

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gabrielle Cotrim D'Alécio

ANÁLISE DOS DESENHOS CURRICULARES DE CURSOS SUPERIORES DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Rio de Janeiro
Agosto 2016

GABRIELLE COTRIM D’ALECIO

**ANÁLISE DOS DESENHOS CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Linha de Pesquisa Currículo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof^o Anita Handfas, Rio de Janeiro. Agosto de 2016.

CIP - Catalogação na Publicação

CC843a Cotrim, Gabrielle
ANÁLISE DOS DESENHOS CURRICULARES DE CURSOS
SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS
SOCIAIS / Gabrielle Cotrim. -- Rio de Janeiro,
2016.
115 f.

Orientadora: ANITA HANDFAS.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Formação de professores de Sociologia. 2.
Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. 3.
Currículo. 4. Diretrizes curriculares de formação
de professores. 5. Cursos de graduação ciências
sociais do Rio de Janeiro. I. HANDFAS, ANITA ,
orient. II. Título.

Dedico este trabalho à Gláucia
Aparecida Cotrim, minha mãe.

LISTA DE SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN FP	Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores
DCN CS	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UDF	Universidade do Distrito Federal
USP	Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
FEUC	Fundação Educacional Unificada Campograndense
FNIFI	Faculdade Nacional de Filosofia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso de Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da PUC.....	39
Quadro 2 – Curso de Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da UERJ.....	41
Quadro3 – Curso de licenciatura em Ciências Sociais da FEUC.....	48
Quadro 4 – Curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ.....	51

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Anita Handfas, pela orientação atenta, cuidadosa, rígida e pela profunda compreensão com os limites de uma escrita e pesquisa feita nos modelos de prazos e exigências das demandas da produtividade.

À Rosâna da Câmara, minha orientadora da graduação, que me incentivou a continuar pesquisando sobre o tema.

Ao LABES, que possibilitou o encontro de pessoas maravilhosas e com debates incríveis, nos quais contribuíram não só para minha carreira acadêmica e profissional quanto também para minha vida pessoal.

Às amigas que fiz durante o período do mestrado, principalmente à Taís Nascimento, Bruna Lucila, Beatriz Gesteira, Angélica Gomes e Vanice Santos pela reciprocidade e companheirismo.

À minha mãe, que sempre foi meu lobo central, que me incentivou estudar sem pensar em recompensas financeiras, que sempre me apoiou e que me ensina diariamente o sentido de viver para além do próprio umbigo.

Aos meus alunos, de todos os colégios que passei, que sempre me provocaram o despertar de entender o porquê do aprendizado e foram muito cordiais quando desabafava com eles sobre a pressão do mestrado.

Ao Hugo Ferrão, um amigo que sempre exigia que escrevesse e que me encorajava para seguir adiante, mesmo sob diversas pressões.

E à Betina Nader e Raquel Leone eternas amigas que estão do meu lado sob todas as condições.

RESUMO

A presente pesquisa investiga sobre o tema de formação de professores a partir da concepção do currículo. Para isso, analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais e seus impactos na organização dos desenhos curriculares de quatro cursos de Ciências Sociais do município do Rio de Janeiro, são esses: Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC) e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para tal, foi feita a escolha de dois cursos que ofertam o bacharelado e a licenciatura concomitantemente (PUC e UERJ) e outros dois que oferecem apenas a licenciatura (FEUC e UFRJ), para investigar quais são os impactos da fragmentação dos tipos na formação de professores. Para a fundamentação teórica, a pesquisa contou fundamentalmente com Goodson (2013), pois o autor traz a possibilidade de compreender a concepção curricular, de modo a salientar as hierarquias, lutas e prestígios históricos que são socialmente considerados na constituição do currículo. Além disso, conta com a abordagem metodológica de Nunes e Gatti (2009), que ao pesquisarem alguns cursos de pedagogia e licenciaturas específicas no Brasil, trouxeram categorias de análise que contribuíram diretamente para a avaliação dos fluxogramas dos cursos pesquisados nesse estudo. Do ponto de vista da pesquisa empírica, percebe-se que as Diretrizes Curriculares analisadas partem de paradigmas distintos e que geram impactos diretos na organização curricular dos cursos. Além disso, esses impactos geram uma apartação do pesquisador/professor o que dificultam uma formação docente embasada em uma perspectiva teoria/prática em equilíbrio. Ademais, a análise do currículo escrito gerou uma série de limites à pesquisa, mas por outro lado pôde captar quais são os interesses desse currículo oficial que sustenta os desenhos curriculares dos cursos superiores, de modo que, foi possível compreender que o fracasso escolar dos alunos do ensino básico está para além da concepção da má formação docente, e que possuem diversas conjunturas e interesses para que esse tipo de perspectiva seja reproduzida e perpassada para/pelo o senso comum. Enfim, acreditamos que esse trabalho possa contribuir para o debate da formação docente, e que em alguma medida, para o ensino de sociologia e para a organização curricular dos novos cursos superiores em Ciências Sociais que estão surgindo no atual cenário da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores de Sociologia. Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. Currículo.

RESUMEN

Esta investigación aborda la cuestión de la formación de maestros del diseño curricular. Para ello, analiza las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Docentes y Directrices Curriculares para cursos de ciencias sociales y su impacto en la organización de los diseños curriculares de cuatro cursos de Ciencias Sociales en la ciudad de Río de Janeiro, son los siguientes: Universidad Católica (PUC), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC) e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Con este fin, se tomó la decisión de dos cursos que ofrecen una licenciatura y bachillerato (PUC y UERJ) y dos que ofrecen licenciatura (FEUC y UFRJ), para investigar cuáles son los impactos de los tipos de fragmentación en la formación los maestros. Para la fundamentación teórica, la investigación incluyó principalmente Goodson (2013), ya que el autor aporta la capacidad de entender el diseño curricular con el fin de hacer hincapié en las jerarquías, peleas y prestigio histórico que se consideran socialmente para constituir el plan de estudios. Por otra parte, tiene el enfoque metodológico de Nunes y Gatti (2009), que la búsqueda de algunos cursos de pedagogía específicas y grados en Brasil, trajo categorías de análisis que contribuyeron directamente a la evaluación de los diagramas de flujo de los cursos analizados en este estudio. Desde el punto de vista de la investigación empírica, es evidente que las Directrices Curriculares analizaron saliendo desde diferentes paradigmas y generan un impacto directo sobre la organización de los planes de estudio. Por otra parte, estos impactos generan un dificultad em la formación profesor/pesquisador ya que fragmentan teoria/practica. Además, el análisis currículo escrito generó una serie de límites a la investigación, pero por otro lado podría comprender lo que son los intereses de este plan de estudios oficial de que es compatible con los diseños curriculares de la educación superior, por lo que era posible comprender que el fracaso escolar de los estudiantes la educación básica está más allá del diseño de la formación del profesorado pobres, y tienen diferentes situaciones e intereses para que este tipo de perspectiva se reproduce y se impregnó a / por el sentido común. Por último, creemos que este trabajo puede contribuir al debate sobre la formación del profesorado, y en cierta medida, para la enseñanza de la sociología y la organización curricular de los nuevos cursos universitarios en las ciencias sociales que están surgiendo en el escenario actual de la formación del profesorado.

Descripción: Formación de profesores de Sociología. Cursos de profesorado en Ciencias Sociales. Currículo.

“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível a boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder o nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.”

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

ANÁLISE DOS DESENHOS CURRICULARES DE CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS

INTRODUÇÃO: A formação de professores no Brasil: situando o leitor.....	12
CAPÍTULO 1: Os cursos de Ciências Sociais no Brasil.....	23
1.1)A histórica vocação bacharelesca das Ciências Sociais.....	24
1.2) Panorama institucional.....	30
1.3) Os cursos de Ciências Sociais no Rio de Janeiro.....	36
CAPÍTULO 2: O currículo oficial, discussões e impasses para uma análise curricular.....	52
2.1) Teorias curriculares, currículo escrito e seus limites para uma análise.....	53
2.2) Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e para os cursos de Ciências Sociais.....	63
CAPÍTULO 3: Formação de professores de sociologia: um olhar para os cursos e diretrizes curriculares.....	76
3.1) Definindo as categorias de análise.....	77
3.2) Sobre o curso da PUC.....	85
3.3) Sobre o curso da UERJ.....	89
3.4) Sobre o curso da FEUC.....	93
3.5) Sobre o curso da UFRJ.....	97
3.6) Quadro comparativo dos cursos em relação às categorias de análise e aos eixos norteadores das diretrizes em questão.....	101
4. CONCLUSÕES.....	105
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
6.ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL - SITUANDO O LEITOR

A presente pesquisa tem como objetivo central analisar as propostas curriculares dos cursos superiores de formação de professores em ciências sociais a fim de entender a estrutura curricular dos quatro cursos pesquisados, à luz das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e das diretrizes para os cursos de ciências sociais, e avaliar em que medida a fragmentação das habilitações bacharelado e licenciatura provoca uma diferenciação na formação do futuro professor de sociologia.

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido pauta de discussão e reflexão por diversos setores da sociedade, desde os núcleos familiares, educacionais até os setores econômicos e de investimentos, tanto em instituições privadas quanto públicas. Esses embates circundam majoritariamente o que se nomeia como a crise na educação brasileira, e por consequência a reafirmação desse discurso pelas políticas sugere que a causa desta crise está na atuação de professores, que não estão preparados para a docência, bem como para as questões da sala de aula e do cotidiano escolar. Corroborando Monteiro (2007. p. 4):

“Esta afirmação, que resume de modo categórico alguns dos maiores problemas e desafios da educação na contemporaneidade, expressa uma visão reducionista e simplista de uma problemática de alta complexidade e atribui, de forma perversa, a responsabilidade por todas as mazelas da educação brasileira aos professores.”

Esse debate, por sua vez, atinge diretamente os formadores de professores que atuam nas universidades, faculdades e instituições de educação superior e de certa maneira colocam em xeque a formação e responsabilidade assumida por esses entes envolvidos. Sendo assim, a presente pesquisa busca entender a formação de professores em ciências sociais a partir da análise de quatro cursos superiores da área, buscando se opor à perspectiva reduzida que determinaria o problema da educação na formação docente.

O olhar sobre as diretrizes curriculares dos cursos superiores de formação de professores em Ciências Sociais compreende que há diversos contingentes e fatores que

concebem a atual formação docente de tal maneira. Desse modo, a pesquisa buscará entender a formação do professor dentro do contexto histórico do tema, no contexto dos cursos de bacharelado e licenciatura em ciências sociais e também na própria particularidade dos cursos a serem analisados.

A escolha desse estudo foi motivada pelo trabalho monográfico concluído em 2012 na Universidade Federal Fluminense (UFF)¹. Neste trabalho, analisei a formação de professores inicial oferecida pela UFF – licenciatura – na qual o estágio ocorria em uma escola pública de Niterói (RJ), chamada Instituto de Educação professor Ismael Coutinho (IEPIC) e a formação de professores oferecida por uma escola privada em que trabalhava, onde para se tornar professor era necessário, além de estar na licenciatura ou ser licenciado, realizar um curso chamado “formação de professores”, e para ingressar era preciso lecionar uma aula para os coordenadores. Caso os julgassem apto, iniciaria o curso.

Neste trabalho foi perceptível como a licenciatura privilegiava a formação teórica, os conteúdos culturais cognitivos, enquanto a formação do colégio privado privilegiava o domínio das técnicas para lecionar. Enquanto a escola privada não valorizava os conteúdos teóricos, priorizando a técnica – já que os avaliadores eram coordenadores de outras disciplinas, como matemática e biologia, por exemplo, o que não tornava possível para esses coordenadores avaliarem os conteúdos da ciência de referência trabalhados – a licenciatura proporcionava maior valorização das leituras de textos sobre educação, das disciplinas mais teóricas e o estágio era percebido pelos próprios licenciandos e pelos professores das escolas como um lugar limitado à observação, em que a prática pedagógica era vivida poucas vezes.

Pude constatar que naquela experiência havia uma valorização das teorias das ciências sociais e da educação em detrimento da prática e dos saberes didático-pedagógicos. Dessa forma, esta dissertação surge como consequência de um despertar iniciado no trabalho monográfico com a tentativa de entender o porquê desse distanciamento.

Sabendo que esse distanciamento entre os conhecimentos específicos e pedagógicos tem cunho histórico - ainda que os debates dos anos 1990 tenham gerado as resoluções 1 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação, que de acordo com as

¹ Orientada pela professora Rosana da Câmara Teixeira - Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

mesmas o curso de licenciatura deveria ter um projeto político pedagógico e o decreto do fim do modelo 3+1 – o que se percebe é que na prática esse formato ainda está enraizado nos modelos de organização curricular.

É no século XX que a formação de professores emerge como uma preocupação, principalmente para a escola secundária², já que se aflora nos eixos de discussão sobre a universidade, como seria o preparo das classes dirigentes do país. Por sua vez, viu-se a necessidade de um preparo específico para a formação docente. Como argumenta Monteiro (2007, p. 8) “ as propostas ora se identificavam com a faculdade de filosofia, ora com as escolas normais superiores no modelo francês.”

Na década de 1920, a associação brasileira de educação reunia dois grupos distintos: os que eram a favor da Escola Normal Superior, liderados por católicos, desejavam recuperar a tradição religiosa; O segundo grupo, que eram egressos da escola politécnica, buscava uma universidade que fomentasse a pesquisa científica para o progresso.

Em torno desse embate o que se tinha de comum era que ambos os projetos estavam dirigidos às classes mais abastadas e por consequência dessas disputas foi realizado um processo sistemático de formação docente para o ensino secundário no Brasil. No âmbito do Estado Novo (1937-1945) em Vargas, Gustavo Capanema, ministro da educação, lidera um modelo que queria deter o monopólio da formação dessas elites e impor sua tutela sobre a universidade. (Monteiro: 2007, 10)

Nesse sentido, dois projetos se reestruturavam para a construção das universidades, o projeto da Universidade de São Paulo (USP) que defendia uma perspectiva mais científica e menos estruturada e o projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF) que assumia uma ideia de universidade com caráter mais radical em relação à produção de conhecimento técnico e científico. Ambas as universidades assumem a formação de professores, a USP (em São Paulo) oferecia apenas a formação pedagógica para os candidatos ao magistério e a UDF (no Rio de Janeiro) tinha uma escola de educação que pretendia formar professores em todos os aspectos, com a finalidade de constituir uma cultura pedagógica nacional.

Na USP houve a incorporação do instituto de educação, que contribuiu para a

² Já que as Escolas Normais surgiram no Brasil no século XIX a fim de formar professores para a escola primária, enquanto que para escola secundária entendia-se que era preciso o domínio do conhecimento específico. Muitos bacharéis em direito, pessoas que integravam ordens religiosas e estrangeiros que atendiam em domicílio tomavam esse lugar do ensino de maneira mais específica e disciplinar.

fragmentação entre cientistas e educadores, acabando por resultar em um desprestígio dos últimos. Já na UDF a Escola de Educação tinha papel central na formação dos universitários, no entanto o propósito de Capanema em monopolizar a tutela sobre a universidade faz com que se crie a Universidade do Brasil (1937) e acaba absorvendo a UDF, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia.

É a partir daí que compreende-se de maneira significativa o processo declarado de contraposição de cultura e técnica, de modo que Capanema exclui a formação de professores no ensino superior para o exercício docente na escola primária e salienta a dicotomia humanidades/formação pedagógica. Segundo Monteiro (2007, p. 10):

“Ao mesmo tempo, contrapôs o pedagógico ao humanístico, em perspectiva reducionista, que restringe o pedagógico à dimensão técnico- metodológica no próprio processo de formação do professor secundário”

Sendo assim, foram criadas as seções em Pedagogia e Didática e seções em Filosofia, Ciências e Letras, sendo a primeira responsável pelo curso de pedagogia o restringindo a aspectos rigorosamente técnicos afastando-o dos debates do campo filosófico na formação de professores. Dessa maneira, a seção de Didática era responsável pela “formação pedagógica” onde os discentes deviam cumprir após a conclusão do bacharel. Tinha-se na concepção da política de Capanema que pedagógico era sinônimo de técnica e metodologias.

Portanto, em 1939 através do Decreto lei 1190 de 4 de abril em 1939 foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia e entende-se que é nesse momento que são criados os cursos de licenciatura³ a partir do conhecido modelo “3+1”: três anos de bacharelado mais um ano de composição pedagógica.

Esse tipo de perspectiva se mantém ainda hoje, ainda que se tenham um aparato legal por meio de resoluções e diretrizes, políticas públicas de formação docente e a própria criação da faculdade de educação, em geral, percebe-se que a categoria institucional se mantém a mesma já que os estudos específicos dos institutos ainda se sustentam, tal como, a responsabilidade da faculdade de educação ser dirigida ao pedagógico que se confunde com técnica e metodologia.

³ Segundo Monteiro, a licenciatura é criada enquanto “categoria institucional” já que reverbera uma estrutura na qual é protegida pela forma organizacional, porém remete intrinsecamente a uma ideologia cultural. Ver em Monteiro (2007, p. 12)

Em relação aos cursos de Ciências Sociais e a tensão do bacharelado e da licenciatura o curso não foge à realidade acima. Historicamente, os cursos de Ciências Sociais, têm se caracterizado pela formação do bacharel (pesquisador), em detrimento do licenciado (professor). Por consequência há uma valorização do campo das Ciências Sociais sobre o campo Educacional.

Ainda que esse quadro tenha sofrido mudanças a partir da década de 1990, quando são lançadas pelo MEC as novas diretrizes curriculares para a formação docente, extinguindo o modelo conhecido como “3+1”, a indução é que as instituições de ensino criem seus cursos de licenciatura, com currículos próprios e independentes do bacharelado, porém essa nova estrutura tem provocado intenso debate.

As principais questões giram em torno de saber se esse novo modelo valoriza a formação docente, na medida em que oferece uma formação onde os conteúdos acadêmicos das Ciências Sociais e da Educação e as práticas pedagógicas sejam oferecidos na mesma proporção, ou se ainda prevalece a hierarquização do campo das Ciências Sociais e dos conhecimentos teóricos específicos.

Nessa direção, o objetivo desta dissertação é analisar os desenhos curriculares dos cursos superiores de formação de professores em ciências sociais e os projetos políticos pedagógicos desses cursos, considerando diferentes modelos formativos, de modo a compreender a relação/tensão entre bacharelado e licenciatura.

Para poder analisar como esta relação está sendo estabelecida, pesquisarei as propostas político-pedagógicas, fluxogramas, grades curriculares e históricas de quatro cursos superiores presenciais de formação de professores em Ciências Sociais, do município do Rio de Janeiro. Analisarei de forma comparada o desenho curricular dos cursos de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC).

A escolha do município do Rio de Janeiro advém da antiguidade do curso de Ciências Sociais, é no município que se tem um dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, que funcionava na antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) da Universidade do Brasil onde foi criado em 1939, reconhecido pelo decreto Lei 1190 de 04/04/1939. Quando a FNFI desmembrou-se, as ciências sociais passaram a fazer parte do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, criado em 1967.

Ora, dos cursos superiores de formação de professores em Ciências Sociais do município do Rio de Janeiro, a seleção por esses quatro cursos se deu, pois do município os quatro são presenciais. Sendo assim, busquei escolher dois de *categoria administrativa* privada e dois de pública para poder compreender se há divergências nas diretrizes curriculares em relação público/privado.

Dos cursos das instituições privadas, a FEUC e a PUC que oferecem o curso de ciências sociais há mais tempo na cidade do Rio de Janeiro. Sendo que a primeira oferece apenas o *tipo* licenciatura e a PUC oferece bacharelado/licenciatura concomitantemente. No caso dos cursos das instituições públicas, apenas teria a possibilidade no município dessas duas universidades, sendo assim a UFRJ que atualmente oferece também apenas o curso de ciências sociais em licenciatura e a UERJ que oferece bacharelado/licenciatura concomitantemente.

Dessa forma, contarei com quatro cursos na *modalidade* presencial, destes, dois cursos privados e dois públicos, o que permitirá obter elementos de duas realidades categoricamente distintas. Logo, a partir dos critérios de *categoria administrativa*, ou seja, dois cursos de instituições privadas (PUC e FEUC) e dois cursos de instituições públicas (UFRJ e UERJ) e também pelos critérios de *tipos*, onde a UERJ e a PUC oferecem concomitantemente bacharelado/licenciatura e a UFRJ e a FEUC oferecem licenciatura separada do bacharelado, terei a possibilidade de investigar e comparar instâncias formativas distintas.

No Rio de Janeiro, até 2002 existiam oito cursos superiores de Ciências Sociais, sendo que as habilitações bacharelado e licenciatura eram oferecidas concomitantemente. De 2002 até 2014 foram criados doze novos cursos de Ciências sociais, sendo nove licenciaturas. Percebe-se que partir da lei 11.684/08 que alterou o art.36 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394, de 20 de dezembro de 1996 - incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio – os cursos de graduação em Ciências Sociais sofreram impactos.

Ainda que historicamente o curso de bacharelado sempre fosse valorizado em detrimento da licenciatura, essa alteração provoca uma nova demanda que é a de professores na educação básica, que tem por consequência o aumento dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Os documentos desses novos cursos justificam a criação da licenciatura apontando que a separação do bacharelado é algo necessário,

pois irá privilegiar a formação de professores, ao invés de valorizar o conhecimento bacharelado na formação do futuro docente⁴.

Portanto, o que se infere é que a mudança é evidente em relação à realidade da formação do cientista social e principalmente em relação ao oferecimento da licenciatura, que não era tão valorizada no modelo dos cursos bacharelado/licenciatura.

De acordo com os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em relação a todo o país, de 331 cursos de Ciências Sociais existentes, 161 foram abertos a partir de 2008. Observando de forma mais detalhada percebe-se que esses últimos cursos (de 2008 até 2014) são predominantemente licenciaturas à distância em sociologia. Este tema será devidamente abordado adiante.

Podemos entender que a obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica, somada às mudanças das diretrizes lançadas pelo MEC nos anos 1990, a respeito da abertura de cursos de graduação, incrementaram o aumento dos cursos de graduação de licenciatura em ciências sociais. Como as próprias diretrizes acentuam, no parecer 776/97:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

⁴ “Do ponto de vista legal, a criação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais atende, fundamentalmente, as exigências quanto à atribuição da responsabilidade pela formação de docentes para o ensino fundamental e médio aos cursos de licenciatura plena, e não mais nos termos ainda vigentes no caso dos licenciados de ciências sociais (de complementação do Bacharelado). Deve-se ressaltar que esta nova organização curricular prevista na legislação e estimulada pela UFRJ está diretamente associada à constatação da inadequação da formação dos licenciados segundo o modelo de formação conhecido como “3+1”, isto é, aquele que apenas acrescenta às disciplinas do curso de bacharelado um conjunto de disciplinas pedagógicas e atividades de estágio” (PPC da UFRJ-2009/p.3). “Com a Licenciatura tendo adquirido terminalidade e integridade em relação ao bacharelado, em conformidade com o Parecer CNE/CP 9/2001, tornou-se necessária a elaboração de propostas curriculares que identifiquem a Licenciatura e a diferencie em relação ao Bacharelado. De acordo com o processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para a graduação, conduzido pelo MEC/SESu, o(a) licenciado(a) não pode ser um bacharel com formação pedagógica. Isso exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3 + 1”.”(PPC da FEUC-2010/p.5)

Dessa forma, entender se essa mudança vai provocar uma alteração na relação entre os saberes específicos e da educação será essencial para compreender a relação dos elementos do campo das Ciências Sociais e do campo Educacional. Além disso, entender se a abertura das licenciaturas irá provocar uma apartação entre formação de pesquisador e formação de professor é também uma das questões desse estudo, já que do ponto de vista institucional, a criação de licenciaturas poderá causar impactos nos cursos de graduação em Ciências Sociais, área com vocação para formação de pesquisadores.

Entendo que o olhar sobre o currículo no viés que se atenha à dimensão formal é um dos possíveis recortes da noção de currículo, e essa pesquisa se atém a esse objetivo. Já que a definição de *currículo formal* é aquele currículo que está diretamente relacionado às legislações que servem de pressupostos para formulação do documento.

Segundo Goodson (1995): “não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito que possuem força”. Porém, é na perspectiva de compreender o currículo dos cursos em um viés documental que se apresenta essa proposta, sabendo que há outras possibilidades da compreensão de currículo. Dessa forma, a escolha de investigar os desenhos curriculares dos cursos superiores de formação de professor em ciências sociais ocorre na tentativa de entender o que esses documentos estão apontando como prioridades e estratégias na formação do futuro docente.

O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1995, p.21)

Há diversas concepções no campo educacional sobre currículo, didática e formação de professores, ao que Bourdieu explica quando se refere às lutas concorrenciais. Segundo o autor (BOURDIEU 1998), o que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social, ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente, que é outorgada a um agente determinado.

A proposta desta dissertação é estudar esses quatro currículos compreendendo-os a partir de um viés formal, ou seja, um currículo enquanto documento que regulamenta e oficializa as atribuições específicas de cada curso. Sendo assim, a escolha teórica se respalda em uma concepção crítica do currículo, que entende as organizações curriculares do ensino superior distribuídas em relações de poder.

Para tal, Goodson será o principal referencial teórico, pois além de oferecer uma discussão sobre currículo escrito e seus limites, também possibilita a percepção das trajetórias curriculares como determinantes para a hierarquização e prestígio de determinados grupos sociais. Desse modo, consciente de que poderia analisar o currículo de diferentes perspectivas, nesse estudo, o objetivo é entendê-lo enquanto reflexo das lutas concorrenciais do campo das ciências sociais e do campo educacional.

Para isso a análise consiste em perceber como estão organizados e distribuídos os elementos do currículo no campo das ciências sociais e no campo educacional, observando as disciplinas e sua relação com os campos, e também verificando se há uma valorização da teoria em detrimento da prática. Segundo Saviani (2009) há uma dualidade histórica na formação dos professores: de um lado a formação cultural-cognitiva, sendo caracterizada pela formação em cultura geral e domínio dos conteúdos específicos; e do outro lado, a formação pedagógico-didática, sendo caracterizada pelo preparo nas áreas pedagógicas e didáticas.

A formação cognitivo-cultural pauta-se no desenvolvimento de aspectos técnicos ligados à área de formação, como por exemplo, um professor formado em ciências sociais é qualificado pelo conhecimento da sua ciência de referência, sendo que uma imersão nesses conteúdos o qualificaria para dirigir atividades pedagógicas sobre essas temáticas de sua ciência. Já a formação pedagógico-didática, seria o saber pedagógico que auxilia na atuação docente sem se preocupar com os conteúdos trabalhados ou conteúdos disciplinares.

Assim, analisar os quatro cursos será importante para entender se o currículo de licenciatura em ciências sociais terá maior equilíbrio entre a ciência de referência e a pedagogia, ou se na verdade, mantém a estrutura dos currículos de habilitação bacharelado em concomitância com a licenciatura. Sendo assim, buscarei compreender a formação de professores nessas duas modalidades formativas.

Alguns trabalhos foram essenciais na contribuição para os caminhos escolhidos nessa pesquisa. A tese de Klyneider que estudou o curso de ciências sociais da Universidade Federal do Pará, em Belém, trouxe contribuições teórico-metodológicas fundamentais à pesquisa. Nesse estudo, o autor fez uma abordagem histórica do curso desde 1963 até 2011 buscando investigar as orientações curriculares que foram cruciais para estruturação do currículo, principalmente no tipo licenciatura, visando entender como ocorre a formação docente e como as disciplinas estão voltadas para a área da docência.

Outro trabalho que também contribuiu para os caminhos desse estudo, foi a dissertação de Anthunes (2014) em que a autora trabalha com a categoria profissionalidade docente, mas para isso escolhe três cursos de ciências sociais da região Sul, que são Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E a partir desses cursos busca compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Sociais na concepção da profissionalidade docente.

Além desses, a tese de Takagi (2013) que estudou o currículo do curso de ciências sociais da universidade de São Paulo, a respeito de compreender a formação de professores da universidade e do mesmo modo compreender os objetivos curriculares de formação docente. Esse curso oferece o bacharelado concomitante à licenciatura e dessa maneira a autora fará uma imersão histórica do curso desde anos 1930 até a atualidade.

Sendo assim, diferente dos estudos supramencionados, buscarei compreender os impactos das DCN'S e suas relações na construção dos fluxogramas dos cursos escolhidos em ciências sociais. A metodologia se respalda nos estudos de Nunes e Gatti (2009) que estudaram os currículos de alguns cursos superiores e para tal elaboraram categorias de análise segundo a composição das grades curriculares desses cursos. Analisando as ementas e disciplinas recorrentes nessas grades, buscando apontar as semelhanças e diferenças.

Desse modo, nesse trabalho, ao analisar os quatro cursos de Ciências Sociais do município do Rio de Janeiro (PUC, UERJ, FEUC E UFRJ) busquei perceber as disciplinas recorrentes dos fluxogramas dos cursos em relação com as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores e diretriz curricular nacional dos cursos de Ciências Sociais e a partir daí retirar categorias de análise que pudessem

ajudar a alcançar os objetivos das questões principais desse trabalho, que são: a estrutura curricular dos quatro cursos pesquisados e avaliar em que medida a fragmentação das habilitações bacharelado e licenciatura provoca uma diferenciação na formação do futuro professor de sociologia.

Nesse sentido, o estudo conta não só com a análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, como também com o estudo das diretrizes nacionais de formação para professores e para os cursos de ciências sociais que estão estabelecidos, respectivamente, nos documentos PARECER CNE/CP 9/2001 e PARECER CNE/CES 492/2001 (p.26). Nessas DCN's poderemos perceber que há paradigmas distintos, em que a primeira parte de uma concepção de “competências” e a segunda parte de uma concepção disciplinar o que trará impactos na própria constituição dos desenhos curriculares dos cursos pesquisados.

CAPÍTULO 1: OS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL⁵.

Este capítulo destina-se a traçar um histórico dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, de maneira que irá tratar da tradição bacharelesca das Ciências Sociais constituída durante o século XX. Conta também com a exposição dos dados atuais sobre as características gerais dos cursos de graduação em Ciências Sociais e/ou Sociologia no Brasil, com o objetivo principal de compreender a situação das licenciaturas em Ciências Sociais e as condições em que se dá a formação do professor de sociologia. Além disso, irá apresentar o quadro dos cursos superiores de ciências sociais do município do Rio de Janeiro, com foco para os quatro cursos de Ciências Sociais do Rio de Janeiro cujos fluxogramas serão analisados nessa pesquisa. Sendo assim, será apresentado o quantitativo de cursos de graduação por:

1. *Número de cursos de Ciências Sociais por categoria administrativa, tipo e modalidade.*
2. *Crescimento dos cursos de licenciatura de 1996 a 2014*

Dessa forma, será possível não somente dimensionar o número de cursos de graduação em Ciências Sociais e/ou Sociologia no Brasil, como identificar se pertencem ao quadro de instituições públicas (federal, estadual, municipal), ou privadas (confessional, comunitária, filantrópica). Além disso, será possível identificar a quais modelos de instituição pertencem os cursos: universitário, faculdades, IF's (Institutos Federais) ou CEFET's (Centro Federal de Educação Tecnológica). Porém, a respeito da apresentação geral dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, atribui-se à categoria administrativa, apenas a esfera dos cursos superiores públicos ou privados, não configurando mais detalhes aos aspectos e modelos institucionais. Desse modo, tais

⁵ O termo Ciências Sociais foi escolhido para tratar dos cursos superiores, porém não exclui os cursos de sociologia que também habilitam futuros docentes. Nesse sentido, é importante distinguir a disciplina Sociologia no ensino secundário das Ciências Sociais como formação superior. A história mostra que a sociologia surge como disciplina, primeiro no ensino secundário em 1890 com Benjamin Constant e era nomeada sociologia e moral. Depois, quando é de fato implementada (1925), denomina-se sociologia e assim permanece até 1942, quando sai do currículo dos cursos colegiais devido à reforma Capanema. Os cursos superiores em Ciências Sociais surgem na década de 1930, nomeados, em geral, Ciências Sociais. Nos últimos anos, registra-se o aumento dos cursos superiores com nomenclatura Sociologia. Por uma questão de identidade e tradição do curso manteve a nomenclatura Ciências Sociais para representar os cursos superiores, porém estará sendo contabilizado junto a este os cursos superiores atuais nomeados como "Sociologia". Entende-se que atualmente vem aumentando o número de licenciaturas com a nomenclatura Sociologia devido à demanda por professores na escola básica à disciplina de sociologia.

categorias administrativas dos cursos superiores foram diferenciadas em apenas *privada* e *pública*.

Em relação ao *tipo*, os cursos superiores em Ciências Sociais podem ser de bacharelado e/ou licenciatura.

Segundo o próprio Ministério da Educação, nas referências curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2010.p.5):

“Os bacharelados se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica;”

Além da categoria *administrativa* e dos *tipos de curso*, também serão apresentadas as *modalidades dos cursos* - presencial ou à distância.⁶

Com esse levantamento foi possível constatar um predomínio nos últimos anos dos cursos de licenciatura. Como será observado, esse crescimento foi induzido tanto pela Lei de Diretrizes e Base de 1996 que propulsionam o aumento dos cursos de graduação em licenciatura no país, quanto pela lei 11.684/2008 que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia na educação básica. Trata-se, portanto de indagar se a vocação bacharelesca das Ciências Sociais irá se manter nos currículos da licenciatura ou se essas transformações provocarão mudanças na formação docente.

1.1) A histórica vocação bacharelesca das Ciências Sociais

Sabemos que a relação/tensão entre bacharelado e licenciatura que se estabelece nos cursos de Ciências Sociais faz parte de um quadro geral da história da formação de professores⁷, não sendo um problema específico das Ciências Sociais, como também de

⁶ Quando exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações e o segundo quando a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os meios de comunicação: material impresso, televisão, internet, e etc

⁷ Como foi apresentado na Introdução da dissertação, a fragmentação das ciências de referência da pedagogia é um processo que ocorreu densamente por todo século XX e que sempre privilegiou o bacharelado em detrimento da licenciatura, em todos os cursos superiores.

outros cursos que oferecem esses dois *tipos* de formação acadêmica e profissional. Como podemos reiterar ao recorrer a Moraes quando afirma que:

Há uma relação difícil entre o bacharelado e a licenciatura, constituindo cursos com objetivos diversos: um forma pesquisadores ou técnicos e o outro forma professores. Na maior parte dos cursos há um desequilíbrio entre a formação do bacharel e a do licenciado.(2003, p.14)

Essa realidade também se configura nos cursos de Ciências Sociais em que o bacharelado é valorizado em detrimento da licenciatura e os saberes científicos sobre os saberes pedagógicos. Com efeito, para além das condições gerais que caracterizam a formação de professores no Brasil, as Ciências Sociais apresentam características próprias que dizem respeito ao seu próprio percurso de institucionalização no Brasil e por consequência, às formas de organização dos cursos de graduação, que acabam por reforçar ainda mais a essa apartação entre o campo das Ciências Sociais e o campo educacional.

O marco institucional das Ciências Sociais no Brasil apresenta diversas controvérsias quanto ao seu momento decisivo no que diz respeito ao seu valor sociológico ou caráter científico. Porém, há uma conformidade entre os estudiosos do período, pois afirmam que até 1930 a produção sociológica era muito mais engajada com as concepções morais, jurídicas, filosóficas e pouco comprometida com as exigências metodológicas e lógicas da ciência.

Segundo Segatto e Bariani (2010), há diferentes referências para a periodização proposta pelos cientistas sociais ao sistematizarem a trajetória histórica do curso de graduação em Ciências Sociais. Mas o que é consenso nessa discussão é que em 1930 inaugura-se o movimento institucional das Ciências Sociais, fato decisivo para entender as condições de criação dos cursos no Brasil.

Enquanto os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais no Brasil são criados na década de 1930, a disciplina Sociologia já aparecia anteriormente nos currículos do ensino secundário, ainda que de forma intermitente.

Em 1890, Benjamin Constant já propunha uma reforma na qual a sociologia fosse uma disciplina obrigatória nos cursos superiores e secundários, porém a reforma não entrou em vigor. Para o ensino secundário a proposta se estabelecia para formação

dos adolescentes, em que a sociologia entraria no fim do secundário como síntese da evolução das ciências estudadas. Embora a disciplina nunca tenha sido ofertada nem no ensino secundário tão pouco nos cursos superiores, a reforma de Eptácio Pessoa, em 1901, retira a sociologia do currículo.

O mentor da reforma de 1891, Benjamin Constant, foi um dos elaboradores do ideal positivista do grupo militar responsável pela instauração da República. Acreditava-se, com base nas leis da evolução social construídas por Augusto Comte⁴³, que a ordem republicana nascente seria de caráter científico em contraposição à ordem imperial de natureza teológica. Em outras palavras, a sociedade anterior teria sido sustentada intelectualmente e moralmente pelas idéias advindas da teologia e da metafísica, ao passo que a nova sociedade deveria ser organizada em função das leis descobertas pelas ciências. (SOARES, apud Bispo, 2006, p. 69)

Foi somente com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, bem como com a Reforma Francisco Campos, de 1931, que a disciplina se tornou obrigatória e seus conteúdos passaram a ser exigidos nas provas de vestibulares para o ensino superior. É ainda em consequência do decreto lei nº 16.782 de 1925 que o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, torna-se a primeira escola do ensino secundário a introduzir a Sociologia em sua grade curricular.

Na reforma Francisco Campos, a disciplina apresenta-se como obrigatória não para a formação geral dos adolescentes, e sim, para a preparação de cursos específicos, como advogados, médicos, arquitetos e engenheiros (cursos complementares) e professores (curso normal). Na verdade, a Sociologia no ensino secundário deveria formar o espírito cívico, se estabelecendo com uma concepção pragmática de ciência e educação, porém salienta-se que a prática dos professores na época não corrobora essa concepção.

Com a Reforma Capanema, em 1942, a Sociologia é excluída do currículo dos cursos “clássico” e “científico”, figurando apenas no curso “normal” como “sociologia educacional”. Em 1961, com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a disciplina volta aos currículos do curso “colegial”, mas figurando apenas como componente optativa. Até 1982, no entanto, a disciplina encontrou muitas dificuldades para ser incluída no currículo. Entre 1982-1986, particularmente no estado de São Paulo, com a Resolução SE nº 236/83, a disciplina reinicia o seu retorno à grade curricular do ensino secundário, sendo acompanhado por uma série de estados.

Como visto, a disciplina sociologia na educação básica além de sua intermitência no currículo, ora obrigatória, ora optativa, ora ausente ou presente, era ensinada, em geral, por bacharéis em direito que caracterizava o ensino da disciplina com um ethos bacharelesco, devido a própria formação dos professores. Havia assim, uma formação muito potencializada no campo das ciências sociais e em um tónus bacharelesco em detrimento do campo educacional.

Segundo Meucci (2000), dentre diversos fatores, dois que explicam essa apartação dos campos nos anos 1930, principalmente, são: a debilidade das orientações pedagógicas da época referentes à pesquisa sociológica e os textos trabalhados no ensino secundário que eram vagos e inconsistentes já que na época não haviam ambiente institucionalizado ou instituições de pesquisa de ensino superiores. Em conclusão, a prática de ensino da Sociologia se calçou muito mais em uma tradição bacharelesca.

Esse bacharelismo é também evidenciado nos cursos superiores de Ciências Sociais, que na década de 1930 são criados no Brasil, com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (1934) e da Universidade Federal do Paraná (1938). Inicia-se através das Faculdades de Filosofia, a formação de professores para a educação básica, sendo definido como o espaço de atuação dos sociólogos, fossem estes professores ou profissionais atuando nas estruturas governamentais.

O ano de 1930 revela-se como um marco institucional não por acaso, o clima revolucionário de 30 é favorável à expansão das Ciências Sociais e a definição desta década como marco institucional se torna metodológico⁸ e consenso entre vários autores da área. Para os autores o marco de 30 resultou de um esforço no sentido de tomar consciência crítica e científica dos problemas, o momento serviu de premissa a uma ciência que entendesse os problemas que agitavam o pensamento social brasileiro à época.

Esta necessidade metodológica consiste em considerar que as ciências sociais também são um produto da vida social, especialmente em era

⁸ Costa Pinto irá afirmar o marco institucional de 1930 como algo metodológico, pois entende-se que esse marco não seja por acaso. A expansão das ciências sociais pós movimento revolucionário em 30 evidencia algo sintomático que ocorreu em diversos outros países e no Brasil a institucionalização das Ciências Sociais significava um esforço objetivo das elites dirigentes que queriam entender/resolver os problemas sociais, políticos e econômicos da época construindo a trajetória futura da nação.

de crise, e devem ser analisadas, portanto, como parte da vida social – parte singular, sem dúvida, aquela por meio da qual, como já dito, a sociedade toma consciência de si mesma. (Costa Pinto, 2012, p. 281)

Dessa forma, a formação do futuro cientista social se dá a partir daquele que toma a técnica, a pesquisa e a relação com os problemas sociais em questão e a resolução dos mesmos, de forma científica. Essa formação significa um esforço sério e objetivo, organizado pelas elites dirigentes para analisar os problemas sociais no Brasil; um quadro profissional de pessoas habilitadas a usar as ferramentas das ciências humanas para o progresso social e buscar um estudo científico de integração nacional orientado para o futuro da nação. Segundo Segato e Bariani (2010, p.208):

a superação do diletantismo, a profissionalização, o controle institucional, formas mais acuradas de investigação e organização da produção foram, sem dúvida, avanços inquestionáveis na construção das ciências sociais no Brasil, e as interpretações dessa construção ancoradas na ideia de institucionalização souberam reconhecer tais conquistas. Todavia, ao cristalizar-se como interpretação dominante sobre a criação das Ciências Sociais no Brasil, a institucionalização não só legitimou a produção calcada nesses moldes como também estendeu suas influências às formas de legitimação, de divulgação/control e de financiamento da produção, marginalizando as interpretações que não obedecem aos ditames do status quo e suas concepções de ciência social.

Desse modo, podemos compreender que a construção da ciência se deu pautada nas perspectivas do intelectual relacionado à supervalorização da pesquisa, do especialista, da técnica e do treinamento. Ainda que se tivessem à disposição outros recursos de se pensar as Ciências Sociais, foi sob este modelo que a disciplina se construiu e se revelou na história do pensamento social brasileiro.

Assim, as ciências sociais acabam tornando componente principal na formação das novas elites preocupadas com a construção política do país, o que se compreendia como fazer parte da formação básica cidadã, como condição necessária para a nação. Portanto, ainda que as ciências sociais viessem ganhando espaço nas universidades, e a disciplina Sociologia ter sido obrigatória no ensino secundário antes que nos cursos superiores, diferente de outros países, o caráter bacharelesco que foi cunhado na prática de ensino da sociologia ocorre também nos cursos superiores.

Os cursos superiores em Ciências Sociais acabam sendo criados sob a perspectiva da cientificidade, da análise apurada da sociedade a partir de uma postura da neutralidade em uma ambição enviesada à pesquisa. Ainda que o período anterior e posterior aos anos 1930 tenha sua relevância sobre a constituição das Ciências Sociais, é sobre a base da cientificidade, da pesquisa e da institucionalização que se fundamentam os cursos universitários em Ciências Sociais. Sendo assim, o *ethos* acadêmico serviu de base a sua constituição.

“Tais elementos compreendem uma noção da sociologia como ciência empírico-indutiva, no rigor metodológico e um elevado padrão de trabalho científico, o distanciamento em relação aos valores, a integração entre ensino e pesquisa, o funcionamento regular de formas de pós-graduação, financiamento à pesquisa, divisão do trabalho, quantidade e estabilidade da atuação, mormente em regime integral numa comunidade marcada pelo *ethos* acadêmico e por meios próprios de hierarquização, legitimação e divulgação/controle da produção” (Segatto e Bariani.2010. p.205)

Nos anos 1930, a disciplina sociologia no ensino secundário acaba assumindo uma identidade bacharelesca, não só pelos textos difíceis em relação ao público destinado, como também pela dificuldade de acesso às orientações pedagógicas, já que os cursos de ensino superior ainda não se tinha constituído sob esse aspecto.

Ademais a intermitência da disciplina no currículo do ensino básico também dificulta a abertura de um mercado docente em sociologia, já que era transitória a permanência da disciplina, o que conduzia ao favorecimento da manutenção de um modelo formativo dos cursos superiores que priorizasse a pesquisa em detrimento do ensino.

Dessa forma, o caráter intelectual e científico da institucionalização das ciências sociais no Brasil e a intermitência da sociologia no ensino secundário, ao longo do século XX, são alguns dos aspectos que podem ter contribuído para reforçar a vocação para o bacharelado em detrimento da licenciatura.

Sendo assim, no fim do século XX, é lançada pela LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) uma mudança que revela a preocupação do MEC com a formação do professor, extinguindo o modelo 3+1 e induzindo a criação de cursos de licenciatura plena com currículos próprios e independentes dos bacharelados - irá de alguma maneira reverter essa valorização ao bacharelado.

A LDB ensejou também uma reforma no ensino superior. No que se refere às “Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Ciências Sociais”, encontramos (Pareceres CNE/ CES 492/2001 e CNE/CP 9/2001, 27/2001, 1/2002):

No “item 2.: Competências e Habilidades B) Específicas para a licenciatura”, o seguinte: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”.

No item 4, “Conteúdos Curriculares”, último parágrafo, temos: “No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”. No item 5, “Estruturação do Curso”, encontramos: “O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”

Com as novas orientações das diretrizes sobre a LDB, a reforma do ensino superior salienta a abertura de novos cursos de graduação, facilitando e possibilitando o aumento das graduações em geral, no Brasil. Sendo que, além dessas novas orientações das diretrizes que fomentam o aumento de cursos de graduação no ensino superior, em 2008, há a alteração do art.36 da LDB , por meio da lei 11.684/08 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Essas diretrizes e legislações favorecem o aumento dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no país demandando professores licenciados em Sociologia e Filosofia para atuar na educação básica. A questão é saber se tanto essas novas orientações quanto a obrigatoriedade do ensino de sociologia incentivarão modelos formativos docentes que equilibrem ensino e pesquisa às ciências de referência tal como os conhecimentos pedagógicos.

1.2) Panorama institucional

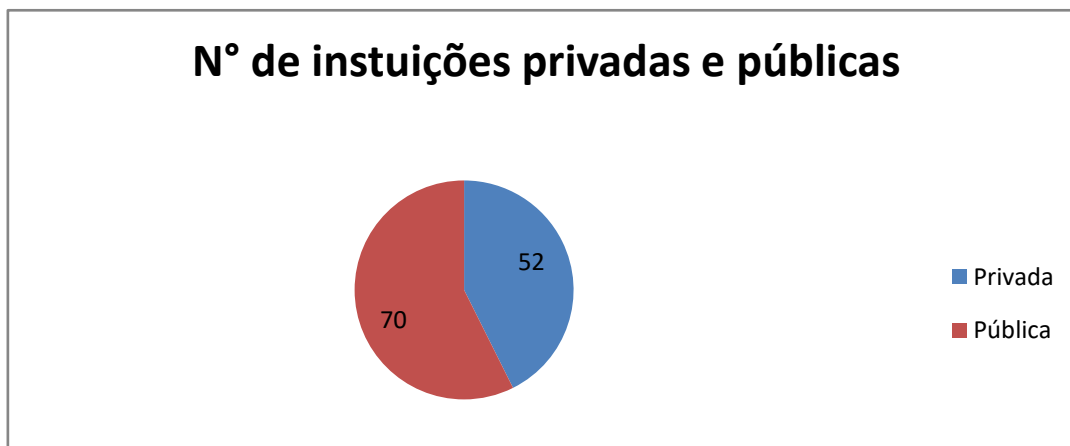
De acordo com os dados obtidos no portal de endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC)⁹, existem 122 instituições que oferecem o curso de graduação em Ciências Sociais e/ou Sociologia no Brasil.¹⁰

⁹Dados retirados no período de Janeiro de 2015 – endereço eletrônico - <http://emec.mec.gov.br/>.

¹⁰A lista das instituições do Brasil que oferecem o curso encontra-se no anexo da dissertação.

Com relação à natureza administrativa, existem 70 instituições públicas e 52 privadas que oferecem a graduação, conforme o gráfico 1.

GRÁFICO 1



Conforme o gráfico acima, a maioria dos cursos em Ciências Sociais/Sociologia no Brasil é de categoria administrativa pública. No entanto, esses números precisam ser relativizados na medida em que quando se observa a quantidade de instituições por região que oferecem o curso, percebe-se que há um quantitativo maior de matrículas nas instituições privadas do que nas instituições públicas. Isto se deve à capacidade das instituições privadas expandirem sua área de abrangência pelo país, permitindo que sejam abertos vários cursos em diferentes campus¹¹. Nas 122 instituições de ensino superior, existem 331¹² cursos de Ciências Sociais no Brasil, sendo majoritária a quantidade de cursos na modalidade licenciatura em relação aos demais tipos.

A partir do gráfico 2, percebe-se que o tipo licenciatura é de maior oferta no curso de Ciências Sociais e/ou Sociologia¹³ no Brasil. Dos 331 cursos existentes, sabe-

¹¹ Como exemplo, podemos citar a UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA) que oferece o curso de Ciências sociais em praticamente todos os Estados do Brasil.

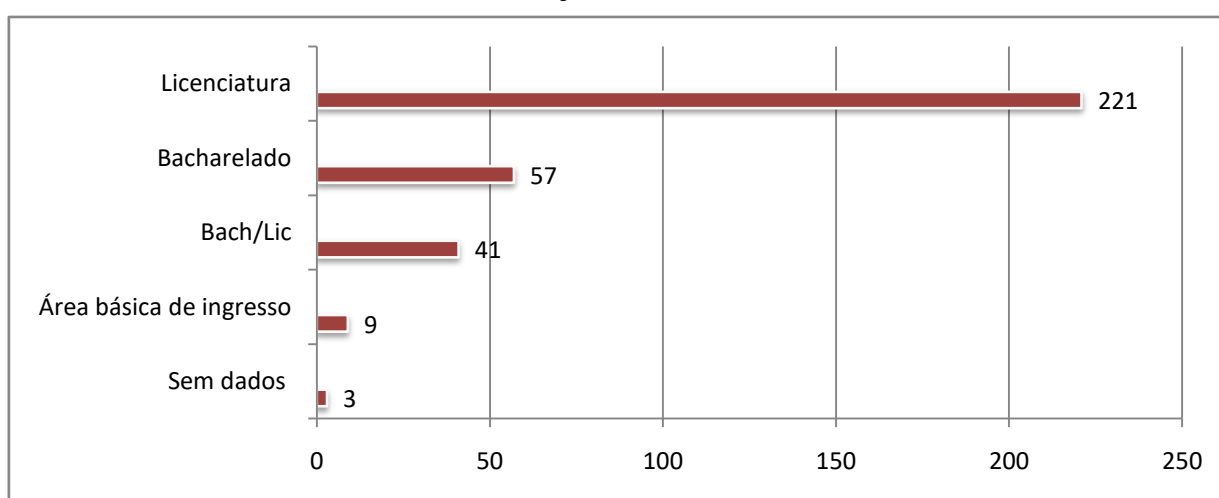
¹² Em relação ao número de modalidades, dos 331 cursos de ciências sociais/sociologia existem 163 à distância e 168 de modalidade presencial. Essa oferta revela uma mudança na configuração do curso, onde há quase a mesma quantidade de distância e presencial.

¹³ Sobre a nomenclatura do curso, Ciências Sociais e/ou Sociologia, 235 cursos são nomeados como ciências sociais, sendo os outros 96 cursos nomeados de sociologia cursos que foram abertos mais recentemente na habilitação licenciatura.

se que 221 deles são de licenciatura, sem contar com os 41 cursos que oferecem a licenciatura concomitante com o bacharelado¹⁴.

Esses dados podem soar contraditórios ao que afirmo no tópico anterior, ou seja, que o bacharelado em ciências sociais é mais valorizado que a licenciatura. No entanto, é importante perceber que o aumento do número de cursos de licenciatura em ciências sociais não significa necessariamente a valorização do mesmo. Um dos objetivos da pesquisa é justamente entender essa relação.

GRÁFICO 2 - QUANTIDADE DE CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E/OU SOCIOLOGIA NO BRASILEM RELAÇÃO AOS TIPOS

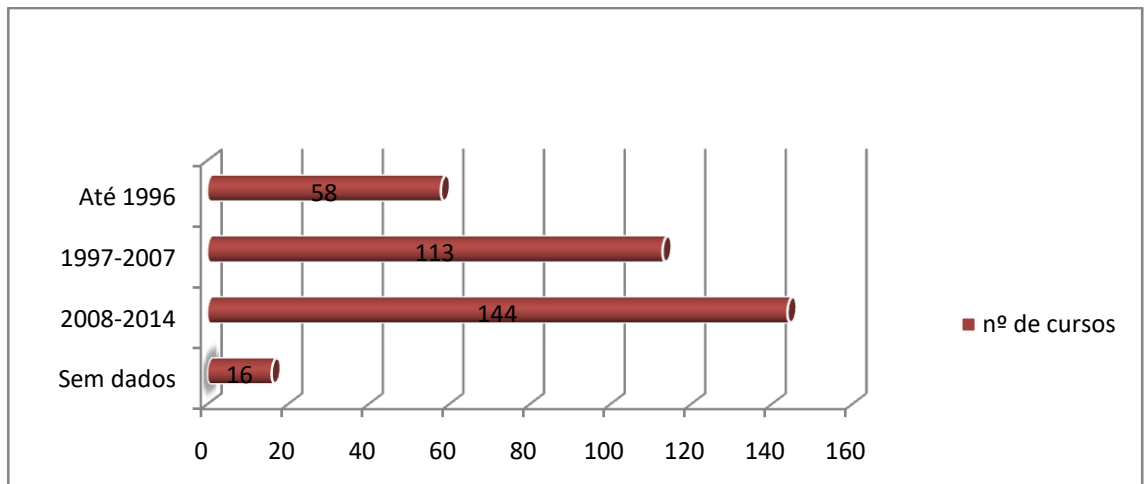


Total de cursos: 331 cursos de Ciências Sociais e/ou sociologia no Brasil.

Em relação ao ano de criação, o gráfico 3 abaixo indica a linha de crescimento dos cursos de ciências sociais no Brasil.

GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS CRIADOS ATÉ 2014

¹⁴ Área de integração básica aparece na categoria de habilitações, definida pelo MEC como área possível ao bacharelado ou a licenciatura. Além disso, existem algumas instituições que não possuem dados quanto às habilitações.



De acordo com o gráfico, observamos que até 1996 existiam 58 cursos de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil. Pelo fato de que em dezembro de 1996 se dá o retorno da sociologia na grade curricular - tendo como marco crucial a promulgação da nova Lei de diretrizes e bases (Lei 9394/96), cujo artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que: "ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania" - o número de cursos em ciências sociais sobe para 171 cursos totalizando a abertura de mais 113 cursos.

A partir de 2008, o número praticamente dobra, sendo criados mais 144 cursos em ciências sociais, tendo em vista que a lei 11.684/08 - que alterou o art.36 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394, de 20 de dezembro de 1996 – incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Ao cruzar os gráficos 2 e 3, podemos perceber que grande parte desses cursos criados a partir de 2008 são majoritariamente em licenciatura em sociologia e à distância. Essa obrigatoriedade demanda que se tenham professores licenciados em ciências sociais e/ou sociologia.

Assim, além das diretrizes curriculares nacionais educacionais dos anos 1990 que potencializam o crescimento dos cursos de graduação - em especial a licenciatura- a obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio em 2008 acaba fomentando o aumento do número de cursos em Ciências Sociais/Sociologia. Principalmente para atender as demandas do mercado de trabalho e do professor de sociologia no ensino médio.

Desse modo, evidencia-se neste item um claro aumento das licenciaturas no país após as diretrizes do MEC dos anos 1990, em particular nas ciências sociais, tendo em vista a lei 11.684/2008, destacando-se que os cursos privados, à distância, de nomenclatura sociologia são os que mais cresceram no universo do ensino superior em ciências sociais.

As alterações previstas em lei em relação à mudança do antigo currículo 3+1 das licenciaturas e a obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica em 2008 demandaram por uma formação docente em ciências sociais de qualidade. Os currículos dos cursos de ciências sociais/sociologia vêm alterando seu formato em consonância com as alterações das leis e políticas públicas de valorização do professor.

Dentre o conjunto desses documentos orientadores que tratam da formação docente no Brasil, temos as diretrizes curriculares nacionais que tratam da formação docente em geral, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, que acabam refletindo diretamente na constituição da formação do futuro professor de sociologia da educação básica já que dispõem de documentos orientadores para o currículo das licenciaturas, são esses:

- Parecer CNE/CP 09/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Parecer CNE/CP 27/2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este Parecer a respeito do novo formato curricular de formação dos professores será analisado no próximo capítulo, onde será observado que o conceito de “competências” entrará como eixo central das demandas. A partir desse parecer a organização curricular será constituída pelo modelo de eixos norteadores e não mais pelo sistema disciplinar.

- Resolução CNE/CP 29/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CP/CNE nº 2, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior;

A respeito das resoluções elas irão estabelecer o mínimo de carga horária para formação de professores possibilitando flexibilidade à instituição responsável por distribuir essa carga horária de acordo com suas demandas particulares.

- Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social;

- Resolução CNE/CES 17, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

O parecer e a resolução a respeito das diretrizes curriculares nacionais dos cursos irá situar a organização dos cursos supracitados, e em particular das Ciências Sociais, tomando sua estrutura a partir da concepção dos eixos de Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre, definindo a organização disciplinar, carga horária e objetivo dos cursos.

Em suma, há uma mudança nas configurações sobre os cursos de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil e a demanda por docentes e por sua qualificação cresce de forma que os cursos de licenciatura reestruturem seus currículos ou novos cursos de licenciatura em Ciências Sociais são criados na cidade do Rio de Janeiro e em todo o país.

Nesse sentido, diante do atual contexto da Sociologia na Educação Básica e as transformações das diretrizes educacionais em relação à educação superior e à formação docente, o próximo tópico irá tratar de descrever historicamente os cursos a serem analisados nessa pesquisa.

1.3) Os cursos de Ciências Sociais no Rio de Janeiro

O município¹⁵ do Rio de Janeiro conta¹⁶ com onze cursos superiores em Ciências Sociais e/ou Sociologia, sendo que quatro desses são da modalidade à distância. Três das instituições são públicas: UFRJ, UERJ E UNIRIO¹⁷. Das instituições privadas, temos: FGV, FEUC, PUC, UCAM, UCB, ULBRA, UNIASELVI, UNOPAR e UNIP. Até 1996 só contávamos com quatro dessas instituições oferecendo o curso, justamente as que foram as selecionadas para a presente pesquisa: PUC, FEUC, UERJ e UFRJ¹⁸. Os cursos de graduação em ciências sociais da PUC e da UERJ são do tipo bacharelado/ licenciatura concomitantemente e os cursos da FEUC e UFRJ são do tipo licenciatura. Ao analisar os cursos buscarei tentar entender se a fragmentação dos tipos realmente trabalha os conteúdos pedagógicos de maneira efetiva ou se na verdade a tradição bacharelesca se perpetua nas diretrizes desse currículo.

a) O curso de Ciências Sociais da PUC-RJ

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) é uma instituição de ensino superior privada e católica brasileira, sem fins lucrativos, sediada no bairro da Gávea, na cidade do Rio de Janeiro. Foi fundada em 1941 por D. Sebastião Leme e pelo padre Leonel Franca, e reconhecida oficialmente pelo Decreto 8.681, de 15 de janeiro de 1946. Por Decreto da Congregação dos Seminários, de 20 de janeiro de 1947, a universidade recebeu o título de pontifícia.

O departamento de Ciência Sociais da PUC-RJ é criado em 1954, sendo chamado de “Instituto de Estudos Políticos Sociais”. A partir de 1955, o instituto passa a oferecer o curso de Ciências Sociais. Desde então, o curso oferta tanto o bacharelado

¹⁵ Nesse tópico farei uma breve explanação dos cursos que serão analisados, pois será no último capítulo que será feita uma análise completa dos cursos com as respectivas histórias das instituições e do curso, a análise dos PPP’S, das ementas e dos fluxogramas. Deste modo, este tópico serve para situar o leitor de quais cursos serão analisados e investigados.

¹⁶ A tabela contendo os cursos de ciências sociais do município do Rio de Janeiro está no anexo ...da dissertação.

¹⁷ A UNIRIO segundo o cadastro no MEC está com seu processo paralisado, apenas ofertando ciência política.

¹⁸ A UFRJ já oferecia Ciências Sociais no tipo “bacharelado e licenciatura” concomitantemente desde o século XX MUDAR PARA O ANO, porém em 2002 que o curso de licenciatura em Ciências Sociais foi criado, sendo este o curso que terá o seu PPP analisado nesta pesquisa.

quanto a licenciatura concomitantemente, sendo que o discente pode optar em não cursar a licenciatura. A página online¹⁹ do curso o apresenta dessa maneira:

“O curso de Graduação em Ciências Sociais reflete a consolidação de um projeto acadêmico que tem por objetivos fornecer uma sólida formação teórica, estimular e desenvolver habilidades relacionadas à pesquisa e promover formas de interação do alunado com o mercado de trabalho. Nos últimos anos ampliaram-se as chances de intercâmbio internacional de graduandos em ciências sociais, mediante convênios firmados com diversas universidades de países europeus, da América Latina e dos EUA.” (<http://www.cis.puc-rio.br/12/01/2016>)

Interessante perceber que mesmo oferecendo bacharelado e licenciatura simultaneamente, há baixa recorrência na apresentação do curso sobre a formação docente oferecida pela instituição. O decreto que reconhece o curso é de 10.985 de 01/12/42 D.O.U. de 06/01/43. Aponta que o tempo mínimo tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura é de 3,5 anos letivos e só há a possibilidade do período diurno.

A prática de pesquisa é apresentada como eixo central da estrutura pedagógica do curso, ressaltando a pesquisa como a chave principal do curso.

“ O ensino da prática de pesquisa é uma das tônicas da estrutura pedagógica do Curso de Ciências Sociais da PUC-Rio, pois através da pesquisa o aluno aprende a formular projetos, articulando teoria e empiria, a mobilizar diferentes técnicas de pesquisa, e a produzir relatórios e textos sistematizando as informações. Além disso, através da prática de pesquisa, o aluno também desenvolve o espírito de equipe. Por tudo isso, a pesquisa tem sido amplamente estimulada pelo Departamento, seja por meio das disciplinas metodológicas e de prática de pesquisa, seja através da incorporação dos alunos em pesquisas coordenadas pelos professores, as quais podem contar com bolsas de apoio à pesquisa, através do Programa de Iniciação Científica da PUC-Rio, que conta com bolsas do CNPq, ou ainda de pesquisas financiadas por outras agências de fomento. O levantamento sobre os alunos egressos do Departamento indicou que nada menos que 76% dos alunos formados nos últimos 10 anos tiveram acesso à pesquisa, e 65% deles à bolsa de pesquisa.”

(<http://www.cis.puc-rio.br/index.php/graduacao/infoacademicas/2016>)

¹⁹ http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/ciencias_sociais.html#periodo_1 (consultado em janeiro/2016)

A concepção de pesquisa do curso está descolada do tema pesquisa e docência, apenas ressaltando a vocação à pesquisa como tema de interesse do bacharelado e de assuntos que não tomam o tema educacional como presente. A apresentação inicial do curso denota uma preocupação em um perfil discente que esteja preparado para atuação em empresas, na área de pesquisa, principalmente.

Em um tópico denominado pelo curso de “Mercado de trabalho” essa preocupação do perfil discente fica evidente, e em nenhum momento a preocupação com a formação docente fica exposta.

“A profissão do cientista social surgiu no século 19, com o desenvolvimento das sociedades modernas e industrializadas, que reclamavam a presença de um novo tipo de profissional dedicado ao estudo da cultura, das instituições sociais e da dinâmica política naquele contexto de grandes e complexas transformações. Desde então, a profissão do cientista social tem atraído aqueles que se propõem a conhecer as sociedades do seu tempo, suas formas de organização, seus hábitos, costumes e potenciais.

- no Poder Público, cujas ações necessitam de planejamento e negociação com a sociedade
- nas empresas, cada vez mais envolvidas em ações de responsabilidade social.
- no chamado terceiro setor, composto de organizações não governamentais dedicadas à promoção de intervenções sociais
- na indústria cultural, interessada no estudo da memória coletiva e das identidades culturais”

(<http://www.cis.puc-rio.br/index.php/graduacao/infocomplementares/2016>)

A ementa do curso de bacharelado e licenciatura é composta das mesmas matérias do 1º período ao 4º período, no 5º, 6º, 7º e 8º períodos são acrescentadas disciplinas para quem optar em também fazer a licenciatura. Segue o fluxograma abaixo:

LICENCIATURA

Código	Nome da Disciplina	Créditos
1º PERÍODO		
CRE 1100	O Humano e o Fenômeno Religioso	4
FIL 0203**	Optativas de Filosofia – Núcleo Básico de Ciências Sociais	4
SOC 1101	Aventura Sociológica	4
SOC 1201	Bases do Pensamento Político Ocidental	4
SOC 1302	Antropologia Cultural	4
SOC 1509	O Ofício do Cientista Social	3
2º PERÍODO		
CRE 0700**	Optativas de Cristianismo	4
HIS 1607	História Econômica, Política e Social Geral B	4
SOC 1507	Estatística para Ciências Sociais	3
3º PERÍODO		
HIS 0216**	Optativas de História Econômica, Política e Social do Brasil	4
LET 0300**	Optativas de Letras para Ciências Sociais	4
SOC 1505	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	3
4º PERÍODO		
ECO 1101	Introdução à Economia	4
GEO 0300**	Optativas de Geografia para Ciências Sociais	4
SOC 1506	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	3
5º PERÍODO		
CRE 1141	Ética Cristã	2
EDU 0300**	Optativas de Educação para Ciências Sociais	4
EDU 1445	Educação e Sociedade	4
SOC 1520	Monitoria I	5
6º PERÍODO		
EDU 1446	História e Política da Educação Básica	4
EDU 1447	Processo de Construção do Conhecimento na Escola	4
HIS 0215**	Optativas de História para Ciências Sociais	4
LET 1801	Língua Brasileira de Sinais I	2
SOC 1521	Monitoria II	5
7º PERÍODO		
CRE 1168	Ética Profissional	2
SOC 1514	Monografia I	3

BACHARELADO

Código	Nome da Disciplina	Créditos
1º PERÍODO		
CRE 1100	O Humano e o Fenômeno Religioso	4
FIL 0203**	Optativas de Filosofia – Núcleo Básico de Ciências Sociais	4
SOC 1101	Aventura Sociológica	4
SOC 1201	Bases do Pensamento Político Ocidental	4
SOC 1302	Antropologia Cultural	4
SOC 1509	O Ofício do Cientista Social	3
2º PERÍODO		
CRE 0700**	Optativas de Cristianismo	4
HIS 1607	História Econômica, Política e Social Geral B	4
SOC 1507	Estatística para Ciências Sociais	3
3º PERÍODO		
HIS 0216**	Optativas de História Econômica, Política e Social do Brasil A	4
LET 0300**	Optativas de Letras para Ciências Sociais	4
SOC 1505	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	3
4º PERÍODO		
ECO 1101	Introdução à Economia	4
GEO 0300**	Optativas de Geografia para Ciências Sociais	4
SOC 1506	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	3
5º PERÍODO		
CRE 1141	Ética Cristã	2
6º PERÍODO		
HIS 0215**	Optativas de História para Ciências Sociais	3
7º PERÍODO		
CRE 1168	Ética Profissional	2
SOC 1514	Monografia I	3
8º PERÍODO		
SOC 1515	Monografia II	3

b) O curso de Ciências Sociais na instituição UERJ

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) teve início em 4 de dezembro de 1950, com a promulgação da lei municipal nº 547, que cria a nova Universidade do Distrito Federal (UDF). Em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do

Estado da Guanabara (UEG). Finalmente, em 1975, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O departamento de Ciências Sociais abrange a graduação em Ciências Sociais nos tipos bacharelado e licenciatura onde o curso é ministrado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, reconhecido pelo Decreto Nº 34.192/53 D.O.U. de 19/10/1953. Segundo a própria apresentação do curso, o objetivo configura-se em:

“Formar pesquisadores e professores nas três áreas disciplinares abordadas no curso: Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Metodologia. Fornecer ferramentas teóricas, metodológicas e técnicas com o objetivo de preparar profissionais capazes de construir conhecimento teórico e empírico sobre a realidade social, cultural, política e econômica da sociedade contemporânea através do ensino (a licenciatura) e pesquisa (o bacharelado). Cabe a este profissional estudar, explicar e interpretar os fenômenos sociais, culturais e políticos observados nas sociedades humanas.”

(http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/desc_cursos/ciencias_socias.html)

Na apresentação do curso de graduação em Ciências Sociais da UERJ, o bacharelado e a licenciatura se dão simultaneamente até determinado momento, porém os objetivos são mais explícitos quanto ao interesse na formação de professores tanto quanto a formação do pesquisador. O tempo de conclusão mínimo da licenciatura é maior que do bacharelado. O Bacharelado pode ser concluído em, no mínimo, 8 e, no máximo, em 18 períodos. A Licenciatura pode ser concluída em, no mínimo, 10 e, no máximo, em 18 períodos. Os turnos são da manhã e/ou da noite.

“Nos primeiros anos, que são comuns ao Bacharelado e à Licenciatura, são oferecidas as disciplinas básicas de formação nas ciências sociais; na seqüência, os estudantes fazem suas escolhas dentro do conjunto de disciplinas eletivas oferecidas semestralmente, as quais rotineiramente estabelecem conexões entre ensino e pesquisa. Para aqueles que optam pela qualificação de Bacharel em Ciências Sociais, a formação segue com a elaboração da monografia como trabalho final do curso. Para aqueles que optam pela Licenciatura, é necessário cursar, além das disciplinas comuns com o Bacharelado, mais outras de caráter específico voltadas para a prática de ensino.”

(http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/desc_cursos/ciencias_socias.html)

O perfil do discente apontado pelo curso é àquele que tem interesse no conhecimento das diferentes culturas, curiosidade intelectual e reforça o gosto pela exposição das ideias por escrito. E salienta o mercado de trabalho tanto ao público do bacharelado quanto ao público da licenciatura.

“O Bacharelado habilita o profissional a desenvolver atividades de pesquisa social, podendo o pesquisador trabalhar em universidades, instituições de pesquisa ou Organizações Não-Governamentais (ONGs). Pode também atuar como técnico junto a empresas e órgãos de planejamento social. A Licenciatura habilita a lecionar nos seguintes níveis e disciplinas: História e Geografia no 1º segmento do Ensino Fundamental; Sociologia, Organização Social e Política, Elementos de Economia, e Geografia Humana nos Ensino Fundamental e Médio.”

(http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/desc_cursos/ciencias_socias.html)

Na apresentação do curso da UERJ não há uma preferência ao bacharelado, sugere a formação e preocupação nos dois tipos e difere bastante os desenhos curriculares do bacharelado e da licenciatura, mesmo que, por determinado período os tipos sejam simultâneos. Já que é a partir do 3º período que vão sendo adicionadas disciplinas para a licenciatura, que em geral são do departamento de Educação.

A carga horária do curso é bem mais sobrecarregada para os discentes que escolherem pela licenciatura, pois além das obrigatórias que também são do bacharelado, farão as do campo da licenciatura. Aparenta-se que o licenciando cumpre dois currículos distintos. Para o bacharelado a carga horária é de 2640h e para o licenciando são 1100 horas a mais, somando 3740 h. Segue abaixo o fluxograma:

LICENCIATURA

Código	Nome da Disciplina	Créditos
1º PERÍODO		
IFCH 02-06295	Introdução à Antropologia	4
FCE 03-04254	Economia Política I	4
IFCH 02-06371	Sociologia I	4
IFCH 02-06205 4	Ciência Política I	4
IFCH 01-05881	História Econ. Pol. Social I A	4
IFCH 03-06500	Introd. a Epistemol. Científica I	4
2º PERÍODO		

IFCH 02-06482	Teoria Antropológica I	4
FCE 03-04323	Economia Política II	4
IFCH 02-09367	Sociologia II - A	4
IFCH 02-06225	Ciência Política II	4
IFCH 01-05916	História Econ. Pol. Social II A	4
IFCH 03-06458	História da Filosofia I	4
Edu	Eletiva restrita	1

3º PERÍODO

IFCH 02-09363	Teoria Antropológica II -A	4
GEO 01-05003	Geografia Humana e Econômica	4
IFCH 02-09368	Sociologia III - A	4
IFCH 02-06265	Ciência Política III	4
IFCH 01-04645	História do Brasil VI	4
IFCH 03-06486	História da Filosofia II	4
EDU 8821	Prática Pedagógica em Educação Inclusiva	2

4º PERÍODO

IFCH 02-0616	Antropologia Biológica I	4
IFCH 02-04280	Metodologia das Ciências Sociais I	4
IFCH 02-09369	Sociologia IV -	4
IFCH 02-06278	Ciência Política IV	4
IFCH 01-04678	História do Brasil VIII	4
IME 05-05650	Estatística Apl. Pesq. em Ciências Sociais	4
EDU 01-06617	Filosofia da Educação	2

5º PERÍODO

IFCH 02-06185	Antropologia Biológica II	4
IFCH 02-04347	Metodologia das Ciências Sociais II	4
IFCH 02-09370	Sociologia V - A	4
IFCH 02-06335	Pensamento Político Brasileiro I	4
IFCH 02-09352	Teoria e Ensino das C.S. nos Cursos do Ensino Fund. e Médio	2
IFCH 02-09353	Ciências Sociais e Educação	2
EDU 11319	Didática / Estágio Supervisionado	4
CAp 08858	Prática Pedagógica em Ciências Sociais	1

6º PERÍODO

IFCH 02-093644	Técnica de Pesquisa I - A	4
----------------	---------------------------	---

IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	
IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	4
IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	4
IFCH 02- 09354	Pensamento Soc. Brasileiro p. o Ens. Fund. e Médio	2
IFCH 02- 09355	Jovens Pesquisadores Uma Abordagem Metodológica	2
CAp 08861	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I	2
CAp 08859	Prática Pedagógica em Ciências Sociais II	1

7º PERÍODO

IFCH 02- 09365	Técnica de Pesquisa II - A	4
IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	4
IFCH 02	ELETIVA	4
IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	4
IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	4
CAp 0 - 08862	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II	2
CAp 08860	Prática Pedagógica em Ciências Sociais III	1

8º PERÍODO

IFCH 02- 10203	MONOGRAFIA	4
IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	4
IFCH 02	ELETIVA DEFINIDA	4
IFCH 02	ELETIVA	4
IFCH 02	ELETIVA	4
IFCH 02- 09356	Estágio Supervisionado I	2
CAp 08863	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais III	1

9º PERÍODO

EDU	ELETIVA	2
EDU 01- 06616	Sociologia da Educação	2
EDU	ELETIVA	2
EDU	ELETIVA	2

10º PERÍODO

EDU 06615	Psicologia da Educação	2
	Políticas Públicas em Educação	
EDU 08820		2
IFCH 02- 09358	Estágio Supervisionado III	1

BACHARELADO

Código	Nome da Disciplina	Créditos
1º PERÍODO		
IFCH 02- 06295	Introdução à Antropologia	4
FCE 03- 04254	Economia Política I	4
IFCH 02- 06371	Sociologia I	4
IFCH 02- 06205 4	Ciência Política I	4
IFCH 01- 05881	História Econ. Pol. Social I A	4
IFCH 03- 06500	Introd. a Epistemol. Científica I	4
2º PERÍODO		
IFCH 02- 06482	Teoria Antropológica I	4
FCE 03- 04323	Economia Política II	4
IFCH 02- 09367	Sociologia II - A	4
IFCH 02- 06225	Ciência Política II	4
IFCH 01- 05916	História Econ. Pol. Social II A	4
IFCH 03- 06458	História da Filosofia I	4
3º PERÍODO		
IFCH 02- 09363	Teoria Antropológica II -A	4
GEO 01- 05003	Geografia Humana e Econômica	4
IFCH 02- 09368	Sociologia III - A	4
IFCH 02- 06265	Ciência Política III	4
IFCH 01- 04645	História do Brasil VI	4
IFCH 03- 06486	História da Filosofia II	4
4º PERÍODO		
IFCH 02- 0616	Antropologia Biológica I	4
IFCH 02- 04280	Metodologia das Ciências Sociais I	4
IFCH 02- 09369	Sociologia IV -	4
IFCH 02- 06278	Ciência Política IV	4
IFCH 01- 04678	História do Brasil VIII	4
IME 05- 05650	Estatística Apl. Pesq. em Ciências Sociais	4
5º PERÍODO		

IFCH 02-06185	Antropologia Biológica II	4
IFCH 02-04347	Metodologia das Ciências Sociais II	4
IFCH 02-09370	Sociologia V - A	4
IFCH 02-06335	Pensamento Político Brasileiro I	4
	ELETIVA	4
6º PERÍODO		
IFCH 02-093644	Técnica de Pesquisa I - A	4
	ELETIVA DEFINIDA	
	ELETIVA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
7º PERÍODO		
IFCH 02-09365	Técnica de Pesquisa II - A	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
	ELETIVA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
8º PERÍODO		
IFCH 02-10203	MONOGRAFIA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4
	ELETIVA DEFINIDA	4

c) O curso de Ciências Sociais da FEUC.

A Fundação Educacional Unificada Campograndense é uma instituição de ensino superior privada que nasce em um contexto distinto à época, já que se localiza na zona oeste do Rio de Janeiro, que no seu ano de criação 1961, era nomeada zona rural. Dentre muitas outras pessoas, destacam-se os seguintes professores como colaboradores

de Miécimo na concretização desse ideal: Deblangy Machado de Almeida, Wilson Choeri, Antônio Coletta de Almeida, Leda Corrêa de Noronha, Aloísio Jorge do Rio Barbosa, Carmem Navarro, Edméa Evangelho Lopes e Tito Urbano da Silveira. Até se tornar localizada no bairro de campo Grande, a instituição passa por diversos bairros da zona oeste do Rio de Janeiro. Desse modo, a faculdade surge com interesse na formação de professores e oferece apenas licenciaturas na graduação.

O Curso de Ciências Sociais das Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FIC), mantidas pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC), foi, originariamente, autorizado pelo decreto nº 48994, de 04/10/1960, para funcionamento na, então, Faculdade de Filosofia de Campo Grande (FFCG), sendo reconhecido, posteriormente, pelo Decreto Federal nº 59848, de 23/12/1966, com publicação no Diário Oficial da União em 23/12/1966.

O decreto de autorização dos cursos da FFCG permitia o funcionamento por um período de quatro anos, sendo três de bacharelado e um de licenciatura (Lopes, 2003, p. 46). Entretanto, a partir de seu reconhecimento, em 1966, com um novo Regimento da FFCG em vigor, os cursos passaram a funcionar somente como Licenciatura Plena. Vale ressaltar que, embora houvesse, naquele período de Ditadura Militar, a prerrogativa da implantação da Licenciatura Curta, a FFCG manteve em seus cursos a Licenciatura Plena, de quatro anos, em decorrência do compromisso que seus instituidores tinham com uma educação pautada numa formação com profundidade e qualidade para a população da Zona Oeste.

Seu funcionamento é apenas no período noturno e tem como objetivo:

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais das FIC tem como objetivo formar um profissional da educação crítico e criativo e com perfil investigativo, sensível à percepção que ensinar demanda abertura para aprender, numa atitude de reconhecimento de que o saber é historicamente construído.

A apresentação do curso sugere uma formação bem humanística que saliente a intervenção e mudança social. O próprio projeto do curso deixa evidente que:

A concepção curricular adotada leva em consideração os desafios da educação universitária diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho e das atividades da vida cotidiana. Hoje, concebe-se o Ensino Superior não apenas como produtor e detentor do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades

educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Instituição de Ensino Superior não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, contribuindo em sua transformação a partir de princípios éticos. Assim sendo, a área de Ciências Sociais, abrigada nas Ciências Humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 28).

O fomento à pesquisa também é exposto em um dos objetivos do curso, tornando evidente que essa pesquisa seja de cunho pedagógico, ou seja, que vise trabalhar direta ou indiretamente com o campo da educação:

“Nesta perspectiva a extensão universitária tem se constituído em lócus potencializador de saberes e fomentador de atitudes reflexivas e conscientes em relação ao verdadeiro papel do conhecimento, além de contribuir para o reconhecimento da realidade como espaço dinâmico e plural e que requer profissionais dispostos(as) a reverem permanentemente suas práticas pedagógicas.” (PPC da FEUC)

No mercado de trabalho ressalta tanto o exercício docente quanto a pesquisa:

Professor de Sociologia no Ensino Médio.
Professor de disciplinas das áreas sociais do ensino fundamental e médio.

Concepção, implementação e acompanhamento de projetos de pesquisas sociais demandadas por órgãos públicos, fundações, associações, organizações não-governamentais etc.
Concepção, implementação e acompanhamento de projetos sociais demandados por empresas de pesquisa de opinião pública e de mercado, de publicidade e propaganda, de imprensa e planejamento etc.

(<http://www.feuc.br/index.php/graduacao/ciencias-sociais>)

Sugere como duração de curso 3,5anos e sua carga horária somando 3030horas, sendo 1770h de disciplinas presenciais, 600h de disciplinas semipresenciais e 460h de disciplinas extraclases. Segue abaixo o fluxograma do curso:

LICENCIATURA

Código	Nome da Disciplina	Carga Horária P/SP/EC
1º PERÍODO		
0560	Introdução à Sociologia	30/50
0087	Economia	30/-
0677	Oficina de Produção de Textos	60/50
0678	Cultura e Sociedade	30/25
0679	Mercado de Trabalho	30/25
2º PERÍODO		
0070	Expressão Oral e Escrita	60/-
0136	História Econômica, Política e Social Geral	60/-
0002	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	30/50
0137	Introdução à Filosofia	30/-
0404	Métodos e Técnicas de Estudo	30/-
3º PERÍODO		
0166	Sociologia Urbana	30/50
0140	Geografia Humana e Econômica	60/-
0141	História Econômica, Política e Social do Brasil	60/-
0561	Sociologia	60/-
0446	Sociologia da Educação	30/-
0023	Psicologia da Educação	30/50
4º PERÍODO		
0562	Estado e Políticas Públicas	30/50
0475	Economia Política	60/-
0477	Ciência Política	60/-
0478	Antropologia	60/-
0449	Informática Educativa	30/-
0234	Didática Geral	30/50
5º PERÍODO		
0476	Teoria Social	60/-
0252	Aspectos Antropológicos da Educação	30/-
0473	Psicologia Social	30/50
0479	Pensamento Político Brasileiro	60/-
0563	Ética e Cidadania	30/-
0564	Didática do Ensino de Ciências Sociais	30/50
0033	Estágio Orientado I	30/-/170
6º PERÍODO		
0565	Sociedade e Movimentos Sociais	30/-
0617	Pensamento Social Brasileiro	60/50
0598	Análise e Interpretação de Dados	30/-
0484	Antropologia Brasileira	60/-
0418	Educação Brasileira	30/50
0420	Elaboração de Projeto	30/-
0041	Estágio Orientado II	30/-/170
7º PERÍODO		
0480	Sociologia do Conhecimento	30/-
0567	Educação e Trabalho	30/-
0171	Sociologia do Trabalho	60/-
0676	Tópicos Especiais em Teoria Social	60/-
0568	História e Cultura Afro-brasileira e indígena	30/-
0422	Estudo da Língua Brasileira de Sinais	30/-
0494	Monografia (Orientação Individual)	60/-/120
	Atividades complementares	-/-/200

NOMENCLATURA

P.: Presencial SP: Semipresencial
(Rede de leitura e Trabalho Monográfico)
EC: Extra Classe

d) O curso de Ciências Sociais da UFRJ

A criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro é proveniente da Faculdade Nacional de filosofia, que foi criada em 1939, e desmembrada em 1968 quando é nomeada como UFRJ. A reforma universitária realizada a partir da lei 5440 de 28/11/68 extingue a FNFI e criou a Faculdade de Educação com foco para a formação pedagógica dos concluintes dos cursos de bacharelado.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais que será analisado é recente, foi criado em 2009, porém é desde 1939 que o curso de Ciências Sociais em bacharelado e licenciatura concomitantemente já existia, na antiga FNFI. Reconhecido pelo Decreto Lei 1190 de 04/04/1939 publicado no Diário Oficial da União em 06/04/1939, o curso de Ciências Sociais dá continuidade a uma tradição de ensino e pesquisa, que se iniciou com a criação, em 1939, do primeiro curso de Ciências Sociais na cidade do Rio de Janeiro, na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Quando a FNFI, pelo crescimento, desmembrou-se em institutos e faculdades, as Ciências Sociais passaram a fazer parte do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, criado em 1967.

Em 2009, esse novo curso de Licenciatura em Ciências Sociais como graduação plena surge com a responsabilidade da formação docente -que são induzidas pelos pareceres e decretos de 2001 e 2002 – sob a constatação que o modelo 3+1 é inadequado quanto a formação do professor. De acordo com o próprio PPP de Ciências Sociais, em licenciatura, da UFRJ:

“A criação do curso, cujas disciplinas pedagógicas estarão sob responsabilidade da Faculdade de Educação da UFRJ, atende, especialmente, a cinco ordens diferentes, mas articuladas, de demandas: a legal, a pedagógica, a social, a disciplinar e a institucional. Do ponto de vista legal, a criação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais atende, fundamentalmente, as exigências quanto à atribuição da responsabilidade pela formação de docentes para o ensino fundamental e médio aos cursos de licenciatura plena, e não mais nos termos ainda vigentes no caso dos licenciados de ciências sociais (de complementação do Bacharelado). Deve-se ressaltar que esta nova organização curricular prevista na legislação e estimulada pela UFRJ está diretamente associada à constatação da inadequação da formação dos licenciados segundo o modelo de formação conhecido como "3+1", isto é, aquele que apenas acrescenta às disciplinas do curso de bacharelado um conjunto de disciplinas pedagógicas e atividades de estágio.”

Desse modo, o curso surge na necessidade explícita de uma formação pedagógica e sociológica de equidade em que o Projeto Pedagógico do curso busca uma efetiva integração entre os conteúdos curriculares específicos das Ciências Sociais com a formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação. A consequência esperada é permitir uma consistente formação em Ciências Sociais, tal como já ocorre no Bacharelado, em que a pesquisa e a pós-graduação inclusive sejam fomentadas, mas que também os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem sejam contemplados integralmente na formação do licenciado.

Para o mercado de trabalho, a proposta do curso se apresenta diretamente preocupada com a formação do professor para o exercício na educação básica, levando em consideração que o turno da noite trará a universidade e ao curso um público específico que será preparado para futuramente está atuando no ensino fundamental e médio, sendo o último obrigatório na educação básica, desde a lei 11.684/2008.

“O objetivo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais é desenvolver habilidades nos licenciados para a pesquisa e o ensino da Sociologia a jovens da rede pública e privada do ensino médio. O desafio é formá-los, não na tradição da relação frontal professor-turma, o primeiro transmitindo saberes e os outros ouvindo/recebendo passivamente. A intenção é formá-los como professores provocadores, capazes de levar os alunos a assumir seu próprio aprendizado, despertando neles a curiosidade e desejo de explorar mundos, questões e percepções até então desconhecidos.” (PPP de Ciências Sociais em licenciatura da UFRJ)

O curso é oferecido no turno da noite, somando a carga horária de 2890 horas, com tempo mínimo de 4 anos letivos e máximo de 6 anos letivos. Dessas horas, 2010 horas pertencem ao IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais) e 820h sob a responsabilidade da Faculdade de Educação. Segue abaixo o fluxograma sugerido:

LICENCIATURA

Código	Nome da Disciplina	Créditos
1º PERÍODO		
FCB113	Introdução à Sociologia	4
FCB310	Teoria Sociológica	4
FCA218	Antropologia Cultural	4
FCA211	Teoria Antropológica	4
FCW12	Lab. de Pesq. Bibliográfica	2
2º PERÍODO		
FCP104	Introdução a Ciência Política	4
FCP201	Teoria Política	4
FCW223	Pensamento Social Brasileiro	4
EDA234	Educação Brasileira	4
FCW222	Lab. de Pesq. Análise de Texto	4
3º PERÍODO		
FCB315	Questões Sociológicas Contemporânea	4
FCA301	Questões Antropológicas Contemporânea	4
FCP301	Questões Contemporâneas da Ciência Política	4
EDF240	Fundamentos sociológicos da Educação	4
FCW314	Lab. de Pesq. de Campo e Etnografia	2
4º PERÍODO		
EDF120	Estado e Políticas Públicas	4
	Optativa nova	4
	Optativa nova	4
FCW420	Lab. de Pesq. Dados Qualitativos e Quantitativos	2
5º PERÍODO		
EDD241	Didática	4
EDF245	Psicologia da Educação	4
	Optativa nova	4
	Optativa nova	4
EDD636	Educação e comunicação II – LIBRAS	3
FCW352	Lab. de Pesq. Áudio Visual	2
6º PERÍODO		
EDD543	Didática das Ciências Sociais I	4
	Optativa nova	4
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
FCW320	Lab. de Pesq. Redação Monográfica	2
7º PERÍODO		
EDD543	Didática das Ciências Sociais II	2
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
FCW414	Lab. de Pesq. Projeto de Pesquisa	2
8º PERÍODO		
	Optativa nova	4
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
EDDU15	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	1
FCW415	Lab. de pesq. Educação no Brasil e dilemas do professor	2

CAPÍTULO 2: O CURRÍCULO FORMAL, DISCUSSÕES E IMPASSES PARA UMA ANÁLISE CURRICULAR

Este capítulo destina-se a fazer uma discussão de como o currículo interfere na formação de professores, uma vez que seus objetivos, tradições, desenhos servem de base para a formação docente e provêm das demandas econômicas, políticas e sociais sob as quais estamos historicamente inseridos.

Deste modo, a primeira parte do capítulo – *“Teorias curriculares, currículo escrito e seus limites para uma análise”* – trará uma discussão sobre currículo escrito e os limites metodológicos para uma análise curricular. Além disso, buscará fazer uma relação do currículo e do prestígio conferido a um tipo de saber específico, já que historicamente o currículo, segundo Goodson, foi elaborado como instrumento de controle social que visa habilitar determinado tipo de conhecimento como superior em detrimento de outro. Desse modo, este capítulo também buscará analisar essa hierarquização do saber e currículo a fim de entender o bacharelado e licenciatura enquanto habilitações que conferem mais e menos prestígio, respectivamente, aos formados.

Em relação às teorias curriculares, darei ênfase à teoria crítica na qual Goodson servirá como embasamento para a discussão. Entendo que a construção curricular é fruto de interesses, jogos de poder e tradições que devem ser analisadas com muita cautela e que por sua vez reflete nos atuais cursos superiores de Ciências Sociais, objeto de investigação.

Na segunda parte do capítulo – *“Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e para os cursos de Ciências Sociais.”* – buscarei relacionar o currículo formal, representado pelas diretrizes, às implicações na constituição dos cursos superiores para formação docente em Ciências Sociais. Desse modo, o conceito de “competência” irá aparecer como ideia central das diretrizes a fim de superar o modelo tradicional disciplinar de formação.

Além disso, mostrarei como os documentos relatam que a qualificação do professor é a grande aposta para a melhoria da educação e na garantia de aprendizagem do aluno e por consequência, mudar a matriz curricular (através das competências) é a

única maneira de proporcionar cursos de formação docentes mais autônomos, flexíveis e com identidades próprias.

As diretrizes para os cursos de Ciências Sociais também serão analisadas, sendo assim, ao avaliar esse documento, buscarei fazer uma discussão na qual mostrará as ideologias e intenções desse “novo” modelo de formação a fim de dar sentido na análise do capítulo três, que contará com a investigação dos projetos políticos pedagógicos, história e fluxograma dos quatro cursos escolhidos para essa pesquisa.

2.1) Teorias curriculares, currículo escrito e seus limites para uma análise

A discussão sobre currículo é fundamental para esse trabalho, pois nos possibilita entender quais os pressupostos utilizados na análise e seus limites. Desse modo, para essa pesquisa a compreensão de currículo escrito e currículo formal são basilares ao estudo e serão explicitados abaixo. Neste tópico, trarei a discussão do currículo escrito e seus limites para uma análise junto às teorias curriculares e no próximo tópico será tratado do currículo formal, a partir das diretrizes curriculares nacionais de formação de professor e das diretrizes dos cursos de Ciências Sociais.

Goodson (2013) salienta que a história do currículo está longe de ser uma concepção lógica, matemática e de um processo de seleção “pura” do conhecimento, e sim fruto de um processo social que está envolvido por lutas e rupturas nas quais devem ser consideradas e compreendidas. E é nesse sentido que uma teoria curricular deve estar ancorada, ou seja, perceber quais os conhecimentos que estão sendo reconhecidos como válidos ao longo de sua construção social.

Nessa pesquisa atentarei à importância do currículo escrito, pois esse oferece um roteiro a ser seguido no processo do aprendizado, sendo recontextualizado em sua prática, nos trazendo *uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura da escolarização.* (Goodson. 2013. p.21) Portanto, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções em sua estrutura que serão analisadas a partir dos desenhos curriculares dos cursos escolhidos para esse trabalho.

Além disso, é importante um olhar sobre o currículo na dimensão formal– “aquele currículo que está diretamente relacionado às legislações que servem de pressupostos para formulação do documento” e que está pautado no modelo do sistema

de ensino que coordena os objetivos, propostas e concepções norteadoras do documento (LIBÂNEO apud MEDEIROS et al, sem data)– pois entendo que é a partir desses documentos, legislações, fluxogramas dos cursos de Ciências Sociais que podemos compreender os conhecimentos que estão sendo considerados socialmente válidos nos cursos de formação de professores em Ciências Sociais.

Desse modo, ainda que esse trabalho não busque analisar a prática curricular, ou a *realização interativa do currículo*, como define Jackson (apud Goodson, p.18. 2013), o currículo escrito já nos possibilita entender os inúmeros processos que os definem, já que as legislações, diretrizes, resoluções, ou seja, o currículo formal imprime uma obrigatoriedade sobre seu modelo e objetivos.

Por outro lado, existem os impasses e riscos de estudar o currículo escrito como se fosse um catálogo, algo desconexo, sem uma contextualização histórica de lutas. Goodson aponta que há o que chamamos de teoria e prática curricular que estão relacionadas respectivamente ao currículo pré-ativo e interativo, porém admite que essas categorias teoria/prática – pré-ativo/interativo não existem cartesianamente separadas. Indica que muitas vezes o currículo interativo altera o pré-ativo e vice versa.

Sendo assim, o perigo de estudar o currículo escrito seria acreditar que sua fase pré-ativa é livre de qualquer outra interferência prática e de sua recontextualização em sala de aula. A tarefa dessa análise é entender o currículo escrito e sua fase pré-ativa como uma elaboração de parâmetros que são consistentes em sala de aula.

“Serve para demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como “tradicional” e “pressupostos” versos de currículo que num exame mais profundo podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito.”(GOODSON. P.24.2013)

Segundo Goodson, o processo de elaboração do currículo é uma invenção da tradição, pois o currículo escrito é regido por uma série de normas que guiarão práticas e ritos a partir dos valores impressos em sua elaboração. Porém, essa elaboração está fadada a alterações ao longo da relação prática com o currículo.

“A questão, no entanto, é que o currículo escrito é um exemplo perfeito de invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo.” (GOODSON, p.27.2013)

Dessa maneira, esse estudo buscará entender o currículo escrito de modo que compreenda quais são os parâmetros comuns às diretrizes curriculares estudadas sem qualificá-las em melhores ou piores, pois se entende que qualquer qualificação curricular precisaria de uma imersão na prática. Porém, a importância do currículo escrito prescritivo é de revelar quais são as teorias e as dominações disciplinares que estruturam os cursos pesquisados. A boa compreensão teórica fortalece o desenvolvimento e estudo da prática:

“De modo geral aquele que conhece as regras é superior àquele que tem apenas a prática, porque não só sabe fazer, mas sabe o que faz e por que o faz daquele modo.” (Aristóteles, *Metafísica I*, São Paulo, 1984)

Sendo assim, ao analisar os domínios disciplinares pretendemos identificar se as matérias acadêmicas estarão mais ou menos ligadas ao status do bacharelado ou da licenciatura. No texto de Goodson sobre a história do currículo – em seu artigo *Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo* – o autor salienta que o currículo escolar desde o século XVII hierarquiza o conhecimento em relação à classe e status social dos alunos. Ao longo da história do currículo, os modelos de hierarquização se alteraram, mas a concepção de determinado tipo de conhecimento a ser ensinado a indivíduos de acordo com sua classe e status se manteve.

Se antes um determinado grupo de alunos aprendia de acordo com a quantidade de horas que tinha livre, e nesse caso, a classe trabalhadora tinha pouco tempo de estudo, limitando seu acesso somente a um conhecimento mais técnico e basilar; no século XX o argumento se dava pelas “mentalidades” diferentes de cada grupo social, e por sua vez, sendo encaixados em currículos distintos. Segundo Goodson (p. 36/2013):

“No primeiro grupo situava-se “o aluno interessado no aprendizado como meta e com capacidade para aprender um argumento e acompanhar um raciocínio: alunos como esse, formados segundo um

currículo comumente associado a escolas secundárias, ingressavam em profissões liberais ou assumiam cargos de direção ou de altos negócios”. O segundo grupo era de alunos que colocavam seus interesses no campo das ciências aplicadas ou artes aplicadas, devendo por isso frequentar escolas técnicas (que nunca foram muito longe). Por fim, o terceiro grupo era dos alunos que lidando “mais facilmente com coisas concretas do que com ideias”, seguiam o currículo que era “ um apelo direto a interesses que o mesmo currículo despertava, sinalizando para o mundo dos negócios”; portanto, um currículo prático para uma futura ocupação manual, devendo os alunos desse grupo frequentar uma escola secundária moderna.”

Sendo assim, o autor observa que esse formato de hierarquização faz emergir um padrão de priorização de alunos através do currículo –*tríplice aliança entre matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos* (Goodson/2013.p.37) – em que selecionam aos alunos mais abastados às disciplinas mais intelectualizadas, mais abstratas e, portanto mais acadêmicas, insinuando um modelo que relaciona *acadêmico/classe /status social*. Desse modo as áreas mais técnicas e práticas entendem que só teriam prestígio e melhorias de status se tornassem seus currículos e exames mais acadêmicos.

Karl Polanyi (2000), filósofo do século XIX/XX, em uma de suas obras afirma que o indivíduo está em busca de prestígio e não de lucro, como afirmava Adam Smith. O que ocorre é que nas sociedades capitalistas o prestígio tem relação direta com a quantidade de capital dos indivíduos, mas se estudarmos outros povos, como por exemplo, os melanésios no sistema de Kula (estudada por Marcel Mauss), ou a nobreza na Idade Média, entende-se que o prestígio é a principal busca humana que o generaliza em diferentes tempos históricos, culturais e econômicos.

“A execução de todos os atos de troca como presentes gratuitos cuja reciprocidade é aguardada, embora não necessariamente, pelos mesmos indivíduos - um procedimento articulado minuciosamente e perfeitamente salvaguardado por complicados métodos de publicidade, através dos ritos mágicos e do estabelecimento de "dualidades" nas quais os grupos estão unidos por obrigações mútuas deve explicar, por si mesma, a ausência da noção de lucro e até mesmo de riqueza, a não ser a que consiste em objetos que ressaltam, tradicionalmente, o prestígio social.” (Polanyi/2000/p.66)

Sendo assim, Goodson ao relacionar currículo à classe e status evidencia que o currículo sempre foi elaborado como instrumento de controle social que visa reconhecer e hierarquizar determinado tipo de conhecimento a uma classe social específica, e por consequência conferindo-a menos ou mais status social e/ou prestígio.

Nessa busca humana pelo prestígio entende-se que é socialmente reconhecido aquele que detém um conhecimento mais acadêmico e abstrato, sendo assim, as disciplinas mais técnicas e práticas para se apropriar desse prestígio começam a adotar matérias e disciplinas mais acadêmicas para tal reconhecimento. É nesse caminho que busco problematizar o dilema bacharelado × licenciatura.

Se historicamente, como vimos no capítulo anterior, o bacharelado é mais valorizado que a licenciatura, devido a diversas contingências, e nesse contexto ao apelo mais acadêmico das disciplinas curriculares, questiono: será que a formação de professores e por isso as licenciaturas tem menor prestígio, por ainda existir uma ideia que as disciplinas pedagógicas são mais técnicas? E que por isso, a dificuldade das diretrizes curriculares dos cursos superiores de formação de professores alcançarem maior equidade na distribuição de acadêmico/prático, por receio de perderem mais prestígio e poder nas disputas por maior status?

Nesta perspectiva, ao analisar os desenhos curriculares dos cursos de Ciências Sociais escolhidos também pretendo entender como é feita a distribuição das disciplinas acadêmicas e práticas e problematizar essa distribuição a partir de uma visão da história do currículo que confere às disciplinas acadêmicas maior prestígio.

Entendo que a abordagem mesmo do currículo escrito seja compreendida por uma teoria curricular que esteja atenta às disputas intrínsecas em sua construção. Desse modo, analisar a distribuição das disciplinas e matérias em âmbitos menos ou mais acadêmicos nos permite entender a configuração e os parâmetros que norteiam os desenhos curriculares da formação de professores em Ciências Sociais, e por consequência, nos acautelar contra toda avaliação que entenda essa hierarquia do conhecimento como “natural” e “necessária”.

“Basicamente, um sistema assim hierárquico é muitas vezes visto como algo que nega a dialética da educação, a noção de diálogo e a flexibilidade que alguns consideravam fundamentais para o processo de aprendizagem. Se a matéria de estudo é em grande parte definida pelo julgamento e prática dos estudiosos especializados, e se os alunos

são metidos numa tradição de atitudes que passivas e resignadas, então essa mutualidade é deliberadamente negada. A retórica da disciplina e a matéria acadêmica podem, portanto, ser consideradas características de uma forma particular de relações sociais.”(GOODSON;2013;p.42)

Sendo assim, não está apenas no âmbito da metodologia e da prática pedagógica o desenvolvimento de um currículo menos hierárquico, é necessário também um olhar sobre a hierarquia estruturada no currículo escrito e dessa maneira entender quais rupturas e disjunções estão sendo evidenciadas em suas diretrizes para entendermos a valorização de uma habilitação em detrimento da outra, no caso, do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.

“Ainda que [...] as disciplinas pedagógicas ocupem posições de baixo prestígio na estrutura universitária, penso que as teorias de currículo têm expressiva contribuição a oferecer aos que vêm empenhando no trabalho de “Pensar e fazer” currículos no ensino superior”(MOREIRA,2005,p.20)

Desse modo, é importante sabermos quais teorias curriculares servem à análise dos currículos dos cursos já que esses paradigmas teóricos orientam as tendências, aspirações e limites do presente trabalho.

Para Goodson, (2013, p.47) *o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente*, sendo assim é preciso compreender qual teoria curricular servirá de embasamento para esse trabalho. Entendo que a discussão sobre currículo e as teorias que o envolve são bem complexas e devido à variedade de conceitos e definições é preciso definir os pressupostos para não cairmos em generalizações.

É fundamental entender que refletir sobre currículo significa pensar sobre quais conhecimentos queremos ensinar? E por consequência, que tipo de alunos queremos formar? Assim, a concepção de currículo está ligada diretamente a que tipo de indivíduo formamos, ou seja, que identidade será constituída.

Essas questões muitas vezes tomam o currículo de modo generalizado, tornando-se responsável por tudo aquilo que é feito na formação escolar. Como ressalta Moreira (2001), insistir em uma visão muito generalista acaba dificultando uma visão mais operacional e prática do currículo.

Por outro lado, uma visão reducionista e restrita pode tornar muitos aspectos obscuros e invisíveis na realidade educacional que também não conferem a devida importância ao currículo, conforme abaixo:

Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo (Feldman, 1996a). Se, por um lado, essa flexibilização favorece a compreensão de que os efeitos das escolas não se limitam aos decorrentes das atividades previstas nos planos curriculares, por outro acaba, nas pesquisas e nas teorizações, dificultando a concentração dos esforços nos problemas mais prementes da prática curricular. (MOREIRA, 2001, p.46)

Sendo assim, é importante tratar alguns aspectos históricos e teóricos do currículo, dando ênfase à teoria crítica de Goodson, uma vez que a análise é fundamentada nessa perspectiva da teoria do currículo.

Em relação às origens do currículo, dependendo da compreensão do autor e seus critérios de análise, poderíamos voltar à Grécia antiga e ir até a era moderna para um estudo genealógico. Porém, não cabe ao trabalho tal imersão. Segundo Terigi (1996), existem três linhas teóricas sobre as origens do currículo:

Se *curriculum* é ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920; se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton; se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, com Mash, a Platão e, até antes dele. (TERIGI, 1996, p.163).

Para essa análise, como Goodson afirma se respaldando na citação acima de Terigi, compreendo o currículo como resultado de um processo de escolarização em massa, segundo a visão de Hamilton, o uso do termo ‘currículo’ ocorre pela primeira vez no ano de 1633, proveniente da Universidade da Escócia, Glasgow.

A partir dessa perspectiva, Goodson entende que o currículo nos séculos XVI e XVII aparece como sinônimo de disciplina, termo retirado das ideias calvinistas, pois para a moral calvina a disciplina norteava as ações morais do indivíduo. É nesse momento que o currículo escolar aparece como um lugar de controle social, em que

crianças que acessam determinado tipo de escola teriam acesso a tipos de conhecimentos diferentes.

Na transição do sistema em relação às mudanças provenientes da revolução Industrial e Francesa, os séculos XVIII e XIX, foram marcados por uma educação que adestrava para o ritmo da fábrica e da produção, em que nesse momento o aluno aprendia de acordo com o tempo disponível para o estudo. O currículo relacionava os componentes de classe social a conhecimento.

Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos de família de boa renda, independentemente da atividade desenvolvido pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. O segundo grau, até 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esses, o currículo tinha orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores”. O currículo, nesta graduação, baseava-se nos três erres (“R”): (ler, escrever, contar), mas ministrava conhecimentos em nível bastante elevado. Essas três graduações abrangiam a escolarização completa. Entretanto, a maior parte da classe operária permanecia na escola elementar, onde os alunos aprendiam os rudimentos referentes aos três “R”. Nessa época da história, o currículo funcionava ao mesmo tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. (GOODSON, 2013, p. 35)

Sendo assim, a partir da teoria crítica de Goodson entende-se que o currículo é um marcador de diferenciação de classe e conhecimento e que ao longo do tempo altera seu modelo de diferenciação, mas mantém a hierarquização do conhecimento de determinados grupos.

Essa concepção de vinculação de currículo com conhecimento e controle está diretamente implicada em relações de poder, mas que não é presente em outras teorias curriculares. Esse trabalho irá partir da teoria crítica do currículo, pois entendo que a discussão bacharelado e licenciatura e as organizações curriculares do ensino superior estejam distribuídas em relações de poder, pois se mantém uma situação de prestígio maior aos cursos de bacharelado em detrimento da licenciatura.

Desse modo, quando Goodson afirma que o valor da teoria curricular deve ser julgado em confronto com o currículo existente, a ideia é identificar algumas razões

para a valorização do bacharelado em relação à licenciatura, numa perspectiva crítica do currículo.

Segundo a perspectiva de Bobbitt, mais conservadora e tradicional, o currículo é uma técnica que deveria promover a eficiência.²⁰ Sendo assim, as escolas deveriam se basear nos resultados quantitativos e melhorar os índices escolares. O modelo de gestão para Bobbitt é similar ao modelo da fábrica, no qual importaria a lógica de eficiência da fábrica para a produção escolar.

Em 1949, a obra de Bobbitt será reforçada por Tyler, em que essa ideia de currículo como técnica se torna hegemônica não só nos Estados Unidos, mas no Brasil também. Tyler busca - segundo Lopes e Macedo (2011) - aliar as técnicas de Bobbitt com os princípios democráticos do progressivismo de Dewey, sendo que além das ideias de um currículo como uma questão técnica, Tyler incluiu os princípios da psicologia comportamentalista. Com o intuito de pensar um currículo atemporal, neutro entende que é preciso investir no método, no “como ensinar” e a eficiência escolar seria medida através das avaliações.

Ora, devido à ausência nas teorias curriculares mais tradicionais da preocupação com os processos de seleção dos conteúdos, dos processos de construção histórica do currículo, esse trabalho utilizará da teoria crítica de Goodson, principalmente, pois entende que o currículo reproduz as relações sociais de dominação vigentes na sociedade capitalista.

Goodson (2013) chama atenção para as teorias curriculares atuais, pois afirma que grande parte delas é utópica, idealista, e meros programas que na prática não funcionam. O autor argumenta que muitas se preocupam com o que deveria ser e não com que é, ou seja, com a possibilidade, isso as torna alienada em relação à prática dificultando o desenvolvimento de políticas educacionais.

Para o autor os efeitos indesejáveis nas políticas educacionais estão nos usos incorretos das teorias curriculares que por sua vez são utópicas e descoladas da realidade.

²⁰ Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 22), Bobbitt pode ser considerado de uma linha teórica eficientista – “defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseados em conceitos como eficácia, eficiência e economia.”

Seja qual for a forma como é criada a política educacional, o seu objetivo é realizar (presumivelmente, aperfeiçoar) a prática educativa. Inevitavelmente, tal política deve basear-se em algumas teorias ou hipóteses em torno da prática educacional. Se essas hipóteses forem corretas, a política chegará aos resultados pretendidos... A política que se baseia em hipóteses incorretas provavelmente não irá funcionar e talvez acarrete efeitos não intentados (possivelmente indesejáveis). (WISE, apud Goodson, p.48, 2013)

Goodson salienta a possibilidade de Wise ter sido muito radical em sugerir hipóteses verdadeiras antes mesmo de sua aplicabilidade, que sugeriria uma concepção de currículo como os tecnocratas entendiam, dando ênfase nas formas racionais e científicas do projeto que ajudariam nas definições de programas.

Entretanto, esse formato que predominou nas teorias curriculares da ação racionalista e da administração da análise científica provocou como contra-ataque teorias curriculares que estavam em busca de perfeccionismo, com a ação curricular. A semelhança entre as correntes teóricas, segundo o autor, é que ambas estavam preocupadas com o “poderia ser”.

A distinção entre teoria e prática fez provocar um pensamento que entendia a teoria como desnecessária, nas décadas de 1960 e 1970, houve uma reação contra a teoria e não uma reformulação de teorias. *Se de fato a teoria deturpava ou ameaçava substituir a prática, não seria melhor agir sem teoria?*(Goodson, 2013, p. 56). Esse questionamento era proveniente da época devido às falhas das teorias curriculares, Schwab (apud Goodson, 2013, p. 57) lista uma série de dificuldades das atividades teóricas:

As formulações teóricas, em grande parte, são desajustadas e inadequadas em relação a problemas de ensino e aprendizagem concretos. Pelo seu próprio caráter, a teoria não leva e não pode levar em consideração todas as questões fundamentais relacionadas com o que se ensina, quem ensina e a forma com se ensina; isto é, as teorias não podem ser aplicadas como princípios para a solução de problemas concernentes ao que se deve fazer com ou por pessoas de carne e osso, pequenos grupos ou instituições situadas, de fato. No tempo e no espaço – agentes e clientela de escolarização e de escolas.

Desse modo, muitas concepções começaram a identificar o abandono das teorias como um princípio de eficiência para as salas de aula. Goodson entende que as teorias curriculares são importantes, porém deve se começar com a forma na qual o currículo é

produzido. Em concordância com o autor, entendo que o currículo é um projeto que possui uma tradição incorporada no ensino e apoiada por diversos argumentos racionais e irracionais e que é preciso compreendê-los para um estudo do mesmo.

Ora, nesse sentido, busco identificar qual a tradição incorporada nos currículos dos cursos superiores de Ciências Sociais investigados nesta pesquisa. Sendo assim, o olhar sobre o currículo escrito nos faz induzir que para entender a ação e a prática é preciso identificar a teoria de contexto, ou seja, do como o currículo é realmente produzido.

Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é produzido, como se transforma e responde novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo. (GOODSON, 2013, p. 64)

Desse modo, seguindo uma concepção construcionista social, é preciso entender a relação dialética entre a construção do currículo e as políticas curriculares que combinadas revelam o contexto de lutas, rupturas e disjunturas das disputas de poder que governam a seleção de conhecimento do currículo. Pois nessa perspectiva, entende-se que o que é oferecido nos parâmetros curriculares são frutos do processo histórico da produção do mesmo.

Antes de tudo as perspectivas construcionistas sociais melhorariam o nosso entendimento em relação à política curricular, e com isso proporcionariam valiosos “mapas ilustrativos”, com ajuda dos quais os mestres poderiam situar os parâmetros da prática. (GOODSON, 2013, p. 79)

Por isso, no próximo tópico, trarei uma análise das diretrizes curriculares de formação de professores e dos cursos de Ciências Sociais, a fim de entender quais são os pressupostos, conjunturas e impactos do currículo formal (ou seja, das diretrizes) na organização dos cursos superiores de formação de professor em Ciências Sociais.

2.2) Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e para os cursos de Ciências Sociais.

Como vimos no tópico anterior, o currículo formal é aquele currículo que está diretamente relacionado às legislações que servem de pressupostos para formulação do documento. Desse modo, nesta parte, farei uma análise profunda das diretrizes curriculares tomando-as como o currículo formal que é obrigatório na elaboração do currículo escrito de todos os cursos superiores do Brasil, em especial, nos analisados nessa pesquisa.

Os anos 1990 passaram por um período de políticas educacionais em que um conjunto de reformas trouxe para o centro da cena as propostas curriculares. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trouxe como consequência uma série de documentos para a orientação da reforma curricular da formação docente, em que o parecer CNE/CES/2001 - de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - servirá de base aos desenhos curriculares dos cursos superiores de formação docente e por isso será analisado. Assim como, também analisarei as diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Sociais homologado no parecer CNE/CES/2002.

Para tanto, esses documentos trazidos por tais pareceres identificam como eixo central da concepção curricular o conceito de “competências”, valorizando-o como um novo paradigma educacional na qual objetiva a qualificação da formação docente. Desse modo, este tópico buscará investigar se tal conceito é realmente inovador buscando compreendê-lo no âmbito da teoria curricular.

Nesse sentido, em concordância com a teoria curricular de Goodson, buscarei entender a forma na qual o currículo é construído para posteriormente (no próximo capítulo) fazer a análise sobre os currículos dos cursos superiores em Ciências Sociais.

AS DCN's para formação de professores introduz primeiramente as motivações da atual configuração, justificando que as mudanças educacionais dos anos 1990 em relação à democratização do ensino, a internacionalização da economia confronta o Brasil a “*necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados [...] bem como reconhecer a importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para superação das desigualdades sociais*”. (DCN, p. 4, 2001)

Sendo assim, elenca enormes desafios econômicos, sociais, políticos e educacionais situando como as principais dificuldades da implementação das políticas

educacionais, o preparo inadequado dos professores e o formato tradicional de formação que não contempla as características consideradas importantes na atualidade.

Coloca em vigor os principais objetivos sobre o modelo da formação docente (CNE, p. 5, 2001):

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar **a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores**; (GRIFO PRÓPRIO)
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na **organização pedagógica e curricular da educação básica**; (GRIFO PRÓPRIO)
- dar relevo à docência como base da formação, **relacionando teoria e prática**; (GRIFO PRÓPRIO)
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

A partir da leitura das diretrizes, entende-se desde o início, que o grande problema da educação no Brasil concentra-se na inadequada formação de professores, como o próprio documento salienta, e transfere ao modelo curricular de formação de professores a responsabilidade de solução dessa questão.

Sendo assim, enfatiza a dificuldade dos modelos formativos, retomando a crítica ao modelo 3+1, afirmando que as licenciaturas devem ter currículos próprios que não se confunda com os modelos antigos de bacharelado + licenciatura. Como podemos ver abaixo (CNE, p. 6, 2001):

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Desse modo, compreende-se que as políticas educacionais que buscam o desenvolvimento da aprendizagem na educação pública, seja na educação básica, seja na educação superior, foquem na qualificação da formação docente como a principal

estratégia de superação e por consequência induz que o principal problema na aprendizagem do aluno e da falência do sistema educacional está na desqualificação do professor.

Como destaca Dias e Lopes (2003):

No site do Ministério da Educação em 2000, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros. Tal discurso encontrava sintonia com a declaração do ex-ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, em Washington, durante conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e publicada em jornais de grande circulação, afirmando “que muitos professores não tinham condições de ensinar” (Passos, O Globo, 2000).

Por esse motivo, as diretrizes de formação docente irão se concentrar no regime de competências apostando nessa medida como modelo de desenvolvimento profissional além da superação do formato curricular disciplinar, entendendo que esse regime garante maior flexibilidade nos desenhos do curso e, por conseguinte em uma formação mais aliada as atuais demandas educacionais.

Para situar o leitor, em um documento de setenta páginas, a palavra “competência” aparece setenta e nove vezes, sendo ratificada a cada item das diretrizes. Desse modo, antes de tudo, é preciso compreender o sentido do conceito em âmbito da teoria curricular, compreendendo que tal conceito não é tão novo assim, já sendo empregado em diferentes tempos-espacos educacionais no Brasil, desde os anos 1960.

O sentido de competência é definido claramente nos documentos ministeriais para a formação de professores como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (RFP, 1999, p. 61).

A partir da concepção de Dias e Lopes, entende-se que o conceito de competências nas reformas educacionais dos anos 1990 em diante traz uma recontextualização das propostas americanas dos anos 1960 aliando educação e mercado. Esses currículos dos anos 1960 traziam com eles a ideia de “fomento do

individualismo e da competência como condição básica para poder triunfar na escola e na sociedade” (BARRIGA apud DIAS&LOPES, 2003, p.1161).

Segundo Dias&Lopes (2003), esses currículos guardavam aproximações com tais modelos na medida em que:

- a) apresentava como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando nele as respectivas competências que os sujeitos deveriam demonstrar (Maranduba, 1981, p. 14);
- b) definia esse perfil com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores para garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem;
- c) estabelecia a eficiência do processo de ensino aprendizagem com base nas expectativas sociais, centradas no mercado de trabalho.

(DIASELOPES, 2003, p. 1161)

Sendo assim, essa concepção retoma a ideia tradicional da teoria curricular de Bobbitt que dava enfoque comportamentalista e fragmentador objetivando controlar a atuação profissional. Como podemos ver na própria diretriz, p. 51, (2001):

A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.
[GRIFO PRÓPRIO]

A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.

A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.

Por outro lado, existem inovações a respeito dessas diretrizes, no que tange à relação teoria e prática, o documento expressa recorrentemente a preocupação da

equalização dos mesmos. Por consequência, entende que insistir em um regime de ‘competência’ irá desestabilizar aquele currículo anterior, que dava foco na distribuição disciplinar e no enfoque teórico. As disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação (CNE,p. 13;2001):

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Um olhar criterioso sobre a tentativa de equalização da teoria e prática acaba revelando que diversas vezes há um foco na prática, na experiência e empiria como fonte do conhecimento. Sobrepondo o conhecimento prático em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. Apesar de não indicar as disciplinas necessariamente que devem ser aprendidas²¹, o documento evidencia primeiro as experiências vividas tanto do docente quanto do aluno e posteriormente ao conhecimento ensinado ao aluno.

Ainda que os documentos sejam incisivos na tentativa de superação do pedagogismo e conteudismo presente nos currículos anteriores (CNE, 2001, p.21) -“*Os cursos de formação de professores [...] caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar*” – por outro lado as medidas que tentam estabelecer essa superação reforça o tempo todo o conhecimento da prática como preponderante. Acaba raramente dando enfoque no despertar de uma formação crítica e reflexiva do professor, apenas viabilizando a possibilidade do docente, a partir de suas experiências, garantir a aprendizagem do aluno. Como podemos ver (CNE, 2001, p.21):

²¹ Até mesmo porque o objetivo é fugir desse modelo disciplinar, logo não há uma direta determinação de quantas e quais disciplinas cursar.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

Importante perceber o esforço que os documentos trazem em superação daquele modelo de formação que apelava ao bacharelesco, porém, muitas vezes colocam a experiência como eixo central, pela própria ideia do conceito de competência, e a reflexão teórica como uma abordagem a posteriori.

Partindo para uma análise epistemológica dessas diretrizes compreendo que há um viés empirista muito presente, já que segundo essa concepção, a razão, com seus princípios, seus procedimentos e suas idéias são adquiridas através da experiência. Do mesmo modo que as diretrizes salientam que o pressuposto do conhecimento deve estar nas experiências travadas pelos indivíduos em relação à corrente empirista fundada no século XVII também afirma essa ideia.

A corrente empírica fundada pelo inglês John Locke no século XVII, e desenvolvida pelos ingleses Bacon e Hume nos possibilita entender alguns parâmetros atuais do conceito de “competências”. Esses autores percussores da corrente salientavam que o individualismo e o liberalismo devia ser o modelo desenvolvido no campo político, pois cada indivíduo nasce livre e conhece a partir das experiências vividas, sendo assim cabe ao governo garantir a liberdade individual dos indivíduos para que possam usufruir do seu direito à vida, liberdade e posses.

Ora, se entendemos que os atuais documentos partem de uma concepção empirista, focando nas experiências como fruto do conhecimento, e que tem por objetivo final garantir ao sujeito em aprendizagem o sucesso na vida profissional, podemos compreender as ideologias imersas nessa concepção atual das políticas de educação, que se situam sob um viés liberal, empirista e meritocrático. Em que o sucesso educacional estará na qualificação do professor, e que por consequência, se bem qualificado, provocará um efeito de qualificação de seu aluno, logo a sociedade irá se desenvolver a partir dessa perspectiva.

Como podemos ver no item de concepção de aprendizagem das diretrizes (CNE, 2001, p.31e32):

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura. A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos. [...] Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais. [...] Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

Desse modo, as diretrizes situam quais seriam as concepções necessárias para a formação de professores, e expressam que é preciso “*a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.*” Sendo assim, assinala seis itens a serem contemplados, são esses:

Concepção, Desenvolvimento e Abrangência; A formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica; O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira;

Lendo item a item, percebe-se que o foco concentra-se nas palavras: experiência, profissional, competências e avaliação. E coloca como competência de eixo central a serem desenvolvidas na formação docente para atuação na educação básica:

1. Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

2. Competências referentes à compreensão do papel social da escola;

3. *Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;*
4. *Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;*
5. *Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;*
6. *Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional;*
7. *Conhecimentos para o desenvolvimento profissional;*
8. *Cultura geral e profissional;*
9. *Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos;*
10. *Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;*
11. *Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino;*
12. *Conhecimento pedagógico;*
13. *Conhecimento advindo da experiência;*
14. *Organização institucional da formação de professores;*
15. *Avaliação da formação de professores para a educação básica.*

A competência de eixo central na formação docente só assinala mais uma vez a responsabilidade do professor sobre o sucesso da aprendizagem do aluno, extrapolando o limite do aprendizado e também o responsabilizando na articulação entre escola e comunidade escolar. Como no início do documento já vem sendo ressaltado (CNE, 2001, p.12):

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, **o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;** [GRIFO PRÓPRIO]
- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Por consequência, entende-se que é preciso mudar a matriz curricular dos cursos para alcançar os objetivos listados acima. Para tal, elencam eixos articuladores com foco

na formação por competências e experiências, com objetivo de fugir da tradição disciplinar e dos trabalhos em conteúdos.

Nesse sentido, a organização da matriz curricular busca inverter a lógica tradicional de formação por disciplinas, a fim de trazer eixos articuladores que possam ser norteadores e sirvam de pressupostos para a elaboração dos currículos dos cursos superiores e não mais um currículo construído a partir de uma série de disciplinas e respectivas cargas horárias obrigatórias. Como o documento salienta (CNE, 2001, p.52):

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Desse modo, para elaboração da matriz curricular dos cursos de formação docente, deve-se seguir o artigo 11 que prevê os seis eixos articuladores como centrais à formação docente, os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada, (CNE, 2001, Art 11, p. 66):

- I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Estabelecendo que a carga horária na dimensão pedagógica das licenciaturas não pode ser inferior à quinta parte da carga total, - (CNE, 2001, Art 11, p. 66) “*Parágrafo único – Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total*” – e os cursos de

formação superior terão suas cargas definidas pelo conselho pleno da própria instituição de ensino correspondente.

Sendo assim, ao observar o eixo VI de forma mais criteriosa, podemos perceber o enfoque no princípio metodológico previsto por esses documento na formação docente que se baseia no que foi denominado ação-reflexão-ação, inclusive esse modelo está previsto no parágrafo único do artigo 5 (CNE, 2001, p.63):

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Ao trazer esse modelo metodológico de formação, o eixo VI demonstra que o saber fazer é o mote central de uma atuação docente qualificada, que parte da experiência entra na reflexão da prática e retorna à experiência novamente. Dessa maneira prevê três campos do conhecimento que devem estar presentes no currículo, buscando relacionar prática e teoria tanto (CNE, 2001, p.67) *a) no interior das áreas ou disciplinas, b)em tempo espaço curricular específico quanto c) nos estágios a serem feitos de educação básica.*

Nessa perspectiva, ainda que a dimensão teórica apareça como presente nos três campos a serem desenvolvidos, há uma ênfase na prática. E questiono em torno de saber se esse apelo não irá levar à formação docente uma menor reflexão dos processos teóricos e intelectuais do professor?

Retomando o que Dias & Lopes já haviam situado *numa formação menos intelectual e menos política dos professores*, o que confirmaria um currículo que provém de demandas neoliberais e facilitaria os processos de implementação de uma política de controle, privatização e ranqueamento onde o professor é o responsável pelo sucesso escolar do aluno e que deve se ater a demanda prática do processo.

Além disso, retomando um aspecto do tópico anterior, questiono também: será que o apelo a uma dimensão muito prática da formação não acabaria desvalorizando ainda mais a profissão docente - já que vimos que historicamente um grupo com prestígio e status é aquele que passou por uma formação curricular com apelo ao teórico e intelectual - por sua vez dificultaria na valorização do professor da educação básica,

pois sua formação estará mais relacionada ao campo da prática? Ou na verdade, essa política de formação levaria em longo prazo uma mudança histórica na valorização do teórico em detrimento do prático?

Ora, essas questões só podem ser analisadas de maneira mais efetiva no momento em que confrontar se essas diretrizes estão realmente sendo determinantes nos currículos dos cursos a serem analisados, no próximo capítulo, e compreender o como está sucedendo essa releitura dos cursos de Ciências Sociais para a formação docente, já que também contam com as diretrizes específicas de Ciências Sociais.

A Respeito dessas diretrizes para o curso de graduação em Ciências Sociais – antropologia, ciência política e sociologia, os princípios norteadores se dão em cinco aspectos (CNE/CES 492/2001, p. 26) :

Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.

Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.

Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.

Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.

Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

Importante que o documento frisa uma identidade de curso para as três áreas específicas, antropologia, ciência política e sociologia e traz três eixos específicos em torno dos conteúdos curriculares, contando com a integração das três áreas possibilitadas pelas ciências sociais, no qual salienta o eixo de formação específica, eixo de formação complementar e o eixo de formação livre, o colegiado de cada curso deve definir a proporcionalidade de cada área. Ressaltando que no caso de licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

Segundo o próprio documento entendem-se como esses eixos (CNE/CES 492/2001, p. 26):

O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.

O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindos de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.

O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

Por fim, a resolução CNE/CES de 2002, através do artigo 2, resolve que o projeto político pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) os conteúdos curriculares de formação específica, formação complementar e formação livre;
- e) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- f) a estrutura do curso;
- g) o formato dos estágios;
- h) as características das atividades complementares;
- i) as formas de avaliação.

E é a partir das diretrizes nacionais de formação docente e dos cursos de Ciências Sociais que os quatro cursos serão analisados, em relação aos seus projetos políticos pedagógicos, fluxogramas e desenhos curriculares. O próximo capítulo será responsável em trazer toda a discussão até o momento para a análise curricular dos cursos de Ciências Sociais da UERJ, UFRJ, FEUC e PUC.

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UM OLHAR PARA OS CURSOS E DIRETRIZES CURRICULARES.

Esse capítulo trará a análise dos quatro cursos superiores em Ciências Sociais do Rio de Janeiro: PUC, FEUC, UERJ e UFRJ. A análise dará destaque à distribuição das disciplinas apresentadas em seus fluxogramas e sua relação com as diretrizes curriculares. Como já descrito no capítulo 1, dos onze cursos de graduação em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) existentes Rio de Janeiro foram selecionados quatro desses cursos que se situam, no município, sendo que a UERJ e a PUC ofertam licenciatura e bacharelado de modo concomitante, e a FEUC e a UFRJ oferecem o curso de licenciatura.

Para a análise, utilizo a metodologia indicada por Gatti e Nunes (2009) que elaboram categorias a partir do estudo de alguns cursos superiores de formação docente no Brasil. Desse modo, o objetivo é entender como ocorre a distribuição das disciplinas em relação aos saberes específicos e educacionais, a relação teoria/prática e o fomento à pesquisa e docência dos cursos e por sua vez identificar as diferenças entre a formação cujo percurso contemple o bacharelado e a licenciatura concomitantemente e a formação exclusiva para a docência (licenciatura).

Para tal, foram elaboradas categorias a serem investigadas na matriz curricular dos cursos de modo que buscassem contemplar os objetivos supracitados. Essas categorias não foram elaboradas conforme as indicações das diretrizes curriculares para formação de professores e das Ciências Sociais que estabelecem os eixos centrais para matriz curricular dos cursos superiores de licenciatura.²² Para a definição dessas categorias busquei relacionar os aspectos recorrentes em cada fluxograma dos cursos com as diretrizes extraíndo daí as categorias de análise.

Além disso, nesse capítulo buscarei entender os impactos das diretrizes curriculares de formação de professores e das diretrizes dos cursos de Ciências Sociais na organização curricular dos quatro cursos analisados. A seguir, no próximo tópico, serão explicitadas as categorias de análise.

²² Essas diretrizes foram explicitadas no capítulo 2 e mais a diante serão retomadas.

3.1) Definindo as categorias de análise

A definição das categorias para análise da composição das grades curriculares dos cursos de Ciências Sociais, objeto de estudo dessa dissertação foi fundamentada a partir da abordagem metodológica de Gatti e Nunes (2009), em sua obra *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Na obra, ao estudarem a organização e a distribuição das grades curriculares dos cursos supramencionados, as autoras buscam compor as categorias de análise estabelecendo uma comparação entre os cursos e destacando as categorias mais recorrentes. Ainda que utilizem das noções definidas nas diretrizes curriculares, as autoras não trabalham com as mesmas categorias, pois entendem que os fluxogramas extrapolam as definições amparadas nas diretrizes gerais. Como podemos ver, segundo Gatti & Nunes (p. 18;2009):

Tal organização dos dados foi norteada, inicialmente, pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), que englobam três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores. No entanto, para diferenciar as estruturas curriculares, foi necessário especificar alguns aspectos que aparecem de maneira ampla nesses referidos núcleos. Elaboraram-se, assim, categorias de análise que permitiram dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor nas instituições onde esta se realiza. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos. Entre estes, há uma grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas.

Do mesmo modo, neste trabalho, ainda que utilize os eixos norteadores definidos nas diretrizes curriculares tanto para formação de professores quanto para os cursos de Ciências Sociais, a definição prévia das categorias de análise dos currículos se deu a partir de uma avaliação conjunta dos quatro fluxogramas e na combinação de disciplinas recorrentes em relação com as categorias centrais das diretrizes curriculares. Essa recorrência será medida através do número de créditos ou carga horária²³ em que cada instituição concede as disciplinas segundo seu fluxograma.

²³ A definição se altera em créditos ou carga horária, pois cada instituição definiu seu fluxograma de um modo. Para não perder a originalidade das definições da própria instituição mantive como o próprio modelo.

Sendo assim, é preciso compreender que não necessariamente o que credita valor a um saber específico será a quantidade de horas direcionadas ao mesmo, mas de algum modo já induz como essa distribuição está sendo feita e as intenções curriculares nessa hierarquização de créditos/carga horária. Dessa maneira, é importante deixar evidente que a distribuição quantitativa das disciplinas não está necessariamente relacionada à qualidade dos cursos. Esse método de análise apenas deseja compreender como essa distribuição é feita e seus impactos nos desenhos curriculares dos cursos.

Tratando-se de um curso que conjuga conteúdos e disciplinas tanto da educação quanto das ciências sociais uma formação docente com a habilidade específica, no caso as Ciências Sociais, foram definidos cinco grandes conjuntos, subdivididos em diversos subconjuntos:

CATEGORIAS	
1. CONHECIMENTO CURRICULAR	
1.1) EDUCACIONAL	Fundamentos
	Didática/Ensino
	Estágio/Prática pedagógica
	Optativas/Eletivas
1.2) FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos
	Optativas/Eletivas
2. CONHECIMENTO ESPECÍFICO PARA FOMARÇÃO DO PESQUISADOR	
METODOLOGIAS, TÉCNICAS E OFICINAS PARA PESQUISA E ESCRITA	Ciências sociais
	Educação
3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
4. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	
5. TRABALHO FINAL/MONOGRAFIA	

1. Conhecimento Curricular: Nesta categoria estão presentes disciplinas que buscam embasar o aluno tanto na concepção da formação educacional e pedagógica quanto na formação específica. Por isso, dentro desse conjunto, temos:

1.1 -Educativo: São as disciplinas que buscam embasar o aluno na concepção da formação educacional e pedagógica. Tentei não separar teoria/prática, pois se entende que a formação curricular esteja baseada no sentido teórico e prático²⁴ de forma articulada, porém, existem categorias de cunho mais prático, desse modo, dentro dessas disciplinas, subdividi em:

- Fundamentos: As matérias de fundamentos gerais direcionados aos temas da educação.

- Didática/Ensino: Disciplinas de didática geral e específica, além daquelas em *ensino de* alguma matéria específica.

- Estágio/Prática pedagógica: São as disciplinas responsáveis pelos estágios obrigatórios e práticas pedagógicas

- Optativas/Eletivas: Disciplinas optativas e eletivas obrigatórias na formação específica em educação.

1.2) Formação específica: São as disciplinas que buscam embasar o aluno na concepção específica do conhecimento em sociologia, ciência política e antropologia. Em que os saberes das três áreas devem estar presentes na formação do aluno. Sendo que dentro destas, divide-se:

- Fundamentos: São as disciplinas nas três áreas de formação obrigatória.

- Optativas/Eletivas: São as eletivas e optativas que tem como obrigatoriedade a especificidade no campo das Ciências Sociais²⁵.

2. Conhecimento específico para a formação do pesquisador: São as disciplinas específicas sobre pesquisa, metodologias, laboratórios, escritas acadêmicas

²⁴ Como a própria diretriz prevê, todas as disciplinas de algum modo constituem dimensões práticas e teóricas do conhecimento. Segundo a CNE, p. 57, 2001: “No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.”

²⁵ Em alguns momentos da análise de cada grade curricular essas eletivas e optativas não irão especificar se é no campo da educação ou no campo das ciências sociais, denominadas optativas/eletivas livres, sendo assim, a própria tabela irá inserir um asterisco (*) para mostrar que pode estar presente em ambos os campos.

nas quais buscam preparar o formando para a pesquisa, seja no campo das Ciências Sociais, seja no campo educacional. Sendo que determinados currículos irão especificar se essas disciplinas se localizam em um campo ou outro, desse modo foi dividido em:

- Ciências Sociais

- Educação.²⁶

3. Conhecimento profissional: São disciplinas direcionadas para o mercado de trabalho, ética no trabalho, profissão e etc. Como os eixos norteadores trazem essa nomenclatura recorrentemente e alguns cursos das instituições pesquisadas têm disciplinas nesse âmbito, trouxe-a como uma categoria distinta das demais.

4. Atividades complementares: São horas direcionadas para o cumprimento de atividades acadêmico-científicas-culturais que são previstas como obrigatórias a todos os cursos.

5. Trabalho Final/Monografia: Disciplinas direcionadas ao trabalho final de curso, que não é uma obrigatoriedade do currículo, tanto que nem todos os cursos possuem, porém é recorrente nas grades curriculares.

Como qualquer elaboração categórica, as categorias de análise são artificiais, no sentido de serem construídas para alcançar os objetivos da pesquisa. Dessa maneira, ainda que seja construída a partir da recorrência de determinadas disciplinas em relação aos eixos centrais das diretrizes curriculares, o enquadramento das disciplinas muitas vezes extrapola o limite da própria definição, tornando complexas determinadas categorizações. Sendo assim, essa elaboração de categorias destrinchadas tem como objetivos:

1º) Entender a proporção da distribuição dos conhecimentos curriculares da educação e da formação específica a fim de responder uma das questões principais do trabalho sobre a equalização do saber educacional e saber específico;

2º) Observar proporcionalmente como se dá a distribuição da formação do pesquisador em relação ao campo Educacional e das Ciências Sociais e por consequência avaliar em

²⁶ Nessa parte, alguns currículos são bem genéricos na formação do pesquisador, não definindo se é no campo das ciências sociais ou no campo educacional, quando assim for, o asterisco (*) irá aparecer na tabela.

que medida a fragmentação das habilitações bacharelado e licenciatura provoca uma diferenciação na formação do futuro professor de sociologia.

3º) Entender essa distribuição em relação aos eixos norteadores das diretrizes curriculares para a formação de professores e das diretrizes dos cursos de Ciências Sociais.

Como vimos no capítulo anterior, as diretrizes de formação de professores induzem que os currículos dos cursos de formação devem compor a organização da matriz curricular através do conceito de *competências*, para tal, essas diretrizes invertem a lógica de definição por disciplinas e trazem a concepção dos eixos que os desenhos curriculares devem de algum modo trazer na composição de suas grades curriculares. Segundo o próprio documento (CNE, p. 58, 2001):

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

Supracitado no capítulo anterior, os eixos a serem priorizados na composição dos cursos são (CNE, 2001, Art 11, p. 66):

- I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Para compreendermos a relação dos desenhos curriculares analisados com os eixos norteadores das diretrizes de formação de professores é preciso entender o significado de cada um, segue abaixo:

Eixo I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional:

Esse eixo tem como principal foco contrapor a forma de organização tradicional em cursos disciplinares e trabalhar conteúdos significativos à atuação profissional dos professores.

Eixo II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional:

Promoção de atividades entre formadores e professores em formação no qual construam em conjunto projeto político pedagógico em situações reais das escolas em interação com a instituição formadora sob a concepção da ética profissional.

Eixo III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade:

Demanda de estudos disciplinares que possibilitem a sistematização com conteúdos trabalhados na educação básica sob a constituição de competência profissional.

Eixo IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica:

Manter o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente nas etapas que a docência ocorre.

Eixo V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa:

Superação do pedagogismo e do conteudismo, ou seja, não ficar sob a responsabilidade dos campos específicos o conteúdo teórico e no âmbito educacional a concepção mais pedagógica. Que a responsabilidade seja de todas as etapas do aprendizado.

Eixo VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas:

Um princípio metodológico que entenda uma relação direta entre teoria e prática e que sua aplicação operacional não tenha uma definição prioritária de qual será o ponto de partida do professor, seja teórica ou prática, porém que ambas sejam indissociáveis.

Esses eixos norteadores trazem algumas dificuldades sobre sua análise em relação ao currículo escrito dos cursos, já que por serem pautados na concepção de competências apresentam um nível de subjetividade complexo de ser mensurado no que tange à análise dos fluxogramas dos cursos. Essas definições dos seis eixos seriam mais cabíveis de serem identificados e analisados no currículo prático, já que cabe ao docente que ministra as aulas o próprio exercício do que se prevê nas definições de cada eixo articulador.

Ainda sim, há como elencar alguns objetivos basilares e recorrentes nos eixos norteadores, como a necessidade de indicar como central à formação de professores o conceito de profissionalização; também buscam superar a concepção tradicional disciplinar e por sua vez do conteudismo × pedagogismo; além de reconstruir a concepção de teoria e prática como categorias estanques. Desse modo, tentarei entender a composição curricular dos quatro cursos analisados em relação a esses eixos norteadores.

Ademais, é preciso compreender os eixos de formação específica em Ciências Sociais contemplados nas diretrizes curriculares do curso. A proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Sendo assim, seus eixos formativos são: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre, suas definições segundo o parecer (CNE/CES 492/p.27/2001):

O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.

O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.

O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

Interessante perceber que ainda que o documento seja dos anos 2000, após o fim do modelo 3+1 salientado na LDB de 1996, sua organização ainda persiste de algum modo nessa estruturação. O próprio parecer acentua que “*no caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam*” (CNE/CES 492/p.27/2001).

Na justificativa das diretrizes curriculares de formação de professores aparece que a organização da matriz curricular dos cursos em licenciatura se dê a partir do conceito de “competências”, porque segundo o próprio documento, essa estrutura permitirá o fim da antiga organização disciplinar e por consequência possibilitará um currículo que não privilegie apenas um saber específico e que integrará teoria/prática na formação docente por completo. Desse modo, se afastando do antigo modelo “3+1” que fortalecia a concepção disciplinar e bachaleresca. Segundo o (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 6):

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica [...] Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos. A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças.

Sendo que, ao aparecer nas diretrizes curriculares dos cursos em ciências sociais uma proposta que entende que no caso de cursos de licenciatura sejam adicionadas disciplinas próprios de seu saber, sugere que a organização dessa diretriz vai de encontro com as diretrizes de formação de professores, pois a última prevê um saber interligado (educacional/específico) e a primeira parte de uma concepção disciplinar. Desse modo, os cursos que ofertam licenciatura adicionariam conteúdos específicos ao invés desses três eixos das diretrizes curriculares das ciências sociais (Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre) já estarem articulados previamente com os eixos específicos das diretrizes de formação de professores.

Sendo assim, já parte de uma ambiguidade, na qual as diretrizes de formação de professores são pautadas em um pressuposto que vai de encontro com os pressupostos

das diretrizes curriculares dos cursos em Ciências Sociais. Desse modo, cabe a esse trabalho buscar entender como essas diretrizes recaem sobre a formação do professor em Ciências Sociais em relação à construção dos desenhos curriculares dos cursos pesquisados.

3.2) Sobre o curso da PUC

O curso de Ciências Sociais da PUC é estruturado na modalidade bacharelado e licenciatura reunidos no mesmo curso, desse modo a distribuição das disciplinas é igual até o quarto período e em seguida os que optarem pela licenciatura deverão cursar um conjunto de disciplinas pedagógicas para complementar a formação. Há também uma diferença na quantidade de optativas que cada habilitação deve cursar, por exemplo, enquanto o aluno que só quer cursar o bacharelado deve cumprir vinte créditos em Optativas de Ciências Sociais para Bacharelado-Licenciatura, o aluno da licenciatura deve cumprir trinta e dois créditos.

Além disso, o curso possui uma particularidade que é oferecer um menor número de disciplinas obrigatórias em relação às disciplinas optativas, pois, segundo o documento de apresentação do curso²⁷ esse formato tende a conferir maior autonomia aos alunos, tendo em vista as escolhas dos saberes específicos de maior interesse, seja antropologia, ciências políticas e sociologia.

Essa concepção de oferecer autonomia aos alunos nas escolhas das optativas e por consequência diminuir as disciplinas obrigatórias e aumentar as disciplinas optativas faz com que a formação no âmbito educacional seja reduzida, pois a escolha das optativas é majoritariamente nos saberes específicos. Sendo assim, proporcionalmente a distribuição se dá em (26%) dos créditos totais ao “conhecimento curricular educacional” que é bem reduzido em relação ao “conhecimento curricular de formação específica” (56%), como podemos ver na tabela 1 abaixo.

TABELA 1 - Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas do curso de Ciências Sociais da PUC

²⁷(http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/ciencias_sociais.html#periodo_1)

CATEGORIAS		CARGA HORÁRIA OU CRÉDITOS		DISCIPLINAS	
CONHECIMENTO CURRICULAR		HORAS/CRÉDITOS	%	Nº	%
EDUCACIONAL	Fundamentos	16	7.92	4	5.71
	Didática/Ensino	-	-	-	-
	Estágio/Prática pedagógica	20	9.90	4	5.71
	Optativas/Eletivas	18 /14* ²⁸	8.91	6	8.57
	SUBTOTAL	54	26.73	14	20
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos	26	12.37	7	10
	Optativas/Eletivas	88	43.56	22	31.42
	SUBTOTAL	114	56.43	29	41.42
CONHECIMENTO ESPECÍFICO PARA FORMARÇÃO DO PESQUISADOR					
METODOLOGIAS, TÉCNICAS E OFICINAS PARA PESQUISA E ESCRITA	Ciências sociais	12	5.94	4	5.71
	Educação	-	-	-	-
	SUBTOTAL	12	5.94	4	5.71
CONHECIMENTO PROFISSIONAL		2	0.99	1	1.42
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		14	6.93	-	-
TRABALHO FINAL/MONOGRRAFIA		6	2.97	2	2.85
TOTAL		202		70	

Ainda que a parte de fundamentos no âmbito educacional e no âmbito da formação específica se complemente, é nítida a falta de disciplinas que dêem conta da concepção do currículo, gestão escolar, sistemas avaliativos, formação de professores,

²⁸ Tomando que a presença do asterisco oferece a possibilidade do discente cursar tanto optativas/eletivas na área das ciências sociais quanto na área da educação.

educação inclusiva, ou seja, temas centrais para a inserção do professor na educação básica.

Das oito disciplinas obrigatórias na categoria “conhecimento curricular educacional” quatro são os “*estágios e práticas pedagógicas*”, e outras quatro na categoria “fundamentos” são: ‘Educação e Sociedade’, ‘Processo de Construção do Conhecimento na Escola’, ‘História e Política da Educação Básica’ e ‘Língua Brasileira de Sinais I’. A respeito de disciplinas no âmbito da didática e ensino há ausência nessa categoria. Sendo assim, ainda relega-se ao nível do “*conhecimento curricular educacional*” as disciplinas que estejam mais próximas com a prática, já que das oito disciplinas nessa categoria, quatro são os “*estágios e práticas pedagógicas*”.

Na categoria “*conhecimento específico para a formação do pesquisador*” que denota (5.94%) dos créditos totais, quatro disciplinas estão alocadas no campo das Ciências Sociais, ainda que tanto o bacharelando quanto o licenciando cursem essas mesmas disciplinas e não tenha uma diferença disciplinar à respeito da habilitação dos graduandos, a alocação da categoria no campo das ciências sociais se deu justamente por não haver uma disciplina específica que venha trazer pesquisas no âmbito educacional.

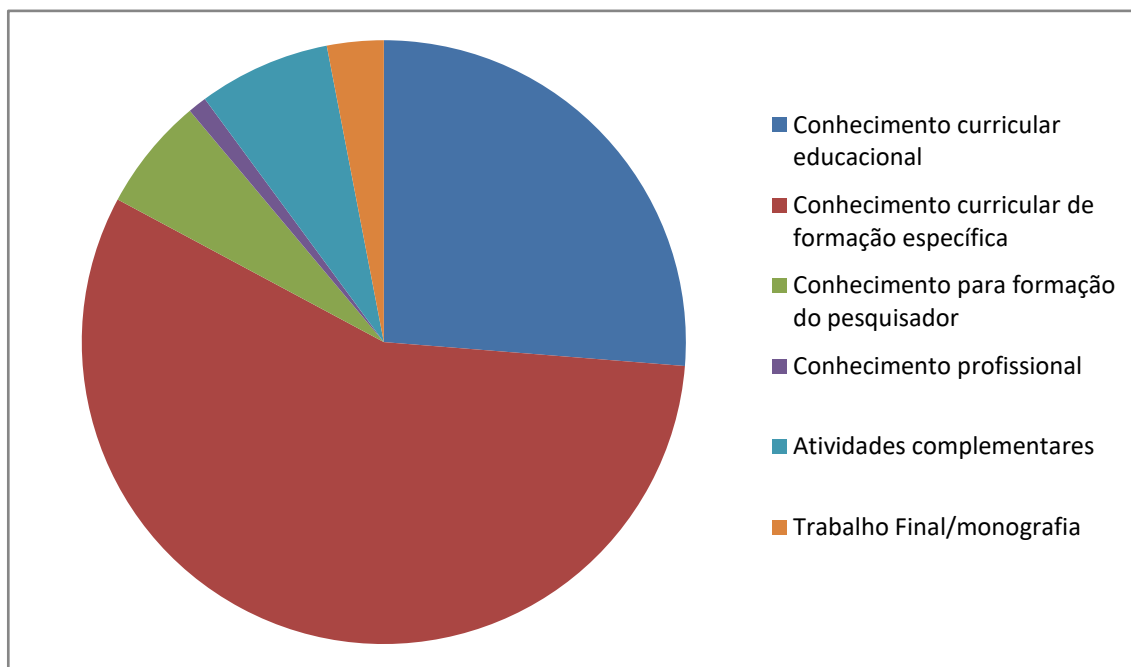
A não fragmentação da formação do pesquisador entre bacharelando e licenciando sugere dois aspectos principais, o primeiro que tanto o bacharel quanto o licenciado terão a mesma formação sobre a pesquisa, o que induz que ambos terão o mesmo preparo para a área. Por outro lado, abduz que se o curso oferece tão poucas disciplinas no âmbito educacional é possível que esse licenciado, caso queira pesquisar as questões da sociologia na educação básica, tenha que buscar uma formação à parte ou na pós-graduação no campo educacional, já que essa formação do licenciado em Ciências Sociais parece não dar conta desses temas centrais da educação.

Sendo assim, entende-se que ainda há uma apartação grande entre os saberes educacionais e específicos, fazendo que o graduando caso se interesse pelo tema tenha que sair de seu lugar de formação em busca de um conhecimento, que segundo a própria diretriz, devia ser oferecida na formação do professor.

Em relação à categoria “*conhecimento profissional*” (0.99%) dos créditos totais observa-se apenas uma disciplina nesse aspecto. Já em “*atividades complementares*” são distribuídos (6.93%) dos créditos totais. Na categoria “*trabalho final/monografia*”

(2.97%) dos créditos totais, aparecem duas disciplinas. Veja a distribuição por categoria percentual por créditos disciplinares na tabela 2 abaixo:

TABELA 2 – Distribuição por categoria de análise em relação à distribuição por créditos disciplinares.



Ainda que seja difícil apurar os eixos norteadores nos desenhos curriculares do curso, é possível conceber, pelo o que é previsto no fluxograma, a falta de uma articulação entre formação específica e formação comum devido à recorrência nas disciplinas no âmbito de formação específica, e também uma defasagem nos eixos articuladores das dimensões teóricos e prática já que é ínfima a presença de disciplinas em laboratórios de pesquisa, ou prática, e as que são, em geral, estão sob a responsabilidade da educação.

Entende-se que fica na responsabilidade do professor que conduz essas disciplinas a possibilidade de articulação dos eixos previstos nas diretrizes de formação de professores. Partindo do pressuposto que grande parte das disciplinas é a mesma tanto para o bacharel quanto para o licenciado - e o professor que leciona essas disciplinas, em geral, é da área específica em Ciências Sociais - o professor não precisa, necessariamente, saber sobre os eixos norteadores que devem ser trabalhados em sala de aula, já que são específicos para a formação do professor.

Desse modo, percebe-se que o curso de Ciências Sociais que habilita tanto o bacharel quanto o licenciado concomitantemente fica muito mais relegado ao formato salientado pelas diretrizes de formação para os cursos de Ciências Sociais, e por consequência, muito próximo “ao modelo 3+1”, já que se trabalham os três eixos de formação para o cientista social e adiciona as matérias da educação no caso da licenciatura.

Por fim, a análise do curso oferecido pela UERJ no próximo capítulo será interessante para saber se essa apartação é recorrente na concomitância das duas habilitações ou se há diferenças, nesse aspecto, no oferecimento das instituições em questão.

3.3) Sobre o curso da UERJ

O curso de Ciências Sociais da UERJ oferece a licenciatura concomitante ao bacharelado, desse modo, a grade é comum a ambas as habilitações sendo adicionadas as disciplinas de educação e número de eletivas e as especificidades destas à licenciatura.

Interessante perceber que ao observar o número de disciplinas distribuídas nas categorias “*conhecimento curricular educacional*” com 22 disciplinas e “*conhecimento curricular de formação específica*” com 34 disciplinas, a proporção de distribuição não é tão distante, porém ao considerarmos os créditos dados a essas mesmas disciplinas percebe-se que há um total de 19.61% e 65.07%, respectivamente, o que denota uma diferença proporcional considerável em relação ao valor dado a cada disciplina. [Tabela 3]

Sendo assim, ainda que a priori pareça haver uma distribuição disciplinar equiparada entre essas duas categorias, quando observamos os créditos conferidos as mesmas, compreendemos que há uma supervalorização das disciplinas concernentes ao “*conhecimento curricular de formação específica*” em detrimento do “*conhecimento curricular educacional*”.

Por outro lado, ao destrinchar as subcategorias observa-se que há a presença de disciplinas em todos os tópicos, sendo em “*Fundamentos*”, “*Didática/ensino*”, “*Estágio/prática pedagógica*” e “*Optativas/eletivas*” e a maior proporcionalidade de créditos encontra-se na categoria “*Estágio/prática pedagógica*”, mais uma vez

corroborando que ao se tratar dos conhecimentos curriculares educacionais a maior presença das disciplinas encontra-se nas práticas pedagógicas e estágios – inferindo uma relação direta entre educação e prática.

Essa perspectiva vai contrária ao que prevê o *eixo V das diretrizes de formação de professores* que pretende a superação do pedagogismo e conteudismo, induzindo que não fique sob a responsabilidade dos campos específicos o conteúdo teórico e no âmbito educacional a concepção mais pedagógica. Que a responsabilidade seja de todas as etapas do aprendizado.

Ainda que o professor possa vir a trabalhar uma articulação que supere esse dilema, mais uma vez essa postura se coloca sobre a atuação docente do professor que leciona essas disciplinas, já que nos desenhos curriculares é mantida essa separação entre “*conhecimento curricular de formação específica*” sinônimo de disciplinas mais teóricas e “*conhecimento curricular educacional*” de disciplinas mais práticas.

De qualquer modo, a distribuição de disciplinas em educação ainda é maior do que observado no fluxograma da PUC. Porém, se observado o número de créditos oferecidos, a PUC confere maior valor às disciplinas de educação. Há no curso da UERJ maior valorização sobre as disciplinas obrigatórias que as disciplinas optativas, e há uma especificidade nas eletivas, denomina-se *eletivas gerais*, e também *eletivas definidas* que são obrigatórias de serem cumpridas no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

TABELA 3 - Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas do curso de Ciências Sociais da UERJ

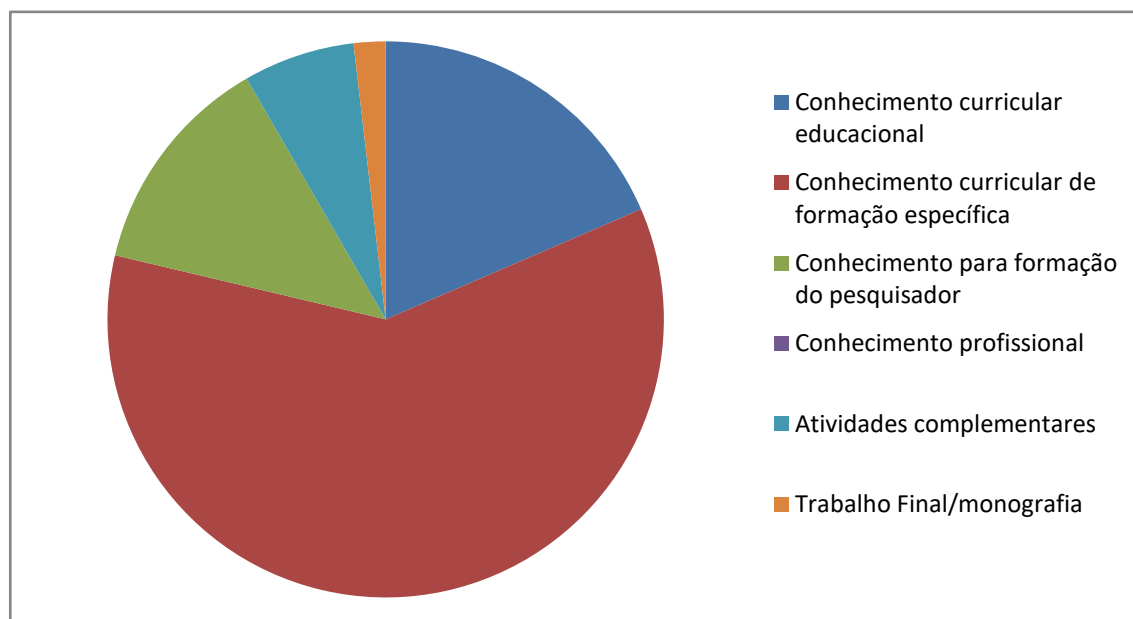
CATEGORIAS		CARGA HORÁRIA OU CRÉDITOS		DISCIPLINAS	
CONHECIMENTO CURRICULAR		HORAS/CRÉDITOS	%	Nº	%
EDUCACIONAL	Fundamentos	12	5.74	6	9.37
	Didática/Ensino	6	2.87	2	3.12
	Estágio/Prática pedagógica	17	8.13	11	17.18
	Optativas/Eletivas	6	2.87	3	4.68

	SUBTOTAL	41	19.61	22	34.37
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos	92	44.01	23	35.95
	Optativas/Eletivas	44	22.05	11	17.18
	SUBTOTAL	136	65.07	34	52.12
CONHECIMENTO ESPECÍFICO PARA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR		HORAS/CRÉDITOS	%	Nº	%
METODOLOGIAS, TÉCNICAS E OFICINAS PARA PESQUISA E ESCRITA	Ciências sociais	24	11.48	6	9.57
	Educação	4	1.91	1	1.56
	SUBTOTAL	28	13.39	7	10.93
CONHECIMENTO PROFISSIONAL		-		-	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		200H		-	
TRABALHO FINAL/MONOGRAFIA		4	1.91	1	1.56
TOTAL		209		64	

Na categoria “*conhecimento específico para a formação do pesquisador*” denota-se (13.39%) dos créditos totais, o dobro do que é oferecido pelo curso da PUC, ademais são definidas disciplinas de pesquisa específicas também ao licenciando. Além de cursar disciplinas comuns ao bacharelado e licenciatura, conta também com uma disciplina de pesquisa no campo educacional. Sendo assim, de algum modo esse discernimento revela que há também uma preocupação com o professor/pesquisador, ainda que seja uma disciplina, o curso salienta a necessidade de aproximar a atuação docente com a pesquisa. De algum modo, essa perspectiva subverte a lógica que bacharel se forma para ser pesquisador e o licenciado professor, como se fossem definições esgotáveis em si mesmo.

A respeito da categoria “*conhecimento profissional*” não existe nenhuma disciplina com essa característica. Já em “*atividades complementares*” são distribuídos 200 horas. Na categoria “*trabalho final/monografia*” (1.91%) dos créditos totais, aparece uma disciplina. [Tabela 4]

TABELA 4 – Distribuição por categoria de análise em relação à distribuição por créditos disciplinar.



Em relação às diretrizes de formação do professor e às diretrizes de Ciências Sociais, percebe-se que ainda é recorrente uma estruturação pautada nas diretrizes curriculares dos cursos de Ciências Sociais que trabalha com os eixos de Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre adicionando as disciplinas relativas à licenciatura.

Desse modo, as diretrizes dos cursos de Ciências Sociais possuem um peso maior sobre a organização curricular que a própria diretriz de formação de professores. A distribuição por área em sociologia, antropologia e ciência política é bem focalizada em sociologia e ciência política, há poucas disciplinas em antropologia. Por outro lado, é importante ressaltar que como se trata de um curso que oferece o bacharelado e a licenciatura concomitantemente é de certo modo previsível um conflito na própria organização disciplinar.

Sendo assim, vale destacar que ainda que exista essa valorização das demandas das diretrizes das Ciências Sociais em relação às diretrizes de formação dos professores, nesse curso oferecido pela UERJ, nota-se um esforço desde o terceiro período em ir trabalhando disciplinas de prática pedagógicas, disciplinas de cunho da pesquisa e também disciplinas específicas de pesquisa para a habilitação em licenciatura.

Em suma, serão analisados nos próximos tópicos os cursos de licenciatura (FEUC e UFRJ) para entender se a supervalorização dos conhecimentos específicos, são características exclusivas dos cursos que oferecem as habilitações concomitantes, tal como vimos nos casos dos cursos da PUC e da UERJ.

3.4) Sobre o curso da FEUC

O curso de Ciências Sociais da FEUC oferta a graduação somente na modalidade licenciatura. Buscarei observar se os desenhos curriculares dos cursos que oferecem estritamente a licenciatura possuem diferenças com o bacharelado/licenciatura no que diz respeito aos seguintes aspectos: (1) a equidade entre conhecimento curricular educacional e a formação específica; (2) na relação formação professor/pesquisador; (3) na relação teoria e prática.

Desse modo, é importante ressaltar que uma das particularidades do curso é que não são oferecidas optativas como parte da composição obrigatória curricular, sendo a grade curricular do curso bem rígida quanto à oferta de disciplinas. Diferente do curso oferecido pela PUC, por exemplo, nesse, o graduando deve necessariamente cursar as disciplinas determinadas no currículo.

Outro ponto é que das 3030 horas obrigatórias, 600 horas são compreendidas como semipresencial, o que já abre espaço para algumas disciplinas (ou parte da disciplina) serem cursadas à distância, como por exemplo no 1º período em que a disciplina “*Introdução à sociologia*” é realizada em 30 horas presenciais e 50 horas à distância.

A respeito das categorias de conhecimento curricular percebe-se que em “*conhecimento curricular educacional*” são ofertados (35.97%) da carga horária total enquanto em “*conhecimento curricular de formação específica*” são oferecidos (41.08%). Essa relação já aponta que proporcionalmente há uma aproximação significativa entre as categorias, o que demonstra um maior estreitamento das demandas das diretrizes de formação de professores, além disso, salienta maior equidade entre os dois campos de conhecimento.

Observando as subcategorias “*Fundamentos*”, “*Didática/ensino*”, “*Estágio/prática pedagógica*” e “*Optativas/eletivas*” percebe-se a maior concentração de horas/aula na categoria “*Fundamentos*” (16.5%) e posteriormente em

“Estágio/prática pedagógica”(13.2%). Essa proporção já demonstra que a educação não é unicamente responsável pelas disciplinas práticas, mas também pelas disciplinas de fundamentos teóricos, como por exemplo, história da educação, gestão escolar, currículo, etc - que configuram ao âmbito pedagógico o conhecimento tanto teórico quanto prático. Sendo assim, já aponta grandes diferenças em relação ao currículo que possibilita a habilitação concomitante. [tabela 5]

TABELA 5 - Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas do curso de Ciências Sociais da FEUC

CATEGORIAS		CARGA HORÁRIA OU CRÉDITOS		DISCIPLINAS	
CONHECIMENTO CURRICULAR		HORAS/CRÉDITOS	%	Nº	%
EDUCACIONAL	Fundamentos	500	16.5	10	23.25
	Didática/Ensino	190	6.27	3	6.97
	Estágio/Prática pedagógica	400	13.2	2	4.65
	Optativas/Eletivas	-	-	-	-
	SUBTOTAL	1090	35.97	15	34.83
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos	1245	41.08	21	48.83
	Optativas/Eletivas	-	-	-	-
	SUBTOTAL	1245	41.08	21	48.83
CONHECIMENTO ESPECÍFICO PARA FOMARÇÃO DO PESQUISADOR					
METODOLOGIAS, TÉCNICAS E OFICINAS PARA PESQUISA E ESCRITA	Ciências sociais	260*	8.58	5	11.62
	Educação	*	*	*	*
	SUBTOTAL	260	8.58	5	11.62
CONHECIMENTO PROFISSIONAL		55	1.81	1	2.32
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		200	6.6	-	-
TRABALHO FINAL/MONOGRRAFIA		180	5.94	1	2.32

TOTAL	3030		43	
--------------	-------------	--	-----------	--

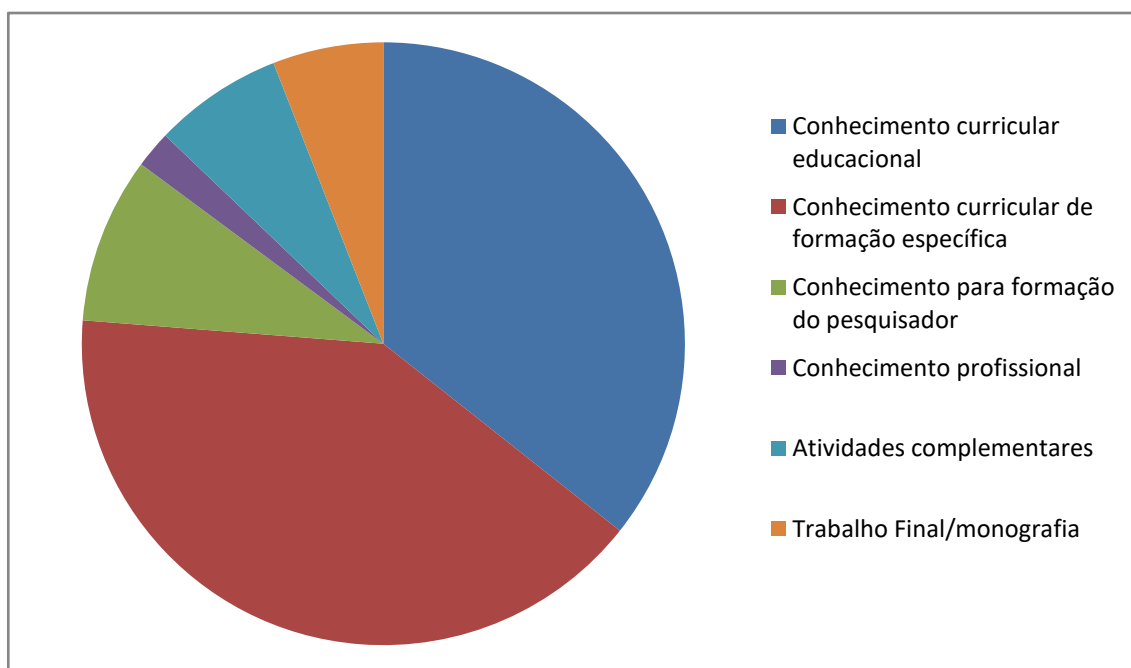
Na categoria “*conhecimento específico para a formação do pesquisador*” denota-se (8.58%) das horas totais, a respeito da área de base, as disciplinas servem tanto para as Ciências Sociais quanto para Educação, apesar de nesse fluxograma não existir nenhuma disciplina específica em pesquisa para educação, como ocorre no curso da UERJ, entende-se que como se trata de disciplinas gerais, como por exemplo, “Análise de interpretação de dados”, não há uma fragmentação de área, além do que se trata de um curso restrito à licenciatura.

A respeito da categoria “*conhecimento profissional*” há uma concentração de (1.81%), o que significa perceber que apenas os cursos de instituições privadas oferecem disciplinas em “mercado profissional”/“ética profissional”, esses termos não aparecem nos cursos analisados das instituições públicas²⁹.

Já em “*atividades complementares*” são distribuídas 200horas, respectivos (6.6%) das horas totais. Na categoria “*trabalho final/monografia*” (5.94%) das horas totais, o que equivale a uma disciplina. [tabela 6]

TABELA 6 – Distribuição por categoria de análise em relação à distribuição por horas disciplinar.

²⁹ No capítulo 1 “Os cursos de Ciências Sociais no Brasil”, ao tratar do histórico de cada curso analisado, percebe-se uma recorrência na apresentação dos cursos das instituições privadas sobre a questão do mercado profissional, e a preocupação de situar onde esse graduado será enquadrado no mercado de trabalho. No curso oferecido pela instituição pública UFRJ, a disciplina que aparece nessa categoria denomina-se “profissão docente”, o que já denota outro tipo de relação com a profissionalidade, ou seja, preocupada com a questão do profissional em relação ao exercício docente, e não em outros exercícios profissionais que o curso também habilita.



Em relação ao impacto das diretrizes na estrutura do currículo, percebe-se que há uma diminuição na apartação do saber específico e saber educacional, a própria distribuição das disciplinas aponta essa aproximação. Desse modo, entende-se que há uma tentativa de combinar as demandas das diretrizes das ciências sociais quanto de formação de professores. Apesar da proporção na categoria sobre pesquisa ainda ser pequena em relação à distribuição total do currículo.

A distribuição por área em sociologia, antropologia e ciência política é bem focalizada em sociologia. Poucas disciplinas em ciência política e menos ainda em antropologia.

Outro ponto relevante é que há uma tentativa de tornar o eixo V das diretrizes de formação docente - *eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa* - possível na própria estruturação do currículo, não deixando apenas sob a responsabilidade do docente a devida articulação. Em relação ao eixo VI - *eixo articulador das dimensões teóricas e práticas* - já compreende que no campo educacional não há só a dimensão prática como preponderante, mas também a dimensão teórica. Sendo assim, há uma articulação mais provável de ocorrer nessa estrutura. Por outro lado, faltam disciplinas mais direcionadas à pesquisa e aos laboratórios, contrariando o eixo VI das diretrizes de formação de professores.

Em suma, nesse programa já se observam avanços em relação às demandas da formação docente ainda que seja difícil combinar duas diretrizes curriculares que partem de pressupostos distintos, visto que as diretrizes de formação de professores partem da concepção de competências e as diretrizes curriculares dos cursos de ciências sociais da concepção disciplinar.

Logo há um peso maior sobre a prática que por sua vez se torna subjetiva em nível de compreensão do currículo escrito - e as diretrizes das Ciências Sociais que possui um caráter mais disciplinar, tratando o campo da licenciatura muito próximo do “antigo modelo 3+1”.

3.5) Sobre o curso da UFRJ

O curso de Ciências Sociais da UFRJ que oferece a licenciatura separada do bacharelado é recente, instituído em 2009 como vimos no primeiro capítulo, desse modo sua organização curricular se dá após a elaboração das diretrizes de formação dos professores e das Ciências Sociais. Essas conjunturas de algum modo possibilitam um desenho curricular diferente dos demais.

Em relação às categorias “*conhecimento curricular educacional*” é ofertado (39.85%) da carga horária total enquanto em “*conhecimento curricular de formação específica*” (31.88%). Nesse caso, o percentual de crédito é maior nas disciplinas relacionadas ao campo da educação. Evidente que há uma especificidade em relação a distribuição das disciplinas optativas que podem ser cursadas também nas áreas das ciências sociais. Nesse caso, retirando as optativas, a categoria “*conhecimento curricular educacional*” é distribuída em (22,44%) e “*conhecimento curricular de formação específica*” em (31.88%).

Caso sejam observadas as subcategorias do conhecimento curricular educacional de “*Fundamentos*”, “*Didática/ensino*”, “*Estágio/prática pedagógica*” e “*Optativas/eletivas*”, podemos perceber que tal como o curso da FEUC, as disciplinas estão concentradas em maior quantidade em “*Fundamentos*” com quinze disciplinas e posteriormente igualado “*Didática/ensino*” e “*Estágio/prática pedagógica*” com oito disciplinas cada. Sendo assim, entende-se mais uma vez que a atribuição ao

conhecimento educacional não está determinantemente relacionado com o saber prático, apenas. [Tabela 7]

TABELA 7 - Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas do curso de Ciências Sociais da UFRJ

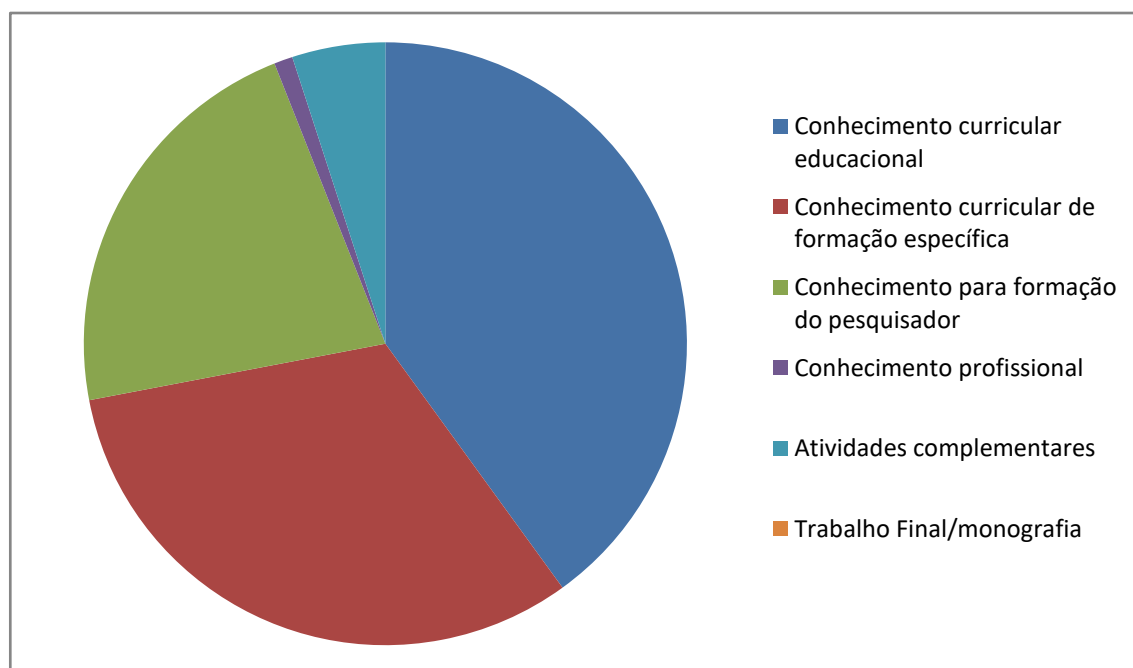
CATEGORIAS		CARGA HORÁRIA OU CRÉDITOS		DISCIPLINAS	
CONHECIMENTO CURRICULAR		HORAS/CRÉDITOS	%	Nº	%
EDUCACIONAL	Fundamentos	15	10.86	4	9.30
	Didática/Ensino	8	5.79	2	4.65
	Estágio/Prática pedagógica	8	5.79	3	6.97
	Optativas/Eletivas	24*	17.39	6*	13.95
	SUBTOTAL	55	39.85	15	34.88
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos	44	31.88	11	25.58
	Optativas/Eletivas	*	*	*	*
	SUBTOTAL	44	31.88	11	25.58
CONHECIMENTO ESPECÍFICO PARA FORMARÇÃO DO PESQUISADOR					
METODOLOGIAS, TÉCNICAS E OFICINAS PARA PESQUISA E ESCRITA	Ciências sociais	30*	20.29	15	34.88
	Educação	2	1.44	1	2.32
	SUBTOTAL	30	21.73	16	37.20
CONHECIMENTO PROFISSIONAL		2	1.44	1	2.32
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		7	5.07	-	-
TRABALHO FINAL/MONOGRRAFIA					
TOTAL		138	100	43	100

Na categoria “*conhecimento específico para a formação do pesquisador*” são distribuídos (21.73%) dos créditos totais configurando o curso que oferta maior quantidade de disciplinas no âmbito da pesquisa. Há uma peculiaridade no curso de licenciatura da UFRJ que é ofertar laboratórios de pesquisa em todos os períodos de modo que possibilite o licenciando a relação intrínseca da teoria/prática. Apesar de essas disciplinas serem gerais para as duas áreas, existe um laboratório específico para a questão educacional, nomeado “Laboratório de pesquisa educação no Brasil e dilemas do professor”. O restante das disciplinas são mais generalistas em seus temas de pesquisa.

A respeito da categoria “*conhecimento profissional*” (1.44%) dos créditos totais são distribuídos nessa categoria. Importante ressaltar que diferente dos cursos da PUC e FEUC que oferecem também disciplinas nessa categoria, o curso da UFRJ denomina a disciplina como “Profissão docente”, ou seja, há uma tentativa de aproximação aos ensejos das diretrizes da formação de professores que recorrentemente traz esse conceito.

Enquanto nos outros dois cursos supracitados, as disciplinas estão mais relacionadas a um viés geral do mercado profissional, não necessariamente relacionado com a questão docente. Em “*atividades complementares*” são distribuídos (5.07%) das horas totais. Na categoria “*trabalho final/monografia*” não há nenhuma disciplina. É o único curso dos analisados que não torna obrigatório o trabalho final monográfico. [Tabela 8]

TABELA 8 – Distribuição por categoria de análise em relação à distribuição por créditos disciplinar.



Em relação aos impactos das diretrizes, percebe-se que esse desenho curricular é o que mais se aproxima dos eixos norteadores das diretrizes de formação docente. É nítido que o conhecimento de formação específica definido pelas diretrizes para as Ciências Sociais é diminuído nessa estrutura do curso, obtendo um aumento de disciplinas fundamentais para educação. A distribuição por área em sociologia, antropologia e ciência política é bem equânime.

Em relação aos eixos norteadores, percebe-se que a estrutura curricular busca amparar os eixos na própria elaboração do desenho curricular, diminuindo a responsabilidade do professor em ofertar essas demandas. Sendo assim, alguns eixos são mais contemplados, como por exemplo: *Eixo IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica - Eixo V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e Eixo VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.*

Esses eixos supracitados de alguma maneira estão buscando diminuir o afastamento da formação específica e da formação pedagógica, da fragmentação da teoria e prática e também da ideia que entende bacharel como pesquisador e licenciado apenas como professor, como se docência e pesquisa fossem categorias estanques.

Por fim, farei uma análise no próximo tópico dos quatro cursos em em relação às categorias e também em relação aos impactos dos eixos norteadores das diretrizes de formação docente e das Ciências Sociais.

3.6) Quadro comparativo dos cursos em relação às categorias de análise e aos eixos norteadores das diretrizes em questão.

Partindo da concepção que a abordagem do currículo escrito é importante para compreender as disputas intrínsecas em sua construção - como salienta Goodson *uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura da escolarização.* (Goodson. 2013. p.21) - o currículo é uma série de normas que conduzirá às práticas e vice-versa, é preciso compreender quais intenções, ideologias e lutas estão sendo travadas na sua constituição pré-ativa.

No entanto partindo para uma análise comparada dos quatro cursos em relação às categorias destrinchadas, podemos perceber algumas relações. Os cursos da PUC e UERJ que oferecem as habilitações bacharelado e licenciatura concomitantemente são os predominantes no maior oferecimento do “conhecimento curricular de formação específica” em detrimento do “conhecimento curricular educacional.” Esse apontamento demonstra que o licenciado formado nesse tipo de habilitação possui pouco contato com disciplinas na educação.

Já os cursos oferecidos pela UFRJ e FEUC são mais equilibrados em relação a essas duas categorias, a respeito da própria característica do curso por ser específico em formação de professores, infere-se maior proximidade das diretrizes de formação de professores e das diretrizes para as Ciências Sociais. Enquanto na UERJ e PUC observa-se que as diretrizes de formação de professores são utilizadas superficialmente nos desenhos curriculares, e ainda priorizando um modelo curricular bem próximo do que se denomina “modelo 3+1”.

Além disso, ao observar detalhadamente a categoria “*conhecimento curricular educacional*”, os cursos da PUC e da UERJ oferecem maior carga na categoria “estágios/prática pedagógica”. Essa situação denota ainda uma perspectiva que o campo da educação fica com a responsabilidade das disciplinas mais práticas, não reconhecendo a importância das disciplinas teóricas educacionais e por sua vez

potencializando a ideia de baixo prestígio a esse saber, como vimos no capítulo anterior sobre história do currículo e sobre prestígio do conhecimento teórico.

O campo educacional possui muitas responsabilidades que extrapolam a dimensão da prática pedagógica, por sua vez tem uma característica heterogênea em relação aos saberes que o torna menos autônomo em relação às pressões externas de outros campos sobre o educacional. Segundo Bourdieu, a autonomia de um campo está na sua maior capacidade de refratar as forças externas do mesmo. A partir do autor, o campo é: “um universo no qual estão inseridos agentes e as instituições que produzem, reproduzem, ou difundem a arte, a literatura, ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”(BOURDIEU, 1997).

Desse modo, entender a autonomia do campo é perceber o maior poder de refração das forças externas, ou seja, de retradução sob uma forma específica as pressões ou demandas externas. Sendo assim, o campo educacional possui menor autonomia devido a diversos contingentes como a própria história de sua constituição como campo, interesses políticos sobre o campo, agentes internos e os habitus que dificultam a refração dessas pressões externas, mas principalmente devido a diversos saberes relacionáveis que ficam sob a responsabilidade educacional, por consequência se torna menos autônomo que o campo das ciências sociais o que leva muitas vezes o saber específico das Ciências Sociais ter maior força na própria constituição curricular dos cursos de formação de professores.

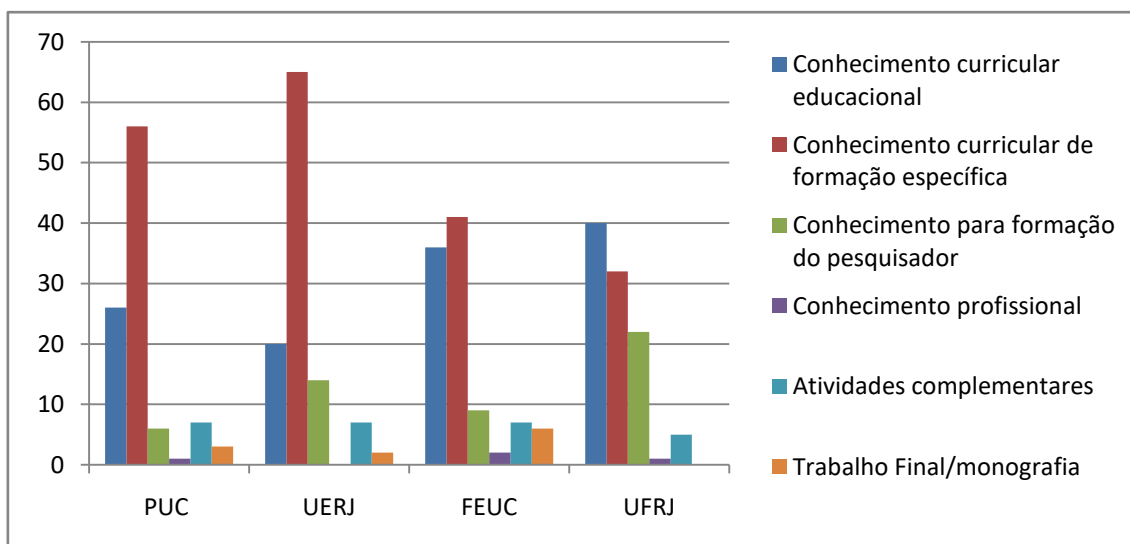
A respeito da formação do pesquisador, na categoria “*Conhecimento para formação do pesquisador*” o curso da UFRJ seguido da UERJ é o que mais oferece disciplinas no âmbito da pesquisa. O que possibilita sugerir que são os cursos das instituições públicas os que mais têm essa vocação. Ainda que essas disciplinas sejam específicas ao campo das Ciências Sociais, apenas esses dois cursos oferecem disciplinas específicas de pesquisa e docência, ou seja, os dois únicos que tentam relacionar pesquisa/professor. Além dos cursos da PUC e FEUC terem menor carga em disciplinas específicas para a pesquisa, não apresentam disciplinas no campo específico da educação. Ainda sim, a UFRJ possui uma diferença expressiva quanto à formação para a pesquisa em relação aos demais.

Em relação ao “*conhecimento profissional*” todos os cursos oferecem de uma a duas disciplinas na área, em exceto a UERJ. Além disso, a UFRJ apresenta uma

especificidade nessa disciplina, pois a mesma trata da profissão docente, enquanto a UERJ e FEUC trazem disciplinas mais gerais sobre o mercado de trabalho.

Já na categoria “atividades complementares” que consta como obrigatoriedade nas diretrizes para as Ciências Sociais, todos os cursos ofertam em relação proporcional de carga horária, em média, 200horas. E “trabalho final/monografia” o único curso que não oferta monografia como obrigatória é a UFRJ, pois entende que ao longo dos períodos os projetos de pesquisa e laboratórios deram conta desse tipo de conhecimento. [tabela9].

Tabela 9 – Distribuição de percentual por créditos/hora das categorias destrinchadas em relação aos cursos analisados



Em relação às diretrizes, percebe-se que os eixos norteadores - que são o princípio da construção das matrizes curriculares dos cursos apresentados nas diretrizes de formação de professores - colocam sob a responsabilidade do professor que conduz as disciplinas dos cursos de formação docente o cumprimento dos eixos, já que de modo objetivo não é possível avaliar essas orientações na matriz curricular escrita. As demandas dos eixos possuem um grau de subjetividade tão alto que só é possível compreender se isso ocorre observando o currículo na prática.

Desse modo, a organização dos eixos norteadores parte de uma concepção que o professor que esteja vinculado com cada disciplina exerça as orientações de cada eixo descrito. E por consequência qualquer fracasso em relação à formação de professores

recairá mais uma vez na responsabilidade do professor, nesse caso, no docente do ensino superior.

A respeito dos cursos que estabelecem uma relação de concomitância das habilitações, percebe-se que as diretrizes de formação de professores não aparecem na matriz curricular desses tipos de curso onde apenas as diretrizes para as ciências sociais são seguidas de modo que essa coloca a licenciatura como um adicionar de disciplinas da educação, o que remonta as características dos “antigos” cursos de “modelo 3+1”.

Por fim, percebe-se que os pressupostos de organização curricular das diretrizes de formação de professores são distintos das Ciências Sociais, o que demonstra lutas curriculares nítidas, pois o primeiro parte de uma concepção de competências na qual busca fortalecer a prática pedagógica, mas na realidade só aumenta a responsabilidade do professor a respeito do sucesso escolar enquanto o segundo modelo ainda está fixado em uma tentativa de não perder o prestígio do campo do saber específico de modo que relega ao âmbito educacional um lugar menor em relação a seu saber.

Sendo assim, compreender a organização do currículo escrito dos cursos superiores é compreender as lutas que estão sendo travadas antes mesmo de qualquer conclusão sobre a qualidade da formação dos graduandos.

4. CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho consistiu em investigar a formação docente a partir dos desenhos curriculares de quatro cursos superiores de formação de professores em ciências sociais (PUC, UERJ, FEUC E UFRJ). Para isso, as referências principais foram pautadas nas contribuições de Goodson (2013) e Nunes & Gatti (2009).

A investigação considerou o papel central das políticas educacionais de formação de professores expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores e a recente obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica como induções estruturais às mudanças dos cursos superiores de formação das ciências sociais.

Sendo assim, constata-se que essas políticas de formação docente tomam como eixo principal o fracasso escolar devido à má formação do professor e a partir daí entendem que a organização curricular dos cursos superiores de formação precisa ser restabelecida para que seja garantida uma formação docente de qualidade assegurando assim um sucesso escolar para os alunos da educação básica.

Desse modo, apostam no modelo curricular por “competências” que entendem que a experiência e a prática devem de certo modo preceder as discussões teóricas dessa formação. O objetivo é que esse modelo acabe de vez com o antigo “modelo 3+1” que era entendido como um dos principais motivos do fracasso da formação docente e que por sua vez seja necessário investir em uma organização curricular por competências e não por disciplinas.

A partir do exposto, as contribuições teóricas foram orientadas por dois conceitos centrais “currículo escrito” no qual Goodson fará luz à investigação e “currículo formal” entendendo as DCN’s tanto de formação de professores como as dos cursos de ciências sociais como fundamentais para a compreensão da análise dos desenhos curriculares dos quatros cursos em questão.

O currículo escrito não nos permite compreender todo o processo do aprendizado, porém nos possibilita entender as trajetórias e intenções, ainda que consciente que na relação prática do currículo muitos elementos sejam ressignificados. Desse modo, seria pretensioso acreditar que uma análise dos fluxogramas fosse suficiente para compreender a formação docente dos cursos em questão, mas por outro

lado, essa investigação já serve para entender como a estrutura da distribuição disciplinar denota uma hierarquização de alguns tipos de conhecimento em detrimento de outros, apontando assim, o “mapa do terreno”.

Além disso, analisar o currículo formal - daquele currículo que está diretamente relacionado às legislações que servem de pressupostos para formulação do documento – significa analisar as DCN’s, já que as mesmas servem de paradigma legítimo da organização curricular dos cursos superiores de formação docente.

Sendo assim, esse estudo possibilitou compreender que as DCN’s de formação de professores partem de uma concepção que vai de encontro com as DCN’s dos cursos de graduação em Ciências Sociais. De modo que a primeira compreende o conceito de “competências” como essencial na construção da organização curricular e a segunda parte da concepção “conteudista”, o que gera na organização do currículo dos cursos de formação de professores uma série de contradições.

Como foi visto, a noção de competências surge para colocar a prática e a experiência como fonte primeira do aprendizado, acabando com o modelo disciplinar curricular, para justamente findar com aquele modelo que hierarquiza alguns conhecimentos em detrimentos de outros. Ora, na prática, vimos que os interesses estão para além desses expostos, pois esse modelo retoma uma estratégia em que coloca em segundo plano uma abordagem mais crítica de formação, já que a prática é posta como paradigma de qualquer investida de aprendizado.

Por outro lado, a organização curricular proposta pelas DCNS’s para os cursos de graduação em Ciências Sociais, apesar de se apresentarem na concepção de eixos, tal como as diretrizes de formação de professores, entendem que esses eixos estão ancorados em uma perspectiva do conteúdo/teoria disciplinar e tomam o caso dos cursos de licenciatura em ciências sociais como uma inserção de disciplinas respectivas ao campo educacional.

Sendo assim, esses paradigmas contrários das DCN’s implicam em um dilema na própria organização curricular dos cursos, principalmente aqueles que oferecem o bacharelado em concomitância com a licenciatura. Como vimos, os cursos de ciências sociais sempre tiveram um *ethos* que colocava o bacharelado mais valorizado em detrimento da licenciatura.

O caráter intelectual e científico da institucionalização das ciências sociais no Brasil e a intermitência da sociologia no ensino secundário, ao longo do século XX, foram alguns dos aspectos que podem ter contribuído para reforçar a vocação para o bacharelado. Desse modo, busquei analisar os fluxogramas dos cursos tanto que oferecem os tipos em concomitância tanto aqueles que ofertam apenas a licenciatura, para justamente compreender se as diretrizes e suas contradições provocariam uma alteração nesse *ethos*.

Além disso, vimos que a hierarquização do currículo sempre foi uma medida na qual conferia maior prestígio àquelas carreiras mais acadêmicas/ teóricas em detrimento daquelas que são compreendidas como mais técnicas/práticas. Desse modo, ao observar as DCN's de formação de professores que parte do pressuposto da prática em contradição com as DCN's dos cursos de Ciências Sociais, possibilitou perceber que ou essa hierarquização do prestígio conferido a disciplinas acadêmicas vai se dissolver em longo prazo ou a contradição das diretrizes só irá cada vez mais conferir maior valor à formação bacharelesca em detrimento da licenciatura.

Para compreender essas questões, utilizei da abordagem metodológica de Gatti que analisou alguns cursos de graduação em licenciatura e que usou uma metodologia de análise dos fluxogramas que me permitiu elaborar categorias de análise na observação dos cursos de ciências sociais em estudo.

O que pude constatar é que os cursos que oferecem apenas a licenciatura (UFRJ e FEUC) buscam realmente equalizar os conhecimentos do campo das ciências sociais com os do campo educacional. Enquanto que nos cursos que ofertam os dois tipos (PUC e UERJ), quando se referem ao campo educacional, as disciplinas estão mais vinculados ao âmbito da prática que ao campo teórico, sendo assim, partindo da concepção que historicamente os conteúdos mais práticos estão relacionados com menor prestígio, um curso nesse modelo que oferta bacharelado e licenciatura provocará maior apartação entre as formações, permitindo maior valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura.

Por outro lado, não significa que se o modelo concomitante não é suficiente para valorização do professor, o melhor caminho é a fragmentação dos tipos. Já que, ao analisar os dois cursos que oferecem apenas a licenciatura, o curso da FEUC possui pouquíssimo vínculo do fomento à pesquisa, enquanto o curso da UFRJ busca relacionar docência e pesquisa recorrentemente nos períodos da graduação.

Desse modo, os cursos de instituições privadas (PUC e FEUC) ainda que ofereçam tipos distintos, são os que têm menor fomento à pesquisa. O que nos leva a pensar que não é a fragmentação dos tipos que reforçará a vocação à pesquisa dos cursos de ciências sociais.

Ademais, é importante salientar o fato do desequilíbrio entre as chamadas disciplinas do campo das ciências sociais e do campo educacional de certo modo seja natural e necessário, já que é preciso que o professor tenha fundamentalmente compreensão da teoria sociológica para qualidade em sua docência. Por outro lado, isso não significa dizer que seja relegado ao campo da educação apenas as necessidades das disciplinas práticas, já que é preciso que esse professor saiba também as discussões teóricas do campo educacional.

Em suma, podemos compreender que há alguns balizadores principais na dificuldade de qualificação da formação de professores, são esses: (1) As DCN's de formação de professores priorizam a prática ao trazer o conceito de competência à tona, o que por consequência gera um descompasso na equalização de teoria/prática. (2) As DCN's para formação de professores partem de paradigma distinto das DCN's dos cursos de ciências sociais o que leva a contradições na própria organização curricular. (3) A histórica vocação à pesquisa das ciências sociais no tipo bacharelado gera à licenciatura um lugar de menor prestígio de formação. (4) A pouca autonomia do campo educacional, devido a diversas demandas do campo em relação a outros campos, ocasiona menor força deste na organização do currículo.

A contribuição dessa pesquisa girou em torno da formação docente no âmbito da análise do currículo escrito de modo que buscou compreender as intenções e interesses dos documentos oficiais que legitimam as atuais organizações curriculares dos cursos de Ciência Sociais, ciente que essa análise não é suficiente para entender todo o processo de formação docente, e sim, parte da compreensão do mesmo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, ANA CHRISTINA DE BRITO. **A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Florianópolis, Santa Catarina.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Trad. L. Valandro, Porto Alegre, Globo, 1969. Coletânea de textos em: Aristóteles, São Paulo, Abril Cultural, col. “Os pensadores”, várias edições.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação. Vol. 15, nº 02, p. 3-23, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 17, de 13 de março de 2002** - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da 124 Educação Básica em nível superior.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº28, de 02, de outubro de 2001** - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001** - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. (2000), **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior**. Brasília, MEC.

BRASIL. MEC/Grupo Tarefa. (1999), **Subsídios para a elaboração de diretrizes curriculares para cursos de formação de professores**. Brasília, MEC.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999), **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, MEC.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BOURDIEU, P. in. **O Campo Científico**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. ORTIZ, R.PierreBourdieu São Paulo: Editora Ática, 1983.

_____. **Algumas propriedades do campo**. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo. Ed. Da Unesp. 2004.

_____. **Para uma sociologia da Ciência**. Lisboa. Edições 70. 2008

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da Ciência**. São Paulo: editora UNESP, 2004.

COSTA PINTO. L.A. **Os estudos sociais e a mudança social no Brasil**. Sociologia & antropologia. V.02.03:279-305, 2012.

DALE, Roger. **A globalização e o desenho do terreno curricular**. Espaço do currículo. João Pessoa, PB, ano 1, nº.1, p. 12-33, mar./set./2008. Disponível em: <http://WWW.aepppc.org.br/revista/>.

GATTI, Bernardete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista. Curitiba, n.50, p. 51-67, out/dez, 2013.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: vozes. 2013.

KARL POLANYI. **A grande transformação: as origens de nosso época**; tradução de Fanny Wrabel. - 2. ed.- Ria de Janeiro: Compus, 2000.

KLYNEIDER, LEANDRO. **Currículo e formação docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2001)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. 2013 Belém, Pará.

- LIMA, L. C; AZEVEDO, M. L. N; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP. V. 13, n. 1, p. 7-36, mar/2008
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011
- MEDEIROS, A. S. ET AL. **Currículo formal: vivencia e experiência no cotidiano escolar.** Sem data
- MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, mar, 2000. Orientador: Otávio Ianni.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Pesquisa em pós-graduação em educação e a formação de professores: tensões e desafios curriculares no tempo presente.** In: Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.
- MORAES, Amaury C. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.** Tempo social. USP, 2003.
- _____, Amaury C. **Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira.** In: HANDEAS, A; OLIVEIRA, L. F. (Org). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/faperj, 2009. P. 19-29.
- MOREIRA, A.F.B e SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flavio. **A crise da teoria curricular crítica.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.O O currículo nos limites do contemporâneo. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. **O processo curricular do ensino superior no contexto atual.** In: VEIGA, Ilma. P. A ; NAVES, Marisa L. P. (org.) . Currículo e Avaliação na educação superior. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.
- OLIVEIRA, Maria Rita. **A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo.** In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). Professor: formação, saberes e problemas. Porto/PT: Editora Porto, 2014. [18-32]
- PACHECO, J. A. (2013). **Políticas de Formação de Professores em Portugal.** In: M.R. Oliveira & J.A, Pacheco (Orgs). **Currículo, Didática e Formação de professores.** (PP. 45-68), Campinas: Papirus Editora.

PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 17-52.

ROCHA, Genylton O. R. **A trajetória da disciplina dos cursos de graduação: o que mudou com a nova legislação educacional brasileira?** In: CORRÊA, Paulo S. (Org) A educação, o currículo e a formação de professores. Belém: EDUFPA, 2006. P. 17-50.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Caminho do meio**. Entrevista. Revista Ensino Superior. São Paulo. Segmento. Fev/2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?codigo=12878>.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-24782009.

SEGATTO, José A; BARIANI JÚNIOR, Edison. **A fundação das ciências sociais no Brasil: A trajetória histórica e institucionalização**. XIV CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro: SBS, 28 a 31 de julho de 2009.

SOARES, Jeffesron da Costa. **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925 - 1941)**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2006

TAKAGI, CASSIANA TIEMI TEDESCO. **Formação do professor de ensino de sociologia: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2013. São Paulo.

TERIGI, Flávia. **Notas para uma genealogia do currículo do curriculum escolar**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol.21, n. 1. Jan/jun 1996.

SÍTIOS ELETRÔNICOS:

<http://emec.mec.gov.br/>.

(http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/desc_cursos/ciencias_socias.html)

(<http://www.cis.puc-rio.br/12/01/2016>)

www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/file/referenciasGraduacao.pdf

6. ANEXOS

A) Lista de instituições que oferecem Ciências Sociais e ou Sociologia

PR-PRIVADA / PU - PUBLICA

1. CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE UBERABA - CESUBE Pr
2. CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO – CEUCLAR- Pr
3. CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS – FMU Pr
4. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAS - "DR. EDMUNDO ULSON" – UNAR- Pr
5. CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO – UNIÍTALO- Pr
6. CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ - UNIDAVI- Pr
7. CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ - CUFSA Pr
8. CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI- Pr
9. CENTRO UNIVERSITÁRIO SANT'ANNA - UNISANT'ANNA- Pr
10. ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO – ESP- Pr
11. ESCOLA SUPERIOR DA AMAZÔNIA – ESAMAZ –Pr
12. ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING - ESPM -Pr
13. FACULDADE BARÃO DO RIO BRANCO – FAB – Pr
14. FACULDADE GUARAPUAVA - FG- Pr
15. FACULDADE ESCOLA PAULISTA DE DIREITO – FACEPD- Pr
16. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITAPETININGA – FFCLI- Pr
17. FACULDADE DE MACAPÁ – FAMA – Pr
18. FACULDADE DE OURO PRETO DO OESTE – UNEOURO - Pr
19. FACULDADE SAGRADA FAMÍLIA - FASF- Pr
20. FACULDADE SÃO FIDELIS-FSF Pr
21. FACULDADE VICENTINA - FAVI - FAVI- Pr
22. FUNDAÇÃO EDUCACIONAL UNIFICADA CAMPO-GRANDENSE - FEUC Pr
23. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS -FVG Pr
24. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS- FUNFGD-Pu
25. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR - Pu
26. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT-Pu
27. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF -Pu
28. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG-Pu
29. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ - IFPR Pu

30. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO --Pu
31. INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS APLICADAS - ISCA – ISCA- Pr
32. INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CERES - ISE-CERES -Pr
33. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – PUC/ MINAS/RJ/SP/PR/RS Pr
34. UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES –UCM – Pr
35. UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO – UCB- Pr
36. UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO – UNICID – Pr
37. UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ- Pr
38. UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL - UNICSUL– Pr
39. UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA – UNAMA- Pr
40. UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB-Pu
41. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA - URCAMP- Pr
42. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE- Pr
43. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB– Pu
44. UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS- Pr
45. UNIVERSIDADE DE FRANCA - UNIFRAN Pr
46. UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR- Pr
47. UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE– Pu
48. UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC- Pr
49. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP-Pu
50. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU- Pu
51. UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UNC- Pr
52. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB-Pu
53. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS-UEMS -Pu
54. UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC- Pr
55. UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC- Pr
56. UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA - UNISUL- Pr
57. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS- Pr
58. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP-Pu
59. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL-Pu
60. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ-Pu
61. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN-Pu
62. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM-Pu
63. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS-Pu
64. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES-Pu
65. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR-Pu
66. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC-Pu
67. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE-Pu
68. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA-Pu
69. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE – UENF-Pu

70. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE-Pu
71. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI-Pu
72. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB-Pu
73. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ – UVA-Pu
74. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP-Pu
75. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA -Pu
76. UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS-Pu
77. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB-Pu
78. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL-Pu
79. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG-Pu
80. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG-Pu
81. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG-Pu
82. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF-Pu
83. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT-Pu
84. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG-Pu
85. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL-Pu
86. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE-Pu
87. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR-Pu
88. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-Pu
89. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSCAR-Pu
90. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR-Pu
91. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP-Pu
92. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS-Pu
93. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU-Pu
94. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV-Pu
95. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC –Pu
96. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP Pu
97. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM – Pu
98. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC-Pu
99. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES-Pu
100. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO-
Pu
101. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA-Pu
102. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA- Pu
103. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI-Pu
104. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA- Pu
105. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB-Pu
106. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ -Pu
107. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN-Pu
108. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS-Pu
109. UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ –
UNIFESSPA- Pu
110. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE -UFF-Pu

- 111.UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE-Pu
- 112.UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA –Pr
- 113.UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP- Pr
- 114.UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES- Pr
- 115.UNIVERSIDADE NILTON LINS – UNINILTONLINS – Pr
- 116.UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ - UNOPAR – Pr
- 117.UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE- Pr
- 118.UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP – Pr
- 119.UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB-Pu
- 120.UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA-Pu
- 121.UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - UNIJUI- Pr
- 122.UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE - UNIVALE Pr

B) Lista de instituições do Rio de Janeiro que oferecem os cursos de Ciências Sociais e/ou Sociologia.

1. UCB (Universidade Castelo Branco)
2. UMESP (Universidade Metodista de São Paulo)
3. UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo da Vinci)
4. UNOPAR (Universidade Norte do Paraná)
5. UNIP (Universidade Paulista)
6. ULBRA (Universidade Luterana do Brasil)
7. PUC (Pontifícia Universidade Católica)
8. FGV(Fundação Getulio Vargas)
9. FIC-FEUC (Fundação educacional unificada campo-grandense)
10. FSF (Faculdade São Fidelis)
11. UCAM(Universidade Cândido Mendes)
12. UERJ(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
13. UFRJ(Universidade Federal do rio de Janeiro)
14. UFF(Universidade Federal Fluminense)
15. UFRRJ (Universidade federal rural do Rio de Janeiro)
16. UENF (universidade Estadual do Norte Fluminense)
17. UNIRIO (Universidade federal do Estado do Rio de Janeiro)

