exposto no capítulo final desse trabalho, muitas e muitos Cientistas Sociais entrevistados e entrevistadas encontraram dificuldades em relação à formação e ao tipo de conhecimento, linguagem e práticas exigidos no mundo acadêmico.

Segundo Bourdieu (2007a), o capital cultural se manifesta de três formas diferentes: incorporado, objetivado e institucionalizado. Em sua forma incorporada, o

capital cultural é um conjunto de conhecimentos e comportamentos de práticas culturais, herdado e adquirido pelos atores em seus processos de socialização. Nesse sentido, como capital incorporado podemos perceber os hábitos de leitura e escrita de uma família, seu interesse por teatro, música, literatura, entre outras manifestações dos interesses culturais de um grupo. O capital incorporado é, portanto, uma configuração subjetiva de um ator ou de um grupo, que não tem valor de troca, apenas podendo ser transmitido no processo de socialização (BOURDIEU, 2007a).

O capital cultural objetivado é a manifestação material de objetos de cultura, como livros, quadros, monumentos, entre outros, que podem ser “transmitidos em sua materialidade” (BOURDIEU, 2015d, p. 77). Por fim, o capital cultural institucionalizado é aquele legitimado através de uma certificação institucional, como o diploma (BOURDIEU, 2015d). Nesse caso, o capital cultural pode ser convertido em capital econômico, uma vez que possibilita o acesso ao mundo do trabalho.

Para Bourdieu (1996b), a democratização do acesso à escolarização, principalmente à Educação Superior, não garante a redução das desigualdades sociais, pois considera a escola e a universidade como espaços de reprodução de posições de classe. As instituições educativas funcionam a partir de um arbitrário cultural, associado às linguagens específicas e definições de perfis de sucesso e de fracasso, características com as quais estudantes de origens com pouco acesso ao capital escolar, não estão familiarizados. Segundo o autor, essa dinâmica torna o sistema escolar um reproduzidor da conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2015, p. 41).

Outro importante autor que contribuiu para os estudos de trajetórias foi Claude Dubar (1997). Seu trabalho focalizado na Sociologia das Profissões, retomando as diferentes visões sociológicas sobre a categoria profissão, ressalta as diferenças entre a visão funcionalista e a visão do Interacionismo Simbólico sobre o conceito. Na construção de sua teoria, o autor utiliza contribuições de Bourdieu como tentativa de aproximação entre essas duas visões.

Dubar (1997), ao utilizar os conceitos de capital de Bourdieu, constata que o capital econômico pode ser convertido em capital cultural objetivado ou institucionalizado, como uma estratégia de reprodução das posições das classes dominantes, tais como investimento financeiro em livros, aulas de artes e de música. Da mesma forma, uma fração de classe – das classes populares – com maior acúmulo

de capital cultural, em trajetória social de ascensão, buscará converter seu capital cultural incorporado em institucionalizado, para que ele também se converta em capital econômico.

Segundo Dubar (1997), a tese funcionalista sobre a profissão seria de que há uma diferença entre “profissão” e “ocupação”, sendo a primeira uma atividade com a qual o agente se identifica, que há prestígio, enquanto a segunda toma o lugar de um emprego por necessidade, que não se necessita um aprofundamento e qualificações específicas. Pode-se dizer, portanto, que as profissões são reconhecidas como atividades que necessitam de certificações institucionais que comprovem que as e os trabalhadores possuem as competências fundamentais para seu exercício.

Deve-se concluir, como os sociólogos funcionalistas, que é preciso opor as *professions*, fontes de identificação positiva, e as “ocupações”, que consistiriam em trabalhos excluídos de qualquer reconhecimento social e exercidas por trabalhadores “sem qualificação”, “não profissionais”? (DUBAR, 2012, p. 356).

A visão interacionista, se opondo à funcionalista, entende que as atividades que carregam o título de profissões não são sempre as mesmas e se alteram com o tempo e nas diferentes sociedades. Dessa forma, uma profissão seria caracterizada pela existência de um estatuto regulador e protetor de suas atividades, ao passo que “toda “ocupação” tende a se organizar e lutar para se tornar “profissão”” (DUBAR, 2012).

Dubar (1997) defende que a socialização profissional é o processo no qual o agente aprende os conhecimentos técnicos e práticas necessárias ao exercício da profissão e incorpora o conjunto de disposições que compõe seu *ethos*, a dimensão do *habitus* que diz respeito às percepções de um grupo. Esse processo formativo é contínuo, presente ao longo de toda vida profissional, e não é exclusivo das “profissões”, mas de qualquer tipo de atividade remunerada, de trabalho.

Segundo Dubar (1997), o processo de socialização vai além das dinâmicas de famílias e grupos, sendo uma chave principal na profissionalização, estabelecendo uma configuração de *habitus* específicos para cada profissão. Dessa forma, a socialização profissional acontece quando o ator internaliza o *habitus* de sua profissão, agindo de acordo com o conjunto de disposições estabelecidas para o exercício das atividades profissionais. A socialização profissional está associada às estratégias dos atores na aquisição do *habitus* específico da profissão, representando que aqueles que acumulam mais capital cultural e escolar, possivelmente, se adaptam com mais facilidade a esse novo processo (DUBAR, 1997).



A partir dos conceitos de Bourdieu, Dubar (1997) ressalta a importância da observação dos percursos e estratégias desenvolvidas pelas famílias, principais agentes de socialização. Sob a perspectiva de que as classes e grupos sociais possuem seu próprio *habitus*, seria errôneo encarar as trajetórias acadêmicas e profissionais como individuais, descoladas das experiências anteriores do agente.

Essas trajetórias estão relacionadas com as trajetórias já estabelecidas de suas famílias, grupos e classes, sendo elas lineares ou ascendentes do ponto de vista socioeconômico. Portanto, o *habitus* a ser estudado não deve ser somente o do ator em questão, mas o *habitus* de suas mães, pais, agentes de socialização mais próximos e dos grupos e classes sociais aos quais pertencem (DUBAR 1997).

Para Dubar (2012), ao analisar trajetórias, deve-se compreender de forma mais profunda as percepções dos indivíduos e considerar suas concepções sobre suas ações. O autor, dessa forma, tenta conciliar a teoria de Bourdieu com a visão dos teóricos da Escola de Chicago, que focam seus estudos na noção subjetivista que embasa as pesquisas de histórias de vida (DUBAR, 1998). As trajetórias, para ele, devem ser encaradas não só como sucessão de posições e incorporação de *habitus*, mas como um processo de reconhecimento de identidades. Ao se profissionalizar, portanto, o ator passa por um processo de construção de uma nova identidade, tornando-se parte do grupo detentor de saberes específicos, incorporando o *habitus* dessa nova profissão (DUBAR, 2012).

A construção e análise das trajetórias de diplomadas e diplomados em Ciências Sociais serão realizadas a partir da articulação e discussão de conceitos dessas teorias. Assim, será considerada a relação estabelecida entre tudo aquilo que já está engendrado no agente, desde sua infância e os acontecimentos, e dinâmicas externas aos seus grupos de origem. Essa é a importância de analisar, não somente o discurso do agente sobre seu próprio percurso, mas analisar quais foram as dinâmicas sociais que contribuíram para sua história. Nesse caso, as trajetórias não se trata apenas de histórias de vida individuais, mas de caminhos percorridos por grupos sociais e pelas famílias desses atores, destacando a importância do processo de socialização e das influências da estrutura social nos espaços microssociais.

Sendo a trajetória uma série de posições ocupadas pelos agentes (BOURDIEU, 1996a), interessa saber se essas posições foram anteriormente ocupadas por outros agentes de seu grupo social e familiar, ou seja, se há uma reprodução das disposições e padrões nos grupos. A trajetória social que se mantém e de forma linear é chamada

de trajetória modal, atendendo à tendência dos grupos de manterem sua reprodução (BOURDIEU, 2007a).

Da mesma forma, é importante identificar se essas posições se alteram como em trajetórias ascendentes, onde as posições ocupadas não são as usuais de determinados grupos sociais. A exemplo, filhas ou filhos de famílias de trajetória escolar encurtada – com avós escolarizados até o ensino fundamental e pais escolarizados até o Ensino Médio – que passaram pelo Ensino Superior, ocupando uma posição inédita na trajetória social desse grupo.

Ao constatar a reprodução de posições de agentes de uma mesma família ou grupo em um determinado campo, estabelece-se o que Bourdieu (2007a) denominou como “causalidade do provável”. Isso significa que as configurações do campo e o *habitus* desses grupos se mantêm, como uma tendência do processo de socialização. Interessa, aqui, identificar quais são as disposições dos agentes e como elas respondem às configurações dos campos acadêmico e profissional.

E assim como a reprodução dessas posições, as instituições também são locais de perpetuação da reprodução, como é o caso da universidade. As estruturas de reprodução social encontradas dentro do espaço universitário são constituídas por configurações que hierarquizam conhecimentos e saberes, assim como a forma como estudantes lidam com eles. Como analisaram esses autores, aquelas e aqueles estudantes com maior acúmulo de capital cultural e escolar tendem a se comportar de forma mais coesa com o que é considerado ideal nesse campo. E a universidade, como espaço de formação especializada para trabalhos específicos, apresenta uma validação de quais profissionais atingirão as competências técnicas necessárias para o desenvolvimento de determinada atividade, contribuindo para a intensificação da desigualdade no mundo do trabalho.

A universidade, portanto, é um espaço de construção, disseminação e partilha de conhecimento, seja ele teórico, prático ou ambos. Para que se construa conhecimento, é necessário que se desenvolva o pensamento crítico e reflexivo, que gera questionamentos e problematizações – as faíscas do pensamento científico. Mas além disso, a universidade exerce o papel de instituição principal da socialização profissional, sendo o espaço no qual esses conhecimentos sistematizados são incorporados pelos indivíduos que acessam esse espaço. O espaço de profissionalização, de construção primária de uma identidade profissional e de qualificação do trabalho, se torna uma das principais portas para o mundo do trabalho.

A questão mais profunda por trás da instituição universitária, resta na ambiguidade de seu papel: ao mesmo tempo em que a universidade se propõe como um espaço de difusão do conhecimento e de construção de pensamento crítico e reflexivo, ela ainda é um espaço de profissionalização, de qualificação e voltada para o mundo do trabalho, formando profissionais das mais diversas áreas. Essa é uma espécie de paradoxo que envolve a Educação Superior, que, ao mesmo tempo em que propõe a formação de cidadãos e cidadãs reflexivos, responde às necessidades mercantis. Em termos bourdieusianos, a universidade, embora represente possibilidades de movimentação no mundo do trabalho, pode se tornar uma instituição reprodutora das desigualdades. O acesso ao capital necessário para prosperar dentro do espaço universitário é limitado, sendo restrito a determinados grupos. O campo universitário é configurado por disputas sobre a legitimidade do conhecimento produzido e sobre quem o produz. Segundo Catani (2017, p. 96), nele “se trava uma luta encarniçada para estabelecer o monopólio legítimo da verdade acadêmica ou universitária, espaço esse marcado por contínuas controvérsias [...]”. Isso significa que a universidade não é um espaço social neutro, onde percursos acadêmicos individuais acontecem, mas um espaço social permeado de disputas e contradições que envolvem esses percursos.

Isso se expressa, especialmente, no Ensino Superior Brasileiro, que apresentam historicamente um caráter elitista, excluindo as classes populares dos espaços de formação. Nas últimas décadas, entretanto, com o advento dos programas de democratização do acesso, esse cenário vêm se alterando (FAVERO, 2006; FONSECA, 2018).

A partir da delimitação do problema, objetivos e do aprofundamento teórico e metodológico, foram desenvolvidas as ferramentas metodológicas da pesquisa, de cunho exploratório e abordagem qualitativa-quantitativa.

Como sugestão da banca de qualificação dessa presente pesquisa, a amostra seria composta por cientistas diplomadas e diplomados em Ciências Sociais na PUCRS em diferentes décadas. Inicialmente, o objetivo era enviar o questionário à lista completa de cientistas diplomadas na Universidade desde o início do curso, na década de 1940. Dentre as e os respondentes do questionário, uma amostra seria selecionada, abrangendo pelo menos duas entrevistadas de cada década. Esse recorte temporal seria interessante por conta das alterações constantes no cenário das Ciências Sociais do Brasil, realizando uma análise diacrônica, pois, como bem

colocado pela banca de qualificação, as realidades das Ciências Sociais no Brasil diferem em função do momento histórico.

Devido ao momento histórico atual, no entanto, por conta dos impactos da pandemia do Coronavírus, não foi possível realizar essa pesquisa nas condições ideais. O fechamento das universidades e outros estabelecimentos e a necessidade de isolamento social dificultaram alguns processos, como o acesso à lista completa de egressas e egressos do curso. A solicitação da lista, realizada com o aval da coordenadora do curso de Ciências Sociais, não foi respondida pela Secretaria de Graduação.

Nesse ano de adaptações, portanto, a construção da amostra teve de ser adaptada, sendo os instrumentos iniciais enviados aos colegas, junto do pedido de compartilhamento com outras e outros colegas.

Em um primeiro momento foi elaborado um questionário<sup>4</sup> (Apêndice I), composto por perguntas fechadas e abertas, a fim de delimitar uma amostra de Cientistas Sociais, diplomadas e diplomados na PUCRS, entre os anos 2013 e 2020, para a realização das entrevistas em profundidade. Os questionários foram enviados para 67 colegas de curso e profissão da pesquisadora, com o pedido de que pudessem compartilhar em grupos e para demais colegas. No total, foram 24 questionários respondidos e 18 entrevistas realizadas.

Da amostra geral de entrevistadas e entrevistados, a análise foi direcionada em 13 pessoas: Alice, Carla, Cecília, Janaína, Jasmine, Jordana, Katarine, Leandro, Marcelo, Matheus, Mila, Victória e William<sup>5</sup>. A escolha por essa redução da amostra se deu pelos critérios que excluíram as e os cientistas que: 1) formaram-se e não buscaram a inserção no mercado de trabalho na área<sup>6</sup>; 2) formaram-se

---

<sup>4</sup> Construído na plataforma *GoogleForms*, disponível em: <https://forms.gle/mJv9hajizMX3P1Jc6>.

<sup>5</sup> As identidades das entrevistadas e dos entrevistados não serão expostas, os nomes são fictícios.

<sup>6</sup> Marlene, 58 anos, ao terminar o curso de Ciências Sociais decidiu fazer graduação em Matemática e trabalha como massoterapeuta. Vinícius, 42 anos, é funcionário do setor de operações da PUCRS, trabalhando como eletricista, e expressa a vontade de continuar estudando Ciências Sociais, mas não considera uma prioridade no momento. Manuela, 55 anos, é funcionária da área administrativa da Secretaria de Saúde do estado do Rio Grande do Sul e pensa em fazer outra graduação, no momento não considera trabalhar na área das Ciências Sociais.

recentemente<sup>7</sup>, não exercem e nem exerceram atividades profissionais na área; 3) que optaram por exercer atividades<sup>8</sup> em áreas distintas.

Quadro 1 - Relação dos entrevistados e entrevistadas

<b>Nome (fictício)</b>	<b>Idade</b>	<b>Mulher/ homem</b>	<b>Formação em Ciências Sociais</b>	<b>Ano de formação</b>
Alice	32	Mulher	Licenciatura	2015
Carla	29	Mulher	Licenciatura	2018
Cecília	27	Mulher	Licenciatura	2017
Janaína	29	Mulher	Licenciatura e bacharel	2013 e 2015
Jasmine	29	Mulher	Bacharel	2014
Jordana	29	Mulher	Licenciatura	2018
Katarine	25	Mulher	Bacharel	2020
Leandro	28	Homem	Licenciatura	2018
Marcelo	48	Homem	Bacharel	2014
Matheus	26	Homem	Licenciatura e Bacharel	2017 e 2018
Mila	23	Mulher	Licenciatura	2019
Victória	38	Mulher	Licenciatura	2016
William	23	Homem	Licenciatura	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, utilizando a plataforma Zoom, salvo casos de dificuldades no acesso, que foram realizadas por vídeo chamada no aplicativo WhatsApp ou por videoconferência na plataforma Google Meet<sup>9</sup>.

Inicialmente, como já discutiu Bourdieu (2003), a proximidade da pesquisadora com o tema e com as entrevistas e entrevistados requer atenção especial no momento da análise. Em vários momentos das entrevistas, por exemplo, uma disposição típica da profissão de cientista social apareceu: casos de entrevistadas e entrevistados que analisavam suas próprias respostas e experiências, a partir de autores e teorias das Ciências Sociais, buscando embasamento, até mesmo, nas teorias utilizadas neste trabalho, como a de Bourdieu.

<sup>7</sup> Bernardo, 25 anos, graduou-se em 2020, sendo o entrevistado que se formou mais recentemente. Ainda não trabalhou na área das Ciências Sociais, mas foi aprovado no processo seletivo do Mestrado em Ciências Sociais da PUCRS.

<sup>8</sup> Valério, 38 anos, após iniciar o Mestrado em Ciências Sociais, decidiu trancar o curso e agora está abrindo uma empresa no ramo alimentício.

<sup>9</sup> Ao longo desse trabalho, serão utilizados trechos das entrevistas realizadas, em 2020, pela pesquisadora autora dessa presente investigação, Júlia de Souza Corsete.

E eu consegui ficar 5 anos nesse lugar, me formei em um lugar que talvez as pessoas nunca vão entrar em uma sala de aula nesse lugar. Socialmente, isso pra mim já é um privilégio. É o capital institucionalizado do Bourdieu. Aquela coisa chamada diploma, certificado. Pra mim isso já é uma questão social. No caso, é capital cultural.<sup>10</sup>

Essa lógica da alienação, de Marx, ela fazia parte da minha compreensão de vida. Quando tu se dá conta de algumas coisas, mesmo que a gente tenha um pensamento “sei que sou trabalhador, que estou sendo explorado”, minha perspectiva sempre era burguesa demais.<sup>11</sup>

Esse tipo de relação estabelecida faz parte da gênese da profissão de cientista social, quando se analisa – sob o olhar das teorias sociológicas, antropológicas ou políticas – um fenômeno, fato social, problema ou uma configuração, ainda que eles façam parte de sua própria realidade e estejam atravessados por questões individuais. O *habitus* da profissão de cientista social é, portanto, apresentado de forma muito interessante pelas pessoas entrevistadas<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Trecho da entrevista de Matheus realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>11</sup> Trecho da entrevista de Marcelo realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>12</sup> As observações realizadas pelas entrevistadas e pelos entrevistados acerca de seus próprios percursos, sob um olhar sociológico, remetem ao texto de Bourdieu, “Esboço de auto-análise” (BOURDIEU, 2005), no qual analisa sua própria trajetória.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

A fim de analisar as trajetórias, para que não sejam somente compilados de histórias de vida<sup>13</sup>, é necessário que se explore e apresente as configurações do campo estudado: sua história, as relações de poder nele encontradas, a manifestação do capital em disputa e suas particularidades. Nessa via, no presente capítulo será realizada a reconstrução dos campos nos quais as diplomadas e os diplomados se movimentam: o campo profissional e acadêmico das Ciências Sociais no Brasil e o campo universitário no Brasil.

Primeiramente será apresentado o contexto de surgimento da Sociologia no Brasil, tanto nas escolas e universidades quanto como uma profissão regulamentada, utilizando-se de uma revisão bibliográfica sobre a história da Sociologia no Brasil. Em um segundo momento, será apresentada a configuração desse campo na cidade de Porto Alegre e as especificidades do curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Ao final do capítulo será realizada a reconstrução da história recente do Educação Superior no Brasil e suas características a partir da implementação de políticas sociais de acesso a este nível da educação formal.

#### 3.1 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

As Ciências Sociais no Brasil foram institucionalizadas nos anos 30, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, sob a influência estadunidense da criação e consolidação da Escola de Chicago (VIANNA, 1997). Assim como nos Estados Unidos, seu surgimento no Brasil é acadêmico, originando-se nas universidades como um auxílio às outras áreas do conhecimento que lhe antecederam, como a Pedagogia.

Vale ressaltar que esse momento inicial coincide temporalmente com o princípio da Era Vargas, um período de expansão do trabalho, industrialização e do estabelecimento de uma ideologia nacionalista, servindo também (a Sociologia

---

<sup>13</sup> A teoria Bourdieusiana, utilizada como referencial teórico principal dessa dissertação, considera que as trajetórias se opõem às histórias de vida, visto que essas utilizam apenas as experiências dos indivíduos nas análises de seus percursos. O que o Estruturalismo Construtivista de Bourdieu busca é a quebra da dicotomia “objetivismo x subjetivismo”, sendo métodos que priorizam narrativas biográficas estritamente subjetivistas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Política) como uma ferramenta de controle e poder estatal, possibilitando ao Estado a manutenção da coesão social (VIANNA, 1997). Como assinalam Werneck Vianna (1997) e Liedke Filho (2003; 2005), a criação dos cursos de Ciências Sociais, idealizada pelas elites econômicas e intelectuais da região sudeste do país, serviu como uma forma de aprofundar seus conhecimentos acerca do funcionamento da sociedade e desenvolver estratégias para a manutenção do *status quo*.

Apesar da aproximação das elites intelectuais brasileiras com o modelo universitário estadunidense, a tradição sociológica francesa, de Comte e Durkheim, era a principal influência nos estudos e cátedras, colocando a Sociologia no centro das Ciências Sociais, como a mãe da Antropologia e da Ciência Política (OLIVEIRA, 2019; FORJAZ, 1997; AMORIM NETO; SANTOS, 2005).

De início, os cursos de Ciências Sociais acolhiam essa tradição, posteriormente se debruçando sobre os estudos Marxianos, focando-se sempre nos estudos sociológicos. Em decorrência da necessidade de estudos mais focados nos fenômenos da época, como partidos e regimes políticos e o papel do Estado, a Ciência Política se descolou da Sociologia, buscando evitar os estudos estritamente desenvolvidos sob a perspectiva formalista do Direito e dos estudos marxistas, como indicam Amorim Neto e Santos (2005) e Forjaz (1997). Ainda, segundo Forjaz, o golpe de 1964 permitiu que houvesse uma “busca de novos modelos explicativos que permitissem a compreensão das especificidades de um novo tempo histórico em que a política assumia tal relevância” (FORJAZ, 1997, p. 8).

Dessa forma, no ano de 1965, foi criado o primeiro Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, sob influência da Ciência Política estadunidense, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), constituído a partir de recursos provenientes da Fundação Ford (FORJAZ, 1997).

A Fundação Ford, instituição estadunidense e filantrópica, financiou a criação de núcleos de estudos sobre a América Latina em universidades de seu país de origem e de cursos de ciências humanas nos países latino-americanos. O objetivo principal da fundação era fomentar os estudos sobre desenvolvimento nesses países, como o Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia (MORALES, 2017).

De acordo com Santos (1997), assim como a Ciência Política, o nascimento da Antropologia brasileira surgiu a partir de influências externas e da necessidade de estudos culturais que se desvinculassem da tradição sociológica. Na década de 1960 começaram a ser implementadas as cátedras de Antropologia, com estudos focados



nas comunidades indígenas. Foi na mesma década que se iniciaram as atividades dos primeiros programas de Pós-Graduação em Antropologia, marcando sua independência da Sociologia.

Nessa época, segundo Gomes Junior e Musial (2019), esperava-se que a Sociologia representasse uma disciplina que incentivasse o civismo e o patriotismo, tornando-se obrigatória nos anos preparatórios em 1925 e sendo retirada, novamente, no ano de 1942.

Segundo Meucci (2000), pode-se considerar que esses movimentos de idas e vindas da disciplina de Sociologia na educação básica brasileira estiveram atrelados à noção de projeto de Brasil, vinculado à ideia de progresso, civismo e de conhecimento e compreensão da realidade nacional para o desenvolvimento da nação, principalmente após 1930. A Expectativa que se tinha para a disciplina de Sociologia, principalmente nas suas primeiras décadas, era dela ser um conteúdo mais conservador, para desenvolver essa noção de civismo, de sentimento de pertencimento à pátria. (GOMES JUNIOR; MUSIAL, 2019, p. 1246)

Nos anos prévios à criação de cursos de formação de professores em Sociologia, a disciplina era ministrada por outros profissionais de áreas distintas, como direito, medicina e engenharia (MORAES, 2011, p. 362, *apud* GOMES JUNIOR; MUSIAL, 2019, p. 1245).

Foi no ano de 1980 que o exercício da profissão de Sociólogo foi sancionado pelo governo federal brasileiro a bacharéis, licenciadas e pós-graduadas nos cursos de Sociologia, Sociologia e Política, Ciências Sociais, através da Lei nº 6.888/80, ainda vigente. Essa lei descreve como atribuições das diplomadas, as seguintes:

I - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social; II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais; III - assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social; IV - participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social. (BRASIL, 1980, n.p.)

Em junho de 2008, entrou em vigor a Lei nº 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade curricular das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos três anos do Ensino Médio. A normativa incluiu a obrigatoriedade ao artigo 36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996). A partir da vigência dessa lei, que ainda persiste, um dos maiores focos da formação em Ciências Sociais

passou a ser na licenciatura, embora isso não tenha garantido uma maior contratação destes profissionais, como será exposto em breve.

No que diz respeito à quantidade de cursos de graduação em Ciências Sociais no país, em 2017, ano da última avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para o curso, foram avaliados 98 cursos de licenciatura e 78 cursos de bacharelado, sendo a maior parte deles, 72% e 87%, respectivamente, ofertados por instituições de Educação Superior Públicas, em todas as regiões do país (INEP, 2018). Nas duas habilitações, a quantidade de cursos foi maior na região sudeste, representando quase 40% dos cursos no país, enquanto a região norte apresentou o menor número de cursos, com apenas 5% na licenciatura e 7% no bacharelado, no total de cursos (INEP, 2018).

Em relação à adequação docente, dados do último censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2018, mostram que apenas 28,4% dos professores de Sociologia nas escolas brasileiras são licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia, contra 53,6% de professores que lecionam a disciplina que, apesar de licenciados, não têm formação na área específica (INEP, 2018). Os números, além de alarmantes, ainda mostram que a Sociologia é a área, no país inteiro, que menos conta com profissionais com formação específica em sala de aula.

Esse dado se confirma no depoimento de uma das entrevistadas, em declaração sobre suas experiências em uma escola da rede privada de ensino:

Mas foi legal, eu acabei sendo demitida da escola em janeiro porque eles estavam com uma vaga de geografia que eles estavam dividindo, dado uma parte para o professor de história e queriam contratar mais um professor de geografia porque tinham aumentado as turmas e o professor de geografia não quis assumir com uma carga horária baixa. E aí, quais os períodos que são negociáveis para qualquer professor? Logo os meus né. Os meus períodos foram dados para aumentar a carga horária do de geografia. Porque geografia não é qualquer um que dá, mas filosofia e sociologia qualquer um que pode dar.<sup>14</sup>

Apesar do grande foco nas licenciaturas, pelo seu potencial mais abrangentes de oportunidades no mundo do trabalho, as Ciências Sociais acabam sendo altamente direcionadas para as atividades acadêmicas e o desenvolvimento da produção científica. A face de profissionalização das Ciências Sociais em outros espaços não acadêmicos surge como uma questão secundária, como indica Braga (2009) ao

---

<sup>14</sup> Trecho da entrevista de Jordana realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

estudar a identidade profissional de Cientistas Sociais atuantes nas pesquisas de mercado. Ao retomar ideias do sociólogo José Carlos Durand, o autor afirma que a área carreira acadêmica acumula mais prestígio e maior valorização econômica nas Ciências Sociais do que outros tipos de atividades exercidas por Cientistas Sociais (BRAGA, 2005). Instituições como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) estão direcionadas ao fomento de pesquisas, divulgação científica e realização de congressos.

O fortalecimento da pesquisa na área das Ciências Sociais é refletido através dos dados, tais como o aumento significativo de grupos de pesquisa, pesquisadoras e pesquisadores registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Em 2016 foram registrados 663 grupos de pesquisa vinculados à área da Sociologia, 393 à Antropologia e 387 à Ciência Política, contando com mais de 10 mil pesquisadoras e pesquisadores nas três áreas, sendo 5.043 sociólogas e sociólogos, 3.125 antropólogas e antropólogos e 2.490 cientistas políticas e políticos (CNPQ, s.d.).

A difusão da pesquisa em Ciências Sociais é um dos principais objetivos das associações da área no Brasil. A mais conhecida associação de cientistas sociais do país, inicialmente chamada de Sociedade Paulista de Sociologia, hoje Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), objetiva fortalecer a comunidade de Cientistas Sociais em todo o Brasil, realizando congressos bienais, apoiando publicações científicas e estimulando a produção científica de qualidade no país. O primeiro congresso da SBS ocorreu no ano 1954, seguido pelo último congresso no período democrático em 1962. Nos anos subsequentes, com o início da ditadura militar, as atividades da SBS foram interrompidas, retornando apenas em 1985, no advento da redemocratização. Os congressos bienais da entidade vêm sendo sediados em todas as regiões do país, geralmente nas universidades federais, sendo compostos por cerca de 40 grupos de trabalho, recebendo milhares de cientistas sociais e propiciando espaços de fortalecimento da comunidade científica.

Em relação à licenciatura, Gomes Junior e Musial (2019), ao retomar Bodart e Silva-Sampaio (2019 *apud* GOMES JUNIOR; MUSIAL, 2019), afirmam que a precarização do trabalho docente através da inadequação da formação de grande parte de professoras e professores de Sociologia no Ensino Básico implicam na redução de ingressos nas licenciaturas em Ciências Sociais. Ainda, segundo eles, o

horário reduzido da disciplina em relação às outras, de geralmente uma hora-aula por semana, colabora para esse cenário:

Esse tem sido um fator que tem levado os docentes a lecionarem em quantidades de turmas acima da média dos professores das outras disciplinas, acarretando um aumento expressivo do trabalho extra a sala de aula, preparação de aulas, de atividades, correção das avaliações. Observa-se ainda, que em muitos casos, os docentes trabalham em escolas diferentes. Essa questão apresenta-se como elemento importante da precarização do trabalho desses docentes e no comprometimento, em alguns casos, da qualidade do ensino. Somando-se a baixa carga horária destinada à disciplina de Sociologia com a falta de docentes para área, além do fato da disciplina ser deixada em segundo plano em várias instituições escolares e, às vezes, sendo oferecida como complemento de carga horária para os demais docentes das áreas afins, são fatores que podem, de certo modo, levar a um desestímulo de ingressantes ao Ensino Superior a cursarem a licenciatura nas Ciências Sociais. (GOMES JUNIOR; MUSIAL, 2019, p. 1251)

Essa desvalorização da profissão docente, especialmente em relação à Sociologia, contribui para a visão das Ciências Sociais como uma área do conhecimento menos importante na estrutura curricular. Assim, a Sociologia e as Ciências Sociais são deslegitimadas por certos grupos e sofrem um apagamento no fazer docente. No terceiro capítulo dessa dissertação, será evidenciado o impacto dessa precarização na formação da identidade docente de cientistas sociais, que entoam um discurso próximo ao conformismo sobre a situação apresentada as e aos professores.

Em parte das entrevistas, foi possível identificar opiniões acerca das possibilidades de trabalho na área das Ciências Sociais, que, em sua maioria, afirmam a existência de uma desvalorização da profissão. No entanto, é interessante colocar essa desvalorização sob outra perspectiva, aqui como hipótese. A desvalorização não está necessariamente ligada à profissão – à execução das atividades remuneradas de ensino, pesquisa acadêmica, trabalho técnico social, consultoria à empresas, cargos públicos em instituições governamentais, participação em ONGs e assessorias políticas –, mas aos seguintes fatores: 1) pouca representação e legitimidade de instituições que fortaleçam e fiscalizem as regulamentações da profissão e que promovam a disseminação das atribuições de uma ou um cientista social; 2) e à reação de grupos políticos e sociais contrários às Ciências Humanas em geral, por representarem um perigo à manutenção de seus privilégios e posições.

Em relação à essa hipótese, é possível identificar algumas falas de entrevistadas e entrevistados que expõe essa preocupação:

[...] acho que a ciências sociais ainda é muito desvalorizada no Brasil, a gente é muito mais vista como gente causadora do que profissionais sérios, que eu acho que nós somos, embora entre nós haja vários problemas eu acho que a formação é muito sólida, é muito boa e eu acho que a gente devia ser mais valorizado [...] as pessoas olham o meu currículo e tipo, nem sabem o que que a gente faz. E daí eu sinto muito, assim, eu sinto muita falta de ter uma regulamentação, nosso sindicato é uma vergonha, a gente não tem ainda coisas básicas de profissão, de uma profissão regulamentada. A gente não tem um estatuto que é tipo, da união, né, tipo, a gente tem a representação, representações acadêmicas, não de trabalhadores.<sup>15</sup>

E depois, no fim, a gente acaba ficando um pouquinho decepcionado com o mercado de trabalho, né, porque a gente sai com tanto, e a gente quer tanto conseguir compartilhar, conseguir atuar, conseguir fazer, e... atualmente, não vou dizer que foi sempre assim, mas atualmente, o cenário político, o mundo que a gente tá, nessas questões do nosso país, não só, o mundo, influenciam diretamente na nossa profissão e acabam nos podando um pouquinho, e aí a gente fica né?.<sup>16</sup>

Ainda relacionado ao mundo do trabalho das Ciências Sociais, a continuação dos estudos universitários, principalmente na Pós-Graduação *Strictu Senso*, aparece como uma necessidade para exercer a profissão.

O mercado de trabalho para o cientista social é um mercado que não se sustenta somente com o diploma da graduação, ser reconhecido como bacharel, bacharela, licenciada, não é suficiente para o mercado de trabalho do cientista social. Muito porque nosso maior espaço fora da sala de aula sempre foi a academia. Surgiram aí outras organizações, outras instituições né a gente intervém no poder público seja assessorando gestores públicos, ou seja, nos setores profissionais né [...] A gente olhava pra, pro mercado de trabalho do cientista social a gente entendia que a licenciatura não era o suficiente então tinha isso também. Bom se eu quero, por ter feito essa formação, exercer essa profissão, poxa eu quero estar qualificado né e aí eu acho que também isso foi passando para outras áreas.<sup>17</sup>

Foi, foi muito no lado... no lado profissional, assim, de pensar que emprego que eu poderia ter, que não é a hora de tipo... melhor engatar a Pós-Graduação, enquanto eu era nova e tal, e conseguir fazer isso. Pra ver se depois eu conseguia um emprego com o melhor salário e tal".<sup>18</sup>

De acordo com a amostra de cientistas entrevistadas e entrevistados, seguir para um Mestrado após a graduação se torna um caminho comum na área, quase naturalizado, operando como uma estratégia do próprio campo. Considerando que a percepção de que essa educação prolongada é essencial para o acesso ao mundo do trabalho, é possível sugerir que, em alguma medida, as e os estudantes de Pós-

<sup>15</sup> Trecho da entrevista de Aline realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>16</sup> Trecho da entrevista de Cecília realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>17</sup> Trecho da entrevista de William realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>18</sup> Trecho da entrevista de Jasmine realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

Graduação em Ciências Sociais<sup>19</sup> não buscam, necessariamente, construir uma trajetória<sup>20</sup> dentro da universidade, mas um título que lhes permita acessar mais facilmente o campo profissional.

Além disso, outras colocações permitem retomar a questão do trabalho na área e relacioná-la à Pós-Graduação:

Passaram a ter mais bolsas pra serem distribuídas assim né, nos programas de Pós-Graduação então os meus professores faziam muita questão de fazer propaganda desse espaço pra que né, ele continuasse vivo, produtivo, a ciência no Brasil estava tendo uma trajetória de reconhecimento então tinha isso, mas eu acho que o ponto decisivo foi porque eu estava desempregado, mas se eu tivesse uma boa posição na seleção e eu teria bolsa, e aí por 2 anos eu estaria mais ou menos estável, mas para quem já viveu com 400 reais por mês, viver com 1.500 por mês é um salto de qualidade né.<sup>21</sup>

E eu não via muito perspectiva, assim, eu não sabia muito o que trabalhar ainda e... pensei, "bom, vou fazer mestrado então, né?". Daí eu fiz. Mas aí depois do mestrado começaram a aparecer coisas, assim, que eu podia fazer. E por sorte eu fiz o bacharelado depois, né? Porque senão, eu não poderia tá trabalhando... não, não poderia ter tido nenhum trabalho que eu fiz.<sup>22</sup>

No caso de William, a Pós-Graduação representa não só a possibilidade de estar mais bem posicionado no campo profissional, mas também a manutenção de suas necessidades materiais e objetivas, uma vez que tem a oportunidade realizar o mestrado como bolsista. De forma semelhante, para Janaína, o mestrado se estabeleceu como um caminho consequente da falta de perspectiva das oportunidades efetivas de trabalho na área.

Em suma, o campo das Ciências Sociais no Brasil é constituído por disputas, que envolvem a institucionalização do curso, implementação da disciplina de Sociologia na Educação Básica, construção de uma identidade profissional e a inserção no mundo do trabalho. As forças que operam nesse campo, causam uma instabilidade em relação a essas configurações, como o movimento de retirar e restabelecer a disciplina de Sociologia nas escolas e as possibilidades de trabalho na área.

---

<sup>19</sup> E, também, estudantes graduadas em Ciências Sociais, mas que ingressam em outros programas de Pós-Graduação, como é o caso de Jasmine, que é Mestra em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>20</sup> Aqui no sentido literal, não bourdieusiano.

<sup>21</sup> Trecho da entrevista de William realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>22</sup> Trecho da entrevista de Janaina realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

### 3.2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO RIO GRANDE DO SUL E PORTO ALEGRE

A institucionalização das Ciências Sociais no estado do Rio Grande do Sul ocorreu entre os anos 1930 e 1950. De acordo Monteiro (2011), desde a década de 1930, a Sociologia já fazia parte do exame de admissão da UFRGS, sendo implementada nos cursos preparatórios antes mesmo de se tornar uma graduação. A partir de 1943, foi estabelecida a Cátedra de Sociologia, vinculada à Faculdade de Ciências Econômicas, como uma disciplina ministrada para diversos cursos e preparatórios para cursos mais antigos, como medicina e direito. Assim se constituiu a Sociologia como uma disciplina no Rio Grande do Sul, seguida da criação dos cursos de Ciências Sociais na PUCRS e na UFRGS.

Segundo dados do último ENADE (INEP, 2017), no estado do Rio Grande do Sul existem sete cursos de licenciatura em Ciências Sociais e cinco cursos de bacharelado, além de uma licenciatura em Sociologia e um bacharelado em Ciências Sociais com ênfase em Ciência Política, sendo a maior parte dos cursos presenciais. Além da UFRGS e da PUCRS, sobre as quais será comentado na próxima seção, as instituições que ofertam o curso de Ciências Sociais no estado são: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Assim como a UFRGS e a PUCRS, a UFSM e a UFPel ofertam tanto licenciatura quanto bacharelado, sendo a Unipampa a única que oferta somente o Bacharelado em Ciências Sociais – com o curso de Ciência Política. A ULBRA, atualmente, oferta somente licenciatura e na modalidade à distância, enquanto a Unisinos e a UFFS ofertam a licenciatura presencial. Na UCS é possível se graduar em Licenciatura em Sociologia.

A graduação em Ciências Sociais pioneira no estado é a da PUCRS, fundada em 1942, seguida pela UFRGS, em 1959. A partir da década de 1990, outras universidades abriram a graduação em Ciências Sociais: Unisinos com bacharelado em 1991 e licenciatura em 1996; UFSM com bacharelado em 2002 e licenciatura em 2013; Unipampa em 2011. Em sua maioria, as disciplinas dos cursos ocorrem atualmente no turno da noite em todas as universidades.

Como já mencionado, as associações e sociedades científicas são importantes entidades no âmbito da pesquisa, assim como os sindicatos, que possuem um papel histórico em diversas áreas de trabalho no Brasil como representantes das classes trabalhadoras e das profissões regulamentadas. No Rio Grande do Sul, o Sindicato dos Sociólogos foi fundado em 1986, precedido pela Associação Gaúcha dos Sociólogos (AGS), criada em 1965. O Sindicato dos Sociólogos participou das reivindicações pela regulamentação da profissão e pela criação de um Conselho Federal de Sociologia, encaminhando petições e propostas de lei para as instituições legislativas. Entre os anos 2013 e 2016, a gestão do sindicato propôs aulas públicas de Sociologia, que ocorriam uma vez ao mês, em manhãs de sábado, no Parque Farroupilha, como tentativa de mobilizar o debate popular sobre questões sociais e divulgar o conhecimento acadêmico para fora da universidade. Nos últimos anos, no entanto, o sindicato sofreu um enfraquecimento por conta do baixo número de associados e, conseqüentemente, teve uma atuação quase inexistente.

Na cidade de Porto Alegre existem dois cursos presenciais em Ciências Sociais, tanto para bacharelado, quanto para licenciatura – UFRGS e PUCRS. A UFRGS também possui três programas de Mestrado e Doutorado distintos: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Outros centros universitários e faculdades ofertam o curso na modalidade à distância, com a possibilidade da realização de atividades em alguns de seus polos localizados na cidade.

### 3.3 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA PUCRS

O curso de Ciências Sociais da PUCRS formou 985 bacharéis e 1.401 licenciados, sendo que entre 2014 e 2018 formou 31 bacharéis e 38 licenciados, segundo os Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura e Bacharelado (2019). Esses números, porém, não indicam um total de diplomados, devido a possibilidade de ingresso como diplomado para a segunda habilitação. O curso é ofertado no turno da noite, apesar de ser um curso diurno em seu início, disponibilizando 60 vagas de ingresso por ano, distribuídas entre as duas habilitações. A habilitação licenciatura possui conceito 4 na avaliação do ENADE, enquanto o bacharelado possui conceito 2, sendo a última avaliação do curso realizada em 2017 (INEP, 2018), um conceito



que destoa<sup>23</sup> dos conceitos obtidos nas avaliações anteriores: conceito 4 no bacharelado e 3 na licenciatura em 2014 (INEP, 2014).

O Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS iniciou suas atividades nos anos 2000 e mantém o vínculo entre as três grandes áreas desde então. Atualmente é conceito 5, na escala de 1 a 7, na avaliação da CAPES, contando com três linhas de pesquisa: 1) cultura, sociedade e identidade; 2) instituições políticas e democracia; e 3) movimentos sociais, políticas públicas e cidadania. As linhas se diferenciam pela área de concentração sendo, respectivamente, Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Conta com doze professoras e professores permanentes, nove grupos de pesquisa, dois núcleos de pesquisa e dois centros de pesquisa.

A fim de investigar outros aspectos da história do curso, foi realizada uma entrevista com ex-coordenador e professor da graduação, membro do corpo docente desde o ano de 1978 até 2018, assumindo a coordenação do curso nos últimos 13 anos de trabalho na Universidade. Por conta das consequências da pandemia do Coronavírus, não foi possível entrevistar outros membros do corpo docente, antigos ou atuais, que pudessem auxiliar na reconstrução da história do curso.

O professor percebe que o curso costumava ter mais prestígio social nos anos 1980 e destaca a sua importância no processo de redemocratização do país:

Eu acho que ela tinha uma posição mais destacada do que hoje, por quê? Porque a gente estava ainda num período de repressão, tinha bastante repressão em cima e isso articulava as pessoas a fazerem movimentos paralelos, de resistência, pró democratização, e tal. E isso desembocava muito nas Ciências Sociais. Ou seja, também era uma propulsora junto de isso aí, junto com outros movimentos. E depois teve também o período da abertura ali pelos anos 80 e ela teve um papel muito importante, inclusive é nesse tempo que é instituída a profissão do sociólogo.<sup>24</sup>

Essa percepção<sup>25</sup> está relacionada à afirmação de Forjaz (1997), sobre a relevância dos estudos das Ciências Sociais e do impacto dos desdobramentos do regime autoritário na formação de profissionais dessa área. A efervescência política e

---

<sup>23</sup> Na entrevista realizada com o antigo coordenador do curso foi informado que, na situação em questão, algumas e alguns estudantes entregaram a prova em branco, apenas assinada, em sinal de protesto contra a realização da avaliação como requisito para a formatura. As notas das provas anteriores, realizadas de três em três anos, representam com mais confiabilidade a avaliação do curso.

<sup>24</sup> Trecho da entrevista de Professor realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>25</sup> Não tomamos, aqui, as percepções do professor como universais em relação ao curso de Ciências Sociais, senão como uma visão de um antigo membro do corpo docente, antigo coordenador e vinculado à PUCRS por mais de 40 anos.

a necessidade de lutas que combatessem o regime serviram como combustível para a projeção das Ciências Sociais como uma área importante socialmente.

O professor menciona, também, a existência de um Instituto de Estudos Sociais (IESP)<sup>26</sup> na Universidade, ao qual atribui estudos em parceria com empresas privadas e órgãos estatais:

[...], mas talvez tenha também essa questão de preparar o pesquisador, porque a PUCRS, ela tinha até os anos 85 ou 88, uma coisa assim, ela tinha o IESP que é o Instituto de Pesquisa que era um instituto importante de pesquisa [...] então esse IESP funcionava, e tinha pesquisas muitos importantes. O mestrado de sociologia da PUC, o mestrado que eu fiz, em Sociologia Industrial, ele funcionava no IESP, [...] então normalmente o ambiente de pesquisa da PUC, nas Ciências Sociais, era no IESP. E eles tinham pesquisas para órgãos municipais, órgãos estaduais, pra empresa privada, para o que hoje seria as ONGs, e outras coisas mais, né. Ele era importante, né. Eu não lembro assim, certinho a data de quando foi fechado. [...] Por isso eu acho que é... porque tinha essa preocupação com a questão da pesquisa, do bacharelado, porque o IESP, que dava suporte.<sup>27</sup>

É possível considerar que essas parcerias e a forte atuação do Instituto possam ter configurado outras relações e dinâmicas entre a formação e a profissionalização das e dos estudantes, visto que tinham a oportunidade de exercer algumas atividades próprias da profissão de Cientista Social dentro da Universidade, durante a graduação. A partir disso, também surge a curiosidade de investigar mais profundamente sobre o Instituto, seu funcionamento e suas e dinâmicas, algo que poderá ser trabalhado em uma pesquisa futura.

### 3.4 OS PROGRAMAS PARA AMPLIAÇÃO DE VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Ensino Superior no Brasil, estabelecido em grande parte na Era Vargas – por conta do processo de urbanização e do desenvolvimentismo da época – é marcado pela forte desigualdade de acesso, visto que costumava ser reservado às elites do país. Salata (2018) aponta que, além de uma expansão tardia, o Ensino Superior brasileiro é marcado pela forte presença do setor privado, uma característica que se solidificou com o advento das políticas de expansão ao acesso à universidade, desde os anos 90. No ano de 2014, com o ápice dos números de matrículas por meio dessas

---

<sup>26</sup> O professor informou que documentos sobre o Instituto poderiam ser conseguidos com a secretaria de Escola de Humanidades da PUCRS. No entanto, como já mencionado, a situação da pandemia dificultou o acesso à secretaria. Não foi possível encontrar mais detalhes sobre o Instituto.

<sup>27</sup> Trecho da entrevista de Professor realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

políticas, 2.070 instituições privadas do país possuíam 4.664.542 de matrículas, enquanto 298 instituições públicas possuíam 1.821.629.

No início dos anos 2000, o pensamento desenvolvimentista e de bem estar social era um valor importante para a sociedade brasileira. Foram criados programas que possibilitassem o ingresso de cidadãos e cidadãs das classes populares nas instituições de Ensino Superior, além do fortalecimento de outras, criadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). A possibilidade de alcançar esse nível de ensino representava, e ainda representa, uma oportunidade de ascensão socioeconômica, visto que o diploma permite, ao menos em teoria, que as e os profissionais tenham mais chances conseguir bons empregos e ser mais bem remuneradas e remunerados por isso (RODRIGUES, 2016).

No ano de 2005, foi instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudos no Ensino Superior privado, que podem ser parciais ou integrais e são obtidas por meio da nota do Exame Nacional do Ensino (ENEM) e da comprovação da impossibilidade de as e os estudantes de arcar com os custos de um curso em uma universidade privada. O ProUni beneficiou milhões de pessoas e oportunizou os seus ingressos no Ensino Superior (RODRIGUES, 2016; SALATA, 2018).

O Financiamento Estudantil (Fies), por sua vez, funciona como um financiamento que permite o pagamento das parcelas do curso após sua conclusão, também na rede privada de ensino. Em 2010 o programa passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE), levando uma queda significativa nas taxas de juros e nas políticas de pagamento, como a extensão do prazo de carência de seis meses para um ano e meio (RODRIGUES, 2016; SALATA, 2018).

Ao mesmo tempo que os programas mencionados possibilitaram o acesso das classes populares ao Ensino Superior, foram alvos de muitas críticas, uma vez que o Estado se torna um financiador de instituições privadas, em troca de vagas em seus centros de ensino. Sob essa perspectiva, o Estado direciona as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior ao setor privado, fomentando o crescimento do setor, muitas vezes, em detrimento das universidades públicas (RODRIGUES, 2016).

Um dado importante sobre a amostra na qual essa dissertação priorizou, na qual 18 pessoas foram entrevistadas, é de que, em sua maioria, ingressaram e se mantiveram na universidade por conta desses programas. Em relação as políticas de

democratização e ampliação de vagas da Educação Superior, é possível observar seu grande impacto no curso de Ciências Sociais por meio das entrevistas realizadas: nove pessoas se graduaram através da bolsa de estudos do ProUni, enquanto duas contaram com o Fies para concluir os estudos. Além disso, universidades como a PUCRS, possuem um Programa de Incentivo às Licenciaturas, cobrindo até 40% do valor normal do curso, sendo que das e dos seis estudantes pagantes três se graduaram em licenciatura, contando, assim, com esse desconto no valor da mensalidade. A PUCRS também dispõe de um desconto de até 80% nos valores integrais das graduações às funcionárias e aos funcionários, o que é o caso de um dos entrevistados. Dessa forma, restam apenas três pessoas entrevistadas que foram pagantes de 100% do valor do curso.

Segundo o antigo coordenador do curso, a presença desses programas também alterou as características das e dos estudantes do curso, contando com maior diversidade racial e de classe:

Havia uma preocupação da direção, da Reitoria de que não afetasse o curso, nem afetasse o próprio aluno que viesse dali [ProUni e Fies]. Mas para nós foi positivo, porque com cotas e com bolsas, ao contrário do que muita gente pensou, isso não baixou nível nenhum. Isso é um erro, é um preconceito, não tem nenhuma comprovação referente a esta afirmação. Pelo contrário. Nós tivemos excelentes alunos, e pessoas bem preocupadas, exatamente por serem esses grupos. Porque, por exemplo, ProUni tinha bons alunos. Tem alunos que vinham de fora, de outros estados, e também na questão das cotas nunca foi perceptível que aquilo afetava negativamente. Pelo contrário, acredito que afetou positivamente, para o próprio curso, e também para integração do curso porque era um curso... Como toda a PUC era: branca, né.<sup>28</sup>

A importância das políticas de democratização da Educação Superior apareceu em quase todas as entrevistas. Como mencionado anteriormente, mais da metade das e dos cientistas sociais entrevistadas e entrevistados ingressaram e se mantiveram na universidade através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Financiamento Estudantil. Um dado essencial, muito presente nas falas dessas pessoas, foi o fato de que não conseguiriam, pelo menos em suas perspectivas da época, cursar uma faculdade paga sem o auxílio desses programas.

Aí depois com o advento dos governos trabalhistas, que eram muito mais liberais do que trabalhistas, as políticas públicas começaram a se inserir e serem ofertadas às pessoas. Uma delas é o PROUNI, aí eu acho que a universidade começou a se tornar algo mais palatável pra mim. [...] Aí a

---

<sup>28</sup> Trecho da entrevista de Professor realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

realidade se tornou de fato, pelo PROUNI, porque eu não teria tempo de trabalhar e fazer curso pré-vestibular, e pagar alguma coisa.<sup>29</sup>

Segundo o entrevistado Marcelo, sua realidade material o impediria de ingressar na universidade e, por isso, essa possibilidade nunca passou pela cabeça. O acesso à universidade federal, por exemplo, acaba sendo mais exclusivo àquelas e àqueles que passaram por um processo de escolarização mais recente e que tiveram a oportunidade de estudar no que são comumente consideradas escolas de qualidade<sup>30</sup>.

Em alguns casos, como o de Leandro, até mesmo uma troca de curso ocorreu, para que pudesse ter acesso à bolsa integral do ProUni:

[...] fiz um ano ali na PUC [do curso de Ciências Sociais] com, com particular. E daí no outro ano já tinha feito, já tinha feito ENEM, e daí- Só que não tinha nenhuma bolsa, daí eu, daí eu resolvi largar- larguei o curso durante um semestre pra fazer o outro. Ter- daí fiz, terminei o semestre de- fiz teologia. E daí, graças a deus deu tudo certo, né.<sup>31</sup>

Leandro, portanto, iniciou o curso de Ciências Sociais como pagante, mas, sabendo que se encaixava nos critérios para pleitear a bolsa do ProUni, escolheu um curso de área afim em seu processo no Sisu, para o qual havia bolsas disponíveis. Após um semestre, pediu transferência para o curso de Ciências Sociais e prosseguiu até o final do curso com a bolsa. Essa é uma interessante representação das táticas desenvolvidas pelos agentes como forma de manutenção de suas posições nos espaços.

O ProUni – e outros programas de ampliação de vagas – também impactou as pessoas entrevistadas, não só materialmente, mas de uma forma mais profunda, como se, finalmente, se sentissem pertencentes a esse espaço historicamente elitizado que é a universidade.

Mas, até existir essa possibilidade de política pública de acesso ao ensino público, eu nunca tinha pensado que seria possível [...] E eu sempre pensava, assim, que eu não ia ter dinheiro pra pagar, porque a minha mãe era empregada doméstica e às vezes eu ia ajudar nas faxinas, ia com ela fazer uma coisa ou outra, e eu via quem é que tava na faculdade, eram os filhos das pessoas muito ricas, e eu ficava pensando que tinha que ser muito rico pra conseguir acessar, então não era pra mim. E daí quando começou a se

<sup>29</sup> Trecho da entrevista de Marcelo realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>30</sup> Um conceito abrangente e discutível, visto que a qualidade da educação pode ser avaliada sob diversas perspectivas. Aqui referimo-nos ao que comumente vem sendo associado à ideia de uma educação de qualidade: uma educação que proporcione a aprovação em vestibulares e notas mais altas no ENEM.

<sup>31</sup> Trecho da entrevista de Leandro realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

ver que as pessoas tavam ingressando, começou a se falar de ProUni, e ENEM, eu comecei a ficar mais interessada.<sup>32</sup>

Em outros casos, como o de Victória, a oportunidade de estudar em uma universidade reconhecida, na qual não poderia estudar sem uma bolsa de estudos, resultou na decisão de se mudar de estado. Quando descobriu que havia sido aprovada no ProUni. Victória, que vivia em Minas Gerais, se deslocou até Porto Alegre para ingressar no curso de Ciências Sociais da PUCRS. Segundo ela, a vontade de estudar mais profundamente as questões sociais surgiu a partir de conversas com seus professores no curso de Administração, que iniciou em sua cidade natal e por influência de sua tia que falava sobre a importância de prosseguir com os estudos.

Cheguei em Porto Alegre, com uma mão na frente e outra atrás, 400 'real' no bolso. Fiz a minha matrícula e aí perguntei pro rapaz da matrícula assim, "ô pessoa? Onde é que tem um lugar pra dormir? [...] Vim de Minas, não tenho lugar onde ficar, não". Aí ele me deu uma lista, né, de casa de estudante, e que de estudante eu não tinha nada [...] E daí, eu peguei esse dinheiro, procurei um jornalzinho pra ver onde tinha pensão... Mais ou menos eu sabia que sempre tinha pensão, né? Isso eu sabia, que qualquer cidade, né? [...] Daí eu fui, consegui achar uma, lá no centro da cidade, perguntei numa fruteira... Aí eu paguei um mês de pensão, e no outro dia começou as aulas.<sup>33</sup>

Por ter incorporado as disposições dos grupos que consideram a educação como um instrumento de mudança de vida, Victória deixou sua cidade, mudando-se para uma cidade maior, na qual não conhecia ninguém, não tinha perspectiva de trabalho remunerado, moradia e com poucas economias. Sobre seu percurso, disse: "na verdade fui uma trabalhadora pra estudar, não o contrário"<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Trecho da entrevista de Alice realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>33</sup> Trecho da entrevista de Victória realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>34</sup> Trecho da entrevista de Victória realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

#### 4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS

Neste último capítulo serão reconstruídas e analisadas as trajetórias das entrevistadas e entrevistados. Foram realizadas 18 entrevistas com cientistas sociais diplomadas e diplomados na PUCRS, entre os anos de 2013 e 2020, uma amostra que representa momentos, tanto o ápice de políticas sociais de ampliação de vagas na Educação Superior quanto de instabilidade política e enfraquecimento dessas políticas.

O grupo de cientistas sociais entrevistadas e entrevistados é composto por 18 pessoas, sendo onze mulheres e sete homens. Desse número, foram três mulheres pardas, uma preta e o restante brancas e brancos. As idades variam entre 23 e 58 anos, sendo a média de 33,5 anos. Apenas três pessoas da amostra são habilitadas em ambas as modalidades, bacharelado e licenciatura, enquanto a maioria (dez pessoas) possui a habilitação somente em licenciatura (como evidenciado no Quadro 1) e o restante (total de cinco pessoas) são bacharéis.

Do total dos casos, cinco pessoas continuaram os estudos na Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo três mulheres que já concluíram o mestrado (uma em Políticas Públicas e as outras duas em Ciências Sociais na PUCRS), uma mulher que está concluindo, no momento de escrita dessa dissertação (2020); e um homem que está no meio da formação. Entre essas 18 pessoas, também há dois homens já aprovados no processo seletivo de 2021 do Mestrado em Ciências Sociais da PUCRS. E, por fim, um dos entrevistados iniciou o mestrado, porém ainda não tem previsão de quando irá defender a dissertação.

O maior nível de escolaridade apresentado na amostra é o mestrado, sendo que outras duas entrevistadas ingressaram em especializações após a graduação. O número de pessoas da amostra que ingressaram ou foram selecionadas para ingressar em programas de Pós-Graduação, seja *lato* ou *stricto sensu*, foi dez, sendo seis mulheres e quatro homens.

Como previamente exposto no primeiro capítulo de título “Caminhos da pesquisa”, um dos principais conceitos ligados à trajetória é o de *habitus*, que se estabelece como um conjunto de disposições que opera na construção do pensamento, ações e estratégias dos sujeitos. Dessa forma, investigar suas diferentes manifestações é primordial para a análise de trajetórias, especialmente as acadêmicas e profissionais, que contam com configurações próprias de *habitus*.

Nesse sentido, é possível observar três tipos de *habitus* nas trajetórias das e dos cientistas: o *habitus* primário, aquele que vem de sua criação, como resultado de suas relações sociais primárias; o *habitus* acadêmico ou universitário, que diz respeito às configurações próprias do espaço da Educação Superior; e, por fim, o *habitus* profissional, adquirido pelas e pelos profissionais durante sua formação enquanto cientistas sociais (DUBAR, 1997; 2012).

A manifestação do *habitus* primário pode ser detectada quando investigamos as disposições no meio familiar, como o incentivo aos estudos e à leitura, a priorização da educação na infância e adolescência, o simbolismo da educação básica e do diploma universitário como forma de ascensão socioeconômica, entre outras práticas relacionadas ao envolvimento com o ambiente escolar.

Eu lembro de me reunir com os colegas, tinha aquela coisa de fazer atividade na casa das pessoas, sempre ter um bolinho no final da tarde, tinha esse prazer, assim, de estudar.<sup>35</sup>

Eu ia pro meu quarto pegava todos os meus ursos de pelúcia, botava em cima da cama, pegava uma mesinha, pegava meus cadernos do dia e repassava tudo aquilo que eu tinha escrito no meu caderno, todas as atividades que eu tinha feito no quadro né.<sup>36</sup>

O *habitus* nos casos de Alice e William se manifesta em uma dimensão afetiva, na qual o ato de estudar é considerado um ato prazeroso, que se torna, em alguns casos, uma brincadeira. Essas disposições também surgiram nas falas de Carla e Matheus, que encontravam esse prazer de estudar nos espaços físicos da escola.

A escola tinha uma biblioteca muito boa e eu era muito metida, então eu ficava lá, eu alugava livro, eu brincava na máquina de escrever, eu vi tinha uma folhinha lá e ficava digitando, então eu... eu buscava assim, mas por si só não naquele tipo na questão de incentivo ali. Incentivava, mas não era participativo, sabe?.<sup>37</sup>

Sempre tive muito apoio, chegava a um ponto de a minha mãe... isso já no Ensino Superior, chegava o dia do meu aniversário e minha mãe queria que eu matasse aula. Eu dizia “não vou matar aula”, tinha horror a matar aula, nunca gostei, não queria perder aula, depois ia ter que pedir pros colegas me explicarem a disciplina e aí eu ia ficar mais perdido ainda. Eu gosto de eu ver a aula, se o mundo tiver caindo, eu vou pra aula.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Trecho da entrevista de Alice realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>36</sup> Trecho da entrevista de William realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>37</sup> Trecho da entrevista de Carla realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>38</sup> Trecho da entrevista de Matheus realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.



A incorporação do *habitus* primário também está ligada às ocupações de membros da família, agente primário de socialização: “Minha mãe é professora de português né, então ela sempre me incentivou”<sup>39</sup>; “Eu estudava bastante. E a minha mãe é professora, né? Então, então... e é engraçado que a minha mãe, ela é muito boa em matemática, assim, muito boa. E eu sou péssima em matemática”<sup>40</sup>; e de Jasmine:

meu pai e minha mãe eram professores universitários, então eles tinham bastante essa exigência nos estudos assim, bem forte. E os dois sempre tiveram, trabalharam áreas que conversam com a sociologia, então, sempre surgiu aí muitas coisas assim. Depois parando pra pensar eu penso: faz muito sentido eu ter parado nas ciências sociais.<sup>41</sup>

As três entrevistadas, mesmo com percursos diferentes, reforçam o incentivo da família, especialmente das mães, em relação à trajetória escolar e ao hábito de estudar. Nesses casos, o *habitus* profissional das professoras que são mães se manifesta em seus grupos familiares.

É possível observar que nos casos de familiares de percurso escolar encurtado, a simbologia da educação como oportunidade de melhora de vida está muito presente:

a mãe sempre dizia pra comprar livro, incentivava a ler, porque ela dizia assim: que ela nunca tinha conseguido estudar, né, ela, ela fez até o sexto ano do fundamental, então ela tentava compensar isso na gente, dando livro, comprando livro, incentivando a ler. Pra gente talvez melhorar de vida, sabe?<sup>42</sup>

E influência da família sempre tive, embora meus pais... meu pai no máximo foi até a oitava série do fundamental, e minha mãe no terceiro ano do fundamental. Eles sabem da importância de estudar, sempre apoiaram, e pra tu ter noção meu pai é zelador, minha mãe é empregada doméstica.<sup>43</sup>

Essa é uma percepção comum em inúmeras falas de entrevistadas e entrevistados: a escolarização como um acesso à profissionalização e à qualificação, possibilitando oportunidade de uma melhor<sup>44</sup> posição no mundo do trabalho.

Meu pai gostaria que a gente batalhasse pra entrar na universidade, porque conhecimento é algo que não podem nos tirar. A minha mãe achava que a gente tinha que terminar o Ensino Médio e entrar no mercado de trabalho, mas isso era por uma questão material de necessidade, mesmo, né. De

<sup>39</sup> Trecho da entrevista de Jordana realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>40</sup> Trecho da entrevista de Katarine realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>41</sup> Trecho da entrevista de Jasmine realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>42</sup> Trecho da entrevista de Leandro realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>43</sup> Trecho da entrevista de Matheus realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>44</sup> Por melhor, entende-se uma colocação de maior prestígio social e maior remuneração econômica nas atividades profissionais.

recursos. [...] Uma série de coisas da nossa realidade de moradores de periferia. Mas em casa tinha, lembro muito, muitas memórias, uma delas é nós sentado à luz de velas na sala e a mãe lendo um livro pra nós. Isso me lembro. Então tinha uma construção simbólica sobre o que era educação, que era algo importante, que podia transformar uma realidade de precariedade econômica pra uma realidade melhor.<sup>45</sup>

Os trechos anteriores refletem, também, a projeção de mães, pais e familiares em suas e seus descendentes, de forma que depositam nelas e neles a expectativa de que possam avançar na trajetória do grupo, para que sejam as filhas e os filhos que acessem esses espaços antes não acessados pelo grupo. Já a manifestação do *habitus* acadêmico ou universitário se mostra através do *ethos* acadêmico, do que é exigido das e dos estudantes da Educação Superior, do conjunto de conhecimentos esperado das e dos agentes.

Ah, foi muito cheio de dificuldades, eu me sentia muito aquém de vários colegas que já estavam lá há mais tempo. Eu sentia que eu tinha muitos *gaps* na formação, eu tinha que correr atrás, eu pegava às vezes livros didáticos do Ensino Médio só pra lembrar os conteúdos [...] E daí eu sentia muita falta disso, tive que correr atrás, assim, desses, desses - pra tentar preencher essas lacunas.<sup>46</sup>

Quando eu entrei na faculdade, eu vi que, na verdade, eu era muito defasada, muito, muito, muito defasada, assim, né? Na verdade, o ensino que eu tive lá [**Ensino Médio**], foi um ensino que, que me fez chegar na universidade tendo que correr muito mais atrás do que outros colegas que eu tinha.<sup>47</sup>

Essa sensação de defasagem, como descrita por Carla, está relacionada ao fato de que, no ambiente escolar, as entrevistadas não foram preparadas para o ambiente universitário, suas exigências e suas configurações próprias, como o uso de uma linguagem e vocabulário específicos. O baixo acúmulo desse capital necessário ao jogo universitário se tornou um problema, ao passo que Alice e Carla sentiam, constantemente, a necessidade de “correr atrás”, superando-se a todo momento para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos e o desempenho de colegas.

Por fim, o *habitus* profissional – que diz respeito à formação de uma identidade profissional construída, tanto ao longo da graduação quanto depois dela, nos espaços de trabalho ou de Pós-Graduação – é perceptível nos discursos das e dos cientistas sobre as mudanças de paradigmas pelas quais passaram e continuam passando desde o início de seus percursos, por exemplo.

<sup>45</sup> Trecho da entrevista de Marcelo realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>46</sup> Trecho da entrevista de Alice realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>47</sup> Trecho da entrevista de Carla realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020, grifo nosso.

Claude Dubar (2012), afirma que a formação profissional de uma ou um agente é uma construção de identidade profissional, composta pela incorporação de *habitus* próprios da profissão, configurações próprias daquele campo e disputas de posições dentro dele. Essas configurações se manifestam de diversas formas, como é possível observar na fala de Victória:

Eu percebo também que isso é um problema pra mim quanto à carreira, porque daí eu percebo que os colegas, né, que teve melhor formação disso, eles estão melhores em alguns aspectos, todos eles. Alguns reclamam bastante, mas todos eles fizeram mestrado, todos eles estão trabalhando em áreas de pesquisa e sempre quando eles falam alguma coisa, soa mais bonito, né? Uma coisa que a sociologia reclama, é dizer da questão do conteúdo e forma, né? Esse, essa dicotomia entre conteúdo e forma. Eu percebo assim, que às vezes eu falo com o conteúdo, né? [...] Que, né, a análise sociológica ali, mas a forma como as palavras vem, né, nesse, esse menor acúmulo de capital cultural. Eu percebo que eu não uso aquelas palavras, aquela formação de explicar aquela coisa, que com isso, né, eles vão me colocando pra trás. Não fala com os pingos nos "i", e daí... Entende?<sup>48</sup>

O comentário de Victória diz respeito à disposição do campo profissional, no caso das Ciências Sociais muito ligado à universidade, que possui uma linguagem específica, mais formal, repleta de termos que dão nome a conceitos teóricos. A linguagem, portanto, é uma disposição que fortalece a resistência do campo ao acesso de pessoas de menor acúmulo de capital cultural convertido em escolar. O domínio da linguagem própria desse campo, é parte importante das disputas de poder dentro dele e hierarquiza os agentes, tanto de forma subjetiva, quando as e os agentes se sentem menos relevantes, quanto de forma objetiva, quando o mundo do trabalho seleciona aquelas e aqueles que utilizam essa linguagem.

Claude Dubar (2012), afirma que a formação profissional de uma ou um agente é uma construção de identidade profissional, composta pela incorporação de *habitus* próprios da profissão, configurações próprias daquele campo e disputas de posições dentro dele. Sob essa perspectiva, além do conjunto de conteúdos técnicos apresentados na formação das e dos cientistas sociais, sua formação e constituição enquanto profissionais da área são atravessadas pelas dinâmicas do próprio campo.

Em relação aos acúmulos de capitais, Marcelo e Victória, por exemplo, mencionam as dificuldades de acompanhar os conteúdos e leituras da graduação, sinalizando seu baixo acúmulo de capital universitário como um dos obstáculos:

---

<sup>48</sup> Trecho da entrevista de Victória realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

Mas eu não tinha uma base teórica decente pra entrar na universidade, e nem uma base linguística. Foi difícil em vários pontos, entender os autores, escrever sobre os autores.<sup>49</sup>

E outra que eu percebo em relação a questão da formação, também, é esse ponto, né? De eu ter uma, uma baixa qualificação durante o Ensino Médio, né? Porque daí cê não tem leituras, cê não tem filosofia, não tinha essas discussões desse nível de abstração.<sup>50</sup>

Em algumas entrevistas, o tema de cursinhos pré-vestibulares também surgiu como um ponto de correlação entre capital econômico e capital universitário: é levantada, pelas pessoas entrevistadas, a hipótese de que quem teve acesso a um curso pré-vestibular não só teria mais possibilidades de ingressar na universidade, como teria maior familiaridade com o campo universitário e a forma como ele opera. E, apesar da criação e expansão dos cursos pré-vestibular populares – cursos preparatórios ofertados gratuitamente por grupos de professoras e professores –, o curso pré-vestibular convencional ainda é uma opção fora do alcance das camadas menos abastadas, sendo um investimento comumente realizado por agentes da classe média. Segundo a percepção de algumas pessoas entrevistadas, essa espécie de preparação para a vida universitária, portanto, cabe apenas a alguns grupos que pensam na universidade como um meio de se manter ou de ascender economicamente, detendo esse capital econômico necessário.

Essa relação também é impactada pela questão geracional, entrevistadas e entrevistados que ingressaram no curso acima dos 30 anos e que só haviam trabalhado desde a conclusão da Educação Básica relataram a dificuldade de terem passado mais tempo longe dos estudos e não terem tido as mesmas possibilidades de desempenho de jovens recém formadas e formados, ou que tiveram a oportunidade de frequentar um cursinho.

No momento que tu apanhava de um policial [sobre a juventude durante a Ditadura Militar], - nos meus 14 anos apanhei muito, os caras te paravam pra ver se tu tinha relação com os movimentos pra ver se tinha droga, se tava alcoolizado - a partir dali a gente discutia repressão, estado, então tu tinha uma certa escolarização pelos movimentos da rua. Mas eu não tinha uma base teórica decente pra entrar na universidade, e nem uma base linguística. Foi difícil em vários pontos, entender os autores, escrever sobre os autores. Mas por incrível que pareça vejo que talvez pela característica de escola que a PUC tem, fui muito mais abraçado por uma boa parte dos professores [...].<sup>51</sup>

**[sobre o primeiro vestibular realizado]** mas o primeiro dia de prova, foi horrível, me senti mal demais, porque tinha vinte e quatro estudantes na, na

<sup>49</sup> Trecho da entrevista de Marcelo realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>50</sup> Trecho da entrevista de Victória realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>51</sup> Trecho da entrevista de Marcelo realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

sala pra fazer prova. Eu era a única que não tinha camiseta de cursinho. Me senti o 'ó do borogodó'. Aí no segundo dia de prova, a prova era numa outra cidade, me atrasei, perdi a prova.<sup>52</sup>

A relação entre o capital econômico e o capital universitário também se mostrou presente na ênfase das pessoas entrevistadas sobre a necessidade de trabalharem durante o período da graduação, muitas vezes vinculadas à mais de um tipo de atividade remunerada, como estágios, bolsas e trabalhos informais: “Eu nunca parei assim, eu nunca tive um período em que eu dissesse assim “bom neste período, nesse um ano, eu não vou trabalhar, aí vou ficar só pra graduação”, sempre emendei uma coisa na outra”<sup>53</sup>; e Jordana

É, como eu tinha questão de me sustentar a formação foi bem complicado assim, porque eu sempre priorizei a questão do salário até para me manter lá. Então foi sempre muita correria a ler os textos a bolsa, ler os textos do PIBID, ler os textos da sala de aula e ter que trabalhar.<sup>54</sup>

A necessidade de ter um trabalho remunerado para estudar, afeta diretamente o desempenho das e dos estudantes. As jornadas de trabalho e de estudo, incluindo os deslocamentos, geralmente realizados por transporte público, restringem algumas possibilidades de estudos em casa, na biblioteca ou em outros espaços que não a sala de aula.

Como capital cultural institucionalizado, o diploma é a chancela das instituições de ensino, uma comprovação legítima de que as e os agentes que o possuem atingiram certos objetivos de aprendizagens teóricas e práticas necessários para o desempenho das atividades profissionais. Por ser essencial para o exercício de grande parte das profissões, o diploma universitário representa uma possibilidade objetiva e material de ascensão econômica. E aqui, não significa ascensão enquanto enriquecimento, mas uma mudança de posição de classe em relação a posição anterior das e dos agentes. Por meio do diploma, as oportunidades de trabalho mais qualificado e bem remunerado se concretizam, ao menos em teoria.

Assim, o conceito bourdieusiano de estratégia bate à nossa porta: a própria ideia de que o diploma de Educação Superior permite ascender socialmente é uma estratégia de grupos e agentes para a manutenção de suas posições ou para mover-

<sup>52</sup> Trecho da entrevista de Victória realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020, grifo nosso.

<sup>53</sup> Trecho da entrevista de Carla realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>54</sup> Trecho da entrevista de Jordana realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

se no espaço social. Ingressar na universidade deixa de ser apenas uma escolha racional, tornando-se quase que uma prática natural em certos grupos sociais.

É possível reconhecer que essa estratégia aparece em diversas falas das entrevistadas e dos entrevistados, que ressaltam que a possibilidade de ingresso na universidade sempre foi naturalizada: “Sempre quis, assim... como meus, meus dois pais são formados, né? Então existia essa expectativa, digamos assim. E eu também queria, né?”<sup>55</sup>; e de Matheus e Mila

Eu saí do Ensino Médio e fui direto fazer um curso pré-vestibular [...] Meus pais aceitaram, disseram que podiam apoiar, mas isso sempre foi uma realidade, sempre estive nos meus planos.<sup>56</sup>

Sim, sempre foi, sempre foi porque a minha família toda, né? A gente teve esse privilégio de, enfim, meus pais se esforçaram muito, né? Pra poder dar uma educação boa pra mim, pro meu irmão, meus primos, também, todos ingressaram na faculdade, então sempre foi meio que esse o objetivo da nossa família, né? Estudar, ter uma boa educação pra entrar numa faculdade e depois da faculdade, tipo assim, só Deus sabe, né? Mas tinha que ter faculdade.<sup>57</sup>

Essa naturalização, como é possível identificar, está intimamente relacionada com o *habitus* familiar:

Sim, sim, eu sou um... eu acho que de todos do lado de paterno do lado materno, a maioria dos meus tios são professores universitários, então a universidade sempre teve no meu projeto.<sup>58</sup>

Como a minha mãe é formada, isso sempre foi um objetivo. Ela sempre deixou isso muito claro né, pra minha formação, que eu tinha que fazer faculdade, que eu tinha que fazer faculdade. Então sim, era uma coisa que eu queria, não sabia exatamente o que eu queria ou como eu queria, mas eu sabia que era aquilo.<sup>59</sup>

Ao longo das entrevistas esteve evidente que, nos casos de agentes socializadas e socializados em famílias de maior grau de escolaridade, a escolha por continuar os estudos após a conclusão da educação básica sempre foi encarada como óbvia. Mais do que isso, nunca foi um objeto de questionamento, apenas ponderavam sobre quais áreas e profissões mais lhes interessavam.

Em outros casos, a ideia não tão óbvia de uma graduação foi crescendo a partir de outras interações sociais menos primárias, como em conversas com professoras e

<sup>55</sup> Trecho da entrevista de Janaina realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>56</sup> Trecho da entrevista de Matheus realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>57</sup> Trecho da entrevista de Mila realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>58</sup> Trecho da entrevista de Jasmine realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>59</sup> Trecho da entrevista de Jordana realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

professores no Ensino Médio e entre amigos e relacionamentos amorosos. Foram nesses outros espaços que a aspiração de ingressar na faculdade surgiu:

[...] quando eu fui pra essa escola particular fazer magistério, é que eu comecei a pensar nisso como uma possibilidade [...] e daí eu fiquei muito mais próxima de pessoas que tinham faculdade e falavam sobre isso como uma possibilidade de vida, indo nessa escola particular.<sup>60</sup>

Então, eu comecei a pensar no Ensino Superior depois que eu já tava no terceiro, segundo ano ali do Ensino Médio, não era uma coisa assim, como é que eu vou te dizer, nunca tive aquilo na cabeça, assim, tipo, “ah vou entrar”, no Ensino Superior.<sup>61</sup>

E daí só quando eu comecei a namorar que... essa pessoa me incentivou né [...], mas até então eu não tinha uma perspectiva, porque, enfim, eu achava que eu não ia conseguir. Que eu não, eu não me achava inteligente o suficiente pra entrar numa faculdade, mas eu tive um incentivo bem forte dela, e que me motivou a tentar fazer o ENEM, e daí eu consegui a bolsa, e, bom, tô hoje formado.<sup>62</sup>

O *habitus* secundário, adquirido em outros espaços durante o processo de socialização das e dos agentes, permite que outras construções sobre possibilidades e escolhas se tornem mais próximas das realidades. Nesses casos, também é comum que ocorra uma quebra de paradigmas em relação ao que era comum aos olhos das e dos agentes, em seu *habitus* familiar, e ao que começa a ser construído a partir da incorporação desse *habitus* secundários, como a quebra com a construção do destino comum das famílias: “Eu tava me sentido, tipo, pelo padrão da minha família, eu terminando o Ensino Médio sem rodar nenhuma vez, eu tava me sentido vitoriosa”<sup>63</sup>; e no caso de Carla:

Pra minha família o suficiente era tu pegar e ter um emprego legal, né, conseguir te sustentar e etc., né, mas a questão do Ensino Superior ali, o buscar ou ver o que eu ia fazer e formas de entrar sempre foi muito comigo, assim.<sup>64</sup>

O destino comum representado nas falas de Alice e Carla, são reflexo das oportunidades e possibilidades que foram apresentadas aos seus grupos familiares – ou, nesse caso, que não lhes foram apresentadas. Esse futuro provável de finalizar o Ensino Médio e de buscar um emprego que lhe permita pagar as contas e viver de forma mais estável, é a realidade de bem-estar mais próxima das trajetórias desses grupos. Acessar a Educação Superior, pode, até mesmo, parecer algo curioso,

<sup>60</sup> Trecho da entrevista de Alice realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>61</sup> Trecho da entrevista de Carla realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>62</sup> Trecho da entrevista de Leandro realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>63</sup> Trecho da entrevista de Alice realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>64</sup> Trecho da entrevista de Carla realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

inalcançável e um fenômeno que gera ligeiras desconfianças, como no caso de Leandro, que relata que sua mãe e seu pai não entediam muito bem o porquê da decisão de fazer uma faculdade, especialmente por se tratar de um curso menos conhecido.

Assim como ingressar na universidade pode ser um objetivo que é desenvolvido ao longo da socialização com outras e outros agentes sociais, a possibilidade desde sempre latente, para se concretizar, necessita de outras ferramentas. Para Jordana, fazer uma graduação sempre foi algo natural de seguir após a escola, mas, por conta de suas possibilidades de capital escolar e econômico, essa ideia ainda parecia um desejo distante:

Então quando eu saí do Ensino Médio, foi uma coisa que se perdeu eu digo: meu deus do céu, como eu vou fazer faculdade agora? Porque eu saí de um Ensino Médio muito fraco, que foi um ano de muita greve, eu peguei duas greves, uma no primeiro ano do Ensino Médio e outra no terceiro ano. Então eu saí praticamente, por exemplo, não sabendo nada de história porque não tive professor de história, meus professores de história eles foram, teve umas três trocas de professores e professores muito fracos; geografia eu não tive; literatura no primeiro ano eu não tive por que a professora passou mais de seis meses de licença e ela voltou nos últimos meses de aula assim e não se teve nada. Então eu não tinha muita base pra UFRGS, tanto que eu nem tentei a UFRGS quando eu saí do Ensino Médio, que eu sabia que não ia ter condições.<sup>65</sup>

Isso significa que, mesmo com o desejo latente de cursar uma graduação, as realidades materiais ainda impediam ou dificultavam sua concretização. Ou seja, as limitações do capital econômico e do capital escolar reduzem as possibilidades de acessar a Educação Superior.

No entanto, a criação e execução das políticas de ampliação de vagas e de democratização de acesso à universidade se mostram, cada vez mais, como ferramentas reais de promoção da equidade nas oportunidades. No caso dessa amostra, como já exposto anteriormente, mais da metade das pessoas entrevistadas alcançaram o tão almejado diploma graças a essas políticas.

Quando tratamos de trajetórias sob a perspectiva de Bourdieu, podemos identificá-las como trajetórias de grupos ou classes sociais, que são, na verdade, um conjunto de posições ocupadas pelas e pelos agentes desses estratos. Assim, pensar as trajetórias das pessoas entrevistadas também significa situá-las em espaços sociais permeados de disputas por posições e considerar, também, que as

---

<sup>65</sup> Trecho da entrevista de Jordana realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.



movimentações não são individuais, mas que suas famílias e grupos de origem também estão envolvidos nessa dinâmica.

A análise nos leva a perceber que grande parte das trajetórias aqui reconstruídas são ascendentes, pois permitiram que as e os agentes se movimentassem pelo campo e ocupassem posições não antes ocupadas por outros membros de suas famílias e grupos sociais. Esse é o caso de todas e todos que foram as primeiras pessoas graduadas em suas famílias, como Alice, Carla, Cecília, Leandro, Marcelo e Matheus.

Alcançar o diploma, nesses casos, não significa apenas conseguir um pedaço de papel que legitima o exercício de uma profissão, mas está carregado de representações simbólicas. Ocuparam, portanto, um espaço que não fora antes designado a elas e a eles: um espaço historicamente excludente, arquitetado para as elites e que leva consigo o *status* de um local de prestígio social. São filhas e filhos de faxineiras, construtores civis, padeiros e trabalhadoras do lar, que acessam esse espaço, mesmo que ele lhes tenha sido negado há gerações. Essas seriam, então, frações de classe, que alcançam o que não lhes parecia ser possível anteriormente, como maior acúmulo de capital econômico ou posições de *status* social.

O que há, portanto, é um futuro de classe já delineado e estabelecido para os grupos sociais, uma predeterminação social que indica, simbolicamente, quais espaços e posições podem ser ocupados por agentes de uma classe. Dessa forma, o *habitus* incorporado no processo primário de socialização configura quais são as possibilidades que se apresentam às e aos agentes. Os exemplos mencionados acima, são frações de classe que conseguiram se movimentar em um campo resistente às movimentações.

A homogeneidade das disposições associadas a uma posição e seu ajuste, aparentemente miraculoso, às exigências inscritas na posição, são o produto, por um lado, dos mecanismos que fornecem orientação para as posições aos indivíduos ajustados de antemão, seja por se sentirem feitos para determinados cargos como se estes tivessem sido feitos para eles - trata-se da "vocação" como adesão antecipada ao destino objetivo que é imposta pela referência prática à trajetória modal na classe de origem -, seja por aparecerem como tais aos ocupantes desses cargos - neste caso, trata-se da cooptação baseada na harmonia imediata das disposições - e, por outro, da dialética que se estabelece, no decorrer de uma vida, entre as disposições e as posições, entre as aspirações e as realizações. (BOURDIEU, 2015, p. 104)

A ideia de vocação, portanto, é constituída a partir de um sentimento de inerência, construído socialmente para justificar a manutenção das posições das e dos

agentes de diferentes grupos, nos diferentes campos. A vocação se torna determinante do que é possível de ser realizado, aquilo que está sob alçada das e dos agentes (BOURDIEU, 2007c). Assim, se estabelece a ideia de que esse espaço “não é para mim”, como disse Alice, afastando de certos grupos sociais essa oportunidade.

Nos casos de Jasmine, Janaína, Mila, Katarine e William, o futuro provável da universidade acaba por representar uma manutenção das posições ocupadas: seguiram os passos de suas famílias ao ingressarem na universidade. Essas trajetórias, portanto, são trajetórias modais, pois as estruturas comuns dos grupos se mantêm. Para todas essas pessoas o acesso à universidade era um fato e a vocação estava relacionada às áreas de conhecimento que mais lhes interessavam e, em alguns casos, com a vocação da docência.

Em relação às trajetórias profissionais e às ocupações das e dos cientistas sociais, a história é um pouco diferente. Primeiramente, em boa parte das entrevistas foi afirmado que as e os agentes não sentem que a graduação lhes permitiu melhorar sua condição econômica. Vale ressaltar que não significa acumular riqueza, mas encontrar oportunidades de trabalho que possibilitem a manutenção de suas sobrevivências com qualidade e tendo acesso aos bens anteriormente distantes de suas realidades. Quando questionadas e questionados sobre a ascensão econômica, essas foram algumas considerações: “De jeito nenhum economicamente. Apesar de que, né, eu trabalhava no McDonald's, eu ganhava 1 e 40 a hora, agora eu ganho 17 reais a hora, mas óbvio que não [...]”<sup>66</sup>; e, seguindo, Mila e William:

Economicamente, não, tá? Economicamente eu acho que... eu acho que eu me doo mais do que me gera, assim, frutos, né? [...] Não, enfim, acho que também não é o curso que a gente entra muito pensando na ascensão econômica, né. Claro, a gente precisa dela. A gente precisa ter uma estabilidade na vida, né.<sup>67</sup>

[...] Ao mesmo tempo que eu tenho que afirmar que não né, porque eu saí da graduação com aquele discurso de “com um diploma na mão você vai conseguir um emprego”, e eu não consegui né. Se eu não tivesse passado na seleção de mestrado a minha profissão no mercado de trabalho estaria comprometida por quê, está comprometida né.<sup>68</sup>

Como estratégia de manutenção de suas posições, várias são ou foram as situações de profissionais que buscaram oportunidades de trabalho em áreas

<sup>66</sup> Trecho da entrevista de Alice realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>67</sup> Trecho da entrevista de Mila realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>68</sup> Trecho da entrevista de William realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

próximas das Ciências Sociais, ou em que pudessem utilizar do conhecimento da graduação para desenvolver suas atividades.

Cecília, por exemplo, conseguiu estágio em uma faculdade após iniciar sua segunda graduação, no curso de pedagogia. A partir dessa experiência, foi efetivada para trabalhar na gestão dos cursos técnicos e de graduação da instituição, onde uma de suas atribuições é desenvolver a formação da equipe docente. Ela relata que mais de 80% dos conhecimentos e ferramentas utilizados nas formações docente, são resultado da sua primeira graduação, em Ciências Sociais, mesmo que a porta de entrada para essa instituição tenha sido a graduação em Pedagogia.

Alice e Carla também tiveram experiências em uma faculdade que oferece cursos técnicos, mas diferentemente de Cecília, assumiram como professoras. Apesar de Carla já não trabalhar mais na instituição, as percepções de ambas sobre essas experiências são bastante similares: davam aulas de disciplinas comuns aos cursos técnicos voltados à administração e buscavam nas Ciências Sociais recursos para ministrar as aulas, ensaiando aproximações das temáticas de mercado de trabalho com as discussões sociológicas acerca do tema.

Jasmine e Katarine trabalham em cargos de assistência administrativa: a primeira no Centro de Promoção da Criança e do Adolescente e a segunda no IDEAR, da PUCRS. Em ambos os casos, é possível aplicar os conhecimentos sociológicos em análises de dados, indicadores e relatórios de impacto, mesmo que não estejam inseridas na área das Ciências Sociais.

Leandro, Carla, Victória e Janaína estão, atualmente, trabalhando na área. Janaína contratada para trabalho técnico-social e o restante com contratos temporários de docência de Sociologia em escolas de Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul. As experiências das professoras e do professor são interessantes para pensar nas estratégias de manutenção da ocupação na área: como forma de complementação de horas nas escolas, Leandro e Carla, além da disciplina de sociologia, são responsáveis por outras disciplinas relacionadas, como Filosofia, Religião, História, Geografia e Projeto de vida. Victória que, em tempos pré-pandemia, se deslocava de Porto Alegre até Bento Gonçalves para dar aulas de Sociologia, agora se desloca na capital, como motorista de aplicativo, para complementar sua renda.

[...], mas apesar de que algumas disciplinas eu não queria realmente dar, acho que artes, porque eu me- eu me sinto muito mal de tipo, de não saber o que dar, porque a história até a gente consegue, sabe, ahn, dar uma estudada

e, e bom, enfim. Porque é uma área parecida, né, então. Mas como tem artes, religião, projeto de vida, eu já não, não gosto tanto assim. Eu queria que só ficasse sociologia, filosofia e história, assim, porque é os que eu mais gosto, também.<sup>69</sup>

Marcelo é um caso diferente dos demais: é agente dos Correios concursado e não ingressou na graduação com o intuito de trabalhar na área das Ciências Sociais. O interesse por questões políticas e sociológicas, a militância trabalhista e os incentivos de família e amigos se somaram à oportunidade da bolsa do ProUni, que resultaram no ingresso à Educação Superior. Ao longo do curso, no entanto, o interesse em trabalhar na área surgiu e cresceu, o que o motivou até mesmo a ingressar na UFRGS para cursar a licenciatura. Para ele, por mais que o futuro nos Correios esteja incerto, vide às ameaças de privatização, o fato de ser concursado e ter tido a possibilidade de manter a si e a família economicamente por conta de sua carreira, o impedem de considerar abandonar sua atividade atual para encarar um cenário de incertezas, instabilidade e baixa remuneração, como o das Ciências Sociais.

Em relação às trajetórias mencionadas, é possível aferir que uma das manifestações do *habitus* da profissão de Cientista Social é a de que o conjunto de conhecimentos disponíveis são abrangentes o suficiente para desempenhar outras ocupações que não as estritamente destinadas às e aos cientistas sociais.

De forma contrária à questão econômica, quando questionadas sobre as transformações subjetivas a partir do curso, as pessoas entrevistadas comentaram, em unanimidade, que a graduação lhes permitiu refletir, desconstruir e repensar conceitos, observar e compreender a realidade de forma diferente:

Então acho que as ciências sociais me deram uma coisa muito mais gratificante que dinheiro: a capacidade crítica. Mesmo que uma capacidade crítica extremamente limitada ao meu contexto social, meu mundo. Muitas vezes faço uma certa análise de um fato e percebo “opa, não levei em consideração vários aspectos”, e as ciências sociais me deram essa capacidade de levar em conta os vários aspectos que um fato pode ter, todo esse contexto. Me deu capital cultural, talvez seja o mais importante.<sup>70</sup>

Eu aprendi a amar essa ciência. É uma coisa que levei desse curso, a possibilidade de eu gostar disso, me sinto realizado. É uma realização social e cultural, ter noção desses conhecimentos que eu tenho, e social por ter tido vários contatos com várias pessoas, e ter aprendido muitas coisas.<sup>71</sup>

<sup>69</sup> Trecho da entrevista de Leandro realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>70</sup> Trecho da entrevista de Marcelo realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

<sup>71</sup> Trecho da entrevista de Matheus realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

Socialmente, nossa foi grandes saltos né. Foi com a graduação que eu conheci um outro estado e que eu saí de fora do meu estado né. Eu fui pra Santa Catarina na graduação, fui pro Rio de Janeiro durante a graduação, eu fui pra Brasília durante a graduação eu tive a experiência de sentar em uma mesa como palestrante no Senado Federal. Então de capital social e talvez até de cultura, nossa, ampliou horrores eu tive experiências muito novas dentro desse ambiente né.<sup>72</sup>

A partir desses relatos, é possível afirmar que, mesmo que de diferentes formas, essas e esses cientistas tiveram acesso ao capital cultural e social disponível no campo universitário.

---

<sup>72</sup> Trecho da entrevista de William realizada pela autora, Júlia de Souza Corsete, em 2020.

## 5 CONCLUSÕES

O processo de investigação científica não se encerra ao final de um trabalho, mas, pelo contrário, ao fim dessa pesquisa, surgem mais questionamentos. Para além de conclusões sobre as trajetórias, essa pesquisa leva às novas questões: como a universidade, como instituição de qualificação do trabalho e espaço primário da socialização profissional, acompanha a inserção das e dos profissionais no mundo do trabalho? Como a formação dessas e desses Cientistas Sociais é pensada para que acessem o mundo do trabalho? Como a questão da formação profissional dentro da universidade está relacionada às possibilidades de trabalho na área?

Por um lado, o curso de Ciências Sociais permite transformações simbólicas daquelas e daqueles que o estuda. Desenvolve pensamento crítico e reflexivo, dá as ferramentas necessárias para uma leitura aprofundada da sociedade e suas dimensões, possibilita estabelecer relações entre as vivências pessoais e as dinâmicas sociais. Mas, por outro lado, como isso se aplica no mundo profissional? Além da formação de mais professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores? Além da exploração da sociologia, em si, nas salas de aula do Ensino Médio? Além de circular em torno de si? Quais são as possibilidades profissionais que se apresentam para cientistas sociais?

Estes questionamentos, que serão deixados como ponto de partida para pesquisas futuras, resultam da análise realizada neste trabalho. Assim sendo, algumas considerações sobre essa pesquisa serão retomadas.

É possível definir que as trajetórias, em sua maioria, têm caráter ascendente, representando uma movimentação das e dos agentes nos campos acadêmico e profissional, em relação aos percursos de seus grupos de origem. No que diz respeito ao campo acadêmico, grande parte das pessoas entrevistadas foram as primeiras de suas famílias a acessar a Educação Superior. Os programas de expansão, como ProUni e Fies, foram o principal meio de acesso e manutenção dessas e desses cientistas sociais enquanto estudantes da PUCRS.

Esse acesso, no entanto, não significa a redução das desigualdades educacionais, como possível identificar em alguns depoimentos, visto que a configuração do campo universitário ainda legitima a reprodução das posições e de um arbitrário cultural. Isso significa que o capital cultural necessário à manutenção das existências na universidade ainda não é acessado por aquelas e aqueles que não

dispunham desses recursos ao longo de seu processo de socialização. Não basta que as portas da universidade estejam abertas a todas, se uma parcela das e dos agentes não tiverem acesso aos códigos, linguagens e conhecimentos específicos deste campo.

Muito embora as desigualdades ainda estejam presentes, tampouco é possível afirmar que o ingresso em um curso de graduação, especialmente um curso que exige leituras e reflexão – como é o curso de Ciências Sociais –, não represente um acúmulo aumentado de capital cultural. As percepções das e dos agentes sobre o seu próprio processo de socialização dentro da universidade, deixam evidente que o curso possibilita esse acúmulo e o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo.

O campo das Ciências Sociais no Brasil apresenta algumas configurações próprias, especialmente no que diz respeito à profissionalização. No mundo do trabalho, atualmente, é uma profissão de pouco reconhecimento na sociedade, pouca representação institucional e poucas oportunidades de trabalho. No âmbito acadêmico, no caso de professoras e pesquisadoras, a configuração é um pouco diferente, visto que há representação de associações científicas, como a ANPOCS, a SBS, a ABA e a ABCP, por exemplo, além de um prestígio e reconhecimento dentro da comunidade científica.

Essas diferenças entre o mundo do trabalho e a carreira acadêmica nas Ciências Sociais impactam nas escolhas das e dos Cientistas Sociais, especialmente em relação ao que fazer após a graduação. Uma das dinâmicas observadas, nesse sentido, foi o fato de que ingressar no mestrado é visto como um caminho natural entre as e os cientistas sociais. O mestrado é tido não só como um passo óbvio após a graduação, mas também como uma oportunidade, tanto de se qualificar para o mundo do trabalho quanto de se manter materialmente enquanto não consegue a inserção profissional. Resultado, esse, que gera mais questionamentos: quais são as oportunidades de trabalho para mestras, mestres, doutoras e doutores fora do escopo acadêmico? Como a formação de mestras e doutoras em Ciências Sociais impacta o mundo do trabalho? Além do capital cultural institucionalizado pela titulação de mestra ou doutora, quais são as novas disposições incorporadas por essas cientistas?

É possível constatar também que, para essa amostra de Cientistas Sociais e seus grupos de origem, a obtenção de um diploma de Educação Superior opera como uma estratégia de se manter e se movimentar nos campos sociais. A Universidade, nesses casos, é considerada um espaço de transformação de realidades.

E, por fim, durante esta pesquisa se pôde perceber, por meio das falas das entrevistadas e das dinâmicas que operam nos campos que envolvem as Ciências Sociais, que, apesar das questões materiais e objetivas que dificultam a movimentação de Cientistas Sociais no mundo do trabalho, a formação permite mudanças subjetivas nas e nos agentes e, conseqüentemente, nas trajetórias de seus grupos de origem.



## REFERÊNCIAS

- AMORIM NETO, Octavio; SANTOS, Fabiano. La ciencia política en Brasil: el desafío de la expansión. **Revista de Ciência Política**, Santiago, v. 25, n. 1, p. 101-110, 2005. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-090X2005000100007&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2005000100007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 10 out. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura no campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996b.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A Miséria do Mundo**. São Paulo: Vozes, 2003. p. 693-732.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 71-80.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de Classe e Causalidade do Provável. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 81-126.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Los Herederos**: los estudiantes y la cultura. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.
- BRAGA, Eugênio Carlos Ferreira. **Composição e posições ocupacionais para outra sociologia dos cientistas sociais**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRASIL. Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília,

DF, 11 dez. 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L6888.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L6888.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 abr. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 set. 2020.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. "A Arte de Sular-se" in Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental. In Scheiner, Teresa Cristina (coord.). **Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: TCANET Cultural UNI-RIO, 1991. p. 59-61.

CANDIDO, Antonio. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702006000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 out. 2020.

CATANI, Afrânio *et al.* (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CNPQ. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil** [website]. Súmula Estatística. Grupos. Por Área. [s.d.]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area1>. Acesso em: 10 out. 2020.

DE LA FARE, Mónica. *et al.* (orgs.). **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. Porto Alegre: Edipucrs: Universidad Nacional de La Plata, 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 jan. 2021.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2020.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2020.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299-307, out. 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000500299&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500299&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2021.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. A emergência da Ciência Política acadêmica no Brasil: aspectos institucionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 35, fev. 1997. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091997000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOMES JÚNIOR, Edgar; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. A luta pela inserção da disciplina de sociologia na educação básica no Brasil e as especificidades da educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 1243-1263, set./dez. 2019. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/junior-musial.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

INEP. **Indicadores Educacionais** [website]. Adequação docente. [2014]. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 11 out. 2020.

INEP. **Indicadores Educacionais** [website]. Adequação docente. [2018]. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 out. 2020.

INPE. **Resultados** [website]. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. [2017]. Disponível em: <http://inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: 27 out. 2020.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. Sociologia Brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 216-245, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a08.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n14/a14n14.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MACHADO, Maria Elisabete. **Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em Educação Popular**. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MONTEIRO, Lorena Madruga. A cultura escolar católica da cátedra de Sociologia nos primórdios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 453-469, abr./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 out. 2020.

MORALES, Jesus Juan. Científicos Sociales Latinoamericanos en Estados Unidos: Cooperación Académica, Movilidad Internacional y Trayectorias Interamericanas

alrededor de la Fundación Ford. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 473-504, abr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582017000200473&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582017000200473&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 jan. 2021.

NOGUEIRA, Claudio M. M. Agente. *In*: CATANI, Afrânio *et al.* (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NUNES, Mirelle Barcos. **Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do curso técnico em guia de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga (Porto Alegre, RS, Brasil)**. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. A identidade disciplinar de Gilberto Freyre e a institucionalização acadêmica da antropologia no Brasil. **Etnográfica**, v. 23, n. 3, p. 537-555, out. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/7139>. Acesso em: 11 nov. 2020.

RODRIGUES, Fernando Oliveira. **As políticas para a Educação Superior nos governos Lula e Dilma: uma análise do Prouni e Fies**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, maio/ago. 2018. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2018.125482. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125482>. Acesso em: 25 dez. 2020.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Notas Sobre a Construção da Antropologia no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 62-69, nov. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v3n7/0104-7183-ha-3-7-0062.pdf>

SEIDL, Ernesto. Estratégia/Estratégias de Reprodução. *In*: CATANI, Afrânio *et al.* (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. **Terminei a escola, e agora?: trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2010-2016)**. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva: Iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WACQUANT, Löic. Habitus. *In*: CATANI, Afrânio *et al.* (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

## **APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação em questionário**

Esse questionário faz parte do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação intitulado “Trajetórias Acadêmicas e Profissionais de diplomadas e diplomados em Ciências Sociais”, elaborado pela mestranda Júlia de Souza Corsete, sob orientação da Professora Doutora Mônica de la Fare, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O projeto tem como objetivo construir e analisar as trajetórias acadêmicas e profissionais de cientistas sociais diplomadas e diplomados pela PUCRS. Esse estudo é importante para construir e refletir sobre as trajetórias de profissionais formadas e formados nos cursos de Ciências Sociais e suas inserções no mundo do trabalho. As identidades das entrevistadas e dos entrevistados serão preservadas. O tempo aproximado de duração do questionário é de 20 minutos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa contate-nos: mestranda Júlia de Souza Corsete, e-mail: [julia.corsete@edu.pucrs.br](mailto:julia.corsete@edu.pucrs.br), telefone: (51) 984024887. Orientadora responsável, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica de la Fare, e-mail: [monica.fare@pucrs.br](mailto:monica.fare@pucrs.br), telefone: (51) 997880167.

Em caso de dúvidas sobre participações em pesquisas e seus direitos, consulte o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) através do telefone (51) 33203345, presencialmente na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, ou pelo e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br).

**Você aceita participar da pesquisa, respondendo o questionário?**

(     ) Sim (     ) Não

## APÊNDICE B – Questionário aplicado

### QUESTIONÁRIO

Endereço de e-mail \*

Você aceita participar da pesquisa, respondendo ao questionário? \*

- Sim
- Não

### Informações pessoais

1) Nome \*

2) Ano de graduação \*

3) Habilitação \*

- Licenciatura Curta
- Licenciatura Plena
- Bacharelado
- Licenciatura Curta e Bacharelado
- Licenciatura Plena e Bacharelado

4) Idade \*

5) Como você se identifica? \*

- Feminino
- Masculino
- Não binária
- Prefiro não dizer
- Outro:

6) Como você se identifica? \*

- Branca
- Preta
- Amarela
- Indígena
- Parda
- Prefiro não dizer
- Outro:

7) Estado Civil \*

- Solteira (e)(o)
- Casada (e)(o) ou União Estável
- Separada (e)(o)
- Viúva (e)(o)

## Família

8) Tem filhas (es)(os)? \*

- Sim
- Não (avance para a questão 11)

9) Se sim, quantas (es)(os)?

10) Qual a formação das filhas, filhas ou filhos?

- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Não sei informar e/ou não se aplica.
- Outro:

11) Com quem você mora? \*

12) Sobre o sustento de sua casa: \*

- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.
- Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- Trabalho e recebo ajuda da família.
- Trabalho e me sustento, porém não sustento minha família.
- Outro:

13) Qual a formação da sua mãe? \*

- Não sei informar.
- Não se aplica.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Especialização
- Mestrado ou Doutorado

14) Qual é/foi a principal ocupação profissional da sua mãe? \*

15) Qual a formação do seu pai? \*

- Não sei informar.
- Não se aplica.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.

- Ensino Superior Completo.
- Especialização
- Mestrado ou Doutorado

16) Qual é/foi a principal ocupação profissional do seu pai? \*

17) Qual é/foi a ocupação profissional de seus avós maternos e paternos? Se possível, informe suas formações. Indique a ocupação mesmo em caso de familiar aposentado ou falecido. \*

## Formação Escolar e Acadêmica

18) Cursou a maior parte do Ensino Fundamental, em: \*

- Escola Pública.
- Escola Particular – sem bolsa de estudos.
- Escola Particular – com bolsa de estudos.

19) Cursou a maior parte do Ensino Médio, em: \*

- Escola Pública.
- Escola Particular – sem bolsa de estudos.
- Escola Particular – com bolsa de estudos.

20) Cursou Ciências Sociais, predominantemente: \*

- Na PUCRS – sem bolsa de estudos.
- Na PUCRS – com bolsa de estudos ProUni.
- Na PUCRS – com outra bolsa de estudos.
- Na PUCRS - com créditos educativos da PUCRS
- Na PUCRS – com crédito FIES.
- Outro:

21) Seu ingresso na graduação foi através de: \*

- Vestibular
- ENEM/SISU
- Outro:

22) Sua primeira opção de curso foi Ciências Sociais? \*

23) Durante sua graduação, você participou de espaços de debate fora da sala de aula? \*

- Diretório Acadêmico do curso
- Diretório Central dos Estudantes
- Representação Estudantil
- Não participei
- Outros:

24) Ao longo da graduação, você participou de algum projeto/grupo de pesquisa? \*

- Não.
- Sim.

25) Quais tipos de atividades extracurriculares de formação acadêmica você realizou durante a graduação? \*



- Estágio
- Bolsa de Iniciação Científica
- PIBID
- Residência Pedagógica
- Outro:

26) Ao longo da graduação você experienciou mobilidade acadêmica internacional? \*

- Sim.
- Não.

## Pós-Graduação

27) Prosseguiu com os estudos? \*

- Outra graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não prossegui
- Outro:

28) Título máximo finalizado: \*

- Graduada (o)
- Mestra (e)
- Doutor (a)

29) Você considera que os diplomas obtidos potencializaram o aumento de sua renda e a sua ascensão profissional? \*

- Sim.
- Não.
- Não.

## Ocupação Profissional

31) Qual a sua principal ocupação profissional atualmente? Por "principal" entendemos aquela de maior carga horária. \*

32) Trabalhava antes do ingresso na graduação? Se sim, qual era a sua principal ocupação profissional quando ingressou na graduação? \*

33) Ao longo da graduação, houve alguma mudança de ocupação profissional? Qual? \*

34) Qual era a sua principal ocupação profissional imediatamente após a diplomação? \*

## Muito obrigada pela participação :)

Há alguma questão que gostaria de comentar?

Muito obrigada por sua participação. Você se disponibiliza a participar de uma entrevista aprofundada? \*

- Sim
- Não

Se sim, deixe seu e-mail :)

### **APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação em entrevista**

Essa entrevista faz parte do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação intitulado “Trajetórias Acadêmicas e Profissionais de diplomadas e diplomados em Ciências Sociais”, elaborado pela mestranda Júlia de Souza Corsete, sob orientação da Professora Doutora Mônica de la Fare, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O projeto tem como objetivo construir e analisar as trajetórias acadêmicas e profissionais de cientistas sociais diplomadas e diplomados pela PUCRS. As identidades das entrevistadas e dos entrevistados serão preservadas. Tu consentes com a utilização da tua entrevista na dissertação e em possíveis artigos futuros? (Consentimento em gravação de voz).

## APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas

- 1) Te lembrás do processo de escolarização (infância e adolescência)? Como foi?
- 2) Em casa tinhas o hábito de estudar, de ler, de pesquisar informações sobre os conteúdos estudados em sala de aula?
- 3) A possibilidade de ingresso no Ensino Superior sempre foi uma realidade para ti?
- 4) Qual era tua idade quando ingressastes no curso de Ciências Sociais?
- 5) Quais foram as trajetórias profissionais de teus pais e/ou familiares mais próximos? Quais eram suas ocupações profissionais?
- 6) Como foi teu percurso profissional, desde teu primeiro emprego até agora?
- 7) Tens alguma outra formação acadêmica ou profissional?
- 8) Como se deu o processo de escolha pelas Ciências Sociais? E durante o curso?
- 9) Como foi o processo de formação na graduação, para ti?
- 10) Em algum momento da graduação trancastes o curso? Por quê? Por quanto tempo ficastes afastada (o)?
- 11) Observastes transformações no teu cotidiano, nas tuas relações e na tua visão de mundo, desde o início da graduação até o atual momento?
- 12) Teves de trabalhar durante o período da graduação? Já trabalhavas antes?
- 13) Durante o curso, em qual área das Ciências Sociais pensavas em trabalhar?
- 14) Durante o curso, tinhas alguma noção das possibilidades de trabalho na área?
- 15) Participavas de programas de Iniciação Científica, Iniciação à Docência ou voluntariamente de grupos de pesquisa e/ou estudos? Como foi a experiência?
- 16) Se sim, continuastes participando após o término do curso? E atualmente?
- 17) Após a diplomação, trabalhastes na área?
- 18) Atualmente, qual tua ocupação? Está relacionada com a área de formação?
- 19) Qual é tua visão sobre as possibilidades de trabalho na área das Ciências Sociais?
- 20) Consideras ingressar na Pós-Graduação, mestrado, doutorado? Por quê?
- 21) Considera que a diplomação em Ciências Sociais te possibilitou ascender economicamente? E socialmente?
- 22) Considera continuar na área das Ciências Sociais? Exercendo qual atividade?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)