

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

CINTHIA CRISTINA DOS SANTOS

**A inserção da sociologia no ensino médio e a formação de professores de  
sociologia nas universidades estaduais paulistas após a Lei 11.684/2008**

Campinas  
2013

CINTHIA CRISTINA DOS SANTOS

**A inserção da sociologia no ensino médio e a formação de professores de sociologia nas universidades estaduais paulistas após a Lei 11.684/2008**

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Carneiro Araújo.

Campinas  
2013

SANTOS, C.C. A inserção da sociologia no ensino médio e a formação de professores de sociologia nas universidades estaduais paulistas após a Lei 11.684/2008. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas.

Nota:

Data de defesa: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof.º Dr.º Fernando Antonio Lourenço

---

Prof.ª Dr.ª Aparecida Neri de Souza

---

Prof.ª Dr.ª Angela Maria Carneiro Araújo  
(Orientadora)

Campinas  
2013

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Carneiro Araújo,  
pela oportunidade.

À Juliana Miraldi, pelo incentivo e apoio.

À Ma. Andreia Destefani, pelas leituras  
antecipadas de cada capítulo deste trabalho.

## RESUMO

A sociologia se tornou obrigatória nos três anos do ensino médio apenas em 2008, depois de um longo histórico de idas e vindas da disciplina no colegial, no magistério, desde o início da República até os dias atuais. Essa recente reinserção da sociologia no ensino médio abre espaço tanto para análises sociológicas da escola quanto para o estudo de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de sociologia dentro de determinado contexto educacional brasileiro. O que pode nos dar indícios, cada vez mais sólidos, conforme esse espaço seja preenchido, sobre uma possível revisão dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Contudo, essa monografia tem como foco o Estado de São Paulo, ou melhor, as universidades estaduais paulistas e, mais especificamente, a formação de professores de sociologia dentro dessas instituições. O objetivo desta pesquisa é, portanto, descrever e analisar as políticas que as faculdades e institutos responsáveis pela formação do professor de sociologia têm assumido dentro das universidades estaduais paulistas, desde que foi sancionada a Lei nº 11.684 de 2008, quando as disciplinas Sociologia e Filosofia se tornaram obrigatórias no ensino médio brasileiro. Para isso, levantaremos o histórico da intermitência da sociologia na educação básica e da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, debateremos sobre a dissociação entre pesquisa e ensino na formação do cientista social com os principais autores brasileiros de artigos contemporâneos com temáticas relacionadas aos cursos de graduação em Ciências Sociais e ao ensino de sociologia, analisaremos os projetos políticos pedagógicos e as grades curriculares dos Cursos de Ciências Sociais da Unesp-Marília, da USP e da Unicamp e apresentaremos, através de entrevistas, o que alguns docentes dessas mesmas universidades consideram sobre cada um desses Cursos e sobre o próprio Instituto ou Faculdade em que atua, no que diz respeito, principalmente, à separação entre Bacharelado e Licenciatura. As nossas análises serão baseadas principalmente no processo de divisão social do trabalho da sociedade capitalista.

## **ABSTRACT**

Sociology became a mandatory discipline in high school curriculum in 2008, after a long period of instability, in mastership, since the birth of the Republic. This recent event open space to analisis and study of pedagogical practices realted to the teatching of sociology in brasilian's educational context. That leads likely to a revision of graduation courses in Social Sciences. Although our research focus at São Paulo's state univesities and the formation of sociology teachers inside these institutions. Therefore, the objective is to describe and analyze policies that colleges and institutes have assumed within the São Paulo state universities, since it was enacted Law No. 11,684 of 2008, when the subjects Sociology and Philosophy became mandatory in Brazilian secondary education. For this, we'll raise the historical of intermittency in basic education and discuss about the dissociation between research and teaching in the education of a social scientist. Our analyzes are based mainly on the process of social division of labor in capitalist society.

## LISTA DE SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CS	Ciências Sociais
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp-Marília
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pibid	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – da Capes
PPP	Projeto Político Pedagógico
Unesp-Marília	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>campus</i> de Marília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: SOBRE A NECESSIDADE DE REVISÃO DAS ESTRUTURAS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>ANÁLISES DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNESP-MARÍLIA, USP E UNICAMP.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Análises dos Projetos Políticos Pedagógicos.....</b>	<b>17</b>
2.1.1	Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp-Marília.....	17
2.1.2	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.....	29
2.1.3	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp.....	35
<b>2.2</b>	<b>Análise das grades curriculares dos três Cursos de Ciências Sociais.....</b>	<b>43</b>
2.2.1	Grades curriculares específicas das Licenciaturas em Ciências Sociais.....	47
<b>2.3</b>	<b>Síntese das análises.....</b>	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>QUESTÕES RESPONDIDAS POR DOCENTES DAS TRÊS UNIVERSIDADES.....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>83</b>
	<b>APÊNDICE – Sueli Mendonça critica as horas de prática como componente curricular.....</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXO – Questionário aplicado aos docentes.....</b>	<b>89</b>

## **1. INTRODUÇÃO: SOBRE A NECESSIDADE DE REVISÃO DAS ESTRUTURAS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS.**

O problema que circundará todo o nosso trabalho emerge do fato de a sociologia, a partir de 2008, passar a compor o currículo da educação básica no Brasil como disciplina obrigatória no ensino médio. Esse fato não é irrelevante, se considerarmos o histórico de idas e vindas da disciplina no colegial, no magistério, desde o início da República até os dias atuais. A intermitência do ensino de sociologia na educação básica pode ser resumida a partir de artigos recentes que tratam do tema (GUELFY, 2007; JINKINS, 2007; RIBEIRO et al., 2009; SARANDY, 2007, 2011; SOARES, 2009), o que nos ajuda a compreender porque as estruturas dos cursos de graduação em Ciências Sociais podem ser consideradas como um problema a ser analisado cientificamente.

A sociologia foi proposta como disciplina obrigatória na grade curricular do ensino secundário, pela primeira vez, em 1882, ainda no período imperial, através de um projeto de reforma geral do ensino promovido pelo ministro Rui Barbosa. Em 1891, a disciplina foi apresentada também no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral” no ensino secundário. Com a Reforma Epitácio Pessoa, de 1901, a sociologia deixou de ser obrigatória nos currículos das escolas – o que não quer dizer que, até esse momento, ela havia sido efetivamente oferecida em todo o sistema escolar brasileiro.

Em vista disso, foi apenas em 1925, com a instauração da Reforma Rocha Vaz, durante o fim da Primeira República, que, pela primeira vez, a sociologia se tornou efetivamente disciplina obrigatória no sistema de ensino nacional – mesmo que somente para a 6ª série do curso ginasial. E pouco depois da Revolução de 30, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, além da garantia da presença da sociologia nos cursos secundários e no curso normal (formação de professores), a sociologia foi incorporada também aos currículos dos cursos complementares (cursos com duração de dois anos destinados aos alunos que se preparavam para ingressar no ensino superior). Ainda na década de 30 precisamos considerar que foram criadas instituições de nível superior que também abriram espaço para a sociologia, como a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal (no Rio de Janeiro). Por conseguinte, a partir desse momento, a disciplina Sociologia começou a ser sistematizada e convertida aos padrões acadêmicos.

No contexto da modernização da sociedade brasileira, podemos dizer que essa

conversão da sociologia aos moldes acadêmicos tinha como objetivo conferir sólida formação aos filhos das elites agrárias, com vistas à retomada da hegemonia política perdida após as revoluções de 1930 e 32 (JINKINS, 2007). Podemos dizer também que a sociologia ocupava um lugar central no desenvolvimento do projeto político do país naquele momento histórico, qual seja, o que se dava pelo discurso da eliminação do atraso deixado pelo Império (RIBEIRO et al., 2009).

Entrementes, já no Estado Novo, com a implementação da Reforma Capanema, datada de 1942, a sociologia foi novamente afastada dos currículos das escolas. A disciplina Sociologia permaneceu, então, apenas nos cursos de magistério. E foi somente após o regime ditatorial de Getúlio Vargas que a possibilidade de reinserção da sociologia nos cursos de nível médio se tornou objeto de intenso debate no meio intelectual brasileiro (JINKINS, 2007, P. 120). Não obstante, esse impedimento do ensino de sociologia nas escolas básicas durou, pelo menos, até o final da Ditadura Militar no país. Já que foi justamente durante o governo militar (1964-1985) que as disciplinas exatas na educação básica ganharam *status* excessivamente superior às humanas e as disciplinas Sociologia e Filosofia foram substituídas pelas disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Jinkins (2007, p. 122) afirma que a OSPB incorporava e difundia nas escolas as concepções conservadoras de sociedade, de nação e de modernidade defendidas pelos ideólogos do Regime Militar.

Por isso, apenas na década de 1980, com a abertura de um período de redemocratização política, voltou-se, outra vez, a debater a importância da sociologia na educação básica e a lutar pela sua reinserção nos currículos do sistema de ensino. Desde a Lei federal 7.044/82 a presença da disciplina no currículo do ensino médio se tornou uma opção de cada escola. Além disso, após a Ditadura, podemos dizer que a educação como um todo começou a ser repensada, o que se intensificou com os debates em torno da elaboração da Constituição de 1988. Tanto que em 1996 foi sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), na qual, precisamos dizer, a sociologia não apareceu como disciplina obrigatória. Apenas em 2001 o Congresso Nacional aprovou a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio, mas o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou essa aprovação. Nesse ínterim, a presença da sociologia no currículo do ensino médio ficou a cargo dos Estados.

Em 2006, o ministro Fernando Haddad homologou o Parecer nº 38/2006 protocolado pelo Conselho Nacional de Educação e, no mesmo ano, o Ministério da Educação resolveu (Resolução 04/06) que os sistemas de ensino deveriam fixar as medidas necessárias para a

inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo das escolas de ensino médio. O Governo do Estado de São Paulo foi um daqueles que não acatou a Resolução e apenas em 2008 foi aprovada, em nível federal, a Lei nº 11.684/2008, garantindo então a presença da Sociologia (e Filosofia), como disciplina obrigatória no ensino médio, em todos os estados brasileiros.

Essa breve contextualização histórica foi necessária para podermos compreender como as discontinuidades do ensino de sociologia na educação básica se relacionam com a formação de professores de sociologia nas universidades brasileiras. Para a realização desta monografia, focalizamos a formação de professores de sociologia nos Cursos de Ciências Sociais da USP, Unicamp e Unesp-Marília, principalmente através dos projetos políticos pedagógicos e das estruturas curriculares dos Cursos. Nosso ponto de partida é a discussão, iniciada preliminarmente no projeto desta pesquisa, sobre um consenso em torno da ideia de que a formação de professores nas universidades é, no geral, secundarizada em relação à formação de pesquisadores (JINKINS, 2007; MENDONÇA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SARANDY, 2011; TAKAGI, MORAES, 2007). A maioria dos autores considera que houve intensa discussão sobre o ensino de sociologia até meados do século passado e que a produção na área da Educação pelas Ciências Sociais deixou de aparecer a partir da década de 1960 (com o processo de institucionalização das Ciências Sociais promovido pela Ditadura Militar no país).

Apesar desse suposto consenso, entre os autores citados, em relação à constatação de que há de fato uma dissociação na formação do cientista social – entre pesquisa e ensino – e de que uma é desprivilegiada em relação à outra, vemos também algumas nuances e até mesmo controvérsias quando comparamos os argumentos desses mesmos autores. Por exemplo, enquanto Oliveira (2011) afirma que um dos motivos de se formar primeiramente cientistas e não professores se deve à preponderância da cultura do bacharel no desenvolvimento da sociedade brasileira, Sarandy (2011), ao mesmo tempo em que aponta uma invisibilidade do ensino de sociologia no campo acadêmico das ciências sociais, reconhece que se multiplicam, hoje, artigos publicados, produções acadêmicas, seminários e simpósios sobre o tema. Jinkins (2007) também considera que tem ocorrido considerável número de reflexões e debates no âmbito das universidades – a fim de valorizar a licenciatura e o magistério e enfrentar a dissociação histórica entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação. Em contrapartida, Takagi e Moraes (2007) consideram que os estudos sobre a disciplina Sociologia além de serem raros, não discutem diretamente o ensino, tratando principalmente do histórico de institucionalização da disciplina no Brasil.

Podemos ainda acrescentar ao debate a controvérsia que aparece entre Mendonça (2011) e Sarandy (2011). A primeira considera, a partir de uma análise do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ensino (NE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp/Marília desde 1987, que a dificuldade de desenvolver uma investigação sobre o ensino de sociologia (nas universidades em geral) se defrontou constantemente com a falta de sua efetiva presença na escola, enquanto o segundo encaminha praticamente a mesma questão por outro viés, qual seja, o que considera a dificuldade de afirmação da sociologia como disciplina científica no Brasil como a causa da falta de legitimidade social da disciplina no ensino médio. Este autor afirma que:

[...] as motivações da perda de centralidade da educação e do ensino de sociologia nas sociedades científicas e em seus debates acadêmicos é condição de se projetar uma disciplina com maiores chances de legitimidade na escola. Carecemos de resultados de pesquisas que possam direcionar com mais efetividade a prática docente. É neste ponto que a rejeição existente no interior do campo acadêmico das ciências sociais, no que tange à pesquisa sobre questões de ensino da sociologia, é fator relevante para a pouca legitimidade da disciplina, especialmente porque a universidade é o lugar institucional que pode dar origem aos discursos legitimadores da disciplina como, também, o vazio deixado pela ausência de debates e pesquisas sobre a questão permitiu a emergência de discursos ideológicos que em nada contribuíram com a necessária legitimação que se discute aqui (SARANDY, 2011, p. 22).

Handfas (2009) complementa o debate quando diz que a tendência a supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura se dá em função da própria desvalorização do papel do professor, decorrente da formação social e do processo de escolarização da sociedade brasileira. Diante disso, cremos incidir em erro se, neste trabalho, tentarmos analisar todo esse contexto a partir de um simples movimento de causa e efeito. Contrariamente, é preciso considerar todos esses elementos ora apresentados como produtores e reprodutores da atual situação em que se encontra tanto o ensino de sociologia nas escolas quanto a formação de professores nas universidades.

Apesar da interdependência entre as duas situações na realidade, metodologicamente recortamos a segunda situação como objeto deste trabalho, e, mais do que isso, escolhemos as universidades estaduais paulistas para realizar um estudo de caso. Deste modo, passemos a discutir genericamente as estruturas dos cursos de Ciências Sociais, no que diz respeito à separação entre bacharelado e licenciatura.

Sobre o assunto, Handfas (2009) faz um levantamento da configuração dos Cursos de Ciências Sociais nas universidades federais de todo o país. Esse trabalho nos mostra que

temos basicamente três modelos de curso de graduação possíveis para aquele que, teoricamente, será professor de sociologia (ou de ciências sociais), ou seja, estamos falando do percurso formativo do licenciando em Ciências Sociais. Temos, portanto, o modelo 3+1 (com uma bifurcação a partir do 5º período do curso, o licenciando passa a realizar as disciplinas pedagógicas nas faculdades de educação), o modelo que integra bacharelado e licenciatura (no qual o aluno integraliza seu currículo de acordo com a sua escolha), e o modelo que oferece dois cursos distintos: bacharelado e licenciatura. Segundo a autora, esse último modelo é o principal alvo de questionamentos em relação ao binômio ser “professor/ser pesquisador”:

[...] O argumento principal é o de que essa separação acarretaria uma dicotomia entre pesquisa e ensino, precarizando a formação do professor, na medida em que a separação dos dois percursos expressaria uma valorização do bacharelado (pesquisador) em detrimento da licenciatura (professor).

No limite, essa crítica enseja a ideia de que um percurso formativo próprio para a formação docente reforçaria a tendência em identificar o professor como um mero reproduzidor de conteúdos, ou ainda a um profissional que caberia somente o saber-fazer, excluindo de sua formação conteúdos advindos de uma configuração curricular mais teórica e reflexiva (HANDFAS, 2009, p. 189).

Conhecendo essas possibilidades de organização dos cursos, é preciso dizer, de antemão, que em nenhuma das três universidades que serão analisadas no presente trabalho encontramos o modelo que oferece dois cursos distintos de Ciências Sociais (um de licenciatura e outro de bacharelado). As questões que discutiremos, portanto, dizem respeito a como cada uma delas integra as modalidades bacharelado e licenciatura nos seus respectivos Cursos – se quem assume a responsabilidade da formação de professores são as faculdades/institutos de Ciências Sociais; ou se são as faculdades/departamentos de Educação; ou ainda se essa formação é compartilhada. Além disso, cabe verificar se a formação de professores é, em cada um dos Cursos, encampada pelas diferentes áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia). Consequentemente, questionaremos alguns elementos relativos às concepções de formação profissional e intelectual que orientam as políticas de formação de professores de sociologia nas universidades estudadas. Através de entrevistas com docentes que lecionam disciplinas específicas das Licenciaturas em CS, tentaremos compreender as dificuldades encontradas pelas três universidades em relação à formação do licenciando em Ciências Sociais.

Como veremos ao longo desta monografia, a manutenção de um modelo que não

separa já no vestibular as modalidades licenciatura e bacharelado, não garante, por si só, a desejada integração entre essas modalidades.

Esse ponto é bastante delicado, se considerarmos que as diretrizes para a formação docente, pautadas em documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), inclinam-se à criação de espaços autônomos de formação docente, tanto que os cursos novos de Ciências Sociais criados pelo Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) apresentam a entrada e o currículo da licenciatura independentes dos cursos de bacharelado (HANDFAS, 2012).

Assim, podemos considerar que as universidades estaduais paulistas mantêm, de algum modo, uma importante resistência – mesmo que apenas formal – a esse modelo, já que continuam operando com o bacharelado e a licenciatura em um único curso. Logo, a indagação que colocamos aqui é se essa resistência se deve a uma posição política intencional de cada faculdade ou instituto ou a um certo descaso em relação aos assuntos relacionados à formação do professor de sociologia nesses mesmos espaços.

Lima (2009), por exemplo, ao discorrer sobre os desafios e dilemas da sociologia no ensino básico, considera que apesar de as universidades, no geral, oferecerem a licenciatura como uma habilitação a ser adquirida, os cursos nunca organizaram seus currículos com esse objetivo. Ou seja, os cursos de Ciências Sociais são preparados para formar bacharéis, salvo raras exceções, como coloca o autor.

[...] A formação do professor que irá atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, ou é transferida para as faculdades de educação, ou assumidas em parte pelos cursos de ciências sociais, mas sem que haja esforços no sentido de efetivamente refletir sobre qual a preparação adequada deste profissional. Em alguns casos, sequer há nos cursos, profissionais que possuam algum tipo de experiência no âmbito da educação básica, seja como formador, seja como docente em exercício nesse segmento. O que resulta dessa combinação é um arremedo de formação e, nesse sentido, é o esforço pessoal do licenciando e, muitas vezes, a experiência prática em sala de aula que formam o profissional de ciências sociais que atua nos ensino fundamental e médio (LIMA, 2009, p. 200).

Quando Lima afirma que os cursos são preparados para formar bacharéis, ele, como qualquer um de nós, subentende que essa formação é voltada, então, para a pesquisa. E não para o ensino (como podemos ver na passagem acima). A partir disso, cabe perguntar: em que consiste, de fato, essa separação entre bacharelado e licenciatura? As licenciaturas em Ciências Sociais não são um espaço para a pesquisa? Nos bacharelados a educação costuma ser tratada como um objeto de estudo das Ciências Sociais? O bacharel também pode ser

professor, no ensino superior ou mesmo na educação básica? Se o bacharel pode ser professor, ele não precisaria adquirir, durante a sua graduação, saberes específicos desta atividade profissional e intelectual? A formação no bacharelado é suficiente para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino? A Educação não é um dos grandes temas relevantes para as Ciências Sociais que deve estar presente na formação de todos os seus graduandos? Em síntese, quais são os principais fundamentos que regem os projetos políticos pedagógicos analisados em relação à formação do cientista social – bacharel e licenciado – nas universidades estaduais paulistas?

Algumas das questões decompostas acima podem ser logo debatidas a partir da contextualização histórica da intermitência da sociologia na educação básica e da institucionalização das Ciências Sociais nas universidades a partir da década de 30, exposta no início deste capítulo, outras, dependerão das análises seguintes contidas ainda neste trabalho, e outras seguirão com o debate que se abre a partir daqui. Resumidamente, podemos dizer agora, que os autores citados neste trabalho demonstram que há uma tendência a supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura (HANDFAS, 2009), que o ensino de sociologia é, de fato, uma temática pouco estudada e que a sociologia se encontra em condição subalterna tanto nas escolas quanto na academia (TAKAGI, MORAES 2007), que a licenciatura costuma ser tratada como um apêndice da formação do pesquisador (LIMA, 2009), e que há, ainda, um certo silêncio da comunidade dos cientistas sociais em relação ao ensino de sociologia (SARANDY, 2011). Não obstante, vemos, nos mesmos e nos demais autores, uma perspectiva de mudança dessa situação, já que a maioria deles considera também que estamos em um momento de rearticulação do debate acadêmico em relação ao ensino de sociologia. Um momento, portanto, novo. Reiteramos essa perspectiva, principalmente, a partir do Parecer nº 38/2006 do CNE, da Resolução 04/06 do MEC e da Lei federal nº 11.684/2008.

As análises dos projetos políticos pedagógicos e das grades curriculares dos três Cursos que serão realizadas no próximo capítulo poderão nos ajudar a compreender como os Cursos incorporam a questão da reinserção da sociologia na educação básica assim como o próprio desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil. Já que, segundo Silva (2009):

[...] a formação do professor e suas práticas na educação básica dependem da compreensão de ciências sociais/sociologia da agência formadora, do campo das ciências sociais e do campo da educação sobre a pertinência do ensino de sociologia nas escolas (p. 63).

[...] Ensinar sociologia é uma atividade embasada nos mais de 150 anos de

história dessa ciência, nas necessidades contemporâneas e nas condições sociais. Nosso ponto de partida é o acúmulo da ciência e o papel do ensino médio no processo de construção do tipo de homem e de sociedade que desejamos forjar (p. 70).

Assim, apresentaremos as nossas análises das políticas que a o Instituto e as Faculdades responsáveis pela formação do professor de sociologia têm assumido dentro das universidades estaduais paulistas (Unesp-Marília, USP e Unicamp), desde que foi sancionada a Lei nº 11.684 de 2008, articulando-as com a ideia de que, antes de tudo, os currículos (em qualquer nível de ensino) são sempre um reflexo da sociedade em que estão inseridos. Mais do que isso, na medida em que homens e mulheres são formados através desses currículos – que expressam sempre uma posição política da instituição em que estão inseridos –, seu conteúdo incide sobre essa mesma sociedade, seja na forma de pesquisa ou de formação de novas gerações através da atividade de ensino – de cientistas sociais, no caso das universidades, e de estudantes do ensino médio, no caso das escolas, que hoje oferecem a disciplina Sociologia.

Durkheim (1978) já afirmava que o sistema de ensino de cada sociedade está sempre ligado à sua estrutura. Sabemos que em sua obra Durkheim se refere, principalmente, à educação das crianças. Para ele a educação é a socialização metódica de cada nova geração. Porém, acreditamos que a teoria pode ser transposta a todo sistema de ensino, na totalidade de cada um, podendo então nos dar subsídios para pensar os problemas, gerais e particulares, das estruturas dos Cursos de Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas e das políticas que elas vêm assumindo em relação à formação do professor de sociologia. Já que, segundo Durkheim (1978):

[...] Se, pois, o homem se especializa, e se se especializa sob tal forma ao invés de tal outra, não é por motivos que lhe sejam internos; ele não é, nesse ponto, levado pelas necessidades de sua natureza. É a sociedade que, para poder manter-se, tem necessidade de dividir o trabalho entre seus membros, e de dividi-los de certo e determinado modo. Eis porque já se prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. É, pois, por ela e para ela que a educação se diversifica (p. 77-78).

Podemos pensar o excerto acima através de dois vieses na nossa pesquisa. Primeiro, em relação à formação mesma do professor. Segundo, em relação à formação dos jovens da educação básica, onde esse profissional atuará. O processo de divisão social do trabalho do capitalismo passa, portanto, por todos os níveis de ensino. Mas como nosso trabalho tem como foco a formação do cientista social, daremos ênfase ao primeiro ponto de vista, tanto no

próximo quanto no terceiro capítulo, quando analisaremos algumas entrevistas realizadas com docentes das faculdades/instituto responsáveis pela formação do licenciado em Ciências Sociais da Unesp-Marília, USP e Unicamp.

Por fim, acreditamos que o processo de divisão do trabalho passa também pelo próprio desenvolvimento das ciências. Florestan Fernandes (1964), por exemplo, fala sobre a importância do desenvolvimento das ciências sociais aplicadas para os estudos educacionais brasileiros a partir da década de 50. Sabemos que o autor está preocupado com o ajustamento da sociedade brasileira pré-capitalista à civilização científica, tecnológica e industrial e que, para ele, o cientista social pode associar seus conhecimentos científicos à transformação da sociedade brasileira, mas deve manter sua cientificidade intacta – abstraindo interesses de classe e não assumindo papéis intelectuais de caráter meramente técnico. Isto posto, parece que os limites da ciência revelam-se com bastante clareza para o autor. Mas se trazemos à tona toda a discussão que percorreu este capítulo, sobre a separação entre bacharelado e licenciatura, percebemos que hoje esses limites ou não estão postos ou passam por um momento de disputa no campo acadêmico. De qualquer modo, resgatamos aqui esses dois autores, Durkheim e Fernandes, pelo fato de ambos reivindicarem a educação, cada um em seu espaço e em seu tempo, como objeto de estudo das Ciências Sociais. E é aprofundando essa discussão que concluiremos o trabalho que aqui se inicia.

## **2. ANÁLISES DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNESP-MARÍLIA, USP E UNICAMP.**

A escolha dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos Cursos de Ciências Sociais – da Unesp-Marília, USP e Unicamp – como objeto de análise do presente trabalho se dá em função de esses documentos expressarem significativamente, porém não em sua totalidade, o que cada instituição apresenta como ideal de formação intelectual e profissional do cientista social em determinado contexto educacional. Cada PPP traz, de algum modo, o histórico da fundação e constituição do Curso de Ciências Sociais e os objetivos de cada instituição na formação dos cientistas sociais através dos Bacharelados e/ou Licenciaturas. Traz, além disso, as mudanças nas leis que incidiram no sistema de ensino brasileiro nos últimos anos, bem como de que maneira cada instituição se organiza para se aclimar, direta ou indiretamente, a essas determinações legais.

A análise das grades curriculares dos três Cursos de Ciências Sociais nos ajuda a compreender como os PPPs podem ocorrer na prática, por meio das disciplinas que são oferecidas aos estudantes e das trajetórias acadêmicas e profissionais que se tornam possíveis a partir delas. Este capítulo se constituirá, portando, de uma análise combinada desses dois elementos – PPP e grade curricular – característicos de cada Curso de Ciências Sociais oferecido pelas referidas universidades.

### **2.1 Análises dos Projetos Políticos Pedagógicos.**

#### **2.1.1 Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp-Marília.**

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da FFC<sup>1</sup> impressiona por sua extensão e dedicação à narrativa histórica, desde o contexto político da década de 50, passando pela criação do curso, em 1963 – seis anos após a fundação da própria Faculdade de

---

1 UNESP, 2008.

Filosofia, Ciências e Letras do campus de Marília da Unesp –, até os dias atuais. Inicialmente, apresentaremos um trecho do PPP, no qual já podemos ver a relação expressa entre o *desenvolvimentismo* da década de 50 e a formação do cientista social da Unesp-Marília na década seguinte:

As novas perspectivas abertas pelas mudanças que se operavam na sociedade brasileira a partir dos anos 50, dando ênfase ao desenvolvimentismo e a industrialização, exigiram alterações substanciais de ordem qualitativa e quantitativa, na formação do padrão de trabalho intelectual acerca dos problemas sociais, políticos e econômicos da realidade do país. Alargando a inserção do cientista social, seja como professor, como assessor-técnico e como pesquisador, o curso de Ciências Sociais, procurou conciliar as atividades fundamentais de uma formação intelectual de qualidade, uma fundamentação teórica e metodológica com o desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício da Licenciatura e do Bacharelado (UNESP, 2008, p. 4).

Em consequência do decurso histórico exposto acima, como o próprio PPP relata, houve mudanças na organização do Curso de Ciências Sociais, provocadas principalmente pela Reforma das Universidades Brasileiras de 1968 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, durante o regime militar. Podemos citar, por exemplo, o oferecimento, na Faculdade, além da Licenciatura e do Bacharelado em Ciências Sociais, do Curso de Licenciatura em Estudos Sociais. Vale lembrar que a LDB de 1971 visava fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Sua influência na reorganização curricular do Curso de CS na década de setenta se deu de maneira indireta. Aliás, no mesmo ano de 1971 foi introduzido o Curso noturno de Ciências Sociais na FFC. Em 1977, os próprios professores dos departamentos da FFC constataram, através de pesquisa, que a oferta de licenciados em Estudos Sociais não era absorvida pelo mercado, daí, fora montada uma Comissão para elaboração de proposta de Reestruturação Curricular, que defendia uma formação geral e básica sólida e formações específicas para o Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UNESP, 2008, p. 4). Porém, essa proposta não foi aceita pelo Conselho Universitário – um dos motivos para a não aceitação era a necessidade de contratação de professores para cumprir o novo currículo. Segundo o PPP, apenas em 1980 se fixou a nova estrutura curricular – discutida desde o final da década de 70. Mas, em 1982, uma nova reestruturação era vista como necessária:

[...] os Departamentos que compõem o Curso de Ciências Sociais encaminharam à Câmara Central de Graduação uma nova proposta de mudança da Estrutura Curricular vigente visando “dinamizar o funcionamento do curso e adaptá-lo às condições de efetiva integração entre o ensino e a pesquisa” (UNESP, 2008, p. 5).

Nota-se já a preocupação da FFC, exposta ao longo de todo o PPP, em integrar ensino e pesquisa. O Conselho de Curso, constituído por professores e alunos, foi criado também em 1982, e, de acordo com o documento que estamos analisando, “visando dinamizar o processo ensino-aprendizagem e promover a integração vertical e horizontal das disciplinas” (p. 5). Alguns anos mais tarde, em 1990, o Conselho de Curso encaminhou nova proposta de modificação da estrutura curricular, desta vez em decorrência do mercado de trabalho que se abria para o bacharel, após a sanção da Lei nº 6.888 de 1980, que regulamentava a profissão de Sociólogo no Brasil. O documento nos leva a inferir que esse foi um dos motivos que levou à atual separação entre o Bacharelado e a Licenciatura, ao menos, nos cursos de Ciências Sociais:

O bacharelado passava a distinguir-se da licenciatura na medida em que exigia uma formação mais específica e sólida em Ciências Sociais para os alunos do curso, visando garantir as “mudanças societárias e acadêmicas na última década”. Manteve-se, entretanto, a possibilidade da relação orgânica entre as duas modalidades instituindo-se a licenciatura como curso complementar, desde que o aluno cumprisse todas as disciplinas obrigatórias do Bacharelado (UNESP, 2008, p. 6).

Provavelmente, outras determinações históricas vieram subsequentemente até chegarmos na configuração atual dos cursos de Ciências Sociais espalhados pelo Brasil<sup>2</sup>, incluindo a existência de faculdades que hoje oferecem apenas a licenciatura em Ciências Sociais<sup>3</sup>. Porém, no PPP da FFC – até o final da década de 1990 – a Licenciatura aparece como uma formação complementar, ou seja, o licenciado devia cumprir todas as disciplinas do Bacharelado mais as da Licenciatura, enquanto o bacharel devia cumprir apenas as disciplinas do Bacharelado. Discutiremos os tipos de integração entre Bacharelado e Licenciatura ou sua separação total no subtópico “Síntese das análises”. Mas é preciso dizer, antecipadamente, que essa suposta separação entre Licenciatura e Bacharelado, talvez decorrente de uma adequação ao mercado de trabalho, não parece ser um fato isolado, ou a única forma de diferenciação (ou hierarquização) do ensino dentro das universidades públicas em geral, pois pode haver também uma diferenciação entre os cursos que são oferecidos no período noturno e aqueles que são oferecidos no período diurno. Voltemos, entretanto, à discussão da nova proposta de modificação da estrutura curricular (de 1990) – considerando

---

2 Ver Handfas, 2009.

3 Ou apenas o bacharelado.

que, como já foi dito, o Curso noturno de Ciências Sociais da FFC foi introduzido em 1971 – estabelecendo, a partir de agora, a problemática da hierarquização do ensino. Para isso, citamos outra passagem do PPP, na qual o Conselho de Curso, em 1990, considerava que:

Havia ainda a garantia de um número inicial de bolsas de estudo, de modo a constituir-se em um curso de graduação com nível de excelência e criava-se a possibilidade para a *'transferência de alunos do noturno que apresentassem propensão para a vida intelectual'* (UNESP, 2008, p. 6, grifo do autor).

As mudanças na estrutura curricular encaminhadas pelo Conselho de Curso nessa época eram várias: por exemplo, a carga horária para a Licenciatura e Bacharelado, o número de vagas para os cursos diurno e noturno, as disciplinas obrigatórias e optativas para cada modalidade. Porém, dentre essas mudanças, criar a possibilidade de *“transferência de alunos do noturno que apresentassem propensão para a vida intelectual”* reflete, em alguma medida, a hierarquização do ensino, com o curso noturno compreendido como de menor valor, pois destinado à formação de técnicos ou profissionais apenas. Ora, coloca-se um lugar para o intelectual na FFC, sendo inviável (ou ao menos muito mais difícil) sua existência noutro lugar, ou seja, nos cursos noturnos. Claro que há determinações reais de todo tipo, como a quantidade de horas dedicadas aos estudos durante o dia ou à noite e o fato de o estudante do noturno, geralmente, conciliar trabalho fora da universidade com os estudos dentro dela, tanto que a intenção da FFC, de acordo com o documento, é, na verdade, dar subsídios a esses estudantes *“com propensão para a vida intelectual”*: através do oferecimento de bolsas de estudos, bem como através da garantia de participação em atividades acadêmicas em período integral. Mas, ainda assim, o fato de se considerar a possibilidade de identificar a *“propensão intelectual”* de cada indivíduo é bastante controverso. Pois a questão que se coloca é como objetivar essa propensão intelectual?<sup>4</sup>

A própria Reitoria da Unesp – e esse contraponto aparece mesmo no PPP – ao receber a nova proposta de 1990, elaborou um parecer no qual fazia considerações ponderadas sobre a transferência de alunos do Curso de CS noturno para o diurno:

[O parecer] ressaltava que os critérios de diferentes certificações para garantir as distintas modalidades (curso integral e noturno) e a presença das atividades complementares para o curso integral, bem como a preocupação com os alunos com *“propensão para a vida intelectual”* diferenciando as

---

4 Apesar de não podermos responder a essa questão com esta monografia, acreditamos que ela é uma questão pertinente e pode ser objeto de um estudo particular.

clientelas do curso, deveriam ser mais bem analisadas e merecedoras de justificativas por parte do Conselho de Curso que se pronunciou sobre a estrutura curricular (UNESP, 2008, p. 7).

Vê-se, portanto, que ocorria amplo processo de discussão na Unesp-Marília no início dos anos 90. Tanto que outros debates existiram durante essa década, como, por exemplo, sobre a disciplina Sociologia da Educação, que ora era oferecida como disciplina optativa do Bacharelado ora como disciplina obrigatória da Licenciatura, o que influenciava no cômputo da carga horária dos egressos do Bacharelado que reingressavam na Licenciatura. Contudo, o novo currículo foi aprovado em 1991, e em 1994 o Conselho de Curso de Ciências Sociais encaminhou para os órgãos competentes seu Projeto Pedagógico junto com os demais cursos da Unidade. Os Projetos foram aprovados pela Comissão de Ensino e pela Congregação no mesmo ano. Segundo o PPP do curso de Ciências Sociais da FFC:

Trata-se do primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais que objetivava a tentativa de elaborar um plano global onde fosse possível pensar as atividades de formação dos alunos, de aperfeiçoamento pedagógico dos professores, de avaliação e de uma pesquisa diagnóstica, de modo a refletir o curso coletivamente (UNESP, 2008, p. 9).

Além disso, esse PPP visava “garantir a excelência acadêmica, a atualização de tendências pedagógicas compatíveis com as aspirações educativas da sociedade, da demanda do mercado de trabalho e do perfil profissional almejado [...]” (UNESP, 2008, p. 8). Este é o primeiro momento em que o PPP considera as aspirações educativas da sociedade como modeladoras da estrutura curricular do Curso, e não só o mercado de trabalho, apesar de acreditarmos que essas duas dimensões não estão descoladas uma da outra. Seria necessário, pois, investigar de que maneira esses dois elementos se influenciam mutuamente na história do nosso sistema educacional, o que não poderemos realizar neste trabalho. No documento que estamos discutindo, por exemplo, aparece que:

Os objetivos gerais da Proposta Pedagógica encaminhada confirmavam a preocupação para a formação dos professores de 2º Grau. No entanto enfatizava-se e priorizava-se a formação de professores universitários. Propunha ainda, a introdução de novas disciplinas optativas que visavam o mercado de trabalho e a profissionalização de recursos humanos, de acordo com a regulamentação da Profissão de Sociólogo, que em síntese foi a prioridade do projeto (UNESP, 2008, p. 9).

Percebe-se, a partir daí, os distintos interesses que se relacionam com a elaboração do currículo e do projeto político pedagógico ao longo dos anos, e como ele se apresenta num campo de disputas. Tanto que, em 2001, outra vez uma reestruturação curricular se tornou necessária. Conforme narra o PPP, a discussão em torno da formação do professor de sociologia se dava, a partir dos anos 2000, em âmbito nacional, tanto que o II Encontro Nacional dos Cursos de Ciências Sociais, na USP, justamente no ano 2000, ateu-se bastante às questões ligadas à formação do professor de sociologia e ao mercado de trabalho, na medida em que havia uma crescente inclusão da disciplina Sociologia nas escolas de ensino médio.

E foi exatamente em 2001 que a FFC da Unesp-Marília eliminou o 5º ano referente à Licenciatura e separou de fato a Licenciatura e o Bacharelado em duas modalidades. Não obstante, nos períodos anteriores a distinção de vagas oferecidas, para a Licenciatura e para o Bacharelado, era feita já no vestibular. Depois de 2001 essa distinção passou a ser feita no decorrer do curso e não mais no ingresso. Tais contradições servem de estímulo ao exame dos currículos de cada época, ou seja, de que maneira se dava – e de que maneira ainda ocorre – essa integração ou separação entre Licenciatura e Bacharelado em cada momento da nossa história, em cada curso de Ciências Sociais?

Como esses processos de discussão e alteração de currículo e projeto pedagógico não se desenvolvem descolados de uma realidade que está para além das universidades, é preciso dizer que dessa vez – em 2001 – as mudanças propostas tinham como base a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – ambos de 1996 –, principalmente no que tange à formação do licenciado em Ciências Sociais (UNESP, 2008, p. 12). As alterações na legislação do sistema de ensino nacional são aparentemente constantes e as alterações curriculares morosas. E se considerarmos que cada modificação curricular nem sempre encerra uma proposta acabada, podemos pensar que as propostas de alterações curriculares que se deram num curto espaço de tempo na FFC, almejavam, talvez, mais suprir lacunas deixadas pela alteração anterior do que propor algo totalmente novo.

De qualquer modo, a FFC em 2006 ainda estava tentando se adaptar à Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena<sup>5</sup> –, e à resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 – que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em

---

5 BRASIL, 2002a.

nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena<sup>6</sup>. Essas adaptações da FFC em 2006, referentes às resoluções de 2002 do Conselho Nacional de Educação, ocorrem justamente no ano em que nesse período foi homologado o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e emitida a Resolução CNE/CEB nº 4/2006, a partir dos quais os sistemas de ensino deveriam fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de ensino médio. Porém, visto que nem todos acataram a Resolução, como, por exemplo, o Governo do Estado de São Paulo, em 2008 foi aprovada, em nível federal, a Lei nº 11.684/2008, garantindo então a presença da Sociologia e da Filosofia no ensino médio em todos os estados brasileiros. Mas, como foi dito, a adequação curricular, do Curso de Ciências Sociais da FFC, de 2006 visava adequar a estrutura curricular já existente às Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002, o que nos leva a inferir que as mudanças advindas do Parecer nº 38/2006, da Resolução nº 04/06 e da Lei nº 11.684/08 pertencem às alterações presentes e futuras e que, por isso, ainda não aparecem no PPP atual. Voltemos a falar, portanto, da adequação de 2006, que, segundo nossa análise, parece ter sofrido bastante influência do Artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 1, que diz:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002a, p. 4).

Percebe-se, a partir da leitura do trecho acima, uma exigência do Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de não considerar unicamente os estágios supervisionados como a tal dimensão prática que a Resolução propõe para a formação do licenciado. O artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 1 nos ajuda a compreender o que significa essa dimensão prática exigida pelo Conselho Nacional de Educação<sup>7</sup>:

---

6 BRASIL, 2002b.

7 A concepção de prática exposta na Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 impõe determinada concepção de formação. Mas, como ela é obrigatória, é sobre a incorporação dela nos currículos que trataremos sempre que nos referirmos às “horas de prática” ou à “prática como componente curricular” neste trabalho.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p. 4).

Como o PPP considera que o Curso de Ciências Sociais da FFC à época já incorporava uma prática pedagógica voltada para a reflexão na Licenciatura, o mesmo PPP considera também que não foi necessária uma reestruturação curricular tão profunda dessa vez (em 2006). De acordo com o documento:

A mudança mais profunda empreendida sobre a Licenciatura, para que as exigências feitas pelas Resoluções acima citadas [CNE/CP nº 1 e 2 de 2002] pudessem ser atendidas, diz respeito à separação entre as Disciplinas de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 não estabelece distinção entre a Prática de Ensino e o Estágio. A adequação às Resoluções de 2002 obriga a uma separação nesse sentido, para que possa haver uma discriminação entre as horas de Atividade como Componente Curricular e as horas relativas ao Estágio Supervisionado. As disciplinas de Prática de Ensino passaram a ter sua carga horária de discussão teórica contadas em conjunto com suas Atividades Práticas específicas como Componentes Curriculares, a exemplo das demais disciplinas do Curso (UNESP, 2008, p. 15-16).

O PPP da FFC aparenta realizar o esforço de uma adequação da estrutura curricular do Curso de Ciências Sociais não só às exigências feitas – desde sua criação em 1963 – pelas leis, diretrizes, resoluções, principalmente do Ministério da Educação, mas também às discussões realizadas pela própria comunidade acadêmica, processo que reflete diretamente na formação do cientista social e nas possibilidades que se abrem para ele tanto dentro quanto fora da universidade.

Tomamos a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 como referência até este momento da

análise porque ela trata especificamente dos cursos de licenciatura plena dentro do contexto de separação entre bacharelado e licenciatura – apesar de que no caso da FFC, parece-nos que o PPP prefere falar, hoje, não de uma separação, mas de uma bifurcação a partir do 2º semestre do 2º ano da graduação em Ciências Sociais. Para sermos justos, precisamos dizer que essa bifurcação das modalidades não é mesmo entendida na FFC como separação entre elas, na medida em que no primeiro tópico do PPP “1. Objetivos Gerais” do Curso, lê-se:

[...] a Licenciatura tem o objetivo *complementar* de formar professores de ensino fundamental e médio com sólida formação científica, com visão crítica da vida social, como professor ao mesmo tempo educador e pesquisador, sempre preocupado em desenvolver a curiosidade científica, a iniciativa, a inventividade e a crítica entre jovens de todas as idades (UNESP, 2008, p.2, grifo nosso).

O PPP nos leva a crer, portanto, que a Licenciatura naquela Faculdade é vista como uma formação complementar ao cientista que quer se tornar professor da educação básica. Se esse objetivo se materializa na prática, poderemos avaliar parcialmente na análise das grades curriculares e na entrevista com a professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (da FFC) – que irão compor este e o próximo capítulo, respectivamente. Para realizarmos esses outros dois momentos do presente trabalho – o da análise das grades e o das entrevistas com os docentes envolvidos com as Licenciaturas em Ciências Sociais das três universidades – precisaremos nos basear na organização atual do Curso de CS da Unesp-Marília. De acordo com o PPP, a organização dele sofreu sua última modificação em 2008, não só devido à proposta de reestruturação de 2006, mas também em decorrência de avaliações internas e externas entre os anos de 2005 e 2007 (incluindo uma avaliação dos alunos, a pedido do Conselho de Curso). Discutiremos então alguns trechos do PPP que expõem as últimas alterações curriculares que incidiram, direta ou indiretamente, na formação do licenciando, e que representam a configuração atual do Curso na Unesp-Marília.

Sobre as alterações específicas da Licenciatura, destacamos a transformação das disciplinas de *Prática de Ensino em Ciências Sociais I, II e III* em *Metodologia de Ensino em Ciências Sociais I e II*, justificada, através do PPP, pela finalidade de “abordar as Ciências Sociais como um conjunto interdisciplinar formado pelas áreas de conhecimento que a constituem, a Antropologia, a Ciência Política, a Sociologia, a Geografia e a História”, já que, segundo o PPP, são essas as principais disciplinas em que o licenciado atuará no campo da educação. Chama-nos a atenção aqui a preocupação em integrar as áreas de História e Geografia nas áreas de conhecimento que constituem as Ciências Sociais, já que, ao menos no

campo da educação, o cientista social terá que lidar com elas. Veremos mais adiante, se a formação do cientista social da USP e Unicamp também considera essa realidade, ou como as duas outras universidades lidam com ela. A prática como componente curricular, exigida pela Resolução CNE/CP n° 1 de 2002 ficou diluída entre algumas disciplinas do núcleo comum, algumas do Bacharelado e grande parte das disciplinas da Licenciatura.

Sobre as demais alterações, notamos que o Departamento de Sociologia e Antropologia recebe destaque no PPP, pelo fato de ser responsável por disciplinas que compõem tanto a formação do licenciado quanto a formação do bacharel, como podemos ver na seguinte passagem:

O Departamento de Sociologia e Antropologia – DSA é responsável pelas disciplinas das áreas de Antropologia, Sociologia, Metodologia e Métodos de Pesquisa. Além disso, é responsável por uma disciplina que compõe o eixo da formação do Licenciado em Ciências Sociais. Essa particularidade exigiu do Departamento revisões muito mais profundas nas disciplinas e nas articulações que elas fazem entre as diferentes áreas de conhecimento do Curso (disciplinas de Metodologia), entre a teoria e a prática (disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa, para o eixo de formação específica do Bacharelado, e de Etnografia, para o eixo de formação complementar do Bacharelado) e entre a pesquisa e a formação específica para a Licenciatura (disciplina de Sociologia da Educação) (UNESP, 2008, p. 18).

Mas a área de Filosofia dentro das Ciências Sociais, apesar de menos sobressalente no documento, também sofreu alterações, as quais aqui consideramos de extrema importância, se acreditamos que a discussão em torno da formação do licenciado está diretamente relacionada à discussão em torno da formação do bacharel, ou seja, na verdade, às possibilidades de formação do estudante que ingressa em um curso de Ciências Sociais. Isso porque as disciplinas relacionadas à Filosofia foram retiradas da grade curricular da Licenciatura. Implicitamente, o debate que aqui se coloca é sobre a formação do licenciado em Ciências Sociais como um apêndice ou um complemento ou mesmo como uma lacuna da formação do bacharel em Ciências Sociais e vice-versa. A passagem a seguir serve de ilustração ao debate:

[...] as disciplinas da área de Filosofia passam a compor o eixo de formação específica apenas para o Bacharelado. Isso visa a um fortalecimento das disciplinas-base que compõem o núcleo do Curso, das áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, e, com isso, da formação intelectual específica para as Ciências Sociais (UNESP, 2008, p. 19).

As citações acima corroboram o que afirmamos anteriormente sobre as mudanças em

uma modalidade incidir na outra. Se, de um lado, privilegia-se a formação intelectual específica para as Ciências Sociais no núcleo comum, de outro, omite-se a necessidade de o licenciando ter uma formação filosófica mínima. Não discutimos aqui a necessidade da formação filosófica na formação do cientista social, mas o fato de ela poder ser necessária a um tipo de cientista social e ao outro (ao licenciado), não. Do mesmo modo que podemos considerar que um tipo de cientista social deva ter conhecimento em temáticas relacionadas à educação e outros, não. Esse ponto nos leva à questão, controversa, de se pensar se a separação (independentemente da forma que ela assuma) entre Bacharelado e Licenciatura é adequada. A pergunta que nos colocamos agora é a seguinte: existem saberes próprios da Educação e das Ciências Sociais que nos levam a separar (ou bifurcar) a formação do cientista social em duas modalidades distintas?

Aparentemente, a dúvida que ora se apresenta não pode ser resolvida no projeto político pedagógico de um curso de uma faculdade. Talvez seja por isso que vemos, por exemplo, no PPP da Unesp-Marília, um esforço no sentido de proporcionar que o estudante possa se formar, na verdade, nas duas modalidades (Bacharelado e Licenciatura), se assim desejar e puder. Temos a possibilidade de ver esse esforço da FFC na seguinte passagem do PPP:

As modificações feitas na Licenciatura em Ciências Sociais tiveram como escopo a necessidade de adequação à legislação em vigor, que orienta a introdução de temas próprios da educação ao longo de todo o curso, a inclusão da prática de ensino como componente curricular e a ampliação do estágio na formação do licenciando. A formação do professor foi entendida de modo a constituir um núcleo teórico-prático densamente articulado e forte em que se privilegia um contato com a educação ao longo de todo o curso. De tal maneira, as questões relativas ao ensino são introduzidas desde o início do curso no núcleo comum de disciplinas ao Bacharelado e à Licenciatura e se manteve um tronco comum que possibilita o reingresso dos alunos para completar a outra modalidade. As disciplinas específicas da Licenciatura se iniciam no segundo semestre do 2º ano e o estágio supervisionado começa no segundo semestre do 3º ano.

[...]

O conjunto do trabalho de revisão e reformatação do curso de Ciências Sociais foi norteado pela preocupação de garantir ao estudante a possibilidade de se formar como Bacharel ou como Licenciado em 4 anos e em ambas as modalidades em 5 anos, mesmo com a bifurcação presente a partir do 4º semestre (UNESP, 2008, p.19-20).

A organização do Curso da Unesp-Marília nos ajuda a compreender como se dá, na prática, a separação entre Licenciatura e Bacharelado naquela Universidade. Todavia, como a

presente pesquisa se utiliza do método comparativo, torna-se interessante abrir o debate para além de como a Unesp-Marília lida com suas duas modalidades de formação do cientista social, e desde já dar ênfase ao debate em torno da separação entre Bacharelado e Licenciatura como um fenômeno não localizado e como objeto de consensos e de controvérsias entre intelectuais da área (HANDFAS, 2009; LIMA, 2009; SARANDY, 2011; TAKAGI, MORAES, 2007)

O PPP da FFC faz menção a uma suposta aproximação entre as duas modalidades em vários momentos do texto, justificada inclusive pela legislação. Diante disso, colocamo-nos a seguinte questão: será que o excessivo cuidado em demonstrar como essas duas modalidades podem se aproximar não se deve justamente à sua real, e problemática, separação? O PPP diz também que a legislação em vigor orienta a introdução de temas próprios da educação ao longo de todo o Curso (UNESP, 2008, p. 19-20), daí, a formação do professor no Curso de Ciências Sociais na Unesp-Marília ser entendida de modo a constituir um núcleo teórico-prático densamente articulado em que se privilegia um contato com a educação ao longo de todo o Curso: “de tal maneira, as questões relativas ao ensino são introduzidas desde o início do curso no núcleo comum de disciplinas ao Bacharelado e à Licenciatura” (UNESP, 2008, p. 20). Observamos que ao oferecer ao licenciando o contato com temas próprios da Educação desde o início do Curso, os mesmos temas são oferecidos também àqueles que optarão pelo Bacharelado, demonstrando, de fato, alguma integração entre as duas modalidades, ao menos antes da bifurcação no início do 4º semestre. Veremos como isso se materializa através da análise das grades curriculares, um pouco mais adiante.

O último ponto a ser analisado é a carga horária total para o estudante se formar em cada uma das duas modalidades, já que ela passou a ser, a partir dessa última reestruturação (2006), de 2430 horas/aula com 162 créditos para o Bacharelado e de 3540 horas/aula para a Licenciatura, incluindo o Estágio Supervisionado (420 horas) e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais<sup>8</sup> (210 horas/aula), totalizando 236 créditos. Vê-se, portanto, que a carga horária da Licenciatura é muito maior que a carga horária do Bacharelado e que, mesmo assim, a previsão para o término de uma ou outra modalidade é de quatro anos – e de cinco anos para se formar nas duas modalidades ao mesmo tempo. O que podemos pensar a partir disso? Que as disciplinas específicas da Licenciatura são menos complexas do que as do Bacharelado? Se elas não forem menos complexas, a qualidade da formação em ambas as

---

8 Trata-se de atividades desenvolvidas pelos estudantes tanto dentro como fora da Universidade, desde que sejam certificadas e atestadas pelo Conselho de Curso. O mínimo de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais durante a formação do licenciado está prevista pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

modalidades pode ser equivalente, mesmo a Licenciatura consumindo muito mais horas de formação em igual espaço de tempo de duração do Curso?

Essas questões são colocadas mesmo com o evidente esforço da FFC, ao longo de todo o PPP, para vincular ensino e pesquisa e atribuir ao professor a qualidade de pesquisador. Para ela o formando (tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura) deve não apenas ter adquirido ao longo do curso determinado conhecimento científico, mas também a capacidade de difundir esse conhecimento (e aqui não se vê novamente a distinção entre o professor e o pesquisador – para ela o licenciado deve ter sólida formação científica). É perceptível também o esforço de estabelecer uma contiguidade entre graduação e pós-graduação na FFC. A redação do PPP do Curso de Ciências Sociais parece ser feita no sentido de se tentar criar uma unidade total tanto entre os ramos de formação e atuação intelectual e profissional quanto entre os níveis de ensino – e uns em relação aos outros também. Essa tentativa, presente ao longo de tantas modificações na estrutura do Curso, demonstra o caráter passageiro do próprio Projeto Político Pedagógico, que, não por acaso, é chamado de “Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Ciências Sociais”, e data de 2008<sup>9</sup>.

### 2.1.2 Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da Unesp-Marília, apresentado anteriormente, é o mais extenso dos três que examinaremos neste trabalho. Sua posição em primeiro lugar na ordem do presente texto intenciona que, daqui para a frente, o leitor já esteja familiarizado com o contexto histórico ali exposto, de modo que possamos dialogar sempre com ele, seja quando analisamos o PPP do Curso da FFLCH-USP seja quando analisamos o PPP do Curso do IFCH-Unicamp. Porém, como a criação do Curso de Ciências Sociais da USP precede em mais de três décadas a criação do Curso da FFC, precisaremos fazer nova retrospectiva histórica, também presente no PPP da FFLCH<sup>10</sup>. Este documento relata que a estrutura do Curso de Ciências Sociais da USP foi estabelecida em 1934, junto com a criação da própria Universidade. Até 1939, o Curso possuía duas cadeiras de Sociologia, preenchidas pelos professores Paul Arbousse-Bastide e Claude Lévi-Strauss,

---

9 O Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Ciências Sociais foi acessado através do site oficial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp-Marília e abre a partir do link “Projeto Pedagógico” do Curso de Ciências Sociais.

10 USP, s/d. (documento não disponível na internet. O acesso a ele se deu por intermédio da Secretaria do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP)

ambos vindos da França para a fundação da USP. A partir de 1939, criou-se a cadeira de Sociologia Educacional – que ficou sob a responsabilidade do professor Fernando de Azevedo –, em decorrência da extinção do Instituto de Educação da Universidade recém-criada e da migração de seus professores para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da mesma Universidade, que abrigava as cadeiras de Sociologia na época. Entretanto, a cadeira de Sociologia Educacional teve vida curta: em 1941 foi extinta e o Curso de Ciências Sociais passou a se estruturar, na época, da seguinte maneira: cadeiras de Sociologia I, Sociologia II, Política, Antropologia, Economia política e história das doutrinas econômicas. E assim permaneceu até 1970, quando a estruturação em cátedras na Universidade cedeu lugar à criação de departamentos. Deste modo, as cadeiras de Sociologia I, Sociologia II, Política e Antropologia tornaram-se o Departamento de Ciências Sociais da Faculdade. O PPP faz questão de nos lembrar que, nesse período de reestruturação do Curso, estávamos sob a ditadura militar no país e que muitos professores haviam sido cassados, ficando a Faculdade privada de suas lideranças intelectuais, e, como se não bastasse, a repressão continuou a atingir não só o corpo docente mas também o corpo discente da universidade ao longo de toda a década de 70. Consequentemente, o Curso de Ciências Sociais da USP hoje carrega, segundo o próprio PPP, dilemas e desafios provenientes dessa época. A configuração atual do Curso continua estruturada em departamentos, porém, desde 1987, os departamentos responsáveis pelo Curso de graduação em Ciências Sociais da USP são os Departamentos de Sociologia, de Antropologia e de Ciência Política. O Departamento de Ciências Sociais foi extinto naquele ano.

O PPP da FFLCH vai se basear, então, tanto nos grandes nomes das Ciências Sociais francesas que vieram para a USP na época de sua fundação e aqui permaneceram por algum tempo, formando uma tradição de ensino e pesquisa no Brasil, quanto nos grandes nomes de intelectuais brasileiros formados do interior dessa tradição – Florestan Fernandes é um deles e, ao ser citado no PPP, parece servir como inspiração aos objetivos do Curso:

[...] Foi no interior dessa tradição, fundada por Fernando de Azevedo, que Florestan Fernandes desenvolveu sua pesquisa sociológica, elaborou uma obra nacional e internacionalmente reconhecida; ajudou a formar exigentes padrões de ensino, investigação e divulgação de conhecimento científico; colaborou decisivamente na consolidação e institucionalização das ciências sociais neste país e, sobretudo, influenciou a formação de sucessivas gerações de intelectuais e pesquisadores. Essa tradição, que se mantém, vem perseguindo, há décadas, a formação de novos cientistas sociais que respondam às questões emergentes da sociedade moderna em sua etapa contemporânea de realização, inclusive, e em especial, aos desafios propostos pela sociedade brasileira. Preencher esta exigência requer, antes de

tudo, preparo intelectual esmerado que habilite estudantes para produzir conhecimento segundo os rigorosos cânones do conhecimento científico e para divulgá-lo, mediante publicações, através de competente intervenção no debate público, por intermédio da docência e da participação em agências e organismos encarregados de regulamentar o exercício dessas atividades intelectuais e científicas (USP, s/d, p. 2-3).

Nota-se o peso da tradição científica na FFLCH e a preocupação em formar cientistas capazes de “produzir conhecimento segundo os rigorosos cânones do conhecimento científico” e de divulgar esse conhecimento “mediante publicações, através de competente intervenção no debate público, por intermédio da docência e da participação em agências e organismos encarregados de regulamentar o exercício dessas atividades intelectuais e científicas”. Reproduzimos novamente alguns trechos da passagem devido à sua importância no ponto que analisaremos imediatamente: quando o PPP cita a preparação intelectual de estudantes para produzir conhecimento e divulgá-lo, dentre outro meios, através da docência, não fica claro se o documento se refere apenas à docência na universidade ou à docência como um todo, ou seja, se inclui a docência na educação básica como um espaço de divulgação de conhecimento científico. Essa ambiguidade em relação ao termo docente perpassa quase todo o documento, pelo menos até entrar no tópico “Projeto de Formação de Professores na USP” – sobre o qual comentaremos adiante. Outra passagem pode nos servir de exemplo sobre esse ponto:

A organização do curso de ciências sociais está, há muitos anos, construída de forma modular, com disciplinas básicas, que constituem uma seriação a partir de pré-requisitos que as ordenam, seguidas de um segundo módulo, mais flexível, em que os alunos podem, a partir das opções propostas, construir um currículo mais adequado à sua formação profissional ou acadêmica. Essa estrutura curricular organizada por módulos continua sendo julgada a mais adequada à formação, tanto profissional quanto acadêmica, do pesquisador em ciências sociais, constituindo a tradição que fez, e continua a fazer, do curso de ciências sociais da USP uma referência nacional e internacional nessa área de conhecimento (USP, s/d, p.7).

Como se pode ver, novamente, não fica claro se o PPP de fato relega a formação e professores da educação básica a um segundo plano ou se a formação do pesquisador contempla a formação desse profissional, ou seja, se o formando for um bom pesquisador na área de conhecimento das Ciências Sociais, alcança-se independência intelectual e autonomia na trajetória profissional ou acadêmica seja qual for ela. De qualquer modo, o tópico citado acima aparece na oitava página do documento – que tem dezessete páginas no total – e vai até o final dele. O que nos faz pensar, agora, que a formação de licenciados em Ciências Sociais

tem, na verdade, muita importância, já que metade do PPP do Curso é dedicada só a ela. Porém, tal tópico trata do projeto de formação de professores da USP como um todo e não do professor de sociologia ou ciências sociais formado pela FFLCH.<sup>11</sup>

Passemos a analisar essa parte, propriamente, para podermos entender melhor de que maneira a Licenciatura e, conseqüentemente, a formação do professor de sociologia (ou ciências sociais) da educação básica aparece no documento. O “Projeto de Formação de Professores da USP” presente no PPP de Ciências Sociais por se constituir em tópico separado, sem integração com as outras partes do texto, não demonstra uma unidade entre a formação do cientista social e do professor de sociologia especificamente. Ainda assim, o Projeto é bastante reflexivo sobre a situação histórica dos cursos de formação de professores no Brasil desde a fundação da Universidade de São Paulo, e apresenta preocupação com a formação de professores dentro e fora dela. Reproduziremos aqui a epígrafe presente no início da parte sobre a formação de professores, atualmente no PPP:

'Embora de nível superior, a formação de professores secundários constituiu desde o início, fora e dentro da Universidade, uma formação de segunda categoria, face aos demais cursos superiores.'... em 1934, nada havia no plano inicial (da antiga FFCL) que revelasse preocupação com a formação dos antigos professores secundários, e, até 1938, esse assunto era uma questão externa á Universidade. (...) permanece em aberto na USP a questão de onde e como formar o professor... Contudo, a questão é mais grave ainda porque, não resolvida na maior Universidade do país, (ela) contaminou toda a expansão dos cursos de formação do licenciado nas novas universidades e escolas isoladas que surgiram, tanto as públicas como as privadas.' [J.M.Azanha. Comentários sobre a formação de professores. In: Raquel V. Serbino et alii (orgs.). São Paulo, UNESP, 1996] (USP, s/d, p. 8-9).

As palavras de Azanha são usadas no documento para reconhecer a situação histórica da formação de professores em âmbito nacional e a responsabilidade da USP nesse processo. Considera-se no PPP, a partir da citação acima, que as questões ali expostas são atuais. Nesse sentido, podemos nos indagar, como já fizemos no PPP de outra Faculdade, se a fragmentação entre a formação geral do cientista social e a do docente da educação básica – e não especificamente do professor de sociologia ou de ciências sociais – realmente existe no documento, como a reprodução de uma separação real, prática, e se ela é fruto de um contexto histórico que ultrapassa as condições de resolução do problema por uma faculdade ou instituto isoladamente. Todavia, reconhecer a separação e reivindicar sua unidade não significa dizer que a formação do licenciado em Ciências Sociais não deva ter um espaço

---

11 O PPP da USP não existe disponível na internet e foi disponibilizado, não sem algum esforço, pela Secretaria do Departamento de Sociologia e como anexo de algum outro documento desconhecido.

destinado às questões próprias a ela dentro dessas mesmas faculdades e institutos. Segundo o PPP ora analisado, é a Universidade de São Paulo quem toma a tarefa de formação do professor da educação básica para si, tanto que existe uma Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura instituída pela Pró-Reitoria de Graduação.

Enquanto no PPP da FFC tivemos a impressão de que o próprio corpo docente da Faculdade estava em constante discussão sobre a formação do licenciado em Ciências Sociais e mandava suas propostas de alterações apenas para aprovação nos órgãos responsáveis da Unesp, o PPP da USP parece não apresentar discussão interna sobre a formação do licenciado e, daí, utilizar-se de um documento que contempla todas as licenciaturas da USP para falar da Licenciatura em Ciências Sociais. O próprio documento chama os professores das unidades, inclusive os da FFLCH, a reformulem, avaliem e acompanhem as disciplinas dos cursos que oferecem as licenciaturas. Segue uma passagem do PPP da USP para ilustrar o que estamos manifestando, lembrando que ele trata das licenciaturas como um todo:

2.5 A formação do licenciando dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação. é preciso que a preocupação com a formação do docente esteja presente e integrada às disciplinas, atividades e objetivos dos institutos e faculdades que oferecem a seus alunos a possibilidade de uma Licenciatura, não se circunscrevendo às disciplinas pedagógicas dos cursos. Dessa forma, conteúdos específicos, educação e docência escolar poderão ser objeto de contribuições mútuas, assim como de reflexões ricas e profícuas.

2.6 A estrutura curricular dos cursos de Licenciatura e as propostas de estágio devem ser exequíveis, de modo a preservarem os objetivos e perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos. A flexibilização impõe-se como exigência de uma formação de docentes mais abrangente do que a tradicionalmente oferecida. Ela poderia ser concretizada pela ampliação de ofertas de disciplinas a serem compartilhadas por mais de um programa, além de projetos de formação de intervenção potencialmente multidisciplinar e interunidades. A flexibilidade deverá não só respeitar as especificidades de cada unidade, mas também oferecer ao aluno, alternativas para escolhas e aprofundamentos segundo seus interesses e aptidões. Também os estágios poderão ser objeto de diversas propostas de trabalho institucional, desde que obedecidas as diretrizes gerais da Universidade (USP, s/d, p. 12).

Observa-se, portanto, uma centralidade nas questões relativas às licenciaturas na Universidade de São Paulo ao mesmo tempo em que se incentiva uma multidisciplinaridade e atuação conjunta das unidades. O ponto mais importante da passagem acima consiste em cobrar dos institutos e das faculdades que oferecem as licenciaturas, a preocupação com a formação docente integrada a todas as disciplinas, atividades e objetivos desses mesmos

institutos. Parece-nos que o “Projeto de Formação de Professores da USP”, presente no PPP do Curso de Ciências Sociais, intenciona garantir que não se crie uma separação total entre Bacharelado e Licenciatura, já que reconhece, ao mesmo tempo, como dito anteriormente, que os cursos de formação de professores sempre estiveram numa posição marginal em relação aos demais cursos superiores no Brasil.

Por fim, apresentaremos o subtópico do PPP da FFLCH, “Concepção da Prática de Ensino e dos Estágios”, já que ele dialoga com o PPP da FFC, na medida em que ambos consideram a parte prática das suas licenciaturas de acordo com documentos oficiais dos governos estadual e federal. O PPP da FFLCH se baseia, obviamente, na LDB de 1996, mas também na Deliberação CEE nº 12/97<sup>12</sup>, ou seja, em um documento do Conselho Estadual de Educação de 1997, enquanto o PPP da FFC se baseia, no que concerne às questões das práticas de ensino, na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002 – um documento do Conselho Nacional de Educação homologado cinco anos mais tarde do que o do CEE. Basicamente, o PPP da FFLCH entende por prática de ensino:

Com base nas determinações legais (LDBEN 9394/96 e Deliberação 12/97 do Conselho Estadual de Educação), entende-se prática de ensino como atividade nuclear na formação profissional do professor, subordinada não a uma única disciplina, mas aos projetos curriculares dos cursos de Licenciatura, abrangendo a aprendizagem teórica que possa dar suporte às práticas docentes e à realização de estágios coerentes com o compromisso ético-político do professor com a distribuição democrática de conhecimentos e habilidades que compete à Escola ensinar. Nessa perspectiva, a prática de ensino compreende a aprendizagem de noções teóricas e práticas que propiciem aos alunos subsídios para analisar criticamente, e de forma contextualizada, os processos educativos (USP, s/d, p. 14).

Os estágios aparecem no mesmo PPP como uma parte da prática de ensino, diferentemente da Unesp-Marília que, seguindo a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002, separa os estágios supervisionados das atividades práticas. A concepção de estágio na formação do licenciado da USP aparece no PPP da FFLCH da seguinte forma:

A meta do estágio será, portanto, o desenvolvimento de um saber prático sobre os processos de ensino e aprendizagem, que exija do estudante não uma postura de observador passivo da realidade em que exerce as atividades de estágio, mas de sujeito que investiga, conhece e problematiza essa realidade, de modo a integrá-la na proposta pedagógica da instituição em que se insere como estagiário (USP, s/d, p. 14).

Porém, existe um outro documento, disponível no site do Departamento de Sociologia da FFLCH, denominado “Comunicado sobre mudanças no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais a partir de 2006”<sup>13</sup>. A mudança essencial na estrutura curricular do referido Curso, comunicada pela FFLCH, é a realização de parte das atividades obrigatórias para o licenciando, sob responsabilidade da própria Faculdade que abriga o Curso de Ciências Sociais. São elas: a disciplina normal de Bacharelado “Sociologia da Educação” – que pode ser cursada por todos os alunos do Bacharelado também, contando créditos como disciplina optativa neste caso – para totalizar 400 horas de Prática como Componente Curricular; a disciplina de estágio “Estágio Supervisionado para as Ciências Sociais”; e 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Apesar de não serem citadas as Resoluções CNE/CP n° 1 e 2 de 2002, parece-nos evidente que essas mudanças são uma tentativa de adequação do Curso de Ciências Sociais da USP à ideia de dimensão prática para além dos estágios – conforme a Resolução CNE/CP n°1 de 2002 – e o cumprimento de 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais obrigatórias na formação do licenciado – conforme a resolução CNE/CP n°2 de 2002. Esse ajustamento do Curso da USP às Resoluções de 2002 foi feito na mesma época em que a Unesp também o fez, ou seja, a partir de 2006. Apesar de o PPP da USP não apresentar as discussões que foram feitas na Faculdade em torno das referidas mudanças e tampouco apresentar as próprias mudanças, vemos, por meio desse outro documento (disponibilizado no site institucional do Departamento de Sociologia, ao qual a Licenciatura está vinculada), que a FFLCH, de alguma maneira, também tem acompanhado as exigências legais do governos Federal<sup>14</sup>.

### 2.1.3 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais do IFCH<sup>15</sup> difere-se dos outros dois analisados anteriormente por seu caráter atemporal. Ele não dialoga com datas, exceto quando fala da fundação do Curso, e tampouco com leis. De caráter geral, pensa a formação do cientista social diante de todas as funções sociais que ele pode assumir – através

---

13 USP, 2009.

14 Essa nova configuração do Curso ficará mais clara quando analisarmos a sua grade curricular, no próximo tópico.

15 UNICAMP, s/d.

das profissões que, na verdade, não podem ser descoladas de determinado contexto histórico, o que faz com que extraíamos dele, em verdade, uma temporalidade pouco definida.

De acordo com o PPP, o Curso de Ciências Sociais foi criado, portanto, em 1970 e é o mais antigo curso de graduação do IFCH (que iniciou suas atividades em 1968, através do Departamento de Planejamento Econômico e Social). Em nenhum outro momento do PPP se faz alguma relação com datas históricas, de modo que o sentido da formação do cientista social aparece com aquela temporalidade pouco definida, que falamos há pouco, e que se reproduz na passagem abaixo, extraída do próprio PPP:

O curso de Ciências Sociais da Unicamp é marcado pela elevada competência teórica e prática dos profissionais que prepara. Para tanto, a indissolubilidade entre as atividades de ensino e de pesquisa e um projeto acadêmico que prioriza a formação de pesquisadores e docentes é compartilhada pelos Departamentos que oferecem os cursos de graduação em Ciências Sociais, abrindo possibilidades de inserção do cientista social aqui formado, nas várias áreas de atuação institucional, ligadas ao planejamento, à gestão governamental, empresarial ou popular, à assessoria sindical, técnica ou política, às enquetes, sondagens e pesquisas de opinião aplicados a um leque muito variado de temas, assuntos, interesses e pontos de vista sobre as formas de vida e de ação social, além da atuação na docência (UNICAMP, s/d, p.1).

O caráter geral de formação do cientista social da Unicamp, como podemos ver no trecho acima, mostra-nos, na verdade, atribuições mais práticas do que teóricas, se comparamos ao PPP da USP, por exemplo. As áreas de atuação do profissional são elencadas considerando-se que além delas existe a atuação docente. Aqui, surge o mesmo problema em volta do termo “docente” que já tivemos em outros momentos, em outro PPP. Afinal, em que consiste essa atuação docente? Ela é a mesma tanto no ensino superior quanto na educação básica?

O tópico “Diretrizes gerais do curso de Ciências Sociais”, presente ainda no início do documento que estamos analisando, pode nos ajudar a elucidar tais questões. Nele, investe-se suficientemente na ideia de interdisciplinaridade do Curso, através de sua estrutura curricular e de suas cinco modalidades possíveis: Bacharelado em Ciências Sociais, com 178 créditos; Licenciatura em Ciências Sociais, com 196 créditos; Bacharelado em Sociologia, Bacharelado em Ciência Política, ambos com 178 créditos; e Bacharelado em Antropologia, com 180 créditos. Essa forma de organização do Curso de Ciências Sociais na Unicamp – em cinco modalidades – não existe nas outras duas universidades estaduais paulistas.

Contudo, essa interdisciplinaridade disposta entre as disciplinas do Curso do IFCH –

as de cunho geral e as específicas da área – parece não incluir as disciplinas próprias da Licenciatura e tampouco alguma disciplina relacionada à temática da Educação. Como se pode ler no PPP:

É o que explica a concepção básica de sua estrutura curricular, desenvolvida em torno de um núcleo comum de disciplinas, cuja função é introduzir e integrar matérias de conteúdo geral – como Introdução à Economia e Economia Brasileira, História Política, Econômica, Social Geral e Brasileira, Geografia Humana e Econômica, Estatística Descritiva – e aquelas específicas da área. A saber: Epistemologia das Ciências Sociais, Metodologia e Técnica de Pesquisa, Antropologia I, II e III (respectivamente, Antropologia Social, Cultura e Práticas Sociais e Estrutura e Processos Sociais), Política I, II e III (Introdução à Ciência Política, Pensamento Político Clássico e Teoria do estado I), e Sociologia de Durkheim (I), Marx (II) e Weber (III). Complementam, ainda, estes cursos obrigatórios do núcleo comum (68 créditos), dois grupos de disciplinas eletivas (36 e 8 créditos, respectivamente) de conteúdos e áreas diversas do conhecimento, de livre escolha dos estudantes, dentre um elenco previamente sugerido pelo curso ou pelas respectivas unidades de ensino da Unicamp. Afinado com tal perspectiva interdisciplinar, o curso prevê diferentes possibilidades de integração entre as disciplinas comuns de cada modalidade específica, e aquelas oferecidas em áreas de domínio conexo como Geografia, História, Filosofia, Letras, Linguística, Educação, Economia e Estatística (UNICAMP, s/d, p. 3-4).

Fica evidente nessa passagem que a Educação figura como área conexas às Ciências Sociais, e que não integra as disciplinas de cunho geral obrigatórias do núcleo comum. Porém, é preciso dizer que, diferente do Curso da FFC, o estudante do Curso do IFCH passa a ter liberdade de escolher o caminho que irá percorrer durante sua formação desde o segundo semestre do Curso, quando já se tem espaço para cumprir créditos com disciplinas eletivas. Naquela Faculdade, essa liberdade se dá, em parte, a partir do início do quarto semestre, quando o aluno opta pelo Bacharelado ou pela Licenciatura, e, depois de cumprir todas as disciplinas, em sua grande maioria, pré-determinadas para cada uma das modalidades durante os 2º e 3º anos de acordo com a opção pelo Bacharelado ou pela Licenciatura, em parte, a partir do início do quarto ano do Bacharelado, quando um número maior de disciplinas é oferecido aos estudantes, que podem escolher uma das três áreas das Ciências Sociais para seguir. Enquanto na Licenciatura da FFC o estudante continua com uma carga grande de disciplinas obrigatórias até o final do Curso. Isso pode nos levar a pensar em diferentes concepções de autonomia intelectual do estudante dos cursos de Ciências Sociais em uma ou outra universidade. As passagens seguintes são extraídas respectivamente do PPP da FFC-Unesp-Marília e do PPP do IFCH-Unicamp, a fim de podermos comparar, oportunamente, os

indícios de elementos que reflitam as concepções de autonomia intelectual do estudante de Ciências Sociais próprias de cada instituição:

A possibilidade da opção perante as disciplinas apenas no 4º ano está, dessa forma, em conformidade com a Resolução UNESP nº 43/95 que estabelece um limite de 25% para disciplinas optativas ao longo do Curso (quando os alunos iniciam o 4º. ano, mais de 75% de sua carga horária já foi concluída). Além disso, objetiva-se, com isso, atender aos artigos 11º e 14º da Resolução CNP/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, visando ao “desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional” do aluno e a uma flexibilidade necessária para atender às necessidades desse desenvolvimento (UNESP, 2008, p.15).

Em um segundo momento da formação, que tem início, em geral, com a passagem para o quarto semestre de curso, o estudante deve buscar encaminhar-se quanto à titulação que pretende obter. Será preciso responder, ainda que provisoriamente, à pergunta fundamental: *Devo optar por uma formação mais geral, por um perfil mais generalista, ou por uma capacitação mais específica ou especializada?*” Desta escolha inicial resultam diferentes percursos de formação e contato com a vida universitária, visto que o estudante passará a cursar disciplinas mais próximas do seu interesse particular, promovidas como parte dos requisitos necessários em cada modalidade (que envolvem disciplinas obrigatórias e eletivas), ou então como unidade suplementar de disciplinas eletivas oferecidas pelos Departamentos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia (UNICAMP, s/d, p.4).

A discussão que se coloca aqui serve para justificar um ou outro modelo de formação, já que na FFC ao mesmo tempo em que se defende o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional do aluno, considera-se que o quarto ano é o melhor momento para o estudante desenvolvê-la<sup>16</sup>, enquanto no Curso do IFCH o contato com as disciplinas ligadas à Educação (ou à outra área) vai da escolha de cada estudante e pode ser feita não tão tarde – objetivamente o estudante já tem condições de realizá-la a partir do segundo semestre, e idealmente, segundo o PPP, no final do segundo ano o estudante já tem condições de escolher em qual modalidade seguirá até o final da graduação. As questões contidas no interior da segunda passagem são colocadas aos estudantes do IFCH na medida em que eles têm um leque de cinco modalidades entre as quais escolher, mas um leque que abre e fecha, na medida em que essas modalidades, ora se generalizam, ora se especializam. Porém, e aqui voltamos a discutir a concepção de autonomia, ao tratar de cada uma dessas possibilidades de especialização em modalidades – como mostraremos adiante –, o PPP do IFCH considera apenas as modalidades Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Imaginamos que elas

---

16 Mesmo que apenas do Bacharelado. O PPP da FFC, aliás, deixa-nos dúvidas sobre a existência de uma concepção de autonomia intelectual na Licenciatura.

sejam as modalidades possíveis do Bacharelado, de modo que podemos indagar se as outras duas possibilidades – Bacharelado em Ciências Sociais-Geral e Licenciatura em Ciências Sociais-Geral – foram esquecidas ou desconsideradas. Ainda que possamos deduzir que o Bacharelado em Ciências Sociais-Geral constitui, de fato, uma formação geral incluindo a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, não conseguimos resolver com a mesma facilidade o fato de o PPP do IFCH não especificar, nesse momento, em que consiste a formação do licenciado em Ciências Sociais, quais são os objetivos da Licenciatura e quais campos de atuação se abrem para este profissional em comparação com o profissional formado nas outras modalidades. A discussão sobre autonomia intelectual deve ser posta, então, junto com as condições objetivas que os estudantes têm para definir conscientemente sua trajetória dentro da universidade. Examinemos o primeiro ponto do fragmento do PPP do IFCH a seguir, em que se discorre brevemente sobre o campo de atuação profissional e intelectual de cada uma das três modalidades consideradas:

Na antropologia, o campo de trabalho compreende pesquisa básica em universidades e centros de pesquisa bem como o trabalho em órgãos governamentais e não governamentais voltados para uma ação junto a minorias sociais e a outras populações-alvo de políticas públicas. Por sua vez, ao concluir o curso na modalidade de Ciência Política ou Sociologia, o aluno poderá prosseguir seus estudos com vistas à carreira acadêmica, ou ingressar diretamente no mercado de trabalho, nas áreas de pesquisa política e eleitoral, assessoria política, sindical e parlamentar, ou no magistério do 2º Grau (UNICAMP, s/d, p. 5).

Observa-se, a partir do excerto acima, uma confusão entre modalidades e as possibilidades de atuação profissional, na medida em que o PPP, nessa passagem, oferece a possibilidade de prosseguimento dos estudos com vistas à carreira acadêmica bem como o trabalho no *magistério do 2º grau* apenas às modalidades Sociologia e Ciência Política, excluindo, portanto, a Antropologia das duas realizações. Como o PPP do IFCH não é datado e também não é possível saber, através dele, em que ano começou a ser oferecida a Licenciatura como modalidade do Curso, podemos pensar que as confusões apresentadas acima podem ser decorrentes da época em que foi escrito o documento<sup>17</sup>. Todavia, consideramos necessário expor a continuação do fragmento reproduzido acima até onde inicia o próximo tópico do PPP do IFCH – “Princípios norteadores da organização curricular” –, a partir do qual a Licenciatura aparentemente passa a ser levada em consideração no

---

17 Durante a defesa desta monografia, um dos componentes da banca nos informou que o PPP do IFCH foi elaborado entre os anos de 1999 e 2001, em decorrência de uma exigência externa. O PPP foi entregue à Comissão Central de Graduação da Unicamp em 2001.

documento, ao menos com alguma corporeidade – a fim de que não se suscite dúvidas desnecessárias:

Disciplina voltada para a compreensão da diversidade de formas sociais e culturais, a Antropologia tem um duplo objetivo: por um lado, oferecer descrições densas de sociedades e formas culturais diferentes das nossas, e, por outro lado, transcender os particularismos, pensando a humanidade em seu conjunto. O estudo das sociedades não ocidentais foi o campo de investigação original que permitiu à Antropologia definir sua perspectiva científica delimitando sua contribuição às Ciências Sociais. Contudo, desafiando nossa capacidade de compreender grupos sociais e culturas, a Antropologia exige uma reflexão crítica das práticas ocidentais, mostrando o caráter socialmente construído das nossas instituições, valores e costumes que tendem a ser concebidos como característicos da natureza humana e imutáveis.

Na modalidade de Ciência Política, o aluno estuda a estrutura e o funcionamento do Estado contemporâneo e as relações internacionais, as formas de organização e as atividades de partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais; estuda, ainda, as grandes vertentes do pensamento político moderno.

A Sociologia é a reflexão sobre as formas de estruturação das sociedades. Nascida como elemento de compreensão e intervenção no processo contraditório e conflitivo das sociedades europeias, ao longo da constituição do capitalismo, ela busca tornar inteligíveis as formas de existência dessa sociedade (capitalista). No seu complexo campo de elaboração, a Sociologia trata das formas de estruturação das classes, das ideologias, dos esquemas de representação simbólica, do Estado, dos sistemas produtivos, etc. E o faz, seja na tentativa de preservação das formas atuais, seja no sentido de sua superação. O campo da Sociologia é, portanto, extremamente diversificado, e se traduz, hoje, por exemplo, nas análises das políticas sociais, públicas e estatais. Os mais diversos processos sociais – das formas de reestruturação produtiva à questão dos movimentos sociais, passando pela análise das instituições (públicas e privadas) – são o seu campo privilegiado de intervenção (UNICAMP, s/d, p. 5-6).

Corroboramos assim o fato de que a Licenciatura não é considerada como modalidade nesse momento do PPP, de modo que o leitor fica privado de conhecer suas especificidades no cotejo com as demais possibilidades de formação do cientista social. Contudo, ainda é preciso entender melhor como o PPP de Ciências Sociais do IFCH compreende a formação do cientista social como um todo. Parece-nos, na verdade, que não há no Instituto a intenção de que o estudante faça apenas a modalidade Licenciatura, mas que ele realize as duas – o Bacharelado (ao menos uma das quatro modalidades, obviamente) e a Licenciatura<sup>18</sup> –

---

18 Já comentamos que no PPP de Ciências Sociais da Unesp-Marília também aparece a intenção de que os estudantes possam realizar a Licenciatura e o Bacharelado em Ciências Sociais. No caso do IFCH podemos falar em realizar a Licenciatura em Ciências Sociais e o Bacharelado ou em Ciências Sociais ou em

simultaneamente, como podemos ver no trecho a seguir:

[...] tendo em vista a natureza dos campos de atuação do cientista social, o ideal é que o graduando em Ciências Sociais, em sua trajetória de formação, tenha condições de realizar o Bacharelado e a Licenciatura de forma simultânea e progressiva. Este princípio resulta não somente na relação orgânica entre atividades práticas e teóricas, como também na articulação entre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura, sobretudo com a possibilidade aberta, na presente proposta, de incorporação de atividades educativas realizadas junto aos Movimentos Sociais, Ong's e Minorias como atividades de estágio supervisionado em Ciências Sociais, a chamada educação não-formal, no âmbito da qual muitos de nossos estudantes atuam (ver item “estágio supervisionado em Ciências Sociais”). Este princípio indica, pois, que não se pode formar bacharéis alheios às dimensões múltiplas do processo educativo, no qual eles vão atuar de formas variadas, dependendo de sua inserção profissional (UNICAMP, s/d, p. 7).

É interessante notar a partir deste fragmento a preocupação explícita no PPP do Curso do IFCH de colocar o bacharel, através da Licenciatura, em contato com espaços de educação não-formal. Esse ponto coloca o PPP do IFCH num lugar, talvez, diferente daquele que ocupa o PPP da Unesp-Marília e o da USP; já que estes, no que tange às suas Licenciaturas, preocupam-se efetivamente com a formação do professor da educação básica – o primeiro por demonstrar uma tradição histórica na formação de professores, e o segundo por considerar que assumir a formação de professores da educação básica pública é uma tarefa histórica a ser cumprida para o futuro.

Em vista disso, podemos considerar que, diferentemente das Licenciaturas oferecidas nas outras duas faculdades (FFC e FFLCH), a modalidade Licenciatura em Ciências Sociais do Curso do IFCH aparece como um apêndice da formação do bacharel, pois ao mesmo tempo em que o PPP defende que o profissional das Ciências Sociais deve “articular habilidades relacionadas à pesquisa e à docência e, neste sentido, o aluno deve experimentar tanto dimensões do processo educativo, como do processo de produção do conhecimento” (UNICAMP, s/d, p. 8), ele demonstra determinada negligência em relação a expor as especificidades da Licenciatura. Também não se lê – nem explícita nem implicitamente – no PPP do IFCH que exista uma separação entre Licenciatura e Bacharelado, mesmo considerando que haja especificidades nos currículos do Bacharelado e da Licenciatura (UNICAMP, s/d, p. 6). E se não há uma separação, são mesmo os três Departamentos (de Sociologia, Antropologia e Ciência Política) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas mais a Faculdade de Educação que se responsabilizam pelas disciplinas específicas da

Licenciatura em Ciências Sociais – os três primeiros em um esquema de revezamento entre eles<sup>19</sup>. Porém, de acordo com o PPP, o IFCH se responsabiliza pelas práticas de educação não formal e a FE pelas atividades de estágio relacionadas prioritariamente aos ambientes escolares (UNICAMP, s/d, p.7).

A relação entre o Instituto e a Faculdade vai para além dessa divisão de trabalho e aparentemente se constitui de maneira orgânica, já que existe uma Comissão de Graduação em Ciências Sociais que tem várias atribuições relacionadas às atividades dos Estágios – e nessa Comissão há um representante da Faculdade de Educação. Segue um excerto do PPP, no qual podemos ver como se dá exatamente essa organização:

A Comissão de Graduação em Ciências Sociais é responsável tanto pelo curso de Bacharelado como de Licenciatura e é composta pelo Coordenador e seu Associado, por um docente representante dos departamentos de Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Demografia, um docente representante da Faculdade de Educação e por dois representantes discentes (cursos diurno e noturno). Além das atribuições gerais da Comissão de Graduação, a de Ciências Sociais terá por função captar as demandas de instituições por atividades de estágio, avaliar sua pertinência e disseminar as informações relativas ao estágio supervisionado aos professores responsáveis pelas disciplinas a cada semestre, avaliar a adequação das atividades propostas por alunos e professores. Cabe também à Comissão acompanhar e buscar soluções para os eventuais problemas que podem surgir nas atividades de estágio (UNICAMP, s/d, p.9).

A existência da referida Comissão, por si só, já demonstra a necessidade de manter um espaço específico para se discutir questões pertinentes à Licenciatura em Ciências Sociais, porém, essa pertinência parece se limitar aos Estágios Supervisionados, levando-nos a indagar se a especificidade da Licenciatura se restringem aos estágios. Até porque se comparamos os três PPPs, percebemos que o IFCH não fez as adequações curriculares propostas pelas Resoluções CNE/CP n° 1 e 2 de 2002, como as fizeram a FFC e a FFLCH, ou seja, no PPP do IFCH não vemos esforços no sentido de desenvolver, principalmente, a tal dimensão prática na formação do licenciado.

Essas adequações ou não adequação às determinações do Conselho Nacional de Educação podem ser melhor observadas através de uma análise das grades curriculares de cada um dos cursos de Ciências Sociais das três universidades em questão. É claro que não temos condições ainda de determinar qual é o melhor formato de Curso e tampouco é essa a

---

19 No Curso de Ciências Sociais, contudo, contamos também com o Departamento de Demografia, que, segundo um dos componentes da banca de defesa desta monografia, tem crescido no Instituto desde 2005 e já chegou a assumir disciplinas como Estatística e Estágio na graduação.

intenção do presente trabalho. Até agora, nos atemos a comparar os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais das universidades estaduais paulistas com o fim de abrir espaço para a reflexão em torno da organização curricular desses cursos após a criação da Lei nº11.684/2008, sem deixar de considerar as trajetórias particulares de cada uma das faculdades ou do instituto que os abrigam. Passemos, por conseguinte, a uma breve análise das grades curriculares, a fim de estabelecermos uma base mínima para a “Síntese das análises” que fechará o presente capítulo.

## **2.2 Análise das grades curriculares dos três Cursos de Ciências Sociais.**

As análises anteriores dos projetos políticos pedagógicos já nos deram alguma indicação de como se organiza, mais na teoria do que na prática, cada um dos cursos de Ciências Sociais aqui apresentados. As análises das grades curriculares são, portanto, um complemento – ou a objetivação dos PPPs.

Desse modo, no exame comparativo das grades curriculares dos três Cursos de Ciências Sociais procuraremos compreender, principalmente, como suas diferentes concepções de formação do cientista social se materializam por meio da oferta de disciplinas aos estudantes. Começamos então pelo instante em que cada estudante de cada Curso pode optar por cursar o Bacharelado e/ou a Licenciatura. Na FFC, por exemplo, o estudante de Ciências Sociais depois de cursar um ano e meio de disciplinas que compõem o núcleo comum escolhe qual das duas modalidades seguir por mais dois anos e meio, ou as duas por mais três anos e meio. Já na FFLCH, o Bacharelado é pré-requisito para o estudante se formar em Licenciatura. O graduando, seguindo a grade curricular do Bacharelado, em algum momento que achar pertinente, opta por acrescentar a modalidade Licenciatura e tem até sete semestres para cumprir as disciplinas específicas desta modalidade (o tempo ideal previsto pela Faculdade é de quatro semestres), tendo que se formar, portanto, antes no Bacharelado e depois na Licenciatura – em vista disso, não é possível se formar apenas em Licenciatura na FFLCH, mas é possível, como nos outros dois casos, formar-se apenas no Bacharelado. No IFCH, o estudante que ingressa no Curso de Ciências Sociais opta ao longo da graduação em qual modalidade se formar, a partir da sua integralização curricular, devendo requisitar a mudança ou o acréscimo de modalidade quando achar pertinente – lembremos que na Unicamp cinco modalidades diferentes são possíveis – uma de Licenciatura e quatro de

Bacharelado; podendo o estudante optar por uma ou duas modalidades; ou mais, através do reingresso –, enquanto na USP e Unesp-Marília apenas duas modalidades são possíveis (Licenciatura e Bacharelado), e elas também podem ser cursadas concomitantemente. Nos três cursos analisados é possível o reingresso do egresso do Bacharelado na Licenciatura e, com exceção do Curso da FFLCH, o caminho inverso também pode ser feito.

Vejamos, a partir de agora, quais disciplinas o estudante que acaba de ingressar em cada um desses cursos é obrigado a cumprir atualmente. Isso porque consideramos os primeiros semestres de formação do cientista social fundamentais para identificar quais caminhos os estudantes poderão seguir a partir dali e se eles têm alguma liberdade na escolha desses caminhos, o que pode se constituir em uma ou outra concepção de autonomia intelectual. Na Unesp-Marília<sup>20</sup>, por exemplo, existe um ano e meio de núcleo comum a começar do ingresso: durante o primeiro ano os estudantes devem cumprir cinco disciplinas obrigatórias (Introdução à História, Introdução à Ciência Política, Introdução à Sociologia, Introdução à Antropologia, e Introdução à Economia Política) contando 8 créditos cada e totalizando 600 horas/aula ao longo de todo o ano; a partir de então as disciplinas passam a ser semestrais. No primeiro semestre do segundo ano (último período do núcleo comum), há cinco disciplinas obrigatórias (Fundamentos da Antropologia, Fundamentos da Economia Política, Fundamentos da Geografia, História do Brasil I, e Fundamentos da Sociologia) contando 4 créditos cada e totalizando 360 horas/aula – as disciplinas Fundamentos da Geografia e História do Brasil I possuem carga horária prática de 30 horas (o que equivale a 2 créditos a mais) cada. A partir do final do terceiro semestre, o aluno deve escolher qual das duas modalidades pretende seguir, e a partir de então outro rol de disciplinas obrigatórias é dado para cada modalidade. Analisaremos esse segundo momento do Curso da Unesp-Marília, especificamente a modalidade Licenciatura mais adiante. Agora vejamos como são oferecidos os primeiros semestres aos estudantes do Curso da USP.

No primeiro semestre do Curso de Ciências Sociais da FFLCH<sup>21</sup> o estudante que acaba de ingressar deve começar a cumprir as disciplinas obrigatórias do Bacharelado, organizadas semestralmente. No primeiro semestre, o estudante deve cumprir quatro disciplinas obrigatórias (Introdução às Ciências Sociais: Antropologia, Introdução às Ciências Sociais: Ciência Política, Introdução às Ciências Sociais: Sociologia, e Métodos e Técnicas de Pesquisa I) contando 5 créditos cada e com carga horária total de 360 horas/aula<sup>22</sup>. No

---

20 A estrutura curricular aqui analisada data de 2008 e é a atual.

21 A estrutura curricular publicada no site institucional da FFLCH e aqui analisada data de 2010.

22 Todas as disciplinas obrigatórias do Bacharelado contam horas de Prática como componente curricular.

segundo semestre, o estudante deve cumprir mais quatro disciplinas obrigatórias (Antropologia II, Política II: Pensamento Político Moderno, Sociologia II, e Métodos e Técnicas de Pesquisa II) também com 5 créditos cada e 360 horas no total. No terceiro semestre ainda há quatro disciplinas obrigatórias a serem cumpridas (Antropologia III: Estruturalismo, Política III: Teoria Política Contemporânea, Sociologia III, e Noções de Estatística), com a diferença de que a disciplina Noções de Estatística conta 4 créditos, enquanto as outras contam 5 créditos cada; a carga horária total do terceiro semestre soma 330 horas. A partir do quarto semestre, a quantidade de disciplinas obrigatórias do Bacharelado começa a diminuir até cessar, pois se tem três disciplinas obrigatórias no quarto semestre (Antropologia IV: Problemas da Antropologia Contemporânea, Política IV: Instituições Políticas Brasileiras I, e Sociologia IV) contando 5 créditos cada e 270 horas no total, no quinto semestre o estudante deve cumprir apenas uma disciplina obrigatória (Fundamentos de Economia para Ciências Sociais) com 4 créditos e 60 horas. As demais disciplinas a serem cumpridas pelo estudante da USP – que necessariamente tem que se formar na modalidade Bacharelado em Ciências Sociais – são optativas, sendo exigido cumprir 05 créditos em disciplina eletiva de Métodos e Técnicas de Pesquisa III, 4 créditos em disciplina eletiva oferecida pelo Departamento de Economia e 52 créditos em disciplinas eletivas oferecidas pelos Departamentos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia – os três departamentos das Ciências Sociais oferecem uma gama bastante ampla de disciplinas dentre as quais os estudantes podem escolher – e 16 créditos podem ser cumpridos em disciplinas de livre escolha. Assim, o estudante da FFLCH garante o seu diploma de bacharel, o que garante o diploma de licenciado àquele que cumprir as disciplinas prescritas para esta modalidade. Em nenhuma parte do PPP ou nas páginas do site da Faculdade há a recomendação de um momento propício para o estudante se matricular na Licenciatura, se assim desejar. A instituição se limita a dizer que tanto o estudante matriculado no Bacharelado quanto aquele que já o concluiu pode requisitar sua matrícula na Licenciatura. Falaremos, então, desta modalidade na FFLCH mais adiante. Agora apresentaremos a organização dos primeiros semestres do Curso de Ciências Sociais da Unicamp.

Neste Curso, apesar das cinco modalidades existentes, há um núcleo comum de disciplinas. Nas páginas do site da Diretoria Acadêmica da referida Universidade<sup>23</sup> encontramos tanto o Currículo Pleno do Curso, discriminando o que o estudante precisa

---

E a disciplina Sociologia da Educação, obrigatória para a Licenciatura completa as 400 horas de prática como componente curricular exigidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2002.

23 Ver: <http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/catalogos/>. Acesso em: 17 de julho de 2013.

cumprir ao longo dele para se formar em uma ou em outra modalidade, quanto uma Proposta para Cumprimento de Currículo<sup>24</sup>, na qual os estudantes são orientados a organizar sua formação por semestres, cumprindo determinadas disciplinas por período, de acordo com a(s) modalidade(s) pretendida(s). O primeiro semestre de qualquer uma das modalidades é preenchido igualmente por quatro disciplinas obrigatórias do núcleo comum: Introdução à Economia para Ciências Sociais, Política I: Introdução à Ciência Política, Sociologia de Durkheim, e Antropologia I: Introdução à Antropologia Social, com 4 créditos a primeira (compreendendo atividades teóricas) e 6 créditos cada uma das três últimas (compreendendo atividades teóricas e orientadas), totalizando 330 horas/aula. O segundo semestre de todas as modalidades é preenchido por três disciplinas obrigatórias do núcleo comum: Política II: Política Brasileira, Sociologia de Marx, Antropologia II: Cultura e Práticas Sociais, com 6 créditos cada, e propõe-se que o estudante cumpra já 4 créditos com disciplinas eletivas<sup>25</sup>, o que totalizaria 330 horas/aula. No terceiro semestre a proporção se mantém em algumas modalidades e em outras não, ou seja, o estudante precisa cumprir, independentemente da modalidade que esteja seguindo, mais três disciplinas obrigatórias do núcleo comum: Política III: Teoria do Estado I, Sociologia de Weber, e Antropologia III: Estrutura e Práticas Sociais, com 6 créditos cada, mas também se propõe que o estudante cumpra mais alguns créditos com disciplinas eletivas, variando de 4 a 8 créditos de acordo com a modalidade que se tem em vista<sup>26</sup>. A partir daí, as disciplinas obrigatórias de cada modalidade vão se impondo desigualmente ao longo dos semestres bem como a quantidade de disciplinas eletivas recomendadas para cada modalidade; além disso, restam dispersas em cada modalidade as disciplinas obrigatórias do núcleo comum que ainda não foram cumpridas nos primeiros semestres, justamente porque são propostas para o 4º semestre (Metodologia e Técnicas de Pesquisa I), para o 6º semestre (Estatística para Ciências Sociais) e para o 7º semestre (Economia Brasileira) de todas as modalidades. Em seguida, analisaremos integralmente apenas a modalidade Licenciatura em Ciências Sociais-Geral do Curso, mas em comparação com as licenciaturas da USP e Unesp-Marília.

---

24 A Unicamp trabalha com Catálogos dos Cursos de Graduação anuais, assim, ano a ano podem aparecer mudanças no oferecimento das disciplinas. O *Currículo Pleno do Curso de Ciências Sociais* e a *Proposta para Cumprimento de Currículo* usadas aqui se referem ao Catálogo de 2013.

25 Existe o cumprimento de créditos obrigatórios em disciplinas eletivas próprias do núcleo comum e o cumprimento de créditos obrigatórios em disciplinas eletivas próprias de cada modalidade.

26 No Bacharelado em Ciências Sociais – Antropologia e no Bacharelado em Ciências Sociais – Sociologia propõe-se 4 créditos eletivos no 3º semestre; no Bacharelado em Ciências Sociais – Geral e na Licenciatura em Ciências Sociais – Geral propõe-se 6 créditos eletivos no 3º semestre; e no Bacharelado em Ciências Sociais – Política propõe-se 8 créditos eletivos no mesmo período.

### 2.2.1 Grades curriculares específicas das Licenciaturas em Ciências Sociais

Voltando à grade curricular do Curso de Ciências Sociais da Unesp-Marília, e colocando em evidência a modalidade Licenciatura, notamos que a FFC oferece um caminho bem delimitado para seus estudantes, ou seja, as disciplinas são todas pré-determinadas até o final do terceiro ano. Apenas no primeiro semestre do quarto ano da Licenciatura é que o estudante tem espaço para uma disciplina optativa e no segundo semestre, para duas – no PPP da Unesp-Marília, as disciplinas optativas são denominadas livres, porém, como os estudantes têm que escolher qual disciplina optativa cursar dentre algumas possíveis, consideramo-las nesta ocasião eletivas, já que é esse o nome que temos dado a esse tipo de disciplina nas outras duas universidades<sup>27</sup>. Apresentaremos aqui a composição completa da grade curricular da Licenciatura – que tem início após um ano e meio de núcleo comum, como já foi enunciado. No segundo semestre do segundo ano, portanto, as disciplinas que devem ser cumpridas por aqueles que optaram pela Licenciatura são as seguintes: Metodologia das Ciências Sociais I, História do Brasil II, Métodos e Técnicas de Pesquisa nas Ciências Sociais I, Fundamentos da Ciência Política, e Sociologia da Educação (esta última disciplina é a única que se diferencia da grade do Bacharelado no mesmo período, que oferece Fundamentos da Filosofia além das outras quatro disciplinas idênticas às da Licenciatura). No primeiro semestre do terceiro ano, as disciplinas a serem cumpridas são Metodologia das Ciências Sociais II, Teoria Sociológica I, Teoria Antropológica, Teoria Política I, e Política Educacional e Organização Escolar (novamente esta última disciplina é a única que se diferencia da grade do Bacharelado no mesmo período, sendo substituída por Filosofia das Ciências Humanas nesta modalidade). No segundo semestre do terceiro ano, as disciplinas obrigatórias para a Licenciatura são as seguintes: Teoria Econômica, Teoria Sociológica, Teoria Antropológica, Teoria Política, e Estágio Supervisionado I (o Estágio substitui a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa nas Ciências Sociais II, obrigatória para o Bacharelado). No quarto ano, a Licenciatura praticamente deixa de se comunicar com o Bacharelado e passa a oferecer apenas disciplinas específicas da área da Educação, abrindo espaço para uma disciplina optativa do primeiro semestre e duas no segundo. A distribuição das disciplinas ao longo do ano aparece na tabela abaixo:

---

27 Temos considerado disciplinas livres aquelas que, para a escolha do estudante, não têm qualquer tipo de discriminação em relação às outras disciplinas oferecidas pela mesma Universidade.

## 4º ano da Licenciatura

1º semestre	2º semestre
Geografia Social	Optativa II
Psicologia da Educação	Optativa III
Didática	Geografia da Natureza
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais I	Metodologia do Ensino em Ciências Sociais II
Optativa I	Estágio Supervisionado III
Estágio Supervisionado II	

Os mesmos períodos no Bacharelado se organizam de maneira bastante diferente da Licenciatura. É no quarto ano daquela modalidade que os estudantes têm liberdade de escolher uma das três áreas específicas das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) e montar a sua própria grade curricular, porém cumprindo alguns requisitos: o estudante do quarto ano do Bacharelado deve cumprir cinco disciplinas complementares de uma das três áreas concatenadas segundo um plano definido pelos departamentos (são nove possíveis) e deve cumprir um Seminário de Pesquisa (da área escolhida) e uma Monografia – uma disciplina complementar de uma área pode ser trocada por outra de área diferente desde que seja sugerida por escrito pelo orientador e justificada pela pesquisa em andamento. Os créditos garantidos para a formação livre do bacharel se constituem em duas disciplinas das áreas conexas às Ciências Sociais (Economia, Geografia, História) ou uma da área conexa em conjunto com uma de outra área específica das Ciências Sociais ou com uma disciplina do terceiro ou quarto ano dos cursos de Filosofia, Pedagogia e Relações Internacionais. Diante disso, o que podemos dizer até aqui é que a grade curricular da FFC, e a do licenciando mais do que a do bacharelado parece ser bastante rígida em relação aos outros Cursos ora analisados, como veremos mais adiante.

Na FFLCH, por exemplo, não podemos sequer comparar a grade do Bacharelado com a da Licenciatura, visto que nesta Faculdade o primeiro é pré-requisito para a segunda, de modo que, como já foi dito, o licenciado em Ciências Sociais da USP deve ter a mesma formação do bacharel e mais uma formação específica, complementar, para poder lecionar na educação básica. Mas, ainda assim, a própria grade curricular do Bacharelado em Ciências Sociais da USP é bastante flexível se comparada às das duas modalidades da Unesp-Marília: com quase metade dos créditos do Curso (Bacharelado) reservada para disciplinas optativas (61 créditos em eletivas e 16 créditos livres, de 155 créditos). Passemos, por conseguinte, direto para a análise das disciplinas específicas que o estudante matriculado também na

Licenciatura deve cumprir obrigatoriamente. Como já sabemos que a partir de 2006 a FFLCH assumiu algumas responsabilidades em relação à formação do licenciado em CS, apresentaremos aqui as atividades que devem ser realizadas pelo estudante matriculado na Licenciatura na própria Faculdade que abriga o Curso de Ciências Sociais. São elas: 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (I, II, III e IV)<sup>28</sup>, 100 horas de Estágio Supervisionado para as Ciências Sociais, e a disciplina Sociologia da Educação, que equivale a 4 créditos e conta horas de prática como componente curricular. No total, são contabilizadas 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas entre a disciplina Sociologia da Educação e as disciplinas obrigatórias do Bacharelado, que necessariamente o licenciando já cursou ou cursa concomitantemente à Licenciatura. Não obstante, outras atividades devem ser cumpridas, como é de praxe, na Faculdade de Educação da mesma Universidade. São obrigatórias: Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Didática, Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I, Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II e Estágio Supervisionado<sup>29</sup>. Outras disciplinas, que também devem ser realizadas na FE, são eletivas: o licenciando deve escolher, portanto, uma disciplina dentre Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico, Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico, e Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico; e uma dentre as cinco apresentadas abaixo:

- Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação
- A Psicologia Histórico-cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo
- A Psicanálise, Educação e Cultura
- Psicologia da Educação: Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar
- Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade

---

28 “Para a obtenção do diploma de Licenciatura, o aluno do curso de Ciências Sociais deve comprovar a realização de 200h de AACC, que são atividades de cunho geral, realizadas extra-curricularmente, tais como: participação e organização de colóquios e congressos, semanas de estudo, seminários, mesas-redondas, simpósios, encontros, jornadas, palestras, conferências; participação em grupos de estudo e pesquisa; atividades de iniciação científica; participação em oficinas; monitorias não supervisionadas por docente; tutorias; publicações; cursos de línguas; atividades de extensão, como cursos de difusão cultural, de atualização etc.” (explicação retirada do Comunicado sobre mudanças no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais a partir de 2006, no endereço: <http://www.sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/COMUNICADO%20Final2.pdf> ). A exigência das 200h de AACC vem da Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002.

29 São 300 horas de Estágio realizadas pela FE, somando com as 100 horas pela FFLCH, chegamos às 400 horas exigidas pela legislação em vigor. Sobre as outras disciplinas específicas da Licenciatura (que são as mesmas para a maioria das licenciaturas da USP), elas contam em médias 4 créditos cada. A carga horária específica da Licenciatura é de 660h incluindo os Estágios.

É assim que se forma, então, o licenciado em Ciências Sociais da USP, como bacharel majoritariamente na FFLCH e como licenciado menos da metade na FFLCH e mais da metade na FE. Já na Unicamp, a dificuldade de se comparar a grade curricular da Licenciatura com a do Bacharelado se constitui no fato de termos quatro modalidades de Bacharelado em Ciências Sociais. Analisaremos, portanto, a Proposta para Cumprimento de Currículo específica da modalidade Licenciatura, sem deixar de considerar que ela é uma proposta, e que o estudante da Unicamp pode realizar mais de uma modalidade. Como já foi exposto anteriormente, a partir do segundo semestre do Curso, independente da modalidade escolhida, o estudante já tem espaço para começar a realizar as disciplinas eletivas – em relação ao núcleo comum, são, no total, 36 créditos reservados para disciplinas da Economia, ou da Educação, ou da Geografia, ou da História, ou das três áreas das Ciências Sociais, ou da Literatura, ou das Letras, ou da Linguística, ou da Educação Física, ou da Filosofia; 8 créditos necessariamente para disciplinas da História e 6 para a Filosofia; 8 créditos são livres. Além disso, o estudante que pretende se formar na modalidade Licenciatura deve cumprir os Estágios Supervisionados I e II (oferecidos pela Faculdade de Educação) e os Estágios Supervisionados em Ciências Sociais I e II (oferecidos pelo IFCH), mais 8 créditos de disciplinas das Ciências Sociais, mais 8 créditos em disciplinas específicas da Pedagogia e mais 18 créditos dentre as seguintes disciplinas também oferecidas pela FE:

- Tópicos Especiais em Ciências Sociais Aplicadas à Educação
- Filosofia e História da Educação
- Escola e Cultura
- Política Educacional: Organização da Educação Brasileira
- Psicologia e Educação

Vemos no IFCH uma grande quantidade de créditos a ser cumprida por disciplinas eletivas, tanto no núcleo comum quanto na modalidade Licenciatura (assim como nas demais modalidades do Bacharelado), e 8 créditos livres ao longo de todo o Curso na referida modalidade – pois não são oferecidas mais disciplinas livres na Licenciatura além daquelas do núcleo comum, mas apenas obrigatórias e eletivas. No Bacharelado em Sociologia acontece o mesmo, já no Bacharelado em Antropologia são contabilizados mais 4 créditos livres, enquanto no Bacharelado em Ciência Política e no Bacharelado em Ciências Sociais–Geral

são contabilizados mais 12 créditos livres.

Fazendo uma comparação geral dos três Cursos e das grades curriculares das Licenciaturas, consideramos o Curso do IFCH aquele que oferece maior liberdade na formação do licenciando, visto que a grade da Licenciatura segue a mesma lógica das grades dos Bacharelados, nas quais o estudante pode escolher a composição de disciplinas que contabilizará a carga total de créditos, de maneira bastante variada. Na FFLCH, o estudante que se matricula na Licenciatura cumpre majoritariamente disciplinas específicas obrigatórias, apenas duas são eletivas, e a gama de opções dessas disciplinas eletivas é restrita. Porém, nesta Faculdade a formação do licenciado não está descolada da formação do bacharel, daí podemos dizer que ao longo de toda a formação do licenciado há bastante flexibilidade na composição de sua grade curricular, já que o licenciando, enquanto cursa obrigatoriamente o Bacharelado, pode escolher quais disciplinas cursar dentre uma ampla gama de disciplinas oferecidas pelos diferentes departamentos da própria Faculdade e pelo Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da mesma Universidade, e tem direito a contabilizar 16 créditos livres. Já o Curso da FFC parece bem mais fechado em relação à composição da grade curricular pelo estudante da Licenciatura, que tem grande parte do seu tempo tomado por disciplinas obrigatórias durante toda a graduação – apenas no último ano o licenciando tem espaço para três disciplinas eletivas. O mesmo ocorre com o estudante do Bacharelado até o final do terceiro ano, quando adquire liberdade de seguir umas das três grandes áreas das Ciências Sociais. Porém, na FFC o licenciando não necessariamente cursa o Bacharelado<sup>30</sup>.

Percebemos que os três modelos de formação do licenciado, apesar de fundamentalmente parecidos, se chocam de alguma maneira, logo, o que podemos nos perguntar agora é qual desses modelos integra ou separa mais o Bacharelado e a Licenciatura, qual desses modelos responde melhor à formação do professor de Sociologia da educação básica, e qual desses modelos permite ao licenciado uma formação científica que contribua menos para a marginalização deste intelectual dentro da academia, e fora dela.

### **2.3 Síntese das análises.**

---

30 Assim como no IFCH.

Começamos esta síntese com aquilo que mais aproxima os Cursos de Ciências Sociais das três universidades estaduais paulistas. Logo, podemos dizer, por exemplo, que em nenhum dos Cursos há a distinção de vagas para Licenciatura e Bacharelado no vestibular, e que apesar de haver essa distinção para os cursos noturno e diurno, não foi apresentada diferença na estrutura curricular dos dois períodos em nenhum dos documentos analisados<sup>31</sup>. Outro ponto importante a ser considerado é o fato de a carga horária total das licenciaturas, nas três universidades, ser superior à carga horária total dos bacharelados. Além disso, queremos enfatizar também que em nenhuma dessas universidades se trabalha com o antigo modelo “3+1” de formação do professor (três anos de Bacharelado mais um ano de Licenciatura). Assim, podemos dizer que todas elas integram, de alguma maneira, as duas modalidades nos seus cursos de Ciências Sociais<sup>32</sup>.

Entretanto, algumas especificidades aparecem. Por exemplo, na Unesp-Marília e na Unicamp a carga horária das Licenciaturas, apesar de mais elevada do que a dos Bacharelados, tem sobreposições: na primeira através de uma minoria de disciplinas específicas obrigatórias de uma modalidade (ao menos até o final do terceiro ano da graduação) que excluem as da outra e de uma maioria de disciplinas idênticas mesmo depois do núcleo comum, e na segunda através da grande oferta de disciplinas eletivas que podem contar créditos tanto numa quanto nas outras modalidades. Enquanto na USP, a única disciplina que pode contar crédito do Bacharelado para a Licenciatura é a disciplina Sociologia da Educação, mas, além disso, são somadas as horas de prática como componente curricular para a Licenciatura, que estão atribuídas, em sua grande maioria, às disciplinas obrigatórias do Bacharelado – o que desonera as horas a serem cumpridas na Licenciatura pelo estudante que obrigatoriamente cursa todo o Bacharelado<sup>33</sup>. Contudo, isso não nos garante que as temáticas próprias da Educação estejam sendo tratadas nessas disciplinas, ou

---

31 O que não quer dizer que não haja desigualdades entre os cursos noturno e diurno na prática cotidiana dos estudantes, como, por exemplo, o cumprimento igual de créditos em maior ou menor espaço de tempo. Essa relação, portanto, exige um estudo particular.

32 O antigo modelo 3+1 se define por oferecer o bacharelado nas faculdades/institutos de origem do curso e permitir que o estudante que queira se formar professor, ao final do bacharelado, realize as disciplinas pedagógicas nas faculdades de educação, sendo estas as responsáveis por conferir o diploma de licenciado aos estudantes. Quando os cursos passam a se responsabilizar por uma ou outra disciplina específica da licenciatura e tornam-se os responsáveis pela emissão do diploma de licenciado, eles deixam de se enquadrar no antigo modelo e passam a fazer parte do modelo que integra as duas modalidades. O enquadramento modelar aqui é, portanto, apenas formal. Com este trabalho, podemos ver como os currículos aqui analisados não expressam senão ambiguidades entre o que se constitui em integração ou cisão na formação do cientista social, no que diz respeito à formação para a pesquisa ou para o ensino na educação básica.

33 Na Unesp-Marília, as horas de prática como componente curricular estão dispostas em sua maior parte nas disciplinas da Licenciatura.

seja, pode-se cumprir uma exigência governamental feita para as licenciaturas<sup>34</sup>, sem mudar a estrutura do Curso que, como seu próprio Projeto Político Pedagógico afirma, tem marginalizado a formação de professores ao longo da história. Na FFC também se contam créditos de Prática, exigidos pela legislação, nas disciplinas do núcleo comum, o que facilita o reingresso ou a formação do estudante nas duas modalidades em cinco anos. No IFCH não encontramos as horas de Prática explícitas nos documentos analisados.

Seguindo a mesma lógica, as atividades acadêmico-científico-culturais também são usadas na FFLCH e FFC para desonerar a Licenciatura, na medida em que elas podem ser realizadas durante o Bacharelado e contabilizadas na Licenciatura; enquanto no IFCH não encontramos a contabilização obrigatória de horas de atividades acadêmico-científico-culturais no currículo da Licenciatura. Todavia, neste Instituto existe a disciplina eletiva (para qualquer uma das modalidades) denominada Atividades Científico-culturais e de Ensino (I, II, III, IV, V e VI), que tem como ementa a “participação como expositor, observador ou, ainda, organizador em atividades artísticas, culturais, de ensino ou científicas (produção cultural, mostra individual e coletiva em instituição especializada; visitas monitoradas a exposições e acervos e atividades de frequência a congressos, seminários e afins)”, e parece ter o mesmo objetivo das atividades acadêmico-científico-culturais, prescritas pela Resolução CNE/CP nº2 de 2002. Essa mesma Resolução exige que os Estágios Supervisionados se iniciem a partir do início da segunda metade de qualquer curso de licenciatura, mas em relação a isso é a Unesp-Marília e a Unicamp que assim apresentam seus estágios: a primeira em sua estrutura curricular fixa (no quinto semestre do Curso, relativo à Licenciatura), a segunda em sua Proposta para Cumprimento de Currículo da Licenciatura (no quarto semestre), na qual apresenta os períodos ideais de cumprimento das disciplinas obrigatórias. Já a USP não faz o mesmo, na medida em que a matrícula na Licenciatura fica a cargo de cada estudante. Na Unicamp, aliás, como se trabalha com Proposta e não com Currículo fechado, o início dos Estágios pode se dar, ou não, no tempo cobrado pela legislação<sup>35</sup>.

A partir disso, tentaremos fazer um resumo das disciplinas que são oferecidas aos licenciandos durante toda a sua graduação nas três Universidades analisadas, ou seja, quais disciplinas são oferecidas em todos os Cursos, quais são exclusivas de um ou de outro Curso, e também em que momento da graduação elas são oferecidas – ideal ou obrigatoriamente<sup>36</sup>.

---

34 Resolução CNE/CP nº1 de 2002.

35 Apesar de algumas coincidências, chegamos à conclusão, durante este trabalho, de que o IFCH não se adequou, de maneira orientada, às Resoluções de 2002.

36 Lembremos que na Unesp-Marília as estruturas curriculares da Licenciatura e do Bacharelado são diferentes, apesar de existir um ano e meio de núcleo comum e de haver outras disciplinas que, depois desse

No primeiro ano, a grande maioria das disciplinas oferecidas para os estudantes dos cursos de Ciências Sociais são aquelas de introdução às três áreas que compõem o Curso. Nesse primeiro momento, a Unesp-Marília se diferencia das demais por oferecer disciplinas que duram o ano todo e pela presença da disciplina Introdução à História. Ela oferece também nesse período a disciplina Introdução à Economia Política, o que a aproxima do Curso da Unicamp, que também oferece uma disciplina da Economia logo no primeiro semestre. O Curso da Unicamp se diferencia dos outros dois na medida em que abre espaço, já no segundo semestre, para que o estudante realize ao menos uma disciplina eletiva. Em relação à USP, o que a particulariza, é o fato de ela oferecer, já nos dois primeiros semestres, as disciplinas Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II, além das disciplinas introdutórias das Ciências Sociais, como já foi dito. No terceiro semestre – e a partir daqui os três cursos funcionam com disciplinas semestrais – a FFC continua trabalhando com a área da Economia e, distintamente, oferece também disciplinas da área de História e da Geografia, fora as disciplinas que são aprofundamentos de cada uma das três grandes áreas das Ciências Sociais. Os outros Cursos também continuam com as disciplinas que desenvolvem conteúdos próprios da Ciência Política, Antropologia e Sociologia e, além disso, a USP já começa a trabalhar com Noções de Estatística. Na Unicamp, nesse semestre, oferece-se mais espaço (4 a 6 créditos, dependendo da modalidade que se tem em vista) para disciplinas eletivas. No quarto semestre, tanto o IFCH quanto a FFC investem nas disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa, e a FFC oferece também mais uma disciplina de História e a disciplina Sociologia da Educação. Nesse mesmo momento a USP começa a abrir espaço para as disciplinas eletivas. No quinto semestre percebemos uma inversão em relação ao Curso da USP quando comparado com os da Unesp-Marília e Unicamp, na medida em que o primeiro introduz nesse momento uma disciplina de Economia, enquanto os outros começaram a trabalhar com eles logo no início do Curso. O mesmo ocorre, só que em sentido oposto, com o aprofundamento dos Métodos e Técnicas de Pesquisa: na USP são oferecidas duas disciplinas de métodos logo no início do Curso – além de uma terceira a ser cumprida obrigatoriamente como eletiva até o final do Bacharelado –, enquanto na Unesp-Marília uma segunda disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa é obrigatória apenas para o Bacharelado (no 7º semestre) e na Unicamp apenas uma disciplina denominada Metodologia e Técnicas de Pesquisa I é necessária para a formação do

---

período, são idênticas nas duas modalidades; que na Unicamp existem cinco modalidades diferentes e que o núcleo comum não fica concentrado apenas nos primeiros três semestres; e que na USP o estudante da Licenciatura necessariamente está cursando o Bacharelado ou já o cursou. De modo que nos preocuparemos aqui com as disciplinas obrigatórias e eletivas oferecidas para o licenciando durante toda a sua graduação, ou seja, no núcleo comum ou parte específica das Licenciaturas, no caso da Unesp-Marília e Unicamp, e as disciplinas obrigatórias e eletivas do Bacharelado e obrigatórias da Licenciatura, no caso da USP.

cientista social em qualquer modalidade. Ainda no quinto semestre, a Unesp-Marília oferece uma segunda disciplina específica da Licenciatura: Política Educacional e Organização Escolar, enquanto o estudante do IFCH deve realizar seu primeiro Estágio na Faculdade de Educação. No sexto semestre, é importante ressaltar que a Unesp-Marília ainda oferece mais uma disciplina de Economia e a Unicamp a disciplina de Estatística para as Ciências Sociais. Notamos que a FFC não oferece Estatística separada dos Métodos e Técnicas de Pesquisa para seus estudantes, enquanto a Unicamp e USP não oferecem as Metodologias, oferecidas pela FFC. Ademais, é ainda nesse semestre que os estudantes da FFC começam a realizar seus Estágios, ao mesmo tempo em que os estudantes do IFCH já devem realizar seu segundo Estágio na FE da Unicamp. No sétimo semestre, é a vez do IFCH oferecer mais uma disciplina de Economia para seus estudantes, bem como iniciar seus Estágios em Ciências Sociais, oferecidos por um dos departamentos responsáveis pelo Curso.

A partir do sétimo semestre, a FFC desvincula totalmente a grade da Licenciatura da grade do Bacharelado e começa a trabalhar só com disciplinas específicas, enquanto o estudante da Unicamp, além cumprir os 26 créditos eletivos em disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação durante a Licenciatura, terá que cumprir, ainda, no oitavo semestre, mais um Estágio em seu Instituto de origem. Como o Curso da FFLCH assume uma configuração diferente de formação do licenciado, não pudemos distribuir aqui as disciplinas específicas da Licenciatura por período do Curso (Bacharelado ou Bacharelado e Licenciatura). Entretanto, como o tempo proposto para que o estudante que se matricula na Licenciatura realize suas atividades específicas é de dois anos, é possível distribuir as disciplinas em quatro períodos, assim como a USP mesma o faz<sup>37</sup>: no primeiro período ideal da Licenciatura, o estudante deve realizar ao menos 50h de atividades acadêmico-científico-culturais (o que deve acontecer por mais 3 semestres) e mais uma disciplina eletiva dentre os diferentes enfoques da Introdução aos Estudos da Educação; no segundo período deve-se cumprir a disciplina Política e Organização da Educação Básica no Brasil mais uma eletiva; no terceiro período duas disciplinas são recomendadas: Didática e Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I; e no quarto período ideal é preciso cursar a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II e o Estágio Supervisionado para as Ciências Sociais. Este último é oferecido pela FFLCH<sup>38</sup>, bem como a disciplina Sociologia da Educação, obrigatória

---

37 Ver a grade curricular da Licenciatura através do Sistema Júpiter Web, que oferece suporte online aos alunos de graduação da USP: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8040&codhab=200&tipo=N>. Acesso em 10 de junho de 2013.

38 As 300h de estágio realizadas através da Faculdade de Educação estão diluídas entre as disciplinas

para a formação do licenciado, apesar de ela não aparecer nessa disposição da grade em períodos ideais do site do Sistema Júpiter Web, provavelmente porque já seja contabilizada e disposta na grade do Bacharelado.<sup>39</sup>

Ademais, nessa comparação sintética que fazemos agora das estruturas curriculares das licenciaturas considerando também os períodos ideais de cada disciplina, gostaríamos ainda de abrir aqui o debate justamente sobre a Sociologia da Educação, considerando que, por seu conteúdo, ela seria a disciplina que mais facilmente poderia fazer o vínculo real entre Licenciatura e Bacharelado nessas universidades<sup>40</sup>. Vejamos, primeiro, como ela é dada em cada Faculdade ou Instituto para, a partir daí, fazermos nossas indagações.

Tanto na USP quanto na Unesp-Marília, a referida disciplina é oferecida pelas Faculdades que abrigam os Cursos de Ciências Sociais e é obrigatória para suas Licenciaturas, podendo contabilizar créditos eletivos também para seus Bacharelados. Já na Unicamp, a mesma disciplina aparece em três formatos: Sociologia da Educação I, Sociologia da Educação II e Sociologia da Educação – Trabalho; porém, elas são oferecidas pela Faculdade de Educação da mesma Universidade e não são obrigatórias para nenhuma das cinco modalidades das Ciências Sociais. Não obstante, elas podem contabilizar créditos como disciplina eletiva em qualquer uma das modalidades. Notamos, portanto, que, em nenhuma das três universidades a disciplina Sociologia da Educação é obrigatória para o Bacharelado. Em vista disso, perguntamo-nos se a educação como objeto da Sociologia (ou das Ciências Sociais) não é um conhecimento necessário para qualquer cientista social, independentemente da área em que ele irá atuar.

A partir da questão que se apresenta, voltamos aos PPPs analisados anteriormente e lembramos que apenas o PPP da FFC diferencia discursivamente a formação de professores universitários da formação de professores do 2º grau, no sentido de reconhecer (durante as discussões curriculares da década de 90) que apesar de, já naquela época, o PPP se preocupar com a formação desses professores, ele mesmo priorizava a formação de professores

---

específicas oferecidas para as licenciaturas por esta mesma Faculdade, As disciplinas de Metodologia de Ensino I e II concentram a maior quantidade de horas de estágio – 120 h cada.

39 Apesar de lermos no COMUNICADO SOBRE MUDANÇAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS A PARTIR DE 2006 que as horas de Prática são contadas a partir das disciplinas do núcleo comum do Bacharelado mais a disciplina Sociologia da Educação, notamos na grade da Licenciatura que mais 500 horas de Prática estão diluídas nela.

40 A professora Aparecida Neri de Souza, da FE da Unicamp, como componente da banca de defesa desta monografia, nos alertou para a existência de duas linhas da Sociologia da Educação: há aquela que se aproxima da Sociologia do Conhecimento e aquela que se debruça sobre a escola. Esse campo, portanto, precisa ser mais bem estudado por nós para que seja possível determinar um espaço real de articulação entre as Ciências Sociais e a Educação. Além disso, a professora apontou os Estágios como um espaço relevante para essa articulação, já que prevê também uma formação no trabalho.

universitários. Comparativamente, lembramos que os PPPs da FFLCH e do IFCH não fazem uma distinção clara quando se referem ao termo docência nos textos, deixando o leitor confuso, se este reconhece que, na prática, a formação de professores da educação básica é, no geral, como lemos no capítulo anterior, relegada a um segundo plano dentro das universidades. Entendemos que, apesar de todos os determinantes históricos – como o processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e de desvalorização do trabalho do professor da educação básica –, levantar a problemática da formação de professores de sociologia é papel dos cientistas sociais que estão hoje vinculados às universidades como pesquisadores e como docentes que formam, também, futuros professores.

Nesse sentido, percebemos um discurso mais avançado na Unesp-Marília do que na USP ou na Unicamp, já que no PPP do Curso de CS da FFC vimos uma preocupação com a formação de professores para a educação básica pelo menos desde a década de 90, ao mesmo tempo em que vimos um reconhecimento formal de que a Faculdade, naquela época, já priorizava a formação de professores universitários. O reconhecimento da separação entre o Bacharelado e a Licenciaturas se constitui em um discurso avançado, na medida em que promove debate público, que pode levar à mudança. Porém, entendemos igualmente que, na prática, os currículos dos Cursos demonstram como a separação entre Bacharelado e a Licenciatura, em qualquer um dos casos, é um problema difícil de se resolver mesmo quando há alguma intencionalidade nesse sentido.

Na USP, por exemplo, a Licenciatura em Ciências Sociais da FFLCH aparece como uma complementação do Bacharelado, uma especialização na área da Educação. Contudo, a Licenciatura parece estar isolada das disciplinas que são realizadas obrigatoriamente no Bacharelado. Apesar de vermos no PPP uma preocupação em relação à formação de professores centralizada na Universidade e do esforço da Faculdade em desenvolver determinadas atividades de formação do licenciado dentro dela, a grade curricular nos mostra que as poucas atividades específicas da Licenciatura realizadas pela própria FFLCH não têm, necessariamente, relação com o Bacharelado. Como vimos, as horas de prática como componente curricular não garantem que se trabalhe com temáticas relacionadas à Educação, tampouco as atividades acadêmico-científico-culturais garantem essas temáticas, o Estágio é específico para os licenciandos e a Sociologia da Educação não é obrigatória para o Bacharelado. A integração parece se realizar, portanto, num plano individual, através dos estudantes que optam pelas duas modalidades. É interessante levantar aqui o fato de o estudante do Bacharelado ter liberdade significativa para compor sua grade, porém na Licenciatura o mesmo estudante tem essa liberdade bastante reduzida.

No IFCH, temos a impressão, ao ler o PPP, de que uma suposta integração entre as modalidades não é um objetivo a ser alcançado, mas uma realidade que já está dada. Assim, tanto nesse documento quanto na grade curricular do Curso, vemos a Licenciatura simplesmente se perder em meio às quatro modalidades de Bacharelado – já que o PPP não especifica em que consiste a formação do licenciado em Ciências Sociais, quais são os objetivos da Licenciatura e quais campos de atuação se abrem para este profissional em comparação com o profissional formado nas outras modalidades –, aparecendo como um apêndice, talvez útil ao bacharel, oferecido em grande parte pela Faculdade de Educação. A Licenciatura do IFCH sofre, então, duas separações, uma em relação ao Bacharelado, conforme a generalidade dos casos, e outra – comparativamente mais intensa do que na FFLCH e na FFC – em relação ao próprio Instituto que abriga o Curso de Ciências Sociais, que, neste caso, se responsabiliza apenas por duas disciplinas de Estágio. O estudante do IFCH, contudo, tem grande liberdade de composição da sua grade curricular, podendo suprir determinadas lacunas na sua integralização curricular de acordo com a compreensão que tem da totalidade do Curso.

Na FFC, apesar do discurso de uma necessidade real de integração entre as duas modalidades, quando analisamos a grade curricular do Curso, vemos, na verdade, duas formações suficientemente diferentes entre a Licenciatura e o Bacharelado. É como se o licenciado fosse uma coisa e o bacharel outra, principalmente no último ano do Curso. Pelo fato de a grade ser bastante fechada, fica evidente para quais disciplinas é dada preferência em uma ou em outra modalidade, ficando o estudante da graduação, aparentemente, sem liberdade de contornar possíveis arbitrariedades impostas por uma série de disciplinas obrigatórias. Nessa Faculdade, porém, encontram-se os próprios departamentos de Educação, o que assume uma configuração bastante diferente em relação ao IFCH e à FFLCH. Não sabemos, contudo, como essa disposição geográfica e política influencia na integração entre as Ciências Sociais e a Educação.

Por fim, consideramos que os três Cursos mantêm, fundamentalmente, a separação entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, mesmo quando ela é evitada no discurso ou quando o discurso é utilizado justamente para se reconhecer a cisão e buscar a superação dela. As particularidades de cada Curso parecem ser, portanto, diferentes formas de ajustamento das concepções de formação intelectual e profissional do cientista social – presentes, explícita e implicitamente, nos PPPs e nas grades curriculares – à dissociação histórica entre licenciatura e bacharelado presente nos cursos de graduação em geral.

### 3. QUESTÕES RESPONDIDAS POR DOCENTES DAS TRÊS UNIVERSIDADES.

Este capítulo é uma continuação do precedente, na medida em que as repostas dos docentes ao nosso questionário desenvolvem muitas vezes os mesmos assuntos ali tratados de maneira mais pessoal – ainda que representem as instituições nas quais atuam. Elaboramos algumas perguntas orientadoras que foram encaminhadas para seis docentes no total: dois deles não nos deram um retorno sobre sua participação nesta pesquisa, três responderam ao questionário por escrito, e uma professora requisitou uma entrevista via Skype – na qual utilizamos como roteiro o mesmo questionário enviado aos demais docentes.

Dentre os quatro docentes que participaram da nossa pesquisa, temos um professor anônimo do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, que ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais<sup>41</sup>; uma professora anônima do Departamento de Ciências Sociais na Educação da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, que ministra as disciplinas Sociologia da Educação (no curso de Pedagogia) e Tópicos Especiais em Ciências Sociais (para as licenciaturas)<sup>42</sup>; a professora Ana Paula Hey, do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLCH) da USP<sup>43</sup>, que ministra as disciplinas Sociologia da Educação e Estágio Supervisionado em Ciências Sociais; e a professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp-Marília, que ministra Metodologia de Ensino em Ciências Sociais.<sup>44</sup>

O primeiro ponto discutido com os docentes girou em torno dos projetos políticos pedagógicos de cada Curso de Ciências Sociais. Indispensavelmente, questionamos se os docentes têm conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Ciências Sociais (CS) da Universidade na qual atuam. No geral, todos têm conhecimento do PPP, exceto a professora da FE da Unicamp (que não atua especificamente com a Licenciatura em Ciências Sociais). A esse respeito, precisamos dizer que a professora da FFLCH ressaltou que o PPP de CS da sua Faculdade foi elaborado pelo coordenador do Curso com o apoio dos docentes dos departamentos de Antropologia, de Sociologia e de Ciência Política e que não é usual que todos os docentes conheçam o documento. Apesar de desejável, segundo ela.

---

41 Como já foi enunciado no Capítulo 2, no IFCH há um revezamento entre os três departamentos das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) para ministrar as aulas de Estágio no Instituto.

42 Apesar disso, qualquer estudante de qualquer curso pode se matricular nela.

43 Na FFLCH a Licenciatura está vinculada ao Departamento de Sociologia apenas.

44 Apenas a Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Hey, da FFLCH e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Mendonça da FFC autorizaram a citação de seus nomes neste trabalho.

Como desdobramento dessa primeira questão, perguntamos se os docentes consideram o PPP de CS da sua Universidade adequado e se, para a elaboração das aulas da Licenciatura, costumam se orientar por ele ou seguem outras diretrizes. O professor do IFCH acredita que o PPP do Curso é adequado, apesar de não influenciar diretamente nas aulas de Licenciatura, sendo necessário, então, de acordo com o professor, discuti-lo nesse contexto. Já a professora da FFLCH nos retornou com uma reflexão do que é (ou deveria ser) um PPP:

Um PPP deve dar a orientação geral e básica, ou seja, as diretrizes que embasam o curso do ponto de vista da sua concepção e organização, mas também deve ser dinâmico, acompanhando os fluxos de professores (o que pode alterar essas concepções) e dos alunos (novas exigências que são postas à formação acadêmica). Esse processo exigiria pensar o PPP continuamente e não como algo pronto e definitivo.

Além disso, ela respondeu que se orienta pelo PPP indiretamente, mas não saberia mensurar isso em sua prática cotidiana. Sobre o mesmo assunto, a professora da FFC reconheceu que o PPP de CS da sua Faculdade é mais focado no Bacharelado, apesar de ter a presença da Licenciatura nele, e que, de modo geral, a compreensão da importância de um projeto político pedagógico previsto dentro do projeto do curso é uma coisa muito minimizada: “não se tem uma concepção [de] que o planejamento do curso, a articulação entre as disciplinas, o diálogo entre elas na prática mesmo, no dia a dia do curso seja importante”. Associando ao PPP as ementas das disciplinas, a professora afirmou também que poucos professores se orientam por elas: “talvez os que mais se orientem sejam os seus próprios autores”. Todavia, como a FFC já teve muita renovação no corpo docente, pelos mais variados motivos – demissão, aposentadorias, professores substitutos – ela acredita que haja uma prática bastante alienada de nem ao menos se saber o que é a ementa, ou de pensar mais ou menos o que é o Curso e “fazer meio por conta”. Nesse sentido, a professora acredita que haja muitos problemas em relação ao documento e a prática cotidiana.

Ademais, ela considerou que quando se tem que mexer num documento como o PPP, em consequência de mudanças na grade curricular, principalmente, há uma grande movimentação no Curso, com uma maior ou menor participação de professores e alunos, dependendo do caso. Porém, essa movimentação não garante a mesma participação depois que a grade está colocada. Ela fez questão de falar da última reformulação desse documento na FFC, em decorrência das Resoluções de 2002<sup>45</sup>, ou seja, em suma, do cumprimento de 400 horas de prática como componente curricular, de 400 horas de estágio e de 200 horas de

---

45 Ela se refere às resoluções CNE/CP n°1 e 2 de 2002, bastante comentadas no capítulo anterior.

atividades acadêmico-científico-culturais obrigatórias na formação do licenciado. Segundo a professora, o Bacharelado também se mobilizou nesse processo, pois, para garantir a carga horária da Licenciatura, que já era bastante alta, “algumas disciplinas tiveram que cair”, até para que se garantisse, ao mesmo tempo, um curso de quatro anos no qual fosse possível o aluno concluir a outra habilitação (Bacharelado ou Licenciatura) em mais um ano.<sup>46</sup> Para ela, a grade curricular da FFC é muito pesada e os alunos têm todos os seus horários tomados. Ainda assim, a professora considera que a Licenciatura está num momento de superação do próprio PPP, devido, principalmente, à existência na Faculdade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Capes. Falaremos sobre isso mais adiante, já que algumas questões sobre o Pibid foram respondidas por todos os participantes da pesquisa.

Outra pergunta colocada aos docentes foi, então, a respeito da separação entre Bacharelado e Licenciatura. Perguntamos como se dá essa separação nos Cursos de Ciências Sociais de cada Instituto ou Faculdade, o que cada docente pensa sobre ela e se eles a consideram adequada ou mesmo necessária. O professor do IFCH acredita que exista uma grande integração entre o Bacharelado e a Licenciatura no seu Instituto, mas pondera que essa integração não beneficia tanto a segunda, que, de acordo com ele, acaba sofrendo uma sobrecarga de créditos. Já a professora da FE da Unicamp, que ministra disciplinas onde casualmente há a presença de licenciandos em Ciências Sociais, apresenta-nos uma resposta na qual ela se coloca veementemente contra a separação, mesmo em modalidades, da Licenciatura e do Bacharelado. A professora acredita que todos os professores deveriam ter uma formação teórica no campo das Ciências Sociais e a docência deveria ser uma especialização, para que não se ratifique a *pre-noção* de que a formação de professores é de segunda categoria, ou mesmo aligeirada. Deste modo, subentendemos que a professora da FE reconhece que haja, de fato, uma separação entre as formações. A professora da USP parece concordar, em parte, com a professora da FE da Unicamp, quando responde, à mesma questão:

Não considero adequada a separação na formação entre bacharelado e licenciatura, uma vez que entendo a formação para a docência a partir da formação do campo disciplinar de origem (as Ciências Sociais), com todas as suas especificidades epistemológicas, metodológicas e práticas como pré-requisito.

---

46 Segundo a mesma professora, não adiantava fazer a graduação durar cinco anos, pois a FFC correria o risco de perder alunos para outros cursos que tivessem duração de quatro anos.

Dissemos “em parte” porque a professora da USP complementa sua resposta exprimindo que a docência precisa ser entendida e trabalhada conjuntamente a essa formação disciplinar de origem, e não de maneira isolada. Não sabemos, portanto, como a proposta de se trabalhar a Licenciatura como uma especialização, como propôs a professora da FE da Unicamp, pode se dar de maneira integrada à formação teórica no campo das Ciências Sociais ou isolada dela.

Nesse sentido, outra professora, agora da FFC, defendeu com bastante clareza essa integração já anunciada pela professora da FFLCH. Ela nos disse que um estudante para se tornar professor de sociologia não pode deixar de ser um cientista social: “ele é as duas formações ao mesmo tempo”. Porém, ela acredita que na realidade existe, de fato, uma dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura e que, por isso, ela precisa ser superada, fundindo, então, essas duas formações e até criando um novo nome, que as represente em sua unidade. Para a professora, separar – cada vez mais – as modalidades é a maneira mais fácil de lidar com a dicotomia que está colocada na prática. Contudo, ela considera de grande importância o fato de que, ao menos, na FFC a entrada no vestibular não é separada<sup>47</sup>. Assim, o estudante de Ciências Sociais da FFC opta por se formar em Bacharelado ou Licenciatura – ou em ambas as modalidades – durante o Curso. Essa importância se torna ainda mais relevante na medida em que, como vimos no Capítulo 1, e como a professora aqui reitera, muitos cursos de Ciências Sociais criados pelo REUNI oferecem apenas a licenciatura para o estudante. Não obstante, é preciso, segundo ela, fundir as formações mesmo no interior dos cursos que oferecem as duas modalidades para seus graduandos – como é o caso dos três cursos estudados na nossa pesquisa. Extraímos da entrevista uma passagem que ilustra a posição da professora da FFC em relação ao tema abordado:

[...] seja lá pra que for que ele [estudante de CS] vá exercer, mesmo se ele for professor no ensino superior, ele vai ser professor, além de fazer pesquisa. Então quer dizer, afora ser um mercado de trabalho bem, vamos dizer assim, mais direcionado à pesquisa de mercado, pesquisador mesmo de instituto só com essa finalidade, mas se a gente pensar de um modo geral, de ser professor do ensino superior, instituições públicas ou privadas, ele vai precisar dessa discussão sobre a Educação [...]. Se ele não usar, pelo menos ele vai ter também uma formação que é muito importante, que diz respeito a um setor social que é a Educação, que um cientista social, mesmo que seja só pesquisador tem obrigação mínima de saber uma discussão básica sobre o tema, porque ele pode ser chamado a atuar como pesquisador nessa área também [...] Então, vamos dizer assim: Educação não dá pra negar, a própria

---

47 No IFCH e na FFLCH também não.

origem da Sociologia está ligada à Educação. Então esse é um fator que passa batido dos colegas que negam a todo momento a Licenciatura, que expressam na verdade um preconceito com a questão da educação básica, isso é um descompromisso [...] com um problema social gravíssimo no nosso país [...] é uma falta de consciência política e teórica e desconhecimento da própria, ou negação [...], das origens da Sociologia lá com Durkheim, [...] na França.

A professora conclui, portanto, dizendo que ela prefere escolher o caminho mais difícil, qual seja, o de superar essa dicotomia através da integração das duas modalidades e não de sua separação.

Em outro ponto do questionário, foi requisitado aos docentes que apresentassem as principais dificuldades encontradas ao lecionar as disciplinas específicas da modalidade Licenciatura em Ciências Sociais das suas respectivas universidades. A professora da FFC reclamou que essa dicotomia – discutida na questão anterior – entre Bacharelado e Licenciatura, acaba influenciando os alunos. No sentido de gerar um preconceito em relação à Licenciatura: de se tratar, no geral, a Educação como coisa menor, como um objeto não digno de análise do cientista social. Segundo ela, quebrar essa resistência não é tarefa fácil. Nesse mesmo caminho, a professora da FFLCH avaliou que na sua Faculdade a motivação dos alunos para a docência é reduzida, devido, dentre outras coisas, a um Curso tradicionalmente voltado à formação do pesquisador. Ela acrescentou, portanto, outros fatores a essa reduzida motivação dos alunos para a docência, como, por exemplo, as dificuldades voltadas ao valor social da profissão de professor da educação básica e a baixa remuneração dela.

Sobre isso, os apontamentos dos dois professores da Unicamp, tanto do IFCH quanto da FE, foram em outro sentido. A professora da FE, por exemplo, apontou que especificamente para as licenciaturas, ela trabalha somente com Tópicos Especiais em Ciências Sociais, e, como esta disciplina é optativa para todos os cursos da Universidade, estudantes de diversos cursos estão juntos nas aulas. Logo, a dificuldade que a professora encontra emerge daí, na medida em que, de acordo com suas próprias palavras, se ela trabalha com os estudantes das Ciências Sociais, os demais estudantes têm dificuldades em acompanhar a disciplina, e se ela trabalha com os alunos dos demais cursos, os estudantes das Ciências Sociais consideram a disciplina “fraca”. Logo, a queixa da professora é de que é difícil achar um meio termo nessa configuração.

Falamos aqui de uma configuração na qual a maior parte das disciplinas das licenciaturas, no geral, fica a cargo da Faculdade de Educação da Universidade, onde pouco

ou nada se trabalha com saberes próprios de cada disciplina, portanto. Aliás, numa outra questão, a professora da FE afirma que há muitas contradições na formação de professores entre sua Faculdade e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – visto que são esses os espaços que estamos investigando – tanto que ela diz que a primeira, como instituição, argumenta que a responsabilidade sobre a formação de professores para as Ciências Sociais é do segundo, justificando que, no âmbito da FE, a formação de professores, independentemente de qual seja o campo disciplinar, é para trabalhar em escolas.

Já o professor do IFCH vai nos dizer que a maior dificuldade que encontra é sua própria falta de preparo no tema específico da Educação. O que significa dizer que mesmo ministrando aulas de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, ele não possui formação na área. A esse respeito, aliás, duas perguntas também foram por nós elaboradas e respondidas pelos docentes. Indagamos, especificamente, se os docentes que assumem as disciplinas da Licenciatura em CS em cada Instituto ou Faculdade têm formação na área (Sociologia da Educação, Metodologia de Ensino de Sociologia ou Ciências Sociais, Formação de Professores de Sociologia etc.) e, caso a resposta fosse negativa, questionávamos por que isso acontece.

O professor do IFCH, então, respondeu que no seu Instituto os professores que assumem as disciplinas da Licenciatura não têm formação na área da Educação e infere que o principal motivo é a ausência de um projeto “mais forte” para a própria Licenciatura – o que, para ele, inclui a contratação de professores específicos para trabalhar na área. Mais do que isso, o professor revela que a responsabilidade pela contratação de professores da área têm sido delegada para outras instâncias da Universidade e que as poucas contratações realizadas recentemente tiveram outras prioridades. A professora da FE, que atua na mesma Universidade, corrobora a afirmação do outro professor sobre o fato de os professores do IFCH não terem formação também na área da Educação. Além disso, ela nos recorda de que não há a disciplina Sociologia da Educação no Instituto e que os professores da FE com formação em Ciências Sociais não trabalham com o “ensino de sociologia ou antropologia ou ciência política e muito menos com as ciências sociais”. Não há, portanto, na Faculdade disciplina específica para as Ciências Sociais – nem mesmo os Estágios são disciplinares. A professora também menciona que há cerca de dez anos foi realizada uma reforma curricular na qual se atribuiu a responsabilidade sobre a Licenciatura em CS para o IFCH, enquanto a FE ficaria incumbida apenas das disciplinas “de serviço”. A conclusão da professora nessa questão é a de que, como no Curso de Ciências Sociais não há professores que tenham pesquisas na área da Educação, o que acontece é que os estudantes não são formados para

serem professores.

Na FFLCH o cenário muda um pouco. Segundo a professora da Faculdade, foi feito um concurso – único – no departamento de Sociologia para trabalhar com a Licenciatura – em Sociologia da Educação. Mas a professora ressalta que para trabalhar com ensino de sociologia, nenhum concurso foi feito. De modo que não há especificidade para o ensino, mas sim formação em sociologia ou áreas afins. Sobre as outras disciplinas específicas da Licenciatura, a professora da FFLCH não pôde responder com precisão, por isso, apenas comentou que a Metodologia de Ensino é de responsabilidade da Faculdade de Educação da USP e no último concurso o docente contratado não é da área de Sociologia, nem trabalha com questões relacionadas ao ensino médio, mas com educação infantil.

Já na FFC, o cenário muda um pouco mais. A professora da FFC nos disse que a única disciplina diretamente relacionada à Licenciatura sob responsabilidade de um dos departamentos de Ciências Sociais – o Departamento de Sociologia e Antropologia – é a Sociologia da Educação e o docente que ministra a disciplina tem formação na área. Além disso, os Estágios Supervisionados e as Metodologias de Ensino em Ciências Sociais estão sob responsabilidade do Departamento de Didática, mas as docentes que ministram ambos têm formação na área das Ciências Sociais e da Educação. A disciplina de Didática também está sob responsabilidade do Departamento de Didática e o docente que ministra a disciplina tem formação na área da Educação, mas não na área das Ciências Sociais. Igualmente, a disciplina Psicologia da Educação está sob responsabilidade do Departamento de Psicologia e o docente que ministra a disciplina não têm formação na área das Ciências Sociais. Por fim, o docente que ministra a disciplina Política Educacional e Organização Escolar, que está sob responsabilidade do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, é graduado em Economia e tem pós-graduação na área da Educação.

Percebemos que, na FFC, os departamentos ligados à Educação estão na mesma Faculdade que os departamentos das Ciências Sociais, o que assume, para nós, uma configuração diferente da FFLCH e do IFCH. Porém, ao ser questionada sobre o assunto, ou seja, se essa configuração privilegiaria uma integração maior entre as áreas, a professora da FFC nos deu uma resposta negativa. De acordo com ela, o que promove uma integração maior ou menor é realmente a intencionalidade dos professores.

Manifestações análogas à da professora surgiram em outro momento dos questionários, quando foi perguntado aos docentes se a Faculdade ou o Instituto onde atuam tem se envolvido com as questões que surgiram após a criação da Lei 11.684/2008, e, se sim, quais ações poderiam ser citadas. A professora da FFLCH, por exemplo, respondeu

negativamente à primeira pergunta, já que no corpo de professores do Departamento de Sociologia – único responsável pela Licenciatura em CS – não há discussões nesse sentido. Assim, ela acredita que nos outros departamentos das Ciências Sociais – de Antropologia e de Ciência Política – também não haja. A professora ainda ressaltou que a Licenciatura está a cargo de apenas uma professora no âmbito de todo o Curso, o que, de acordo com ela, “já demonstra o escopo do interesse dos professores na questão”. Diferentemente, apesar de o professor do IFCH também responder negativamente à primeira pergunta, dizendo que não conhece nenhum envolvimento direto do Instituto, a ressalva dele se configura no sentido de considerar que as únicas ações que ele poderia citar “são iniciativas individuais dos docentes responsáveis pelas disciplinas da licenciatura como: discussão sobre a obrigatoriedade, sobre as atribuições do docente, sobre o conteúdo ministrado, currículo etc.”

A professora da FE da Unicamp respondeu ainda por um outro viés, qual seja, o de que, de forma geral, as poucas ações ocorridas no sentido de um envolvimento com as questões que surgiram após a criação da lei 11.684/2008 partiram de demanda dos estudantes. Contudo, nesse momento do questionário, ela menciona o desenvolvimento do projeto PIBID-Sociologia no IFCH, que está a cargo da Coordenação de Graduação em Ciências Sociais e tem como finalidade formar professores para o ensino médio e desenvolver projetos conjuntos com as escolas. Mas, segundo ela, esse projeto tem pouco alcance.

Na FFC, segundo a argumentação da professora que lá atua, o envolvimento da instituição no que diz respeito ao ensino de sociologia na educação básica parece ser bastante distinto da outra Faculdade e do outro Instituto, até porque esse envolvimento precede a criação da lei 11.684/2008: na Unesp-Marília existe um Núcleo de Ensino que funciona desde 1987, e, segundo a professora, sempre foram desenvolvidos projetos de sociologia pelo Núcleo, até mesmo em períodos em que a disciplina Sociologia foi retirada do currículo das escolas. Porém, percebemos através da fala da professora da FFC, que muito desse envolvimento institucional se dá em função do envolvimento de um ou outro professor atuante na Licenciatura e na vida da Universidade como um todo. A própria professora entrevistada disse que, por isso, em Marília, eles sempre conseguiram fazer manifestações institucionais de apoio a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia na educação básica, com posições de Congregação, de Conselho Universitário e até do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unesp; aliás, ela narrou que, quando foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 4/06 e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não quis acatar o dever de fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo das escolas de ensino médio, a própria professora propôs uma moção de questionamento ao

Conselho Estadual de Educação. Um dos argumentos contidos na moção era justamente o investimento da Unesp nos projetos de Núcleo de Ensino, já que, mesmo com as disciplinas não sendo obrigatórias, existiam projetos de atuação da Universidade nessas áreas. Reproduzimos abaixo uma passagem da entrevista, para que se evidencie com clareza a fala da professora da FFC:

Então, [...] vamos dizer assim, institucionalmente, por uma ação, [...] direta nossa aqui de propôr moções etc., a gente conseguiu algumas manifestações [...] institucionais a favor da presença da Sociologia. Então, como a gente tem o programa do Núcleo de Ensino, que é exatamente esse espaço onde te permite fazer essas articulações não só com a escola, mas também estabelecer um diálogo [...] interno na Universidade para mostrar [que] 'é importante, os alunos gostam, além de ter bolsa, ter dinheiro, etc.' você também tem crescimento, um aprofundamento das Ciências Sociais na Educação, e isso [...] começa a [...] fazer parte da história [...].

Notamos, então, a importância do Núcleo de Ensino da Unesp-Marília nesse contexto de reinserção da sociologia na educação básica. Como a própria professora da FFC colocou em outro momento da entrevista: quando passamos a analisar a história do referido Núcleo de Ensino, percebemos que ela tem um impacto, de tal modo que as pessoas sabem da existência da Sociologia voltada à Educação na Unesp-Marília, o que faz com que, segundo a professora, apareçam demandas que não existiam antes.

Quando a professora fala sobre o surgimento de novas demandas, pensamos que parte delas decorram do incentivo do Governo Federal no que concerne ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em instituições de ensino de todo o país. Não por acaso, algumas perguntas sobre a existência ou não do Pibid ligado às Ciências Sociais em cada Instituto ou Faculdade também foram apresentadas aos docentes. Interrogamos como eles veem o Pibid em relação à iniciação docente do professor de sociologia (ou de ciências sociais), se eles consideram que o Programa auxilia nas disciplinas de Estágio, o que eles acham que o Programa significa para a Licenciatura em Ciências Sociais, e qual impacto social um programa como esse pode ter.

Dando continuidade ao debate sobre a Unesp-Marília, a professora da FFC abordou as questões sobre o Pibid dizendo, a princípio, que o Programa é uma política fundamental para a formação de professores. No caso da Unesp-Marília, ele aparece com um Núcleo de Ensino melhorado. Já que os recursos destinados ao Núcleo sempre foram sempre muito mais escassos do que aqueles que hoje são destinados ao Pibid: eram em média duas bolsas e

alguma verba para comprar material de consumo e para pagar o transporte público até a escola, conforme a professora nos disse.

O Pibid traz, então, nesse contexto, uma expansão significativa de bolsas para os estudantes e ainda oferece a bolsa para o professor da rede pública que participa do Projeto. Porém, ainda de acordo com a professora, o que deu à FFC experiência e amadurecimento paulatino com relação ao “como fazer”, no que diz respeito ao ensino de sociologia, foi a existência do Núcleo de Ensino desde a década de 80. A começar pelo Núcleo de Ensino, portanto, já se percebia que a formação dos alunos diretamente envolvidos com o projeto – que estavam na escola de uma forma intencional, propositiva – nem sequer podia ser comparada à formação daqueles que faziam o estágio tradicional. Segundo a professora, o desnível da experiência entre um e outro sempre foi inquestionável. Para ela, todos esses elementos foram abrindo espaço para a Licenciatura dentro do Curso, para um reconhecimento acadêmico que, na verdade, culminou com o Pibid.

Hoje, a FFC está articulando o Núcleo de Ensino com o Pibid e ambos com os Estágios, somando-se a isso a atuação em sala de aula. Diante dessa situação, a professora revela que não faz outra coisa – visto a complexidade da tarefa que assumiu – mas, ao mesmo tempo, ela acredita que a FFC está encontrando um modelo de formação do professor de sociologia, ainda incipiente, mas que dá aos docentes da Faculdade cada vez mais clareza do caminho que se deve seguir, ainda que a professora considere que para o egresso do Pibid, por exemplo, atuar como professor na educação básica quando ele sair da Faculdade vai depender de outros fatores – e principalmente, do salário. Deste modo, ela defendeu uma política de fixação desse egresso na escola pública, que poderia ser pensada como uma bolsa de permanência do professor – egresso do Pibid – na escola. Mais do que isso, a professora defendeu também que todo aluno deveria ter uma bolsa da Licenciatura, a fim de garantir um compromisso de realizar a Licenciatura nas condições que a bolsa exige, porque, nas palavras dela:

[...] se a gente ficar dentro do modelo tradicional, a gente não vai formar bons professores. O estágio é uma perda de tempo, é uma violência pra escola, é uma encheção de saco para o aluno, o professor do estágio não tem condições de acompanhar os seus estagiários onde ele vai conseguir o estágio... é um faz de conta, a gente sabe disso, é desmoralizante.

O Pibid traz, portanto, uma nova situação, e, segundo a professora, ele influencia nos estágios porque em algum momento os bolsistas do Pibid estarão matriculados nas disciplinas de Estágio, e terão outra experiência, diferente da experiência daqueles que não passaram pelo

mesmo Programa. Diante disso, o problema, ainda de acordo com a professora da FFC, aparece quando o professor que está envolvido com o Pibid não é o professor do Estágio. De modo que esse cenário implica a necessidade de um projeto pedagógico integrado, no qual o Pibid opere como um elemento estruturante. Por fim, a professora recomenda que as licenciaturas percebam o Programa e se organizem ao redor dele, de tal forma que se possa aproveitá-lo positivamente nos cursos.

O Curso da FFLCH, porém, não conta com o Pibid. De maneira que a professora desta Faculdade não pôde avaliar o Programa<sup>48</sup>. Enquanto no IFCH, apesar de não haver uma tradição na formação de professores há a presença do Pibid na área de Ciências Sociais. O professor do Instituto que participou da nossa pesquisa expôs que, na prática, o Programa “acaba sendo mal definido e bastante informe, beneficiando mais algumas iniciativas do que outras por motivos controversos”. E complementa dizendo que ele “serve bem como um propagador do *ethos* empresarial que agências e organizações de pesquisa e divulgação científica do mundo todo vêm promovendo no mundo acadêmico crescentemente principalmente a partir do início deste século”. Mas, ao mesmo tempo, pondera que o Programa “faz isso ao mesmo tempo em que oferece oportunidades potencialmente positivas”.

Sobre a capacidade de o Pibid auxiliar nas disciplinas de Estágio, a resposta do professor do IFCH se aproxima bastante do que a professora da FFC manifestou sobre o mesmo assunto. Ou seja, para ele o Programa pode auxiliar muito nas disciplinas de Estágio, de fato, pelo envolvimento direto dos bolsistas na disciplina. Mais do que isso, o mesmo professor também acredita que as atividades realizadas pelo Pibid favorecem a inserção dos demais alunos da Licenciatura nas escolas, apesar de considerar que, no IFCH, essa possibilidade não é plenamente explorada no momento, supondo que essa situação se deva, talvez, à ausência de um modelo que demonstre benefícios para todas as partes envolvidas. É interessante já notar aqui como a proposta da professora da FFC, de fazer um projeto

---

48 Contudo, a FFLCH conta com um Laboratório de Ensino de Sociologia, sobre o qual a professora Ana Paula Hey não se pronunciou. Acreditamos que nosso questionário pode não ter dado espaço para isso. De qualquer modo, existe um site do Laboratório na internet no seguinte endereço: <http://ensinosociologia.fflch.usp.br/les>. Através do qual podemos ler que: “O Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) foi criado por meio de subsídios da Pró-Reitoria de Graduação e Departamento de Sociologia da USP. Tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio, tanto os licenciados e bacharéis em Ciências Sociais como os oriundos de outras áreas de conhecimento. A iniciativa parte do entendimento de que as Ciências Sociais contribuem decisivamente para a reflexão cotidiana, desde os problemas macro sociais até os infinitamente pequenos.”

O próprio site é um dos projetos do LES e tem como objetivo: fornecer bibliografia orientada para aprofundamento de estudos em Antropologia, Ciência Política e Sociologia; fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de materiais didáticos para utilização em sala de aula; estimular a troca de informações e experiências entre professores do Ensino Médio e alunos da Licenciatura em Ciências Sociais; possibilitar aos professores formados em outras áreas maior contato com os conteúdos específicos das Ciências Sociais.

pedagógico integrado, no qual o Pibid opere como um elemento estruturante, já ajudaria a resolver o problema que o professor do IFCH nos apresenta neste momento.

Ainda sobre o Pibid – Sociologia – do IFCH, a professora da FE apenas manifestou que ele não tem nenhuma articulação com a Faculdade de Educação, mas que o Programa, no geral, tem sido uma boa proposta de articulação entre estudantes e professores em exercício e, além disso, tem sido avaliado como relevante pelos estudantes. Por fim, a professora também acredita que o Pibid auxilia nos Estágios.

O último quesito apresentado aos docentes foi para que indicassem quais são os desafios, do Instituto ou da Faculdade onde atuam, em relação à formação dos professores de sociologia que, supostamente, atuarão nas salas de aula da educação básica.

Para a professora da FFLCH são dois os desafios da sua Faculdade. Primeiro, “criar o *ethos* para a docência”, o que, para ela, envolve não só “um processo de profissionalização adequado mas também o compromisso social com a formação das novas gerações”. Segundo, “o aprendizado da transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar e a transmissão adequada do olhar sociológico, que envolve uma expertise das questões sociais e da sensibilidade para apreendê-las”.

Para a professora da FE da Unicamp, o maior desafio que está colocado é o de uma proposta para a formação de professores de sociologia. Para isso, ela distribui alguns papéis entre o Instituto de origem do Curso de CS da Unicamp e a Faculdade de Educação: o primeiro deveria abrir um concurso para recrutar um professor específico para a área, bem como criar um laboratório de ensino em ciências sociais; enquanto a segunda deveria se ocupar da formação de professores em ciências sociais, revendo, portanto, a sua concepção de formação de professores. Já para o professor do IFCH, que não é da área, os desafios, dentro da mesma Universidade, não parecem assim tão claros. Para ele o futuro da Licenciatura em Ciências Sociais do IFCH é um desafio do início ao fim: “É tudo e mais um pouco”, escreveu ele. O professor revelou em sua argumentação que não saberia por onde começar a responder essa pergunta. Todavia, na resposta a uma outra questão, o professor acabou sendo mais propositivo. A questão se referia às dificuldades que cada docente encontra ao lecionar as disciplinas específicas da Licenciatura, e ele expunha que a principal dificuldade se deve à sua falta de preparo no tema específico da Educação. Porém, na complementação de sua resposta<sup>49</sup> ele escreveu que essa situação se reflete negativamente na disciplina – neste caso, na disciplina de Estágio –, por impedir grandes progressos, e também no docente, por exigir

---

49 Que, oportunamente, não foi trabalhada por nós na referida questão.

que ele deixe de lado suas próprias pesquisas para se dedicar à disciplina que não é da sua área. O professor demonstrou, assim, a trama de interesses institucionais e individuais na qual está inserido, como docente do Instituto. Mas, ainda assim, ele acredita que haja uma perspectiva de mudança dessa situação – de ausência total de docentes com conhecimento específico para trabalhar com formação de professores no Instituto – num futuro próximo, já que, segundo ele, estamos num momento de transição no que se refere ao papel atribuído ao “curso de licenciatura”.

Nesse sentido, a professora da FFC, ao ser requisitada para apontar os desafios da sua Faculdade em relação à formação de professores de sociologia, também avalia que estamos na etapa de consolidação da Sociologia no ensino médio e isso vai se refletir no processo de formação de professores. Sabemos, contudo, que a trajetória do Curso da FFC é bastante diferente da trajetória do Curso do IFCH – e do Curso da FFLCH também –, o que justifica a professora considerar que a FFC está no caminho certo, e que o Pibid veio fortalecer uma luta que ali já estava posta, dando um reconhecimento acadêmico que não era possível se ter somente com o Núcleo de Ensino. A professora atribui esse reconhecimento ao fato de o Pibid ser ligado à Capes, ou seja, uma agência de fomento reconhecida no meio acadêmico.

Para a professora da FFC, portanto, o desafio ainda é a superação da dicotomia Bacharelado-Licenciatura. Ou seja, um desafio que está para além da FFC. Aliás, ele reflete a continuidade de uma luta que, segundo a professora, está colocada desde a década de 50, dentro do contexto do desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil.

Vemos, a partir das questões respondidas pelos professores que cada Curso de Ciências Sociais aqui analisados apresenta suas particularidades também em função da área de atuação dos docentes que ministram disciplinas neles. A FFC parece ser a Faculdade que tem o maior número de docentes com formação na área da Educação e que trabalham especificamente com ensino de sociologia. Sabemos que a Faculdade possui tradição na formação de professores em decorrência do desenvolvimento do Núcleo de Ensino que ali existe desde a década de 80.

Provavelmente por causa dessa trajetória peculiar da FFC, o PPP dela seja o mais dedicado dos três a incluir as questões próprias da Licenciatura no documento, apesar de a professora da FFC ter reconhecido que o PPP da sua Faculdade é mais focado no Bacharelado. Já o professor do IFCH reproduz exatamente o que o PPP do Curso onde ele atua transparece conceitualmente, ou seja, que nesse Instituto há uma grande integração entre as duas modalidades. Enquanto a professora da FFLCH não deixou claro se ela considera que haja essa separação especificamente na sua Faculdade, mas afirmou genericamente que a

formação na Licenciatura não deve ser realizada de maneira isolada. Na nossa análise anterior, inferimos que a organização do Curso de CS da FFLCH não parece integrar de fato as duas modalidades, e aqui acrescentamos que ela parece apenas conseguir integrar minimamente a Licenciatura com a sua própria Faculdade de origem – o que não é irrelevante diante do contexto que estamos estudando.

Contudo, a professora da FFLCH afirmou que, como na sua Faculdade há uma tradição voltada para a pesquisa, os estudantes não são formados para serem professores. A professora da FE da Unicamp afirmou que o mesmo acontece no IFCH, dessa vez pelo fato de não ter nenhum professor que tenha pesquisa na área da Educação no Instituto. As duas situações não parecem estar descoladas uma da outra, já que, conforme lemos na Introdução, a maioria dos autores ali apresentados considera que há uma dissociação histórica, entre pesquisa e ensino, na formação do cientista social.

Por fim, ressaltaremos ainda dois pontos que perpassaram a fala dos professores que participaram desta pesquisa. Primeiro, sobre iniciativas muito mais individuais do que institucionais tanto em relação às questões que surgiram com a reinserção da sociologia no ensino médio – seja de professores ou estudantes no IFCH – quanto ao longo da constituição da história do Núcleo de Ensino na FFC, do aprofundamento das Ciências Sociais na Educação, e da atuação política dentro da universidade a fim de intervir no currículo da educação básica para garantir a presença da sociologia nele. Segundo, diante do contexto criado pela Lei nº 11.684/2008, vimos o Pibid como um elemento de abertura de um espaço novo num lugar e de consolidação de um espaço que já vinha sendo construído há algumas décadas em outro lugar. Precisamos dizer que esse espaço, seja de abertura ou de consolidação, não é só espaço da sociologia no ensino médio, mas também o da educação nas Ciências Sociais.

#### 4. CONCLUSÃO

Para que caminhemos para uma possível conclusão deste trabalho, lembramos que o nosso problema inicial se referia às estruturas dos cursos de Ciências Sociais que, no geral, precisariam ser repensadas, já que com a Lei nº 11.684/2008, a Sociologia passou a fazer parte do currículo do ensino médio, requisitando assim, de maneira imediata, uma atenção maior à formação de professores de sociologia.

A partir disso, investigamos, em cada Universidade, se quem assume a responsabilidade da formação de professores nesses Cursos são as Faculdades ou o Instituto de Ciências Sociais, as Faculdades ou os Departamentos de Educação, ou se essa responsabilidade é compartilhada pelo Instituto, pelas Faculdades e pelos Departamentos das duas áreas – Ciências Sociais e Educação. Compreendemos, contudo, que cada uma dessas duas grandes áreas se subdivide em tantas outras, sinalizando o processo de desenvolvimento das próprias ciências juntamente ao processo de divisão social do trabalho do sistema capitalista. Desta forma, mantivemos nosso foco especialmente na divisão de trabalho – no que diz respeito ao processo de formação do professor de sociologia – entre as Ciências Sociais e a Educação, e na divisão de trabalho entre as três grandes áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Entre os três Cursos analisados observamos, portanto, que a maior parte da responsabilidade da formação específica do licenciando em Ciências Sociais fica a cargo das Faculdades e Departamentos de Educação das três Universidades e que, com exceção do IFCH, apenas os Departamentos ligados à Sociologia é que também se ocupam dessa formação. Na FFLCH a Licenciatura está ligada somente ao Departamento de Sociologia da mesma Faculdade e na FFC a única atividade específica da formação do licenciando ligada aos Departamentos das Ciências Sociais é a disciplina Sociologia da Educação, que está a cargo do Departamento de Sociologia e Antropologia. Já no IFCH, sabemos que os três departamentos – de Sociologia, de Antropologia e de Ciência Política – revesam-se para assumir, também, a única atividade da Licenciatura que fica a cargo do Instituto, ou seja, os Estágios Supervisionados em Ciências Sociais I e II. Imediatamente, pensamos que o IFCH, no que diz respeito a incorporar as áreas da Antropologia e da Ciência Política na formação do professor de sociologia (ou de ciências sociais), é mais avançado do que as outras duas Faculdades, porém, lembramos que, neste Instituto, não há um docente sequer com formação

ao mesmo tempo em Ciências Sociais e em Educação, enquanto na FFC, mesmo no Departamento de Didática, há professores com formação nas duas áreas. Dessa maneira, podemos pensar, na verdade, que o revezamento entre os departamentos do IFCH pode ser um reflexo de que a parte que hoje cabe às Ciências Sociais do Instituto sobre a responsabilidade das atividades específicas da Licenciatura é mesmo dos três departamentos das Ciências Sociais<sup>50</sup> ou, pelo contrário, pode ser um reflexo de que os departamentos não assumem os Estágios como atividade contígua e nenhum dos três departamentos os assumem como atividade contínua. O que pode causar a impressão de que a responsabilidade pela Licenciatura no Instituto ainda não foi resolvida.

As dúvidas que não são facilmente resolvidas podem, contudo, ser cada vez mais esclarecidas conforme avançamos na nossa conclusão. Quando analisamos os projetos políticos pedagógicos, por exemplo, pudemos examinar os principais fundamentos das concepções intelectual e profissional que regem a formação do cientista social – bacharel e licenciado – em cada Universidade. E, a partir disso, constatamos que esses fundamentos, observáveis em um ou outro espaço, são, na verdade, bastante semelhantes entre si, guardando apenas algumas especificidades, às vezes elementares, para cada um dos Cursos.

Explicaremos mais detalhadamente o que estamos tentando confirmar. Vimos, por exemplo, que os PPPs dos três Cursos são predominantemente mais focados no Bacharelado. Porém, enquanto no PPP da FFC se reconhece a prioridade que se deu, ao longo da história, à formação de professores universitários<sup>51</sup> em detrimento da formação de professores para a educação básica, no PPP da FFLCH e no PPP do IFCH não conseguimos nem mesmo ter certeza a qual dessas categorias profissional e intelectual – que existem na realidade – é feita referência quando aparece o termo “docente” em vários momentos dos dois documentos. Vimos também que todos os PPPs refletem o momento histórico em que estão inseridos. Entretanto, o PPP da Unesp-Marília é único datado e é também o que mais dialoga com as mudanças curriculares – internas e externas – ocorridas ao longo dos anos, enquanto o PPP do IFCH insiste em tentar reproduzir uma atemporalidade que em nada contribui para se discutir o papel que o cientista social assume nos dias de hoje. Outro ponto importante a ser discutido aqui é o fato de as grades curriculares do Bacharelado e da Licenciatura serem distintas entre si tanto no IFCH quanto na FFC, enquanto na FFLCH a grade da Licenciatura é um

---

50 O que, de acordo com um dos componentes da banca de defesa desta monografia, pode indicar um caminho para a formação de professores, compreendendo a sociologia no ensino médio como um campo não disciplinar. Diante disso, consideramos que essa questão merece um estudo mais específico e aprofundado.

51 Entendendo que esses profissionais, no geral, não precisam cursar as licenciaturas para atuar como docentes nas universidades.

complemento da grade do Bacharelado. Mais do que isso, na FFC a separação entre Licenciatura e Bacharelado pôde ser vista com bastante nitidez na própria grade curricular de seu Curso, principalmente em relação à especialização em uma das áreas das Ciências Sociais (prevista apenas para o Bacharelado), enquanto no IFCH essa separação apareceu muito mais opaca, devido as suas cinco modalidades possíveis de formação do cientista social, dentre as quais, como já dissemos, a Licenciatura parece se perder. Já na FFLCH, não podemos dizer que exista, na grade curricular do Curso, uma separação que possa criar lacunas, no campo das Ciências Sociais, na formação teórica do licenciado, já que ele necessariamente tem a mesma formação que o bacharel, e mais uma específica para ser professor. O que faz com que pensemos, na verdade, o contrário: que aqueles que se graduam apenas bacharéis em Ciências Sociais na USP ficam privados de um conhecimento específico na área da Educação oferecido apenas àqueles que complementam a sua formação na Licenciatura. Mais do que isso, pensamos que todos os graduandos ficam praticamente privados de um diálogo ativo entre as áreas das Ciências Sociais e da Educação.

Como essa cisão na formação do bacharel e do licenciado já havia sido enunciada, genericamente, no primeiro capítulo deste trabalho, antes mesmo de analisarmos especialmente os PPPs e as grades curriculares dos Cursos de Ciências Sociais da USP, Unicamp e Unesp-Marília, reiteramos que o que fizemos aqui, portanto, foi não só provar que essas Universidades também reproduzem a separação entre Bacharelado e Licenciatura nos seus Cursos de Ciências Sociais mas também examinar quais elementos, contidos na fundamentação teórica de cada documento, sustentam essa separação.

Deste modo, consideramos que as especificidades de cada Curso são apenas os produtos das articulações que a comunidade acadêmica de cada Instituto ou Faculdade conseguem elaborar mesmo diante de todas as amarras da tradição, da legislação, do mercado de trabalho etc. que indistintamente conduzem a organização dos Cursos. O exemplo da FFC é bastante propício para demonstrarmos o que são, de fato, essas possíveis articulações dentro dos limites do sistema de ensino controlado por essas forças, mais ou menos, latentes.

Percebemos, por exemplo, a forte presença do Estado tanto nos currículos da educação básica quanto nos currículos dos cursos que oferecem a licenciatura: vimos a legislação por mais de um século em disputa, sempre que se tratava de incluir, manter ou retirar a sociologia do currículo da educação básica e vimos também uma custosa<sup>52</sup> legislação determinando

---

52 Ver no Apêndice, ao final deste trabalho, a posição da professora Sueli Mendonça sobre as práticas como componentes curriculares.

como deve ser formado o professor da educação básica nesse início de século.

Diante dessa conjuntura, o que faz a FFC é se adequar à legislação vigente para os cursos de licenciatura ao mesmo tempo em que organiza o currículo do Curso de Ciências Sociais da Faculdade de modo a garantir que o estudante possa, ao menos, se formar nas duas modalidades – separadas agora, talvez, pela própria legislação<sup>53</sup>. E não só a FFC mas também o IFCH cria, ao seu modo, as condições que garantem a formação em mais de uma modalidade no Curso de Ciências Sociais, sendo o Instituto, discursivamente, bastante incisivo na possibilidade de integração entre o Bacharelado e a Licenciatura na formação dos estudantes da graduação em Ciências Sociais. No entanto, a Faculdade e o Instituto permitem que o estudante se forme apenas em Licenciatura em Ciências Sociais. Já a FFLCH não o permite.

Assim, estaria a FFLCH oferecendo maior resistência à separação das modalidades ou estaria ela apenas privilegiando ainda mais o Bacharelado em detrimento da Licenciatura, já que o primeiro pode prescindir da segunda? Possivelmente uma pergunta não exclua a outra. De qualquer modo, vimos que essa suposta resistência da FFLCH não inclui uma rejeição total das exigências legais em relação à formação de professores, já que, em 2006, foram incluídas algumas atividades referentes à Licenciatura dentro da própria Faculdade, mais integradas ao Curso, bem como se passou a contar as horas de prática como componente curricular no currículo da Licenciatura. Não obstante, não podemos confirmar através desta pesquisa se nessas horas de prática, exigidas pelas Resoluções de 2002, são desenvolvidas atividades relativas à educação no geral ou ao ensino das próprias Ciências Sociais. E, além disso, sabemos que a FFLCH não garante que os estágios se iniciem a partir da segunda metade do Curso, como prevê a mesma legislação.

A FFLCH é, na verdade, mais um exemplo de como as universidades estaduais paulistas, potencialmente, podem se articular internamente para lidar com as exigências legais que vêm de fora delas. Todavia, o que queremos especular, a partir daqui, é a quais interesses poderiam servir essas articulações e, como já indicamos no Capítulo 1, se elas são construídas de maneira consciente, intencional, pela comunidade acadêmica ou refletem uma negligência ordinária em relação aos assuntos relacionados à formação de professores da educação básica.

Daremos outros exemplos que podem nos ajudar a compreender a embaraçosa situação sintetizada acima: quando, no Capítulo 2, analisamos os PPPs e as grades curriculares dos três Cursos de CS, chegamos à conclusão de que o IFCH, de acordo com os documentos lidos, não

---

53 Ainda falamos das Resoluções CNE/CP n° 1 e 2 de 2002.

se adaptou às Resoluções do CNE de 2002 – que, certamente, podem ser alvo de críticas. Nos documentos institucionais analisados, as Resoluções são completamente ignoradas, de modo que não sabemos se foram feitas discussões a respeito delas ou se houve uma posição institucional contrária a elas e uma reafirmação conceitual da formação de professores já existente no Instituto – o que também não encontramos no PPP, pelo menos.<sup>54</sup> Já na FFLCH, percebemos que algumas adaptações em relação a essas mesmas Resoluções foram incorporadas no Curso, mas, igualmente, não se diz se elas foram de fato discutidas pela comunidade acadêmica. De modo geral, ficamos sem saber, através dos PPPs, quais são as políticas de formação do professor de sociologia da educação básica características de cada uma das duas Universidades, pois elas não são explicitadas, assim como o são as políticas de formação de pesquisadores e professores universitários. E, principalmente, porque vemos pouca dinamicidade nos PPPs dos Cursos de CS do IFCH e da FFLCH se os comparamos com do Curso de CS da FFC. Neste último, podemos ver que o PPP sempre foi, e continua sendo, objeto de discussão e instrumento de reorganização do Curso. Sabemos, contudo, que a professora entrevistada da FFC revelou que existem muitos problemas em relação a esse documento e a prática cotidiana dos docentes – que, no geral, não se orientam por ele.

Diante disso, deixaremos a fala da professora, acima, como um estímulo para investigações futuras, já que, a nossa pesquisa se limita a investigar elementos institucionais apenas<sup>55</sup> e sabemos que para o presente trabalho ser completo, ele precisaria conter também uma pesquisa com o corpo docente, por um viés talvez antropológico. Pois, através dela poderíamos compreender o caráter que os documentos aqui analisados assumem de fato na prática, no cotidiano dos estudantes, no entendimento que esses sujeitos têm de seus percursos intelectuais e profissionais durante a graduação, nos gostos pelas disciplinas, no sentido que dão a elas etc.

Por isso, não podemos até este instante confrontar as concepções de formação, o grau de integração entre as modalidades ou as alterações curriculares meramente formais com a

---

54 Porém, como ressaltou um dos componentes da banca de defesa desta monografia, se analisarmos os catálogos do Curso de Ciências Sociais da Unicamp ao longo dos anos, podemos ver que de 2005 para 2006, há muitas mudanças no currículo. Dentre elas, maior flexibilidade na grade da Licenciatura, o desaparecimento da oferta de algumas disciplinas, como, por exemplo, Didática Aplicada ao Ensino de Sociologia e as Práticas de Ensino, Sociologia e Estágio Supervisionado. As horas de prática, inexistentes até 2005, aparecem no currículo de 2006 nas disciplinas específicas da Licenciatura (com código EL) e nas disciplinas da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política do segundo e terceiro semestre do núcleo comum. O que significa que as adaptações às Resoluções do CNE de 2002 foram sim incorporadas ao currículo do Curso de Ciências Sociais – como na USP e Unesp-Marília – em 2006.

55 As entrevistas com os docentes foram consideradas nesta monografia porque os entrevistados lidam diretamente com a institucionalidade dos Cursos, através das disciplinas que lecionam – disciplinas voltadas à formação do licenciando.

prática cotidiana em nenhuma das Universidades estudadas. Esse limite, porém, é apenas um recorte metodológico, e não invalida nosso trabalho. Uma pesquisa com o corpo discente deve ser o próximo passo deste trabalho. E nesta pesquisa, em verdade, não examinamos as Universidades em si, descoladas da sociedade em que estão inseridas. No primeiro capítulo, anunciávamos que a separação entre bacharelado e licenciatura, e a desvantagem da segunda em relação ao primeiro, não é um fenômeno localizado e tampouco acidental.

Essa discussão pode ser encontrada também em Durkheim (1979), quando o autor exprime que cada sociedade possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos, e que não há ninguém que possa fazer com que uma sociedade possua, num dado momento, outro sistema de educação se não aquele que está implicado na sua própria estrutura (p.60). Nesse sentido, reafirmamos aqui que não admitimos que uma ou outra universidade possa, sozinha, superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura existente na formação do cientista social, mas defendemos que é preciso conhecer, através da ciência, o sistema de ensino produzido pelo capitalismo e o próprio capitalismo reproduzido pelo sistema de ensino e, mais do que isso, reconhecer a universidade dentro desse processo, para que seja possível considerar qualquer possibilidade de mudança intencional dentro da ordem social estabelecida.

Pois, não reconhecer a importância da formação de professores não significa que eles não serão formados, inclusive dentro das instituições que a desconsidera. Do mesmo modo, desprezar a separação entre bacharelado e licenciatura não significa que, na prática, ela não exista e que não incida tanto no ensino quanto no próprio desenvolvimento das ciências. Porque, na medida em que o trabalho social se especializa cada vez mais, a separação na formação do professor e do pesquisador pode, a princípio, parecer simplesmente que cada um ocupará determinada função na sociedade – através de uma profissão que exige aptidões particulares e conhecimentos especiais –, mas, como vimos nas nossas análises ao longo deste trabalho, é evidente que as temáticas relacionadas à Educação acabam sendo quase ou totalmente excluídas da formação do pesquisador nesse transcurso, o que faz com que as Ciências Sociais formem, de um lado, cientistas para serem pesquisadores mas que não terão a Educação como um possível objeto a ser estudado e, de outro, formem cientistas para serem professores mas privados de parte significativa das disciplinas da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, e, conseqüentemente, do vínculo delas com a Educação. Potencialmente, ambos acabam sendo cientistas sociais incompletos. E se considerarmos que os cientistas sociais são sempre formados por cientistas sociais, o risco que corremos é das

próprias Ciências Sociais, no decurso do tempo, perderem parte de sua criatividade e legitimidade. A professora Sueli Mendonça, da FFC, anunciou isso de alguma forma no capítulo anterior, quando disse que a dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura acaba influenciando os alunos na Faculdade onde atua, gerando preconceito em relação à Licenciatura, que, segundo ela, faz com que a educação, no geral, seja tratada como coisa menor, como um objeto não digno de análise do cientista social.

Segundo Durkheim (1979), a educação tem as condições necessárias para ser objeto de uma ciência, porque possui a mesma realidade que outros fatos sociais também possuem, ou seja, um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes etc. Consequentemente, o autor acredita que a educação possa mesmo ser objeto de uma ciência particular – porém ainda não desenvolvida em sua época –, qual seja, a Ciência da Educação. Diante disso, e das necessidades da sociedade a partir da Renascença, que, segundo ele, não é mais uma sociedade conformista como a da Idade Média, surge, então, a Pedagogia, como uma teoria prática que veio remediar a ausência da Ciência da Educação<sup>56</sup>, diante da necessidade de socialização metódica das novas gerações em uma sociedade em transformação. Porém, como a Pedagogia para Durkheim é uma teoria prática, ela precisaria ao menos se amparar em uma ciência, que para ele seriam, na verdade, duas: a Sociologia, mesmo que ainda nascente, para auxiliar a Pedagogia a fixar o fim da educação, e a Psicologia para a determinação minuciosa dos processos pedagógicos. Para o autor, só a Sociologia seria capaz de auxiliar na compreensão dos fins da educação, fosse relacionando-os com os estados sociais de que dependem e que exprimem, fosse auxiliando a descobri-los (DURKHEIM, 1979, p.86).

Não entraremos aqui no debate sobre a Pedagogia ser ou não uma teoria prática e tampouco sobre o desenvolvimento e institucionalização da Ciência da Educação nos dias de hoje. Resgatamos o Durkheim com o único intuito de demonstrar a proximidade da educação – como objeto de estudo científico – com a Sociologia – como ciência –, ao menos desde o século XIX.

Ademais, essa proximidade – agora entre as Ciências Sociais e a Educação – se estende para o Brasil da segunda metade do século XX, nas obras de Florestan Fernandes. Diante dos problemas nacionais da época, como miséria e subdesenvolvimento, Fernandes (1964) defende que através da união entre cientistas sociais e educadores seria possível

---

56 Durkheim (1979) diferencia a ciência da educação das teorias pedagógicas: as segundas são especulações de gênero muito diverso da primeira. Segundo ele, o objetivo das teorias pedagógicas não é o de descrever ou explicar o que é, ou o que tem sido a educação, mas de determinar o que ela deve ser. Elas não se propõem, portanto, a exprimir fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de conduta.

intervir, racionalmente, na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro – que sempre foi símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes –, para adaptá-lo enfim à evolução do regime democrático. Segundo o autor, a “perspectiva objetiva” que faz parte da educação científica do cientista social é imprescindível para se elevar os problemas educacionais à esfera da consciência social. Esse processo, para ele, seria fundamental para a transformação da sociedade brasileira.

Contudo, não debateremos aqui também sobre a possibilidade de transformação da sociedade brasileira nos termos em que Fernandes coloca, mas nos deteremos na potencial unidade entre as duas áreas – Ciências Sociais e Educação – no desenvolvimento de estudos científicos sobre a educação sistemática no Brasil. Já que, depois da Lei nº 11.684/2008, é justamente dela que estamos falando, como possibilidade de atuação profissional do cientista social formado, dentre outras instituições, pelas universidades estaduais paulistas. Diante disso, os problemas que são postos para as Ciências Sociais são dois: formar professores para ministrar a disciplina Sociologia na educação básica e retomar a educação como objeto de estudo delas.

Resgatamos Durkheim e Florestan Fernandes aqui para que pensemos se, hoje, podemos trabalhar em cima desses dois problemas conjuntamente, e quais vantagens teríamos – antes de pensar na possibilidade de transformação da sociedade através da educação – no próprio desenvolvimento das nossas Ciências e na formação, intelectual e profissional, das novas gerações de cientistas sociais, sejam eles pesquisadores, professores da educação básica ou do ensino superior. O que está em jogo, portanto, não é a formação científica do professor de sociologia. Cremos que nenhum dos autores com os quais dialogamos no primeiro capítulo deste trabalho tenha afirmado que o professor de sociologia não deva ter uma formação científica. O que aparece como mais problemático para nós é a distância das temáticas relacionadas à Educação da própria formação científica do professor ou do pesquisador ligado às Ciências Sociais, ou mesmo, de se incluir as temáticas relacionadas à Educação na formação do cientista social, preterindo-se das temáticas próprias da Sociologia, da Antropologia ou da Ciência Política.

De fato, o desenvolvimento dessas três áreas das Ciências Sociais e o processo de divisão social do trabalho do sistema capitalista cria condições suficientes para que apenas escolhamos uma delas, assumindo trabalhos cada vez mais especializados. Esse processo, porém, cria contradições que, quando vêm à tona, precisam ser resolvidas, como a que aqui se apresenta: diante do imperativo de se formar professores de sociologia, a partir da Lei 11.684,

como surge e para onde vai, então, o cientista social que escolhe se especializar justamente no ensino das ciências sociais?

Através das análises das grades curriculares vimos que, no geral, ele não pode surgir senão se suas necessidades ou anseios individuais, pois, nos primeiros semestres dos Cursos não são oferecidas disciplinas obrigatórias relacionadas aos estudos na área da Educação, e sabemos que as disciplinas de fundamentação teórica nos campos da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, no início dos Cursos, não garantem o contato com as temáticas da Educação – apenas na FFC são oferecidas disciplinas de História e Geografia desde o núcleo comum e, de acordo com o PPP e com a professora entrevistada, essa escolha curricular da FFC está relacionada ao fato de os cientistas sociais que se tornaram professores da educação básica, pelo menos desde que foi criado o Curso, estiveram quase sempre fadados a lecionar principalmente essas disciplinas, visto que a Sociologia se tornou obrigatória no currículo do ensino médio muito recentemente. Outrossim, ao menos a professora anônima da FE da Unicamp e a professora Ana Paula Hey da FFLCH nos confirmaram que a organização dos Cursos de Ciências Sociais da Unicamp e da USP colabora com a dissociação entre as duas áreas – Ciências Sociais e Educação. Além disso, o número reduzido, ou mesmo a ausência, de professores com conhecimento específico para trabalhar com ensino de sociologia também perpassou a fala de todos os docentes entrevistados que, no geral, acreditam que isso influencia na trajetória acadêmica dos estudantes.

Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), como uma iniciativa do governo federal. Tanto o Curso de Ciências Sociais do IFCH quanto da FFC desenvolvem projetos financiados pelo Programa, porém, sabemos da distinta trajetória da Unesp-Marília, em função do Núcleo de Ensino que lá existe desde a década de 80. De qualquer modo, o Pibid se torna o lugar institucional para onde o cientista social que escolhe se especializar justamente no ensino das ciências sociais pode ir. Mas o Pibid é um programa para a graduação apenas, que promove o vínculo dos licenciandos com escolas de educação básica. Não queremos pensar, contudo, que o caminho do licenciado acaba da sala de aula da escola, assim como o do professor universitário não acaba na sala de aula da universidade. A situação que está colocada ultrapassa a graduação.

Concluimos, portanto, que o processo de integração entre bacharelado e licenciatura nas Ciências Sociais necessita de pelo menos três passos a serem dados pela comunidade acadêmica: i. reconhecimento da separação atual entre as modalidades bacharelado e licenciatura, já que ela promove uma marginalização da segunda nas universidades e exclui a

Educação do campo das Ciências Sociais; ii. revisão da estrutura curricular dos Cursos a fim de que se inclua disciplinas relacionadas às Ciências Sociais e Educação ao longo da graduação; iii. abertura de linhas de pesquisa relacionadas à Educação nos programas pós-graduação em Ciências Sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 38**, de 7 de julho de 2006a. Disponível em: [http://www.filoeduc.org/gt/pceb038\\_06.pdf](http://www.filoeduc.org/gt/pceb038_06.pdf) Acesso em: 7 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 16 de agosto de 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 7 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 7 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 7 de julho de 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf). Acesso em: 7 de julho de 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. M. (org.) **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**, São Paulo: Nacional, 1983.

GUELFY, Wanirley Pedrodo. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino no colégio Pedro II. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais / publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Vol.12, n.1 (Jan/Jun. 2007) – Londrina: Midiograf, 2007.

HANDFAS, Anita. A formação do professor de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, A. et al. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, A. e MAÇAIRA, J. P. (org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

JINKINS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais / publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. – Vol.12, n.1 (Jan/Jun. 2007) – Londrina: Midiograf, 2007.

LENNERT, Ana Lucia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, A. e MAÇAIRA, J. P. (org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

LIMA, Rogério Mendes de. A sociologia no ensino básico: desafios e dilemas. In: HANDFAS, A. et al. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Formação de Professores de Sociologia: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais/ publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. – Vol.12, n.1 (Jan/Jun. 2007) – Londrina: Midiograf, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre o ensino de sociologia na educação básica: a contribuição da Unesp. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2011. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=198&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=198&Itemid=171)>. Acesso em: 7 de julho de 2013.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A. et al. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social** [online]. 2003, vol.15, n.1, pp. 5-20. ISSN 0103-2070.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia, Estado Nacional e Reflexividade: A Formação de um Campo. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2011. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=198&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=198&Itemid=171). Acesso em: 7 de julho de 2013.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich et al. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS, A. et al. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 12/97**. São Paulo, 1997. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0851-0854\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0851-0854_c.pdf). Acesso em: 7 de julho de 2013.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e modernidade no pensamento social brasileiro. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais / publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. – Vol.12, n.1 (Jan/Jun. 2007) – Londrina: Midiograf, 2007.

\_\_\_\_\_. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. Anais do **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2011. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=198&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=198&Itemid=171). Acesso em: 7 de julho de 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, A. et al. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

SOARES, Jefferson da Costa. Delgado de Carvalho e o ensino de sociologia no Colégio Pedro II. In: HANDFAS, A. et al. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. O ensino de sociologia na rede estadual de São Paulo. In: HANDFAS, A. et al. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco e MORAES, Amaury Cesar. Um olhar sobre o ensino de sociologia: pesquisa e ensino. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais / publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. – Vol.12, n.1 (Jan/Jun. 2007) – Londrina: Midiograf, 2007.

UNESP. Campus de Marília. Secretaria dos Conselhos de Cursos de Graduação. **Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Ciências Sociais**. Modalidades: Bacharelado e Licenciatura, Marília, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto%20pedagogico.pdf>.

Acesso em: 7 de julho de 2013.

UNICAMP. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Coordenação de Graduação em Ciências Sociais. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais**, Campinas, s/d.

Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/graduacao/ppedagogico/sociais.pdf>. Acesso em: 7 de julho de 2013.

USP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. **ANEXO I: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais**, São Paulo, s/d.

USP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia – Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. **Comunicado Sobre Mudanças do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais a partir de 2006**, São Paulo, outubro/2009. Disponível em:

<http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/COMUNICADO%20Final2.pdf>  
Acesso em: 7 de julho de 2013.

## APÊNDICE

Durante nossa entrevista com a professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, professora do Departamento de Didática da FFC-Unesp-Marília, conversamos sobre as Resoluções de 2002 do Conselho Nacional de Educação, principalmente sobre a exigência das 400 horas de prática como componente curricular para os cursos de licenciatura plena. Segundo a Sueli, na FFC poucos professores aceitaram incluir as horas de prática nas suas disciplinas. As únicas que incluíram horas de prática e que não são disciplinas específicas da Licenciatura foram as disciplinas de História e Geografia, que fazem no currículo a partir do segundo ano da graduação. O restante das horas de prática que necessariamente deveria ser distribuída no Curso ficou a cargo das disciplinas da Licenciatura (incluindo a Sociologia da Educação). A professora entrevistada acredita que esse caminho seja ruim, pois criou uma sobrecarga de horas de prática em poucas disciplinas, como aconteceu com a Metodologia de Ensino, pela qual a Sueli é responsável: essa configuração supõe que a Metodologia de Ensino trabalhe com 60 horas de aulas teóricas mais 60 horas de prática. Para a professora essa carga horária é impossível de ocorrer na realidade, ainda mais se considerarmos que a Metodologia é cursada concomitantemente à realização do Estágio.

A Sueli acredita que outras disciplinas – da Antropologia, da Política etc. – deveriam incorporar essas horas de prática como componente curricular, para que também se envolvessem com a educação no Curso de Licenciatura. Porém, os docentes responsáveis pelas disciplinas não demonstraram interesse nesse sentido. Dessa maneira, a carga horária que sobrou foi gradativamente “jogada” nas disciplinas que já tratam de educação.

Segundo a professora, as horas de prática se constituem num esvaziamento de conteúdo, e se originam dentro das políticas neoliberais de esvaziamento da própria Licenciatura no momento em que estava em debate a criação do Instituto Normal Superior. Transcreveremos um trecho da entrevista:

O curso normal superior seria assim: cursos de Licenciatura sem os fundamentos – sem as matérias de fundamento –, então sem Sociologia da Educação, sem História da Educação, sem Filosofia, etc., ficando apenas nas metodologias. Assim justificaria uma carga horária tirando as disciplinas de fundamentos, foi aí que se criou essa prática como componente curricular. Na época, alguns setores se rebelaram, o Jamil Cury foi o relator que criou isso.

São aquelas contradições que vivemos, quer dizer, há um esvaziamento,

parece que vem atender uma reivindicação do movimento dos educadores, de formação, envolvendo teoria e prática, mas vem essa proposta que, de fato, concretamente, tira as disciplinas de fundamentos, deixa as metodologias de ensino, e joga essa carga horária de prática como componente curricular e de estágio.

A professora justifica, então, a sua posição contrária à prática como componente curricular, já que ela é uma forma de esvaziamento de conteúdo dentro da Licenciatura. O correto, de acordo com ela seria retirar essas horas de prática do currículo, assim como as 400h de estágio, pois todos sabem que isso também é irreal: “Mesmo a gente com o Pibid, passando todo o ano na escola acho que não chega a essa carga horária.”

Ela ainda complementa a sua argumentação, dizendo que como na Unesp, diferentemente do Estágio, conta-se as horas de prática na carga horária docente, as pessoas acabam resistindo em retirá-la do currículo, por se encontrarem numa situação cômoda, de dobrar a carga horária de uma disciplina teórica sem que isso incorra em maior acúmulo de trabalho.

## ANEXO

### **Questionário aos docentes das universidades estaduais paulistas a respeito dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e à formação de professores de sociologia.**

1-) Existe um Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Sociais na sua universidade, você tem conhecimento desse PPP?

1.1-) Você considera esse PPP adequado? Para a elaboração das aulas de licenciatura, normalmente você procura se orientar por ele ou segue outras diretrizes?

2-) Como se dá a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura no seu instituto ou na sua faculdade? O que você pensa sobre a s separação? Você considera essa separação adequada, ou mesmo necessária?

3-) Quais as principais dificuldades que você encontra ao lecionar as disciplinas específicas do curso de licenciatura em Ciências Sociais da sua universidade?

4-) Sua faculdade ou seu instituto tem se envolvido com as questões que surgiram após a criação da lei 11.684/2008, que torna a Sociologia disciplina obrigatória no ensino médio? Se, sim, quais ações podem ser citadas?

5-) Recentemente o governo tem incentivado os Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID's) em todo o país. Como você vê o PIBID relacionado à iniciação docente do professor de sociologia (ou de ciências sociais) de seu instituto ou de sua faculdade?

5.1-) Ele auxilia nas disciplinas de estágio? O que isso significa para a licenciatura em Ciências Sociais? Qual impacto social esse programa pode ter?

6-) Os docentes que assumem as disciplinas da licenciatura em Ciências Sociais dentro do seu instituto ou da sua faculdade têm formação na área (Sociologia da Educação, Metodologia de Ensino de Sociologia ou Ciências Sociais, Formação de Professores de Sociologia etc.)? Se não, isso se deve a qual motivo?

7-) Quais são os desafios do seu instituto ou da sua faculdade em relação à formação dos professores de Sociologia que atuarão nas salas de aula da educação básica?