



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

GUILHERME MACIEL QUEIROZ

Quantos métodos fazem um (a) cientista social? Formação metodológica e percepção de capacidade investigativa entre estudantes de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB)

Brasília
2025

GUILHERME MACIEL QUEIROZ

Quanto métodos fazem um (a) cientista social? Formação metodológica e percepção de capacidade investigativa entre estudantes de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de Bacharelado em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sayonara de A. G. Leal

Brasília
2025

Dedico esse trabalho a minha
mãe por ter sempre me ajudado
e guiado durante os altos e baixos
da minha graduação.

Agradecimentos

Eu inicio agradecendo minha mãe Carla Maciel, que com muita dedicação ingressou e se graduou na UnB, superando as barreiras financeiras, espaciais e sociais, em uma época que a diversidade ainda não era um ponto forte da instituição. E que mesmo diante dessas dificuldades, durante os meus 25 anos, nunca ouvi um comentário negativo ou desestimulante sobre a Universidade de Brasília, muito pelo contrário, foram anos de elogios e motivação, que me trouxeram até aqui.

Fui testemunha da sua dedicação e dificuldades durante 23 anos, assistindo seu esforço para conciliar trabalho, estudos, lazer e minha criação, e mesmo fazendo tudo isso sozinha, conseguiu ser referência para mim e para as outras pessoas.

Quero agradecer também meus avôs, avós, tios, tias, primos e primas, que apesar de não compreenderem totalmente o que eu estudo ou quero fazer, nunca deixaram de me ajudar quando precisei e pedi, vocês foram importantes demais nessa minha trajetória.

Agradeço também a UnB e sua interdisciplinaridade que me possibilitou conhecer e construir amizades com pessoas dos mais diversos cursos, com as semanas universitárias, com as matérias de módulo livre, com os eventos, festas, atléticas e principalmente com as extensões, onde conheci minha namorada Giovanna, que nesses últimos dois anos sempre esteve lá para me motivar e me acolher, espero conseguir retribuir e receber esse apoio por muitos e muitos anos.

Por fim agradeço a minha orientadora Sayonara por ter me guiado nesse processo cheio de obstáculos, sempre arrumando tempo para tirar minhas dúvidas e sempre sendo muito precisa e sincera em suas sugestões e feedbacks. Mesmo estando em outro continente, com uma diferença de fuso de quatro horas, progredindo no seu Pós-Doutorado, conciliando outras orientações/demandas e ainda cuidando da sua família, conseguiu me passar os melhores caminhos para concluir esse trabalho, sou muito grato pelo seu esforço e aprendi muito durante esse período.

Resumo

Este trabalho trata da formação metodológica dos bacharelados (as) em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), enfocando a sua capacidade de operar em pesquisas sociais com métodos quantitativos. A hipótese central é a existência de um déficit de saberes metodológicos na instrução em nível superior de estudantes que se preparam para atuar como cientistas sociais, mas que, no entanto, não se consideram aptos a manuseá-los em investigações sociológicas. Com base em questionários e entrevistas realizadas com graduandos (as) do Departamento de Sociologia da UnB, identificou-se uma discrepância entre os domínios de métodos qualitativos e quantitativos, atribuída, principalmente, à escassez de usos de métodos em práticas de pesquisas. A análise dos dados revelou uma forte correlação entre a familiaridade com ferramentas digitais e a capacidade de aplicar métodos quantitativos por parte dos (as) discentes. Diante disso, postula-se a necessidade de um ensino mais integrado entre teoria, método e prática investigativa, incorporando o uso de softwares estatísticos e planilhas para fortalecer a formação dos (as) profissionais das ciências sociais no Distrito Federal.

Palavras-chave: Métodos quantitativos; ensino de Sociologia; formação acadêmica; análise de dados; Sociologia Digital; UnB.

Abstract

This study examines the methodological training of undergraduate students in Sociology at the University of Brasília (UnB), focusing on their ability to apply quantitative methods in social research. The central hypothesis is the existence of a knowledge gap in the methodological instruction at the higher education level of students preparing to work as social scientists, who, however, do not feel confident in using these methods for sociological investigations. Based on surveys and interviews conducted with undergraduate students from the Department of Sociology at UnB, a discrepancy was identified between the mastery of qualitative and quantitative methods, mainly attributed to the lack of practical use of methods in research activities. Data analysis revealed a strong correlation between familiarity with digital tools and the ability to apply quantitative methods among students. In light of this, the study proposes the need for a more integrated approach between theory, method, and investigative practice, incorporating the use of statistical software and spreadsheets to strengthen the training of social science professionals in the Federal District.

Keywords: Quantitative methods; Sociology teaching; academic training; data analysis; Digital Sociology; UnB.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Gráfico de Desempenho por Questão	31
Figura 2 – Tabela de Desempenho por Questão	32
Figura 3 – Porcentagem da carga horária total dedicada a matérias de metodologia.	40
Figura 4 – Distribuição de carga horária entre matérias obrigatórias e optativas.	41
Figura 5 – C Capacidade de aplicação de Métodos Qualitativos	53
Figura 6 – Capacidade de aplicação de Métodos Quantitativos	54
Figura 7 – Capacidade de aplicação em Contexto de Projeto de Pesquisa	55
Figura 8 – Capacidade de aplicação em Contexto de TCC	55
Figura 9 – Gráfico comparativo TCC x Projeto de Pesquisa	56
Figura 10 – Variação de capacidade em métodos quantitativos	57

Sumário

	Introdução	8
1	Notas sobre o fazer sociológico e seus nexos com a implementação da disciplina de sociologia no Brasil	10
1.1	Desafios da prática sociológica no Brasil de hoje	14
1.2	A importância do trabalho estatístico e quantitativo nas ciências sociais	18
1.3	História e Perfil das Graduações em Ciências Sociais brasileiras	24
2	Nexos entre projeto político pedagógico e o currículo dos cursos de sociologia: a construção instrucional da/o socióloga/o no Brasil	26
2.1	Enade e o ensino de métodos nas graduações de Ciências Sociais no Brasil	29
2.1.1	Unicamp	33
2.1.2	UEM - Universidade Estadual de Maringá	34
2.1.3	PUC - Rio	35
2.1.4	UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro . . .	36
2.1.5	FGV - CPDOC	36
2.1.6	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	37
2.1.7	UnB - Universidade de Brasília	38
2.2	Apontamentos sobre a presença de matérias de metodologia nos currículos dos cursos de ciências sociais/sociologia analisados	40
3	Procedimentos metodológicos e a capacidade de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	44
3.1	Perfil do alunato do curso de Sociologia da UnB	46
3.2	Experiências com as matérias de métodos e conhecimento adquirido . .	47
3.3	Capacidade de aplicação de métodos em pesquisas	51
3.4	Visão discente sobre o fazer sociológico e o domínio de conhecimentos metodológicos	59
	Considerações Finais	62
	Referências	65

Introdução

Durante minha trajetória como aluno de Ciências Sociais na UnB, devido ao meu interesse por pesquisa e análise de dados, sempre tive expectativas em relação às possibilidades instrucionais do curso e às disciplinas de metodologia para a minha formação como sociólogo. Inclusive, aguardei o retorno das aulas presenciais pós-pandemia para cursá-las efetivamente. Entretanto, não senti que a experiência foi proveitosa e cheguei ao estágio de produzir minha monografia sem um conhecimento sólido sobre metodologias de pesquisa de forma geral, especialmente, metodologias quantitativas.

Esse sentimento de déficit formativo me levou à ideia inicial deste trabalho. No começo, minha intenção era apenas entender como os demais cursos de ciências sociais em outras universidades brasileiras lidavam com o ensino de métodos quantitativos em comparação com a UnB, partindo da hipótese de que há um déficit no ensino de metodologia, especialmente, quantitativa, nas graduações de Sociologia.

A hipótese se mantém, mas a forma como as demais universidades no país estruturam esse ensino, não é o ponto central da pesquisa. Em vez disso, funciona como um meio de contextualizar o panorama geral da formação metodológica do sociólogo, permitindo uma melhor compreensão do objeto de estudo desta monografia: a capacidade dos alunos de produzir pesquisas aplicando métodos quantitativos.

O conceito de capacidade utilizado segue a definição de Amartya Sen (2000), que desenvolveu a abordagem das “capacidades” (capability approach), onde a capacidade é a liberdade real de realizar uma função ou atividade. Tanto o questionário quanto as entrevistas incluíram questões voltadas diretamente à percepção dos alunos sobre suas habilidades na aplicação de métodos e técnicas em diferentes cenários. Além disso, foram incorporadas perguntas que, embora não abordassem diretamente essa noção, tinham como objetivo contextualizar as perguntas centrais e orientar os alunos ao decorrer do questionário.

No primeiro capítulo, discutimos a partir de Durkheim, Bourdieu, Wright Mills e Harriet Martineau, o que significa o fazer sociológico e os alicerces do exercício da profissão de sociólogo (a). Além disso, são evocados os desafios do fazer sociológico hoje, apresentando algumas reflexões sobre como o mundo digital produz dados acerca da realidade social contemporânea e em que medida a sociologia digital lida com os bigdatas como alternativa para superar dificuldades que a sociologia offline tem para tratar de grandes volumes de informações. Ainda nesse capítulo, utilizo obras canônicas e contemporâneas, juntamente com a apresentação de alguns campos atuais da sociologia, para contextualizar a importância e os desafios do trabalho estatístico e quantitativo para as Ciências Sociais.

No segundo capítulo, com base nas discussões da Sociologia do Currículo, realizo uma análise documental de materiais relacionados ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Examinarei relatórios-síntese do Enade, portarias e relatórios de desempenho acadêmico, além das diretrizes curriculares definidas pelo MEC para os cursos de Ciências Sociais. O

objetivo é estabelecer parâmetros sólidos para a exploração das estruturas curriculares de outras instituições de ensino. Defino, então, que a análise será restrita às universidades com conceito 5 no Enade 2021, sendo eles Unicamp, UEM, PUC-Rio, UFMG, UENF e FGV-CPDOC. Por meio de uma nova análise documental dos Projetos Pedagógicos desses cursos, quantifico as disciplinas de metodologia ofertadas (obrigatórias e optativas) em suas grades curriculares. Suas proporções são calculadas em relação à carga horária total e, posteriormente, comparadas entre as sete instituições selecionadas.

No terceiro e último capítulo, explico os procedimentos metodológicos, apresento o perfil dos alunos que participaram da pesquisa e seus relatos sobre as experiências com as disciplinas de metodologia e estatística ao longo do curso. Em seguida, analiso os resultados das perguntas relacionadas à capacidade e à opinião dos alunos sobre essa noção, comparando as diferentes taxas obtidas nas respostas para identificar se há, de fato, um déficit formativo no ensino de métodos e técnicas quantitativas. Também abordo, de forma breve, as respostas sobre a visão dos alunos a respeito da profissão do sociólogo e das habilidades que devem dominar para exercê-la.

Dessa forma, esta monografia busca compreender a relação entre a formação metodológica oferecida pelos cursos de ciências sociais da UnB e a capacidade discente de aplicarem métodos quantitativos em suas pesquisas.

1 Notas sobre o fazer sociológico e seus nexos com a implementação da disciplina de sociologia no Brasil

O que a sociologia estuda? Qual é o nosso papel como sociólogo? Essas perguntas são comuns quando começamos a ter contato com a Sociologia, seja como disciplina científica, seja como possível profissão. Muitas vezes, não sabemos exatamente como responder essas questões além do que é comumente convencionado: a sociologia é a área de conhecimento das Humanidades responsável por estudar a sociedade. Trata-se, ao nosso ver, uma definição justa e útil para responder rapidamente dúvidas simples de algum familiar ou amigo que estão fora da realidade acadêmica, mas ela é superficial demais para suprir indagações mais robustas sobre o que é essa disciplina e como fazer sociologia. Afinal, o que se espera de um sociólogo ou de uma socióloga? A sociologia estuda a sociedade sob quais ângulos, com quais ferramentas e métodos? Áreas como a Economia, Geografia e Ciência Política também não estudam a sociedade, qual a diferença? Os objetos de estudo da Psicologia e Biologia não envolvem aspectos sociais? É difícil responder algo que não compreendemos completamente, e acredito que muitos estudantes recém-ingressos nos cursos de sociologia compartilham essa sensação.

Por esse motivo, logo nos primeiros meses das nossas graduações nos é apresentado autores como E. Durkheim e P. Bourdieu, que apresentam trabalhos fundamentais para esclarecer o papel dessa ciência e as formas de praticá-la, pois os trabalhos desses autores são tão importantes para o campo, que são lidos e debatidos de forma ampla nos cursos de ciências sociais do Brasil, estando presentes em todas as ementas dos principais bacharelados.

As dúvidas que possam recair sobre o que é e qual a utilidade da disciplina de Sociologia pode ser atribuída à falta de clareza sobre o objeto de estudo da sociologia e às frequentes interferências de outros campos de saberes sobre as ciências sociais. No processo inicial de institucionalização da sociologia como ciência social, no século 19, na Europa, Durkheim produz uma das obras canônicas da área, *As Regras do Método Sociológico*, onde o autor busca estruturar o campo da sociologia, elaborando argumentos e conceitos que definem o objeto central de estudo, estabelecendo métodos distintos para a realização de pesquisas e estipulando regras para identificar e diferenciar seus conceitos na prática.

Durkheim (1895) define o Fato Social como o objeto de estudo da sociologia e como o ponto de diferenciação das demais ciências. O fato social é:

“Toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais” (Durkheim, 1895, p13).

Ou seja, é algo externo que tem a capacidade de exercer algum tipo de influência coercitiva, suficiente para guiar as ações de um indivíduo. Por ser algo externo, a origem dessa coerção é a sociedade. O papel social de irmão, de esposo e de cidadão, subentende cumprir deveres além do individual, no contexto religioso, fiéis ao adentrarem numa igreja se deparam a práticas e crenças já estabelecidas, isso é visível também, na fase de educação das crianças, onde esse

processo ilustra o poder de coerção social que pais, parentes e professores possuem ao serem responsáveis por repassar normas e costumes da sociedade, independente da manifestação reativa desses jovens, sendo bombardeados por informações anteriores a eles, que não surgiram de forma espontânea. A partir dessa definição, Durkheim posiciona a sociologia como uma prática independente das demais, com um objeto e método próprio para abordar a sociedade, demarcando seu “lote” de investigação científica em relação às demais campos.

A principal regra que Émile Durkheim estabelece sobre o entendimento e estudo do fato social é que “Devemos tratá-los como coisas!”. Precisamos considerar os fatos sociais como algo separado dos sujeitos, estudá-los de fora e tratá-los como coisas exteriores, pois de acordo com o autor é assim que se apresentam e mesmo que eles não possuam algum indício do status de coisa, ainda assim devemos nos manter fiéis à regra. Essa coisificação do social facilita a visualização da sociologia como campo de estudo, parecendo tirar um pouco a abstração dos objetos, fornecendo uma definição mais objetiva, principalmente, porque nesse conceito já conseguimos encaixar alguns fenômenos sociais recorrentes, tendo como exemplo mais simples as leis, cujas normas descumpridas geram retaliações do Estado, coercivamente gerando uma certa obediência da população aos dispositivos jurídicos. Outro exemplo, é como costumes e valores pautam o comportamento dentro de um grupo, onde a coerção ocorre não devido ao medo de uma prisão ou multa e sim do medo de ser excluído dessa sociedade. Apesar do fato social demandar ser tratado de uma forma distante do sujeito, não é possível realizá-lo senão através dele, pois esses fenômenos ocorrem a partir de ideias inatas que são apenas colocadas em prática.

A partir dessa noção, nosso dever como sociólogos, ao tratar os fatos sociais, conforme as regras do método sociológico de Durkheim, é nos afastarmos sistematicamente das pré-noções ou do senso comum, estar completamente cientes do fato que estamos lidando e entender que para obter uma ciência objetiva precisamos estabelecer uma teoria baseada nas sensações. No entanto, só é possível utilizar e ser guiado por essas sensações ao compreender que elas precisam ser adequadas para alcançar o máximo de objetividade. Quanto maior a fixidez do objeto de estudo, maior será a objetividade proporcionada por essas sensações. Como Durkheim diz em seu livro:

“Quando o sociólogo empreende a exploração de uma ordem qualquer de fatos sociais, deve esforçar-se por considerá-los sob um ângulo que eles se apresentem isolados das suas manifestações individuais”.

Por se tratar de um manual de métodos que foi fundamental na consolidação do fazer sociológico, *As Regras do Método Sociológico* se estendem conceitualmente muito além das formulações evocadas acima, ensinando como identificar e diferenciar o normal e o patológico ao analisar os fatos, definindo os tipos sociais ou espécies, que seriam uma maneira de simplificar o trabalho científico ao reduzir a lupa, colocando seu foco em uma amostra bem menor da sociedade que representa bem a totalidade. Nesta discussão, Durkheim introduziu seus conceitos de sociedades simples e complexas, juntamente com o conceito das solidariedades mecânica e orgânica. Apesar de altamente relevante para a sociologia de forma geral, o entendimento inicial do fato social e dos seus métodos já é suficiente para nortear a discussão central do texto, o papel

do sociólogo, pois é a partir desse ponto que autores como Bourdieu constroem suas críticas e desenvolvem seus próprios conceitos acerca da sociologia e do fazer sociológico.

Durkheim, um clássico da sociologia, inspira os contemporâneos, pois o autor oferece uma base relevante para pensarmos sobre regras do *métier* da sociologia. Embora Bourdieu não tenha vivido na mesma época que Émile Durkheim, ele se apoia em sua fundação metodológica para criticar as limitações e problemas dessas ideias ao abordar a crise do pensamento sociológico em seu livro, em co-autoria com Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, *A Profissão de Sociólogo*.

De início os autores (1968) acusam Durkheim de tender ao substancialismo, pois ao tratar fatos sociais como coisas, entidades externas e isoláveis, Émile acabaria desconsiderando as relações e processos dinâmicos que contextualizam esses fatos. Bourdieu et al. (Idem) afirma ser muito difícil separar o discurso comum do discurso científico, onde a familiaridade do universo social cria um obstáculo epistemológico que constantemente produz concepções ficcionais sobre o ambiente inserido, uma sociologia espontânea.

Entendendo isso, Bourdieu (1999) acredita que não podemos tratar o fato social como independente, pois ele acaba sendo um produto das relações sociais, contextos históricos e das individualidades dos sujeitos, isola-lo completamente seria desconsiderar boa parte dos contextos que o definem, ainda mais se olharmos para ideia de Durkheim onde ele afirma que devemos tratar como coisa mesmo que não tenha característica de coisa. A rigorosidade das regras visando objetividade e o pouco caso de Durkheim com o papel do individual na formação e manutenção das estruturas sociais, também foram alvos de crítica por parte de Pierre Bourdieu. Diante dessa problemática, Bourdieu postula que toda observação ou experimento científico parte da formulação de hipóteses, e o diálogo dessas com as experiências acaba definindo o procedimento científico. Entretanto, é fundamental compreender a ideia de Bachelard apresentada por Bourdieu em seu texto onde ele afirma: “O vetor epistemológico vai do racional ao real e não inversamente.”

As hipóteses, juntamente com as teorias, são indispensáveis para que se possa mergulhar no objeto de estudo sem ser influenciado por pré-noções. É necessária a existência de uma concretude e uma explicação metódica das problemáticas e princípios na construção de um objeto de estudo. No trecho em que essas ideias são desenvolvidas, Pierre Bourdieu aborda as especificidades do empirismo e o perigo do excesso dessa abordagem. O sociólogo deve estar ciente das limitações que os pressupostos teóricos impõem sobre determinado objeto, o que pode privá-lo da totalidade das informações possíveis. Ele também deve estar consciente dos objetivos e problemáticas que fundamentam suas perguntas; caso contrário, uma análise sociológica neutra dos dados se torna inviável, e a coleta de dados pode se transformar em um obstáculo para o progresso da produção científica. Bourdieu¹ se preocupa com as contradições do empirismo,

¹ Outra habilidade crucial que o autor estimula, é que os sociólogos possuam um diálogo entre o “Habitus” e o “Campo”. Esses são conceitos produzidos por Bourdieu com o objetivo de aprofundar a ideia meio estática de fato social do Durkheim. O *habitus* diz respeito às disposições internalizadas que guiam o comportamento dos indivíduos, enquanto o *campo* representa arenas sociais onde os agentes disputam por capital econômico,

pois considera crucial a capacidade de articular a teoria com a análise de dados coletados na prática, de forma responsável, visando expandir a compreensão das dinâmicas sociais.

O diálogo entre os dois autores começa a nos nortear sobre o nosso papel como sociólogos. Já sabemos que os fatos sociais, nosso objeto de estudo, são formas de agir, pensar e sentir externas à consciência individual e que devemos ter cautela com as regras de Durkheim, que muitas vezes privilegiam uma objetividade excessiva e potencialmente prejudicial. Com Bourdieu, começamos a entender que a forma ideal de estudar esses fatos é a partir da formulação de hipóteses e da utilização de teorias que dialoguem com as experiências do objeto, possibilitando a coleta e o uso de dados empíricos. Essa abordagem exige uma concretude teórica e metodológica, sempre com o objetivo de romper de forma eficaz com o senso comum.

Nesse sentido, Wright Mills, em *A Imaginação Sociológica* (1959), contribui ao destacar a necessidade de conectar as experiências individuais aos problemas sociais mais amplos, por meio da imaginação sociológica, permitindo compreender como questões pessoais se relacionam com estruturas históricas e sociais. Essa habilidade mostra às pessoas que suas experiências e histórias individuais estão inseridas no contexto social geral e que são relevantes. Dois exemplos significativos que o autor utiliza para ilustrar essa relação são os do desemprego e do divórcio. Superficialmente, ambos podem transmitir uma ideia de falha individual, mas, na verdade, muitas vezes são reflexos de crises econômicas e mudanças sociais.

Mills também apresenta uma crítica ao empirismo abstrato ou ao que ele vai denominar de “sociologia de gabinete”. Para o autor, a sociologia havia se tornado uma ciência abstrata e desconectada da realidade, focada de forma exagerada em tecnicidades e problemas triviais, priorizando a coleta de dados quantitativos e a utilização de técnicas em detrimento de análises substanciais dos problemas sociais. No entanto, o autor também critica o extremo oposto. Para ele, os sociólogos adeptos da “Grande Teoria” praticavam uma sociologia tão abstrata quanto a marcada pelo excesso metodológico, pois suas produções, extremamente distantes da realidade, tornavam-se complexas demais para serem assimiladas — era a teoria pela teoria.

Essa crítica ao culto do método, já discutida nas análises de Bourdieu e Mills, é também abordada por outros pensadores. Harriet Martineau, por exemplo, em sua obra *Como Observar a Moral e os Costumes*, alerta para os riscos do empirismo raso.

Martineau (1876) utiliza a metáfora do “viajante não filosófico” para criticar esse tipo de abordagem. Segundo a autora, o viajante despreparado, ao se deparar com uma vila ou povo que nunca conheceu e que possui costumes diferentes dos de sua própria cultura, tende a recorrer a comparações infundadas, comprometendo o relato e limitando as possibilidades de traçar conclusões válidas sobre aquele povo. Isso seria análogo a produzir comparações estatísticas sem contextualizar as diferentes situações dos locais onde os dados foram levantados, ou sem os elementos principais para uma análise sólida: teorias, hipóteses ou um princípio amplo, gerando dados frios que levam a conclusões superficiais ou equivocadas. Para Martineau, o viajante deve

cultural ou social. Para o autor, essa ideia transmite o dinamismo das ações sociais e fornece as ferramentas necessárias para identificar formas sutis da propagação de poder.

se preparar para observar qualquer aspecto desses povos que possa ser testado à luz desses três elementos, sempre evitando paralelos superficiais.

Após absorver as ideias desses autores, é possível definir o que é a Sociologia e o nosso papel enquanto sociólogos e sociólogas. A Sociologia é o estudo da sociedade por meio do entendimento teórico e prático de um fenômeno social. Nosso papel como sociólogos é nos equiparmos da melhor forma, tanto conceitual quanto metodologicamente, para coletar dados com uma boa fundamentação teórica e produzir teorias e apontamentos que sejam empiricamente testados ou que dialoguem de forma consistente com a realidade.

1.1 Desafios da prática sociológica no Brasil de hoje

Em um país como o Brasil, onde o espaço da Sociologia nas escolas e nos debates públicos tem se reduzido nas últimas décadas, nosso papel se torna cada vez mais desafiador. A reforma do ensino médio, juntamente com os constantes ataques à universidade pública — especialmente aos cursos de ciências humanas — por parte da extrema direita na última década, coloca o fazer sociológico em uma posição vulnerável. Grande parte da percepção que a população tem da nossa produção é moldada por um debate político conduzido por pessoas que não têm interesse em compartilhar ou discutir nossos objetos e apontamentos de forma séria. Pelo contrário, esses debates frequentemente são utilizados para inflamar a guerra de costumes que domina a política brasileira e para atacar as instituições públicas de ensino. Isso, ao nosso ver, traz implicações para o reconhecimento do trabalho sociológico e o que este pode contribuir para diagnósticos e soluções de questões sociais, por exemplo.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais urgente explorar novas fronteiras para a Sociologia, ampliando suas ferramentas analíticas e consolidando seu espaço em campos emergentes. A crescente centralidade da internet na vida social, por exemplo, demanda abordagens inovadoras que dialoguem com as transformações no modo como interagimos, produzimos conhecimento e exercemos poder. O estudo aprofundado e sistemático dos fenômenos sociais que emergem das redes digitais não apenas impõe desafios metodológicos, mas também abre caminhos para expandir a capacidade analítica da Sociologia. Nesse sentido, a incorporação de novas técnicas e metodologias voltadas para a análise das interações digitais representa uma oportunidade para reformular os limites da produção sociológica. Ao integrar essas abordagens, a disciplina não só supera barreiras tradicionais da pesquisa social, mas também reafirma sua relevância na compreensão das complexidades do mundo contemporâneo.

A Sociologia Digital surge dentro do contexto de incorporação digital de seus principais temas, que acabou ocorrendo de forma natural desde a globalização da internet e popularização das redes sociais. Ela promove o debate sobre o impacto do digital na vida das pessoas, como os temas tradicionais da sociologia são afetados e como o uso de ferramentas digitais de pesquisa e divulgação on-line dos resultados científicos está alterando o ofício do sociólogo. Para Leonardo F. Nascimento (2020), a Sociologia Digital vai além das especificidades dos objetos e da sua

relação com as ferramentas digitais. Seu ponto central é a necessidade de estabelecer relações entre os métodos digitais, os dados sociais produzidos pelas técnicas informatizadas e o extenso legado das teorias sociológicas que conduziram o ofício durante o século XX.

Dentro do debate sobre a Sociologia Digital, o fenômeno da Big Data tem tomado a atenção de sociólogos interessados no desenvolvimento tecnológico do campo e na adequação aos novos meios. Esse termo, de acordo com Thiago Bicudo (2023), ao beber das definições do campo da TI, pode ser definido como “conjuntos de dados, extremamente amplos e complexos, que não podem ser processados por bancos de dados e aplicações de processamento tradicionais”. Por essa razão, o manejo correto da Big Data necessita de atenção e ferramentas específicas para lidar com os “4 V’s” que definem sua diferença dos demais formatos: Volume (tamanho dos dados), Variedade (de formatos), Velocidade (de geração de dados) e Veracidade (confiabilidade dos dados).

O interesse nesse fenômeno vem da grande relevância sociológica que a Big Data tem demonstrado e do incômodo interno que ela gera entre os cientistas sociais que a estudam, devido ao difícil acesso a essas fontes de dados como consequência de limitações técnicas e metodológicas. Thiago (2023) mostra que os sociólogos têm recorrido a duas abordagens ao tratar a Big Data: a primeira, uma comparação instrumentalizada com os dados tradicionais, gerando dúvidas sobre como utilizá-la; a segunda, uma preocupação com a aparente obsolescência dos métodos tradicionais de análise, criando receios de que as teorias sociais possam ser substituídas por métodos algorítmicos.

Essas preocupações vêm do contraste entre as metodologias e ferramentas utilizadas pelos cientistas da área de tecnologia da informação, exploradores recorrentes da Big Data, e o arsenal teórico e metodológico tradicional da sociologia. Isso alimenta discussões sobre os próximos passos que a sociologia deve tomar para assumir o controle desse objeto.

A Big Data demonstra ser tão relevante para o campo da sociologia devido à forma como é coletada, que, por si só, já se coloca como um objeto intrigante de estudo. Ela é produto de um trabalho conjunto entre usuários e empresas, no qual aplicativos, sites e demais sistemas assumem o papel de ferramenta para que o consumidor trabalhe, inserindo voluntariamente múltiplas preferências e características da sua personalidade em um enorme banco de dados. A inserção de dados ocorre de forma natural: o usuário curte, compartilha e comenta posts, tão corriqueiramente que acaba não percebendo sua real importância dentro desse sistema. Empresas também têm incorporado alguns conceitos sociológicos para coleta de dados mais direcionada, utilizando *surveys* e entrevistas em profundidade em larga escala. Essa “Sociologia Comercial” gera, devido ao volume, danos que vão além do contexto empresarial, saturando os indivíduos e gerando altas taxas de não resposta (SAVAGE; BURROWS, 2007). A partir dessa coleta, as empresas analisam as informações, produzem diversos *insights* e adaptam seus sistemas e algoritmos, visando ampliar sua rede de usuários e retenção, o que possibilita ainda mais dados e alternativas.

O manejo e a ampliação dos meios de coleta se mostraram tão essenciais para o campo da TI que foi criada uma área específica para essa finalidade: a Ciência de Dados. Esses cientistas são treinados para utilizar técnicas base da Tecnologia da Informação, aprofundadas para potencializar as possibilidades da Big Data. Nesse leque metodológico, incluem-se linguagens de programação para *web scraping*², criação de IAs para automação de tarefas e análises, além de ferramentas estatísticas para traçar previsões e tendências. Eles possuem o monopólio do manuseio, coleta, armazenamento e diagnóstico desses dados, evidenciando que o sociólogo não é mais o protagonista nessas etapas fundamentais de recolhimento e análise, algo que anteriormente era recorrente nos estudos de dados digitais (ABBOT, 2000).

Bicudo (2023) acredita que o objetivo mais relevante da Sociologia Digital é a apropriação necessária de linguagens de programação, ferramentas e Inteligências Artificiais, visando trazer a Big Data para dentro do campo sociológico. Essa adaptação é fundamental para reposicionar a Sociologia no centro do debate, especialmente porque esse não é apenas um fenômeno tecnológico, mas também sociocultural³.

A apropriação dessas ferramentas das ciências de dados seria de enorme proveito para a Sociologia, pois não são necessárias apenas para lidar com a Big Data. O conhecimento intermediário em lógica, linguagens de programação, planilhas, bancos de dados massivos (SQL) e ferramentas de visualização pode revolucionar as pesquisas sociológicas. Isso se dá pela possibilidade de automatizar os processos iniciais de coleta, ampliar consideravelmente a quantidade de dados analisados, limpar dados incorretos ou irrelevantes rapidamente, construir gráficos de forma eficiente e, principalmente, facilitar a análise desses dados. Esses pontos, juntamente com os argumentos dos autores apresentados, já seriam suficientes para advogar pela adoção desses métodos. Contudo, existe outra área que pode ser positivamente impactada: o mercado de trabalho para os sociólogos.

Primeiramente, para avaliarmos as possibilidades que os conhecimentos dessas técnicas e ferramentas trariam para a nossa profissão, devemos entender o que o mercado de trabalho tem demandado agora. Vamos explorar as vagas de emprego listadas para o curso, limitando essa busca para vagas fora da esfera pública e acadêmica.

Após uma análise exploratória utilizando palavras chave como “Ciências Sociais” e “Sociologia” em sites populares de vagas de emprego (Linkedin & GlassDoor), juntamente de uma breve leitura dos requisitos de 32 vagas (16 para cada palavra chave), foi possível apontar os seguintes pontos:

- Há 366 vagas listadas no Brasil como resultado da pesquisa “Sociologia” enquanto há cerca de 820 vagas listadas como resultado da pesquisa “Ciências Sociais”.⁴

² Técnica para mineração de dados de sites.

³ A Big Data tem um papel fundamental na formação estrutural das redes sociais, pois é a partir das informações pessoais contidas nas suas enormes bases de dados, que empresas como Meta e X treinam seus algoritmos para aproximarem pessoas que compartilham opiniões semelhantes, formando as famosas “Bolhas”, onde é criado um ambiente artificial de concordância, propenso para a disseminação de informações tendenciosas ou falsas.

⁴ Dados retirados exclusivamente do LinkedIn.

- Dentro dos 366 resultados da Sociologia uma boa parte - 50% da amostra - contém como requisito a formação num curso chamado “Sociologia Empresarial”.⁵
- Das 32 vagas de emprego, 19 (59%) possuem “Analista” no seu título, tendo “Analista de pesquisa” (4) , “Analista Socioambiental”(3) e “Analista de projetos”(2), como os três títulos que mais repetem.
- Todas as listagens demandaram algum domínio (básico, intermediário ou avançado) do pacote office (excel, powerpoint, word e outlook). A demanda por domínio do PowerBi ou outras ferramentas de visualização de dados foi modesta.
- “Experiência na elaboração de projetos ou textos técnicos”, “Domínio de diferentes métodos de pesquisa”, e “Capacidade de contribuir com o desenho e o desenvolvimento de estudos, mapeamentos e pesquisas” foram outras demandas recorrentes nas listagens.
- Não houve qualquer demanda para o conhecimento em linguagens de programação.

Apesar de ser uma pesquisa exploratória esses pontos já norteiam algumas conclusões, primeiro, apesar dos cargos, atribuições e ferramentas demandadas serem majoritariamente as mesmas para vagas de “Sociologia” e “Ciências Sociais”, o mercado prefere anunciar as vagas utilizando “Ciências Sociais” que possui uma definição mais ampla ou “Sociologia Empresarial” que seria algo mais específico. Segundo, as vagas são voltadas para desenvolvimento de projetos e estudos para as mais diversas áreas, mas dando um pouco mais de direcionamento para questões de diversidade e meio ambiente. E por último, as habilidades mais recorrentes nessas listagens foram capacidade de desenvolver pesquisas, domínio de diferentes metodologias para tal e, por fim, a habilidade mais demandada, domínio do pacote *office*.

Baseando-se apenas nas demandas do mercado, a tecnologia do campo sociológico está bem distante, pois das ferramentas e habilidades discutidas junto às reflexões da Sociologia Digital, só o *excel* e o domínio das diferentes metodologias de pesquisa foram amplamente demandados, o *PowerBi* que é a principal ferramenta de visualização de dados do mercado aparece poucas vezes e não há nenhuma demanda de conhecimento em programação ou SQL. Depreendemos que o conhecimento desses últimos três pontos, para as vagas voltadas diretamente para o curso, podem ter um certo peso na hora do recrutador avaliar os diferenciais, mas não terá muita aplicabilidade de forma inicial. Pelo menos dentro da amostra, não tiveram cargos específicos para analisar políticas públicas, que acaba representando um campo onde essas ferramentas seriam úteis, talvez tenha mais presença em concursos e vagas para o terceiro setor. Já para cargos fora do leque da sociologia, o domínio dessas habilidades talvez dê uma certa base

⁵ De acordo com especialistas da FEI e ESPM a definição seria: “A área estuda os aspectos sociais que influenciam a dinâmica da organização, como também oferece maior entendimento sobre os desafios que se colocam à prática da gestão”.

para tentar posições de Analista de Dados⁶, que seria um campo intermediário entre a situação atual da Sociologia Digital e a Ciência de Dados, porém a dificuldade de ingresso nessa profissão é alta pela baixa possibilidade de estágios já que o nosso curso não é da área de tecnologia ou estatística, e, posteriormente, pela falta de experiência exercendo a função.

Após essa breve análise das possibilidades de emprego para cientistas sociais, é possível afirmar que a apropriação das metodologias da Ciência de Dados deve partir de um ponto inicial mais fundamentado, com mais dados, autores e discussões, e que pode ser explorado dentro das graduações em Sociologia: a importância, o ensino e o aprendizado de estatística e métodos quantitativos.

1.2 A importância do trabalho estatístico e quantitativo nas ciências sociais

Antes de adentrarmos nesse aspecto da importância do trabalho estatístico nas Ciências Sociais, é fundamental compreendermos as diferenças entre as abordagens metodológicas utilizadas no campo. Uma pesquisa pode ser conduzida a partir de métodos quantitativos e qualitativos, cada um com características distintas e aplicações específicas (Triviños, 1987). Os métodos qualitativos priorizam a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, explorando experiências e contextos. É uma abordagem mais flexível e subjetiva que coleta seus dados por meio de entrevistas e grupos focais, por exemplo, captando nuances que nem sempre são possíveis de enxergar nos números, tornando-se, também, uma ferramenta muito útil para complementar à análise quantitativa (Flick, 2009).

Por outro lado os métodos quantitativos se baseiam na mensuração e análise estatística de dados numéricos, possibilitando através de quantificação de variáveis e identificação de padrões a testagem de hipóteses de maneira objetiva. É normalmente utilizado em estudos de larga escala usando técnicas como questionários estruturados e análise estatística (Babbie, 1999).

O uso de estatística e metodologias quantitativas remonta a Durkheim em umas das suas principais obras “O Suicídio”, aceitando a ideia de Quetelet, a qual afirma tal método não é só útil como fundamental para o campo sociológico, o que permitiu o autor desenvolver um estudo estatístico aprofundado analisando índices de suicídio dos principais países da Europa e traçando comparações com outros dados. Seu objetivo era desvincular as pré-noções referentes ao suicídio, afastando a ideia que fatores psicológicos, biológicos, raciais e climáticos seriam causas diretas de variação nas taxas desse fenômeno, e, claro, desenvolver sua própria teoria.

A partir da análise dos dados coletados, Durkheim (1887) aponta que a taxa de suicídios é de certa forma constante em cada país com o passar dos anos, tendo crises econômicas e sociais um impacto considerável nos números. Visando aprofundar sua observação e gerar argumentos para classificar o suicídio como fenômeno social, ele busca entender quais seriam os casos desse

⁶ Acaba sendo uma área onde os processos conversam bem com o método científico ensinado nas matérias de técnicas de pesquisa e metodologia, a diferença reside nos objetos de estudo que tendem a ser menos complexos e aprofundados, e claro, a bagagem de métodos digitais é alta.

problema cujos motivos fossem extra sociais, ou seja, causados por fatores internos ao indivíduo ou por fatores do ambiente.

Durkheim (1887) inicia o estudo do impacto que desvios psicológicos teriam nos números totais de suicídio. Para isso, verifica os números de pessoas “alienadas”, observa a divisão de gênero, tendo uma predominância de mulheres em todos os países observados, cerca de 52%, entretanto, ao observar os números de suicídio por gênero, os homens morriam quatro vezes mais que as mulheres, tendo uma presença média, numa divisão de 100 registros, de 78%, o que demonstra pouca relação entre os números de psicopatia e suicídio, pelo menos dentro dessa segmentação de gênero, o que acaba ocorrendo novamente ao analisar loucura e religião.

Em certo ponto dessa análise, o autor apresenta os dados coletados e organizados por Koch(1878) referentes ao número de “loucos” a cada cem mil habitantes comparando-os com o número de suicídios por um milhão em determinado período. A conclusão é que desvios psicológicos não exercem influência relevante nos números para ser tratado como uma causa direta do suicídio, pois há países que a proporção desses dados são discrepantes demais, como a Saxônia que possui 67 “loucos” e 245 casos de suicídio e Escócia que possui 164 deles e apenas 34 casos de suicídio. Outros países também apresentaram essa grande diferença, confirmando a conclusão apresentada.

Durkheim (1887) mantém a utilização desses métodos para descartar o alcoolismo, raça, clima e imitação como causas diretas do fenômeno, abrindo o caminho para a análise social do suicídio, onde novamente ao utilizar métodos estatísticos, identificou padrões nas motivações que ajudaram a sustentar a formulação dos famosos três tipos de suicídio, o Egoísta, o Altruísta e o Anômico, além de nortear a análise restante do autor sobre o fenômeno.

Este estudo seminal de Durkheim ilustra bem o trabalho estatístico nas ciências sociais com a análise das taxas de suicídio, mas a aplicação dos métodos quantitativos na sociologia ocorre em diversas outras linhas de pesquisa. Um bom exemplo de área que utiliza amplamente preceitos estatísticos é a sociologia da violência. No Brasil, possuímos algumas ONGs que produzem um trabalho crucial para o entendimento das problemáticas que orbitam a nossa segurança pública. Uma delas é o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que anualmente publica o Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

O anuário consiste em um documento extenso, com mais de 400 páginas na última edição de 2024, que compila tabelas, gráficos, infográficos e artigos abordando temas como a taxa de mortes violentas intencionais e números orçamentários referentes à segurança pública. O levantamento, limpeza, análise e apresentação dos resultados são feitos e acompanhados por cientistas sociais, com o auxílio de pesquisadores de outras áreas e profissionais da polícia e demais órgãos de segurança pública. Os dados e artigos presentes no anuário são uma grande fonte para a produção de trabalhos acadêmicos e para a desenvolvimento e consolidação de políticas públicas, que, assim como na produção do anuário, são lideradas por pesquisadores das ciências sociais.

Outra linha de pesquisa com trabalhos relevantes na aplicação de métodos quantitativos é a sociologia da educação. Em 1966, liderado por James S. Coleman e encomendado pelo governo dos Estados Unidos, foi publicado um estudo intitulado oficialmente *Equality of Educational Opportunity*. Ele tinha como objetivo avaliar as condições de igualdade educacional no país. A partir da aplicação de questionários, testes padronizados, técnicas de regressão múltipla e a formulação e uso de índices educacionais, foi possível identificar o impacto no desempenho escolar de fatores como infraestrutura escolar, número de alunos por turma e acesso a materiais didáticos (HANUSHEK, 2006).

Esse estudo revelou os primeiros achados sobre o impacto do contexto familiar no desempenho escolar, pois características familiares, contexto socioeconômico, nível educacional dos pais e ambiente doméstico demonstraram ter maior influência nos índices dos alunos do que os recursos das escolas (COLEMAN, 1966). O relatório também trouxe dados que promoviam a integração racial nas escolas — os índices de desempenho dos alunos negros aumentavam consideravelmente em escolas mistas — e expôs as falhas da estratégia educacional americana, que focava apenas na alocação de recursos e financiamento. Após o estudo, ficou comprovado que essas ações eram insuficientes para promover a igualdade educacional (JENCKS, 1972).

Outra área celebre da sociologia no uso de métodos quanti é a estratificação social, que, usando o exemplo do trabalho *O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza com os dados do Censo 2010* de Emerson Rocha, utiliza preceitos estatísticos como regressão linear, curva de Lorenz⁷, índices de Theil⁸, coeficiente de Gini⁹ entre outros, para analisar e produzir novos dados a partir de bancos de dados massivos como os do Censo, coletado pelo IBGE.

A coleta, compilação, limpeza e análise de dados são fundamentais para a sociologia, pois é a partir desses dados que superamos ou aperfeiçoamos suposições do senso comum, confirmamos ou negamos hipóteses e, principalmente, legitimamos o nosso trabalho. O método quantitativo demonstra ser uma abordagem que potencializa esses processos. É por meio dele que conseguimos nos debruçar sobre problemas mais amplos, traçar previsões e desenvolver conclusões aprofundadas sobre determinados assuntos. Ele não serve apenas para confirmar e ilustrar hipóteses; em diversos contextos, é essencial para descobrir novos fenômenos e desenvolver novas ideias. Isso se torna ainda mais relevante no nosso contexto atual da Big Data, que oferece uma infinidade de dados aplicáveis a inúmeros contextos.

⁷ A curva de Lorenz é um simples instrumental gráfico e analítico que nos permite descrever e analisar a distribuição de renda em uma sociedade, além de permitirem que ordenamos distribuições de renda sob um ponto de vista de bem-estar.

⁸ O Índice de Theil é uma medida sintética de desigualdade. Para compreendê-lo, é suficiente considerar que ele cresce à medida que os valores dos rendimentos em determinado grupo se dispersam em torno da média. Numa situação de completa igualdade, onde todas as pessoas recebem o mesmo rendimento, esse rendimento recebido por cada pessoa será, necessariamente, igual à média. (ROCHA, 2019)

⁹ O Coeficiente de Gini é uma medida estreitamente associada à Curva de Lorenz, quanto mais côncava for a Curva de Lorenz, isto é, quanto maior for a sua distância em relação à reta da perfeita igualdade, maior a desigualdade na distribuição. O Coeficiente de Gini é uma função dessa distância. (ROCHA, 2019)

Os dados que compõem a Big Data são produzidos sem a finalidade específica da pesquisa e são coletados a partir de dispositivos como celulares, computadores e dispositivos vestíveis (como smartwatches). Por meio de GPS, logs de acesso e o uso de determinados aplicativos, esses dispositivos conseguem revelar e registrar gostos, preferências e padrões de deslocamento, frequentemente sem que o usuário tenha completa noção de que está compartilhando essas informações. Quando compiladas e organizadas, essas informações possuem um enorme potencial para análise sociológica, sendo úteis para entender fenômenos tanto dentro quanto fora da esfera digital.

Um estudo que pode ilustrar bem essas novas possibilidades da *Big Data* é o trabalho feito por Jean Baptiste Michel (2011), em conjunto com outros pesquisadores da área intitulado “*Quantitative analysis of culture using millions of digitized books*”, que promove a aplicação de metodologias quantitativas para desenvolver uma ampla análise cultural a partir de um banco de dados massivo de livros digitalizados, essa análise se dá a partir de conceitos da *Culturomics*¹⁰.

Para contextualizar melhor o tamanho dessa base de dados, trata-se de um compilado de 5,195,768 livros, cerca de 4% de todos os livros já publicados até a época do trabalho, que gera um agregado de 500 bilhões de palavras, tendo 361 B em inglês, 45B em francês, 37B em Alemão, 13B em Chinês, 35B em Russo e 2B em Hebreu. O tratamento desses dados demanda ferramentas específicas para lidar com bancos dessa magnitude, como as já citadas anteriormente, caso contrário tornaria a exploração inviável, já que a leitura das palavras retiradas apenas dos livros digitalizados dos anos 2000 - a base engloba livros publicados de 1800 até 2000 - num ritmo razoável de duzentas palavras por minuto, sem interrupções para dormir e comer, levaria oito anos. E isso exemplifica bem os desafios metodológicos gerados pela Big Data.

O trabalho mostrou como essas ferramentas de “Culturomics” podem ser aplicadas para compreender diferentes fenômenos culturais e históricos. Uma das análises realizadas identificou o tamanho do vocabulário inglês em períodos específicos, revelando tendências como a transição de verbos irregulares para regulares e mudanças em palavras para se adequar a contextos mais formais. Essas descobertas também mostraram que grandes dicionários das épocas estudadas selecionam bem palavras frequentes, mas deixam de fora expressões importantes devido à dificuldade de mensuração.

A análise de fenômenos culturais também representou um uso significativo, como o índice de esquecimento de informações, o grau de adoção de novas tecnologias e padrões relacionados à construção da fama. Também foi possível detectar e mensurar repressões históricas a pessoas e ideias. Exemplos marcantes incluem a censura ao artista judeu Marc Chagall durante o regime nazista, a exclusão de Trotsky na Rússia e o caso do *The Hollywood Ten* nos EUA.

Além disso, uma análise mais ampla revelou quais áreas foram mais afetadas pela repressão, como literatura, política e filosofia, sendo essas duas últimas proporcionalmente as mais atingidas. Esses resultados ilustram o potencial da “Culturomics” como uma estratégia

¹⁰ Culturomics é a aplicação da análise e coleta de dados de alto rendimento ao estudo da cultura humana. Jean Baptiste Michel(2011)

eficiente para identificar vítimas de censura e ampliar as possibilidades de investigação nas ciências sociais e humanidades. Essa abordagem oferece uma alternativa promissora para superar as limitações da investigação quantitativa tradicional e explorar novos fenômenos relevantes.

Mesmo com o mundo de possibilidades fornecidos por essa abordagem, de acordo com Anna Collares (2014), devemos ter cautela ao adotar os métodos quantitativos na hora de desenvolver uma pesquisa sociológica. Devemos controlar esse ímpeto para não pularmos etapas nesse processo de consolidação e investigação dos dados, pois quando pulamos direto para uso de modelos estatísticos complexos, sem essa cautela de exploração, a análise acaba se tornando teoricamente pobre e apenas um informe estatístico avulso. Como boa parte dos softwares possuem suas bases de cálculo já automatizadas, muitas vezes ao não ter essa noção na hora da extração de dados, o pesquisador pode perder o rumo das relações proporcionadas pela ferramenta, gerando gráficos, tabelas e recortes com anomalias, que no fim geral, geram conclusões pouco significativas.

Collares postula essa cautela, pois, para ela é essencial que todos os pesquisadores tenham domínio dessas técnicas, mesmo sem o objetivo de aplicá-las, uma vez que elas proporcionam uma ampliação considerável nas perspectivas de construção de pesquisas autorais e também do entendimento de outros trabalhos. O caráter de essencial é atribuído pela autora para evitar uma situação apresentada por Sorensen, citado pela Collares (2014) em seu artigo, em “que a teoria algumas vezes se torna um refúgio para estudantes que não sabem ou não gostam de aprender estatística” (Sorensen, 1998, p.242)¹¹

Collares (2014) ainda trata da aparente cisão entre os pesquisadores quantitativos e qualitativos. A autora fala que a impressão que fica é que o campo é dividido dessa maneira a partir da familiaridade e receptividade que os agentes têm com preceitos matemáticos e estatísticos, tendo os que “gostam” seguindo para produções com abordagens mais quantitativas e ou que não “gostam” para abordagens qualitativas, entretanto afirma também que essa divisão entre as duas abordagens não é clara, ambos grupos ao produzirem seus trabalhos e coletarem seus dados, acabam ocupando, o que a autora chama de zonas intermediárias.

A resistência a estatística e métodos quantitativos nos cursos de sociologia é algo a se explorar, principalmente, quanto trazemos dados expressivos como os apresentados por Jerônimo Muniz em uma entrevista sobre o assunto¹². Ele mostra dados coletados entre 1957 e 2000, onde dos 9118 artigos indexados ao Índice de Ciências Sociais, apenas 6% deles eram majoritariamente quantitativos (Aguar 2001: 3). Tendo também no final dos anos 90, somente 3% de uma amostra de 308 artigos contendo análise quantitativa de qualquer ordem (Valle Silva, 1999).

¹¹ SORENSEN, A. Theoretical mechanisms and the empirical study of social processes. In: HEDSTRÖM, P. and SWEDBERG, R. Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory. Cambridge University Press, 1998.

¹² Bachini, N., & Chicarino, T. S.. (2018). Os métodos quantitativos, por cientistas sociais brasileiros: entrevistas com Nelson do Valle Silva e Jerônimo Muniz. Sociedade E Estado, 33(1), 251–279. <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183301010p.264>

No Brasil, 7 em cada 10 artigos, publicados entre 1997 e 2012, nas principais revistas de Ciências Sociais brasileiras não utilizaram nenhum número (Neiva, 2015: 71). Nos Estados Unidos, referência no ensino e aplicação de métodos quantitativos, essa proporção é de 3 em cada 10 (Vijverberg 1997 apud Neiva 2015: 73). Muniz (2017) observa também que, sob uma perspectiva global, a produção sociológica brasileira em metodologia quantitativa é limitada, e que uma maneira de aumentar essa produção é cultivar o interesse pela estatística entre os alunos das Ciências Sociais, buscando superar uma aparente “fobia” numérica adquirida ao optarem por uma área de humanas em vez de uma de exatas.

O interessante dessa afirmação é que ao relembrar a experiência dos primeiros semestres do bacharel em Ciências Sociais na UnB, e até em momentos mais recentes pós-pandemia, a existência dessa fobia é real, desde os primeiros contatos com os veteranos e com o planejamento de horários, há essa comoção com a “Estatística Aplicada”, matéria obrigatória do curso, considerada difícil. Por isso, o professor deve ser escolhido com cautela ou o curso deve ser empurrado para os últimos semestres. Um estudo feito por alunos do departamento de estatística da UFPE ilustra bem essa possível fobia numérica, ao analisar semestralmente o índice de reprovação em um matéria de estatística unificada da faculdade, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) que engloba Ciência Política, Arqueologia e Ciências Sociais bacharelado e licenciatura, acaba se destacando negativamente. É observado um padrão de sazonalidade onde os períodos pares (ex. 2014.2) representavam uma queda nos índices de reprovação, variando de ~5% a ~25% de 2014 até 2017, e os ímpares (ex. 2014.1) representam um aumento significativo nessa taxa, variando de ~28% a ~48% no mesmo período. Após uma breve investigação notou-se que o CFCH sempre oferta a matéria de estatística para Ciências Sociais e Arqueologia nos períodos ímpares e para Ciência Política nos pares, o que evidencia uma certa dificuldade dos alunos de Ciências Sociais e Arqueologia com a estatística.

Outro estudo que pode ilustrar bem a “relação conturbada” dos alunos de graduação em Sociologia com os números é o relatório da UFMG, *Avaliação do desempenho acadêmico e indicadores de evasão dos estudantes de graduação*, publicado em 2021. Nele, há uma análise inicial que busca identificar matérias que podem ser classificadas como “difíceis”, utilizando uma análise descritiva com gráficos boxplot do desempenho dos discentes da instituição em inúmeras disciplinas cursadas entre 2010/1 e 2020/2. Após a análise, foi possível identificar três disciplinas que poderiam receber esse rótulo: Introdução à Demografia, Introdução à Economia e, por fim, Introdução à Estatística.

De 2013 até 2020, com uma média de 80 alunos das ciências sociais matriculados por ano, Introdução à Estatística manteve uma taxa de aprovação média de 52,3%, registrando, nesse período, 220 reprovações, 96 trancamentos e 347 aprovações. Esses números são próximos dos encontrados na UFPE e, mesmo dentro do grupo de disciplinas consideradas difíceis, são preocupantes, já que Introdução à Demografia e Introdução à Economia conseguiram manter uma média de pelo menos 60% de aprovação durante esses sete anos. (UFMG, 2021).

A partir dessa problemática surge uma pergunta essencial para o prosseguimento do nosso trabalho: Qual a importância do ensino de estatística e metodologias quantitativas nos bacharelados em Ciências Sociais brasileiros?

1.3 História e Perfil das Graduações em Ciências Sociais brasileiras

Antes de buscar entender a importância das metodologias quantitativas nas graduações de ciências sociais devemos explorar a história da disciplina no Brasil, pois isso vai ajudar a contextualizar os dados que serão apresentados ao decorrer do trabalho.

A sociologia se consolida como domínio de conhecimento no início da década de 1920, na Europa, começando a ganhar espaço nas faculdades de filosofia, direito e economia, gerando um movimento de publicações que visavam ensinar Sociologia, como manuais, sob a influência de autores como Durkheim e Dewey (LIEDKE,2005). A disciplina trata de problemáticas e conceitos referentes a fenômenos sociais como migração, urbanização e pobreza retiradas da leitura de sociólogos europeus e americanos. Esse é um momento conhecido como Sociologia de cátedra e marca a criação das primeiras cátedras¹³ de Sociologia em escola normal.¹⁴ (LIEDKE,2005)

A criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e a criação da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (1934) representaram a evolução da sociologia como campo, atingindo a fase conhecida como Sociologia científica, que visava a consolidação da institucionalização uniforme e da prática de ensino e pesquisa padronizada. Essa mudança de fase é acelerada como consequência das repentinas mudanças sociais que ocorreram na época, como o desenvolvimento da indústria e do comércio nos grandes centros do Brasil (Azevedo, 1962).

Há um crescimento também de um movimento de produções “autênticas”, que visava uma certa libertação da Sociologia brasileira de postulações coloniais. A sociologia brasileira demonstrou um amadurecimento rápido e eficiente até ser desacelerado pelo golpe militar de 64. Apesar do período militar ter sido marcado pelo fechamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1964 e pela perseguição de docentes na USP em 1969, ainda assim o campo demonstrou um crescimento interessante.

É durante o regime militar que ocorre a reforma universitária e com ela é introduzido o sistema departamental e as novas regras e requerimentos para a carreira universitária (incluindo a formação em nível de pós-graduação), assim como o novo formato dos programas de pós-graduação, influiu decisivamente no formato das atividades de pós-graduação e na demanda crescente pelas mesmas” (Liedke Filho,2005, p.397-398). O crescimento desse período se dá justamente ao redor da criação desses cursos de pós-graduação e no surgimento de centros privados de pesquisa como CEBRAB e CEDEC. Se dentro desse regime que censurava seus pesquisadores e docentes a Sociologia cresceu, no período de redemocratização esse avanço é

¹³ Cargo de professor titular efetivo no ensino superior, obtido por concurso, antes da reforma universitária de 1968; cargo ou conjunto de funções de professor catedrático. Dicionário Michaelis

¹⁴ Liedke Filho, E. D.. (2005). A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. Sociologias, (14), 376–437.

ainda mais significativo, mas ainda assim demonstrava uma certa fragilidade após esse período de repressão.

O marco mais recente do desenvolvimento da Sociologia como formação acadêmica foi a sua consolidação como matéria obrigatória do ensino médio brasileiro¹⁵, em 2008, que acabou sendo abalada em 2017, com a reforma do Ensino Médio. Nessa reforma o ensino de sociologia deixou de ser obrigatório, mas se manteve como disciplina da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa mudança ocorreu a partir da alteração da Lei nº 9.394/1996, que acabou retirando também a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Artes e Educação Física no EM. Nessa reforma foi introduzido a ideia de itinerários formativos e foi adicionado a possibilidade de formação técnica ou profissional. A Sociologia não desaparece totalmente da grade, mas sua presença depende da escolha dos alunos cursarem a disciplina dentro do itinerário formativo das Ciências Humanas, o que gera uma grande incerteza sobre a permanência da Sociologia no currículo do Ensino Médio entre os professores e pesquisadores do campo.

As mudanças e evoluções dos conteúdos tratados pela sociologia brasileira caminham junto com as grandes transformações apresentadas anteriormente. No fim do século XIX, os temas dominantes no debate estavam relacionados à identidade nacional e à miscigenação racial, sendo marcados por uma visão pessimista. Com a sociologia de cátedras e a influência de autores como Dewey e Durkheim, o debate sobre a escola nova e a democratização predominava. Nesse período, observava-se uma mudança inicial na posição pessimista sobre a miscigenação racial, com o otimismo sobre o tema começando a ganhar espaço. Esse debate se prolongou até a fase da sociologia científica da escola livre e o curso de sociologia da USP.

Mesmo com a questão da miscigenação ocupando espaço nesse período, o que de fato dominou como tema foram as relações raciais, a democracia racial, os estudos de comunidade, a transição para a modernidade e o debate sobre os “dois Brasis”. Durante a ditadura, marcada por uma crise da Sociologia enquanto disciplina, houve um grande recuo nos debates, embora os poucos que ocorreram girassem em torno dos novos movimentos sociais e da reativação da sociedade civil.

Por fim, no período de redemocratização e na contemporaneidade, os temas debatidos sofreram uma grande expansão, englobando o multiculturalismo, as questões raciais, de gênero, direitos humanos, violência, desigualdades sociais, religiões, representações sociais e identidades sociais (Liedke Filho, E. D., 2005).

Hoje as Ciências Sociais no Brasil possuem um total de 74 cursos de bacharelado elegíveis de acordo com o Enade 2021. Deste número total, 65 são cursos de instituições públicas (87,8%), com uma distribuição geográfica de 27 cursos (36,5%) para a região Sudeste, 23 (31,1%) para a Nordeste e o restante das regiões com 8 cursos cada (10,8%). (ENADE, 2021)

¹⁵ Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 - Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2 Nexos entre projeto político pedagógico e o currículo dos cursos de sociologia: a construção instrucional da/o socióloga/o no Brasil

Antes adentrarmos no tema dos programas político-pedagógicos de cursos de sociologia, reformulados na última década, no país, e discutirmos a estruturação curricular e a presença, ou ausência, das disciplinas de metodologia nas graduações, é essencial compreender o que é o currículo, como ele é desenvolvido e o que ele representa na formação instrucional do sociólogo e da socióloga. A sociologia do currículo, uma linha de pesquisa dentro da sociologia da educação, oferece definições que orientam e possibilitam essa compreensão.

Segundo Jean-Claude Forquin (1996), o currículo representa o conjunto de conteúdos que se ensina e aprende dentro de uma progressão pré-definida, enquadrada em um ciclo de estudos. Ele também é entendido como um programa de formação que possui coerência didática ao longo do tempo, sendo responsável por transmitir conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores. É o conteúdo latente da socialização escolar, um conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas.

Cândido Alberto (1980) vê o currículo como um mecanismo de controle e seletividade, funcionando como um grande funil no qual apenas uma parcela da cultura de uma sociedade é integrada e reproduzida. Essa integração limitada decorre da impossibilidade de abarcar a cultura de forma ampla, devido às restrições de tempo, espaço e recursos humanos. Por isso, o currículo é definido com base em uma seleção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (C.F. Apple, 1975), tornando a concepção de “cultura” um elemento-chave nos processos seletivos desse afunilamento cultural reproduzido pelo currículo.

O processo de seleção ocorre por meio de interações conflitivas, muitas vezes ocultas, em contextos de negociação que envolvem compromissos e ajustes, nos quais o poder desempenha um papel central (Egglestone, 1977). Esse poder manifesta-se em dois níveis. O primeiro é o poder no sentido tradicional, relacionado à autoridade para influenciar diretamente o trabalho de professores e alunos. O segundo refere-se à capacidade dos alunos de acessarem conhecimentos e componentes curriculares de alto ou baixo prestígio.

No primeiro nível, destacam-se órgãos e entidades com grande relevância política ou cultural na definição dos currículos, como o governo, partidos, associações profissionais, igrejas e editoras. Também se incluem nesse contexto os vestibulares e exames avaliativos, que, por meio de seus editais e estrutura de provas, orientam e condicionam a incorporação de determinados conteúdos no contexto escolar.

No segundo nível, o foco está na disseminação e distribuição do conhecimento, onde professores e alunos têm certa influência nas escolhas didáticas e na forma como os conteúdos são abordados e absorvidos. No entanto, esse processo muitas vezes reproduz decisões semelhantes as do primeiro nível de poder, já que a formação docente é influenciada por características estruturais do ambiente educacional, o que reduz a individualidade do professor em formação e limita as possibilidades de mudanças significativas na transmissão do conhecimento (Egglestone,

1977). A reprodução involuntária dos costumes tradicionais somadas a natureza eminentemente social da construção do currículo gera um ambiente rígido e fechado que impõe dificuldade para inovações e reformas. Trata-se da construção de pertencimento e identidade ao redor de matérias escolares (Musgrove, 1968).

A maioria dos estudos da sociologia do currículo concentra-se no contexto da educação básica e do ensino médio. Os conceitos e definições apresentados pelos autores mencionados são elaborados, principalmente, para essas fases educacionais, onde currículo escolar é marcado por grande rigidez e demanda reformas amplas para incluir, excluir ou modificar qualquer disciplina. Essa grande dificuldade de modificação e a necessidade de produções que abrangem as teorias da construção de currículo ocorre devido ao potencial social e político que a educação possui. As constantes mudanças sociais e culturais demandam a manutenção contínua dos debates sobre o currículo escolar.

No ensino superior, o currículo é estruturado de forma diferente. Agentes como igrejas, editoras e partidos têm pouca ou nenhuma influência sobre as definições curriculares. No contexto brasileiro, apenas o governo mantém grau de autoridade na definição dos currículos do ensino superior, notadamente o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). A responsabilidade pelas decisões sobre matérias e conteúdos específicos recai sobre os colegiados de professores. A influência governamental limita-se à definição de diretrizes curriculares que fornecem o molde para os programas político-pedagógicos de cada curso, estabelecendo princípios norteadores, perfil profissional dos egressos, competências e habilidades esperadas, organização do curso, orientações sobre estágios, sobre atividades complementares, além de definir eixos estruturais do curso, sendo eles: eixo específico, eixo complementar e eixo livre. No que concerne ao eixo específico, a instituição deve fornecer os saberes fundamentais do curso, no complementar, possibilitar o aprofundamento em áreas mais amplas e no livre, onde deve existir a possibilidade de explorar assuntos e matérias que não necessariamente fazem parte do ecossistema do curso central. As delimitações dos eixos fornecem essa descrição conceitual e não nomeia os conteúdos característicos de cada eixo, deixando essa definição a cargo dos colegiados. O que é objetivamente delimitado nessas Diretrizes Curriculares são os princípios norteadores, o perfil dos egressos, as competências e as habilidades esperadas. (Parecer CNE/CES nº 492, 2001)

As ideias que orientam as decisões dos colegiados quanto à construção dos currículos e à organização dos programas pedagógicos são definidas como “Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares”. No caso das Ciências Sociais, esses princípios estão descritos no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, e incluem os seguintes pontos:

- Proporcionar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos-base do curso, além de fornecer ferramentas que conectem a pesquisa à prática social.

- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da ideia de que o curso é um percurso que abre possibilidades de trajetórias alternativas, em vez de se limitar a uma grade curricular fixa.
- Incentivar a elaboração de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades da formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Promover avaliações institucionais voltadas para o aperfeiçoamento contínuo do curso.

Nesse parecer, também é descrito o perfil profissional dos egressos das Ciências Sociais, que são classificados como aptos a desempenhar as seguintes funções:

- Professor: atuar no ensino fundamental, médio e superior.
- Pesquisador: desenvolver pesquisas tanto na área acadêmica quanto na não acadêmica.
- Profissional de planejamento e consultoria: atuar em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas e privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades correlatas.

Além disso, são definidas as competências e habilidades esperadas desses egressos, incluindo:

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica.
- Autonomia intelectual.
- Capacidade analítica.
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social.
- Compromisso social.
- Competência no uso da informática.

Os colegiados devem compreender os princípios orientadores e estruturar um currículo que viabilize o desenvolvimento das habilidades esperadas. Em geral, essas instâncias têm plena autonomia para decidir como alcançar esse objetivo.

A liberdade docente na escolha dos conteúdos e na distribuição entre os eixos ficou evidente durante o processo de análise documental dos Programas Político-Pedagógicos que realizamos. Ao todo consultamos 7 PPP's de cursos de Sociologia (Unicamp, UEM, PUC-Rio, UFMG, UENF, FGV-CPDOC e UnB). Cada instituição revelou um grau próprio de atenção às

temáticas centrais do curso, refletido nas distintas frequências e distribuição de disciplinas nos segmentos obrigatórios e optativos. Essas diferenças são reflexo das especialidades do corpo docente e das temáticas das suas produções, do contexto histórico da criação do curso e dos valores das instituições de ensino onde estão inseridos.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) tem um papel regulador significativo na dinâmica curricular, funcionando como um instrumento de avaliação das instituições de ensino superior sob diversos ângulos. O exame utiliza as habilidades e competências definidas na Diretriz Curricular de forma detalhada e aprofundada, relacionando-as com conteúdos específicos estipulados por portarias ministeriais.

A Portaria Nº 392, de 23 de agosto de 2021, é um exemplo dessa regulamentação. Ela define as temáticas centrais para a avaliação dos cursos de Ciências Sociais, diagnosticando o nível de aprendizado dos conteúdos comumente contemplados na formação dos estudantes. Os temas listados incluem:

- 1) Teorias Clássicas da Antropologia.
- 2) Teorias Clássicas da Ciência Política.
- 3) Teorias Clássicas da Sociologia.
- 4) Teorias Contemporâneas da Antropologia.
- 5) Teorias Contemporâneas da Ciência Política.
- 6) Teorias Contemporâneas da Sociologia.
- 7) Temáticas Contemporâneas das Ciências Sociais.
- 8) Pensamento Social Brasileiro.
- 9) Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa em Ciências Sociais.
- 10) Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.

Esses conteúdos são, na verdade, diretrizes que não apenas orientam a organização curricular dos cursos, mas também impactam diretamente a condução dos programas pedagógicos, influenciando na definição de conteúdos obrigatórios e na ênfase dada às disciplinas ao longo da graduação. Ao estipular um conjunto de temas e competências específicas, o Enade cumpre a função de alinhar os cursos de Ciências Sociais com padrões nacionais de qualidade e desempenho.

2.1 Enade e o ensino de métodos nas graduações de Ciências Sociais no Brasil

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é fundamental para compor os índices de avaliação do ensino superior do Ministério da Educação. Ele consiste em uma prova

que abrange conhecimentos gerais e específicos dos cursos, sendo aplicada anualmente, mas com cada edição avaliando áreas de conhecimento específicas. Sob a perspectiva da Sociologia, por exemplo, a avaliação ocorre a cada três anos.

O conceito Enade é construído da seguinte forma: primeiro, é avaliado o desempenho do estudante na prova, gerando uma nota. Essa nota é comparada ao desempenho individual de cada aluno no Enem, a fim de identificar se o contato com o curso resultou em melhora ou piora no desempenho, o que gera o Índice de Diferença de Desempenho (IDD). Para calcular o conceito final, são considerados o IDD, o desempenho na prova, a qualidade da infraestrutura da instituição de ensino (universidade ou faculdade) e o perfil do corpo docente, avaliando titulação, regime de trabalho e proporção de professores.

A partir das notas específicas de cada um desses segmentos, é gerada uma nota final de 1 a 5, em que 1 e 2 indicam desempenho insuficiente, 3 é regular, e 4 e 5 são considerados excelentes(ENADE,2021).

Com base em análise documental dos projetos pedagógicos dos sete cursos com conceito 5 no Enade 2021 (Unicamp, UEM, PUC-Rio, UFMG, UENF, FGV-CPDOC e UnB), é possível investigar o grau de atenção que os principais departamentos de sociologia do país dedicam ao ensino de metodologias quantitativas e estatística em seus currículos formativos. Entretanto, é fundamental avaliar a importância que o próprio Enade atribui ao conhecimento de conceitos e métodos quantitativos na prova específica de Ciências Sociais – Bacharelado. Para isso, será analisada a proporção de questões relacionadas a métodos, permitindo, posteriormente, a comparação dessas taxas com a proporção de disciplinas de metodologia nas estruturas curriculares desses cursos.

Ao realizar uma análise da parte específica da prova aplicada em 2021, composta por questões discursivas e objetivas, observa-se que, das 30 perguntas aplicadas, 5 apresentaram um enfoque em método quantitativo: 4 objetivas e 1 discursiva, o que corresponde a 16% do total. Dentre essas quatro questões, três — a questão discursiva 5¹ e as questões 22 e 28² (objetivas) — foram classificadas como de fácil resolução pelo relatório do Enade. A questão 5 exigia análise de gráfico e interpretação de texto; a questão 22 demandava análise gráfica; e a questão 28 exigia a compreensão de alguns termos que poderiam ser interpretados com base no texto e nos itens apresentados.

¹ QUESTÃO DISCURSIVA 5 “Com base nas informações apresentadas, faça o que se pede nos itens a seguir:

² QUESTÃO 28 “Uma marca central da perspectiva sociológica no estudo de populações é a incorporação da variabilidade entre os indivíduos ou coletividades que as compõem. Essa é uma ideia muito simples, que fica evidente quando olhamos para as diferenças físicas, de personalidade ou na história de vida dos indivíduos, ou as distinções entre qualquer outra unidade de análise: famílias, escolas, empresas, cidades, países etc. Diante da variabilidade fundamental entre os indivíduos ou as unidades, temos que reconhecer o caráter probabilístico dos fatos que descrevemos e explicamos. O raciocínio probabilístico é uma consequência direta do trabalho com a variabilidade, e não é uma marca meramente técnica ou metodológica, mas epistemológica, uma vez que toda noção de causalidade implícita nos raciocínios sobre populações incorpora necessariamente a imprevisibilidade e rejeita explicitamente qualquer sugestão determinística como forma cientificamente viável de explicação no âmbito da Sociologia e das Ciências Sociais.

A facilidade no grau de resolução das questões foi corroborada pelas altas taxas de acerto: as objetivas registraram 70% de acertos entre os alunos que acertaram ao menos metade das questões de múltipla escolha. A questão discursiva, por sua vez, foi considerada fácil pela própria correção do Enade, com raros erros completos. Já as questões 14 e 33, foram classificadas como médias, a questão 14 demandava conhecimentos em metodologias quantitativas e qualitativas aplicadas a um contexto da sobrecarga laboral da mulher, enquanto a questão 33 abordava o uso de *surveys* em pesquisas sociais, ambas apresentaram uma taxa de acerto por volta dos 54% entre os estudantes que acertaram metade da parte objetiva da prova específica.

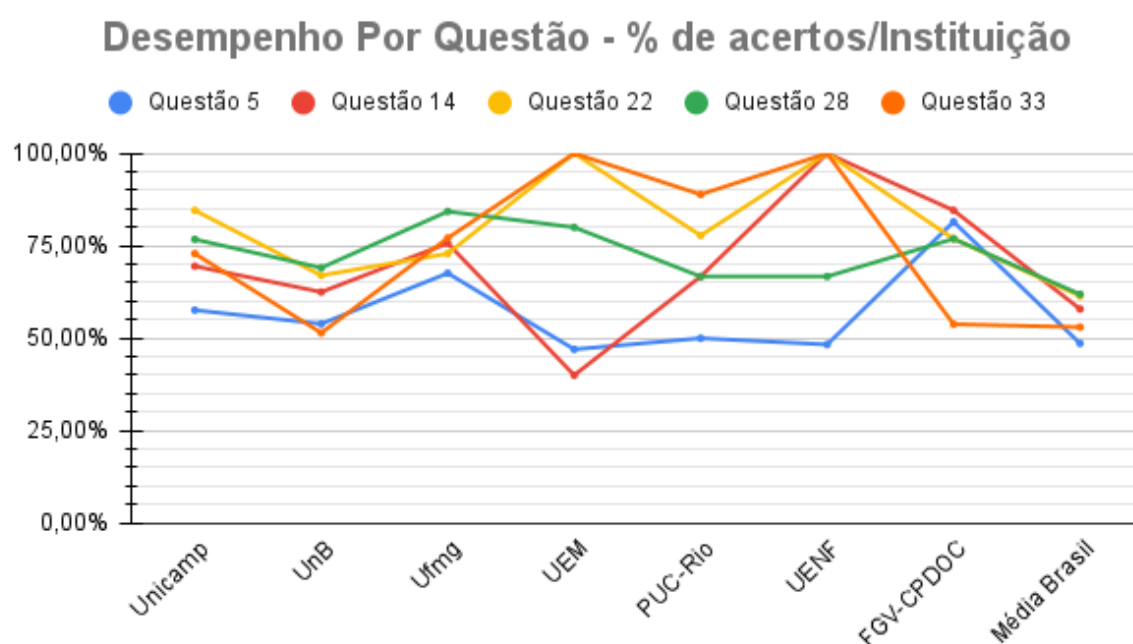


Figura 1 – Gráfico de Desempenho por Questão

O gráfico acima apresenta o desempenho de cada instituição nas questões do Enade 2021 que avaliam conhecimento discente de métodos quantitativos. Cada linha representa uma questão, e os valores indicam a porcentagem de estudantes de cada instituição que compareceram à prova e acertaram o respectivo item. O número desigual de participantes entre as instituições tem implicações diretas na confiabilidade das porcentagens de acertos. Enquanto universidades com um grande número de alunos permitem uma análise estatística mais robusta, aquelas com poucos participantes apresentam porcentagens mais voláteis e menos representativas da realidade geral da instituição. Por exemplo, entre os três alunos da UENF que realizaram o exame, todos

acertaram as questões 14³, 22⁴ e 33⁵, assim como os cinco participantes da UEM que responderam corretamente às questões 22 e 33. No entanto, devido ao pequeno tamanho da amostra, esses resultados podem não refletir com precisão o desempenho geral dessas universidades. Já as demais instituições contaram com um número maior de participantes, sendo nove da PUC-Rio, treze da FGV, setenta da UFMG, setenta e dois da Unicamp e cento e doze da UnB, o que confere maior confiabilidade às tendências observadas em seus resultados.

Além das instituições que obtiveram conceito 5 no Enade, o gráfico também inclui uma coluna com a média nacional de acertos em cada questão, servindo como referência para a análise do desempenho das demais universidades. A tabela a seguir detalha esses números.

Instituição de Ensino	Questão 5	Questão 14	Questão 22	Questão 28	Questão 33
Unicamp	57,60	69,50	84,60	76,75	72,90
UnB	53,90	62,50	67,00	69,07	51,43
Ufmg	67,60	75,70	72,90	84,30	77,10
UEM	47,00	40,00	100,00	80,00	100,00
PUC-Rio	50,00	66,70	77,80	66,70	88,90
UENF	48,30	100,00	100,00	66,70	100,00
FGV-CPDOC	81,50	84,60	76,90	76,90	53,80
Média Brasil	48,6	57,9	61,4	61,9	53

Figura 2 – Tabela de Desempenho por Questão

Eliminando os outliers, UEM e UENF, cujas amostras são muito pequenas para a análise, observa-se que todas as demais instituições tiveram um desempenho superior à média nacional em todas as questões relacionadas à metodologia quantitativa, a maioria com uma boa margem de diferença.

Ao olharmos para questões que tratam de metodologia de forma geral, a proporção de questões de métodos no Enade 2021 sobe de 16% para 23% do total da prova específica. Isso

³ QUESTÃO 14 “(. . .) Considerando a aplicação dos métodos de pesquisa das Ciências Sociais a um estudo sobre a questão de gênero em situação de trabalho remoto, avalie as afirmações a seguir:

⁴ QUESTÃO 22 “(. . .)Considerando o debate contemporâneo sobre a qualidade da democracia e os gráficos sobre o apoio à democracia e o índice de confiança dos brasileiros nas instituições políticas, avalie as afirmações a seguir:(. . .)”

⁵ QUESTÃO 33 “Nos anos 1940, o estudo da opinião pública por meio de surveys ainda estava em estágio inicial. Até então, presumia-se que os eleitores americanos eram fortemente influenciados pelas campanhas presidenciais, especialmente pela propaganda eleitoral. Para investigar esse processo, pesquisadores conduziram um estudo durante a eleição de 1944, entrevistando repetidamente os mesmos indivíduos ao longo da campanha. Os resultados indicaram que a intenção de voto se mantinha estável, sugerindo que muitos eleitores já haviam decidido antes mesmo do início da campanha. Esse achado levou ao desenvolvimento de novas teorias sobre a lealdade partidária nos Estados Unidos.

ocorre com a inclusão da questão 11⁶, que indaga sobre conceitos etnográficos, e da questão 29⁷, que tem foco qualitativo, abordando métodos como grupos focais e entrevistas coletivas.

Visando ter dados mais sólidos para comparar as taxas do Enade com a dos currículos das suas instituições nota 5, a análise foi ampliada para a prova específica para Ciências Sociais do Enade 2017, que apresentam números bem interessantes. Das 30 questões específicas - 27 objetivas e 3 discursivas, foi identificado 9 questões que cobra conhecimentos em métodos, apresentando uma taxa de 30%. Entre essas questões 5 abordaram conceitos ou conhecimentos básicos relacionados a metodologias quantitativas, chegando a uma proporção de 16%, assim como no Enade 2021.

A identificação dessas proporções médias — 16% de questões com enfoque quantitativo e 26% de questões que tratam de metodologia de forma geral — fornece um parâmetro relevante para avaliar a presença de disciplinas de métodos quantitativos e estatística nos currículos formativos. Essa análise inicial permite estabelecer uma relação entre as diretrizes do Enade e a organização curricular desses cursos, indicando possíveis alinhamentos ou lacunas em relação à preparação metodológica dos estudantes de Ciências Sociais.

Com base nesse contexto, a análise sobre a presença de matérias de metodologia se aprofundará na contabilização e no cálculo da proporção de disciplinas de estatística e metodologias, tanto quantitativas quanto qualitativas, presentes na estrutura curricular dos sete cursos com conceito 5 no Enade (Unicamp, UEM, PUC-Rio, UFMG, UENF, FGV-CPDOC e UnB). Serão consideradas como disciplinas pertencentes a esse segmento aquelas que atendam aos seguintes critérios:

- Citem diretamente o termo “metodologia” no nome ou na descrição da disciplina.
- Façam menção explícita a “estatística” ou “demografia”.
- Referenciem diretamente “análise de dados”.
- Contenham na descrição ou no nome alguma técnica específica de pesquisa (por exemplo, “survey” ou “grupo focal”).

2.1.1 Unicamp

De acordo com o programa pedagógico da instituição, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) teve sua origem no Departamento de Planejamento Econômico e Social em 1968, nos tempos pioneiros da implementação da Unicamp. Durante sua história o IFCH teve diversas composições departamentais, mas desde o início o Departamento de Ciências Sociais (DCS) esteve presente. Em 1991, o Departamento se desmembra em três outros novos:

⁶ QUESTÃO 11 “Considerando as informações apresentadas na imagem e no texto, é correto afirmar que, a noção de autoridade etnográfica, elaborada por Clifford nas décadas finais do século XX, aponta para(. . .)”

⁷ QUESTÃO 29 “A partir do texto, avalie as asserções a seguir e a relação proposta entre elas.

Departamentos de Antropologia (DA), Ciência Política (DCP) e Sociologia (DS), tendo, em 2005, a adição do Departamento de Demografia (DD). Esses quatro departamentos compõem e organizam a grade curricular do curso de Ciências Sociais da Instituição, onde o aluno pode escolher entre cinco habilitações, uma de licenciatura geral em Ciências Sociais e quatro opções de bacharelado em ciências sociais, Antropologia, Política, Geral e Sociologia(UNICAMP, 2020). A grade do bacharelado em Ciências Sociais - Sociologia será o objeto da análise a seguir.

Com uma carga horária total de 2505 horas, a Unicamp traz uma proporção de 14% dessas horas totais compostas de matérias de estatística e metodologia. São duas matérias obrigatórias, estatística para Ciências Sociais(60h) e Metodologia e Técnicas de Pesquisa I(120h), três eletivas, sendo elas Técnicas de Investigação Empírica I, II e III (60h cada).

Um ponto importante que vale ressaltar é que as três matérias de investigação empírica, que são eletivas, tratam diretamente do ensino e aplicação de métodos quantitativos, tendo palavras-chave como “interpretação e tratamento de dados” (I), “estatísticas multivariadas, manipulação de arquivos e acervos, geoprocessamento de informação”(II) e “surveys, pesquisas qualitativas, observação participante e grupos focais”(III). Como as três matérias compartilham o mesmo bloco de eletivas, cursar as três é viável e cobre bem os conteúdos que cercam a metodologia quantitativa, fornecendo uma ótima base para o aluno que se interessa pelo assunto.

2.1.2 UEM - Universidade Estadual de Maringá

Em 11 de maio de 1976, a UEM foi oficialmente reconhecida pelo Governo Federal, adotando um novo Estatuto e Regimento em conformidade com a reforma universitária. Como parte dessa reorganização, ocorreu a departamentalização das disciplinas e a relocação de docentes, resultando na criação do Departamento de Ciências Sociais, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Esse departamento surgiu da fusão dos Departamentos de História e Estudos Sociais, reunindo professores de Filosofia, Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O curso de História permaneceu vinculado ao Departamento de Ciências Sociais até 1988, quando foi criado o Departamento de História, tornando-se independente. Após esse desmembramento, o Departamento de Ciências Sociais continuou oferecendo disciplinas nas áreas de Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Política) e Filosofia.

Com uma carga horária extensa de 2929 horas⁸, a UEM, possui aproximadamente 9% das suas horas totais representada por matérias de ensino e aplicação de metodologias e estatística. Elas são divididas em três matérias: Estatística(68h), Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais(85h) e Laboratório de Políticas Públicas I(102h). Na descrição dessas matérias temos algumas palavras-chave, em estatística, “Análise descritiva de dados, medidas de associação”, em Métodos, “Capacitá-los para aplicação de ferramentas e técnicas estatísticas, de análise

⁸ Contando apenas a “hora relógio” já que a horas totais englobam horas de extensão, ensino semi-presencial e estágio, chegando numa carga de 3515 horas, que deformava a proporção.

documental, entrevistas e etnografias” e no Laboratório, “Metodologias de avaliação e aplicação de indicadores para políticas públicas”.

Ao analisar o projeto pedagógico da UEM, observou-se que o currículo antigo incluía a disciplina *Métodos Qualitativos de Pesquisa em Ciências Sociais*, posteriormente substituída por três disciplinas de laboratório, intituladas *Laboratórios de Ensino, Pesquisa e Extensão 1, 2 e 3*. No entanto, nem a descrição nem o nome dessas disciplinas fazem referência explícita a qualquer um dos critérios pré-estabelecidos para a análise, logo, não será considerada na contagem.

2.1.3 PUC - Rio

De acordo com o site do curso, a origem do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio remonta a 1954, quando o Jesuíta Pe. Fernando de Bastos D’Ávila criou o ‘Instituto de Estudos Políticos e Sociais’. Nas décadas seguintes, fiéis à missão institucional de sua origem, o departamento de Ciências Sociais se consolidaria como um centro de graduação e pós-graduação que se caracteriza pela permanente busca pela excelência acadêmica e o forte compromisso com a democracia e a justiça social. A instituição ilustra esse compromisso apresentando egressos e membros ilustres da instituição como Lélia Gonzales, Marielle Franco, Gláucio Ary Dillon Soares, Lícia Valladares e Luis Antonio Machado.

A PUC-Rio é uma das duas instituições de ensino privado que analisaremos nesse trabalho. O currículo do curso conta com uma carga total de 2510 horas, tendo 14% de matérias com o enfoque metodológico. Como as disciplinas optativas abordam principalmente teoria sociológica e temas correlatos, as sete disciplinas contabilizadas pertencem à grade obrigatória do curso. Temos, então, Estatística para Ciências Sociais(45h), Etnografia e Trabalho de campo(60h), Pesquisa Quantitativa(45h), Pesquisa Qualitativa(45h), Introdução a metodologias digitais (60h), Metodologias Digitais para Ciências Sociais (60h) e Projeto de Pesquisa em Ciências Sociais(45h).

Assim como os cursos anteriores, as matérias do curso de ciências sociais da PUC se enquadram nas palavras-chave que procurávamos, dando sua devida atenção à estatística, análise de dados quantitativos e qualitativos. Entretanto, algo inédito, até o momento de nossa pesquisa, foi a presença de matérias voltadas para as metodologias digitais, apresentando em suas descrições pontos como “Abordagens quantitativas e qualitativas no tratamento de informações: bases de dados, questionários abertos, geoprocessamento, visualização gráfica de variáveis, mineração de dados, processamento de linguagem natural, estruturação de dados qualitativos, apresentação à linguagem de programação R e introdução à programação para Ciências Sociais e Humanas “(PUC-RIO, 2024).

Além de uso das linguagens Python ou R., o curso também promove o uso de Técnicas e ferramentas de pesquisa digitais para investigações qualitativas e quantitativas em diferentes escalas. Esses pontos dialogam muito bem com as discussões da Sociologia Digital, enquanto uma tendencia na formação em Ciências Sociais. Além desses dois componentes que tratam das técnicas digitais de pesquisa, é possível cursar matérias optativas para aprofundar o conhecimento

em programação e aprender ferramentas de visualização de dados, preparando ainda mais o aluno para desbravar as novas possibilidades da sociologia.

2.1.4 UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Em 16 de outubro de 1990, é aprovada por unanimidade pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) a lei de criação da UENF. Em 27 de fevereiro de 1991, pelo Decreto 16.357 a UENF é criada e seu Estatuto é aprovado. Ela inicia seus trabalhos com três Centros: Centro de Ciência e Tecnologia, Centro de Biociências e Biotecnologia, Centro de Ciências Agrárias e Tecnologias Agropecuárias, o centro de Ciências do Homem – CCH só foi criado em 13 de novembro de 1995, em substituição ao Centro de Humanidades que tinha sido instituído em 1994. Foi autorizado o funcionamento da primeira turma do Curso de Ciências Sociais, em 1995 e somente em 1997, através de vestibular, houve previsão de seleção de candidatos para ingresso no curso. Desde, então, o curso de Ciências Sociais passou por diversas mudanças que levaram a inúmeras reformulações da matriz curricular, com a mais recente ocorrendo em 2022.

Com uma carga de 3192 horas, o curso de Ciências Sociais da Uenf surpreende apresentando uma proporção de 22% de presença de matérias de estatística e metodologia na sua estrutura curricular, tendo 16% se olharmos apenas as matérias obrigatórias. Entre elas temos, Estatística I e II e matérias de metodologia, Metodologia I, II e III, todas com 68 horas cada. A instituição figura como a única entre as faculdades conceito 5 a ter mais de uma matéria de estatística como disciplina obrigatória do curso.

O destaque vem nas optativas, com um largo leque de opções e abordagens que se encaixam na nossa análise, tendo a possibilidade de ocupar 54% das horas optativas com matérias como Metodologia do Trabalho Científico, Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas, Método Etnográfico e matérias de tópicos especiais que exploram Metodologia de Survey, Práticas em Pesquisa Social e Laboratório de Análise de Dados.

2.1.5 FGV - CPDOC

A Escola de Ciências Sociais FGV CPDOC, criada no âmbito da Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (FGV CPDOC), teve sua primeira turma de Ciências Sociais iniciando suas atividades regulares em fevereiro de 2006. Desde então, a instituição de ensino mantém um curso de graduação ativo, o Bacharelado em Ciências Sociais, que se destaca por sua abordagem interdisciplinar e foco na pesquisa aplicada.

O segundo, e último, curso de Ciências Sociais de instituições privadas, tem uma carga horária de 2400 horas, com 15% das horas compostas por matérias de metodologias, digo só metodologias dessa vez, pois esse curso não possui nenhuma matéria de estatística específica, ela é “inserida” dentro das matérias específicas de métodos quantitativos. A estrutura curricular possui Laboratório de Análise de Dados (60h), Metodologia Qualitativa I (60h), Metodologia

Qualitativa II(60h), Metodologia Quantitativa I (60h),Metodologia Quantitativa II (60h), todas obrigatórias, e Oficina de Pesquisa Aplicada II (60h), optativa.

Só algumas dessas matérias contam com descrições que trazem termos aderentes aos nossos critérios de busca, M.Quantitativos I com “Amostra, questionário, trabalho de campo, processamento dos dados e análise dos resultados. Introdução a estatística descritiva dos dados: estatística univariada e multivariada. Medidas de tendência central. Medidas de dispersão. Uso de gráficos” e M.Quantitativos II com “Teoria da amostragem. Probabilidade. Curva normal. Teste de hipótese. Associação entre variáveis quantitativas. Análise de variância. Diferença entre médias. Correlação. Regressão linear” (FGV, 2023).

2.1.6 UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

A Faculdade de Filosofia (Fafi) foi criada em 21 de abril de 1939, por um grupo de intelectuais mineiros que militavam na vida cultural e política da capital. A Fafi foi incorporada à, então, UMG, em 1948, que em 1965, passou a se chamar Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 1968, com a reestruturação imposta pela reforma universitária, a Fafi se tornou Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), sendo composta pelos cursos de Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia, História e Psicologia(UFMG, 2024).

A Universidade Federal de Minas Gerais é amplamente conhecida pela sua forte dedicação ao ensino das metodologias quantitativas, tanto na graduação quanto na pós de Ciências Sociais, e isso fica visível na forma que sua grade horária é estruturada. Das 2400 horas totais, 17% delas é composta por estatística e metodologias, olhando apenas para as obrigatórias, seria algo por volta dos 18% das horas disponíveis. A divisão dessas horas é feita em diversas matérias, sendo uma de estatística, Fundamentos de Estatística para Ciências Sociais(60h), uma de Demografia, Introdução a Demografia(60h) e cinco de metodologias, a saber: Introdução à Pesquisa Social(60h), Fundamentos das Pesquisas Quantitativas (60h), Fundamentos das Pesquisas Qualitativas (60h), todas obrigatórias, Tópicos em metodologia(60h) e Fundamentos da Pesquisa Etnográfica(60h), como optativas.

Na descrição dessas matérias aparecem conhecimentos úteis para a instrução em métodos para os alunos como “Análise dos dados através de tabelas 2x2, análise multivariada e utilização de índices de correlação e regressão” e “observação participante, entrevista, análise do discurso, técnicas não reativas”. Na matéria de Fundamentos das Pesquisas quantitativas temos em sua ementa: “Introdução à linguagem de programação e utilização de software estatístico livre ou licenciado para a UFMG. Acesso e importação de bases de dados públicas; Organização e visualização de dados (incluindo gráficos e mapas); Associação e causalidade; Lógica experimental; Regressão linear”. (UFMG, 2024, p. 103).

Olhando apenas a estrutura curricular, constatamos que a UFMG apresenta uma proporção de matérias de metodologias discreta, abaixo da proporção de 26% do Enade. Porém, um diferencial, que não será contabilizado para nossa análise, é o Mquinho que é um projeto de

extensão ofertado pela empresa júnior do curso para a graduação, inspirado no Programa MQ 2(Programa Intensivo em Metodologia Quantitativa e Qualitativa), promovido pela Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Ufmg, que consiste na aplicação de cursos intensivos voltados para metodologias, ensinando conceitos importantes para o futuro e atualidade das Ciências Sociais, como Machine Learning, Python, R, análise de redes e outros conteúdos.

Considerando que a UFMG foi uma das instituições onde o questionário foi aplicado, mas sem atingir uma taxa de resposta suficiente para quantificação, usamos os dados a título de ilustração. No questionário, a questão discursiva que indagava sobre como o curso contribui para a capacidade ou incapacidade de aplicar metodologias quantitativas em pesquisa, algumas respostas dos cinco discentes respondentes se destacaram.

A maioria dos alunos avaliou o ensino de métodos quantitativos na UFMG como insuficiente ou inadequado, destacando a falta de boas oportunidades de aplicação. Além disso, foi mencionado uma deficiência no ensino de 'manipulação computacional de dados e bases estruturadas'. Para suprir essas lacunas, muitos apontaram a Iniciação Científica, cursos oferecidos dentro da universidade, como o Mquinho, ou a atividades externas como boas alternativas.

Mesmo com poucas respostas é preocupante esses relatos quando consideramos a quantidade de matérias obrigatórias voltadas para estatística, demografia e metodologia quantitativa na grade do curso.

2.1.7 UnB - Universidade de Brasília

As Ciências Sociais fazem parte da UnB desde a sua criação, em 1962, com o advento do Instituto de Ciências Humanas, dirigido pelo antropólogo Eduardo Galvão. Em 1967, junto ao surgimento do Departamento de Ciências Sociais o curso de Ciências Sociais passa a existir formalmente. Na década de 1980 ocorre a separação da Sociologia e Antropologia em departamentos distintos dentro do Instituto de Ciências Humanas, que foi substituído em 1996 com a criação do Instituto de Ciências Sociais. Esse novo instituto é composto pelo Departamento de Antropologia (DAN), pelo Departamento de Sociologia (SOL) e pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas que, em 2017, se tornou o Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA). Hoje, o Instituto de Ciências Sociais possui quatro habilitações Bacharelado em Ciências Sociais-Estudos Latino-Americanos, administrado pelo ELA, Bacharelado em Antropologia, administrado pelo DAN, Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Sociologia, ambos organizados pelo SOL.

O caso da UnB é um tanto quanto intrigante, pois foi a partir da minha experiência no curso que surgiu esse questionamento interno sobre a importância do ensino de metodologias para formação instrucional de um sociólogo/uma socióloga. No currículo em que eu entrei, no segundo semestre de 2018, que foi substituído em 2023 e que será analisado em seguida, possuíamos cerca de quatro matérias de metodologia e estatística, sendo elas Estatística Aplicada(60h), Introdução à Metodologia das Ciências Sociais(60h), Métodos Sociológicos(90h) e Técnicas de Pesquisa(90h),

que apresentavam uma proporção de 11% das 2520 horas totais, onde todas elas eram matérias obrigatórias. O problema central, é que duas dessas matérias, Métodos Sociológicos e Técnicas de Pesquisa, pelo menos na vez que cursei, possuíam uma estrutura muito parecida, em Métodos havia uma apresentação teórica breve e geral sobre métodos e o restante da matéria consistia na definição de um tema e desenvolvimento de um projeto a partir de debates semanais com o professor e os alunos, algo que funcionaria quase como uma versão embrionária da monografia. Já em técnicas essa pré-monografia era o ponto central da disciplina onde, você apresentava, recebia um *feedback* e ajustava isso para utilizá-la como trabalho final, sem muita bibliografia e sem apresentação teórica ou prática de técnicas de pesquisa. Como não utilizei nada que produzi nessas duas matérias para o meu Tcc, o maior conhecimento que consigo retirar da minha experiência com as matérias de metodologias do curso é relacionado a revisão bibliográfica.

No segundo semestre de 2023 o novo currículo entrou em vigência. A carga horária sobe levemente para 2670 horas e nossa proporção de matérias cai em 5%. Todas as matérias que compõem esse porcentagem são de caráter obrigatório, tendo a manutenção da Estatística Aplicada(90h) e Técnicas de Pesquisa(60h), ambas com um leve ajuste de horas, Estatística subindo para 90 h e Técnicas caindo para 60 h⁹. Por outro lado há um incremento de matérias optativas que jogam a taxa de proporção para 20% sendo elas: Metodologias Qualitativas em Ciências Sociais(60h), Metodologias Quantitativas em Ciências Sociais(60h), Introdução à Metodologia das Ciências Sociais(60h), que antes contava como obrigatória, Métodos e Técnicas em Antropologia Social(60h), duas matérias de tópicos especiais, ambas de 60h, uma para cada tipo de método (Quantitativo e Qualitativo), e por fim, dentro do contexto dos blocos obrigatórios de seletividade, a matéria de Métodos Quantitativos Aplicados às Políticas Públicas(60h). A disciplina *Métodos Sociológicos*, que era obrigatória no currículo anterior, foi substituída por *Desenhos de Pesquisa em Ciências Sociais* (60h). Sua ementa descreve:

“A disciplina tem por finalidade analisar o processo de produção do conhecimento sociológico. Inicialmente, serão abordadas algumas questões fundamentais sobre ciência e ideologia, sujeito e objeto, e neutralidade e engajamento do pesquisador. Na sequência, analisaremos o processo de elaboração de um projeto de pesquisa. Finalmente, serão discutidos os projetos de pesquisa elaborados ao longo do curso.”(UnB, 2023, p.151)

No entanto, essa disciplina não foi incluída na contagem, mesmo com sua descrição indicando atividades semelhantes às que experienciei em *Métodos Sociológicos*, pois não atende a nenhum dos critérios pré-estabelecidos. No questionário, investigaremos se essa abordagem era uma característica recorrente da disciplina ou um caso isolado.

⁹ Que não impacta muito a hora disponível para exposição de conteúdo, já que normalmente o terceiro dia de aula, característico de quando ela era 90 horas, ocorria no sábado, sendo normalmente utilizado como um horário para as leituras e tarefas em casa.

2.2 Apontamentos sobre a presença de matérias de metodologia nos currículos dos cursos de ciências sociais/sociologia analisados

Ao observar as proporções da presença de disciplinas de métodos nas instituições nota cinco, juntamente com a proporção de matérias com foco quantitativo (conforme figura abaixo), pode-se considerar a UENF e a UnB como cursos com maior presença de disciplinas de métodos. Ambas se destacam por apresentarem as maiores proporções de matérias de metodologia e estatística em comparação com as demais universidades e por terem atingido taxas mais próximas a referência média do Enade (26% para métodos de forma geral e 16% para métodos quantitativos), que está sendo utilizada como parâmetro. No entanto, é importante ressaltar que limitar a análise a esse único indicador pode levar a conclusões precipitadas. Há outros aspectos relevantes que precisam ser considerados para uma avaliação mais abrangente e precisa da formação metodológica oferecida por essas instituições.

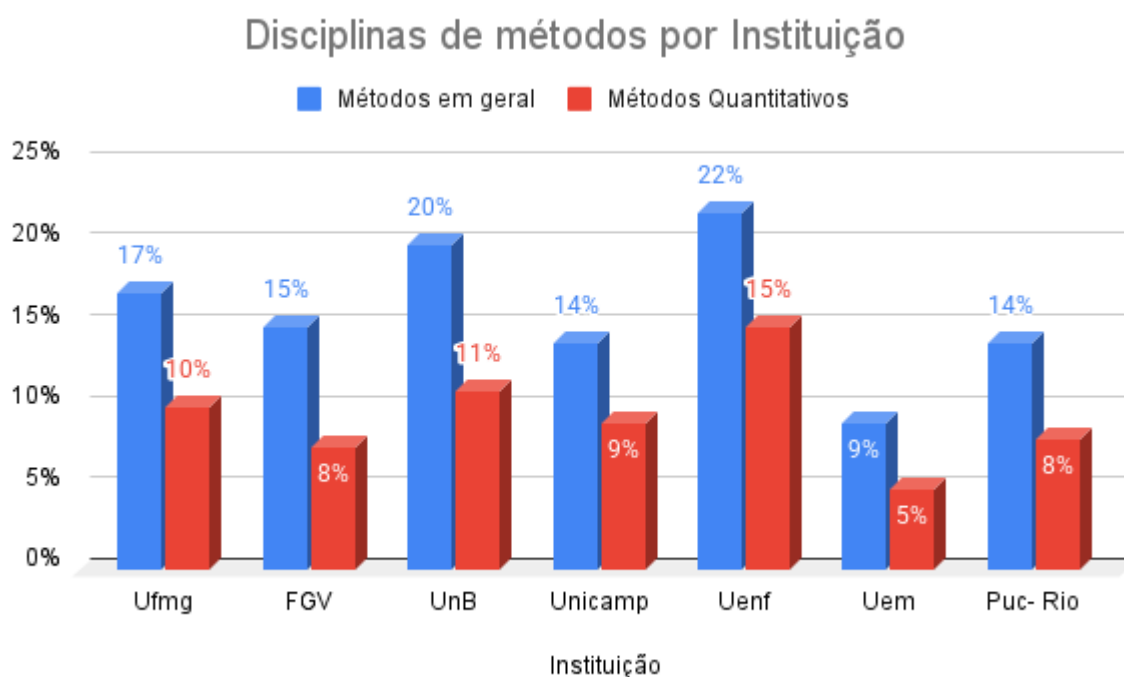


Figura 3 – Porcentagem da carga horária total dedicada a matérias de metodologia.

É fundamental analisarmos a distribuição da carga horária dessas disciplinas prevista no currículo como indicio do grau de relevância que cada instituição atribui à formação metodológica de seus estudantes. Essa compreensão permite identificar como as universidades priorizam a formação metodológica, refletindo em como preparam seus egressos para o desenvolvimento de pesquisas científicas e a aplicação de métodos rigorosos nas Ciências Sociais. Uma forma que pode ajudar esse entendimento é através da análise de distribuição dessas horas em horas obrigatórias e optativas. O gráfico a seguir ilustra essa distribuição.

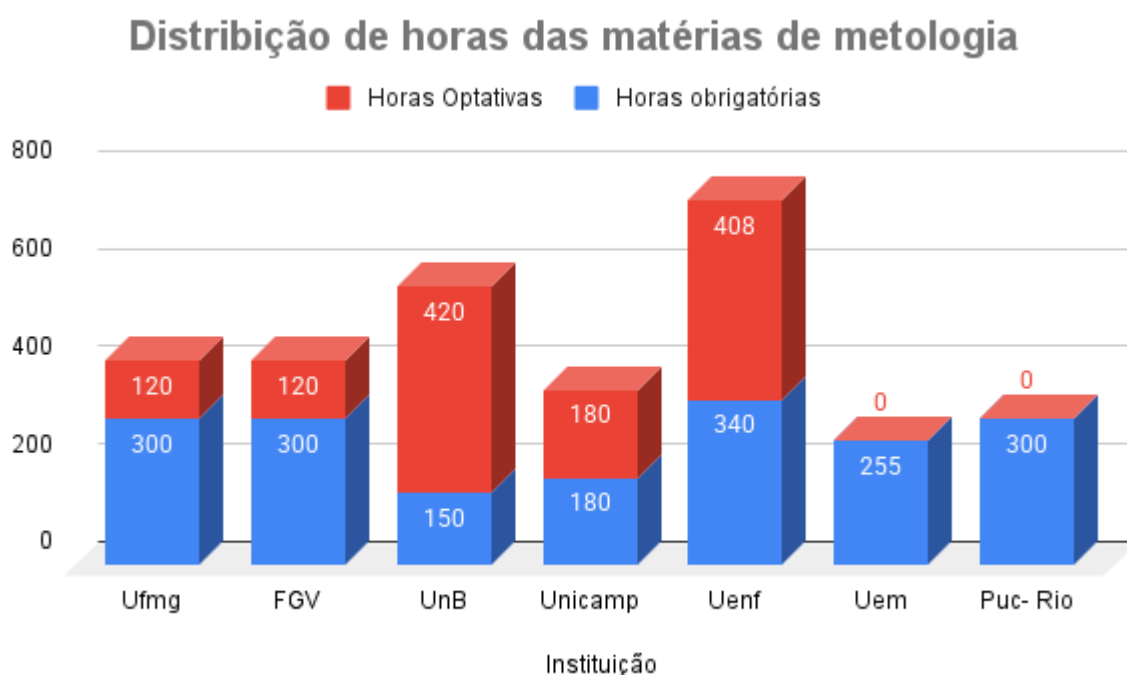


Figura 4 – Distribuição de carga horária entre matérias obrigatórias e optativas.

É possível identificar uma mudança significativa no panorama dos resultados ao analisar a carga horária de metodologias ofertada pelas instituições FGV, UENF, UFMG e PUC-Rio que apresentam a maior quantidade de horas obrigatórias de matérias voltadas para metodologias e estatística, enquanto UEM, Unicamp e UnB têm as menores cargas, com destaque negativo para a UnB, que conta com apenas 150 horas obrigatórias (1 disciplina de 60h e outra de 90h) nesse segmento. Vale ressaltar que tanto a UEM quanto a PUC-Rio não possuem disciplinas de metodologia na lista de optativas, resultando em 0 horas eletivas para ambas no gráfico. Ainda assim, UnB e UENF se destacam na carga horária total: a UENF soma 748 horas e a UnB, 570 horas. No que se refere às horas optativas, a UnB oferece até 420 horas (7 disciplinas de 60h), enquanto a UENF apresenta números próximos, com 408 horas (6 disciplinas de 68h).

Essa análise da carga horária obrigatória e optativa é fundamental para compreender a importância dada ao ensino de metodologias nas Ciências Sociais. A maior presença de horas obrigatórias, em particular, reflete de forma mais direta a prioridade atribuída pelos colegiados à formação metodológica, uma vez que essas disciplinas são indispensáveis para a conclusão do curso. O caráter obrigatório dessas matérias garante que os estudantes adquiram um conhecimento mínimo sobre métodos de pesquisa, assegurando uma formação básica nessa área. Já a grande proporção de matérias optativas pode gerar interpretações distintas de acordo com o contexto da instituição de ensino, quantidade de matérias obrigatórias de metodologia e frequência em que essas optativas são ofertadas.

O curso de “Sociologia - Bacharelado” da UnB foi destaque em relação a quantidade de horas eletivas dedicadas a matérias de metodologia e há um grande contraste em relação as horas obrigatórias para o mesmo tipo de disciplina. Diante disso, observamos a oferta dessas matérias (Métodos Quantitativos aplicados a Políticas Públicas, Metodologias Qualitativas em Ciências Sociais (60h), Metodologias Quantitativas em Ciências Sociais (60h), Introdução à Metodologia das Ciências Sociais (60h), Métodos e Técnicas em Antropologia Social (60h) e seus tópicos especiais) desde 2023.2, quando foram implementadas as mudanças curriculares para esse bacharelado, com base em um novo projeto político pedagógico.

Desde a implementação do novo currículo, as disciplinas optativas de metodologia ofertadas foram Métodos Quantitativos aplicados a Políticas Públicas, que integra um bloco de seletividade da Ciência Política, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais (60h), Tópicos Especiais de Metodologia Qualitativa e Métodos e Técnicas em Antropologia Social (60h) onde todas elas são ofertadas por outros departamentos (IPOL, ELA e DAN, respectivamente) e não dependem do Departamento de Sociologia. Por outro lado, disciplinas como Metodologias Qualitativas em Ciências Sociais (60h) e Metodologias Quantitativas em Ciências Sociais (60h), além de não terem sido ofertadas durante o período entre 2023.2 e 2025.1, também não possuem ementa, descrição de atividades ou orientações sobre pré-requisitos no projeto pedagógico. Isso pode ter ocorrido devido a inúmeros fatores, um deles, e o mais provável, é que devido a recém implantação do novo currículo, os alunos que ingressaram recentemente no curso ainda estão em estágios iniciais da graduação e, considerando esse novo currículo e o anterior, as matérias de metodologia e técnicas de pesquisa são ofertadas mais para o fim do curso, como uma forma de preparo para a produção da monografia, como etapa conclusiva do bacharelado. Outra possibilidade pode ser atribuída ao fato de alguma matéria obrigatória seja pré-requisito dessas matérias de metodologia e só fará sentido ofertar cursos de métodos após uma boa parte dos alunos concluírem disciplinas de pré-requisito. Como não há essa informação no PPP não é possível apontar de forma precisa quais seriam essas matérias, mas como estamos nos primeiros anos desse currículo, só a possibilidade de cursar essas matérias de metodologia de outros departamentos já representa uma boa evolução quando comparamos ao currículo anterior.

No contexto dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de ensino analisadas neste capítulo, observa-se que o ensino de métodos está presente em todas elas, embora com diferentes graus de aprofundamento. De modo geral, essas disciplinas são inseridas no ciclo obrigatório, com poucas ou nenhuma opção de aprofundamento por meio de disciplinas optativas, como ocorre na UFMG, UEM, FGV, Unicamp e PUC-Rio. Em contrapartida, na Universidade de Brasília (UnB), há uma carga horária obrigatória menor, compensada por uma maior oferta de disciplinas optativas que abrangem distintas perspectivas e departamentos, dando mais liberdade e variedade para os discentes escolherem. Já na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), adota-se uma abordagem mista, em que a carga obrigatória se assemelha à das instituições mencionadas, mas é complementada por uma ampla oferta de disciplinas voltadas

à metodologia e às técnicas de pesquisa, permitindo aos estudantes o contato com diferentes abordagens e perspectivas.

Além da variada carga horária dedicada às disciplinas de metodologia nessas instituições, o desempenho de seus egressos no Enade indica que, ao menos no aspecto teórico, eles apresentam um conhecimento acima da média no que diz respeito aos conceitos fundamentais relacionados às metodologias de pesquisa das ciências sociais. No entanto, a prova avalia apenas a dimensão teórica, tornando necessário compreender como esses egressos, graças ao conhecimento adquirido, ou não, em sua respectiva instituição, se sentem ao aplicar, na prática, métodos, técnicas e outros saberes metodológicos em suas monografias e futuras atividades profissionais. O próximo capítulo explora esse aspecto da capacidade de aplicabilidade desses conhecimentos com base em levantamento qualitativo feito com discentes do Bacharelado em Sociologia da UnB.

3 Procedimentos metodológicos e a capacidade de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos

Em item anterior, tratei da relevância dos métodos quantitativos na formação instrucional em nível superior para o exercício da profissão de sociólogo (a), assim tornou-se útil investigar o instrumento que o Estado brasileiro usa, através do INEP, para avaliar o desempenho de egressos dos cursos de graduação no país em provas de conteúdos relacionados à área de formação, o ENADE. Os resultados dessa avaliação no domínio das Ciências Sociais, fundamentalmente, nas questões relativas a conhecimentos em métodos de pesquisa permitiu identificar quais cursos de sociologias apresentaram melhores resultados nesse quesito. Isto levou a considerações sobre o grau de importância que as principais graduações em Ciências Sociais (Sociologia) no país atribuem ao ensino de metodologias de pesquisa em seus currículos. Para isso, foi realizada uma extensa análise documental de relatórios sínteses, diretrizes curriculares, portarias e relatórios de desempenho acadêmico, produzidos por instituições como MEC e INEP. O objetivo era não apenas identificar as instituições a serem analisadas, mas também estabelecer parâmetros fundamentais para a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados.

Entre esses parâmetros, destacam-se:

- A identificação das instituições com conceito máximo no Enade (Unicamp, UEM, PUC-Rio, UFMG, UENF, FGV-CPDOC e UnB).
- O cálculo da proporção de questões do Enade que cobravam conhecimento metodológico.

Com base em análise documental, foi possível extrair e quantificar informações dos Projetos Pedagógicos dessas instituições, como:

- Carga horária total do curso.
- Horas alocadas para disciplinas de metodologia e, especificamente, para metodologia quantitativa.
- A distinção entre horas obrigatórias e optativas nessas disciplinas.

Para investigar a aplicabilidade desses conhecimentos pelos alunos, foi necessário definir um objeto de estudo claro e mensurável. A avaliação da “experiência” dos alunos em disciplinas de metodologia quantitativa, embora relevante, não forneceria indícios sólidos sobre a importância do domínio de metodologias para as Ciências Sociais. Afinal, uma experiência negativa em uma dessas disciplinas não implica, necessariamente, desempenho ruim na aplicação dos conceitos ensinados.

Dessa forma, a pesquisa se concentrou na “capacidade” dos alunos em aplicar metodologias quantitativas em pesquisa. A escolha desse conceito como norteador da análise fundamenta-se na teoria de Amartya Sen (2000, p. 95), que define:

A capacidade [capability] de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela. Portanto, a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos.

Para a operacionalização do conceito seniano de capacidade para fins desta pesquisa, entendemos que “ser capaz” no contexto de usos de métodos em trabalhos sociológicos significa poder fazer escolhas entre possibilidades de recursos metodológicos quando o sociólogo se depara com um objeto de investigação, não se limitando apenas a métodos quantitativos ou qualitativos. Ou seja, escolha metodológicas limitadas ou insuficientes por falta de conhecimentos metodológicos necessários para o perfil profissional contemporâneo do/a cientista social.

Inicialmente, a intenção era avaliar a capacidade dos alunos concluintes da UnB e das demais instituições com conceito 5 no Enade 2021 (Unicamp, UEM, PUC-Rio, UFMG, UENF e FGV-CPDOC) por meio de um questionário. No entanto, desde dezembro foram enviados inúmeros e-mails para as secretarias e coordenadores dos departamentos de Sociologia dessas instituições, sem sucesso. O único retorno, negativo, veio da UFMG, que informou não poder disponibilizar dados sobre a quantidade de alunos com pelo menos 75% do curso concluído, condição de provável formando, nem fornecer contatos desses estudantes. Dos nossos esforços investigativos resultaram em apenas sete respostas ao nosso questionário, sendo quatro de alunos concluintes, número insuficiente para uma análise quantitativa ou qualitativa representativa.

Diante dessa dificuldade, concentramos a nossa pesquisa de campo nos/nas discentes do curso de Sociologia da UnB. Para isso, buscou-se a colaboração do Centro Acadêmico de Sociologia da UnB e de sua Empresa Júnior (Socius).

A opção pelo desenvolvimento de um questionário para avaliar a capacidade dos alunos decorre do interesse em utilizar o Survey como método principal da pesquisa. Esse método se destaca por sua eficiência na quantificação de respostas. Segundo Babbie (2010, p. 256),

O survey é um método de pesquisa no qual um questionário estruturado é administrado a uma amostra da população para descrever padrões, atitudes ou comportamentos.

Contudo, devido à impossibilidade de aplicação do questionário em outras instituições além da UnB e à necessidade de aprofundamento da análise das respostas, optou-se também pelo uso da técnica de Entrevistas Semiestruturadas. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 188), esse recurso de coleta de dados consiste em “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.”

A articulação entre Survey e Entrevistas Semiestruturadas permitiu uma visão ampla e contextualizada das respostas dos alunos, demonstrando na prática a complementaridade entre instrumentos de pesquisa.

Nos próximos capítulos, serão apresentados em detalhes os resultados dessa investigação.

3.1 Perfil do alunato do curso de Sociologia da UnB

O questionário recebeu um total de 29 respostas, sendo 7 da UFMG e 22 da UnB. Como a quantidade de respondentes da UFMG ficou muito abaixo do ideal, decidiu-se desconsiderar as respostas desses alunos e focar a análise das questões respondidas apenas de estudantes da UnB.

Observa-se que o perfil dos alunos da UnB é bem variado. A maioria (41% ou 9 alunos) ingressou por meio da nota do Enem, seja pelo Sisu (atualmente não utilizado pela UnB) ou pelo mais recente Acesso Enem¹. Outros 22,7% (5 alunos) ingressaram pelo Vestibular ou pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS). Além disso, um aluno ingressou por cada uma das seguintes modalidades: Obtenção de Novo Título, Vestibular 60+ e Dupla Diplomação. Esta última não consta no site da UnB como forma de ingresso, mas, como a opção “Outros” estava disponível na pergunta, o aluno inseriu essa resposta.

Outro dado relevante sobre o perfil dos respondentes é o tipo de escola onde cursaram o ensino médio. Metade dos alunos (11 ou 50%) concluiu seus estudos em escolas públicas, enquanto 9 (40,9%) estudaram em escolas particulares e 2 (9,1%) em escolas militares. A intenção era utilizar esse dado para verificar se o tipo de escola influenciava algum dos índices analisados no questionário, mas, inicialmente, não foi identificada uma correlação relevante.

A Taxa de Integralização dos Créditos, um parâmetro utilizado pelo Enade para identificar concluintes de um curso, foi escolhida como critério determinante para a delimitação dos participantes. O percentual de 75% de créditos concluídos possibilita abranger desde alunos que já cursaram todas as disciplinas de metodologia, técnica e estatística — conhecimento fundamental para o questionário — até aqueles que, além de cumprir esse requisito, já estão no processo da monografia, aplicando os conhecimentos adquiridos nessas matérias.

Dos 22 alunos da UnB que responderam ao questionário, 13 possuem pelo menos 75% de integralização e responderam às perguntas centrais do estudo, enquanto os demais, que não atenderam esse parâmetro, responderam apenas uma seleção de questões do questionário principal, com o objetivo de fornecer um contraste para alguns resultados da análise. Considerando que a população total de alunos que atendem ao critério de integralização no departamento de Sociologia (SOL) é de 40, a amostra de 13 alunos, apesar de longe da ideal se olharmos pela perspectiva da inferência estatística, pela ótica de uma pesquisa qualitativa é um número de respondentes mais do que suficiente para ilustrar o problema.

A entrevista foi realizada com 6 desses 13 alunos que possuem pelo menos 75% de integralização com o objetivo de aprofundar as perguntas feitas no questionário. Nessa etapa, os alunos não foram indagados sobre a escola onde concluíram o ensino médio ou a forma de ingresso no curso; o foco foi exclusivamente no aprofundamento de alguns pontos centrais da pesquisa, que constavam no questionário.

¹ Processo seletivo criado pela UnB em 2019 para ingresso na Universidade em cursos presenciais da instituição com o uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

3.2 Experiências com as matérias de métodos e conhecimento adquirido

Um ponto essencial tanto no questionário quanto na entrevista foi investigar a experiência dos alunos com as disciplinas de Estatística Aplicada, Métodos Sociológicos e Técnicas de Pesquisa, além de tentar extrair, de alguma forma, os conhecimentos teóricos e práticos em metodologia de pesquisa adquiridos nelas. Para isso, foram feitas as seguintes perguntas no questionário: primeiramente, questionou-se se os alunos já haviam cursado Estatística Aplicada, o que todos os 13 alunos responderam afirmativamente. Em seguida, foi perguntado qual havia sido o nível de dificuldade da disciplina em uma escala de 1 a 5. A média das respostas foi de 3,3/5, indicando um nível de dificuldade moderado para esse grupo.

Para fins de comparação, os alunos com menos de 75% de integralização, que ainda não haviam cursado a disciplina (5 alunos), indicaram uma expectativa de dificuldade de 4,6/5, o que pode ilustrar, em certa medida, a “fobia aos números” abordada anteriormente no trabalho.

Essa relação com a Estatística Aplicada também foi explorada na entrevista, onde os alunos foram questionados sobre como havia sido sua experiência com a disciplina. Foi possível identificar padrões interessantes. Em 3 das 6 entrevistas, um mesmo professor de Estatística Aplicada foi mencionado. Em todas essas entrevistas, destacou-se que esse professor adota uma abordagem acolhedora, “pensando nas áreas de afinidade”, ou seja, sem ensinar a disciplina como se os alunos fossem da Estatística. Seu objetivo, segundo os relatos, era apresentar a matéria considerando suas aplicabilidades e possibilidades dentro das Ciências Sociais.

Dois desses alunos apontaram essa postura como um fator importante para reduzir o medo da Estatística, embora ainda tenham enfrentado desafios na disciplina. Como relatou uma das alunas: “Parece que é um universo completamente diferente do que a gente está habituado.” O terceiro aluno que teve aula com esse professor já possuía familiaridade com disciplinas da área de Exatas, antes de ingressar na Sociologia, e não relatou dificuldades para cursar a matéria. No entanto, mencionou que, mesmo com a abordagem acolhedora do professor, seus colegas tiveram certa dificuldade. No trecho a seguir trago a fala desse estudante:

“Eu peguei com o ‘professor’², né? Que é um professor que, historicamente, dentro da UnB, ele tem uma abordagem muito mais acolhedora, eu diria, a sociologia. Então, toda a abordagem dele, eu acho que foi voltada para talvez aplicações que nós utilizássemos na sociologia.(...) Ela segue um padrão, né? Para todos os professores.(...) São poucos os professores que são dedicados, por exemplo, o caso do ‘professor’, a fazer uma abordagem mais voltada para a sociologia. Então, para mim, foi muito tranquilo. Não tive dificuldade nenhuma, assim, com a disciplina, mas eu via dentro da sala de aula que alguns colegas sofriam, mesmo com a abordagem sendo um pouco mais voltada para a sociologia. Então, eu senti que alguns colegas tinham essa dificuldade.”

Outro ponto recorrente nas respostas sobre Estatística Aplicada foi a percepção de que a disciplina, por si só, não proporciona segurança suficiente para que os alunos consigam replicar os conceitos aprendidos em atividades de pesquisa. Muitos mencionaram que há pouca aplicação

² O nome do professor foi substituído por essa referência genérica para não expor o docente, mesmo num contexto onde os comentários são positivos sobre o seu trabalho.

prática, e uma das entrevistadas chegou a afirmar que, para ela, a disciplina funciona mais como uma “Introdução à Estatística”, mais do que uma Estatística Aplicada. Além disso, ela também demonstrou insatisfação com a ausência do ensino de softwares na disciplina. Segundo ela, o uso da linguagem de programação R é um meio eficaz para análises estatísticas e deveria ser incluído no curso, os relatos dessa aluna podem ser lidos a seguir:

“Fiz uma turma majoritariamente de exatas. Então, o professor focou bastante, se aprofundou o máximo possível, ele era um professor bastante didático, ele começou do básico, sabe? Aquela coisa do ensino médio, até chegar onde queria.

Foi muito bacana, aprendi bastante. Mas, ao mesmo tempo, acho que é um conhecimento muito teórico. Quando a gente vai para a aplicabilidade, não é algo que, de fato, sustenta. Claro que serve como base, mas não faz tanta diferença prática.

De novo, a gente não aprende a utilizar nenhum software. Por exemplo, para fazer uma pesquisa quanti, você precisa jogar os dados no R, mas não tivemos essa introdução. Ainda assim, ajuda a entender bastante coisa. Mas é aquilo: é uma introdução. Acho que nem deveria se chamar ‘estatística aplicada’, porque é algo bem introdutório.”

Para ter mais dados ao lidar com os relatos e resultados das perguntas sobre a Estatística Aplicada, foi evocado o Insucesso na disciplina (trancamentos, reprovações e cancelamentos) dos últimos quatro semestres da Unb (2023.1, 2023.2, 2024.1 e 2024.2) para identificar se a matéria de estatística para Ciências Sociais da Universidade de Brasília gerava taxas altas de reprovações e trancamentos como as apresentadas pela UFPE e UFMG nos relatórios trazidos no primeiro capítulo deste trabalho.

Durante esses 4 períodos, no departamento de Sociologia (Sol), que inclui Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Sociologia, só constatamos nove insucessos, sendo duas reprovações, três trancamentos e quatro cancelamentos³. Assim, se considerarmos que para o semestre 2025.1 foram reservadas 75 vagas só para o departamento, é possível dizer que a Estatística Aplicada não tem sido um grande problema para os alunos de Sociologia da UnB. Considerando esses dados e os relatos dos alunos, o professor indicado nas entrevistas e sua didática “acolhedora”, como informado nas entrevistas, pode ser um dos motivos dos números tão pouco expressivos de insucessos.

Naquilo que concerne às disciplinas de metodologia, que incluem Métodos Sociológicos e Técnicas de Pesquisa, foi adotada uma abordagem semelhante às considerações dos estudantes sobre Estatística Aplicada, porém com mais perguntas e variáveis. Primeiramente, o questionário investigou como os alunos avaliam a experiência que tiveram com essas disciplinas, solicitando que atribuíssem uma nota de 1 a 5, sendo 1 uma experiência péssima e 5 uma experiência ótima. A média obtida foi 2,9/5, indicando que a maioria dos alunos teve uma experiência de mediana a ruim. Para ilustrar esse dado, apenas dois alunos atribuíram notas acima de 3 (um 5 e um 4), enquanto quatro alunos deram notas abaixo de 3 (dois 1 e dois 2). Os sete alunos restantes avaliaram com nota 3.

³ Dados fornecidos pela Secretaria do curso.

Para complementar essa questão, foram adicionadas duas perguntas de caixa de seleção contendo uma lista de métodos e técnicas de pesquisa comuns às abordagens qualitativas e quantitativas, como survey, entrevista semi estruturada, análise documental e análise de dados secundários, entre outras. No entanto, a primeira pergunta pedia aos alunos que indicassem quais desses métodos/técnicas haviam sido ensinados nas disciplinas de metodologia do curso, oferecendo também as opções “não aprendi nada disso” e “outros”, caso tivessem aprendido algo não listado. Já a segunda pergunta investigava se o aluno havia adquirido essas habilidades fora do curso, seja em um projeto de extensão, uma disciplina de outro departamento ou um curso extracurricular.

A análise das respostas revelou a seguinte frequência de técnicas de pesquisa aprendidos nas disciplinas de metodologia do curso:

- Observação Participante – 11 menções
- Entrevistas em Profundidade e Grupos Focais – 10 menções cada
- Análise Documental – 9 menções
- Análise de Dados Secundários – 4 menções
- Survey – 3 menções
- Métodos Digitais – 2 menções
- Etnografia e Estudos de Correlação e Regressão – 1 menção cada

Já a frequência de métodos e técnicas aprendidos fora da estrutura do curso foi a seguinte:

- Análise Documental – 7 menções
- Entrevistas em Profundidade – 6 menções
- Grupos Focais e Métodos Digitais – 5 menções cada
- Survey – 4 menções
- Observação Participante – 3 menções
- Análise de Dados Secundários e Estudos de Correlação e Regressão – 2 menções cada

Com base nesses dados, considerando que 13 alunos responderam a essa parte do questionário, observa-se que 76% indicaram ter aprendido ao menos uma técnica qualitativa nas disciplinas de metodologia do curso. Em contrapartida, apenas 20% afirmaram ter aprendido alguma técnica ou conceito quantitativo nessas mesmas disciplinas. Esse resultado sugere que ou há uma predominância do ensino de métodos qualitativos, ou os alunos têm maior facilidade para assimilar esses conceitos em comparação aos quantitativos.

Para aprofundar essa questão, foi solicitado que os alunos avaliassem, em uma escala de 1 a 5, a oferta de disciplinas de métodos quantitativos pelo departamento SOL. A média obtida foi 2/5, indicando que os alunos avaliam a oferta dessas disciplinas como ruins, possivelmente, corroborando que há um foco maior no ensino qualitativo, seja pela pouca oferta de matérias específicas ou por ser pouco abordadas nas matérias gerais de metodologia. No entanto, mais evidências são necessárias para confirmar essa hipótese.

Nas entrevistas realizadas para explorar melhor essas questões, os participantes foram questionados sobre suas experiências nas disciplinas de metodologia e os conhecimentos adquiridos nelas. De forma geral, apenas um dos entrevistados conseguiu listar alguns aprendizados, mencionando survey, entrevistas, etnografia e grupos focais.

Um ponto recorrente nos relatos foi a semelhança entre as disciplinas Métodos Sociológicos e Técnicas de Pesquisa. Quatro dos seis entrevistados mencionaram que ambas seguem a mesma estrutura, baseada no desenvolvimento de um projeto de pesquisa para a monografia. Em muitos casos, o pré-projeto era a principal forma de avaliação, e os alunos relatam que as duas disciplinas utilizavam, na maioria das vezes, os mesmos textos básicos para fixação de conteúdos.

“Ai, vamos começar com as matérias. Foi a mesma coisa duas vezes. Eu fiz a mesma matéria duas vezes. Elas são exatamente iguais. Eu entendo que, no PPC — na verdade, no currículo novo —, houve uma intenção diferente para cada uma, mas eu tive a mesma matéria duas vezes, com duas pessoas diferentes, nos mesmos textos, na mesma metodologia.

O professor colhia uma série de técnicas e, aí, era um seminário por semana, a cada semana um grupo apresentando uma técnica.(. . .) Então, você escolhe uma técnica para usar, assim, duas semanas depois, se achar que faz mais sentido, e foca naquilo.

Porque não foi uma coisa assim. . . exposição do que a gente pode fazer. Não foi um ‘Deus nos acuda’, mas foi duas vezes a mesma coisa. Duas vezes um monte de seminário e, no final das contas, você aproveitou só o que captou para você mesmo.

Eu sei que teve pessoas que tiveram aulas com professores mais voltados para metodologia, que já saíram com um projeto de pesquisa mais estruturado, mas não foi a minha experiência.”

Outro aspecto destacado foi a didática adotada pelos professores. A maioria dos entrevistados afirmou que, embora houvesse a indicação e apresentação de textos, grande parte das aulas era dedicada a atividades conduzidas pelos próprios alunos, como seminários sobre métodos específicos e debates sobre os temas de seus pré-projetos. Duas alunas mencionaram que esse formato de seminário era predominante, com dito no seguinte trecho:

“A gente não aprendeu. Porque o método aplicado pelos professores é o seguinte: os alunos vão para as aulas e os alunos dão aula. Então, a gente não aprende sobre método, eles apenas indicam textos.

Os alunos passam o semestre inteiro fazendo seminários. Aí, quando essa etapa acaba, eles falam: ‘Agora vocês vão entregar um pré-projeto’. Mas a gente não sabe o que tem que ter em cada etapa do pré-projeto. A gente não sabe o que deve constar na introdução, o que deve estar na metodologia. . . Enfim, a gente não sabe o que fazer. Nem sabemos quais são as partes do projeto, apenas pedem para entregar no final do semestre. O que a gente faz? Uma corrente de solidariedade entre os próprios alunos.

Vamos perguntando para quem já fez a disciplina o que tem que ter e como tem que ser feito. Então, a disciplina não tem uma metodologia eficaz.”

A aluna continua, falando sobre as semelhanças entre a matéria Métodos Sociológicos e Técnicas de Pesquisa:

“Quando passamos para técnicas, acontece a mesma coisa: o professor não faz uma imersão de campo com a gente. É sempre seminário, leitura de textos que não conseguimos aplicar, por exemplo, em um pré-projeto, porque são muito superficiais. Os artigos indicados também são muito superficiais. Então, a gente faz as disciplinas, chega no TCC – que é a nossa realidade agora – e não sabe o que fazer.”

As opiniões sobre esses pontos e sobre a experiência de aprendizagem nessas disciplinas em si foram de certa forma unânimes, as matérias, mesmo com boa parte das atividades sendo centradas no aluno, falharam em possibilitar a aplicação dos métodos ensinados e também em proporcionar um entendimento amplo sobre a utilidade deles. Todos os seis entrevistados ou reclamaram da escassez de prática de pesquisa nessas matérias ou informaram que no contexto do projeto de pesquisa e monografia não sabiam qual era o método mais eficaz para a sua pesquisa e nem como utilizá-lo, sendo necessário que o orientador apontasse o método e introduzisse novamente os conceitos para que o aluno pudesse aprender enquanto desenvolvia a monografia.

Apesar dessas críticas, dois entrevistados reconheceram a importância das disciplinas para a delimitação do tema de suas pesquisas. Segundo eles, as matérias os motivaram a buscar um orientador e facilitaram a identificação de bibliografia relevante para seus trabalhos.

A seguir, buscaremos compreender melhor se essas experiências, críticas e elogios impactam de alguma forma a capacidade dos alunos.

3.3 Capacidade de aplicação de métodos em pesquisas

Após identificar os discentes que atendiam ao critério de integralização do curso e compreender suas experiências, elogios e críticas sobre as disciplinas de metodologia, podemos avançar para o objeto de estudo deste trabalho.

Com o objetivo de acessar a percepção dos alunos sobre sua capacidade de aplicar métodos quantitativos em trabalhos de pesquisa social, foram delimitadas uma série de questões para o questionário e a entrevista, visando auxiliar nessa análise. Essas questões foram as seguintes:

- Duas questões de caixa de seleção, listando seis conceitos — corretos, reducionistas ou equivocados — sobre métodos qualitativos e quantitativos, nas quais o aluno poderia selecionar até três que considerasse mais condizentes com sua visão sobre os métodos.
- Duas questões de escala linear, pedindo aos alunos que classificassem, de 1 a 5, a importância dos métodos qualitativos e quantitativos para a pesquisa social, sendo 1 “nada importante” e 5 “muito importante”.

- Duas questões de classificação, nas quais os alunos deveriam avaliar, de 1 a 5, sua capacidade de aplicar métodos qualitativos e quantitativos em pesquisa, sendo 1 uma classificação “péssima” e 5 uma classificação “ótima”.
- Uma questão aberta de resposta longa, perguntando como o curso contribuiu para a capacidade ou incapacidade indicadas nas questões anteriores.
- Uma questão de escala linear, na qual os alunos deveriam avaliar sua capacidade de elaborar projetos de pesquisa aplicando métodos quantitativos, considerando que estavam na fase final do curso.
- Outra questão de escala linear, avaliando a percepção dos alunos sobre sua capacidade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) utilizando métodos quantitativos.

Nas entrevistas, algumas dessas questões foram adaptadas para aprofundar o entendimento das respostas do questionário. Os entrevistados foram convidados a:

- 1) Definir o que são métodos qualitativos e métodos quantitativos, além de fornecer dois exemplos de técnicas utilizadas em cada abordagem.
- 2) Indicar qual das duas metodologias se sentiam mais capazes de aplicar em pesquisa e justificar essa preferência.

A inclusão da questão de múltipla escolha com conceitos sobre cada abordagem metodológica tinha dois objetivos:

- 1) Identificar, de maneira preliminar, o nível de compreensão dos alunos sobre os métodos.
- 2) Contextualizar conceitualmente os participantes, garantindo que tivessem ao menos uma compreensão mínima antes de classificarem a importância dos métodos para a pesquisa social e refletirem sobre sua própria capacidade de aplicá-los.

Contudo, durante a análise dos dados, percebi que as respostas não contribuíram significativamente para o primeiro objetivo. A decisão de permitir até três respostas se mostrou equivocada, e as questões pouco ajudaram no entendimento das demais. No entanto, ao iniciar as entrevistas, ficou evidente que muitos alunos enfrentaram dificuldades para definir objetivamente os métodos e, principalmente, para exemplificar técnicas associadas a cada um deles. Em alguns casos, os alunos utilizaram uma técnica específica, como grupo focal, para tentar definir o que seriam métodos qualitativos.

Dado esse desafio, acredito que, mesmo com limitações, as questões conceituais do questionário ajudaram, ainda que de forma modesta, a fornecer uma base mínima para os participantes refletirem sobre as abordagens metodológicas nas demais perguntas.

Em relação à importância dos métodos qualitativos e quantitativos para a pesquisa social, os dados não apresentam grande variabilidade. Dos 13 alunos, 12 classificaram o método qualitativo com nota 5, enquanto apenas um o avaliou com nota 4. Para os métodos quantitativos, 9 classificaram com nota 5 e 4 com nota 4. Embora seja possível explorar que três alunos consideram os métodos qualitativos mais importantes do que os quantitativos, não há muita evidência que sustente essa distinção. Na entrevista, um aluno mencionou que as técnicas qualitativas são mais características e recorrentes nas ciências humanas, mas não chegou a definir uma abordagem como mais relevante que a outra.

Portanto, a principal conclusão desse conjunto de questões é que ambos os métodos são amplamente considerados fundamentais para a pesquisa social pelos estudantes entrevistados.

Com a identificação dos conceitos metodológicos mais alinhados à visão dos alunos e a avaliação da importância dos métodos, o próximo passo na análise das respostas é investigar a percepção dos alunos sobre sua capacidade de aplicar esses conhecimentos em pesquisa.

Capacidade em produzir pesquisas com metodos Qualitativos

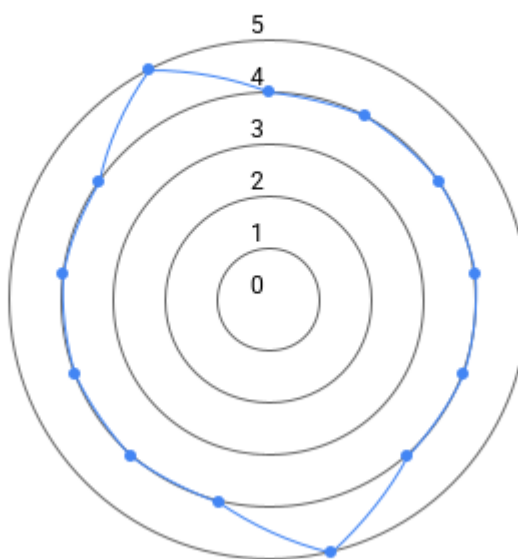


Figura 5 – C Capacidade de aplicação de Métodos Qualitativos

Capacidade em produzir pesquisas com métodos quantitativos

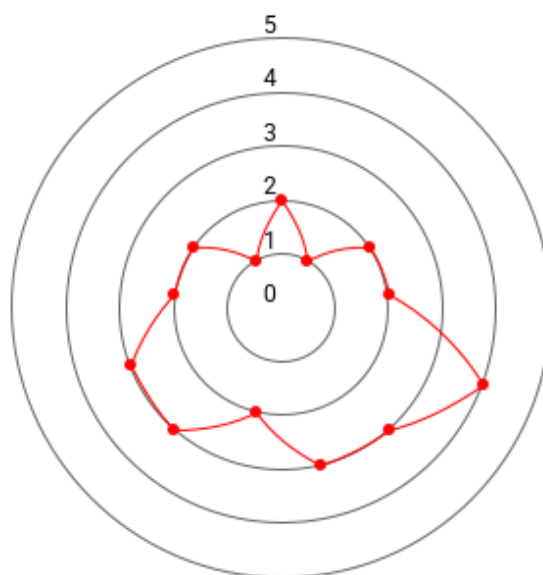


Figura 6 – Capacidade de aplicação de Métodos Quantitativos

Os gráficos acima são conhecidos como gráficos de radar ou gráficos de aranha e, geralmente, são utilizados para analisar múltiplas variáveis de um mesmo objeto. Portanto, um uso mais adequado desse tipo de gráfico no contexto deste trabalho seria gerar um gráfico individual para cada respondente, relacionando suas diferentes respostas nas quatro questões sobre capacidade, ou então combinar todas essas respostas em um único gráfico.

Apesar de não ser a representação ideal, esse formato evidencia o contraste entre as respostas sobre a capacidade de aplicação de métodos qualitativos e quantitativos. Isso se torna ainda mais claro ao considerar que cada ponto no gráfico representa a resposta de um mesmo aluno em ambas as abordagens metodológicas. Dessa forma, fica visível a grande variação nas percepções individuais quando se altera o tipo de metodologia avaliada.

As diferenças nas médias também são bastante significativas: enquanto a capacidade média dos alunos em aplicar métodos qualitativos em pesquisa é 4 de 5, a média para métodos quantitativos cai para 2,5 de 5.

Mais adiante no questionário, após explorar as experiências dos alunos com as disciplinas de metodologia, sua avaliação sobre a oferta dessas matérias e os conhecimentos adquiridos nelas, retomamos o questionamento sobre a capacidade de aplicação de métodos quantitativos, mas agora em dois cenários mais específicos:

- 1) Capacidade de elaborar um projeto de pesquisa utilizando métodos quantitativos.
- 2) Capacidade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aplicando essas metodologias.

O objetivo dessa abordagem era verificar se, ao situar a aplicação dos métodos quantitativos em contextos mais próximos da realidade dos concluintes, haveria alguma alteração nas respostas e médias.

As figuras 7 e 8, apresentadas a seguir ilustram as percepções dos alunos nessas questões.

Capacidade de produzir um projeto de pesquisa prevendo aplicação de métodos quantitativos

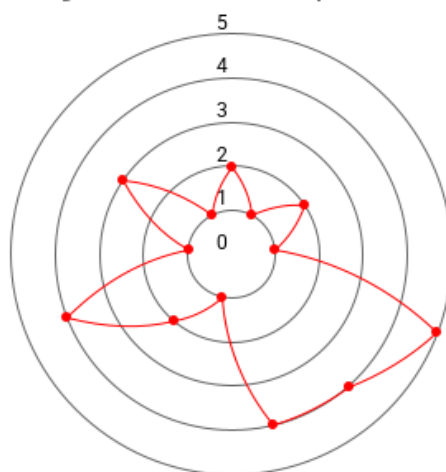


Figura 7 – Capacidade de aplicação em Contexto de Projeto de Pesquisa

Capacidade de fazer um trabalho de conclusão de curso (TCC) prevendo aplicação de métodos quantitativos

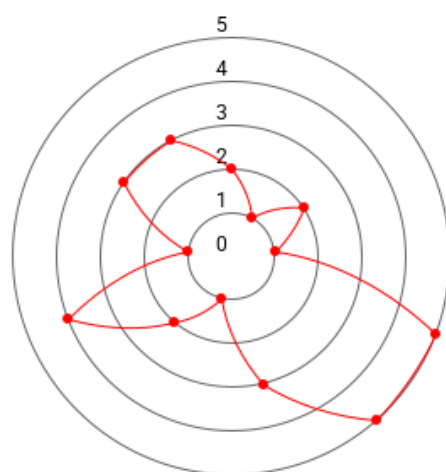


Figura 8 – Capacidade de aplicação em Contexto de TCC

Os formatos dos gráficos de radar são bastante interessantes, pois, apesar de apresentarem pouca variação geral, é possível identificar padrões específicos. Um desses padrões é que alguns

alunos se sentiram mais capazes de aplicar métodos quantitativos no contexto de produção de um TCC. Por exemplo, um estudante avaliou sua capacidade de aplicação em 1 para a elaboração de um projeto de pesquisa, mas em 3 para a produção do TCC. Outros alunos também demonstraram esse aumento na autopercepção quando a aplicação dos métodos quantitativos foi situada dentro do contexto do TCC.

O gráfico a seguir, agora utilizando o uso mais adequado do gráfico de radar, ilustra essas variações.

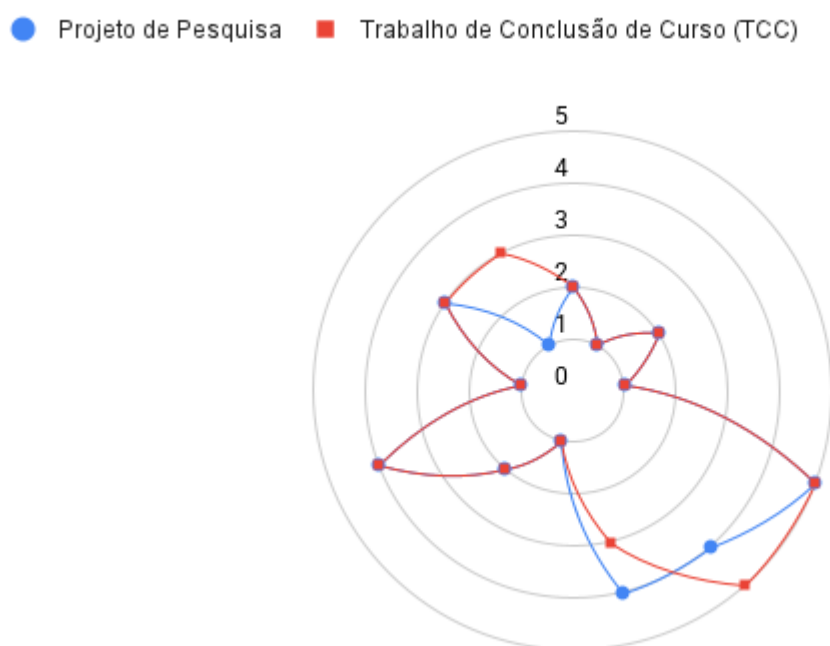


Figura 9 – Gráfico comparativo TCC x Projeto de Pesquisa

Como as variações entre as respostas ocorrem em apenas três casos, a média geral não sofre uma alteração significativa. A capacidade média para a produção de projetos de pesquisa com aplicação de métodos quantitativos é de 2.6 em 5, enquanto a capacidade média para a produção de um TCC aplicando esses métodos é de 2.8 em 5.

Considerando que a média da primeira questão sobre capacidade era de 2.5, esse leve aumento sugere que alguns alunos se sentiram mais capazes de aplicar métodos quantitativos quando essa aplicação foi contextualizada.

A figura 10 compara as respostas dessas três questões, facilitando a visualização das variações.

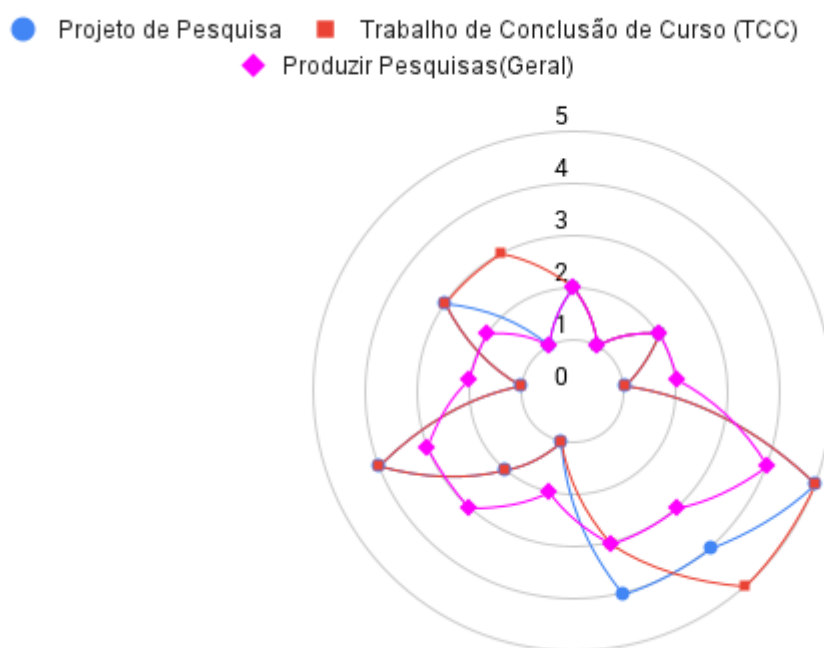


Figura 10 – Variação de capacidade em métodos quantitativos

Da mesma forma que alguns alunos se sentiram mais capazes após uma contextualização maior da aplicação de métodos quantitativos, outros se sentiram menos capazes. Se a análise fosse restrita apenas às respostas das questões de classificação e escala de respostas, não avançaria muito além dessa constatação. No entanto, o questionário também investigou se os alunos já tiveram a oportunidade de aplicar métodos quantitativos em algum trabalho, pesquisa ou extensão. Dos 13 respondentes, 76% (9 alunos) responderam positivamente.

Aqueles que indicaram já ter aplicado métodos quantitativos em investigações foram direcionados a uma questão específica sobre o grau de dificuldade dessa aplicação, classificado em uma escala de 1 a 5. A média das respostas foi 3.5 em 5, o que indica um nível de dificuldade mediano. O fato de a maioria dos alunos já ter tido alguma experiência prática com métodos quantitativos sugere que as variações nas respostas diante das contextualizações estão relacionadas a essas experiências prévias.

Entretanto, ao analisar separadamente as respostas apenas dos alunos que já aplicaram métodos quantitativos, não foi possível identificar uma tendência clara – ou seja, não houve predominância nem de aumento nem de diminuição da percepção de capacidade. Isso impede uma conclusão definitiva sobre se e como a experiência prática influencia a autopercepção da capacidade dos alunos.

Considerando alguns relatos sobre as disciplinas de metodologia, a figura do orientador surge como um possível fator explicativo para os casos de variação positiva, pois muitos alunos veem a orientação como responsável por suprir lacunas deixadas pelas disciplinas metodológicas, como apontado por uma das alunas na entrevista:

“Eu aprendi(a) aplicar métodos e técnicas) fazendo iniciação científica, porque a (orientadora do projeto) teve que fazer todo um trabalho de botar gente para ler o método que a gente utilizaria.

Então, ela teve que dar aula de métodos e técnicas para a gente, porque não tínhamos embasamento nenhum.”

Já nos casos de variação negativa, os dados coletados não fornecem evidências suficientes para sustentar uma hipótese específica.

Sobre o forte contraste entre as médias de resposta sobre a capacidade de aplicação de métodos qualitativos (4 em 5) e quantitativos (2.5 em 5), o questionário incluiu uma questão aberta para investigar os motivos que os alunos atribuem à sua dificuldade na aplicação de métodos quantitativos. Além disso, nas entrevistas, como todos os participantes indicaram maior familiaridade com métodos qualitativos, suas justificativas para essa preferência podem, juntamente com as respostas do questionário, trazer argumentos importantes para entender a disparidade entre as médias.

Dentre as respostas discursivas do questionário e das entrevistas, alguns relatos são recorrentes. O principal motivo apontado pelos alunos é que, ao longo do curso, há muito mais contato com métodos qualitativos do que com métodos quantitativos. Isso fica evidente também quando os alunos relatam que o curso falha em fornecer uma formação suficiente para lidar com métodos quantitativos, havendo uma deficiência de abordagens quantitativas no curso, e também que o ensino inexistente de softwares impossibilita o trato de dados quantificados. Na visão de alguns alunos a complicação de utilizar métodos quantitativos e a matemática envolvida nos seus processos também são grandes motivos para preferirem utilizar métodos qualitativos em suas produções. Entre os textos inseridos no questionário, alguns se destacam devido a sua objetividade, como por exemplo na afirmação que “o curso falha muito na apresentação de métodos quantitativos, quase não são abordados durante a graduação” e com o relato que “o curso de Ciências Sociais na UnB não oferece formação adequada para metodologia quantitativa”, mas também tivemos textos mais longos como:

“Acredito que, no meu curso (Sociologia na UnB), temos pouco contato com métodos quantitativos, e acho isso ruim. Temos as disciplinas de Estatística Aplicada e de Métodos Sociológicos como obrigatórias, mas não acho que sejam suficientes, considerando a quantidade comparativamente muito maior de conteúdos e disciplinas teóricas. Acho que focamos muito em teoria, mas pouco em métodos – e menos ainda nos métodos quantitativos. Eu mesma só tive contato profundo com metodologia de pesquisa ao me inserir em iniciações científicas. Se dependesse apenas das disciplinas, não me sentiria segura para conduzir uma pesquisa.

Nas minhas iniciações científicas, utilizei quase que exclusivamente métodos qualitativos, por isso tenho mais domínio sobre eles do que sobre métodos quantitativos. Na minha opinião, deveríamos ter mais disciplinas metodológicas, que nos ensinassem, com detalhes, várias técnicas de pesquisa, tanto qualitativas quanto quantitativas.”

Apesar de a maioria dos relatos na questão discursiva do questionário apontar o déficit no ensino de métodos quantitativos como a principal causa da incapacidade de aplicação desses

recursos em pesquisas (8 de 13), dois alunos afirmaram que o curso oferece oportunidades para aprofundamento em ambas as abordagens metodológicas. Um desses alunos atribuiu sua preferência pelos métodos qualitativos à afinidade pessoal, enquanto o outro relatou sentir-se confortável com ambos os métodos. Relatos a seguir:

“O curso fornece oportunidades para quem deseja se aprofundar em métodos quantitativos, no entanto acredito que o meu próprio perfil favorece que eu tenha mais facilidade com abordagens qualitativas que quantitativas. Ou seja, não acho que o problema seja o currículo do curso, mas minha falta de afinidade com este tipo de conhecimento.”

“O curso de ciências sociais possibilitou que eu compreenda que resultados numéricos não se resumem somente a estatísticas, mas sim às pessoas que as completam. A minha capacidade de abordar e combinar os dois métodos de pesquisa foi desenvolvida ao longo do curso, embora ainda de maneira inicial no meio acadêmico.”

Já os três relatos restantes estavam incompletos ou não contribuíam diretamente para o objetivo da pergunta.⁴

3.4 Visão discente sobre o fazer sociológico e o domínio de conhecimentos metodológicos

Tanto no questionário quanto na entrevista, foi incluído um segmento em que os alunos deveriam indicar ou descrever características que, para eles, melhor definem a profissão do sociólogo. No questionário, essa questão foi apresentada por meio de uma caixa de seleção, onde os alunos podiam escolher até dois conceitos ancorados nos autores e textos utilizados no início do trabalho, como Durkheim, Bourdieu, Wright Mills e Martineau. Já na entrevista, a pergunta era mais aberta, solicitando aos alunos que definissem seu entendimento sobre a profissão e listassem habilidades que consideram indispensáveis para a atuação sociológica. Além disso, no questionário, havia uma questão adicional de múltipla escolha, na qual os alunos deveriam selecionar até três habilidades essenciais para um sociólogo.

A análise das respostas revelou a seguinte distribuição das concepções sobre a profissão:

- “O(a) sociólogo(a) deve utilizar a pesquisa empírica para demonstrar como as desigualdades não são naturais, mas construídas e legitimadas por meio de processos sociais historicamente situados.” (12 vezes)
- “O(a) sociólogo(a) deve conectar problemas pessoais a questões estruturais, revelando a interseção entre biografia e história.” (5 vezes)
- “O(a) sociólogo(a) deve estudar os fatos sociais como coisas, analisando as estruturas que moldam a vida coletiva por meio de uma exploração sistemática e objetiva.” (5 vezes)

⁴ Um aluno falou que faltou critérios comparativos para ele desenvolver sua resposta e que sua auto-avaliação seria arbitrária. Outro iniciou a resposta e não terminou e o último só falou que o curso contribuiu com sua capacidade/incapacidade devido “as disciplinas de métodos sociológicos e de estatística aplicada, que evidenciaram as técnicas em cada caso”

- “A sociologia deve ser conduzida com um compromisso ético e metodológico rigoroso, priorizando a observação empírica e a análise imparcial da sociedade.” (3 vezes)
- “O(a) sociólogo(a) investiga a relação entre indivíduo e sociedade, valendo-se do método científico e do rigor metodológico para produzir análises replicáveis, refutáveis e ancoradas na realidade.” (1 vez)

Já a questão sobre habilidades essenciais obteve a seguinte distribuição de respostas:

- Domínio de teorias sociológicas clássicas e contemporâneas (10 vezes)
- Habilidade em análise histórica e contextual (9 vezes)
- Coleta e interpretação de dados quantitativos e qualitativos (8 vezes)
- Engajamento com questões de justiça social (7 vezes)
- Reflexividade e posicionamento ético (6 vezes)
- Articulação de teorias e métodos para pesquisas sociais (5 vezes)
- Comunicação efetiva de resultados de pesquisa (3 vezes)
- Uso de tecnologias e análise de dados digitais (1 vez)

Nas entrevistas, assim como na questão sobre definição de métodos, os alunos demonstraram certa dificuldade em formular uma resposta direta sobre a profissão e o fazer sociológico. Muitos associaram a sociologia a um olhar crítico sobre questões sociais, permitindo uma percepção mais refinada dos acontecimentos ao seu redor. Além disso, atribuíram ao sociólogo um papel educativo, não restrito à sala de aula, mas presente no cotidiano, ao compartilhar conhecimento e conscientizar colegas, familiares e desconhecidos sobre temas sociais.

Outro ponto levantado foi a percepção de que há, em alguns casos, uma postura de superioridade por parte do sociólogo, no sentido de avaliar e julgar a sociedade sem se reconhecer como parte dela. Um dos entrevistados argumentou que a sociologia não deveria apenas explicar os fenômenos sociais, mas também considerar como esses fenômenos afetam o próprio sociólogo como indivíduo.

“Acho que é difícil, porque a gente é meio que colocado nesse lugar de pessoa que tem que entender tudo. Não é como se tivéssemos que dar conta do que está acontecendo, dos problemas, sem considerar que estamos inseridos no meio de tudo isso, em todas essas mudanças que acontecem.

Muitas vezes, o sociólogo se coloca em um lugar de prepotência em relação ao mundo, como se pudesse julgar e avaliar sem perceber que também está sendo impactado por aquilo.

Então, acho que a profissão envolve não só entender o que acontece, mas também compreender um pouco de nós mesmos enquanto indivíduos.

Acho que é uma profissão na qual conseguimos nos desenvolver muito individualmente. Você passa a ter percepções tanto sobre si mesmo quanto sobre o mundo.”

Sobre as habilidades mencionadas na entrevista, foi difícil extrair um padrão, pois poucos alunos apresentaram respostas objetivas. No entanto, entre os que responderam, destacaram-se o engajamento social, a comunicação efetiva e a capacidade de articular diferentes metodologias e técnicas de pesquisa.

Considerações Finais

A análise dos dados produzidos pelo questionário e pelas entrevistas confirma, sem muitas dúvidas, a hipótese central deste trabalho: há um déficit no ensino e aprendizado de métodos quantitativos na avaliação de estudantes do curso de Sociologia da UnB. Digo “sem muitas dúvidas” porque a grande discrepância entre as médias de capacidade de aplicação de métodos já evidencia essa realidade. Um grupo de alunos que, sem muita contextualização, atribui uma média de capacidade de 4 para metodologia qualitativa e de apenas 2,5 para métodos quantitativos—média reafirmada com pouca variação em duas questões sobre cenários mais situados em suas realidades (2,6 e 2,8)—demonstra uma clara dificuldade em lidar com esses métodos, independentemente do contexto. Entretanto, o que solidifica essa hipótese está presente nos relatos dos alunos em diversos momentos da entrevista e nas respostas abertas do questionário.

Ao descreverem suas experiências com as disciplinas de métodos e estatística do curso, os alunos destacaram repetidamente problemas na didática. No caso das disciplinas de metodologia, relataram uma apresentação teórica insuficiente sobre os métodos, além de um foco maior na delimitação do tema do que na aplicação prática. No entanto, esses fatores, embora relevantes, não parecem ser os principais responsáveis pela discrepância entre a capacidade declarada para operar com métodos qualitativos e quantitativos. Afinal, mesmo insatisfeitos com a estrutura das disciplinas, os alunos demonstraram capacidade para produzir pesquisas qualitativas. Se a falta de aprofundamento teórico-metodológico fosse o fator determinante, a diferença entre as médias de capacidade para cada abordagem seria menor, e a dificuldade estaria presente em ambas.

O principal fator, que também foi recorrente nos relatos dos alunos, parece ser a escassez de oportunidades para a prática dos métodos quantitativos dentro das disciplinas de estatística aplicada, métodos sociológicos e técnicas de pesquisa. Essa questão é central, pois, a aplicação eficaz de métodos quantitativos exige não apenas conhecimento teórico—compreensão dos cenários de aplicação, objetivos e fundamentos de cada método—, mas também domínio prático e técnico de ferramentas para aplicação em todas as etapas, desde a coleta e limpeza dos dados até sua análise.

O Survey, um das técnicas mais difundidas da pesquisa quantitativa, ilustra essa necessidade. Ele exige conhecimento teórico para estruturar o questionário, definir as perguntas e compartilhá-lo de maneira eficaz. No entanto, sem um conhecimento básico em softwares de formulários, essas tarefas tornam-se desafiadoras. Em um estágio mais avançado, quando as respostas já foram coletadas, é necessário transferir os dados para outro ambiente onde possam ser tratados e analisados. Apesar de ferramentas como o Google Forms gerarem gráficos automáticos para facilitar esse processo, muitas vezes a organização desses dados não corresponde às necessidades específicas da pesquisa. Assim, torna-se imprescindível que o pesquisador saiba construir suas próprias tabelas e gráficos, considerando as variáveis e parâmetros de análise.

Os softwares de planilha, como Excel e Google Sheets, são as ferramentas mais acessíveis para essa finalidade, abrangendo desde a limpeza até a análise dos dados. No entanto, diferen-

temente dos formulários online, que exigem apenas um conhecimento básico, esses softwares demandam um nível de domínio entre intermediário e avançado. No contexto de análise de respostas de um questionário, por exemplo, é essencial saber aplicar filtros, realizar a limpeza de dados, utilizar fórmulas, criar tabelas dinâmicas e gerar gráficos. Se até mesmo o método quantitativo mais “simples” requer um conhecimento técnico substancial e prática frequente, como os alunos poderiam se sentir capazes de aplicá-los, especialmente quando relatam ter pouco contato com os fundamentos dessa abordagem ao longo da formação?

Esse ponto também se aplica à pesquisa qualitativa. Da mesma forma que ferramentas de planilha e bancos de dados são fundamentais para análise quantitativa, softwares de transcrição de áudio e de análise textual são essenciais para pesquisas qualitativas. Essas ferramentas não apenas facilitam o trabalho do pesquisador, mas também ampliam as possibilidades analíticas.

O questionário aplicado incluiu duas perguntas sobre ferramentas digitais. A primeira listava algumas ferramentas básicas de uso geral, além de softwares mais específicos para cada abordagem metodológica. A segunda investigava a capacidade dos alunos em utilizá-las na pesquisa.

Entre as ferramentas listadas, estavam o pacote Office (Word, PowerPoint e Excel), suas alternativas gratuitas do Google (Sheets e Docs), ferramentas de visualização de dados (Tableau e Power BI), linguagens de programação e bancos de dados (R, Python e SQL), além de softwares acadêmicos como Zotero (organização de bibliografia), Atlas.ti (análise qualitativa), e SAS e SPSS (análise quantitativa). Para manter o foco na análise, os resultados apresentados aqui se restringem às ferramentas de planilhas (Excel e Sheets) e às relacionadas às abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa (Atlas.ti, SAS, SPSS e R).

Entre os 13 alunos entrevistados, 69,2% afirmaram saber o básico de Excel e 30,8% declararam ter domínio. No caso do Sheets, alternativa gratuita do Google, 15,4% nunca ouviram falar, 30,8% não sabem usar, 38,5% têm conhecimento básico e apenas 15,4% possuem domínio. Dado o mercado de trabalho cada vez mais exigente nesse quesito, conforme discutido no primeiro capítulo, e considerando a necessidade dessas ferramentas para tratamento de dados de questionários, seria esperado um nível de domínio maior entre os alunos.

Em relação à linguagem de programação R, amplamente utilizada para análise estatística, 15,4% dos alunos nunca ouviram falar, 76,9% não sabem usar e apenas 7,7% têm conhecimento básico—ou seja, 92,3% dos entrevistados não sabem utilizá-la. Para o Atlas.ti, um dos principais softwares para análise qualitativa, 69,3% dos alunos não sabem usar (somando os 46,2% que nunca ouviram falar com os 23,1% que conhecem, mas não sabem operar), e apenas 30,8% afirmaram ter conhecimento básico. Já para os softwares estatísticos SPSS e SAS, 100% dos alunos declararam não saber utilizá-los, sendo que 46,2% desconhecem até mesmo sua finalidade e 53,8% os conhecem, mas não sabem operá-los.

O desconhecimento generalizado dessas ferramentas digitais impacta diretamente a capacidade dos alunos em utilizá-las na pesquisa. A média de autopercepção sobre essa habilidade foi de 2,3 (em uma escala de 5), um valor bastante próximo da média de 2,5 obtida na

questão sobre a capacidade de produzir pesquisas aplicando métodos quantitativos. O cálculo do índice de correlação entre essas respostas apontou uma relação positiva de 0,7355, com robustez estatística significativa ($t = 3,60 > t \text{ crítico} = 3,32$). Isso indica que a capacidade de aplicar métodos quantitativos está fortemente relacionada à familiaridade e domínio de softwares de pesquisa.

Diante desse cenário, considerando o caráter exploratória da pesquisa, a inclusão do ensino e da prática de softwares dentro da estrutura curricular do bacharelado em Sociologia da UnB, aliada a uma abordagem teórica mais aprofundada dos métodos e suas interações com essas ferramentas, pode ser um caminho promissor não apenas para reduzir o déficit no ensino de métodos quantitativos, mas também para capacitar melhor os egressos. Isso garantiria não apenas mais eficiência na produção de pesquisas e trabalhos acadêmicos, mas também uma preparação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho. Em última instância, a prática contínua e estruturada da investigação durante a formação instrucional no Bacharelado em Sociologia se revela o elemento-chave para essa transformação.

Essa necessidade de reformulação no ensino de métodos quantitativos não se limita à realidade da UnB. Quando observamos as demais instituições com nota 5 no Enade, as respostas dos alunos da UnB ajudam a compor um panorama mais amplo, revelando que esse desafio pode ser compartilhado pelas outras universidades analisadas. Um exemplo concreto disso está no desempenho médio na questão discursiva 5 do Enade 2021 — um item que exigia a aplicação de métodos quantitativos à análise de gráficos, incluindo a identificação de indicadores, correlações e sua explicação coerente conforme o enunciado. Entre as seis instituições analisadas, três (FGV, UFMG e Unicamp) apresentaram médias superiores à da UnB, enquanto outras três (UEM, UENF e PUC-Rio) ficaram abaixo — sendo que UEM e UENF registraram desempenho inferior à média nacional. Esses dados sugerem que dificuldades relacionadas ao domínio de métodos quantitativos e à aplicação prática de ferramentas analíticas podem ser generalizadas, ainda que com diferentes intensidades.

Essa hipótese é reforçada pelos relatos de estudantes da UFMG, uma das instituições com melhor desempenho no exame. Apesar do destaque nas porcentagens de acerto, muitos alunos mencionaram limitações semelhantes às enfrentadas por estudantes da UnB, como a escassez de experiências práticas e a fragilidade no ensino de softwares voltados à manipulação de dados. Isso indica que o bom desempenho no Enade pode não refletir, por si só, uma formação plenamente sólida ou atualizada em termos de metodologia aplicada.

Embora todas as sete instituições mencionadas tenham reformulado seus currículos entre 2022 e 2024, conforme analisado no capítulo 2 deste trabalho, os dados do Enade e os relatos coletados ainda são fundamentais para compreender as lacunas formativas das turmas formadas sob os currículos anteriores. Além disso, esses elementos servirão como um bom ponto de contraste para avaliar a efetividade das diferentes soluções adotadas nas reformas curriculares, considerando seus impactos no desempenho futuro dos estudantes.

Referências

1. DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
2. BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
3. BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.
4. CASTRO, T. B. A Sociologia Digital na era do big data: apontamentos preliminares e problemáticas teórico-metodológicas na pesquisa sociológica. *Plural*, v. 30, n. 01, p. 128-148, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcsso.2023.205611>.
5. DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo sociológico*. Lisboa: Presença, 1987. (Texto originalmente publicado em 1897).
6. MICHEL, Jean-Baptiste et al. Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. *Science*, v. 331, n. 6014, p. 176-182, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1199644>.
7. COLLARES, Ana Cristina. Uma questão de método: desafios da pesquisa quantitativa na Sociologia. *Ideias*, v. 4, p. 109-135, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/ideias.v4i0.8649415>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649415>. Acesso em: 18 set. 2024.
8. NAVARRETE, Vitor Emanuel de Lyra Santos; OLIVEIRA, Marcos Aurélio Luiz de. Análise do índice de reprovações nas disciplinas de Estatística Básica para os cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estatística) – Departamento de Estatística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.
9. BACHINI, N.; CHICARINO, T. S. Os métodos quantitativos, por cientistas sociais brasileiros: entrevistas com Nelson do Valle Silva e Jerônimo Muniz. *Sociedade e Estado*, v. 33, n. 1, p. 251-279, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183301010>.
10. SORENSEN, A. Theoretical mechanisms and the empirical study of social processes. In: HEDSTRÖM, P.; SWEDBERG, R. (Ed.). *Social mechanisms: an analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 238-266.
11. AGUIAR, Neuma. Qual a contribuição dos métodos quantitativos em ciências sociais para o conhecimento da sociedade brasileira? In: XXV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), Caxambú, 2001. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4570&Itemid=356. Acesso em: 18 set. 2024.
12. NEIVA, P. Revisitando o calcanhar de Aquiles metodológico das ciências sociais no Brasil. *Sociologia, Problemas e Práticas*, v. 79, p. 65-83, 2015.
13. VALLE SILVA, N. Relatório de consultoria sobre melhoria do treinamento em ciência social quantitativa e aplicada no Brasil. Rio de Janeiro, 1999. (mimeo).

14. ABBOTT, A. Reflections on the Future of Sociology. *Contemporary Sociology*, New York, v. 29, n. 2, p. 296, 2000.
15. BURROWS, R.; SAVAGE, M. After the Crisis? Big Data and the Methodological Challenges of Empirical Sociology. *Big Data & Society*, [London], v. 1, n. 1, p. 1-16, 2014
16. NASCIMENTO, Leonardo F. *Sociologia digital: uma breve introdução*. Salvador: EDUFBA, 2020.
17. MARTINEAU, Harriet. Como observar a moral e os costumes. Tradução de Lúcia Machado. São Paulo: Editora [se necessário, informe a editora], 2000. (Título original: *How to Observe Morals and Manners*, 1838).
18. MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Tradução de Ana Maria Burnett. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Original de 1959).
19. HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F.; RIVKIN, Steven G. "The Coleman Report and School Desegregation: A Retrospective Review." *Journal of Economic Perspectives*, 2006.
20. COLEMAN, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
21. JENCKS, Christopher. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, 1972.
22. FORQUIN, Jean-Claude. **As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa**. Tradução de Edson de Oliveira Andrade. Brasília: Liber Livro Editora, [s.d.].
23. APPLE, Michael W. Power and school knowledge. *The Review of Education*, v. 2, n. 1, p. 120-136, 1975.
24. EGGLESTON, John. *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
25. GOMES, Candido Alberto da Costa. *Sociologia do currículo: perspectivas e limitações*.
26. ROCHA, E.F. O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza com os dados do Censo 2010 [online]. Brasília: Editora UnB, 2019, 218 p. Pesquisa, inovação & ousadia series.
27. BABBIE, Earl. *The Practice of Social Research*. 12ª ed. Belmont: Wadsworth, 2010.
28. SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli. Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011
29. FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
30. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Documentos, sites e projetos pedagógicos analisados:

- INEP. **Relatório Síntese do Enade 2021: Ciências Sociais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://download.i>

- nep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Ciencias_Sociais.pdf#page=355&zoom=100,109,610. Acesso em: 28 jan. 2025.
- **INEP. Relatório Síntese do Enade 2017: Ciências Sociais.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Ciencias_Sociais.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.
 - **BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Sociais.** Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.
 - **INEP. Portaria nº 392, de 23 de agosto de 2021.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-392-de-23-de-agosto-de-2021-340149629>. Acesso em: 24 jan. 2025, 17:17.
 - **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado.** Campinas, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-c_sociais.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.
 - **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado.** Maringá, 2023. Disponível em: http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20230524_140443-ciencias_sociais_bacharelado.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.
 - **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Ciências Sociais – Bacharelado.** Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/ciencias_sociais_bacharelado.html#curso. Acesso em: 28 jan. 2025.
 - **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais.** Campos dos Goytacazes, 2024. Disponível em: https://uenf.br/graduacao/wp-content/uploads/2024/01/PPC_Ciencias_Sociais.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.
 - **FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Grade Curricular do Curso de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/graduacao/ciencias-sociais/grade-curricular>. Acesso em: 28 jan. 2025.
 - **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado em Sociologia.** Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.sol.unb.br/imag>

es/Bacharelado/PPC_Bacharelado_Sociologia_2023.pdf?_t=1702565451. Acesso em: 28 jan. 2025.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado**. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/cursos/projeto/PPCCienciasSociais>. Acesso em: 28 jan. 2025.