

## O sociólogo na Universidade



Por **ELTON CORBANEZI\***

*Uma reflexão sobre o aspecto político da atividade docente*

## Preâmbulo - a universidade como principal destino profissional de sociólogos

Em 1968, em curso introdutório de sociologia para um público numeroso e iniciante, o filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno, em fase avançada de sua carreira e ministrando o que viria a ser seu último curso acadêmico, realiza uma constatação pessimista, a saber: as perspectivas profissionais para os sociólogos são ruins. Para justificar o cenário pessimista, Adorno (2008, p. 43-44) evoca dois motivos que, de maneira relacional, verificava-se no contexto do curso realizado na Alemanha.

De um lado, as perspectivas profissionais não se apresentavam de forma promissora em função do aumento lento e gradativo do número de formados; o autor oferece dados a respeito do aumento, cujo salto foi de 30 estudantes em 1955 para 626 em 1968. De outro lado, as expectativas exigem cautela dos estudantes porque a capacidade de absorção de sociólogos no mercado se reduz ainda mais durante período de recessão econômica, em meio ao qual encontrava-se a sociedade alemã no contexto do curso ministrado na Universidade de Frankfurt.

Mesmo nos Estados Unidos da América, “paraíso da sociologia”, diz Adorno em seu curso, não se pode afirmar que graduados em sociologia encontrem empregos por toda parte e sem muitos esforços. A constatação do autor da teoria crítica pode nos ajudar a refletir sobre a situação atual da sociologia como profissão no Brasil, país em que o número de estudantes no ensino superior aumentou de modo significativo desde os anos 1970 (cf. MARTINS, 2000) e o qual experimenta, nos dias correntes, significativa recessão econômica após o período de relativa pujança na primeira década do século XXI.

Segundo Adorno (2008), a sociologia teria, na época, papel essencialmente formativo, donde decorre uma contradição: de um lado, a necessidade e o desejo de formação; de outro, as possibilidades de emprego profissional. O desejo de formação se justificaria pela vontade e necessidade de compreender a sociedade, de orientar-se nela - a sociologia seria, assim, uma espécie de recurso espiritual mediante o qual se espera dar conta da alienação existente no mundo social, de proteger-se dela.

Porém, na medida em que persegue o objetivo de formação, o indivíduo pode distanciar-se dos fins práticos da sociedade, isto é, em relação às suas exigências profissionais. A dificuldade da sociologia estaria então em reunir tais aspirações divergentes: realizar, de um lado, o trabalho socialmente útil e, de outro, adquirir orientação intelectual, já que estamos sempre diante de um paradoxo evidente - quanto mais se comprehende a sociedade mais difícil é tornar-se útil a ela por meio de um emprego.

Tendo em vista nosso objetivo, que é refletir sobre a conotação política da atividade docente do sociólogo no ensino superior, ressaltamos a relevante constatação de Adorno (2008, p. 44) de que o principal destino dos sociólogos é a universidade, que ele qualifica como “incubadora de sociólogos”. Também no Brasil, as universidades - nas quais se fundem as funções de ensino e pesquisa - podem constituir-se como um dos principais destinos profissionais dos

# a terra é redonda

sociólogos.<sup>[i]</sup> A sociologia estaria assim, de alguma forma, fadada à sua autorreprodução. Em um espectro mais amplo, quais são, contudo, as competências do sociólogo e quais podem ser efetivamente suas ocupações?

Na Lei nº 6.888, que regulamenta a profissão de sociólogo (e de cientistas sociais, de maneira geral) no Brasil, publicada em 10 de dezembro de 1980 pelo então presidente João Figueiredo, lemos ser competência do sociólogo<sup>[ii]</sup>: (i) elaborar, coordenar, executar e analisar pesquisas, trabalhos, programas e projetos relativos à realidade social; (ii) ensinar Sociologia Geral ou Especial em estabelecimentos de ensino; (iii) assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações relacionadas à realidade social; (iv) participar da elaboração, direção, execução e avaliação de qualquer trabalho, pesquisa, programa ou projeto global, regional ou setorial, referente à realidade social.<sup>[iii]</sup>

Em posse de tais competências estabelecidas em lei, o sociólogo pode então atuar nas seguintes áreas de trabalho: (i) na docência (ensino básico e superior); (ii) em diferentes formas de pesquisa, a saber: científica, social, eleitoral, de mercado e de opinião pública; (iii) com a formulação de políticas públicas; (iv) na assessoria a partidos políticos; (v) em sindicatos e movimentos sociais; (vi) em consultoria para empresas; (vii) e também na coordenação e avaliação de projetos sociais variados.

Como se vê, além de instituições de ensino, o sociólogo pode encontrar emprego em cargos diversos da administração pública (em escala federal, estadual ou municipal), em institutos de pesquisa (públicos ou privados), em empresas de consultoria e de diferentes setores, bem como em organizações não governamentais (ONGs). Em termos genéricos, tais são as possibilidades profissionais para o sociólogo ou o cientista social formado em faculdades ou universidades públicas e privadas. Mas onde podem estar hoje os cientistas sociais e sociólogos formados?

Diversos estudos (cf. nota 2) mostram que há um número significativo de cientistas sociais formados e em atividade em variados segmentos da profissão, permanecendo invisíveis em virtude do modelo sobretudo acadêmico da disciplina. Vale dizer que, desde os anos 1960, dissemina-se a ideia de que sociólogos devem também ocupar lugar na administração pública e em empresas de pesquisa, apesar de certa hostilidade do magistério superior, que critica a pesquisa comercial por meio de sua concepção mais acadêmica da profissão. Segundo essa perspectiva, tudo se passa como se não acadêmicos fossem espécies de “sociólogos prejudicados” ou “menores”, sentindo-se desviantes em relação aos “verdadeiros sociólogos”, que habitam o meio universitário e atuam, assim, no ensino superior.

De fato, desde a regulamentação da profissão em 1980, há esta cisão: para universitários, a sociologia não é uma profissão como outra qualquer, mas uma “profissão acadêmica”, uma “área de conhecimento” cujo valor é intrínseco, para além de qualquer aplicação instrumental e pragmática; para os não acadêmicos, a regulamentação da profissão seria uma forma de delimitar o território ocupacional exclusivo, de conseguir contratação específica de sociólogos também na burocracia e na administração estatal. Tal perspectiva vai ao encontro do surgimento das Ciências Sociais no Brasil, já que tanto a Escola Livre de Sociologia e Política, fundada em 1933, quanto a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, preocupavam-se com a formação não apenas do professor e do pesquisador, mas também de “técnicos com competência administrativa” (cf. Braga, 2011, p. 105) – todos eles com embasamento teórico e metodológico.

Fato é que o destino profissional de sociólogos e de cientistas sociais, de maneira geral, é bastante heterogêneo e difuso. Por exemplo, em seu estudo sobre egressos da USP, Unicamp, PUC-SP e PUC-Campinas, entre os anos 1970-2005, Braga (2011) apresenta os seguintes dados a propósito da distribuição ocupacional deles: 27,4% atuam no ensino; 15,1%, na área pública (dentro e fora da carreira de sociólogo); 12% exercem a função de pesquisadores e/ou bolsistas; 8% encontram-se em outras carreiras fora da área pública (cargos de direção, em empresas de pesquisa, técnicos em ONGs e empresas etc.); 3,6% atuam como consultores; 12,6% desempenham outras profissões; 5,5% tornaram-se empresários (o que também representa outra profissão); 8,5% operam venda, serviços e/ou outras atividades (todas fora da área); e 7,3% estão aposentados, desempregados ou encontram-se em “outros”, segundo as formas de classificação adotadas na pesquisa.

Não obstante a restrição geográfica do estudo em tela, percebe-se uma relativa concentração de sociólogos e cientistas sociais em atividades de ensino e de pesquisa. Em outros termos, a despeito da notável dispersão de cientistas sociais em vários outros setores de atividade, como os estudos mencionados anteriormente também mostram, podemos afirmar que, em certa medida, o destino profissional de sociólogos tende a residir sobretudo na atuação em ensino e pesquisa, de modo que a universidade pode constituir-se – ao encontro da constatação de Adorno (2008) – um lugar privilegiado de atuação dos profissionais da área.

## O aspecto político da atividade docente do sociólogo no ensino superior

Considerando que o destino profissional dos sociólogos tende a residir de maneira significativa nas universidades, pretendemos, neste momento, refletir sobre como pode o sociólogo (e o docente, de maneira geral) atuar no ensino superior levando em consideração o problema persistente - e retomado no contexto atual de modo exacerbado e controverso - relativo à neutralidade axiológica da atividade professoral.

Em 1917, Max Weber (1971) - considerado, como se sabe, um dos autores clássicos e fundadores da Sociologia como disciplina científica - proferiu a célebre conferência “Ciência como vocação” na Universidade de Munique. Nela, o eminent intelectual alemão aborda - entre outros temas recorrentes em sua obra, tais como racionalização, desencantamento do mundo, burocracia, especialização e atividade científica - o papel do professor em sala de aula ante a questão da neutralidade axiológica ou valorativa<sup>[iv]</sup>. A premissa básica desta expressão conceitual é a de que a atividade científica do pesquisador e a atividade pedagógica do docente devem afastar-se rigorosamente de julgamentos de valor. Trata-se de separar atividades exclusivamente impessoais e objetivas - como o ensino e a pesquisa - de valores pessoais e subjetivos.

Atinente à pesquisa, o intelectual alemão assinala, contudo, que o juízo de valor encontra-se presente desde a seleção do tema, a qual se realiza a partir da perspectiva própria e singular do pesquisador. Daí um dos motivos pelos quais Weber (2001a) grava o termo “objetividade” entre aspas no título de seu artigo de 1904 elaborado para a Revista *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* (Arquivo para a ciência social e política social). Trata-se, dessa forma, de fazer oposição ao positivismo - metodologicamente ingênuo, aos seus olhos - de Émile Durkheim (1984), que crê alcançar efetivamente a objetividade do fato social. De todo modo, após a escolha do tema, é com rigor científico e probidade intelectual que o cientista deve proceder sua pesquisa, colocando em marcha o sentido da neutralidade axiológica. Mas e o professor, como deve ele ensinar em sala de aula?

O autor é categórico: em sala de aula, igualmente, o princípio pedagógico por excelência reside na neutralidade axiológica. Nas salas de aula da universidade, sustenta Weber (1971, p. 183) em sua palestra, “nenhuma outra virtude é válida a não ser a simples integridade intelectual”. As insistentes afirmações do intelectual alemão sobre a “situação magisterial” são inequívocas com relação à sua tese de que o professor - tal qual o cientista - deve eximir-se de juízos de valor em sua atividade. Aos estudantes que procuram líderes, salvadores ou profetas, o conferencista orienta que a cátedra universitária não constitui o lugar adequado de suas demandas<sup>[v]</sup>.

O autor de *Economia e Sociedade* aprofunda o tema ao problematizar a questão na situação em que o ensino se volta sobretudo às estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Mesmo em tal caso, do qual se ocupa naturalmente o sociólogo no magistério superior, a política também não deve entrar em sala de aula, assegura Weber (1971, p. 172). “Tomar uma posição política prática é uma coisa, e analisar as estruturas políticas e as posições partidárias é outra”.

O intelectual alemão exemplifica seu entendimento sobre a conduta docente a partir do tema da “democracia”. Trata-se de apresentar ao aluno suas diferentes formas, examinando-as e confrontando-as com organizações sociais e políticas não democráticas e as implicações de todas elas nas condições de vida individual. Criteriosa, a exposição resultaria suficiente para que o estudante venha a tomar sua posição, que pode afastar-se, sem contrariedade, da concepção do mestre.

Para não confundir seu ofício com o profetismo ou a demagogia, cabe ao professor - de qualquer área do conhecimento, como a passagem abaixo explica, e ao revés do significado elementar e etimológico do termo professor, cuja função seria “professar” - evitar a imposição do posicionamento político, o qual está irremediavelmente vinculado a juízos pessoais de valor: “Só podemos pedir dele [do professor acadêmico] que tenha a integridade intelectual de ver que uma coisa é apresentar os fatos, determinar as relações matemáticas ou lógicas, ou a estrutura interna dos valores culturais, e outra coisa é responder a perguntas sobre o *valor* da cultura e seus conteúdos individuais, e à questão de como devemos agir na comunidade cultural e nas associações políticas” (WEBER, 1971, p. 172-173).

Weber adverte, contudo, que em situações externas à sala de aula, onde as relações de poder estão atenuadas (tornando-se possível, assim, a crítica) e os objetivos da ação são diversos da atividade pedagógica, pode o professor - daí na qualidade

# a terra é redonda

de sujeito político – veicular seus julgamentos de valor culturais e políticos.

A atualidade do problema abordado por Weber manifesta-se em diferentes contextos para além do debate pedagógico e acadêmico especializado. Notável é, por exemplo, o amplo movimento designado “Escola sem Partido”. Criado em 2004 e voltado à educação nacional em todos os níveis – ou seja, ensino básico e superior[\[vii\]](#) –, sua finalidade parece inequivocamente nobre em relação à atividade docente: impedir a doutrinação político-partidária em sala de aula. Nesse sentido, o movimento lança mão, inclusive, de excertos da conferência “Ciência como vocação” a fim de sustentar seu propósito[\[viii\]](#).

Dois problemas, contudo, saltam aos olhos. Diferentemente do postulado weberiano da “neutralidade axiológica” também em sala de aula, os exemplos utilizados no site do movimento Escola sem Partido voltam-se apenas ao tipo de proselitismo ou de doutrinação político-partidária de conotação crítica ou progressista[\[viii\]](#). Na apresentação do movimento, sua mira manifesta-se explicitamente: “A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”.[\[ix\]](#)

Tudo se passa, assim, como se professores não estivessem em condições de defender em sala de aula também posicionamentos políticos diversos – tais como os provenientes do liberalismo econômico, do conservadorismo moral e do autoritarismo –, disseminando até mesmo suas concepções religiosas aos alunos, as quais, acrescente-se, o movimento procura, a despeito da laicidade estatal, resguardar como direito de pais e alunos.

Associado a este equívoco em que se patenteia paradoxalmente a conotação política do movimento Escola Sem Partido, um segundo problema parece resultar da leitura pouco criteriosa da atividade docente postulada por Weber. Para o pensador alemão, claro está que o professor deve evitar declarar e impor à sua audiência sua posição política pessoal. Não pode ele, contudo, livrar-se da obrigação pedagógica que consiste em provocar o estudante de modo a promover o autoesclarecimento, a capacidade de reflexão crítica e sobretudo autônoma e independente. É desse modo que o estudante adquire condições para escolher racionalmente sua ação individual, sua posição política e seu modo próprio de conduta de vida.

Na verdade, é certo que apresentar os problemas científicos de modo que uma mente não-instruída, mas receptiva, os possa compreender e – o que para nós é decisivo – possa vir a refletir sobre eles de forma independente, talvez seja a tarefa pedagógica mais difícil de todas (WEBER, 1971, p. 159).

Esquivando-se do proselitismo político-partidário ou “ideológico”, para inscrever aqui um termo próprio à guerra cultural contemporânea[\[x\]](#), não pode o professor, portanto, furtar-se a apresentar também o conhecimento crítico da realidade social. Tal tarefa implica desvelar, por exemplo, de que modo – para permanecer no escopo da sociologia como disciplina científica – as próprias escolas e universidades podem atuar como mecanismos de reprodução das estruturas e desigualdades sociais a nível material e simbólico (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1975; 2014)[\[xi\]](#).

Nesse sentido, para o sociólogo estadunidense Wright Mills (1969, p. 192-211) – leitor atento de Max Weber[\[xii\]](#) –, a atuação do sociólogo em sala de aula não pode realizar-se senão de forma política, uma vez que ele se encontra invariavelmente comprometido com valores modernos como razão e liberdade. Tal afirmação não significa, em absoluto, ensinar de forma partidária, doutrinária ou “ideológica”, mas sim, valendo-se da liberdade de ofício assegurada constitucionalmente, cumprir o objetivo postulado igualmente na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira: ensinar com base no pluralismo de ideias, de modo a formar um indivíduo com capacidade de pensamento crítico e autônomo.

Considerando o déficit educacional básico de um país cujos índices de desigualdades são abissais[\[xiii\]](#), a docência no ensino superior, em qualquer área do conhecimento científico, não pode fugir ao objetivo de formar o indivíduo – ou melhor, o cidadão, nos termos da Constituição brasileira de 1988 – previsto formalmente em lei. Em outros termos, levando a sério a refutação fundamentada de Weber a respeito do aspecto normativo e valorativo do ensino, não se pode deixar de perseguir no ensino superior a formação de um indivíduo dotado não apenas de capacidades técnicas específicas de sua profissão, mas também de qualidades indispensáveis para o exercício racional de uma cidadania cada vez mais global, não obstante as investidas contra semelhante processo. Nesse sentido, a acusação unilateral de tomada de posição político-partidária e “ideológica” tende a obstar e a macular a atividade docente em uma disciplina científica cujo propósito

# a terra é redonda

consiste (não exclusivamente) em compreender (*Verstehen*) e/ou explicar (*Erklären*) – conforme a célebre dicotomia na teoria social clássica e contemporânea[xiv] – a realidade social em sua dimensão também crítica.

Vimos que a regulamentação da profissão de sociólogo ocorreu legalmente em 1980, no início, portanto, de um lento processo de abertura da ditadura militar brasileira para a redemocratização. Banida do currículo em 1971, a Sociologia foi novamente incorporada ao Ensino Médio em 2008, tornando-se então, assim como a Filosofia, disciplina obrigatória. A reforma do Ensino Médio, estabelecida inicialmente mediante medida provisória e aprovada como lei em 2017[xv], e sobretudo os ataques persistentes e atuais à docência, em geral, e à Sociologia e à Filosofia, em específico, podem indicar a tendência de um retrocesso cujo avanço a História ensina obrigatoriamente a impedir em nome, uma vez mais, da formação e do exercício da cidadania global.

Em “Educação após Auschwitz”, Theodor Adorno (1986) delineou características psicológicas e subjetivas propensas ao autoritarismo, assim como aspectos sociais e culturais que podem tornar real a repetição de Auschwitz (símbolo do Holocausto), como o nacionalismo exacerbado, por exemplo. *Mutatis mutandis*, é preciso levar sempre a sério sua ideia de que a educação deve necessariamente conduzir os indivíduos ao esclarecimento, à desbarbarização e à autorreflexão crítica, de modo a fazer evitar, assim, a repetição de monstruosidades burocraticamente organizadas.

\*Elton Corbanezi é professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Autor de Saúde mental, depressão e capitalismo (Unesp).

Publicado originalmente no livro *Humanidades em tempos de trabalho remoto: Educação, Universidade e Saberes* (Editora Fundação Fênix).

## Referências

- 
- ADORNO, T. *Introdução à Sociologia*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.
- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p. 33-45.
- ALEXANDER, J. C. O Novo Movimento Teórico. Trad.: Plínio Dentzien. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 4, p. 5-28, 1987.
- ALEXANDER, J. C. Vociferando contra o Iluminismo: a ideologia de Steve Bannon. Trad. de Maurício Hoel. *Sociologia & Antropologia* (UFRJ), v. 08, n. 03, p. 1009-1023, 2018.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C.. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. de Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.
- 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 dez. 1980. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6888-10-dezembro-1980-365941-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicacomplido.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomplido.htm).
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm).

# a terra é redonda

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm).

BRAGA, E. C. F. Novos elementos para uma sociologia dos cientistas sociais: a situação ocupacional dos egressos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 103-122, 2011.

BONELLI, M. G. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões*. Orientador: Vilmar Evangelista Faria. 1993. 298f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. Trad. de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>.

FANTA, Daniel. *A neutralidade valorativa: a posição de Max Weber no debate sobre os juízos de valor*. Orientador: Jose Jeremias de Oliveira Filho. 2014. 131f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

FERREIRA, M. T. A questão universitária em Max Weber: entre escritos metodológicos e Sociologia Política. *Revista Plural*, São Paulo, v. 22, n.1, p. 182-208, 2015.

GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs). *Teoria social hoje*. Trad. de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

MACIEL, C. S. F. S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. *Educação & Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-27, 2019

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n.1, p. 41-60, 2000.

MILLS, W. Da Política. In: \_\_\_\_\_. *A imaginação sociológica*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1969, p. 192-210.

OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>.

SCHWARTZMAN, S. Os estudantes de ciências sociais. In: PESSANHA, E. G. F.; VILLAS BÔAS, G. *Ciências sociais: ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995, p. 55-82.

SELL, C. E.; MARTINS, C. B. *Teoria sociológica contemporânea: autores e perspectivas*. São Paulo: Annablume, 2017.

SEVERO, R. G. et al. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. *Educação & Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-28, 2019.

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

WEBER, M. *Ensaios de Sociologia* (Organização e Introdução de Hans H. Gerth e C. Wright Mills). Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

\_\_\_\_\_. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. Trad. de Lolio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. A “objetividade” do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia das ciências sociais*, Parte 1. Trad. de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 2001a, p. 107-154.

\_\_\_\_\_. O sentido da “Neutralidade Axiológica” nas Ciências Sociais e Econômicas. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia das ciências*

# a terra é redonda

*sociais*, Parte 2. Trad. de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 2001b, p. 361-398.

WERNECK VIANNA, L.; CARVALHO, M. A. R.; MELO, M. P. C. Cientistas sociais e vida pública: o estudante de graduação em ciências sociais. *Dados*, Rio de Janeiro, v.37, n.3, p. 351-529, 1994.

## Notas

[i] É preciso destacar que o destino profissional de sociólogos - e de cientistas sociais, de maneira geral -, é bastante difuso, apesar de sua relativa concentração na educação, tanto no ensino básico quanto no superior público e privado. A respeito do destino profissional de sociólogos e cientistas sociais, ver as pesquisas mais recentes de Torino (2012) e Braga (2011), bem como os estudos dos anos 1990 de Bonelli (1993), de Werneck Vianna e colaboradores (1994) e a de Simon Schwartzman (1995).

[ii] Para uma crítica da chamada “Lei do sociólogo”, em razão de sua abrangência e ineficiência do ponto de vista da criação de uma reserva de mercado e de “território profissional”, ver Torino (2012, p. 52-57).

[iii] Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) – documento governamental cuja finalidade, desde 2002, não é regulamentar as profissões mas identificar suas existências –, encontra-se competências semelhantes para a profissão de sociólogo, ao lado de antropólogos, arqueólogos e cientistas políticos, todos classificados sob a rubrica “Profissionais em pesquisa e análise antropológica sociológica”. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf>.

[iv] A questão da neutralidade axiológica é abordada de forma sistemática em “A ‘objetividade’ do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política” (WEBER, 2001a), bem como em “O sentido da ‘Neutralidade Axiológica’ nas Ciências Sociais e Econômicas” (WEBER, 2001b). Sobre o conceito na obra de Weber e sua pluralidade de justificativas (ontológica, metodológica, histórica, ética, epistemológica e lógica), ver Weiss (2014) e Fanta (2014), nos quais se pode encontrar bibliografia especializada sobre o tema.

[v] A questão universitária é problematizada pelo pensador alemão em seu contexto em Weber (1998). Mariana T. Ferreira (2015) aborda o tema a partir da perspectiva da Sociologia Política de Weber, bem como a questão pedagógica latente em sua obra.

[vi] A atuação do movimento se destaca sobretudo na educação básica, como se observa no cartaz que contém os “deveres do professor”, a ser afixado em salas de aula do ensino fundamental e médio (Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>). Acesso em: 14 mar. 2021). Contudo, na seção do site em que o Programa Escola sem Partido se apresenta, lê-se que o movimento “[...] é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Ver também Art. 9, inciso VII, do Anteprojeto de lei federal que “Institui o Programa Escola sem Partido” (Disponível em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/>). Acesso em: 14 mar. 2021).

[vii] Até 2019, ao menos, encontrava-se fragmentos isolados da conferência de Weber nas seções de apresentação do movimento Escola sem Partido, procurando fundamentar o objetivo do projeto. Na versão atual do site, a menção encontra-se na seção “Perguntas e Respostas”, bem como em publicações esparsas no site, aludindo sempre ao papel do professor em sala de aula. Disponível em <http://escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/>.

[viii] No site oficial do movimento, na seção significativamente intitulada “Corpo de delito”, encontram-se, por exemplo, diversos casos de “doutrinação escolar” circunscritos exclusivamente a lemas, temas, personagens e movimentos sociais progressistas. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/corpo-de-delito>. Acesso em 09 set. 2019. (Na versão atual do site, a seção “Corpo de delito” encontra-se disponível em <https://www.escolasempartido.org/blog/category/corpo-de-delito/>. Teor semelhante de tais publicações encontra-se agora disponível na seção blog: <https://www.escolasempartido.org/blog/>). A esse respeito, ver também a pesquisa de Severo et al. (2019), que evidencia empiricamente como a militância do Movimento Escola Sem Partido nas redes sociais se dá apenas de um lado do espectro político.

[ix] Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>.

# a terra é redonda

[x] A esse respeito, ver Alexander (2018). A partir de Steve Bannon – ideólogo norte-americano de extrema-direita, cuja influência se fez notar também na eleição do atual governo brasileiro de Jair Bolsonaro -, Alexander (2018) aborda a “guerra cultural” contemporânea e sua lógica política de destruição de instituições e de valores modernos. Não obstante a ênfase do sociólogo estadunidense atribuída à influência do ideólogo Steve Bannon sobre o governo Donald Trump, seu ensaio – significativamente intitulado “Vociferando contra o Iluminismo” – trata da ascensão do populismo em escala planetária, o que comprehende, portanto, os casos húngaro, filipino, turco e brasileiro, entre outros.

[xi] A esse respeito, vale notar que a *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018* (IBGE) corrobora, no Brasil atual, a ideia central das pesquisas realizadas pelos sociólogos franceses nos anos 1960 e 1970. Voltado a temas estruturais da realidade social brasileira e seus índices de desigualdade, o documento do IBGE se divide em três partes: mercado de trabalho; padrão de vida e distribuição de renda; e educação. Esta, por sua vez, subdivide-se em educação infantil e educação superior. Na seção dedicada ao ensino superior, com base em dados rigorosamente coletados e analisados, afirma-se, ao encontro da tese de Bourdieu e Passeron: “No Brasil, o acesso aos níveis educacionais mais elevados, mais especificamente ao ensino superior, representa um mecanismo importante de reprodução das desigualdades sociais” (IBGE, 2018, p. 93).

[xii] Como se sabe, Wright Mills organizou, junto com seu professor Hans Gerth, a notável edição *From Max Weber: Essays in Sociology [1946]* (WEBER, 1971), constituída de textos selecionados de Max Weber e de uma longa introdução elaborada pelos organizadores.

[xiii] A esse respeito, ver, por exemplo, IBGE (2018). No documento, encontra-se amplo mapeamento das desigualdades estruturais brasileiras, seus efeitos sobre a realidade nacional e suas tendências de perpetuação, considerando ocupações, educação, distribuição de renda, regiões, gênero, cor ou raça e grupos etários. Pode-se consultar também *Education at a glance 2018*, relatório da OCDE (OECD, 2019) que evidencia a extrema desigualdade da sociedade brasileira em comparação com países membros e parceiros da organização. A pandemia de Covid-19 evidencia e intensifica as desigualdades estruturais do país.

[xiv] A respeito da dicotomia e das diferentes tentativas de síntese dela, ver, por exemplo, Giddens; Turner (1999); Alexander (1987); Sell; Martins (2017).

[xv] Como se sabe, a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) revoga a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia como disciplinas do Ensino Médio, como havia sido estabelecido antes por meio da Lei nº 11.684/2008, que alterava, por sua vez, o disposto no Artigo 36 da Lei nº 9.394/1996. No lugar de obrigatoriedades para o Ensino Médio, tais áreas de conhecimento – ao lado de Educação Física e Artes –, figuram, doravante, como “estudos e práticas” a serem obrigatoriamente incluídos na Base Nacional Comum Curricular. Imprecisos e vagos, os termos “estudos e práticas” não asseguram a obrigatoriedade da oferta e do ensino dos componentes curriculares específicos (cf. Maciel, 2019).