ILEIZI LUCIANA FIORELLI SILVA

DAS FRONTEIRAS ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)

SÂO PAULO
2006

ILEIZI LUCIANA FIORELLI SILVA

DAS FRONTEIRAS ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins.

SÂO PAULO

2006

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins (Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Helena Oliva Augusto (FFLCH-USP)

_____

Prof. Dr. Marcos César Alvarez (FFLCH_USP)

_____

Prof. Dr. Amaury César Moraes (FE-USP)

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Chiaroti Almeida (CCH-UEL)

Para minha mãe, Professora Margaret Fiorelli

Agradeço:

À quem abriu as portas da Sociologia da USP para a temática desta tese, orientadora e referência máxima, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins pela oportunidade única e preciosa!

Aos professores Amaury Cesar Moraes e Maria Helena Oliva Augusto pelas correções, sugestões e reflexões no exame de qualificação.

Aos membros da banca de doutoramento Amaury César Moraes, Maria Helena Oliva Augusto, Marcos César Alvarez e Ana Maria Chiaroti Almeida.

À Sandra Garcia pelo acolhimento em sua casa em Curitiba e pela ajuda na localização das fontes e materiais.

Aos professores entrevistados, Ana Cleide Chiaroti Cesário, Benilde Bishop, Bianco Zalmora Garcia, Iran Martins Sanches, Izildinha Aparecida Polonio Guasti, Lesi Correa, Marcolina Tomazini de Carvalho, Maria Aparecida de Souza Bremer, Maria Tarcisa Silva Bega, Milena Martinez, Nelson Dácio Tomazzi, Nircelio Zabot, Padre Roque Zimermmann, Rose Mary Gimenez Gonçalves, Silza Valente, Tais Moura Tavares, Wanirley Guelfi, pela generosidade e pelas indicações de documentos, materiais e pistas fundamentais para a elaboração da tese.

À Rita de Cássia Teixeira Gusso da Biblioteca da SEED-PR.

À Maria de Fátima Cruz, Maria de Fátima Godinho, Salvina Maria Ferreira e Ana Maria da SEED-PR.

Aos colegas Izaias Alberto Santos e José Tarcísio Pires Trindade pela ajuda na SETI.

À Maria Izabel Félix, Creuza B. da Silva, Maria Susi de Lazare pela ajuda no Núcleo de Educação de Londrina.

À Sandra Mara Leite de Andrade do Núcleo de Educação de Curitiba.

Ao Gabriel Cardeal e Márcio de Oliveira do Núcleo de Estudos sobre História das Ciências Sociais no Paraná da UFPR, que ajudaram em diferentes momentos no levantamento dos dados.

Ao Ricardo de Jesus Silveira, João Luiz Soncella e Rosangela Ramsdorf pela ajuda com a pesquisa na UEL.

Aos sociólogos envolvidos com a temática: Flavio Sarandy, Erlando Reses, Mario Bispo dos Santos, Kelly Mota, Lejeune Mato Grosso de Carvalho, Elizabeth da Fonseca Guimarães, Nise Jinkings, Sueli Guadelupe Mendonça e Adélia Miglievich pela partilha de sonhos, materiais, idéias e conquistas.

Ao Departamento de Ciências Sociais da UEL pela formação desde a graduação e pela licença que possibilitou a obtenção da bolsa PICDT da CAPES.

À CAPES!

Aos amigos e amigas pelo carinho e estímulo de sempre: Luzia Helena Hermmann Oliveira, Maria Regina Clivati Capelo, Maria José de Rezende, Raimunda Batista, Ângela Lima, Adriana de Fátima Ferreira, Suely Martins, Ângela Hidalgo, Leila Jeolás, Regina Mucillo, Humberto R. de Lima, Neuzeli Silva, Rose Mary Gombi, Vani do Espírito Santo, Élson Lima, Celso Aoki, Edmilson Lenardão e tantos mais...

Aos alunos, estagiários e professores de Sociologia da rede estadual do Paraná (não cito nomes porque, para minha felicidade, a lista é grande).

À todos os amigos e lideranças da APP-Sindicato símbolo da resistência e da defesa da educação pública.

Aos queridos familiares que torcem, ajudam, esperam... Ao Bilek, pela cumplicidade; à Yolanda, pela paciência; aos irmãos, Oswaldo, Isabelle e Marcella; aos *Bileks,* Waldir, Márcio, José e Cléia; aos sobrinhos: Igor, Pietra, Pedro, Nayara, Bruna; aos *Tomal,* na pessoa da Tia Maria, a matriarca.

À Maria Osório, que sabe cuidar e acolher como ninguém.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002).** 2006. 312 fl. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RESUMO

Esta tese pretende delinear os sentidos da configuração do ensino das Ciências Sociais /Sociologia no Estado do Paraná, entre 1970 a 2002, tendo como pressuposto a criação de fronteiras entre o campo científico e o campo da educação transmitidas e reproduzidas através dos discursos pedagógicos predominantes em cada reforma empreendida na educação. Com a utilização de documentos oficiais, de estatísticas e entrevistas de agentes que atuaram na constituição dos cursos superiores de Ciências Sociais e da Sociologia como disciplina no Ensino Médio foi possível compreender o movimento nos campos de contextualização e de recontextualização pedagógica. Nesses campos foram identificados os discursos e as práticas que definiram a relação entre a licenciatura e o bacharelado na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Estadual de Londrina, entre os cursos de Ciências Sociais e as escolas de ensino médio e entre os agentes no sistema de ensino e a secretaria de estado de educação. Constatou-se que há falta de códigos e categorias comuns na comunicação entre os docentes de formação básica (bacharelado) e os docentes de formação de professores (licenciatura), o que aprofunda as fronteiras entre os conhecimentos científicos e as escolas. Além disso, o estabelecimento de modelos curriculares que não favoreciam o ensino das ciências como disciplinas mostrou o afastamento dos conhecimentos acadêmicos das escolas e, conseqüentemente, da Sociologia como ciência autônoma. Contudo, verificou-se que houve expansão da Sociologia nos currículos a partir de 1983 com diferentes atribuições e demandas de acordo com os discursos pedagógicos predominantes no campo da recontextualização e que o número de concluintes do curso de licenciatura de Ciências Sociais nas duas universidades foi sempre maior do que o de concluintes do curso de bacharelado, indicando que, a despeito da força simbólica da figura de pesquisador, os dois cursos formaram mais agentes para a atuação no ensino.

PALAVRAS-CHAVE (5): Ensino das Ciências Sociais - Ciência e Educação – Currículos – Licenciatura – Sociologia no Ensino Médio

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **From the frontiers between science and schooling: configuration of the Social/Sociology teaching in the State of Paraná (1970-2002).** 2006. 312p. Thesis (Doctorate). Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences. University of São Paulo, São Paulo, 2006.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to outline the configuration meanings of the Social Sciences/Sociology teaching in the State of Paraná, from 1970 to 2002, having as a presupposition the creation of frontiers between the scientific field and the education field, conveyed and reproduced by means of predominant pedagogical discourses in each reform undertaken in education. Through the survey of official documents, statistics and interviews with agents who acted in the constitution of the Social Sciences courses and the Sociology as a subject matter in the Secondary Education, it was possible to understand the movement in the fields of pedagogical contextualization and recontextualization. In these fields, it was identified the discourses and practices that defined the relation between the licenciate degree and the Bachelor degree, in the Federal University of Paraná (UFPR) and the State University of Londrina (UEL), between the Social Sciences courses and the Secondary Education as well as between the agents and the State Secretariat of Education (SEED-PR). It was verified that there is a lack of codes and commom categories in the communication between the bachelor degree teachers and the licenciate degree teachers, deepening the frontiers between the scientific knowledge and the schools. Furthermore, the establishment of curricular models that did not favor the teaching oh the sciences as subject matters, showed the distancing of the academic knowledge from the schools, and consequently, of the Sociology as an autonomous science. However, it was verified that there was a broadening of Sociology in the curricula, from 1983 on, with different assignments and demands according to the predominant pedagogical discourses in the recontextualization field, as well as the number of graduates in the Social Sciences licenciate degree in both universities was always higher than that of the Bachelor degree graduates, showing that, despite the symbolic power of the researcher, both courses trained more agents for acting as teacher.

Key words: The teaching of Social Sciences – Science and Education – Curricula – Licenciate – Sociology in the Secondary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- As agências nos campos..... 49
Figura 2- As agências do estado Paraná nos campos..... 49
Figura 3- Os agentes e as agências de sua formação inicial e/ou atuação profissional..... 55
Figura 4- Os agentes nos três campos: contextualização, recontextualização 1 e recontextualização 2..... 56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Agentes entrevistados por ordem alfabética..... 57
Quadro 2- Seriação das disciplinas do curso de Ciências Sociais, bacharelado da UFPR 1940 / 1959..... 77
Quadro 3- Disciplinas do curso de Ciências Sociais da UFPR – 1962..... 83
Quadro 4- Sugestão de periodização do curso de Ciências Sociais da UFPR – 1967..... 83
Quadro 5- Curso de Ciências Sociais da UFPR – 1975..... 88
Quadro 6- Curso de Ciências Sociais da UFPR – 1978..... 90
Quadro 7- Curso de Ciências Sociais da UFPR – 1980..... 92
Quadro 8- Curso de Ciências Sociais da UFPR – 1986..... 94
Quadro 9- Curso de Ciências Sociais da UFPR – 2002..... 97
Quadro 10- Cadernos de licenciatura da UFPR – Ciências Sociais 101
Quadro 11- Curso de licenciatura em Ciências Sociais – UEL – 1973..... 126
Quadro 12- Professores do Departamento de Ciências Sociais da UEL, em 2005, segundo a origem de formação na graduação e pós-graduação..... 128
Quadro 13- Curso de Ciências Sociais da UEL – 1980..... 130
Quadro 14- Curso de Ciências Sociais da UEL – 1992/1997..... 133
Quadro 15- Curso de Ciências Sociais da UEL – 1998/2004..... 136
Quadro 16- Modelos de grades curriculares do 2.º grau (ensino médio) - 1971/1982..... 197
Quadro 17- Exemplos de grades curriculares do 2º. grau (ensino médio) – habilitações específicas – Técnico em Contabilidade..... 197
Quadro 18- Exemplos de grades curriculares do 2º. grau (ensino médio) – habilitações específicas- Enfermagem..... 197
Quadro 19- Exemplos de grades curriculares do 2º. grau (ensino médio) – habilitações específicas – Magistério – 1972..... 198
Quadro 20- Grade curricular detalhada do 2º. grau – habilitações específicas – Magistério – 1979..... 199
Quadro 21- Modelo de grade curricular do 2.º grau (ensino médio) do Paraná-1983/1987..... 207
Quadro 22- Modelo de grade curricular do 2.º grau (ensino médio) do Paraná-1988..... 210
Quadro 23- Modelo de grade curricular do 2.º grau (ensino médio) do Paraná-1989/1993/1994..... 216
Quadro 24- Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná- 1996/1997..... 234
Quadro 25- Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná-1999..... 236
Quadro 26- Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná-2001..... 238
Quadro 27- Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná baseado em Projetos, sem a Sociologia –2002..... 239
Quadro 28- Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná baseado em Projetos, com a Sociologia –2002..... 240

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e de concluintes no curso ciências sociais da UFPR, de 1970 a 2002..... 85

Tabela 2- Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e de concluintes no curso ciências sociais da UFPR, de 1970 a 1981..... 91

Tabela 3- Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e de concluintes no curso ciências sociais da UFPR, 1982 a 1993..... 96

Tabela 4- Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e concluintes no curso ciências sociais da UFPR, 1994 a 2002..... 98

Tabela 5- Graduados em Ciências Sociais, na habilitação de bacharelado, licenciatura, bacharelado e licenciatura na UFPR, com base nos Termos de Colação de Grau (1972-1979/2002) e dos Registros de Diplomas (1980-2001)..... 104

Tabela 6- Número de concluintes, por curso – UFPR, 1970 a 1988..... 108

Tabela 7- Número de matrículas, por curso – UFPR, 1970 a 2002..... 109

Tabela 8- Número de concluintes, por curso – UFPR, 1970 a 2002..... 110

Tabela 9- Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais na UEL, 1973-2002..... 124

Tabela 10- Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais na UEL, 1973-1979..... 127

Tabela 11- Número de vagas, Inscritos, matriculados e concluintes Nas Ciências Sociais na UEL, 1980 a 1989..... 131

Tabela 12- Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais Na UEL, 1990 a 1999..... 137

Tabela 13- Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais Na UEL, 2000 a 2002..... 136

Tabela 14- Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 1974 a 1979..... 148

Tabela 15- Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 1980 a 1989..... 149

Tabela 16- Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL..... 150

Tabela 17- Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 2000 a 2002..... 150

Tabela 18- Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 1974 a 2002..... 151

Tabela 19- Número de vagas, por Curso na UEL, 1971 a 2002..... 162

Tabela 20- Número de inscritos, por curso na UEL, 1971 a 2002..... 163

Tabela 21- Número de matriculados, por curso na UEL, 1971 a 2002..... 164

Tabela 22- Número de concluintes, por curso na UEL, 1973 a 2002..... 165

Tabela 23- Número de matrículas e conclusões, por município/instituição, nos cursos de Ciências Sociais e Estudos Sociais, no Paraná, 1977 a 1989..... 186

Tabela 24- Número de matrículas e conclusões, por município/instituição, nos cursos de Filosofia, Geografia e História, no Paraná, 1977 a 1989..... 187

Tabela 25- Número de escolas em cada núcleo de ensino que incluíam a sociologia no ensino fundamental e médio, em 2001 e 2002, no Paraná..... 241

Tabela 26- Número de registros em disciplinas afins pelos formados em Ciências Sociais, na Delegacia do Ministério da Educação no Paraná, entre julho de 1968 a 24 de outubro de 1991..... 242

Tabela 27- Vagas, número de inscritos e aprovados no concurso público para Sociologia no 2.º Grau, por Núcleo, em 1991 – Paraná..... 243

Tabela 28- Procedência dos candidatos inscritos, número de aprovados e reprovados no concurso público para professor de sociologia do 2.º grau, em 1991, no Paraná..... 243

LISTA DE ABREVIATURAS

ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
APP/Sindicato	Associação dos Professores do Paraná
BM	Banco Mundial
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CC	Campo de Contextualização
CCE	Centro de Ciências Exatas
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENP	Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CESULON	Centro de Estudos Superiores de Londrina
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério do Paraná
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEE	Centro Integração da Empresa e da Escola -PR
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CONCITEC	Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia
COPS	Coordenadoria de Provas e Concursos da UEL
CR	Campo de Recontextualização
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Mèdio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos
ELSP-SP	Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
EMATER	Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
FACIAUSO	Faculdade De Ciências Humanas E Sociais De Curitiba
FACIBEL	Faculdade De Ciências Humanas De Francisco Beltrão
FACILCAM	Faculdade De Ciências E Letras De Campo Mourão
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato -Toledo
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAFICLA	Faculdade de Ciências e Letras de Arapongas
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FAFIJA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FAFILO	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina
FAFIMAN	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
FAFIPA	Faculdade Municipal De Educação, Ciências E Letras De Paranavaí
FAFIU	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras De Umuarama
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESC	Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina

FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FESP	Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FFCl	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFCL PR	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná
FUNDEPAR	Instituto do Desenvolvimento Educacional do Paraná
IAPAR	
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
IPAC	Inventário e proteção do Acervo Cultural de Londrina
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PARANAEDUCAÇÃO	Agência de Administração dos Professores e
PARANATEC	Agência Para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná
PCN EM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Popular
PREMEM (1968)	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROEM (1996)	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLICEN	Programa Institucional de Licenciatura
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAD	Secretaria de Estado de Administração
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEM	Secretaria de Educação Municipal
SEMTEC /MEC	Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico - MEC
SEPL	Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral
SESU/MEC	Secretaria do Ensino Superior - MEC
SETI	Secretaria de Estado da Ciência,Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SUED	Superintendência da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasilia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade do Estado do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro do Paraná - Guarapuava
UNICS	Centro Universitário do Sudoeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

1 Os agentes e as agências que possibilitaram a configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná: os pressupostos orientadores da reflexão..... 34

2 O curso de Ciências Sociais da UFPR [1938](1970-2002) como a primeira agência de contextualização e de recontextualização..... 70

2.1 Origens do curso de ciências sociais..... 71
2.2 O ensino como formação e reprodução dos cientistas sociais. 84
2.3 O lugar do ensino e da educação na reprodução e formação dos cientistas sociais: a licenciatura e as pontes com o ensino médio..... 99
2.4 A formação nas áreas que competiam com as Ciências Sociais na educação escolar: Estudos Sociais, Filosofia, Geografia e História..... 107

3 O curso de Ciências Sociais da UEL (1973-2002) como a segunda agência de contextualização e de recontextualização 113

3.1 Origens do curso..... 114
3.2 O ensino como formação e reprodução dos cientistas sociais 125
3.3 O lugar do ensino e da educação na reprodução e formação dos cientistas sociais: a licenciatura e as pontes com o ensino médio..... 138
3.4 A formação nas áreas que competiam com as Ciências Sociais na educação escolar: Estudos Sociais, Filosofia, Geografia e História..... 157

4 Comparações e conexões entre a UFPR e a UEL..... 166

4.1 Comparando os currículos: as tendências comuns e específicas 167
4.2 Balanço sobre a formação de professores para o ensino médio: o impacto dos Estudos Sociais na UFPR e na UEL 178

5 As Ciências Sociais/Sociologia no ensino médio: o campo da recontextualização..... 188

5.1 A dinâmica de definições curriculares e o papel atribuído à Sociologia em quatro modelos de currículos..... 190
5.2 Algumas sínteses 242

CONSIDERAÇÕES FINAIS 249

O ensino das Ciências Sociais/Sociologia nas fronteiras das ciências e da educação escolar..... 249

Os lugares do ensino nas Ciências Sociais/Sociologia..... 260
Os lugares das Ciências Sociais/Sociologia na educação escolar.....

REFERÊNCIAS 271
Documentos.....

ANEXOS...... 287

1 Roteiro de temas para as entrevistas..... 288
2 Currículo de Estudos Sociais -proposta do MEC..... 289
3 Currículos: Estudos Sociais, História, Filosofia e Geografia da UFPR 290
4 Vestibular da UFPR – Resolução 083/2003, que inclui a Sociologia nas provas em 2007..... 295
5 Currículos: Estudos Sociais, História, Geografia e Filosofia da UEL 298
6 Vestibular da UEL – Programa e lista de cursos que exigem Sociologia como prova especifica..... 304
7 Sínteses das noções de currículo por competências nas décadas de 1970 e 1990..... 307
8 Propostas curriculares de Sociologia - Paraná- 1991 e 1994..... 310

INTRODUÇÃO

> Mas, à proporção que uma ciência se torna social, isto é, fácil de ensinar, ela conquista bases objetivas.
>
> Gaston Bachelard, A formação do espírito científico, 1996 [1938].

Esta tese tem como objetivo apreender os sentidos da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia[1], no Paraná, entre 1970 e 2002, a partir dos problemas relativos à formação de professores nos cursos de Ciências Sociais da UFPR e da UEL e à inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio. Um dos pressupostos foi o de que os sentidos do ensino das ciências sociais/sociologia foram delineados pela criação de fronteiras entre a ciência e a educação escolar.

Com efeito, a tese identifica as fronteiras entre ciência e educação escolar[2], ou ainda, entre ensino e pesquisa como construções sociais e culturais que deram forma e conteúdo ao ensino das Ciências Sociais/Sociologia em seus aspectos institucionais e epistemológicos no processo de formação do sistema de ensino superior, do ensino básico, do

---

[1] A noção de *configuração* inspira-se em Norbert Elias (2005) [1970]. Ainda que não signifique uma "aplicação" de seu "modelo" teórico, assimilou-se a idéia de *figuração social*, no sentido de compreender a constituição do ensino das ciências sociais/sociologia no Paraná como resultado de várias interações sociais não premeditadas, mas que, formando grupos de pessoas envolvidas com essas ações (criar instituições e propostas de ensino), formaram uma "sociedade" de tipo diferente, ou seja, uma configuração, não sendo, então, um sistema no sentido sociológico de totalidade, mas uma rede de interdependência formada por indivíduos. A noção de campo de Bourdieu é apropriada; contudo, considerou-se que o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná poderá tornar-se um campo, quando institucionalizar definitivamente a pesquisa. O ensino de modo geral já está organizado no denominado sistema de educação, mas o ensino das Ciências Sociais/Sociologia está em formação e já é possível visualizar sentidos nas diversas realizações de sujeitos, agentes e indivíduos na criação desses espaços. Outra razão para utilizar o termo configuração é a idéia de processo, de algo em mutação, que é o caso do objeto em estudo.

[2] Utilizo da imagem das fronteiras para definir a relação entre ciência e educação escolar no sentido dos processos de autonomização, classificação e fragmentação acelerados em situações de desenvolvimento intenso da sociedade capitalista. A complexificação das relações sociais nas sociedades modernas e urbanas define *regiões* distintas no espaço social, que Weber (1980) chamou de *esferas*, Marx (1983) de *super e infra-estruturas* e Bourdieu (2001) desenvolveu a noção dos *campos.* Enfim, há nas ciências sociais forte preocupação e reflexão acerca desses processos que se aprofundaram durante todo o século XX. No caso desta tese, o olhar está voltado para o desenvolvimento de diferenciações em torno dos aparatos da ciência e da educação sem perder de vista suas relações e hierarquizações.

sistema científico e da racionalização[3] do aparato do Estado na administração desses sistemas.

A estruturação dos discursos pedagógicos e dos currículos que organizaram os saberes e as disciplinas nos diferentes contextos sociais e políticos delimitou os códigos e as categorias que transmitiram e reproduziram os padrões de comunicação entre o campo científico e o campo da educação[4]. Tais padrões foram marcados pelo fenômeno de criação das fronteiras entre as atividades, tais como: a de pesquisa e a de ensino, a da ciência e da educação, ou ainda, das atividades de pesquisa, administração e ensino. Esse movimento de estabelecimento de hierarquias e de princípios de classificação entre essas atividades configurou o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná, evidenciando os problemas da relação das Ciências Sociais com a educação escolar, da formação dos cientistas sociais para a pesquisa e para o ensino, e da presença intermitente da Sociologia nos currículos do ensino médio.

Esta pesquisa situa-se na área de estudos da sociologia da educação e do conhecimento à medida em -que compreende os problemas de ensino inseridos nos processos complexos de definição de mecanismos que possibilitam a reprodução das estruturas sociais pela reprodução das estruturas mentais, nas sociedades capitalistas em que os princípios de diferenciação dependem do capital econômico e do capital cultural de tal forma que a instituição escolar desempenha um papel preponderante. Compreende-se que "[...] a sociologia da educação é um capítulo, e não dos menores, da sociologia do conhecimento e também da sociologia do poder - sem falar da sociologia das filosofias do poder. Longe de ser este tipo de ciência aplicada, portanto inferior, e adequada somente para os pedagogos, que se

---

[3] Compreende-se por *racionalização* os processos amplamente descritos e analisados por Weber (1980, 1974, p. 229-282) e toda a tradição de pesquisa em torno da burocracia, do uso da técnica em todas as esferas sociais, como também nos processos de crescente organização planificada em órgãos, instituições, formas de controle e de administração da vida social, cultural, política e econômica. No caso desta tese o recorte é um fragmento da vida cultural, as disciplinas, as ciências e a educação escolar.

[4] A noção de estruturação do discurso pedagógico é a de Bernstein (1996) que será discutida nos próximos capítulos.

acostumaram a vê-la dessa forma, ela se situa na base de uma antropologia geral do poder e da legitimidade [...]" (BOURDIEU, 1989, p.13)[5]. O estabelecimento dos lugares do ensino das ciências sociais no sistema de educação resulta de lutas no campo da reprodução cultural. São lutas no aparato do Estado, nas burocracias educacionais, nas universidades, nas faculdades, nas escolas, no campo político, enfim, são lutas multifacetadas porque envolvem a distribuição do capital cultural associado ao campo econômico e, portanto, ao capital econômico[6]. Este estudo descortinará o quão complexa tem sido a luta em torno de um tipo específico de capital simbólico, ou ainda, o quanto uma área envolveu agentes na luta pela valorização do seu capital no campo da educação, tão repleto de objetos simbólicos hierarquizados e distribuídos desigualmente pelas escolas (BOURDIEU, 1998).

Como esse objeto surgiu ligado ao ensino de Sociologia no nível médio, a partir dos problemas curriculares dos anos de 1990 em diante, percebi que precisaria investigar um passado mais recente no processo de institucionalização e criação das Ciências Sociais no Paraná. A compreensão do ensino de Sociologia nos anos de 1990 seria melhor dimensionada se este fosse cotejado com os processos de organização do sistema de ensino dos anos de 1970 em diante, pois foi a partir dessa década que ocorreu uma significativa expansão do ensino superior e do ensino básico no estado. Foi nesse período, de 1970 em diante, que muitas reformas curriculares foram feitas e as que ocorreram nos anos de 1980 deram-se em oposição ao modelo

---

[5] Tradução do seguinte trecho do livro de BOURDIEU, P. La Noblesse d' État, 1989, p.13: "Ainsi, la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres de la sociologie de la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir – sans parler de la sociologie dês philosophies du pouvoir. Loin dêtre cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues, que l'on avait coutume d'y voir, elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du povoir et de la légitimité."

[6] As lutas pela definição dos currículos e dos modelos educacionais têm sido travadas em função dos interesses de reprodução do capital econômico, ou seja, o mercado precisa controlar a formação da força-de-trabalho, da sua subjetividade, das estruturas mentais adequadas ao modelo de dominação entre as classes. De tal modo que o que poderia parecer uma simples escolha de disciplinas e metodologias de ensino torna-se uma verdadeira batalha pelo controle dos arbitrários culturais. Do ponto de vista dos agentes envolvidos no campo cultural as batalhas dizem respeito à sua sobrevivência material que depende de espaços, legitimações, lugares, status, emprego ou os meios pelo quais se apropriam também do capital econômico.

educacional de 1970. Assim, decidi cobrir o período de 1970 a 2002. Esse recorte nos levará a elementos significativos da história das Ciências Sociais no Paraná, ou seja, aos focos de institucionalização, mas sempre tendo como objeto central o ensino, o modo como ele se organizou e o lugar dele na trajetória de formação do sistema de educação e das ciências sociais. Desse modo, os problemas de constituição das ciências sociais foram delimitados na dimensão do ensino[7].

Considero uma lacuna nos estudos sobre história das Ciências Sociais investigações que relacionem a formação das condições para a pesquisa e para o ensino. É evidente que as Ciências Sociais/Sociologia têm suas origens, tanto no Brasil como no Paraná, inicialmente, nos processos de ensino e nos currículos do nível médio e dos diversos cursos de nível superior, para depois serem criados aparatos de pesquisa e de formação de cientistas sociais[8]. Dessa forma, observa-se que há a necessidade de constituir o objeto de

---

[7] A dimensão do ensino torna-se uma mediação no processo de racionalização, ou seja, um dos meios para atingir o objetivo que é criar uma "comunidade", uma "instituição" ou ainda um "campo cientifico" com suas lógicas especiais, próprias, partilhadas pelos sujeitos/agentes socializados nesse ambiente. Estabelecer rituais de admissão, avaliação e ascensão faz parte dos rituais de ensino, que criam uma pedagogia própria, um discurso com códigos selecionados ao longo da história e da evolução da área/disciplina como instituição. Lenoir (2004, p. 78-84) demonstra a importância dos programas disciplinares para a constituição dos campos científicos nas ciências naturais européias e norte-americanas para ele " Programas disciplinares são estratégias para organizar partes do campo científico por meio de canais de recrutamento, de prestação de serviços, de treinamento e de construção de alianças políticas com campos vizinhos" (p.83).

[8] O foco no ensino se deve ao fato de que, a exemplo das Ciências Sociais no Brasil que se institucionalizou, primeiramente, nos currículos de formação para professores, no Paraná, também, é nessa dimensão que essas disciplinas, sobretudo a Sociologia, começaram a figurar nos currículos das faculdades e dos institutos de educação ao longo dos anos de 1930 em diante. Talvez uma diferença entre as Ciências Sociais no Brasil e as da França, por exemplo, seja o fato de as cadeiras de Sociologia se multiplicarem mais rapidamente do que a intensidade e a qualidade da ciência, parafraseando Fernando de Azevedo, quando, em 1954, comparava a situação das Ciências Sociais do Brasil com a da França: "[...] Estivessem os progressos desses estudos ligados ou condicionados ao número de cadeiras de Sociologia e de Antropologia existentes no País (e só as de Sociologia orçam por cerca de 150, das quais 30 em faculdades de Filosofia e outros institutos universitários, e 120 em escolas normais e institutos de educação), e já podíamos certamente dar-nos os parabéns. Mas, infelizmente, entre esses dois fatos dos quais um não exprime senão um crescimento quantitativo ou difusão de ensino, não há nenhuma relação de qualidade, como se pode ver, para dar apenas um exemplo, na França onde que, sendo tão poucas as cadeiras (talvez umas cinco ou seis) existentes no ensino oficial, avulta uma tradição científica já secular, uma galeria notável de sociólogos, muitos de primeira ordem e não poucos de reputação universal." (In: BARREIRA, 2003, p.33-34).

estudo, *o ensino das Ciências Sociais/Sociologia,* para a compreensão da configuração dessas ciências em suas relações com a educação escolar e com a sociedade[9]. Nesses processos, as reformas educacionais incidem nos mecanismos administrativos e pedagógicos (na estrutura e na cultura do sistema), recriando princípios de classificação para as atividades de pesquisa, ensino e administração; princípios de classificação para a organização dos currículos, que definem os lugares das Ciências Sociais nos projetos de formação humana, de socialização, de reprodução da cultura dominante, entre outros.

Tais processos não foram, ainda, estudados sistematicamente e, às vezes, aparecem em debates, em discursos de políticos, das organizações profissionais dos sociólogos, dos professores de Metodologia de Ensino e do ensino médio, enfim, o problema aparece mais na sua dimensão superficial, vale dizer, pouco problematizado teoricamente. O silêncio dos sociólogos é um dado significativo, como apontou Guelfi, em sua pesquisa. Assim, os cientistas sociais teriam negligenciado esses problemas ao longo das últimas três décadas (1970-2000) (GUELFI, 2001, 1994; SILVA, 2002).

Nos estudos sobre a história das Ciências Sociais não aparece uma ênfase maior do que teria acontecido na fase em que essas ciências figuravam nos processos de ensino, sem mesmo ter constituído um aparato de pesquisa e de formação de pesquisadores (NOGUEIRA, 1980, MICELI, 1989, 1995). É

---

[9] Ianni (1989, p. 89, grifos meus) ao delimitar como irá tratar do pensamento sociológico no Brasil após 1945, no primeiro capítulo, "Notícias da sociologia brasileira", do livro Sociologia da Sociologia, ressalta: "Talvez se possa dizer que os problemas gerais e os temas especiais, que aparecem na produção sociológica brasileira dessa época, não esgotam a variedade das questões abordadas por essa sociologia. [...] Devido à perspectiva adotada neste livro, deixarei de lado **várias questões de interesse, inclusive para a compreensão das relações entre sociologia e sociedade no Brasil da época.** Dentre essas questões, destacam-se algumas, como as seguintes: **o ensino e a pesquisa da sociologia nas universidades do país; orientações e níveis de ensino; sociologia e educação**; sociologia da cidade; sociologia das artes; em geral, e da literatura, em especial; e outros". As pesquisas de Simone Meucci (2000, 2005) têm evidenciado essa preocupação apontada por Ianni, quando investiga como a conversão da Sociologia em disciplina acadêmica e científica deu-se a partir do seu ensino nas escolas secundárias e na escola normal. Os intelectuais envolvidos com esse ensino ou com reformas educacionais foram responsáveis, nos anos posteriores à década de 1920, pela criação e elaboração de parâmetros acadêmicos e científicos para legitimarem-na nas recém-criadas universidades e nos recém-criados cursos de Ciências Sociais. Esses dados ajudam a demonstrar que existe uma tradição de ensino de Sociologia e, que talvez, por isso ela apareça, constantemente, nas reformas curriculares contemporâneas.

como se não desejassem recapturar um passado, um marco fundador não muito "nobre". Entretanto, a multiplicação das cadeiras de Sociologia no Brasil é um dado importante não de formação pela pesquisa, mas, inicialmente, pelo ensino. No Paraná, não há estudos concluídos sobre a história do ensino e da pesquisa de Ciências Sociais. Assim, faço nesta tese um primeiro esforço de sistematização de alguns dados sobre um período mais recente, de 1970 a 2002, deixando para futuras investigações o período anterior[10]. E, ainda, há um debate intermitente sobre a Sociologia no ensino médio e as experiências de ensino de várias disciplinas associadas às Ciências Sociais, que no ensino fundamental e médio figuraram como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, História e Geografia. A atenção mais intensa sobre a Sociologia no ensino médio reapareceu depois da LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fazendo emergir inúmeras situações que "incomodam" os departamentos de ciências sociais da UFPR-Universidade Federal do Paraná e da UEL-Universidade Estadual de Londrina, uma vez que aumenta a demanda por formação de professores e pela interlocução quanto aos problemas de ensino de Sociologia para jovens. Tais problemas não teriam sido objeto de estudos na formação dos cientistas sociais na graduação e na pós-graduação, nas três ultimas décadas do século XX. A introdução da Sociologia nas provas de vestibulares da UEL (desde 2002) e o indicativo da UFPR (para 2007) são outras medidas recentes que provocaram um debate interno e externo às universidades.

O processo de constituição do campo das Ciências Sociais no Estado do Paraná possui dois focos mais longevos em instituições públicas: o primeiro, é o curso de Ciências Sociais criado na Universidade Federal do Paraná-UFPR,

---

[10] Ressalta-se que ainda há muito por fazer no que tange à história das Ciências Sociais no Paraná, seja no aspecto da pesquisa, seja no aspecto do ensino. Desde os anos de 1930, as faculdades começaram a se organizar em Curitiba, com as pesquisas em Etnologia e Antropologia de José Loureiro Fernandes, a organização dos museus, o ensino da Sociologia nos Institutos de Educação. Há muita coisa a ser investigada sobre a sistematização das Ciências Sociais nas pesquisas e no ensino, em diferentes níveis e modalidades da educação. O Núcleo de História das Ciências Sociais da UFPR já tem pesquisas cadastradas que cobrem do final do século XIX até 1970. Os primeiros resultados de pesquisa desse núcleo foram discutidos no I Seminário de História das Ciências Sociais no Paraná, em abril de 2005 e publicados no livro: OLIVEIRA, Márcio. As Ciências Sociais no Paraná. Curitiba: Protexto, 2006.

em 1938; o segundo, é o curso de Ciências Sociais criado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1973. Algumas experiências de cursos ocorreram em instituições privadas, como, por exemplo, na Pontifícia Universidade Católica PUC –PR (1957-1991), um curso que conseguiu manter-se ativo durante trinta e quatro anos; na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas-FAFICLA (1968-1990), existiu durante vinte e dois anos; no Centro de Estudos Superiores de Londrina-CESULON (1972-1990), manteve-se por dezoito anos[11]. Novas experiências estão surgindo, como o curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, campus de Toledo, desde 1998, o curso da Universidade Estadual de Maringá-UEM, desde 2000 e o **c**urso de Ciência Política da Faculdade Internacional de Curitiba-FACINTER, desde 2000[12].

Assim, observa-se que há itinerários já percorridos pelas ciências sociais, e os dois cursos de graduação, o da Universidade Federal do Paraná–UFPR (1938) e o da Universidade Estadual de Londrina – UEL (1973), atestam a existência de experiências de institucionalização através do ensino para a *reprodução*[13] dos cientistas sociais nos cursos de graduação, bem como através do ensino de suas disciplinas (Antropologia, Política e Sociologia) em outros cursos de nível superior. Além disso, há experiências de inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio e há agentes das universidades que atuam, também, nas burocracias educacionais e políticos que defendem em nível nacional a disciplina, como foi o caso do deputado federal do Paraná,

---

[11] A monografia do professor Iran Sanches, intitulada "O Curso de Graduação em Ciências Sociais nas Instituições Particulares de Ensino Superior no Paraná: a situação em 1991" organiza dados sobre as Instituições particulares, PUC/PR, FAFICLA-Arapongas e CESULON-Londrina. Cabe ressaltar que o professor Iran Sanches, um cientista social formado pela UFPR, em 1953, foi fundador da UEL e do curso de Ciências Sociais, é, portanto, um agente central na configuração do ensino dessas ciências no interior do Estado do Paraná e foi um dos agentes que deram depoimentos para esta pesquisa.

[12] O curso de Ciências Políticas e Sociais do Centro Universitário do Sudoeste do Paraná – UNICS (Palmas) teve vida curta, de 1998 a 2002. Ressalto que não vou fazer uma pesquisa sobre a história das Ciências Sociais em todo o Paraná, mas vou me concentrar nos dois cursos mais antigos, para apreender a relação entre educação e ciência, ensino e pesquisa na configuração dessas ciências, nesta unidade da federação.

[13] Reprodução no sentido de formação e criação de novos profissionais e de laços com outras áreas como estratégia de consolidação das condições materiais e políticas que legitimem a formação de programas de pesquisa (LENOIR, 2004).

Padre Roque Zimermmann. É possível evidenciar que a disciplina Sociologia faz algum sentido para parcelas e grupos ligados à educação básica. Esses sentidos poderão ser melhor apreendidos quando se estabelece **a relação entre** a formação de professores nos cursos de ciências sociais e a constituição da Sociologia como disciplina no ensino médio, também compreendida no feixe de disputas e relações com outras disciplinas, por vezes, definidas como pertencentes ao campo das ciências sociais (como História, Geografia, Estudos Sociais, entre outras).

Desse modo, a questão principal a ser explorada é a de que existem configurados os campos da educação e da ciência no Paraná, mas o ensino das Ciências Sociais/Sociologia está em processo de formação no interior desses campos, ou dos espaços e instituições. Como ensino, as Ciências Sociais/Sociologia estão sendo formadas a partir dos códigos da comunicação que regulam o campo da educação e da ciência, operacionalizados pelo discurso pedagógico dominante.

Diante do exposto, o sentido do ensino das Ciências Sociais/Sociologia foi apreendido nos seguintes espaços: UFPR, UEL, SEED-PR (MEC), Legislativo; e, a partir de lideranças, profissionais formados e/ou atuantes nessas agências, tendo como hipótese a criação de fronteiras entre a ciência e a educação escolar, evidenciada através do estudo do discurso pedagógico materializado em currículos de formação de professores e do ensino médio.

O primeiro movimento da pesquisa consistiu em identificar documentos, fatos e dados que evidenciassem a hipótese da formação das Ciências Sociais/Sociologia a partir da dimensão do ensino, ou seja, que, de fato, existiam ações e agentes envolvidos na constituição do ensino dessas ciências no estado do Paraná. Ressalta-se que estudar o ensino dessas ciências seria relevante para pesquisas posteriores sobre a formação do campo, propriamente dito, das ciências sociais nessa unidade da federação. Considerou-se possível a organização do ensino das Ciências Sociais/Sociologia nesse estado, em razão da existência do campo das ciências sociais no Brasil, com instituições de ensino e de pesquisa produtoras de idéias, conhecimentos, saberes e praticantes, inicialmente, em Pernambuco,

São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, entre outros (MICELI, 1989, 1995). Evidentemente, o Paraná se beneficiou dessa produção.

As condições políticas para a constituição das ciências sociais no Paraná deram-se a partir da criação do aparato do ensino que se estendeu dos anos de 1930 até os de 1990, tendo um impulso após 1970, sem interrupção até os dias atuais. Um dos marcos das reformas educacionais foi a promulgação da lei 5.692, em 1971, que reestruturou o ensino de 1.º e 2.º graus. Em 1970 foi criada a Universidade Estadual de Londrina-UEL; 1973 foi o ano da criação do curso de Ciências Sociais na UEL; em 1974, criaram-se os Setores, no lugar das Faculdades, na Universidade Federal do Paraná-UFPR, o que indicou a força da reforma universitária proclamada desde 1968 pelo governo federal, encerrando-se um ciclo de organização dos saberes, das ciências, e sobretudo das ciências humanas nessa universidade. Assim, outro ciclo inicia-se no Paraná[14].

Vários órgãos foram criados, tais como: o Conselho Estadual de Educação do Paraná, instalado em 1965, e a FUNDEPAR- Fundação Educacional do Paraná, que foi criada em 1962, sendo denominada de Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná, a partir de 1991, com a finalidade de administrar o fundo de financiamento do ensino[15].

---

[14] "A data de 15 de março de 1971 marca o início da consolidação da forma de regime autoritário no Paraná. Com ele, principia a política escolar exercida plenamente de modo autoritário." (MACHADO, 1983, p. 204.).

Quanto ao período anterior, de 1947 a 1973, o estudo de Lia Zanotta Machado (1983) demonstra a formação de um aparato de Estado voltado para a escola, ou seja, os governos criaram nesse período mecanismos de administração do sistema escolar, visando uma expansão que se deu no amálgama de interesses guiados por idéias de racionalização do sistema e práticas clientelistas de subordinação da expansão aos interesses de personagens políticos regionais. Machado (1983) demonstra que mesmo no governo dos militares, a racionalização anunciada tendo como princípio os critérios técnicos de expansão da rede não se deu de forma pura, ou seja, as relações políticas baseadas nos favores e assistencialismos continuaram operando na prática, sob um discurso e uma ideologia tecnicistas e burocráticas.

[15] Ressalta-se que a FUNDEPAR é uma peculiaridade organizacional do governo paranaense nos anos de 1960. É uma fundação de apoio paralela à administração da Secretaria de Estado de Educação. Algo semelhante foi criado no Distrito Federal, mas que podia contratar professores fora do ordenamento dos funcionários públicos, o mesmo não sendo realizado pela FUNDEPAR, que se ocupou mais da infraestrutura e do planejamento calcada em pesquisas realizadas por diversos técnicos da área de educação e das Ciências sociais. (CUNHA, 1995, p.231-262).

Os mecanismos de controle e administração do sistema de educação no Paraná já estavam criados em 1970[16]. O que acontece posteriormente é o aperfeiçoamento, a complexificação e a autonomização dos espaços e mecanismos de controle simbólico que se diversificam. Por isso, há uma certa unidade de mecanismos, concentrados na educação (na Secretaria de Estado da Educação), os quais vão se diversificando conforme se expandem as redes do ensino superior e do ensino básico, além das necessidades de gerenciamento de outras dimensões culturais, como a produção artística e das dimensões cientificas e tecnológicas, consideradas como mais ligadas à produção, ao mercado e ao comércio.

Na década de 1980, inicia-se a separação dos órgãos responsáveis pela educação básica e pelo ensino superior, bem como ocorrem ensaios de criação de aparatos de financiamento e normatização do desenvolvimento de pesquisas e de tecnologia[17]. Esse processo se completa no início do século XXI, sendo a criação recente (2000) da Fundação Araucária (de Apoio ao Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico do Paraná) um sinal desse fenômeno. Essa instituição visa financiar a pesquisa e tem investido em grupos

---

[16] A criação de aparatos estatais para a racionalização deu-se em várias esferas, além da educação, como os órgãos voltados para a economia e desenvolvimento. As pesquisas de Augusto (1978) e de Machado (1983) evidenciam o esforço do Estado do Paraná em aperfeiçoar seu aparato de intervenção seja na economia, seja na educação. Com relação à pesquisa aplicada ao planejamento foi importante a criação do IPARDES- 1973, um órgão que abrigou e abriga vários sociólogos, boa parte formados na UFPR. Esses órgãos de pesquisa e planejamento possibilitaram a elaboração de pesquisas sobre a economia, a sociedade e o desenvolvimento do Paraná. Só esse órgão daria uma outra pesquisa. Nos estudos sobre a constituição da pesquisa em ciências sociais no Paraná, certamente o IPARDES-Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, o IPPUC Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, criado em 1964, a EMATER-Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural, criada em 1977; os museus, com destaque do Museu Paranaense, criado em 1876, entre outras experiências, podem ser investigados como espaços que permitiram a formação e a realização da produção de conhecimentos nas ciências sociais/sociologia.

[17] O Decreto n.º 180, de 25/03/1987, criou a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior-SETI, agregando as estruturas do então Departamento de Assuntos Universitários-DAU da Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia-CONCITEC da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral-SEPL.

das universidades estaduais[18], do CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná e da UFPR[19].

Pode-se considerar que as condições para a complexificação e a criação das fronteiras entre ciência e educação escolar foram desenvolvidas sobre uma base construída antes de 1970. Embora o estudo de Lia Zanotta Machado (1983) não tenha analisado os currículos ou os discursos pedagógicos predominantes entre 1947 e 1973, seu trabalho apresenta a estruturação do campo simbólico de acordo com o gerenciamento estatal.

Entretanto, as preocupações curriculares vão se sobrepondo às preocupações de expansão física nos anos de 1980, sem perder as raízes culturais da política local amalgamada com os debates nacionais. É importante ressaltar que há um movimento forte de reformulação dos cursos nas universidades e dos currículos do ensino fundamental e médio após 1983, materializando-se em propostas influenciadas por teorias críticas ao positivismo e ao autoritarismo dos tempos da ditadura militar.

Os currículos do antigo ensino médio, depois do 2.º grau e novamente ensino médio, após 1996, sempre incluíram os saberes das Ciências Sociais/Sociologia ora dispostos em disciplinas mais tradicionais nas escolas, como História e Geografia, ora em disciplinas ideológicas como Educação Moral e Cívica, ora como disciplina de Sociologia.

---

[18] São cinco as universidades estaduais: UEL (Londrina), UEM (Maringá), UEPG (Ponta Grossa), UNIOESTE (Cascavel), UNICENTRO (Guarapuava), além de várias Faculdades Estaduais, espalhadas pelo interior do Estado.

[19] Se compararmos o Paraná com outros estados do país, observamos um descompasso na criação de órgãos de fomento específicos para a pesquisa. Por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP, foi criada em 1962, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul –FAPERGS, criada em 1964, a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro- FAPERJ foi organizada em 1980 (vinculada à Secretaria de Estado, de Ciência, Tecnologia e Inovação), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais- FAPEMIG, foi criada em 1985, Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina- FAPESC, criada em 1997. Enfim, fica evidenciado que o Estado do Paraná constituiu primeiro o aparato de desenvolvimento da economia e da educação, sendo o aparato de financiamento de pesquisa um empreendimento recentíssimo. Não se trata de dizer que não se desenvolveu a pesquisa nesse estado. Desenvolveram-se pesquisas e a formação de idéias e explicações sobre o próprio Paraná. Entretanto, é mais recente a criação de agências (aparatos, instituições) especializadas em pesquisa de base e em fomento de pesquisas acadêmicas. Na verdade, investiu-se mais nos aparatos para a pesquisa aplicada, com vistas ao planejamento do desenvolvimento do estado.

A compreensão dessas disciplinas, História e Geografia, como Ciências Sociais, baseia-se em algumas definições já existentes, como, por exemplo, a do Dicionário de Ciências Sociais (FGV, 1987), no verbete das ciências sociais, escrito por Jose Arthur Rios, no texto de Giddens (1989, p.287-297), nas reflexões de Passeron (1995), que relacionam essas disciplinas para definirem o raciocínio típico dessas ciências; mas, a principal razão de manter o título *ciências sociais* foi a realidade empírica das definições curriculares do ensino médio no Brasil em que essas disciplinas são indicadas e relacionadas em conjunto, nas mesmas áreas, condicionando a formação de professores e as disputas nas seleções das disciplinas que comporão os currículos. Cada país estabeleceu fronteiras entre essas disciplinas segundo suas tradições intelectuais, suas origens históricas, seus estilos de pensamento. Gleeson & Whitty (1976), ao analisarem esse problema na Inglaterra, ressaltam: "não devemos esquecer ainda que, até muito recentemente, os professores de ciências sociais eram professores polivalentes ou tinham entrado nestes domínios por via de outras matérias-história, geografia, Inglês, entre as mais comuns. Recentemente, um número crescente de graduados em ciências sociais tem vindo a dirigir-se para a docência nas escolas secundárias e número também crescente de outros tem conseguido estudar sociologia a nível avançado, especialmente em cursos de pós-graduação. Não obstante, e no futuro próximo, continuaremos a ser um grupo heterogêneo, de passado científico muito diverso e representando um grande leque de opiniões sobre o que devam ser os estudos sociais. Não existe, portanto, uma tradição definida de ensino das ciências sociais, que possa servir de guia para os professores" (GLEESON & WHITTY, 1976, p.10-11).

Esses autores referem-se à realidade da Inglaterra, nos anos de 1970, período em que, segundo Bernstein (1996), houve uma intensificação da regionalização das disciplinas e o aprofundamento da autonomização do campo pedagógico. No Brasil, foi o momento em que mais nos aproximamos das influências anglo-americanas nas definições curriculares.

Nos currículos do ensino de 1.º e 2.º graus dos anos de 1970, as elaborações das propostas foram totalmente centralizadas no governo federal,

contando com a assessoria de técnicos americanos, o que pode explicar a força que os Estudos Sociais ganharam como área de regionalização da História, Geografia, Sociologia, Economia, entre outras.

Nesse sentido, optei por manter a discussão tendo como referência C*iências Sociais* e não só S*ociologia* por algumas razões:

a) os cursos superiores mais longevos no Paraná que são responsáveis pela formação de profissionais são intitulados de ciências sociais;

b) o período estudado abarca de 1970 a 2002; sendo que até 1996, várias denominações para essa área disputaram *status* de disciplina escolar nos currículos do ensino médio e nos cursos de formação para professores dessas áreas, tais como: Estudos Sociais, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Economia, Sociologia da Educação; a confusão foi alimentada pela criação dos Estudos Sociais no nível médio e nos cursos de licenciatura; resquícios dessa problemática podem ser sentidos até hoje;

c) a Sociologia está sempre presente quando se pensa na configuração das Ciências Sociais. Ela é uma disciplina que se destacou no imaginário social mais amplo, sendo também comum, durante um certo tempo, associar Ciências Sociais à Sociologia e vice-versa;

d) a manutenção do título ciências sociais deve-se ao intento de construir um perfil do ensino dessas ciências através dos dados objetivos das oscilações de sua localização nos currículos; após 1996, quando fizer referência ao ensino médio, a sociologia estará mais presente, mas não posso me restringir somente a essa disciplina desde 1970; mesmo que não faça uma história e uma análise qualitativa de cada disciplina: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, vou falar em Ciências Sociais, até porque o processo de diferenciação dessas áreas é recente no Paraná (como no resto do país e do mundo). O problema da definição das disciplinas relacionadas às Ciências Sociais não será estudado, mas concordo com Guelfi (2001), que se trata de uma tarefa necessária, o estudo sobre como isso vem ocorrendo no Brasil e no Paraná; o meu estudo

> vai restringir-se às disciplinas que foram, efetivamente, organizadas no período estudado e que tiveram repercussão nos currículos do ensino médio e na formação de professores[20].

A autonomização da Sociologia como disciplina nas escolas começou a ser retomada nas propostas elaboradas a partir de meados dos anos de 1980, quando se revelou uma articulação de professores das universidades locais com a secretaria de educação, o que resultou em documentos, diretrizes de ensino, em que aparece a Sociologia como disciplina no curso de Magistério e no ensino médio. Duas propostas foram elaboradas entre 1988 e 1994, com a assessoria de duas professoras da UFPR, Milena Martinez e Wanirley Guelfi.

Na UEL, observa-se a elaboração de um livro didático organizado e escrito por professores do Departamento de Ciências Sociais, que se torna uma referência de material pedagógico em todo o país[21]. O organizador do livro é o professor Nelson Tomazi, formado na UFPR e professor da UEL até a sua aposentadoria em 2002. Os outros professores que escrevem o livro têm formação inicial e na pós-graduação em São Paulo (capital e interior); há apenas uma autora formada na UEL.

---

[20] Outrossim, inúmeros artigos e estudos tendem a manter Ciências Sociais, mesmo quando estão tratando mais da sociologia. Lucia Lippi de Oliveira (1995, p. 235) indica essa dificuldade quando pretendia discutir as Ciências Sociais no Rio de Janeiro: *"Este trabalho pretende acompanhar a construção do campo da sociologia no Rio de Janeiro. Colocamos o título 'As Ciências Sociais' já que ele trata de um tempo em que as distinções entre Sociologia, Antropologia e Ciência Política eram menos nítidas e a Sociologia, disciplina matriz, se desdobrava em especialidades* [...]" Glaucia Villas Bôas (1992) ao tratar da produção de livros nas ciências sociais do Brasil (1945-1964) discute os problemas quando há a necessidade de definir as disciplinas que compõem esse campo, ao utilizar a compreensão da Enciclopédia Britânica, que inclui Economia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Estatística Social e Geografia Social, aponta o problema da não inclusão de História *"A definição enciclopédica é tão importante quanto problemática. Importante porque representa um momento de síntese de uma teia de relações entre os cientistas sociais, o contexto de suas atividades e o conhecimento que elaboram; problemática, porque aquelas relações variam no tempo e no espaço. Ao excluir a História do conjunto de disciplinas, aquela definição deixa de considerar particularmente historiadores franceses que insistem em conceber a História como parte integrante das ciências sociais*."

[21] Segundo o organizador e co-autor do livro "Iniciação à Sociologia", professor Nelson Tomazi, o livro já atingiu a casa dos cem mil exemplares nas vendas pelo país. TOMAZI, Nelson D. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993 .

Ainda na UEL, aparecem vários projetos de extensão voltados para a Sociologia no ensino médio, coordenados pela professora Lesi Correa, que culminou com a inclusão da disciplina nas sessenta e duas escolas da região, em 1999, e na criação do Laboratório de Ensino de Sociologia, em 2000. Além disso, a Sociologia foi incluída nas provas de vestibular em 2002. Na UFPR, observou-se a realização de pesquisas sobre a Sociologia no ensino médio, fizeram-se projetos voltados para a licenciatura e incluiu-se a Sociologia nas provas do vestibular a partir de 2007 (decisão tomada em 2003) [22].

Com o estudo dos currículos e da organização dos cursos identifiquei os dezessete agentes a serem entrevistados, com a intenção de apreender seus itinerários e ações nesses movimentos de constituição do ensino das Ciências Sociais. As entrevistas permitiram evidenciar e modificar em alguns aspectos as hipóteses iniciais[23].

A organização de dados quantitativos sobre os cursos das Ciências Sociais e sobre os que também formavam professores para as mesmas disciplinas a serem lecionadas no ensino fundamental e médio (Estudos Sociais, História, Geografia e Filosofia) permitiu avaliar se as ações dos agentes em torno da configuração do ensino dessas disciplinas tinham impacto objetivo no sistema de educação. As vagas, as inscrições no vestibular, as matrículas e as conclusões dos cursos forneceram-me os elementos de percepção da expansão objetiva do ensino dessas ciências, através da formação de agentes envolvidos com essas atividades, isto é, o "tamanho" da reprodução dos praticantes do ensino das Ciências Sociais/Sociologia. Nesses dados foi importante observar, ainda, as diferenciações que se formaram em torno do bacharelado e da licenciatura nos cursos de ciências sociais, após 1980.

---

[22] Na UFPR destacam-se os projetos Licenciar (que discutiremos no segundo capítulo) e o Projeto "Pesquisando a Sociologia no Ensino Médio", coordenado pelas professoras Maria Tarcisa da Silva Bega, Ana Luisa Fayet Sallas e Christine de Alencar Chaves (BACON et al, 2006).

[23] No primeiro capítulo, caracterizo os agentes entrevistados e justifico essa metodologia a partir das teorias sociológicas mobilizadas.

Arquivei dados sobre a formação da pós-graduação na UFPR e na UEL. Desde 1993 há o mestrado em Antropologia na UFPR, em 1995 criou-se o mestrado em Sociologia nessa instituição, e, em 2004, o doutorado em Sociologia. Na UEL criou-se um curso de especialização *lato sensu* em Sociologia da Educação, em 1995; e o mestrado em Ciências Sociais, em 2000. Observe-se que o aparato de formação de pesquisadores foi organizado recentemente, ou seja, mais uma evidência de que é pertinente iniciar os estudos sobre as ciências sociais no Paraná pela dimensão do ensino na graduação e no ensino médio. Nesta pesquisa não vou explorar nem analisar o ensino na pós-graduação[24].

É preciso registrar que não existiam organizados, na série de 1970 a 2002, os dados quantitativos sobre a formação nos cursos de Ciências Sociais, Estudos Sociais, História, Geografia e Filosofia nas duas universidades (UFPR e UEL) e no Paraná de modo geral, bem como sobre o número de professores atuantes no ensino médio segundo a licenciatura realizada. Desse modo, fui conseguindo, aos poucos, séries fragmentadas em diferentes fontes, tais como as pró-reitorias de graduação, as Secretarias de Estado da Educação e de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, as Bibliotecas da UFPR, da SEED-PR, entre outros órgãos. A partir desses dados fragmentados fui organizando tabelas e completando com informações variadas. Em razão dessa dificuldade não consegui enriquecer as variáveis, tais como gênero, origem social e renda dos diplomados e dos professores que foram para o ensino médio. Criei algumas estratégias que não foram exeqüíveis até o momento, pois o trabalho seria artesanal de procura de listas de diplomados, listas de inscritos nos concursos públicos para o ensino médio, listas de aprovados e listas de nomeados. Não consegui todas as fontes para um período de trinta e dois anos

---

[24] Esse nível da educação mereceria um estudo específico, até porque, há uma tradição de pesquisa em História, disciplina mais desenvolvida no estado, sendo o mestrado na UFPR desde 1973 e o doutorado desde 1986. Estudos antropológicos também foram mais recorrentes nas pesquisas, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da UFPR e nos museus. Enfim, a emergência da pesquisa e a constituição das disciplinas científicas no que se refere à criação e à produção de conhecimentos originais é um fenômeno a ser estudado e nesta tese não será contemplado.

nem tive condições de concluir essa pesquisa. O mesmo problema encontrei para compilar as grades curriculares dos cursos de licenciatura e do ensino médio, embora tenha tido mais sucesso nesse levantamento e tenha conseguido apresentar um número próximo da totalidade das grades curriculares efetivadas no período. Os depoimentos dos dezessete agentes ajudaram muito a elucidar fontes e localizar dados.

A organização do texto visa demonstrar como se foi configurando o ensino das Ciências Sociais nos espaços (níveis) do sistema de educação, marcados pelo desenvolvimento das fronteiras entre ciência e educação escolar, das ciências na educação escolar e da formação de professores em Ciências Sociais nas duas universidades.

No primeiro capítulo, apresento os marcos da sociologia do conhecimento e da sociologia da educação nos quais se inscreve a construção do objeto de pesquisa e da tese propriamente dita. Explico porque investigo os campos da contextualização e da recontextualização, segundo a visão de Bernstein (1996, 2000, 2003), como possibilidade de aprofundamento da autonomização do campo pedagógico a partir da confluência de textos, visões e organização dos saberes estabelecidos nos campos dos conhecimentos científicos e da educação escolar. Como os itinerários de determinados agentes formados nos cursos Normal, Clássico e depois em Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, História, Geografia agiram no sentido de criar espaços de ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no nível superior e no nível do ensino médio.

No segundo capítulo, apresento a primeira agência de formação, contextualização e recontextualização dos discursos pedagógicos quanto à produção e reprodução das Ciências Sociais e de professores de Sociologia para o ensino médio, o curso de Ciências Sociais da UFPR e mostro como formou agentes praticantes das Ciências Sociais/Sociologia que disseminaram através do ensino a possibilidade de expansão dessas ciências pelo interior do estado do Paraná.

No terceiro capítulo, seguindo o mesmo roteiro de itens, apresento a segunda agência de contextualização e recontextualização, a UEL, mostrando

como agentes formados na UFPR atuaram no sentido de consolidar o curso de Ciências Sociais na nova instituição e como esta organizou a relação com o ensino médio e com a institucionalização da Sociologia como disciplina.

No quarto capítulo, estabeleço comparações entre essas duas agências no que tange às origens e concepções curriculares, à formação na licenciatura e no bacharelado, à relação com o ensino médio e ao impacto na graduação de professores no antigo curso de Estudos Sociais. Tendo em vista que a entrada desse curso produziu confusão na nomenclatura e nos direitos de exercício do magistério nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia no ensino médio.

No quinto capítulo, analiso os currículos, a organização dos saberes, os processos de recontextualização na secretaria de estado de educação, nas sucessivas reformulações curriculares, a partir do envolvimento dos agentes formados que atuaram nas duas agências do ensino superior, a UFPR e a UEL. As dificuldades de inserção da Sociologia nos currículos e, posteriormente, a expansão crescente foram analisadas a partir das ações desses agentes que circularam em diferentes espaços, acadêmico, científico, escolar, poder legislativo e da secretaria de estado de educação. Demonstrei que o ensino de Sociologia no nível médio efetivamente existiu nesse período, não de forma homogênea e maciça, mas desde 1983 só vem ganhando, e não perdendo, espaço nos currículos[25].

Nas considerações finais, faço algumas sínteses que evidenciam como as fronteiras entre ciência e educação escolar foram delineadas em diferentes discursos pedagógicos que configuraram o ensino das ciências sociais no espaço das licenciaturas e nas escolas de ensino médio, apontando as implicações dos modelos de currículos regionalizados e científicos nos sentidos atribuídos à disciplina e às identidades pedagógicas na formação dos professores.

---

[25] Não vou, ainda, conseguir aprofundar o aspecto da metodologia do ensino, mas a consolidação desses dados ajudarão futuras pesquisas a localizarem onde, quando e de que forma a Sociologia figurou nos currículos. Apontarei apenas em que modelo de currículo e em qual discurso pedagógico ela conseguiu legitimar-se, mas as dinâmicas e problemas do ensino e aprendizagem não serão esmiuçados; isso demandaria pesquisa qualitativa com professores alunos.

1 OS AGENTES E AS AGÊNCIAS[26] QUE POSSIBILITARAM A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NO PARANÁ E OS PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DA REFLEXÃO.

A cabeça pensa onde os pés pisam.
Paulo Freire, À sombra desta mangueira, 1995.

A produção e a reprodução dos diferentes tipos de fronteiras, divisões e hierarquizações entre saberes e os praticantes das ciências e da formação de mais agentes têm sido tematizadas pela sociologia do conhecimento, que analisa a educação escolar como um eixo importante nos sistemas simbólicos modernos. O processo de racionalização e burocratização aprofundou-se e diversificou-se em todas as esferas da sociedade, o que levou Weber a diagnosticar: "Por trás de todas as discussões atuais sobre as bases do sistema educacional, a luta dos 'especialistas' contra o tipo mais antigo de 'homem culto' se oculta em algum aspecto decisivo. Essa luta é determinada pela expansão irresistível da burocratização de todas as relações públicas e privadas de autoridade e pela crescente importância dos peritos e do conhecimento especializado. Essa luta está presente em todas as questões culturais íntimas" (WEBER, 1974a, p.281).

---

[26] Os termos *agentes* e *agências* serão empregados no sentido praxiológico, que Bourdieu (2001a) e Bernstein (1996) lhes atribuem em suas noções de *habitus,* de espaço e campo. Bourdieu (2001b, p.190) afirma: "somente existem ação, história, conservação ou transformação de estruturas, porque existem agentes irredutíveis ao que o senso comum e o 'individualismo metodológico' introduzem na noção de individuo e que, enquanto corpos socializados, são dotados de um conjunto de disposições contendo ao mesmo tempo a propensão e a aptidão para entrar no jogo e a jogá-lo com o maior ou menor êxito". Agências são as instituições resultantes das ações dos agentes, que agem, lutam, movimentam-se para instituir o espaço social. Esses conceitos que apreendem os processos de autonomização das esferas e dos processos sociais, cada vez mais complicados pela evolução da divisão do trabalho na sociedade capitalista, superam a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. Destarte, não farei uma discussão detalhada sobre as polêmicas que envolvem esses termos, pois isso nos remeteria a uma problemática teórica sobre estrutura, cultura e agência; sobre socialização, ação social, ação coletiva, tipos de ações, que fogem ao escopo maior do trabalho.

É interessante ressaltar, ainda, que esses termos têm sido usados no referencial liberal de reforma do Estado no Brasil para designar a organização de aparatos não estatais de regulação da proteção social. Nos anos de 1990 foram criadas as Agências Sociais Autônomas em vários setores da economia e do serviço social. Reitero que não é nesse sentido que esses termos são utilizados nesta tese.

Dessa forma, ressalta-se que o estudo sociológico sobre o ensino das ciências sociais/sociologia torna-se pertinente, justamente, no contexto de intensificação dos conflitos sociais, das diferenciações internas e externas das instituições sociais, da divisão do trabalho, enfim da complexificação da vida cultural. Esses processos dissolvem a todo momento os consensos **sobre o que ensinar e sobre como socializar os indivíduos.** Os conteúdos e as formas de socialização, na educação informal e formal, são variados, heterogêneos e os princípios de hierarquização/classificação são flexíveis, forçando a sociedade a entrar, constantemente, em processos de reforma, de adequação e de mudança.

Durkheim, quando estudou a evolução do ensino na França, em 1904-1905, especialmente no capítulo em que trata da definição do ensino secundário no século XIX, já observava como o problema da diversificação cultural incidia sobre os planos de ensino, provocando uma variação enorme em curto prazo de tempo,

> O que marca em primeiro lugar ao empreender-se a história dos planos de estudos no século XIX, é sua extraordinária instabilidade. Foram contados não menos de quinze que se sucederam uns aos outros. Gréard compilou todos os decretos, circulares, portarias que introduziram modificações de maior ou menor importância nos liceus e colégios; de 1802 até 1887, houve nada menos de que setenta e cinco, sessenta e quatro deles antes de 1870. Os programas vivem um movimento perpétuo. Há um ensino, sobretudo, cuja sorte varia, ao menos aparentemente, da maneira mais caprichosa: o das ciências. Vê-se ora dilatar ao longo da série das aulas entre as quais se divide, com uma maior ou menor igualdade; ora, ao contrário, concentrar-se num único ano, usualmente no último; ora, enfim, vê-se relegado fora dos quadros regulares e cai para a posição de ensino acessório. Ora as ciências são unidas às letras, ora são separadas delas. Numa palavra, estão num estado constante de nomadismo." (DURKHEIM, 1995, p.287, grifos meus)[27]

Essa urgência de mudanças constantes nos currículos e planos de ensino tem a ver com a intensificação da diversificação cultural nas sociedades modernas. Durkheim antecipa um problema, aparentemente circunscrito às

---

[27] Esse texto foi publicado, em francês, em 1938, mas refere-se às aulas ministradas por Durkheim em 1904-1905, na Universidade de Paris (Sorbonne) nos cursos de preparação dos candidatos à *agrégation* (concurso mais alto do ensino francês graças ao qual os professores do segundo grau podem tornar-se professores do ensino superior). (DURKHEIM, 1995).

reformas da educação, mas intimamente ligado à complexificação da produção do conhecimento científico. No final do século XIX, as ciências naturais estavam em franco desenvolvimento e essa aceleração fazia-se sentir nos planos de ensino da escola secundária. A variedade de conteúdos e orientações cria uma situação de constante "modernização" dos currículos. Em fenômenos semelhantes no campo das ciências e das idéias, Merton encontra as justificativas para a sociologia do conhecimento,

> A sociologia do conhecimento torna-se pertinente num determinado complexo de condições sociais e culturais. Devido à intensificação dos conflitos sociais, as diferenças entre as atitudes, valores e modos de pensar dos grupos vão-se acentuando, a ponto de a orientação comum que os reunia anteriormente ser obscurecida por diferenças incompatíveis. Não se trata apenas de formação de vários universos de pensamento mas de que a simples existência de qualquer um deles desafia a validade e a legitimidade das demais." (MERTON, 1967, p.83)

O aparecimento de vários universos de pensamento cria novos problemas para a epistemologia, assim como se pode acrescentar, para a definição de planos de ensino e de currículos. A fragmentação dos grupos, das classes e frações de classes, além de outras formas de associação, cria uma série de sentidos na estruturação das personalidades e das práticas sociais.

> Quanto mais uma sociedade se diversifica, tanto maior diversidade de audiências comporta, tanto maior a variedade dos focos de interesse científico, de formulações conceptuais, de processos de verificação de supostos conhecimentos. O estabelecimento de liames entre cada um desses públicos, tipologicamente definidos, e sua posição social correspondente tornarão possível, através da Wissenssoziologische, a compreensão das variações e conflitos de pensamento dentro de uma sociedade, problema que vem necessariamente sendo negligenciado por toda teoria emanacionista. (MERTON, 1967, p.117).

Merton (1967) sintetiza a problematização de Mannheim (sociologia do conhecimento) sobre a relação entre pensamento e substrato social, sobre a fase de relativização das diferentes correntes filosóficas, psicológicas e sociológicas de pensamento, o que quer dizer, a autonomização dos pensadores na sociedade moderna, a emergência da *intelligentsia*, diversifica as posições, as ideologias e as utopias.

A análise dos currículos e dos planos de ensino nos cursos das universidades e das escolas secundárias revela essa complexidade de posições do campo científico**.** A diversificação e intensificação da divisão de trabalho na produção material provoca uma complexificação na divisão do trabalho no campo científico e educacional. Os currículos refletem o estágio de desenvolvimento das ciências e das hierarquias entre elas (APPLE, 1982).

O ensino das Ciências Sociais/Sociologia vem-se institucionalizando no interior de todas essas dinâmicas de diferenciações e hierarquizações que dão o sentido para os sistemas científicos e educacionais que foram sendo organizados no Brasil e nos seus diferentes estados. Mas, como o ensino e a formação de professores de Sociologia para os níveis básicos da educação são valorados e assumidos como ações importantes por diferentes agentes inseridos nas universidades, nos órgãos planejadores da educação, no campo da política, entre outros? É a partir da compreensão e dessa relação entre espaços sociais demarcados por fronteiras visíveis e invisíveis que podemos apreender os sentidos para o ensino das Ciências Sociais/Sociologia na licenciatura e no ensino médio.

Tem sido comum nas abordagens críticas da sociologia da educação analisar os efeitos da expansão da escolarização nas sociedades de capitalismo avançado, destacando-se a reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. No Brasil, os estudos mostram efeitos semelhantes, ou seja, a expansão recente do acesso à escola não teria tido força suficiente para quebrar os ciclos de reprodução das desigualdades sociais e econômicas. Ao contrário, foram criados centros de excelência para as classes dominantes e escolas com baixa qualidade para as classes populares. Um dos indicadores que reforçam essa desigualdade são os testes de avaliação feitos para os concluintes do ensino fundamental e do ensino médio desde 1995, com instrumentos estaduais e federais de padronização dos conteúdos a serem cobrados. Tais avaliações revelam um baixo domínio dos conteúdos pelos diplomados nesses níveis. Vários fatores são apontados como responsáveis, desde a pobreza dos estudantes, passando pela má formação dos docentes, até chegar aos problemas de gestão da educação e das escolas. As

explicações para os diagnósticos e resultados variam de acordo com as posições, disposições, visões e crenças pedagógicas, sociológicas e políticas dos agentes que têm a palavra e o poder de disseminar as justificativas ou as críticas a esses fenômenos. Entretanto, tem sido raro ouvir interpretações que relacionem os níveis de ensino, a formação de professores e os discursos pedagógicos predominantes buscando apreender como tudo isso solda e dá sentido às práticas educativas, reproduzindo uma divisão, com traços cada vez mais fortes, entre o campo cientifico e o campo escolar, à medida que a universidade perde sua função de formadora de professores.

Observou-se que os estudos dos sistemas educacionais possibilitaram o desenvolvimento das teorias sociológicas para enfrentar a dicotomia entre as dimensões macro e micro sociais da pesquisa, além das questões do objetivismo e subjetivismo, dando uma guinada nas décadas de 1960 e 1970, na França e na Inglaterra, e em outros países. O livro de Bourdieu e Passeron (1992), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*, apresenta o esforço para apreender o processo educativo formal em sua dimensão simbólica, como estrutura comunicativa, destinada a reproduzir determinados *habitus*, segundo as origens de classes. O eixo da reflexão concentra-se na noção de arbitrário cultural, em que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Assim, os valores, os estilos de vida que orientam cada grupo social seriam por definição arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Nesse sentido, a escola seria um dos espaços em que se elegem arbitrários culturais, que se legitimam através da aquisição dos códigos que viabilizam a comunicação pedagógica (ensino), sendo a linguagem fundamental na relação entre os saberes e as classes.

Nesse e em vários outros textos, Bourdieu busca revelar o quanto a escola ajuda a naturalizar as posições e as hierarquias sociais e culturais, legitimando determinados arbitrários culturais (típicos das classes dominantes) diante das classes dominadas. Na perspectiva de Bourdieu, ainda não aparecia a pedagogia como um campo, pois falava da comunicação pedagógica no sistema de ensino. Ressaltava ele, ainda, o quanto essa comunicação era

fundamental para a operação de legitimação do arbitrário cultural dominante, para a naturalização das desigualdades, mas não apanhava, ainda, a formação de um subcampo no campo da educação, que começava a criar arbitrários culturais típicos e especializados na comunicação pedagógica. Bernstein (1996), seguindo essas pistas, desenvolveu uma teoria capaz de apreender a comunicação pedagógica como esfera autônoma, como um discurso específico, que procede a sucessivas seleções e recontextualizações do campo científico, do campo acadêmico, do campo econômico e do campo político. A percepção de que, a partir dos anos de 1960, em alguns países de capitalismo avançado, o campo pedagógico tornava-se um espaço relativamente autônomo e central no controle, na definição e na classificação dos conteúdos e dos métodos a serem ensinados nas escolas, possibilitou a Bernstein refinar a discussão iniciada por Bourdieu sobre os arbitrários culturais e a comunicação pedagógica dos modernos sistemas de educação expandidos após os anos de 1960, na maioria dos países do mundo.

Nesta tese, um dos objetivos é apreender os sentidos da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, a partir dos discursos pedagógicos dominantes no período de 1970 a 2002, para isso foi necessário aprofundar o levantamento sobre os currículos e sobre os agentes mais envolvidos nos processos de elaboração. A percepção que predominou foi a de que, para entender como o ensino das ciências sociais/sociologia tornou-se parte do arbitrário cultural legítimo no sistema de ensino, haveria necessidade de entender a dimensão do discurso pedagógico, em suas formulações e reformulações nos chamados campos da contextualização e recontextualização, segundo Bernstein (1996). Os processos de seleção e legitimação de disciplinas nos currículos estariam condicionados, além dos processos históricos, sociais, políticos das classes sociais no capitalismo, pelos processos de autonomização do campo da educação e do campo pedagógico que, tendo como referência a divisão do trabalho e de classes, procede a um complexo movimento de criação de códigos e mecanismos definidores dos discursos pedagógicos, que capturam os saberes, os conteúdos e as ciências a serem disseminadas no sistema de ensino.

Analisando a incipiente produção sobre o ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil, observa-se que nos estudos, sobretudo nos estudos voltados para a Sociologia no ensino médio, há uma tendência de privilegiar a história da legislação[28], sem uma pesquisa mais detalhada dos agentes que produziram a legislação e o movimento dos vários sujeitos em torno dessas legislações e, especificamente, do processo de inclusão dessa disciplina nos currículos das escolas. Os estudos têm avançado para análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino da sociologia em diferentes contextos[29], tendo sido enriquecidos nas últimas décadas com pesquisas sobre manuais[30], representações de professores e alunos de Sociologia[31], funções do ensino de Sociologia e problemas de definições de conteúdos e métodos[32] .

---

[28] Cf. MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira: Levantamento Preliminar. In: Revista da Faculdade de Educação da USP, n.o. 13 (1), p.115-142, São Paulo, 1987; MACHADO, Olavo. O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FE-USP, 1996.

[29] Cf. PACHECO FILHO, Clovis. Dialogo de Surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FE-USP, 1994, 6 volumes – 1085p.; GUELFI, Wanirley Pedroso. A Sociologia como disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba-PR: Setor de Educação da UFPR. 2001; CIGLIO, Adriano Carneiro. A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil- Anos 40 e 50 Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: IUPERJ.1999.

[30] Cf. MEUCCI, Simone. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP, IFCH-UNICAMP, 2000; SARANDY, Flávio Marcos S. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro:Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2004.

[31] Cf. PENTEADO, Heloisa Dupas. O Sociólogo como Professor no Ensino de 1.o. e 2.o. Grau. In: Revista da Faculdade de Educação da USP, n.o. 7 (2), p. 85-96, São Paulo, 1981; SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UnB. 2002; RESES, Erlando da Silva. ...E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UnB, 2004.

[32] CORREA, Lesi. A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau. A questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º. Grau de Londrina-PR. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: PUC. 1993; MOTA, Kelly C. C. da Silva. Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? Dissertação de Mestrado em Educação. São Leopoldo-RS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, 2003; GOMBI, Rosemary Batista de Oliveira. A disciplina Sociologia no Ensino Médio e sua contribuição para a formação da cidadania. In: BERBEl, Neusi A N. (Org.). **Metodologia da problematização**. Londrina: EDUEL, 1998. p.197-232.

Entretanto, não se verificam análises que contemplem como esses espaços foram formados e a partir de quais sujeitos/agentes, ou seja, quem se movimentou, em quais sentidos, junto e a partir de quais estruturas/instituições para criar a possibilidade de constituição da Sociologia como disciplina escolar. Nesse sentido, relativizo o pressuposto de Chervel sobre a "espontaneidade" inerente à formação das disciplinas escolares, como produtos das escolas[33]. No caso da Sociologia no Brasil isso não se evidencia.

Também tem sido comum nos estudos sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia na educação superior o desvio do problema da dicotomia na formação do bacharelado e do licenciado, da formação para a pesquisa e da formação para o magistério no ensino médio[34]. Dessa forma, não se investiga a conexão entre os dois problemas: o da constituição das Ciências Sociais/Sociologia como disciplinas escolares e o da formação de professores para lecionarem essas disciplinas nas escolas de ensino fundamental e médio[35].

Evidentemente, que são processos diferentes, que em diversos momentos se articulam; por exemplo, nos cursos de Ciências Sociais, disseminam-se, sim, discursos pedagógicos, mesmo que os docentes não

---

[33] A sociologia do currículo estimulou o aparecimento de uma linha de pesquisa sobre a história das disciplinas nas escolas; assim, André Chervel propõe-se a estudar as origens das disciplinas escolares. Indica que o termo *disciplina* foi utilizado até o final do século XIX como vigilância, repressão das condutas prejudiciais à ordem dos estabelecimentos, à educação dos alunos, entre outros; para designar *conteúdos do ensino* utilizavam-se *cursos, objetos*, *partes*, *ramos,* ou ainda, *matérias de ensino*; o sentido mais preciso de conteúdos de ensino emerge, na França, no início do século XX, nas universidades, como preocupação de atualizar o ensino, segundo as mudanças e progressos da ciência especializada. Nesse espaço, ela nasce com o significado de exercício intelectual (ginástica do espírito). No ensino secundário, ela surge mais tardiamente, após a Primeira Guerra Mundial. Para esse autor, às disciplinas escolares teria sido atribuída a função de vulgarizar as ciências de referência, através da associação com a pedagogia. Nesse sentido, elas não teriam "vida própria", pois suas histórias seriam tributárias do desenvolvimento das ciências de referências e da pedagogia. Sua proposta é estudar as disciplinas escolares a partir da natureza do ensino escolar, tendo-o como criativo e produtor de cultura que penetra e molda a sociedade global. (CHERVEL, 1990, p.177-229; CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p.149-170).

[34] Bomeny e Birman (1991); Pessanha e Villas Bôas (1995); Werneck Vianna et al. (1995), Werneck Vianna et al (994); Werneck Vianna et al (1998).

[35] Moraes (2003) propõe a reflexão sobre a relação da formação dos cientistas sociais e do ensino de Sociologia, pois faz um balanço das reflexões sobre as duas temáticas, articulando os problemas que essa relação impõe para a pesquisa e para a organização dos cursos de licenciatura.

tenham consciência disso ou que explicitem essa dimensão de suas práticas. Nos trabalhos de orientação de monografias, dissertações e teses, os docentes universitários estão formando pesquisadores e professores, notadamente para o ensino superior. Werneck Vianna et al. (1994, 1995 e 1998) destacam essa tendência nas Ciências Sociais do Brasil, em levantamentos efetuados nos cursos de graduação e de pós-graduação. Assim, os autores destacam que a formação nas Ciências Sociais estaria mais vinculada ao ensino, à formação para o ensino nos cursos de graduação, do que à pesquisa.

Entretanto, o fato do ensino ser a atividade principal dos cientistas sociais, não por escolha, mas por falta de aparatos desenvolvidos de pesquisa, não significa o envolvimento com o ensino em todos os níveis do sistema de educação. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia nas escolas de ensino fundamental (antigo 1.º grau) e médio (antigo 2.º grau) não logrou ser uma preocupação nos cursos de Ciências Sociais. O levantamento que Amaury Moraes (2003) fez para o artigo *Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato* evidencia esse fato, demonstrando que a intermitência da Sociologia nos currículos do ensino médio foi acompanhada da intermitência nas reflexões no interior da comunidade das Ciências Sociais, provocando um mal-estar com relação à licenciatura.

O fato dos estudos não terem elaborado explicações articulando os dois eixos, ensino superior e ensino médio, ajuda a evidenciar o quanto existem *divisões* claras entre os problemas do ensino e da pesquisa e, portanto, da **formação para a pesquisa e para o ensino**. A idéia ou a imagem de fronteiras é instigante porque revela aquilo que seria apenas uma diferença entre dimensões (ensino e pesquisa) de um campo, tornou-se uma *divisão* e uma *distinção*[36]. Assim, os elementos internos ao campo das Ciências Sociais,

---

[36] O processo de racionalização e divisão de trabalho no campo da educação e da ciência demarcou as atividades de ensino e de pesquisa, os pré-requisitos para que alguém desenvolva cada uma dessas atividades, enfim, promoveu uma diferenciação entre a natureza dessas tarefas. Entretanto, quando essa lógica promove divisões cristalizadas impedindo o fluxo entre os agentes responsáveis por essas dimensões, criando limites que atrapalham o movimento dessas disciplinas em diferentes instituições, já não se trata de uma lógica puramente racional, com relação aos fins originais. As divisões podem tornar-se “fantasias”, “crenças”, isto é, podem ser alimentadas por princípios oriundos de outros espaços sociais.

que poderiam ajudar a explicar o problema da constituição dessas ciências em disciplinas nas escolas, não são investigados mais profundamente. As conexões e interconexões entre agentes do campo acadêmico e do campo escolar, que têm em comum identificar-se com o campo das ciências sociais, não têm sido exploradas nos estudos sobre o seu ensino, seja no nível médio, seja no nível superior.

Evidentemente, oriento-me a partir de alguns princípios já estabelecidos nos estudos sobre a história e a constituição do campo das ciências sociais, tais como: contexto histórico, condições sociais e econômicas, atores/autores protagonistas, pensamentos hegemônicos, constituição do campo de pesquisa como elementos já incorporados nos estudos das histórias das ciências, das idéias, dos intelectuais e na sociologia do conhecimento (FERNANDES, 1980; MICELI, 1989, 1995). Entretanto, esses princípios necessitam de mais uma camada no processo de formação dos campos científicos e educacionais, como, por exemplo, as instituições de ensino, a legitimação e a institucionalização do ensino das disciplinas, mesmo sem um aparato de pesquisa a dimensão do ensino precisa ser levada em consideração em sua vertente de produção e reprodução dos agentes da ciência e da pesquisa, e na vertente da reprodução nos níveis escolares mais básicos, ou seja, **a ciência como cultura escolar também**.

Esta pesquisa compreende que a constituição das Ciências Sociais/Sociologia como disciplinas, no estado do Paraná, tem sido um empreendimento de vários agentes/sujeitos que atuam nos diferentes espaços das ciências e da educação, porquanto essas ações têm resultado na criação de grupos, equipes e fóruns de discussões que atuam no interior da academia, das burocracias nos governos federal e estaduais e nas escolas; algumas vezes, políticos do legislativo, também, atuam como foi o caso recente do deputado federal Padre Roque Zimermmann; dessas interações têm resultado elaborações de documentos federais, estaduais, leis, orientações que ordenam os currículos e o lugar da Sociologia na hierarquia dos saberes; os modos pelos quais a comunidade dos cientistas sociais envolve-se com a questão do

ensino, da educação e da sociologia nas escolas modifica em cada momento histórico[37].

No primeiro momento, levantei o que existia de documentos que evidenciassem o movimento das ciências sociais/sociologia nos currículos do ensino médio, ou seja, analisei as propostas de conteúdos e metodologias e as grades curriculares do ensino médio. Em seguida, analisei a organização dos currículos dos cursos de ciências sociais da UFPR e da UEL, para identificar o lugar da formação de professores para o ensino médio.

No segundo momento, procedi à identificação dos agentes que, de alguma forma, envolveram-se com as ações de criação dos cursos de ciências sociais, com as licenciaturas, com a formulação de propostas de ensino de Sociologia para as escolas secundárias, com a elaboração de políticas curriculares no interior do governo estadual na Secretaria de Estado da Educação, com a produção de materiais didáticos para o ensino médio e na formulação de leis por deputados estaduais/federais voltadas para a inclusão da Sociologia no ensino médio.

Com o conjunto desses dados fui percebendo a formação das conexões e ligações entre as agências e os agentes. A noção de campo de Bourdieu possibilitou criar os primeiros referenciais do espaço da pesquisa, visto que dois campos já estruturados no Brasil seriam investigados: a educação e as ciências sociais. Mas, aqui surgiam outros problemas: o primeiro, relativo às especificidades do estado do Paraná, onde as ciências sociais são um campo ainda em estruturação, sobretudo, quanto à institucionalização da pesquisa; o segundo problema relacionava-se à formação dos currículos, dimensão especial no campo da educação, mas que não poderia ser compreendido como

---

[37] O envolvimento dos cientistas sociais com a educação escolar e o ensino da Sociologia na escola secundária possui ciclos que variam de acordo com os contextos sociais, históricos e culturais do Brasil. Num levantamento, realizado por mim, de artigos publicados em periódicos das Ciências Sociais e da educação, observa-se claramente que o ensino da Sociologia nas escolas secundárias era um tema relevante para os intelectuais nas décadas de 1940, 1950 e 1960 (SILVA, Ileizi L. F. et al., 2002). Da mesma forma, a realização de pesquisas sobre a educação foi mais recorrente nessa época, mas menor nas décadas de 1970 e 1980. Vários estudos têm buscado explicar essa relação entre ciências sociais e educação, em diferentes momentos da história do Brasil. Destaco os seguintes textos dos autores: Cunha (1981); Gouveia (1989); Paoli (1995); Mazza (1997); Xavier (1999); Bomeny (2001); Silva (2002).

um campo autônomo, o campo do currículo[38]; o terceiro problema, referia-se ao ensino das Ciências Sociais/Sociologia, que também não poderia ser denominado como um campo autônomo.

Diante desses desafios inerentes ao próprio objeto da pesquisa, busquei em Bernstein (1996) uma possibilidade de olhar o campo da educação e os currículos nas noções de campo pedagógico (da contextualização e recontextualização) e de discurso pedagógico, pois elas permitem pensar autonomamente e articuladamente os processos de seleção e controle dos códigos, segundo a divisão do trabalho e de classes no capitalismo. Quando consegui pensar de acordo com esse referencial, analisei os currículos dos cursos de ciências sociais e do ensino médio no Paraná, entre 1970 e 2002. Entretanto, outro desafio apareceu: restava saber como esses currículos foram elaborados e os agentes que se envolveram nesses processos de lutas. Outrossim, não pretendia fazer, apenas, uma análise do discurso presente nos documentos. Identifiquei agentes a serem entrevistados através dos documentos, mas eles não seriam agentes sempre atuantes no mesmo espaço, e, portanto, não havia o campo do ensino das Ciências Sociais/Sociologia; era evidente que havia movimentações na constituição desse ensino. Como explicar o aparecimento desses agentes, desses documentos, enfim, da constituição de ações recorrentes na configuração do ensino dessas ciências?

A leitura de textos de Norbert Elias (2005) e o seu conceito de figuração possibilitavam explicar o aparecimento desses agentes e do ensino das ciências sociais/sociologia, como um processo, como uma teia de conexões não premeditas pelos agentes, mas com o tempo (trinta e dois anos) eles

---

[38] Considero indevidas as discussões no chamado *campo do currículo* e a forma como se apropriam, equivocadamente, da noção de *campo* de Bourdieu (tudo vira um *campo* sobretudo quando os agentes desejam demarcar seus espaços); penso que tudo isso (currículos, escolas, disciplinas, etc.) é campo da educação e que no aprofundamento de sua autonomia cria "esferas" de produção discursiva muito especializadas que incidem no currículo. Quando o "campo do currículo" se arvora em campo, cai na armadilha de não fazer a análise interna e externa das teorias que recontextualizou, como, por exemplo, a vertente pós-moderna de crítica à ciência, que está amplamente disseminada nos estudos do assim chamado campo do currículo. Cf. LOPES & MACEDO (2002) organizam vários artigos para sistematizar os debates sobre currículo, considerando-o como um campo autônomo.

estabeleceram uma rede, um espaço de intercâmbio, que fez emergir práticas, instituições, cursos, documentos, orientações e lutas em torno desse ensino.

Assim, valendo-me das noções de *campo* de Bourdieu, de *discurso pedagógico* de Bernstein e de (*con)figuração* de Elias, não pretendo juntar lógicas analíticas distintas, forçando a elaboração de um modelo que corresponda às dificuldades dos problemas da pesquisa. Essas aproximações foram sendo feitas à medida que apareciam os problemas e as hipóteses e as metodologias de investigação tinham que ser reelaboradas. Assim, decidi fruir do acúmulo de reflexões das ciências sociais contemporâneas para a construção do objeto de pesquisa, o ensino das Ciências Sociais/Sociologia.

Ressalta-se que Bernstein possibilita uma análise interna do campo pedagógico e isso contribui para uma percepção mais profunda dos sentidos da organização das disciplinas e da Sociologia nos currículos. Permite, ainda, uma análise interna dos currículos dos cursos de ciências sociais, evidenciando o quanto eles também são capturados pelo discurso pedagógico dominante em cada contexto histórico.

A abordagem de Bernstein sobre os problemas referentes à reorganização dos saberes, disciplinas e práticas educativas aprofunda a noção de campo de Bourdieu a partir da noção de discurso de Foucault, uma vez que estuda um discurso especializado, o *discurso pedagógico*[39]. Entretanto, quando analisa a "evolução" desse discurso no capitalismo moderno, trabalhando com as transformações das teorias em estado "puro" e suas formulações aplicadas à educação, recupera importantes elementos do esforço de Mannheim com relação à ciência e, especificamente, à sociologia do conhecimento.

A questão a que Bernstein estaria buscando responder poderia ser assim formulada: Como as teorias se tornam dominantes no campo da educação, compondo o *discurso pedagógico*? Nesse sentido, ele faz uma espécie de

---

[39] Não obstante, afasta-se da perspectiva de Foucault porque para Bernstein as agências e os agentes são eixos importantes na análise do discurso pedagógico. Considera ainda uma lacuna, na obra de Foucault, a não-inclusão da educação escolar moderna como um mecanismo central na produção dos sujeitos, não aderindo totalmente às análises foucaultianas.

sociologia do conhecimento próxima da de Mannheim (1967, 1968), quando tenta relacionar teorias sociais e ideologias ou visões de mundo, buscando compreender como teorias tornam-se dominantes, concentrando-se, contudo, também nos aspectos da comunicação e da transmissão em termos pedagógicos. O processo de contextualização e de recontextualização cria os recursos discursivos no sistema de educação.

> O Sistema educacional hoje é um produtor e reprodutor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico. O que é de interesse é o processo pelo qual as produções do sistema educacional, **as teorias**, tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em outros campos de prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação. **As teorias nas ciências naturais podem alterar as forças de produção, mas as modalidades de código selecionam, variam ou mudam suas relações sociais.** As teorias nas ciências sociais estabelecem uma base empírica para o controle simbólico, mas as modalidades de código regulam sua seleção, variação e mudança. A questão é mais complexa**. O posicionamento de teorias no interior do campo intelectual tem, ele próprio, a ver com as relações entre os princípios daquele campo e os campos de prática especializada, especialmente aquele do Estado.** É importante compreender os princípios sociais que regulam a recontextualização das teorias nos campos de prática. Isso exige o estudo tanto das agências recontextualizadoras quanto dos agentes. Afim de compreender através de quais formas as teorias se tornam dominantes precisamos compreender as modalidades de código que são dominantes.(BERNSTEIN, 1996, p.72, grifos meus).

Em Mannheim (1968), as teorias condicionariam a produção e a reprodução da ciência e em Bernstein elas condicionariam a produção e a reprodução da educação formal, não só, mas, sobretudo como agência reguladora. O código que captura, ou a ideologia que captura e define a competência seria o senso prático.[40]

Fica evidente que Bernstein desenvolve a noção de campo de Bourdieu, criando os campos da contextualização e da recontextualização no campo pedagógico; estes seriam subcampos do campo da educação em interação com o campo científico. Nesses *campos pedagógicos* da *contextualização e recontextualização* operam as lutas entre as teorias, ideologias, utopias, enfim entre os projetos de educação e de sociedade, que serão materializados nas

---

[40] Bernstein (2000) explica que sua teoria refere-se à comunicação pedagógica em geral, mas especialmente à educação formal.

escolas, expressos nos currículos formais publicados oficialmente e nas práticas reais, que operam no dia-a-dia das escolas.[41] As modalidades de códigos compõem o discurso pedagógico que para Bernstein é prática, pois cria uma gramática para o *habitus* operante nos espaços educativos[42].

Nesta tese será, então, importante a compreensão do *campo recontextualizador*, que é o contexto da *relocação* do discurso do 'campo intelectual'. Os agentes e as agências são aqueles ligados ao Estado e às escolas. Por exemplo, os departamentos do Estado e as autoridades educacionais locais, como o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e suas subdivisões de inspeção e controle, os departamentos das universidades e faculdades de educação com suas pesquisas, publicações, revistas, editoras com seus consultores e leitores e outras agências não especializadas no discurso educacional e suas práticas, mas que exercem influência no Estado e nos agentes da educação (BERNSTEIN, 1996, p.90-91) (figura1).

O texto elaborado no campo da contextualização, universidades por exemplo ou agências de pesquisas especializadas, sofrerá, então, transformações antes da relocação, obedecendo aos princípios de

---

[41] Essas *recontextualizações* (para usar seu próprio conceito sobre apropriações de teorias) da noção de campo de Bourdieu feitas por Bernstein são frutos da inspiração de outras teorias, sobretudo as da lingüística, da noção de discurso de Foucault e da noção de representação e evolução pedagógica de Durkheim.

[42] "The majors theories of cultural reproduction which we have, essentially of the Parisian version, are limited by their assumptions and focus, and so are unable to provide strong principles of description of pedagogic agencies, of their pedagogic practices. This, I suggest, is because theories of cultural reproduction view education as a carrier of power relations external to education. From this point of view, pedagogic discourse becomes a carrier for something other than itself. It is a carrier of power relations external to the school, a carrier of patterns of dominance with respect to class, patriarchy, race. It is a matter of great interest that the actual structure which enables power to be relayed, power to be carried, is itself not subject to analysis. **Paradoxically, what is missing from theories of cultural reproduction is any internal analysis of the structure of the discourse itself, and it is the structure of the discourse, the logic of this discourse, which provides the means whereby external power relations can be carried by it.**" (BERNSTEIN, 2000, p.4, grifos meus). Ou seja, o que está ausente, segundo Bernstein, nas teorias da reprodução é uma análise interna da estrutura do discurso pedagógico, ou ainda, o que está faltando é uma teoria sobre a estrutura do discurso, a lógica do discurso, que fornece os meios pelos quais as relações externas de poder possam ser transportadas por ele.

descontextualização, sendo primeiro deslocado e depois relocado, o que faz com que o texto não seja mais o mesmo texto original.

> A primeira é a transformação do texto dentro do campo recontextualizador e a segunda é a transformação do texto transformado, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. É o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas. É, de alguma forma, importante analisar o papel dos departamentos do Estado nas relações e movimentos dentro dos vários contextos e seus campos estruturadores, bem como entre eles (BERNSTEIN, 1996, p.92).

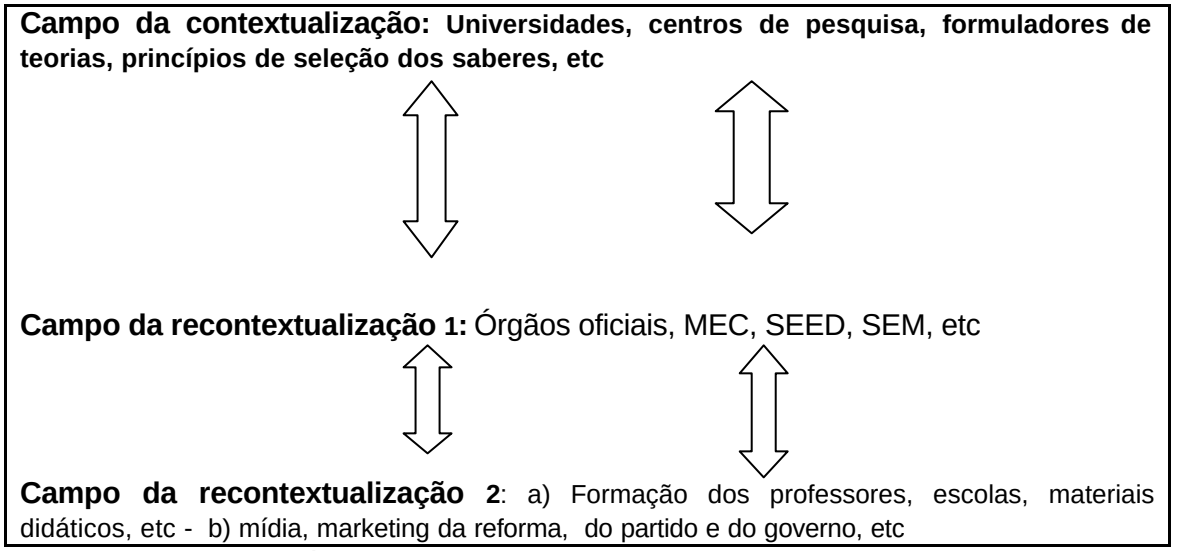


Figura 1. As agências nos Campos

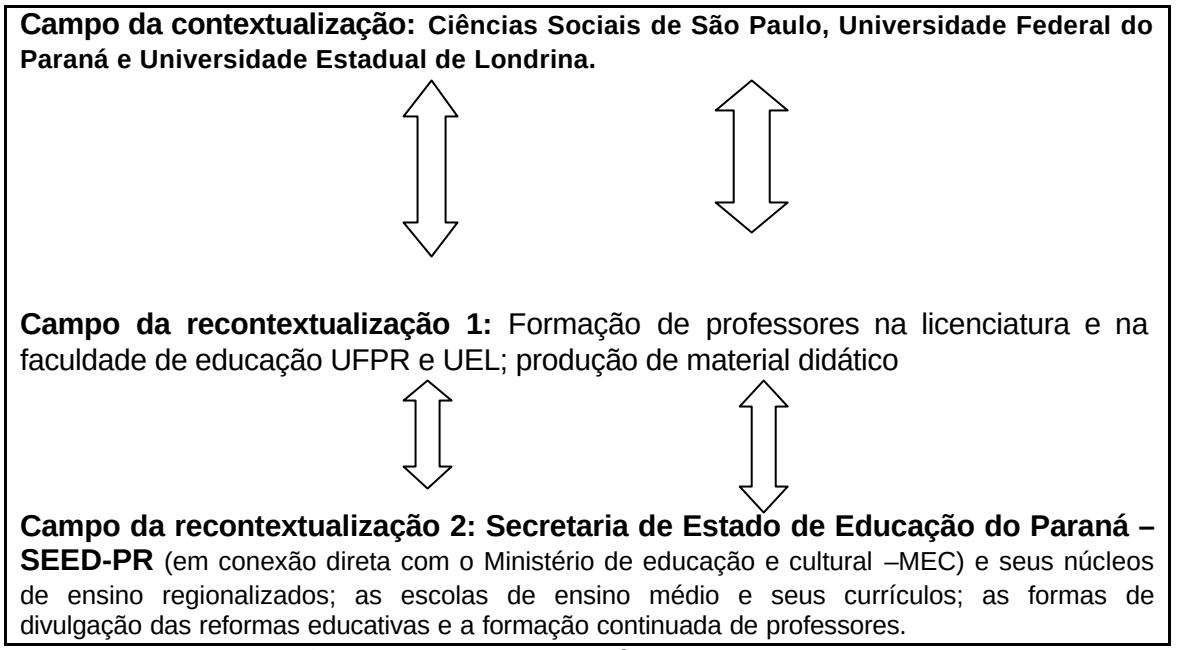


Figura 2. As agências do estado Paraná nos campos

Com intuito de compreender os sentidos singulares do movimento das Ciências Sociais/Sociologia como disciplina nos currículos e da formação de professores de Ciências Sociais no Paraná, ouvi alguns agentes que se envolveram com essas questões no interior das agências (vide figura 2). Por isso, nesta pesquisa, entrevisto vários agentes que estiveram tanto nos departamentos das universidades e faculdades da educação e das ciências sociais como em órgãos do Estado, secretaria da educação e outros. Justamente para compreender o papel desses espaços na elaboração de sentidos para o ensino em geral e, especialmente, o ensino das Ciências Sociais/Sociologia.

A dimensão do ensino em Ciências Sociais/Sociologia no Paraná sedimentou-se através de um conjunto de injunções que contaram com movimentações no poder de definições de políticas educacionais, de sujeitos/agentes que se foram formando nos cursos de ciências sociais e por diversas razões atuaram no sentido de formar professores para o ensino médio e de influenciar as agências de políticas educacionais para a inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio. Esse conjunto de ações e de organizações constituíram-se em teias de interdependência que foram dando sentido ao ensino das ciências sociais/sociologia no que se refere à formação das ciências sociais no ensino superior; à formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia; à inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio.

Essas ações cruzadas e intercruzadas de diferentes agentes, não necessariamente organizados, unidos em instituições comuns, enfim, não necessariamente articulados de forma racional e intencional entre si,[43] aconteceram com base nos padrões de pensamento e de discursos disponíveis nos contextos históricos, ou seja, a configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia dependeu do aparato de conhecimentos e de discursos

---

[43] É o que diz Elias (2005, p.103) “[...] a experiência básica da ciência incipiente que é a sociologia [é] a experiência de que do entrecruzar das ações de muitas pessoas podem emergir conseqüências sociais que ninguém planejou”.

pedagógicos disponíveis e dominantes nas compreensões desses agentes e nas agências responsáveis.

Os discursos pedagógicos predominantes nos campos da educação, nos níveis da contextualização e recontextualização orientaram a organização do ensino das ciências sociais/sociologia, guardando, em diversos elementos, correspondência entre os modos de compreensão desse ensino no nível superior, nas universidades e no nível médio, nas escolas.

Nesse sentido, parto desse entrecruzamento das ações buscando perceber o nível de problematização, de enfrentamento prático da questão do ensino, tendo como pressuposto alguns discursos predominantes da ciência e da educação, da pesquisa e do ensino que direcionaram essas ações, mas que também foram direcionados por elas, nesse ponto que há um esforço de não separar indivíduo e sociedade, agentes e agências, sujeitos e objetos, estruturas objetivas e estruturas cognitivas, da maneira como Bourdieu (1989, p.7) sintetiza essa premissa de pesquisa, logo no início de seu livro *La Noblesse D'État: grandes ecoles et esprit de corps:*

> [...] Conforme à l'idée que l'on s'en fait d'ordinaire, la sociologie se donne pour fin de porter au jour les structures les plus prfondément enfouies des différents mondes sociaux qui constituent l' univers social, et aussi les 'mécanismes' qui tendent à en assure la reproduction ou la transformation. Mais, plus proche en cela d'une psychologie, sans doute bien différente de l' image la plus répandue de cette science, une telle exploration des structures objectives est aussi, et dans le même mouvemet, une exploration des structure cognitives que les agents engagent dans leur connaissance pratique des mondes sociaux ainsi structurés**: il existe une correspondance entre las structures socials et les structures mentales, entre les divisions objectives du monde social - notamment em dominants et dominés dans les différents champs - et les principes de vision et de division que les agents leur appliquent.** (grifos meus) [44]

[44] "Conforme a idéia que comumente se faz, a sociologia se atribui como fim trazer à luz as estruturas mais profundamente encobertas dos diferentes mundos sociais que constituem o universo social, e também os 'mecanismos' que tendem a assegurar sua reprodução ou transformação. Mas, mais próximo nisto de uma psicologia, sem dúvida bem diferente da imagem mais difundida desta ciência, uma tal exploração das estruturas objetivas é também, e no mesmo movimento, uma exploração das estruturas cognitivas que os agentes mobilizam em seu conhecimento prático dos mundos sociais assim estruturados: **existe uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais,** entre as divisões objetivas do mundo social - principalmente em dominantes e dominados nos diferentes campos - e os princípios de visão e divisão que os agentes lhes aplicam."

Identifico esse pressuposto em Bernstein quando se apropria dos conceitos de *campo* e *habitus* de Bourdieu, fazendo um movimento de "saída" do "estruturalismo puro", indo, ao encontro de uma sociologia do conhecimento pedagógico, muito mais do que a uma lingüística da comunicação pedagógica. Na verdade, a sociologia do currículo nada mais é do que uma sociologia do conhecimento em seu estágio escolar, na academia e nas escolas[45].

Os "modelos" de currículos que surgiram ao longo do período estudado são, na verdade, "modelos" de processos de interpenetração, que conjugam ações e agentes, instituições e pessoas, formando um entrelaçado flexível de tensões, portanto com um equilíbrio flutuante e elástico. O estudo das estruturas das conexões humanas e dos padrões de conflito que nelas se fundamentam (Elias) nos leva às conexões das estruturas de comunicação, discursos e padrões de dominação e conflito (Bernstein). É Elias que nos alerta de que em modelos de jogos democráticos, em que a crença na autonomia do indivíduo e da sociedade é forte,

> [...] os jogadores mudam os **processos de discursos e de pensamento** com os quais tentam assimilar e dominar a sua experiência do jogo. Em vez dos jogadores acreditarem que o jogo vai tomando forma a partir das jogadas individuais, manifestam uma tendência (que cresce lentamente) a produzir conceitos impessoais que dominem a sua experiência do jogo. Estes **conceitos impessoais** têm em conta uma certa autonomia do processamento do jogo relativamente às intenções do jogadores individuais. Implicam um processo longo e laborioso, **produzindo meios de pensamento transmissíveis que corresponderão à natureza do jogo,** considerando-o como algo não imediatamente controlável, mesmo pelos próprios jogadores. **Usam-se metáforas que oscilam constantemente entre a idéia de que o decorrer do jogo pode**

Elias (1994, p.249) também almeja essa superação com o conceito de configuração, "O conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o "individuo" e a "sociedade" fossem antagônicos e diferentes"

[45] A perspectiva de Bernstein (1996, p. 21-22) "aparentemente não concede espaço para a agência individual. Parece não haver indivíduos, mas apenas o processo pelo qual os 'sujeitos' são seletivamente criados e constrangidos no e (pelo) processo de sua criação. [...] Mas os sistemas de transmissão/aquisição expressos pela tese não criam marcas permanentes, como se fossem esculpidas em bronze. Da mesma forma, os sistemas, grades, redes e trajetórias não estão assentados em concreto ou em areia movediça."

> **reduzir-se às ações dos jogadores individuais e a outra idéia que é a de que este é de uma natureza suprapessoal.** Como o jogo não pode ser controlado pelos jogadores é facilmente concebido como uma espécie de entidade super-humana. Durante muito tempo é particularmente difícil que os jogadores compreendam que a sua incapacidade de controlar o jogo deriva da sua dependência mútua, das posições que ocupam enquanto jogadores e das tensões e conflitos inerentes a esta teia que se entrelaça." (ELIAS, 2005, p. 99, grifos meus).

Assim, as formas de comunicação entre os campos e os agentes no interior e fora deles têm muito a revelar sobre a estruturação do discurso pedagógico. Por isso, Bernstein proclama como propósito do livro "A estruturação do discurso pedagógico" (1996, p. 24. grifos meus) :

> Os textos representam um esforço contínuo para compreender os limites exteriores e os constrangimentos internos das formas de **comunicação pedagógica**, suas práticas de transmissão e aquisição e as condições de sua mudança, de tal modo que a **distribuição de poder e os princípios de controle pressupostos por tal comunicação possam ser modelados, descritos e pesquisados**.

Bernstein parte da divisão do trabalho para as relações sociais, prática e mensagem, criando uma lógica de análise que apreende a relação entre voz e mensagem. "Num importante sentido, o *princípio classificatório* está continuamente presente em toda relação pedagógica. Todas as vozes estão invisivelmente presentes em cada voz." (BERNSTEIN, 1996, p.55).

Esse pressuposto orienta a hipótese de que as disciplinas são capturadas pelo discurso pedagógico predominante em cada contexto. Quando indico que a sociologia depende desse discurso, afirmo que na "voz" da sociologia estão as outras"vozes" que compõem o currículo e o discurso pedagógico.[46]

---

[46] Essa premissa pode explicar porque do ponto de vista do pensamento social, normalmente, dominante nos intelectuais, nos elaboradores de currículos, desde o final do século XIX, no Brasil, a Sociologia é debatida, mencionada, e a ela tem sido atribuídas em diferentes momentos funções de racionalização dos problemas sociais considerados graves em cada época. Vale dizer, não importa o período, há uma regularidade em pensar a Sociologia como autoconsciência da realidade social, sendo essa autoconsciência moldada pelo espírito de cada época e não só pela razão da ciência. Entretanto, as Ciências Sociais/Sociologia não se legitimam facilmente nos currículos também em razão da sua capacidade de permitir que as outras "vozes" se fixem na sua voz, ou seja, os códigos da comunicação pedagógica, do discurso pedagógico. Os modelos de currículo existentes até o momento procuraram formas de ensinar que talvez não pudessem ser enquadradas nas disciplinas das ciências sociais, mesmo

> Ser socializado numa mensagem expressa através da voz, envolve ser socializado em todas (isto é, ser socializado no principio da classificação). **Se considerarmos, por exemplo, uma série fortemente classificada de matérias escolares ou universitárias, aquilo que constitui uma matéria escolar (suas fronteiras e suas regras definidoras) é uma função da relação com outras matérias. Por exemplo, o que é sociologia depende do que é história, economia, geografia, psicologia**. Está envolvida no reconhecimento da voz e na realização de qualquer matéria a presença invisível da classificação de todas as outras matérias e das relações de poder que determinam seu caráter separado e, assim, aquilo que as distingue. (BERNSTEIN, 1996, p.55, grifos meus).

Bernstein opera uma importante elaboração teórica para o estudo das disciplinas para além do sentido histórico de transformação da ciência de referência em disciplina escolar como dependendo mais da capacidade de criação de saberes escolares a partir de uma ciência (CHERVEL, 1991; GUELFI, 2001). Isto é, esses saberes e as possibilidades de criação de uma disciplina escolar dependem de outros sentidos mais amplos que condicionam a relação entre os campos da ciência e da escola. A sociologia não depende só da produção científica, do amadurecimento e de sua legitimação como ciência para tornar-se uma disciplina escolar. Depende, também, dos princípios de classificação que regulam toda a comunicação pedagógica e os objetivos da socialização. Bernstein busca apreender o quanto isso se desdobra em "modelos" de classificação, controle, codificação e estruturação do discurso pedagógico nas sociedades complexas.

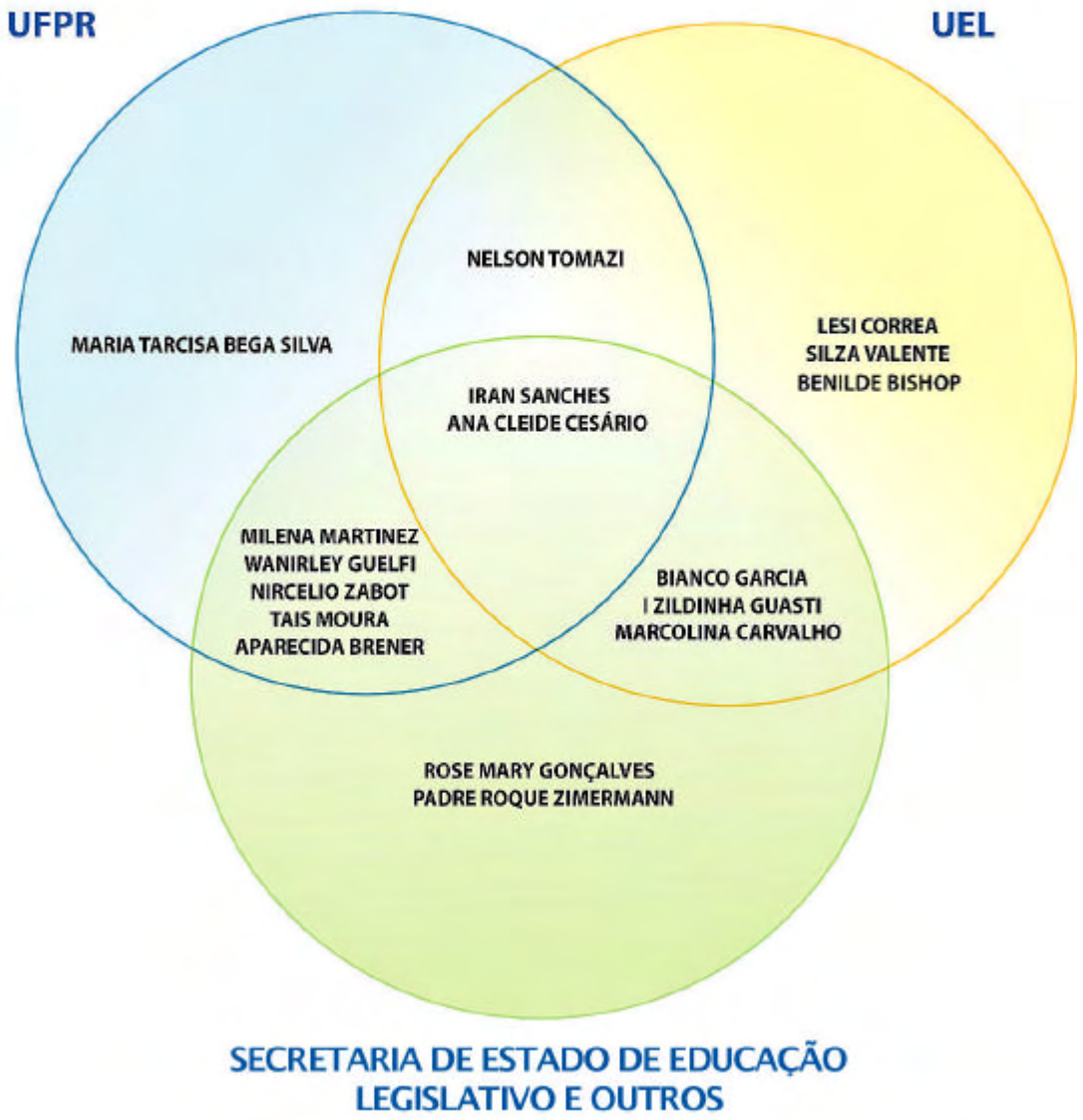
A compreensão de que não há uma dicotomia radical entre as estruturas institucionais, discursivas (agências e discursos) e os indivíduos (agentes) nos leva a "desenhar" a forma como os agentes se movimentaram e as interseções nas quais se posicionaram. Alguns agentes foram formados na UFPR e tornaram-se docentes nesta universidade, outros tornaram-se docentes na UEL; além disso, atuaram como assessores, professores, coordenadores na

---

que elas sejam fornecedoras de parte desses códigos. Em síntese, é insuficiente estabelecer paralelos entre currículos e tendências dominantes nas políticas de governo para explicar as dificuldades dessas ciências, bem como é insuficiente o paralelo entre o lugar dessas ciências no campo científico e nos currículos das escolas. Há que se perceber, também, as dificuldades internas do discurso pedagógico na assimilação do ensino dessas disciplinas.

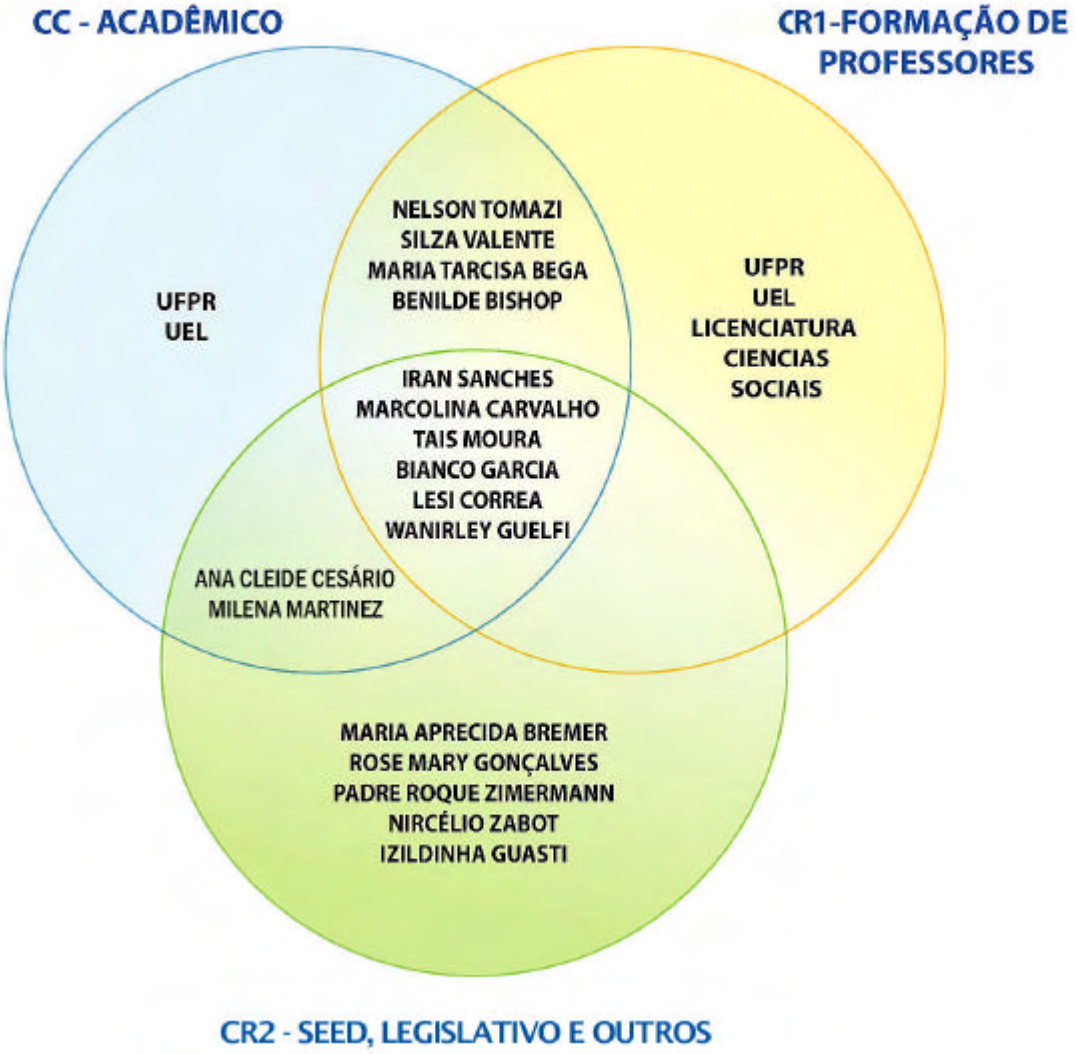
burocracia da educação do estado e no legislativo. Enfim, a interconexão se dá entre as agências através do movimento dos agentes. (Ver figura 3):

Figura.3 - Os agentes e as agências de sua formação inicial e/ou atuação profissional



O modo como os agentes se envolveram nos campos, de contextualização e recontextualização 1 e 2, demonstra vários pontos de interseção, em que o mesmo agente se posicionou nos três ou nos dois campos, mesmo que isso não tenha ocorrido durante toda sua trajetória profissional, ao menos em alguns momentos, sua atuação acontecia simultaneamente nesse campos. (Ver figura 4 e Quadro 1).

Figura 4 - Os agentes nos três campos: contextualização, recontextualização 1 e recontextualização 2.



Esse esforço visa entender os processos de inclusão e exclusão da Sociologia no rol de disciplinas das ciências sociais nos currículos das escolas secundárias (ensino médio) e os processos de formação de professores para esse nível de ensino, tentando escapar das polarizações estabelecidas entre estrutura e indivíduos.

Quadro 1 – Agentes entrevistados por ordem alfabética

Nome	**Ano Nascimento**	**Formação/local**	**Local de trabalho**	**Inserção em atividades voltadas para a licenciatura e/ou ensino médio e/ou formação e ensino na trajetória profissional**
Ana Cleide Chiaroti Cesário	1946	Ciências sociais/UFPR Doutorado Ciência Política/USP	UEL ativa	Foi professora de ensino primário e 2.º grau Coordenadora da Equipe de ensino do Núcleo de Educação de Londrina (seção da SEED).
Benilde Bishop	1940	Geografia/FAFILO Mestrado Geografia /USP	UEL Aposentada em 1998	Professora de Geografia no ensino médio; Professora de Metodologia de ensino de Sociologia na UEL. Supervisora dos projetos de extensão: A reimplantação da Sociologia no 2.º grau; Assessoria aos professores e alunos de Sociologia de Londrina; Laboratório de ensino de Sociologia;
Bianco Zalmora Garcia	1959	Filosofia/USP Doutorado Educação/USP	UEL ativo	Estudou Filosofia e Teologia como seminarista da igreja Católica. Professor de Filosofia do ensino médio. Professor de Metodologia De Ensino De Filosofia na UEL. Assessor das Diretrizes Curriculares da disciplina Filosofia do Paraná de 1994. Coordenador do Fórum das Licenciaturas da UEL. Coordenador da reforma do vestibular da UEL de 1999 a 2002.
Iran Martins Sanches	1931	Ciências sociais/UFPR-1952 Bacharel, 1953 Licenciatura; Especialização na PUC-PR	UEL Aposentado em 1993	Professor de Sociologia Da Educação na escola Normal; Professor, fundador e diretor da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências de Londrina; Fundador e primeiro vice-reitor da UEL; fundador e professor do curso de ciências sociais da UEL; secretário municipal da educação de Londrina; secretário de Estado da Educação do Paraná; membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná; coordenador do Depto de Assuntos Universitários da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.
Izildinha Aparecida Polonio Guasti	1954	Pedagogia UEL	Núcleo de Educação de Londrina Aposentada Atualmente diretora de Faculdade Tecnológica Integrada.	Professora primária e alfabetizadora de adultos coordenadora da equipe de ensino do Núcleo de Londrina (1987 a 2001) Uma das coordenadoras das reformas curriculares no Núcleo de Londrina entre 1987 e 2000. Elo de ligação entre Departamento de Ciências Sociais da UEL e SEED-PR.
Lesi Correa	1942	Pedagogia e História/FAFICL Mestrado Educação/ PUC/SP	UEL Aposentada em 2003	Professora de Metodologia De Ensino De Sociologia na UEL. Autora e coordenadora dos projetos de extensão: A reimplantação da Sociologia no 2.º grau; assessoria aos professores e alunos de Sociologia de Londrina; Laboratório de ensino de Sociologia; Grupo de Apoio ao ensino de Sociologia.
Marcolina Tomazini de Carvalho	1945	Geografia/FAFILO Créditos Mestrado Antropologia PUC-SP	UEL Aposentada em 1996	Professora primária, de educação especial. Fundou o curso de Ciências sociais da UEL. Equipe de ensino no Núcleo de Educação Londrina-SEED 1986-1990. Coordenadora do colegiado do curso de Ciências Sociais da UEL. Autora e supervisora do projeto de extensão "A Reimplantação da Sociologia no 2.º grau" (1994). Membro do Fórum das Licenciaturas da UEL
Maria Aparecida de Souza Bremer	1959	Pedagogia/UFPR Mestrado Educação/CEFET/Pr	SEED/PR ativa	Professora primária. Pedagoga da SEED-Pr desde 1983.

Continuação...

Maria Tarcisa Silva Bega	1953	Ciências sociais /UFPr Doutorado Sociologia /USP	UFPR Ativa	Professora primária, pesquisadora do IPARDES (15 anos). Professora do Departamento Ciências Sociais da UFPR; vice-reitora da UFPR. Participou do projeto Licenciar e das discussões que modificaram as provas do vestibular da UFPR.
Milena Martinez	1946	Pedagogia /Tuiuti Ciências sociais/UFPR Mestrado Educação UFPR Doutoranda Sociologia na Espanha	UFPR Aposentada em 2004	Professora primária Professora no Depto. Das Ciências Sociais da UFPR; líder do movimento docente no Estado do Paraná e no Brasil. Elaboradora das diretrizes curriculares para Sociologia Da Educação do currículo do magistério para o 1.º grau do Paraná (1989); Elaboradora das diretrizes para a Sociologia no currículo do ensino médio de Mato Grosso (1997).
Nelson Dacio Tomazzi	1945	Ciências Sociais/UFPR Doutorado História/UFPR	UEL Aposentado em 2004 UFPR Professor sênior 2004-julho de 2005	Técnico em Planejamento na UEL Professor do Depto de Ciências Sociais da UEL Coordenador e autor de dois livros didáticos (1993 e 1997).
Nircelio Zabot	1945	Pedagogia/UFPR	SEED Atualmente Secretaria do Trabalho	Estudou Filosofia e Teologia como seminarista da Igreja Católica. Atuou na SEED-PR de 1975 a 1995; Formou equipes na SEED-Pr, acompanhou vários períodos das políticas educacionais no Paraná.
Padre Roque Zimermmann	1945	Ciências Sociais/ELSP-SP Mestrado em Sociologia na ELSP-SP Teologia Roma	Deputado Federal/ Atualmente Secretario do Trabalho-Pr	Teólogo e filósofo. Catequista e elaborador de livros didáticos de catequese. Militante de esquerda. Deputado federal em dois mandatos. Elaborador da lei que obrigava a inclusão da Sociologia e da Filosofia nas escolas, vetada pelo sociólogo presidente da República F.H. Cardoso. Fez inúmeras palestras sobre a Sociologia e Filosofia no ensino médio.
Rose Mary Gimenez Gonçalves	1948	Ciências sociais/PUC-PR (1969) Mestrado Educação/UFPR	SEED-Pr Atualmente Escola de Policia Civil	Professora primária. Professora de Sociologia no 2.º grau. Técnica em Planejamento na FUNDEPAR. Coordenadora do departamento do 2.º grau da SEED-Pr 1986-1995. Coordenou toda a reforma curricular após 1986.
Silza Valente	1949	Pedagogia/UEL Doutorado Educação/UNESP	UEL ativa	Professora primária. Professora do Depto De Educação UEL. Coordenadora da avaliação da UEL (1991-1994). Coordenadora do Fórum das Licenciaturas da UEL (1993-1995). Coordenadora pedagógica da Pró-Reitoria de graduação. Coordenadora da reforma do vestibular da UEL de 1999 a 2001.
Tais Moura Tavares	1958	Pedagogia/UFPr Doutorado Educação/PUC-SP	UFPR Ativa	Professora primária. Pesquisadora do IPARDES. Professora do Setor da Educação na UFPR. Assessora na SEED-Pr (1988-1994). Elaboradora das políticas de reformulação curricular do ensino médio e profissionalizante após 1986
Wanirley Guelfi	1959	Ciências Sociais-Faculdades Integradas do ABC /SP História/UFPr Mestrado Educação/UFPr	UFPR Ativa	Professora primária. Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia na UFPR. Elaboradora e assessora da proposta de diretrizes curriculares para a disciplina Sociologia no Paraná (1994).

Observa-se que as estruturas das conexões humanas subjacentes à formação do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná têm a ver com a expansão, inicialmente, das faculdades de Filosofia, Letras e Ciências e com as escolas Normais. Entre os dezessete agentes entrevistados, onze cursaram a Escola Normal, para depois se encaminharem para as faculdades de Filosofia, Letras e Ciências, nos anos de 1950, 1960 e inicio da década de 1970. Esses sujeitos foram socializados em um ambiente escolar ainda elitizado, direcionado pelo discurso pedagógico de currículos científicos e clássicos, num momento em que os conteúdos clássicos tradicionais passavam por uma transição de um estilo literário e ensaístico para um estilo científico. O contato com a sociologia da educação foi tão marcante que levou alguns dos agentes a escolherem o curso de Ciências Sociais no ensino superior. Mesmo aqueles que não cursaram essa graduação, desenvolveram laços com as ciências sociais através da educação escolar. Outrossim, a formação em currículos científicos e clássicos foi marcante na elaboração de suas concepções sobre as Ciências Sociais/Sociologia e nos seus posicionamentos sobre o ensino nas escolas secundárias.

É interessante notar, ainda, os contextos sociais que exigiam reflexões mais profundas para compreender as mudanças sociais, políticas e econômicas nas três décadas supracitadas. O clima político e cultural dos anos de 1960 também foi marcante nas trajetórias desses agentes, como evidenciam em seus depoimentos:

> Eu nasci em Pitangueira, São Paulo, em 1953, sou uma migrante, em 1954, meus pais vieram para o norte do Paraná, na região de Santo Inácio, Itaguajé, então eu estudei sempre nessa região norte do Paraná, fiz meu primário ali entre Santo Inácio, Santa Inês, Itaguajé, fiz o ginásio um ano em cada cidade, também por ali, fiz Escola Normal, comecei em Santo Inácio, fiz meu segundo ano em São José de Rio Preto e voltei para Santo Inácio, onde eu terminei. E foi na Escola Normal, que eu descobri a sociologia por dois caminhos: primeiro que eu me formei na escola normal, em 1970, entrei na escola em 1968 e eu tinha uma professora de sociologia da educação que era fantástica! E aí eu descobri a sociologia através dessa professora, descobri as questões sociais, lendo a Revista Realidade, e vivi na pele o que era o regime militar porque um dos meus irmãos, que é oito anos mais velho que eu, quando eu entrei na escola normal em 1968, ele foi preso porque estava no movimento estudantil

e tudo isso me levou a desenvolver uma certa “sensibilidade” para as questões sociais, injustiças e tudo mais (Maria Tarcisa Silva Bega).

[Estudei] no Colégio Estadual Silvio Tavares[47] de Cambará. Na época chamava-se Colégio Estadual de Cambará. E aí o professor Sílvio era nosso professor de História, na ocasião, faleceu muito cedo e ele foi homenageado com o nome do colégio. Então, eu nessa ocasião nós tínhamos sociologia no currículo e psicologia também, mas tínhamos de forma limitada. Isso em 1962/63/64. [...]Quando eu cheguei na universidade, meu pai queria que eu fizesse Direito [...]. Mas, quando eu cheguei para fazer o curso de Direito eu disse não eu não vou fazer não! Eu vou fazer sociologia, porque a minha professora de sociologia na Escola Normal determinou meu gosto e foi ela que plantou em mim alguma coisa dizendo assim: sociologia é mais! Mas, acontece que era 1966, janeiro de 1966, a gente que era muito envolvida com a questão do movimento estudantil a gente só podia ser socióloga na época (Rose Mary Gimenes Gonçalves).

[...] Eu acho que a sociologia chegou para mim muito cedo. [...] Porque eu fiz Escola Normal num colégio, em Jacarezinho, num colégio aqui no norte do Paraná, e nós tínhamos sociologia, e eu já tinha interlocutoras que depois também se dedicaram a isso. Por exemplo, a Maria Helena Oliva Augusto da Universidade de São Paulo, a Marília Carvalho, que se aposentou na área de antropologia na UFPr e hoje está no CEFET. A gente era um trio ligadas por uma imensa amizade, e agente nem sabia que as três iriam para a área de ciências sociais e tivemos uma trajetória muita parecida. Fizemos o curso na UFPr, em Curitiba. [...]Por que tenho a impressão que quando você toma uma decisão na vida, você a toma influenciada pelas pessoas que partilham o cotidiano com você, que dividem a juventude e é claro que a gente tinha todo um contexto histórico que favorecia. A gente foi adolescente dos anos dourados, era uma fase de muita euforia aqui no norte do Paraná, a gente vivia a entrada dos produtos industrializados, mas ao mesmo tempo, as escolas davam uma formação muito crítica, e quer queiramos quer não, talvez até um pouco seduzidas pela revolução burguesa, a gente sonhava com um Brasil mais desenvolvido, com uma democracia mais consolidada, nos anos em que a gente estudava em Jacarezinho, as freiras eram mineiras, mas a gente tinha um espírito crítico. (Ana Cleide Chiaroti Cesário)

Mas, eu fui mais ou menos meio forçada a fazer o curso Normal, fiz no Instituto de Educação, depois prestei o vestibular para sociologia na UFPR, logo em seguida casei e tranquei o curso e daí fiz Pedagogia, depois voltei a fazer a sociologia. Pedagogia eu fiz na Faculdade Tuiuti, fui da primeira turma dessa faculdade. Depois terminei o curso de Ciências Sociais na UFPR. Fiz mestrado aqui em Educação, porque estava mais nessa área, sempre gostei da sociologia, mas acabei indo para educação[...]. (Milena Martinez)

---

[47] Silvio Tavares que foi, junto com o Iram Sanches, para Cambará-PR em 1953, lecionar no Ginásio Estadual de Cambará e mais tarde o homenageou dando o seu nome a este Ginásio. Sílvio e Iran se formaram na UFPR, em 1953.

Note-se que o clima político e os conteúdos escolares ajudaram essas professoras a se decidirem pelas ciências sociais, como uma alternativa capaz de levá-las a uma profissionalização e a uma compreensão da realidade social. Esses elementos contribuíram para que posteriormente atuassem nas reformulações curriculares, partindo dessas concepções de ciência, educação e escola, conforme demonstraremos nos próximos capítulos, pois foram elas que, junto com outros agentes, agiram, decisivamente, para constituir o ensino das ciências sociais/sociologia no Paraná.

Marcolina Carvalho, Lesi Correa e Benilde Bishop graduaram-se em História e Geografia; Lesi Correa graduou-se também em Pedagogia. Marcolina Carvalho, formada em Geografia, especializou-se em Antropologia, de maneira autodidata e através de créditos de mestrado nessa área na PUC-SP e no departamento de Ciências Sociais na UEL compunha a área de Antropologia. Lesi Correa e Benilde Bishop, pela experiência no ensino médio, foram para área de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, uma vez que o curso habilitava para o ensino de História, Geografia, além de outras disciplinas. Nos seus depoimentos aparece, também, o clima da época e o discurso pedagógico predominante.

> Mas, nós fomos fazer o Normal, porque era umas das únicas oportunidades para mulher. Então, me tornei professora primária, com muito orgulho! E lembro que já no Ginásio eu comecei a participar do movimento estudantil. E já no primeiro ano da Escola Normal, com 15 anos eu fui representar minha escola no congresso da UPES, União Paranaense de Estudantes Secundários, em Curitiba. Fui fazer o curso de Geografia a noite. O curso de Geografia, em 1967, era na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Londrina-FAFILO. Não existia a Universidade Estadual de Londrina, ainda. Aí eu já me engajei no movimento estudantil que era forte naquela época, na faculdade era forte. Então entrei no centro acadêmico, já fui representante do curso de Geografia, e no conselho naquela época não era o conselho universitário, era o conselho superior da faculdade. Então, no primeiro ano fui eleita representante dos alunos de Geografia no conselho. Foram quatro anos muito ricos porque aí nós estamos em 67, 68, 69 e 70 (Marcolina Tomazini de Carvalho).

> Fiz a escola chamada Normal, na época, hoje é o Magistério, depois fiz o curso de Geografia e pós-graduação em Geografia. Trabalhei com ensino médio e na universidade com estágio de Geografia. Com o tempo, criaram o curso de Estudos Sociais e Ciências Sociais. Fiquei tão envolvida com área de Ciências Sociais, que continuei nessa área até me aposentar (Benilde Bishop).

> Fiz graduação em História na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, sou catarinense, fiz o meu ensino médio em Santa Catarina. Eu fiz Normal Colegial, o nosso era diferente daqui do Paraná, nós fazíamos as matérias pedagógicas na parte da manhã e a tarde nós fazíamos o cientifico e, por isso, chamava-se Normal Colegial, período integral. Vim para o Paraná, fiz faculdade de história, depois fui para São Paulo e fiz Pedagogia na Faculdade de Piratininga e regressando continuei aqui no Paraná mesmo. Tive uma experiência grande tanto no ensino superior como no ensino médio porque eu trabalhava, eu dava aula de história no clássico e no cientifico e também no ginásio e ao mesmo tempo eu dava aula de história medieval na faculdade de filosofia, ciências e letras de Mandaguari e fui depois secretária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Jandaia do Sul. Somos os criadores dessa faculdade, minha família. Eu sou de uma família de professores, desde a minha mãe, todos os meus irmãos nas diferentes áreas e depois fui para UEL, na área de Ciências Sociais trabalhando com o ensino da sociologia. Fiz minha pós-graduação na PUC-SP, com a pesquisa sobre *a importância da sociologia no ensino médio para formação da cidadania* (Lesi Correa).

Há, sem dúvida, uma conexão entre a formação na escola normal, na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o envolvimento com o ensino das Ciências Sociais/Sociologia nas universidades e no ensino médio. A maneira de pensar a constituição das Ciências Sociais/Sociologia passava, principalmente, pelo seu ensino, já que esses agentes tinham um *habitus* estruturado vinculado à educação escolar.

Três professoras entrevistadas encaminharam-se para a Pedagogia e também fizeram o curso normal. Taís Moura, Izildinha Guasti, Maria Aparecida Bremer, Silza Valente também constituíram suas trajetórias no campo da educação, numa fase em que a Pedagogia já era um discurso autônomo, mas com forte interlocução com a Sociologia,

> Fiz curso de magistério entre 1974 e 1976, em uma escola particular (confessional). Entrei em 1977 no curso de Filosofia, na UFPR. Naquela época todos os cursos da área de humanas tinham algumas disciplinas básicas e a sociologia fazia parte. Alguns professores do curso indicavam leituras de clássicos. Outra parte dava aulas com base nas suas anotações (Tais Moura Tavares).

> [...] Fiz Escola Normal na Lapa, na escola pública, porque não tinha outra oferta, se você quisesse seguir alguma profissão, porque era aquela dobradinha: ou contabilidade ou o magistério, que permaneceu até a trágica extinção [1996]. Então, depois prestei concurso, casei, fui para Curitiba e aí depois de casada e já ter dois filhos é que eu fui fazer a faculdade. No caso, pedagogia. Eu já era professora na rede pública, e comecei com um concurso na rede pública, trabalhando em escolas no interior, escolas isoladas e depois

> foi para a cidade, depois vim para Curitiba, então sempre trabalhando e estudando (Maria Aparecida de Souza Bremer).

> Eu me envolvi com a educação desde sempre. Sou de uma família de professores, eu sempre estive muito envolvida com escolas, a escola sempre fez parte da minha vida. Acompanhando minha tia que era professora, então, eu fazia parte dos bastidores da escola, da direção, da biblioteca, com os professores. Eu nasci em Santa Margarida, é um distrito do município de Bela Vista do Paraíso, hoje ela é conhecida nacionalmente como capital nacional dos bóias-frias[...]. Fiz dois anos do grupo escolar em Santa Margarida, na metade do segundo ano eu mudei para Bela Vista cursei lá até o segundo ano do antigo Curso Normal, terminei o curso Normal aqui, em Londrina, no Instituto de Educação, nesse ano 1966 [...]. Eu sou da primeira turma de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Eu me formei em 1971. Eu comecei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que funcionava no atual Colégio Hugo Simas, no centro da cidade, me formei lá, mas já era a Universidade Estadual de Londrina-UEL, então eu sou da primeira turma, tanto que eu fui homenageada, como filha primogênita da casa [...] (Silza Valente).

Outros entrevistados fizeram o curso Clássico (Iran Sanches e Wanirley Guelfi), de Contabilidade (Nelson Tomazi) ou estudaram em seminários preparatórios para o ministério eclesiástico na Igreja Católica (Nircélio Zabot, Bianco Garcia e Padre Roque Zimermmann). O professor Iran Martins Sanches fez seus estudos no tradicional Colégio Estadual do Paraná. É interessante notar que a escolha do curso também tinha a ver com as condições e possibilidades desses sujeitos, vale dizer o horário do curso, o tempo de duração, a conciliação com o trabalho, também orientaram as escolhas.

> [...] o Colégio Estadual, onde eu estudei sete anos, eu estudei sete anos no Colégio Estadual do Paraná. Eu só estudei em escola pública, toda a minha formação foi em escola pública, nunca estudei numa escola particular. [...] Na verdade, eu iniciei o curso de ciências sociais, em 1950. Eu trabalhava na Companhia Antártica Paulista, antiga fábrica de cerveja, ficava ali no bairro da Fazendinha, essa fábrica já não existe mais, há muitos anos foi desativada. Eu fazia meu trabalho, na Companhia Antártica, era liberado no período da 15 horas eu tinha dispensa da companhia e fazia meu curso das 15 horas as 19 horas aproximadamente. Funcionava a Faculdade de Filosofia ali na Rua 15 de novembro, esquina com a rua Tibagi. Este conjunto de prédios não existia ainda. Na rua 15 de novembro esquina com a Tibagi, onde funcionava o antigo Colégio Santa Maria dos Irmãos Maristas, era a antiga Faculdade de Filosofia da Federal, em 1950. [...], mas eu me interessei em fazer o curso, porque era o que me permitia estudar e trabalhar sem ser a noite. Então eu tinha uma jornada que começava as 7 horas da manhã e ia até as 15 horas

> e depois eu vinha e assistia minhas aulas, quando era 18:30 e 19:00 já estava liberado, tinha a noite pra viver minha vida. (Iran Martins Sanches)

> Bem, eu sou de São Paulo, de uma família bastante simples, pobre, e, naquela época, quando eu terminei o segundo grau, o antigo clássico, eu queria trabalhar na área de ciências humanas. Fiquei dividida entre História e Ciências Sociais, o que eu faria? Uma coisa ou outra. Aí conversando com um professor eu optei por fazer Ciências Sociais. Fiz o curso e comecei a me envolver com aquilo que se chamava problemas sociais, que eu via pelo livro, mas eu queria ver como era na vida vivida. Passei a visitar presídios, trabalhei três anos embaixo das pontes de São Paulo com meninos e meninas de rua, e aí, realmente, comecei a compreender um pouco mais essas questões e eu achava que ia solucionar o problema do menor abandonado no Brasil! (tom de ironia) (Wanirley Pedroso Guelfi).

Outro fator foi o envolvimento com movimentos juvenis e religiosos que criava um perfil subjetivo relacionado com as Ciências Sociais.

> Eu nasci na cidade de Caçador, em Santa Catarina, e vim para Curitiba quando eu tinha 16 anos, em 1961, vim pra cá pra fazer ensino médio e coisa, porque na cidade onde morava só tinha, a alternativa para os homens no ensino médio era o curso de contabilidade não tinha mais nada, então meu irmão já tinha vindo dois anos antes tinha parentes aqui e vim pra cá pra estudar e depois aí me envolvi com trabalhos, eu era na época vinculado à igreja metodista desde criança, e me envolvi com trabalho de juventude, a sociedade de jogos da igreja, presidente da federação Paraná-Santa Catarina. Aí fui morar em Porto Alegre, em São Paulo, e volto pra Curitiba em 1968, ia completar 23 anos. Fiz o vestibular aqui e, na época, o que mais se apresentava como alternativa de pensar o mundo, as coisas, devido esse meu envolvimento com juventude da igreja, fiz contatos com o resto do Brasil inteiro, tinha federação de jovens, tinha contato com o pessoal da América Latina, especialmente do Uruguai, Argentina e Chile, tinha encontros e tal se você pensar que os anos 1960 são anos convulsionados, né? O curso de ciências sociais apareceu como uma alternativa viável e mais próxima do que eu queria. Ademais de toda a situação que eu vivia ser professor era uma alternativa, certo? E o curso de Ciências Sociais se encaixava como uma luva nessas preocupações e tal e daí fiz vestibular, entrei! (Nelson Dácio Tomazi)

> Eu nasci no Rio Uruguai, no interior do Rio Grande do Sul, na fronteira com a Argentina, no lugar que não existe, é só atravessar a rua e a gente estava na Argentina, muito bom para fugir. Mas, eu saí muito cedo de lá e fui para Santo Ângelo, eu fiz a escola, naquele tempo o ginásio e clássico, depois estudei em Passo Fundo, filosofia e letras também fiz em Passo Fundo. Depois fui à Roma e estudei teologia, depois eu fiz, em São Paulo, o mestrado em Sociologia, Ciências Políticas, Filosofia Política. Fiz na FESP – Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1985 praticamente, que foi um ano, eu fiz o mestrado em um ano, fiz todos os créditos e escrevi a tese num ano, porque estava terminando lá, foi uma loucura, mas consegui terminar e apresentar no começo de 1986, e

> aí eu fui ao México, Estados Unidos, fiquei lá um ano e pouco, um ano e meio, preparando o meu doutoramento, porque eu até precisei dar um pouco mais de embasamento para mim mesmo, porque eu tinha ficado na ação concreta de 1970 a 1985, com pouca chance de estudar (Padre Roque Zimermmann).

Vale notar que são sujeitos marcados pela trajetória religiosa, num momento em que o espaço das religiões cristãs sofria forte influência das doutrinas sociais, preocupadas com os problema sociais, políticos e econômicos do mundo. A socialização nesses espaços possibilitou o desenvolvimento de discursos pedagógicos relacionados às teorias sociais, filosóficas e sociológicas que levaram esses agentes a atuar na constituição do ensino das Ciências Sociais/Sociologia. A concepção de disseminação e do compromisso com formas de "conscientização do povo" através da educação sedimentou as práticas e as escolhas desses sujeitos que pensaram as Ciências Sociais, primeiramente, na dimensão do ensino; por isso o esforço contínuo para a institucionalização dessas áreas, conforme aparecerá nos próximos capítulos desta tese.

Desses espaços saíram indivíduos, oriundos de estratos sociais médios, que se ligaram às Ciências Sociais/Sociologia e reconheceram nelas possibilidades de profissionalização no magistério, através do ensino de várias disciplinas relacionadas às ciências sociais/sociologia. Esses indivíduos partiram dessa base inicial de conexão e estabeleceram outras formas, que reproduziram a estrutura e o padrão de relacionamento, ou seja, a criação de espaços de ensino e formação profissional, inicialmente, voltados para o magistério e a educação escolar.

Esses indivíduos, que se tornaram agentes no campo das Ciências Sociais no Paraná, estiveram ou estão envolvidos em alguns momentos de seus itinerários profissionais com a licenciatura, projetos voltados para as escolas, produção de material didático, elaboração de políticas curriculares e propostas de ensino de Sociologia, defesa da inclusão da Sociologia no ensino médio, atuando em diversas instâncias do poder do estado. Alguns desses agentes, de forma mais explícita e contínua, outros, de forma mais descontínua e sem explicitação maior de envolvimento com o problema da Sociologia como disciplina escolar; enfim, os modos e a natureza de envolvimento variaram,

mas, de alguma maneira convergiram para criar sentidos para o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná.

Retomando a discussão inicial sobre currículos, devo esclarecer que trabalhei com um quadro classificatório dos tipos de currículos que corresponderam aos diferentes discursos pedagógicos hegemônicos ao longo do período de 1970 a 2002, para delimitar como iria apreender os sentidos do ensino das ciências sociais/sociologia, tendo, além dos aspectos externos (contexto social, econômico, cultural e político) como indicadores desses sentidos, os aspectos internos ao campo das ciências sociais e, sobretudo, ao campo pedagógico, no que se refere aos discursos que configuraram esse ensino. Observei como esses "modelos" de currículos foram sendo organizados e ressignificados pelos agentes que agiram de forma mais decisiva no processo de lutas pela institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no ensino superior e no ensino médio. Como esses agentes conseguiram ou não alterar as determinações nacionais, as orientações vindas do campo político e do campo pedagógico, no sentido de criar os lugares e as funções para o ensino das Ciências Sociais/Sociologia? Quais modelos curriculares aproximam ou afastam as Ciências Sociais da educação escolar? Como delimitam as fronteiras entre ciência e escola, entre Ciências Sociais/Sociologia, formação de professores e escola?

Buscando essas relações, estruturas educacionais e curriculares e os agentes/sujeitos envolvidos nas definições das políticas de classificação dos saberes, entendi que os currículos podem ser classificados em dois "modelos" básicos, com diferenciações internas em cada um deles, dependendo do contexto histórico, do estágio das reflexões no campo das ciências, da autonomia e da força do campo da educação. O primeiro modelo denomino de **científico** e o segundo de **regionalizado**. De modo geral, os currículos científicos são baseados nas disciplinas e nas suas ciências de referência; os currículos regionalizados são centrados em agrupamentos de disciplinas em áreas de aplicabilidade, normalmente voltados para a formação profissionalizante e/ou de desenvolvimento comportamental (performance). A análise interna da estrutura dos discursos pedagógicos através desses

modelos possibilitou compreender os sentidos das ciências sociais/sociologia nos diferentes currículos organizados no período de 1970 a 2002, no Paraná. Identifiquei dois tipos de currículos científicos, **o científico-clássico,** organizado a partir das disciplinas científicas modernas e de disciplinas clássicas da línguas latinas e gregas e da literatura e **o científico,** organizado sem essas disciplinas clássicas. Como pertencentes ao modelo de currículo regionalizado, demonstrei mais dois tipos, **o tecnicista,** que agrupa as disciplinas em áreas de profissionalização, e o **das competências,** que rompe com os limites disciplinares, organizando os conteúdos transversais em módulos e temas dependendo das habilidades e competências definidas pelos grupos envolvidos nos espaços educativos. Os modelos e os tipos não são lineares no tempo e muito menos encontrados em estado "puro"; servem como recursos para a análise interna dos discursos pedagógicos e localização das ciências sociais/sociologia no sistema de ensino.

Elucidando a proposta de análise, tomo como exemplo os dezessete agentes entrevistados, que estudaram na escola secundária brasileira em um período em que era dominante **o currículo científico-clássico**, e as disciplinas escolares guardavam vínculos diretos com a ciência de referência[48]. Até 1970, no Brasil, as críticas à hegemonia do pensamento científico, ou seja, às grandes narrativas nas ciências humanas, ao evolucionismo das ciências biológicas e à noção de progresso não tinham sido recontextualizadas no campo da educação, e a formação pretendia *cientificizar* as relações sociais formar indivíduos racionais que elevassem a "nação" e ajudassem no "progresso" do país. Duas trajetórias de formações curriculares foram percorridas pelos agentes entrevistados: uma que passou pelos cursos da escola secundária, clássico, científico ou profissionalizante, depois pelos seminários da Igreja Católica, faculdades Filosofia, Ciências e Letras, nos cursos de História, ou de Filosofia, ou de Ciências Sociais; outra que se iniciou

[48] Lembrando que as ciências naturais e as ciências sociais são condicionadas pelo *espírito de época* (MANNHEIM, 1968) ou seja, os traços religiosos, ideológicos, de classes sociais, gênero, geração, entre outros, atuam na configuração dos recortes, dos métodos, das formas de organizar a produção cientifica, o ensino e, conseqüentemente, os currículos (LÖWY, 1994).

nos institutos de educação no curso Normal, passando para o ensino superior nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos cursos de Pedagogia, ou História, ou Geografia ou Ciências Sociais.

Com a vitória dos militares, que assumiram o governo federal de forma autoritária e totalitária, o modelo de currículo que se torna dominante é o **currículo regionalizado** nos **moldes tecnicistas**. A concepção de ciência dominante nas agências do estado prendia-se a um pragmatismo de tipo obtuso, em que não se admitia crítica às ciências, sobretudo às ciências naturais e exatas. As Ciências Sociais seriam úteis se moralizadas num sentido ideológico, com a revitalização da Educação Moral e Cívica e dos Estudos Sociais. Como isso refletiu na organização dos cursos de licenciatura da UFPR e da UEL será demonstrado nos próximos capítulos.

Nos anos de 1980, a partir das críticas ao modelo tecnicista, vão-se retomando gradualmente **currículos científicos**, mas não a partir da visão clássica e sim a partir de teorias variadas no campo do liberalismo, do populismo e do marxismo que poderiam evoluir tanto para currículos nos quais as disciplinas fossem fortes, como para currículos regionalizados em torno do princípio das competências e da crítica à rigidez disciplinar e científica. Após 1996, é possível verificar que emergiu com força a **concepção curricular baseada nas competências**, ou seja, no desenvolvimento de modos de agir e de pensar capazes de lidar com a fragmentação, a flexibilização, a rapidez das mudanças sociais, enfim, com a instabilidade característica do final do século XX e início do século XXI.

Esses modelos de currículos recontextualizaram os debates genuinamente teóricos sobre os sentidos da formação nas escolas e nas universidades que dividiam grupos defensores de eixos diferenciados, em que se contrapunham, por exemplo, humanismo clássico a humanismo científico, humanismo a pragmatismo, universal a relativo. Essas dicotomias refletiam o estágio de desenvolvimento do capitalismo e da urbanização que refaziam sempre a tensão entre a formação cultural contra uma formação técnico-profissionalizante.

Santos (2002) tem razão quando constata, na pesquisa sobre as concepções de educação e de ciência nos currículos desde os anos de 1920, que havia uma visão pragmática de ciência nos currículos de 1930 em diante, sendo ressignificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, pois a regionalização dos saberes visa o desenvolvimento de competências que agilizem o movimento dos indivíduos em torno das mudanças rápidas no mundo do trabalho e na vida social.

Em cada tipo de configuração - anos 1970s, 1980s e 1990s - predominaram tipos ou padrões de discursos pedagógicos que originaram modelos de currículos. O estudo de Santos (2002) concentrou-se na análise dos currículos elaborados pelo Governo Federal e pelo Distrito Federal. Nesta tese enfoco o estado do Paraná em que se podem observar especificidades no período de 1983 a 1994, quando as reestruturações curriculares tiveram uma influência marcante das teorias pedagógicas vinculadas ao materialismo histórico. Quando isso ocorreu, as propostas curriculares tenderam a fortalecer uma visão política das ciências, das disciplinas e dos seus campos científicos nas escolas.

Dessa forma, os modelos dos currículos podem ser compreendidos segundo as orientações do debate epistemológico no campo cientifico, tendo as principais correntes e suas variações nas perspectivas moderna e pós-moderna sido recontextualizadas no campo acadêmico, no pólo de formação para professores (nas licenciaturas) e no campo escolar, nos currículos do ensino médio.

2 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPR – [1938] 1970-2002 COMO A PRIMEIRA AGÊNCIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO[49]

A Universidade Federal do Paraná-UFPR pode ser considerada como agência de contextualização e recontextualização dos discursos pedagógicos. É agência de contextualização porque forma profissionais nas diferentes áreas tendo criado, ao longo de sua história, núcleos e grupos de pesquisa que a legitimaram como universidade, e vindo a tornar-se uma instituição capaz de desenvolver o ensino e a pesquisa. Mas é também uma agência recontextualizadora, porque teve, como todas as instituições de ensino, que se adequar aos valores e aos princípios predominantes nas agências do aparato estatal, sobretudo as do governo federal, voltadas para a racionalização do sistema cientifico e do sistema de educação.

A análise das grades curriculares e dos depoimentos dos agentes que estudaram e/ou trabalham como docentes na UFPR, possibilita identificar o movimento de delimitação de fronteiras: a) entre as disciplinas afins das ciências sociais no interior da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, posteriormente, transformada em Setor de Ciências Humanas (1974); b) entre as áreas da Antropologia, Política E Sociologia; c) entre as habilitações para a licenciatura e o bacharelado. A sistematização dos dados sobre vagas, inscrições no vestibular, matrículas e conclusões nas licenciaturas de Filosofia, História, Geografia, Estudos Sociais e Ciências Sociais permitiu verificar,

---

[49] Nesta pesquisa não optei por fazer um levantamento da história das instituições o que demandaria investigação exaustiva de fontes, documentos, entrevistas, enfim, uma série de recursos e procedimentos de pesquisa que atendessem a esse recorte. Como meu foco é o *ensino das ciências sociais/sociologia* no contexto específico que se desenvolveu a partir de 1970, sobre os anos anteriores apenas vou indicar dados sobre a história da instituição UFPR e o curso de ciências sociais, baseando-se nos dois livros de Cecília Maria Westphalen, o primeiro intitulado "Universidade Federal do Paraná: 75 anos", publicado em 1987, o segundo, intitulado "Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – 50 anos", publicado em 1988 e nos depoimentos dos agentes entrevistados por mim, nos artigos de Tomazi (2006) e Colognese et al.(2001), nas comunicações dos resultados das pesquisas sobre as Ciências Sociais no Paraná, realizadas no I Seminário sobre o tema, em Curitiba, nos dias 11 e 12 de Abril de 2005, publicadas no livro organizado por OLIVEIRA, M. (org). **As Ciências Sociais no Paraná.** Curitiba: Protexto, 2006, entre outras fontes.

objetivamente, como a formação de professores para o ensino médio se complicou ainda mais, com a entrada do curso de Estudos Sociais, mais um produto da reorganização dos saberes e conhecimentos da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus de 1971.

2.1. ORIGENS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

É comum nos poucos artigos sobre a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná-FFCL-PR (1938) e do curso de Ciências Sociais (1938), no contexto de criação dessa instituição junto com a UFPR (1912)[50], a constatação de quatro traços que marcaram a origem: a) o vínculo com os intelectuais católicos membros do Círculo de Estudos Bandeirantes, liderados pelos Irmãos Maristas, destacando-se a figura de José Loureiro Fernandes e Bento Munhoz da Rocha Neto, fundadores da FFCL-PR e do curso de Ciências Sociais, sendo José Loureiro Fernandes pioneiro também nas pesquisas antropológicas e na organização de museus no Paraná (WESTPHALEN, 1988, p.7-8, BEGA, 2006, p.47); b) os cursos da FFCL-PR que tinham professores oriundos das faculdades de Direito, Engenharia e Medicina do Paraná, da Escola Agronômica do Paraná, e membros do já citado Círculo dos Bandeirantes, sacerdotes católicos e outros, vale dizer, o curso de ciências sociais não contava com profissionais especializados nessas áreas (Westphalen, 1988, p.19); c) a área que se aproximou mais de uma formação profissional e especializada em pesquisas isto é a área de Antropologia, e as disciplinas afins, como História, sendo que a formação em Sociologia e Ciência Política só se desenvolveu no curso após 1970 (Tomazi et al. 2001, 2006; Depoimentos de Nelson Tomazi, Ana Cleide Cesário, Maria Tarcisa Bega, Iran Martins); d) a fragmentação e descontinuidade na evolução dos números de alunos matriculados e graduados na FFCL-PR e, particularmente, no curso de ciências sociais, com baixa produtividade até os anos de 1960, quando

[50] Sobre a história da UFPR conferir: CARNEIRO, David. **Educação**: universidade e história da primeira universidade do Brasil. Curitiba: Ed. UFPR, 1971.

aparecem sinais de aumento de matrículas e conclusões, sendo que regularidade, constância e currículos mais sintonizados com a produção das ciências sociais, nas três áreas, Sociologia, Antropologia E Ciência Política, aparecem mesmo só após 1970 (ver Tabelas; WESTPHALEN, 1988, COLOGNESE et al, 2001; TOMAZI, 2006).

A publicação do artigo de Nelson Tomazi e Silvio Colognese, em 2001, "A Institucionalização da Sociologia no ensino superior paranaense", torna-se um ponto de partida para a elaboração do projeto de pesquisa interinstitucional sobre a História das Ciências Sociais no Paraná, que se iniciou em 2004, intitulado, *A construção e a consolidação do campo científico da Sociologia no ensino superior paranaense (1938-2004),* coordenado pelo professor Márcio de Oliveira, do Departamento de Ciências Sociais da UFPR, congregando pesquisadores da UEL, UEM-Universidade Estadual de Maringá e UNIOSTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Em um ano de pesquisa já foi possível problematizar as hipóteses iniciais indicadas no artigo de Colognese et al. (2001), reelaboradas pelo próprio Tomazi na comunicação realizada em 2005 e explicitada por Márcio de Oliveira (2006).

O que prevaleceu na elaboração do referido projeto de pesquisa foi a hipótese da tardia institucionalização da Sociologia no Paraná, em comparação com o que ocorreu no estado de São Paulo[51], enfatizando o processo de

---

[51] É interessante notar que há uma recorrência nos estudos sobre o Paraná, em quaisquer campos, nas artes, na economia, na política, na sociedade, entre outros, empenhadas em procurar seu ritmo retardatário, seu descompasso, sua defasagem cronológica no desenvolvimento, sobretudo, em relação a São Paulo. Assim, os estudos tentam apreender as causas do "atraso" do Paraná em relação aos grandes centros do país. Na economia foi e é marcante a obra de Pedro Calil Padis (1981), o qual demonstrou como essa região se desenvolveu dependente de São Paulo, que seria o centro, constituindo-se o Paraná como periferia, numa clara alusão ao esquema cepalino de análise econômica brasileira em relação à economia internacional. Maria Helena Oliva Augusto (1978), ao analisar uma forma de intervenção estatal na economia paranaense, descarta essa idéia de um Paraná "periférico", vendo-o como mais um pólo dinâmico na expansão da economia capitalista nacional. Paulo Leminski (1988) é radical com relação à literatura em Curitiba, quando interpreta essa cidade apenas como consumidora e não produtora de arte nas diferentes modalidades. Não tem sido diferente com os recentes esboços de estudos sobre a história das Ciências Sociais nesse estado, que tomam como ponto de partida o descompasso, o atraso, enfim, recolocam o sentido de periferia, de província, para pensar o desenvolvimento dessas ciências em relação aos outros estados, sobretudo, o estado de São Paulo. Não posso esquecer de mencionar uma outra tendência que busca exagerar as especificidades, os progressos, avanços e feitos nas diversas áreas do estado do Paraná, indicando-o muito mais como pioneiro, líder, inventor, tais como as de Wilson Martins e Romário Martins (PEREIRA, 1996).

diferenciação com a antropologia no período de 1938 a 2004, procurando evidenciar o quanto não existia o estudo da Sociologia, propriamente dita, nos anos de 1930 a 1950.

Depois de um ano de pesquisa dos vários docentes envolvidos, e de uma revisão bibliográfica sobre o Brasil e países da América Latina, Oliveira (2006) problematizou essa hipótese, quando comparou o processo de diferenciação entre as áreas de Sociologia e Antropologia nos anos de 1930 a 1950 nos demais estados, sobretudo, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, indicando que nessas regiões também não havia uma diferenciação clara ou uma institucionalização tão desenvolvida em cada disciplina. Além disso, constata que a "hegemonia" dos temas antropológicos e etnológicos também não era uma especificidade do Paraná. Nesse sentido, ao contrário de "descompasso" e de "atraso", o Paraná estava tomando o mesmo sentido nacional, quando criou museus no século XIX, realizou as primeiras pesquisas etnográficas, buscou identificar sua formação social e étnica, temas predominantes nos anos de 1930 a 1950 em todo o país.

É pertinente a afirmação de Oliveira (2006) de que o padrão de desenvolvimento das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil é a variedade de processos que levaram à criação dos campos específicos. Essa variedade dependeu de como cada estado/região se desenvolveu econômica, social, política e culturalmente. Mas, é comum o fato que até os anos de 1950 havia pouca diferenciação entre essas áreas. Entretanto, o que já despontava como campo autônomo, mas muito colado às figuras das ciências sociais, era o campo da educação/campo pedagógico. O fato de que a Sociologia inicia sua institucionalização, através do seu ensino nos institutos de educação, no curso normal, de formação para professores aparece como traço comum na maioria dos estados. Outra idéia presente no início da referida pesquisa era do isolamento do Paraná em relação ao resto do país, o que Oliveira (2006) também contesta, demonstrando que figuras líderes, como Jose Loureiro

Fernandes, estiveram envolvidas em associações científicas, eventos, entre outros. [52]

Entretanto, considero relevante pensar na descontinuidade e na dificuldade de reproduzir um quadro capaz de instituir a Sociologia no Paraná, em razão dos professores do curso de ciências sociais da UFPR, até meados dos anos de 1970, serem muito ligados à concepção católica e do número baixo de inscritos e de formados nesse curso até os anos de 1950. Realmente, aqui há um problema para a configuração do campo da Sociologia, da pesquisa, com praticantes, consumidores e agentes que reproduzissem uma lógica comum. Quando comparamos o número de formados em ciências sociais, por exemplo, na UFRJ-Universidade Federal do Rio de Janeiro (VILLAS BÔAS, 2003, p.48-49) e na UFPR entre 1939 e 1955, a primeira formou 82 alunos e a segunda, 19. Mesmo relativizando o número da população do Rio de Janeiro e de Curitiba, além do fato do Rio de Janeiro ser a capital do país, há uma diferença muito grande. O problema da descontinuidade e do baixo número de alunos ingressantes e concluintes até meados dos anos de 1950 ainda precisa ser investigado.

Dessa forma, as Ciências Sociais no Paraná, em Curitiba, até os anos de 1960, não praticariam uma "ciência", mas sim uma espécie de "filosofia social" colada à religiosidade. Esta seria uma hipótese com que trabalhar as razões para uma profissionalização tardia e uma baixa procura, não só no curso de Ciências Sociais, mas em toda a faculdade de Filosofia. O professor Iran Martins Sanches, formado em 1952, relata o ambiente nos tempos que cursou Ciências Sociais e o fato de sua turma ter apenas quatro alunos:

> Funcionava a Faculdade de Filosofia ali na Rua 15 de novembro, esquina com a rua Tibagi. Este conjunto de prédios não existia ainda. Na rua 15 de novembro esquina com a Tibagi, onde funcionava o antigo Colégio Santa Maria dos Irmãos Maristas, era a antiga Faculdade de Filosofia da Federal, em 1950. Éramos quatro alunos

[52] Um fato interessante é o de que o Primeiro Congresso da Associação Brasileira de Educação ocorreu em Curitiba, em 1927 e o Primeiro Congresso de Sociologia ocorreu também em Curitiba, em 1954. Oliveira (2006) tem razão também em apostar que o Paraná não se manteve tão isolado assim dos movimentos culturais de constituição do campo das ciências sociais/sociologia e da educação, eu acrescentaria.

> no curso de ciências sociais, quatro alunos... Me recordo**,** que havia um aluno chamava-se Sebastião [Mello], esse era da Polícia Civil, naquele tempo ele era escrivão da Polícia, e tinha também uma licença para fazer o curso a tarde. Soube, mais tarde, que ele passou a ser delegado de polícia aqui na capital. Também nunca mais o encontrei, desde aqueles tempos de colégio, de faculdade. Havia um moço brilhante, Paulo Idelfonso de Assunção. Tem uma rua com nome dele aqui em Curitiba, ele foi promotor de justiça, um moço brilhante**!** Era advogado, formado bem jovem e fazia ciências sociais, dominava idiomas, alemão e inglês fluentemente; ele era partidário do integralismo, de Plínio Salgado, ele era defensor dessa linha ideológica. Havia uma moça, que fazia o curso conosco e faleceu prematuramente, no meio do curso ela partiu. Éramos em quatro, volte e meia um faltava e eu assistia à aula sozinho, era eu**,** o professor e Deus **[risos]** (Iran Martins Sanches).

Maria Tarcisa Bega questiona a pertinência de se considerar que o curso tenha sessenta anos de idade e afirma:

> **[...] em alguns anos não houve inscritos no curso, ou seja, é um** curso intermitente, não tinha essa estrutura que conhecemos hoje, profissional de entrada, esse modelo é muita mais a partir dos anos 1960. Um ensaio geral de curso uma fase pré institucionalização. Quando falamos que este curso tem mais de 60 anos eu tenho sérias dúvidas. Para mim esse curso vai se constituir quando ele perde esse caráter intermitente, tem continuidade, tem aluno, quando ele estabelece uma regularidade, o que me faz até pensar nessa universidade, ela fecha, abre, etc. Na verdade, ela pode ser considerada como empreendimento institucional, como aparato, a partir dos anos de 1950. O aparato arquitetônico ilustra isso. Até então abria-se a turma se houvesse aluno, era uma coisa muito mais experimental dentro de uma faculdade com três departamentos cobrindo um conjunto de cursos, do **que efetivamente uma profissionalização. Quem começa a** profissionalização? Letras, antropologia com o Jose Loureiro, têm antropólogos e não tem curso que os sustente e esse é o conflito que nós temos até hoje da partição de dois departamentos, com questões políticas que se reproduzem de geração a geração. Mas, na origem nós temos essa marca fundadora Loureiro Fernandes é médico e um dos fundadores do Círculo dos Bandeirantes, ou seja um militante católico, que estará muito mais preocupado com a constituição dos conhecimentos das humanidades do que com o que nós chamamos hoje ciências sociais. Isso diferencia o curso da UFPR dos outros cursos da UEL, UNIOESTE e UEM que já nascem com a marca da profissionalização. Aqui, não! Ele nasce sob a marca da generalidade (Maria Tarcisa Silva Bega).

As marcas da fundação em torno de um líder docente católico e do próprio ambiente cultural da época compunham o discurso pedagógico predominante, possivelmente próximo dos modelos generalistas calcados na Filosofia Social, uma vez que os professores dessa época eram muito ligados à

Igreja Católica e, talvez, por isso a Filosofia e o pensamento católico reformador fossem orientadores da seleção e organização dos conteúdos. Essas orientações apresentam-se como hipóteses que necessitam de mais pesquisas e análises que demonstrem como operavam tais conteúdos e sentidos pedagógicos de formação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba. Como afirma Iran Sanches, ele aprendeu a ser cientista social e professor com docentes oriundos da elite econômica, política e católica de Curitiba, fato pelo qual sente satisfação,

> Havia dois padres que nos lecionava. Tinha o professor Loureiro Fernandes em antropologia, era um homem muito conhecedor, era médico e antropólogo. Havia o professor Euclides Mesquita, em sociologia. Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, era sociólogo, tive aula com ele um ano inteiro e havia professor Reni Freire de estatística, professor que viera com uma experiência muito grande de Portugal, Lisboa e que encantou-se com Curitiba e ficou aqui, ele era um profundo conhecedor de matemática e estatística; Arthur Ferreira, que dava ciência política e economia política; era um corpo docente excelente, professor Lacerda Pinto, Dr. Lacerda Pinto era presidente do Tribunal de Justiça do Paraná, também era professor de política; com ele aprendi muito, mas muito mesmo! Devo a ele, falecido há tantos anos, uma atenção maravilhosa. Um educador completo! Professor Lacerda Pinto, Doutor Lacerda Pinto, na ocasião ele era presidente do tribunal de justiça do Paraná, quando o governador era Bento Munhoz da Rocha Neto, que era também professor, Bento era um homem culto, intelectual e um político habilidoso. Um grande orador, grande escritor, pensador mesmo, estadista! Então essa era a nossa faculdade, pequenina, modesta, no nosso tempo as perspectivas eram até certo ponto limitadas [...]. (Iran Martins Sanches).

O corpo docente do curso de Ciências Sociais possuía vínculos com o poder político local, na esfera do Judiciário e do Poder Executivo, no governo estadual, eram lideranças da elite que investiam parte do seu tempo na formação de mais profissionais e “intelectuais” que atuariam nos cargos públicos na educação e em outros órgãos governamentais.

Entretanto, as grades curriculares de 1940 e de 1959 refletem um curso enxuto, que distribuía a carga horária entre as disciplinas consideradas, naquele momento, como componentes da formação do cientista social. A organização reflete a baixa especialização das áreas, havendo em 1940 distribuição eqüitativa entre Sociologia e Política. A Antropologia e a Etnografia ganham mais espaços no currículo de 1959. Esse modelo de currículo

científico era semelhante, por exemplo, ao do curso da UFRJ (VILLAS BÔAS, 2003, p 49-50).

Quadro 2 - Seriação das disciplinas do curso de Ciências Sociais Bacharelado da UFPR– 1940 / 1959

SÉRIE	DISCIPLINAS EM 1940	DISCIPLINAS EM 1959
1ª	1- Complementos de Matemática 2- Sociologia 3- Economia Política 4- História da Filosofia	1- Complementos de Matemática 2- Sociologia 3- Economia Política 4- História da Filosofia 5- Introdução à Filosofia
2ª	1- Estatística Geral e Metodológica (R) 2- Sociologia 3- Economia Política 4- Ética	1- Estatística Geral e Metodológica (R) 2- Sociologia 3- Economia Política 4- Ética 5- Psicologia Social (R) 6- Antropologia (R)
3ª	1- Sociologia 2- História das Doutrinas Econômicas 3- Política 4- Etnografia 5- Estatística Aplicada	1- Sociologia 2- História das Doutrinas Econômicas 3- Política 4- Etnografia 5- Estatística Aplicada 6- História das Doutrinas Sociais 7- História das Idéias Políticas

Fonte: Manual para o aluno do curso de Ciências Sociais (1940). De acordo com o artigo 12º de 1959, consta no Regimento Interno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que o curso de Ciências Sociais tinha 3 anos de duração. Carga Horária Total: 2200 Horas
In: Tomazi (2006, p. 93)

Para obter a habilitação em licenciatura o aluno deveria cursar mais um ano de disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Estágio). Em 1953, por exemplo, foi permitido que os alunos realizassem apenas as provas nessas disciplinas, não necessitando freqüentar as aulas, sobretudo os bacharéis que já lecionavam.

> Em 1952, terminava a graduação do bacharelado, não tinha licenciatura, nem eu e nem o Silvio, também não tinha. Mas, havia, naquela ocasião, uma facilidade de que para as licenciaturas, bastava nós virmos prestar as provas. Então, em 1953, nós ficamos lecionando lá e viemos no mês de julho e, depois, viemos no mês de novembro prestar as provas das disciplinas pedagógicas: biologia educacional, estatística, sociologia educacional, etc.. E nós viemos! Metodologia e tal... Daí tinha o professor Clovis Manhato, José Ribeiro, que nos ajudaram, né? Que compreendiam nossa vida e a nossa luta, digamos assim ...(risadas). Eles diziam: "Vocês são nossos colegas!" E a gente pensava: "Puxa, mas isso é importante, já sou professor!" E daí começamos, **terminei a licenciatura em 1953.** Estando em Cambará, naquele ano de 1953, o ano do cinqüentenário do Paraná, eu passei em Cambará; no ano do cinqüentenário do

> Paraná eu estava em Cambará. E começamos a lecionar lá em Cambará em março (Iran Martins Sanches).

Pode-se observar como a questão da licenciatura, mesmo numa faculdade criada para formação de professores, não tinha um lugar confortável e fixo, apesar de ser um contexto social que ainda valorizava o professor, conforme Iran Sanches relembra com saudades, "E começamos a lecionar lá em Cambará, em março. Fomos lá, junto com o Silvio, fomos de trem, naquele tempo ia de trem em Cambará, fomos hospedados no Hotel Avenida do Sr. Luis, que nos recebeu como filhos, naquele tempo o título de professor era importante, né? Professor era gente mesmo! Acredite!"

Tomazi (2006) realizou uma análise de algumas cadernetas de anotações de conteúdos dos professores de sociologia na UFPR entre 1944 e 1963, ressaltando a presença de uma visão conservadora e religiosa nas aulas de Sociologia. Adverte que essa fonte não revela tudo que era ensinado, mas considera um registro significativo para evidenciar as preocupações sociológicas da época. Esse autor considera que não se desenvolvia uma sociologia científica nos moldes do que já despontava na USP. Era uma sociologia espontânea sem critérios muito rígidos dos cânones de pesquisa.

Em suma, o que podemos apontar fundamenta-se nos depoimentos e nessas pesquisas, cujos dados encontram-se ainda em fase de elaboração e consolidação de dados. Entretanto, tem sido recorrente aparecer nesses poucos dados os traços do pensamento católico, reformador e racionalizador da formação nas ciências humanas[53]. As grades curriculares revelam que as

---

[53] Evidentemente que havia conflitos em torno dessa orientação que, segundo Westphalen (1988), começaram a se acirrar no processo de integração da FFCL à Universidade bem como ao processo de adequação da burocracia à legislação educacional após a constituição de 1946. Uma das exigências era de contratação de docentes por concurso público. Pela legislação antiga da faculdade os fundadores das cátedras poderiam ser reconhecidos como professores da carreira (da cátedra), independente dos exames e de suas respectivas titulações. Mas, um pequeno grupo liderado pelos Professores Wilson Martins e José Loureiro Fernandes, opôs-se a esse tipo de contratação, batendo de frente com interesses dos padres professores que pleiteavam suas nomeações pela legislação antiga da faculdade. "Os anos de 1955 a1959 foram tumultuados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por questão que, na verdade, **consistia na luta pelo poder entre dois grupos desejosos da direção e da orientação da Faculdade, separados por ideologias conflitantes, os católicos-clericais e**

ciências sociais já eram reconhecidas como um campo relevante. Ou então, por que criaram esse curso no momento de fundação da FFCL? É possível observar que para essa elite católica e política as Ciências Sociais desempenhariam alguns papéis no processo de escolarização no ensino superior, mesmo que marcadas pelo sentido generalista de formação, típico daquele contexto histórico.

Os depoimentos dos que estudaram na FFCL - UFPR em meados dos anos de 1960 e dos anos de 1970 atestam que o curso de ciências sociais não tinha identidade definida e que o ensino de Sociologia efetivado não estava em total sintonia com o que já se tinha produzido dentro e fora do Brasil até aquela época. Momentos de exceção ocorreram com recém-formados, tais como Maria Helena Oliva Augusto e Rubem Keinert, e recém-chegados, como Lia Zanota Machado, formada na USP-Universidade de São Paulo; além de eventos que traziam os professores de São Paulo, tais como: Octavio Ianni, Maurício Tragtemberg, Maria Isaura Pereira de Queiroz, e os mais novos, como: José de Souza Martins, Gabriel Cohn, entre outros. Os depoimentos atestam, ainda, que a formação de Antropologia era mais sólida se comparada à de Sociologia,

> [...] o curso se for analisado o currículo é muito dois professores de sociologia, que não são sociólogos, são formados em filosofia, a gente fazia o curso e procurava estudar por fora todas as coisas, então, seja sociologia, seja marxismo, era um marxismo rastaquera, que era um marxismo de manuais, [...] era assim um acervo muito ruim. Mas, a gente tinha de ouvir falar e coisa e tal, de que existia uma série de outras obras e trazíamos os professores para fazer cursos. Então, uma pessoa que me influenciou muito foi o Maurício Tragtemberg, eu o conheci aqui [Curitiba] ele veio duas ou três vezes e depois das palestras a gente saía e ficava conversando do fim da tarde até madrugada. Foram as primeiras visões de fora. Depois, outros cursos que vieram a gente teve Luiz Pereira, José de Souza Martins, Gabriel Cohn, Maria Isaura Pereira de Queiroz veio dar um curso sobre sociologia religiosa, isso no período de 1969 e 1970, quando a gente teve alguma abertura para uma escola que era importante, que era o pessoal de São Paulo, tirando a professora Maria Isaura, os outros eram muito jovens, eram assistentes na USP, na época [...] (Nelson Tomazi).

---

os liberais anti-clericais, ainda que essa classificação comportasse diferentes nuanças." (WESTPHALEN, 1988, p.40, grifos meus).

> [...] acho que havia uma autocensura muito grande por parte dos professores, eu entrei num período muito ruim, eu entrei em 1965 e saí em 1968, no auge da repressão. Então, havia uma autocensura muito grande, pra você ter uma idéia, meu professor de ciência política dava a formação do Estado moderno o tempo todo. Eu aprendi marxismo mais nas aulas de economia do que propriamente nas aulas de sociologia. Eu acho que o começo da minha descoberta de Marx foi com as aulas de História Econômica, a gente tinha um professor excelente, o professor Arthur, que era uma catedrático, e as aulas dele eram aulas magnas, era impressionante, a gente aproveitava muito. Acho que o professor Brasil Pinheiro Machado também, pai da Maria Célia [Pinheiro Machado Paoli] , teve uma importância muito grande na nossa formação e , a gente criava grupos de estudos, assim como Maria Helena tinha o grupo dela, Maria Helena estava dois anos na minha frente [...] Olha, eu acho que **a sociologia era muito fraca**. Ela teve um incremento quando eu tava no final que a gente recebeu a Lia Pinheiro Machado, que hoje é Lia Zanota Machado, a Lia era casada com o irmão da Maria Célia, ela tinha esse sobrenome. Ela chegou, na Federal e a Maria Helena, então elas constituíam uma disciplina para nós, isso eu acho que abriu muito. [...] A história era boa. Acho que Cecília Westphalen, apesar de um certo matiz, assim conservador, ela tinha uma formação clássica, muito sólida. Os cursos que ela dava eram muito bons. Ela dava história para nós, e o professor Brasil, as aulas dele a gente esperava assim com ansiedade. Toda semana nós tínhamos quatro horas com ele. A antropologia, eu acho que também ela teve uma injeção muito boa porque o Ruben [César Keinert], a Marilia [de Carvalho], assim que se formaram, entraram de instrutores voluntários na antropologia. Eles injetaram, acho que um ânimo legal no departamento, acho que era um departamento mais dinâmico, muito mais dinâmico do que a sociologia (Ana Cleide Cesário).

Observa-se a recorrência ao fato de terem sociologia clássica mais no final do curso, com a entrada da professora Lia Zanota Machado e da força da formação em Antropologia, com bons professores, tais como Cecília Helm e recém-formados.

> E o curso de ciências sociais era um curso, assim, muito fraco do meu ponto de vista, porque? Porque a gente não lia nem uma boa sociologia funcionalista, então a parte de sociologia era muito fraca. A parte de política era teoria geral do estado e parte de antropologia, por toda uma formação do Loureiro, era única parte profissional, então eu estudei, eu fiz o curso de ciências sociais a partir da antropologia e a partir de métodos e técnicas de pesquisa e de estatística, porque nessa época o curso tinha uma carga grande consistente de antropologia. Tinha uma parte, razoavelmente, frouxa de sociologia e de ciência política, tinha uma parte quantitativa razoável que era matemática no primeiro ano e estatística e método e técnicas de pesquisa e tinha uma formação na área de licenciatura, que é a clássica. Então, eu fiquei no primeiro e segundo ano militando e trabalhando, estudando no que era necessário, a partir do terceiro ano, me tornei monitora da professora Cecília Helm em antropologia cultural, aí foi a minha primeira conversão, não foi a sociologia, foi a

> antropologia. No quarto ano fui ser monitora da professora, então, Lia Pinheiro Machado, hoje Lia Zanota Machado, que hoje está na UnB, estava aqui e foi por onde eu aprendi a sociologia, e li pela primeira vez Marx, Weber, teoria da modernização, da dependência, descobri que havia uma sociologia do planejamento, e descobri a sociologia do conhecimento. Então, a minha formação em sociologia, foi uma formação tardia no final do curso, enquanto eu tive quatro anos de uma boa antropologia, eu tive dois anos de uma boa sociologia. Mas, naquele momento, o que nós fazíamos? Exatamente pelo movimento estudantil, nós éramos todos contra a ditadura, nós líamos todos os marxistas, os mais arrevesados, os estruturalistas, ou seja, aqueles modelinhos se A, então B, aqueles moldes no marxismo estruturalista, Marta Harnecker, era o tipo de literatura que nós líamos, mas nós líamos e estudávamos, fazíamos estudo do Capital, das obras do Marx, líamos Rosa Luxemburgo, líamos textos mimeografados do Mao Tsé Tung, eu tenho na minha casa até hoje um texto em mimeografo à álcool sobre a contradição do Mao, então aquele texto eu guardei meio de troféu. Líamos os russos, boa parte em espanhol e boa parte desse livros encapados com capas de Revistas Contigo ou Capricho pra disfarçar o conteúdo "subversivo" da obra. Então, a minha formação em sociologia tem um lado meio autodidata, não posso negar. Na antropologia, eu tive uma formação mais consistente, diria em estatística e métodos também um pouco mais consistente, então eu me tornei uma sociólogo meio capenga, eu me tornei muito mais uma marxista do que uma socióloga, mas nesse momento era suficiente, porque com o marxismo a gente explicava o mundo e conseguia emprego (Maria Tarcisa Bega).

> Eu diria que em sala de aula a gente aprendia o que não fazer com a sociologia. O pessoal novo que entrava era despreparado, a não ser uma professora, que na época era Lia Pinheiro Machado, hoje é Lia Zanotta Machado, no final do curso que nos deu belas indicações a partir de uma disciplina sociologia do desenvolvimento que estava na moda, daí um artigo do livro do Luiz Pereira, do livro *Sociologia e Desenvolvimento* que é *Estado e Planificação*. Onde ele vai pegar a partir de Mannheim, fazendo uma discussão sobre financiamento e vai indicar as três linhas do pensamento básico de cada autor Durkheim, Weber e Marx. Teoria do conhecimento, do estado e tal. Se você for consultar, você vai ver bem esquemático e tal. Mas, a gente aprendeu que havia outros autores que discutiam Goldman, e a gente ia atrás desses livros. Então o livro de formação foi o livro do Lucien Goldman *Ciências humanas e filosofia,* que eu uso até hoje. (Nelson Tomazi)

Os entrevistados destacam que a formação era enriquecida pela variedade de disciplinas e as aulas de figuras tais como Cecília Westphalen, Brasil Pinheiro Machado, José Loureiro Fernandes, em aulas sobre História, Antropologia Física, História Natural, História Econômica, enfim, nas Ciências Sociais. Pode-se dizer que esses agentes tiveram uma formação mais nas Ciências Sociais e menos na Sociologia, em particular. A conversão para a Sociologia deu-se no processo de profissionalização seja como professor

universitário seja como técnico, assessor, pesquisador em órgãos governamentais ou não.

> Em termos de formação da universidade foi isso, agora uma coisa que ajudou a mim e a um grupo de pessoas que estavam 4 ou 5 pessoas foi que a gente fazia pesquisa de campo. Mas, não na universidade. A gente tinha que sobreviver. Então o que a gente fazia? A gente fazia pesquisa, pesquisa para IBM, essa coisa de ir de casa em casa fazendo pesquisa aplicando questionário. No terceiro ano, a gente fez estágio no Centro Integrado empresa e escola – CIEE do Paraná. Tinha sido criado na época e a gente fazia pesquisa de conhecer bairros de Curitiba e tal, tinham umas pesquisas encomendadas e a gente saia fazendo pesquisas, *survey,* 100 questões, então numa casa a gente sabia a vida inteira do individuo. Por exemplo, eu fiz o censo demográfico de 1970, então também fui de casa em casa. Depois trabalhei no IPUC, tudo na fase de estudante, certo? Conto como uma formação. As pessoas perguntam como você sabe fazer pesquisa? É que eu fazia muita pesquisa de campo então quando eu pego um questionário hoje é muito fácil perceber se ele está viciado ou não, a posição das questões, né? Tem um mapa nisso aí. A gente teve uma formação, como você pode perceber extremamente variada, fluida sem nenhum marco, né? (Nelson Tomazi)

Esses agentes tiveram uma formação nas ciências sociais em conexão com as práticas de pesquisas ligada aos órgãos governamentais ou empresariais planejadores. O IPPUC-Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba era uma novidade, pois pretendia modernizar e planejar a cidade, contando com pesquisas multidisciplinares (Engenharia, Economia, Geografia, Sociologia, entre outras).

Do ponto de vista formal o currículo de 1962 a 1974 já seguia, então, um eixo centrado nas Ciências Sociais, ou seja um curso com perfil mais próximo das Ciências Sociais, sobretudo daquelas voltadas para o planejamento e para a pesquisa estatística. Há eqüidade entre as disciplinas, Antropologia, Política E Sociologia presentes nos quatro anos do curso para o bacharelado. A licenciatura aparece através das disciplinas de Didática, Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino. É um currículo baseado nas disciplinas; ainda não aparece na grade temas ou problemas Das Ciências Sociais, ou especializações no interior das disciplinas Antropologia, Sociologia E Política.

Quadro 3 - Disciplinas do curso de Ciências Sociais da UFPR – 1962

	DISCIPLINAS
1	História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil)
2	Geografia Humana e Econômica
3	Sociologia
4	Antropologia
5	Política
6	Economia
7	Estatística
8	Metodologia e técnica de Pesquisa
9	Matérias Pedagógicas de acordo com o parecer nº 292.

Fonte: Resolução n.º 292 de outubro de 1962

Essas disciplinas eram distribuídas na grade em quatro anos, conforme evidencia-se na periodização de 1967:

Quadro 4 -Sugestão de periodização do curso de Ciências Sociais da UFPR-1967

SÉRIE	**DISCIPLINA**	**CHS**	**CH T**
1ª	Antropologia	04	135
	Sociologia	03	90
	Estatística	04	120
	Geografia Humana e Econômica	03	90
	Economia	03	90
	Política	04	120
2ª	Sociologia	03	90
	Psicologia da Educação	03	90
	Estatística	05	150
	Política	03	90
	Economia	03	90
	Antropologia	03	90
3ª	Didática	03	45
	Elementos de Administração Escolar	03	45
	Sociologia	03	90
	Política	05	90
	Economia	03	150
	Estatística	03	90
	Antropologia	03	120
	Métodos e Técnicas de Pesquisa Social	04	
4ª	Sociologia	02	60
	Política	03	90
	Economia	02	60
	Prática de Ensino	02	60
	História Contemporânea	02	60
	História do Brasil	04	120
	Antropologia	02	60

Fonte: Resolução n. º 2, de 27 de janeiro de 1967, fixa o mínimo de conteúdo e seriação do curso de Ciências Sociais.

Os departamentos de Sociologia e Antropologia foram separados desde o início, demonstrando a força da Antropologia e a necessidade de estabelecimento de fronteiras claras entre as disciplinas das ciências sociais (Sociologia e Antropologia). Atualmente, há um debate sobre a separação do departamento de Sociologia e Política[54], seguindo o exemplo da USP e outras instituições, em que o curso de Ciências Sociais é organizado a partir desses três departamentos. Esse fato é importante, pois a definição dos currículos e dos tipos de formação para o cientista social dar-se-á em disputas cada vez mais complicadas, com a criação de vários grupos e subgrupos organizados em torno das disciplinas e das habilitações em licenciatura e bacharelado.

2.2 O ENSINO COMO FORMAÇÃO E REPRODUÇÃO DOS CIENTISTAS SOCIAIS.

O curso de ciências sociais da UFPR consolida-se, então, a partir de 1972 em diante, quando mantém a regularidade no fluxo de entrada e saída de graduados, iniciada na década anterior. Se compararmos o período de 1940 a 1971 (31 anos) (WESTPHALEN, 1988, p. 141) com o período de 1972 a 2002 (30 anos, ver Tabela 1), observam-se que no primeiro graduaram-se 417 pessoas e no segundo 848, representando um aumento de 49% de diplomados no segundo período.

[54] Segundo Depoimento de Milena Martinez, Nelson Tomazi, Maria Tarcisa da Silva Bega.

Tabela 1 - Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e de concluintes no curso Ciências Sociais da UFPR, de 1970 a 2002.

ANO / CURSO	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS
	vagas	Inscritos vestibular	Matriculas	conclusão
1970	-	-	128	* 16
1971	-	-	153	* 29
1972	*100	* 102	208	* 42
1973	* 40	* 120	275	* 27
1974	* 40	* 53	201	* 35
1975	* 40	* 52	253	* 65
1976	* 40	* 54	290	* 78
1977	* 40	* 83	187	* 35
1978	* 40	65	170	22
1979	40	76	186	*27
1980	30	114	*151	*27
1981	30	142	153	*45
1982	30	109	157	*24
1983	30	162	113	* 19
1984	30	91	167	* 17
1985	40	110	154	* 8
1986	40	159	185	45
1987	40	168	150	15
1988	40	156	119	* 7
1989	40	162	48	-
1990	50	232	-	-
1991	55	138	148	19
1992	55	160	-	11
1993	55	160	211	14
1994	55	229	232	38
1995	55	193	239	15
1996	55	211	216	39
1997	55	203	229	29
1998	55	248	200	17
1999	55	271	244	35
2000	55	285	242	30
2001	80	316	251	33
2002	80	437	271	30
TOTAL	**1.490**	**5.061**	**5.931**	**893**

Dados fornecidos pela Pró-reitoria de Planejamento e Finanças da UFPR, 2004.
*Dados foram completados através de levantamentos, realizados por mim, em fontes organizadas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná –SETI e pelo antigo Setor de Assuntos Universitários da SEED-PR.
-Dados não encontrados.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Ao longo desses trinta e dois anos, o curso de Ciências Sociais passou por várias reformulações curriculares que resultaram em diferentes maneiras

de organizar a formação dos cientistas sociais. As mudanças mais significativas indicam como esse curso recontextualizou: os discursos pedagógicos dominantes nos órgãos de administração central (como o Ministério de Educação e Cultura-MEC), os debates e o estágio de desenvolvimento das pesquisas no interior das próprias ciências sociais, bem como a compreensão sobre os papéis desse profissionais.

O perfil da formação dos docentes dos departamentos de Ciências Sociais e de Antropologia indica algumas das razões explicativas de suas ações na elaboração dos currículos do curso de Ciências Sociais. Observa-se que nas décadas de 1970 e 1980 a maioria dos docentes tinham-se graduado na UFPR e realizado pós-graduação em História nesta mesma instituição. A partir dos anos de 1990 os docentes graduados na UFPR realizam seus cursos de doutorado em instituições paulistas e no exterior. Professores graduados e pós-graduados fora da UFPR começam a entrar nos dois departamentos responsáveis pelo curso de ciências sociais. O processo de recontextualização das ciências sociais na UFPR produzidas nas instituições paulistas intensifica – se com os docentes realizando a pós-graduação fora e com a chegada de professores de outros estados[55].

Pode-se verificar que, de uma formação generalista na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, marcada pela sua origem eclesiástica, portanto, de cunho católico, caminhou-se para uma formação acadêmica (clássica) e de pesquisa aplicada (flexível dentro das ciências sociais), passando por um modelo “tecnológico”, nos anos de 1970, seguindo as exigências do regime militar. O estabelecimento de currículos mínimos evidenciava a concepção de currículo tecnológico, expressão utilizada pelos assessores e consultores nos

---

[55] Segundo informações obtidas na secretaria do Departamento de Ciências Sociais, na página da internet dos cursos de pós-graduação (Sociologia e Antropologia) e nas entrevistas. http://www.deciso.ufpr.br/departamento/corpo_docente.html e http://www.antropologia.ufpr.br/departamento/corpodocente.htm

documentos de orientação para organização dos cursos nas universidades e faculdades (GARCIA & ALCORTA, 1979)[56].

Quantitativamente a Sociologia predominou, visto que as grades revelam um número maior ou igual ao número de disciplinas de Antropologia, sendo a Ciência Política residual até o currículo de 2002. Entretanto, os depoimentos dos agentes entrevistados, nesta tese, reiteraram que a Antropologia teve mais força em virtude da liderança de José Loureiro Fernandes que formou pesquisadores e docentes a continuar organizando a produção em etnologia e antropologia no Paraná. Os depoimentos ajudam, ainda, a elucidar os sentidos do ensino das Ciências Sociais e da Sociologia, ressaltando a marca do catolicismo e do espontaneismo nas aulas até os anos de 1970, conforme demonstrei anteriormente.

Os currículos de Ciências Sociais dos anos de 1970 tiveram que se adequar às exigências do MEC e às reformas do ensino fundamental e médio (então denominados de 1.º e 2.º graus).

Entre 1970 e 1975, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências foi transformada em Setor das Ciências Humanas e foram implantados currículos comuns aos cursos ofertados por esse setor. Eram os chamados ciclos básicos que funcionavam durante um a dois anos, dependendo do curso. Os alunos poderiam após esse ciclo escolher o curso ou a área na qual iniciaria o ciclo profissionalizante. Durante esses primeiros cinco anos o curso de Ciências Sociais ofereceu somente a habilitação em licenciatura[57].

---

[56] A Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária. Conferir: GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

[57] A Resolução nº 29/75 não deixa claro a base anterior à 1975 e nem a divisão quanto ao bacharelado, de 1975, entretanto os depoimentos de Maria Tarcisa Bega e Nelson Tomazi esclarecem esse fato.

Quadro 5 - Curso de Ciências Sociais da UFPR – 1975

1º CICLO – BÁSICO	
DISCIPLINAS NUCLEARES	
1.	SOCIOLOGIA GERAL I
2.	PROBLEMAS FUNDAMENTAIS DE FILOSOFIA
DISCIPLINAS BÁSICAS ESPECÍFICAS	
1.	ELEMENTOS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL
2.	ELEMENTOS DE HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA
3.	ELEMENTOS DE HISTÓRIA DO BRASIL
4.	ELEMENTOS DE GEOGRAFIA FÍSICA
5.	ELEMENTOS DE GEOGRAFIA HUMANA
6.	ELEMENTOS DE GEOGRAFIA DO BRASIL
7.	ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DA REALIDADE BRASILEIRA
8.	ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E CULTURAIS DA REALIDADE BRASILEIRA
9.	INTRODUÇÃO A ÉTICA
10.	POLÍTICA
11.	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL
12.	ESTATÍSTICA I
13.	INTRODUÇÃO A ECONOMIA I
14.	INTRODUÇÃO A METODOLOGIA CIENTÍFICA
15.	INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA CULTURAL
2º CICLO – PROFISSIONALIZANTE	
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	
1.	ESTATÍSTICA EXPERIMENTAL
2.	HISTÓRIA SOCIAL
3.	HISTÓRIA ECONÔMICA I
4.	METODOLOGIA ANTROPOLÓGICA
5.	ANTROPOLOGIA CULTURAL
6.	SOCIOLOGIA GERAL II
7.	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS I
8.	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS II
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
1.	PSICOLOGIA SOCIAL I
2.	ESTUDOS SOCIAIS E ECONÔMICOS I
3.	ESTUDOS SOCIAIS E ECONÔMICOS II
4.	SOCIOLOGIA DAS SOCIEDADES AGRÁRIAS
5.	ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS I
6.	ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS II
7.	SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
8.	TEORIAS SOCIOLÓGICAS
9.	SOCIOLOGIA DO PLANEJAMENTO
10.	INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	
O ALUNO OPTARÁ POR QUANTAS FOREM AS DISCIPLINAS NECESSÁRIAS DENTRE AS SEGUINTES:	
1.	PSICOLOGIA SOCIAL II
2.	PROBLEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS
3.	SOCIOLOGIA LATINO-AMERICANA
4.	SOCIOLOGIA DO TRABALHO
5.	ANTROPOLOGIA URBANA
6.	ANTROPOLOGIA APLICADA AS SOCIEDADES TRIBAIS
7.	ANTROPOLOGIA BRASILEIRA
8.	ANTROPOLOGIA SOCIAL
9.	ECONOMIA BRASILEIRA I
10.	ECONOMIA BRASILEIRA II
DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	
1.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV
2.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAU
3.	DIDÁTICA I
4.	PRÁTICA DE ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS
5.	PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Fonte: Resolução nº 29/75 aprova a nova relação das disciplinas do Departamento de Comunicação e Ciências Sociais do Setor de ciências Humanas, Letra e Artes.

Note-se que nas disciplinas pedagógicas aparece a Prática de Ensino de Estudos Sociais, para que o licenciado em Ciências Sociais pudesse lecionar essa matéria (área/disciplina). Isso demonstra o quanto não estava claro qual a diferença entre Estudos e Ciências Sociais. Se para os americanos e ingleses isso significava a mesma coisa, para a academia brasileira não necessariamente. Mapeando a literatura nacional e internacional sobre o assunto, percebi que estudos sociais são geralmente incluídos em currículos das escolas ginasiais e secundárias (Inglaterra, EUA, Portugal, Argentina, Brasil, etc.); Ciências sociais são organizadas em departamentos no ensino superior. De qualquer forma, insisto que a entrada do curso de licenciatura em Estudos Sociais provocou confusão e dispersão das funções da licenciatura em Ciências Sociais

Dessa forma, em 1978, encontrei uma grade curricular que é marcada por essa *formação tecnológica*[58], num sistema de crédito com uma fragmentação do conhecimento e uma *regionalização* a partir do controle dos currículos mínimos exigidos pelo MEC. A formação para a pesquisa pode ter ocorrido nas disciplinas Sociologia, Antropologia e Política. A preparação para o magistério, na licenciatura, ficou centrada nos conteúdos de Estudos Sociais, Problemas Brasileiros, Organização Social e Política do Brasil. Quanto à Sociologia, há um destaque para as *sociologias* do *desenvolvimento* e do *planejamento*, fato observado em outros cursos no Brasil. Entretanto, há uma ênfase nas disciplinas complementares, tais como: História, Geografia e OSPB, para permitir que os diplomados fossem habilitados a lecionar estas disciplinas nas escolas. Com efeito, aparecem quatro disciplinas de Antropologia, passando em 1975 para sete disciplinas. Tiveram que subtrair duas disciplinas de Sociologia e três de Antropologia para incluir as disciplinas obrigatórias do regime militar e as complementares a fim de permitir que os licenciados

---

[58] Lembrando que formação tecnológica neste período significava a concepção que orientava a organização dos saberes na grades curriculares em que havia um “pacote” obrigatório de disciplinas, tais como: Estudos dos Problemas Brasileiros, Condicionamento e Educação Física; nas licenciaturas dos cursos citados acima incluía-se a Prática de Ensino de Estudos Sociais, OSPB e Fundamentos Filosóficos da Educação Moral. Denomina-se isso como formação tecnológica, pois tratava-se de instrumentalizar as Ciências Sociais para controle das mentalidades, das posições políticas e do disciplinamento cívico.

obtivessem habilitação para lecionar Estudos Sociais, História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Os conteúdos de Ciência Política eram instrumentalizados e dissolvidos em OSPB I e II .

Quadro 6 - Curso de Ciências Sociais da UFPR– 1978

PER	CÓD	DISCIPLINAS	CHS	CR	PRÉ-REQ	CHST
1º	FR 001	Condicionamento Físico	02	01		18
	HF 001	Problemas Fundamentais de Filosofia	04	04		
	HP 029	Introdução a Antropologia Cultural	04	04		
	HH 007	Elementos de História Antiga e Medieval	03	03		
	HF 006	Introdução à Ética	02	02		
	HC 001	Sociologia Geral I	03	03		
2º	TG 029	Elementos de Geografia Física	03	03		21
	FR 002	Iniciação Esportiva	02	01	FR 001	
	HF 002	Introdução à Metodologia Científica	03	03		
	HP 033	Asp. Antro. e Cult. Da Real. Brasil.	04	03	HP 029	
	HH 016	Elementos de História do Brasil	06	06		
	HC 002	Sociologia Geral II	03	03	HC 001	
3º	TG 031	Elementos de Geografia do Brasil	04	04		18
	FR 003	Desportos de Livre Escolha	02	01	FR 002	
	HC 005	Teorias Sociológicas	03	03	HC 002	
	HH 010	El. de História Moderna e Contemp.	03	03		
	HP 032	Antropologia Cultural	03	03	HP 029	
	TG 030	Elementos de Geografia Humana	03	03		
4º	HC 011	Estudos Sociais e Econômicos I	03	03		17
	HR 001	Est. de Probl. Brasileiros I	02	02		
	HC 005	Asp. Sociol. Da Real. Brasileira	03	03		
	HH 010	Sociologia do Desenvolvimento	03	03	HC 002	
	HP 032	História Social	03	03		
	HP 035	Metodologia Antropológica	03	03	HP 032	
5º	EP 001	Estr. e Func. do Ensino de 1º e 2º graus*	04	04		21
	HC 012	Estudos Sociais e Econômicos	03	03	HC 011	
	HR 002	Est. De Probl. Brasileiros II	02	02	HR 001	
	SE 035	Introdução à Economia I	04	04		
	ET 014	Psicologia da Educação IV *	04	04		
	CI 002	Estatística I	04	04		
6º	HP 001	Introdução à Psicologia	03	03		22
	HC 014	Organização Social e Política do Brasil	05	05		
	HC 006	Sociologia do Planejamento	03	03	HC 002	
	HH 026	História Econômica I	03	03		
	EM 001	Didática I *	04	04	ET 014	
	CI 010	Estatística Experimental I	04	04	CI 002	
7º	HP 014	Psicologia Social I	04	04	HP 001	20
	HC 008	Política	06	06		
	HC 009	Mét. e Técnicas de Pesquisa em C. S. I	06	04		
	EM 020	Prática de Ensino de Estudos Sociais *	04	03	EM 001	
8º	HC 015	Sociologia das Sociedades Agrárias	03	03	HC 002	20
	HC 010	Mét. e Técnicas de Pesquisa em C. S. II	06	04	HC 009	
	EM 023	Prática de Ensino em Ciências sociais *	04	03	EM 020	
		Disciplinas optativas	07			
BACHARELADO						
7º	HC 009	Mét. e Técnicas de Pesquisa em C. S. I	06	04		20
	HP 015	Sociologia das Sociedades Agrárias	03	03	HC 002	
		Disciplinas optativas	12			
8º	HC 010	Mét. e Técnicas de Pesquisa em C. S.II	06	04	HC 009	21
		Disciplinas optativas	15			

Fonte: Resolução n.º 56/1978

As diferenças entre bacharelado e licenciatura continuam as mesmas, vale dizer, a formação pedagógica concentra-se em disciplinas ofertadas a partir do terceiro ano do curso. No bacharelado não há, ainda, a monografia ou o trabalho de conclusão de curso, mas há as disciplinas de Metodologia De Pesquisa em Ciência Sociais.

Nesse currículo formaram-se 448 alunos , conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e de concluintes no curso Ciências Sociais da UFPR, de 1970 a 1981

ANO / CURSO	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS
	vagas	Inscritos vestibular	Matriculas Todas as séries	conclusão
1970	-	-	128	* 16
1971	-	-	153	* 29
1972	*100	* 102	208	* 42
1973	* 40	* 120	275	* 27
1974	* 40	* 53	201	* 35
1975	* 40	* 52	253	* 65
1976	* 40	* 54	290	* 78
1977	* 40	* 83	187	* 35
1978	* 40	65	170	22
1979	40	76	186	* 27
1980	30	114	* 151	* 27
1981	30	142	153	* 45
TOTAL	**440**	**861**	**2355**	**448**

Dados fornecidos pela Pro-reitoria de Planejamento e Finanças da UFPR, 2004.
*Dados foram completados através de levantamentos, realizados por mim, em fontes organizadas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná –SETI e pelo antigo Departamento de Assuntos Universitários da SEED-PR.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Nos anos de 1980 (1980, 1986 e 1989), várias maneiras de organizar a reprodução dos cientistas sociais foram formuladas, mas o eixo que foi se fortalecendo foi o da formação acadêmico-clássica, centrada na Sociologia e na Antropologia, com o crescimento do peso da Ciência Política e das disciplinas de Teorias e de Metodologias de Pesquisa nessas áreas. Aparecem as especialidades, tais como, Sociologia e Antropologia Rural e Urbana; saem a Sociologia do Desenvolvimento e do Planejamento.

Quadro 7- Curso de Ciências Sociais da UFPR – 1980

período	COD	DISCIPLINAS	PRE-REQ	CHS BEL	Chs LIC
1.º	HC 060	Sociologia Geral III		04	04
	HP 029	Introdução à Antropologia Cultural		04	04
	SE 035	Introdução à Economia.		04	04
	CI 002	Estatística I		04	04
	HF 202	Filosofia do Método Cientifico		03	03
	BE 090/ BE 091	Condicionamento Físico		(02)	(02)
				19	**19**
2.º	HC 067	Teorias Sociológicas I	HC 060	04	04
	HC 069	Política I	HC 060	04	04
	HP 032	Antropologia Cultural	HP 029	03	03
	HH 026	História Econômica I		03	03
	CI 010	Estatística Experimental	CI 002	04	04
	BE 092/ BE 093	Iniciação Esportiva	BE 090/ BE 091	(02)	(02)
				18	**18**
3.º	HC 068	Teorias Sociológicas II	HC 067	04	04
	HC 070	Política II	HC 069	04	04
	HC 009	Métodos e Téc. de Pesquisa em C. S. I		06	06
	SE 036	Introdução à Economia II	SE 035	04	04
	HH 027 BE 094/ BE 095	História Econômica II		03	03
		Desporto de Livre Escolha	BE 092/ BE 093	(02)	(02)
				21	**21**
4.º	HC 063	Sociologia Urbana	HC 060	03	03
	HC 066	Sociologia Rural	HC 060	03	03
	HC 071	Política III	HC 070	04	04
	HC 010	Métodos e Téc. de Pesquisa em C. S. II		06	06
	HH 015	História Contemporânea III	HC 009	04	04
	ET 014	Psicologia da Educação IV*		-	04
				20	**24**
5.º	HC 061	Sociologia Brasileira	HC 060	03	03
	HC 017	Sociologia Latino Americana	HC 060	04	04
	HP 034	Antropologia Brasileira	HP 029	03	03
	SE 011	Economia Brasileira I		04	04
	HF 228	Filosofia Social		04	04
	HF 229	Filosofia Da História #		04	-
	EM 001	Didática I *	ET 014	-	04
				22	**22**
6.º	HP 054	Antropologia Econômica	SE 036	03	03
	SE 009	Economia Internacional		03	03
	SR 001	Estudos de Problemas Brasileiros		02	02
	EP 001	Estr. e Func. do Ensino de 1º e 2º Graus *	HC 060	-	04
	HC 016	Sociologia do Trabalho #	HC 060	04	-
	HC 006	Sociologia do Planejamento #	SE 011	03	-
	SE 012	Economia Brasileira II #	HP 029 +	04	-
	HP 053	Metodologia da Pesquisa Antropológica	HP 032 + HP 034	04	04
				23	**16**
7.º	HP 051	Teorias Antropológicas I	SR 001	03	03
	TG 030	Elementos de Geografia Humana	EM 001	03	03
	SR 002	Estudos de Problemas Brasileiros II		02	02
	EM 020	Pratica de Ensino de Estudos Sociais *		-	04
	HP 037	Antropologia Urbana #	SE 036	03	-
	HP 060	Antropologia Política #		03	-
	SE 031	Economia da América Latina #		04	-
				18	**12**
8.º	Hp 052	Teorias Antropológicas II	HP 051	03	03
	Hp 055	Minorias Étnicas	HP 029	03	03
	EM 023	Prática de Ensino em Ciências Sociais*	EM 020	-	04
				06	**10**

Fonte: Resolução n.º 91/80 / *Disciplinas específicas para a Licenciatura. # Disciplinas específicas para o Bacharelado

Carga Horária	LICENCIATURA	BACHARELADO
Disciplinas Obrigatórias	2070	2145
Disciplinas Optativas	285	210
EPB	60	60
Total Geral	2415	2415

As movimentações no sentido de criar identidades de pesquisa e de ensino nas Ciências Sociais, separando-se do estigma dos Estudos Sociais, resultam na recuperação de mais duas disciplinas de Sociologia e de três de Antropologia, ficando nove disciplinas para cada uma, incluindo-se mais uma, Ciência Política.

A Resolução nº. 40 de 1986 determina que os alunos atentem para a *lei dos sociólogos de 1980* que não permite o registro sem a habilitação do bacharelado[59]. Ou seja, o impacto dessa lei foi o de reforçar a necessidade do bacharelado como a única possibilidade de se profissionalizar como sociólogo. A licenciatura "perde" a capacidade de atribuir uma competência mais ampla de atuação do profissional técnico, cientista, assessor, entre outros. Além do que, essa lei regulamenta a profissão do sociólogo e não do cientista social, reforçando o clássico problema da nomenclatura e das atribuições funcionais para os formados em ciências sociais. É possível apontá-la (a lei dos sociólogos) como um fator a mais nesse processo de autonomização entre os campos da formação profissional / científica e da docência para o ensino fundamental e médio.

---

[59] Trata-se da Lei nº.6888 de 10 de dezembro de 1980, a qual dispõe sobre o exercício da profissão do sociólogo e dá outras providências.

Quadro 8- Curso de Ciências Sociais da UFPR - 1986

Per.	COD	DISCIPLINAS	PRE-REQ	CHS BEL	Chs LIC
1.º	HC 092	Formação do Pensamento Sociológico I		04	04
	HS 024	Antropologia I		04	04
	TJ 024	Geografia Física Básica		04	04
	HH 216	Introdução à História do Brasil		06	06
	HC 094	Introdução à Ciência Política		04	04
	BE 090/BE 091	Condicionamento Físico		(02)	(02)
				24	**24**
2.º	HC 093	Formação do Pensamento Sociológico II	HC 092	04	04
	HC 095	Formação do Estado Moderno	HC 094	04	04
	HH 035	História da Industrialização Brasileira		04	04
	HS 025	Antropologia II	HS 024	04	04
	TJ 025	Geografia Humana e Econômica do Brasil		04	04
	BE 092/ BE 093	Iniciação Esportiva	BE 090/ BE 091	(02)	(02)
				22	**22**
3.º	CI 002	Estatística I	HC 069	04	04
	HC 067	Teorias Sociológicas I		04	04
	HC 096	Política Brasileira	SE 035	04	04
	HF 214	Filosofia das ciências Humanas		04	04
	HS 030	Terias Antropológicas I	BE 092/	04	04
	SE 046	Fundamentos de Economia I	BE 093	04	04
	BE 094/ BE 095	Desporto de Livre Escolha		(02)	(02)
				26	**26**
4.º	ET 014	Psicologia da Educação IV		-	04
	CI 010	Estatística Experimental	CI 002	04	04
	HC 068	Teorias Sociológicas II	HC 067	04	04
	HF 228	Filosofia Social		04	04
	HS 031	Teorias Antropológicas II	HS 030	04	04
	SE 047	Fundamentos de Economia	SE 046	04	04
				20	**24**
5.º	EP 001	Estr. e Func. do Ensino de 1º e 2º graus *		-	04
	HC 246	Sociologia Brasileira A	HC 068	03	03
	HC 238	Mét. e Técnicas de Pesquisa em C. S. I	HC 068	04	04
	HS 006	Antropologia Brasileira	HC 031	03	03
	HS 034	Metodologia da Pesquisa Antropológica I	HC 031	04	04
	SE 048	Economia Brasileira Contemporânea	SE 047	04	04
	SR 001	Estudos de Problemas Brasileiros I		(02)	(02)
				20	**24**
6.º	EM 001	Didática I	ET 014	-	04
	HC 066	Sociologia rural	HC 068	03	03
	HC 239	Métodos e Téc. De Pesquisas em C. S. II	HC 009	04	04
	HS 033	Antropologia Rural I	HS 031	03	03
	HS 026	Metodologia da Pesquisa Antropológica II	HS 034	04	04
	SR 002	Estudos de Problemas Brasileiros II	SR 001	(02)	(02)
		Disciplina Optativa Livre (uma)		04	04
				20	**24**
7.º	EM	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais	EM 001	-	04
	HC 064	Sociologia Urbana	HC 068	03	03
	HS 008	Antropologia Urbana	HS 031	03	03
	HC	Sociologia – Disciplina Op. Obrigatória		03	03
	HS	Antropologia – Disciplina Op. Obrigatória		03	03
	HS 027	Orientação Monográfica I (sociologia) ou	HS 026	04	04
	HC 099	Orientação Monográfica I (antropologia)	HC 010	04	04
		Disciplina Optativa Livre (uma)		04	04
				20	**24**
8.º	EM 023	Prática de Ensino em Ciências Sociais	EM	-	04
	HS 028	Orientação monográfica II (sociologia) ou	HS 027	04	04
	HC 100	Orientação monográfica II (antropologia)	HC 099	04	04
	HC	Sociologia – Disciplina Op. Obrigatória		03	03
	HS	Antropologia – Disciplina Op. Obrigatória		03	03
		Disciplina Optativa Livre		04	04
				18	**22**

Fonte: Resolução n.º 40/1986

Carga Horária	LICENCIATURA	BACHARELADO
Disciplinas Obrigatórias	2160	2160
Disciplinas Optativas	180	180
Total Geral	2400	2400

A composição das três áreas revela a hegemonia da Antropologia, que figura com onze disciplinas, materializando a tendência já apontada pelos depoimentos da força dessa área nas Ciências Sociais da UFPR. A Ciência Política continua com três disciplinas.

Nesse currículo já aparecem disciplinas de orientação de monografia e algumas mudanças na distribuição da carga horária das áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política[60]. Observa-se que a disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Estudos Sociais foi retirada, sendo mantida no sétimo período a Metodologia de Ensino de Ciências Sociais e, no oitavo período, a Prática de Ensino de Ciências Sociais. Esse movimento já é resultado da reação aos currículos de 1971 e ao formato dos Estudos Sociais.

Destaca-se, ainda, que nesse período diminuiu o número de concluintes em relação à década de 1970, tendência observada também no curso da UFRJ, por Villas Bôas (2003) e por Schwartzman (1995) no curso da USP. Contudo, aumentou no período a proporção de inscritos em relação às vagas: cresceu de 1,96 no período de 1970/81 para 3,58 no de 1982/90, indicando aumento da projeção social do curso entre os egressos do ensino médio.

Em meados dos anos de 1990, com um corpo docente qualificado na área, formado nos anos de 1970, altera-se o currículo consolidando-se a formação em Ciências Sociais, clássica, acadêmica e de pesquisa “aplicada”. O currículo combina as disciplinas teóricas das três áreas com atividades de estágio, monografias e disciplinas de métodos de pesquisa. Desde 1989 registra-se um aumento nas disciplinas optativas que neste currículo, consolida-se como tendência de diversificação das especialidades e de possibilidade de escolha pelo aluno da área que lhe é mais interessante (as sociologias, as antropologias ou as políticas).

---

[60] Nestas disciplinas (de orientação de monografia) os alunos escolhem os docentes para orientarem suas pesquisas que devem resultar em monografias, como exigência para a habilitação do bacharelado.

Tabela 3 - Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e de concluintes no curso Ciências Sociais da UFPR, 1982 a 1993

ANO / CURSO	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS
	vagas	Inscritos vestibular	Matriculas Todas as séries	conclusão
1982	30	109	*157	*24
1983	30	162	113	*19
1984	30	91	167	*17
1985	40	110	*154	* 8
1986	40	159	185	45
1987	* 40	*168	150	15
1988	40	156	119	* 7
1989	40	162	48	-
1990	50	232	-	-
1991	55	138	148	19
1992	55	160	-	11
1993	55	160	211	14
TOTAL	505	1807	1452	179

Dados fornecidos pela Pro-reitoria de Planejamento e Finanças da UFPR, 2004.
* Dados foram completados através de levantamentos, realizados por mim, em fontes organizadas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná –SETI e pelo antigo Departamento de Assuntos Universitários da SEED-PR. Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Essa tendência mantém-se na reforma de 2002, com o aperfeiçoamento na parte de metodologias de pesquisa em cada área, estágio no bacharelado e orientação de monografia, organiza-se “melhor” a parte profissionalizante. Nesse currículo, finalmente, chega-se a um equilíbrio entre as três áreas nas disciplinas obrigatórias (5 de sociologia, 5 de antropologia e 5 de ciência política) e já no segundo semestre oferecem-se disciplinas optativas, sendo algumas *livres*, isto é, elas podem ser escolhidas em outros departamentos desde que aprovadas pela coordenação do curso de Ciências Sociais; e uma parte considerável é ofertada pelo departamento de Ciências Sociais e de Antropologia.

Quadro 9- Curso de Ciências Sociais da UFPR - 2002

SEM	CÓD	DISCIPLINA	B	CHS B+L	CHS AT	CHS AP	CHS EST	CHS T	CR	PRÉ-REQ
1.º	HC 096	Sociologia I: Introdução à Sociologia	X	X	4	00	00	4	4	
	HC 191	Política I: Introdução à Teoria Política	X	X	4	00	00	4	4	
	HH 208	Antropologia I: Intr. à Antropologia I	X	X	4	0	0	4	4	
	HH 208	História Contemporânea IV	X	X	4			4	4	
	SE 056	História do Pensamento Econômico	X	X	4			4	4	
2.º	HC 097	Sociologia II: Teoria Sociológica I	X	X	4	00	00	4	4	HC 096
	HC 192	Política II: Fundamentos da Teoria Política Contemporânea	X	X	4	0	0	4	4	HC 191/HC 101
	HS 082	Antropologia II: Teorias Antropológicas I	X	X	4			4	4	
		Optativa Livre								
		Optativa Livre								**HS081/ HS043**
3.º	HC 098	SOCIOLOGIA III: TEORIA SOCIOLOGICA II	X	X	4	00	00	4	4	HC 096
	HC 193	Política III: Teoria Política Contemporânea	X	X	4	00	00	4	4	HC191/ HC 101
	HS 045	Antropologia III: Teorias Antropol. II	X	X	4			4	4	
	ET 014	Psicologia da Educação IV		X	4			4	4	
		Optativa Livre								
		Optativa Livre								
4.º	HC 196	SOCIOLOGIA IV: TEORIA SOCIOLOGICA CONTEMPORÂNEA I	X	X	4	0	0	4	4	HC 096
	HC 194	Política IV: Instituições Políticas	X	X	4	0	0	4	4	
	HS 046	Antropologia IV: Teorias Antropológicas III	X	X	4	0	0	4	4	HS 081/ HS043
	EP 054	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio		X	4	0	0	4	4	
		Optativa								
		Optativa								
5.º	HC 197	SOCIOLOGIA V: TEORIA SOCIOLOGICA Contemporânea II	X	X	4	0	0	4	4	HC 096
	HC 195	Política V: Comportamento Político	X	X	4	0	0	4	4	HC 191/HC 101
	HS 047	Antropologia V: Antropologia Brasileira	X	X	4	0	0	4	4	HS 081/ HS043
		Optativa								
		Optativa								
6.º	**EM 001**	Didática		**X**	**4**	**0**	**0**	**4**	**4**	
	CE 002	Estatística I	**X**	**X**	**4**	**0**	**0**	**4**	**4**	
	HC 107	Métodos e Técnicas de Pesquisa em **Sociologia ou**	**X**	**X**	**4**	**0**	**0**	**4**	**4**	**HC096+ HC101/HC 191+**
	HC 108	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciência Política ou	**X**	**X**	**4**	**0**	**0**	**4**	**4**	**HS 043/HS 081**
	HS 076	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia	**X**	**X**	**4**	**0**	**0**	**4**	**4**	
		Optativa								**Idem**
		Optativa								**Idem**
7.º	HC 198	Estágio Supervisionado em Sociologia	X	X	1	0	3	4	2	HC 107/HC 199
		Ou								
	HC 199	Estágio Supervisionado em Ciência Política ou								
		Estágio Supervisionado em Antropologia	X	X	1	0	3	4	2	
	HS 079	Seminários Integrados I	X	X	1	0	3	4	2	HC 108
	HCS001	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais		X	0	4	0	4	4	HS 076
	EM 334	Optativa		X	4	0	0	4	4	EM 001
		Optativa								EM 001
8.º	HC 200	Orientação Monográfica – Sociologia,	X	X	4	0	0	4	4	HC 198/HC 233
		ou								
	HC 233	Orientação Monográfica - Ciência Política, ou	X	X	4	0	0	4	4	HC 199
		Orientação Monográfica - Antropologia								
	HS 080	Prática de Ensino e Estágio	X	X	4	0	0	4	4	HS 079
	EM 095	Supervisionado em Ciências Sociais I								
		Seminários Integrados II		X	1	0	3	4	2	
	HCS002	Optativa		X	0	4	0	4	4	EM 334
		Optativa								
9.º	EM 096	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II		X	1	0	3	4	2	EM 095
	HCS003	Seminários Integrados III		X	0	4	0	4	4	
		Optativa								
		Optativa								

Fonte: Resolução n.º 60/2002 que fixa o Currículo Pleno do Curso de Ciências Sociais, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Existe uma lista com 362 disciplinas optativas ofertadas por vários departamentos do Setor das Ciências Humanas. Isso demonstra mais uma vez a diversificação e ampliação dos interesses e objetos de estudo das Ciências Sociais. Por outro lado, demonstra-se também a dificuldade em delimitar o perfil e os eixos da formação do cientista social segundo uma orientação clara de paradigma.

Nesse período e nesses currículos foram diplomados 266 alunos, o que representa um aumento em relação ao período anterior, mantendo-se porém índices de evasão em torno dos 37%. A concorrência no vestibular chegou a 5,6 candidatos por vaga no período. Em 2000, a proporção foi de 5,19; com o aumento de vagas em 2001 caiu para 3,95, voltando a subir para 5,46 no ano seguinte. Registra-se novamente um aumento na projeção do curso na sociedade, fenômeno que precisaria de estudos mais aprofundados, partindo-se de várias hipóteses, entre as quais, a expansão da disciplina de Sociologia no ensino médio (que será demonstrada no quinto capítulo desta tese), o aumento de concluintes nesse nível de ensino e as poucas oportunidades de vagas totais nas universidades públicas, que poderiam ter levado vários sujeitos a se inscreverem para concorrer pelas vagas neste curso.

Tabela 4- Número de candidatos inscritos no vestibular, matriculados e concluintes no curso Ciências Sociais da UFPR, 1994 a 2002

ANO / CURSO	CIÊNCIAS SOCIAIS vagas	CIÊNCIAS SOCIAIS Inscritos vestibular	CIÊNCIAS SOCIAIS Matriculas	CIÊNCIAS SOCIAIS conclusão
1994	55	229	232	38
1995	55	193	239	15
1996	55	211	216	39
1997	55	203	229	29
1998	55	248	200	17
1999	55	271	244	35
2000	55	285	242	30
2001	80	316	251	33
2002	80	437	271	30
TOTAL	**575**	**3229**	**2124**	**266**

Fontes: Dados fornecidos pela Pro-reitoria de Planejamento e Finanças da UFPR, 2004. * Dados foram completados através de levantamentos, realizados por mim, em fontes organizadas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná –SETI e pelo antigo Departamento de Assuntos Universitários da SEED-PR. Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

O período de 1970 a 1981 foi o que mais formou cientistas sociais, com 448 concluintes, sendo que entre 1982 e 1993, 179 concluíram e, entre 1994 e 2002, 266 foram diplomados. Esse dado corrobora as afirmações de Villas Bôas (2003) segundo as quais não são só as mudanças nas grades curriculares que podem incidir sobre a permanência e o sucesso dos alunos que ingressam no curso de ciências sociais. Outros fatores internos e externos à universidade influenciam o movimento de permanências e conclusões no curso de ciências sociais, tais como o aparato de financiamento de iniciação científica para os alunos oriundos de estratos de renda baixa e de famílias pouco escolarizadas, bem como a dinamização do mercado de trabalho e da relação das ciências sociais com sociedade.

Em suma, no período todo de 1970 a 2002, 893 sujeitos graduaram-se em Ciências Sociais. Um número que reflete um índice de 40% de evasão, uma vez que no mesmo período 1490 indivíduos teriam iniciado o curso. Entretanto, se levarmos em consideração o mercado de trabalho para essa área, pode-se dizer que formou-se um estoque considerável para o período, abastecendo o magro mercado e as raras oportunidades de trabalho de pesquisa e de ensino.

2.3 O LUGAR DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO E FORMAÇÃO DOS CIENTISTAS SOCIAIS: A LICENCIATURA E AS PONTES COM O ENSINO MÉDIO

O lugar do ensino e da educação na formação dos cientistas sociais na UFPR, não é diferente das outras universidades do país. Há um *mal -estar* em relação ao ofício de professor do ensino fundamental e médio. A professora, desde 1993, de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais da UFPR revela esse sentimento:

> [...] como no nosso caso a licenciatura, a lotação dos professores é feita no Setor de Educação, o que acontece? O nosso grupo, dos professores de licenciatura, ninguém entende que esse professor não é pedagogo. Todo mundo acha que ele é pedagogo. E não é! A gente sabe que para dar aula de licenciatura tem que ser formado na área. E, então, nós não somos nem compreendidos no curso de pedagogia e nem compreendidos pelo curso de ciências sociais. [...] No meu caso aqui eu sou a única professora que trabalha com essa disciplina

> [Metodologia de Ensino de Ciências Sociais]. Então, além de tudo, de se perceber o tempo todo completamente deslocada, você nunca tem um espaço é como se não pertencesse a nenhum lugar. Você não tem essa noção de pertença de uma identidade. Então, você está sempre isolada e, além do mais, o fato de não ter ninguém para discutir aqui em Curitiba, também é complicado eu me sinto meio que isolada até do mundo (Wanirley Guelfi).

Essa dificuldade dos cursos para lidarem com a formação de professores destinados à educação básica foi amplamente pesquisada e debatida nos cursos de pós-graduação nas faculdades de educação. A criação de um certo "consenso" sobre o descaso com as licenciaturas nas universidades propiciou a criação de projetos especiais voltados para a formação de professores[61].

Na UFPR, criou-se em 1994 o PROLICEN – Programa Institucional de Licenciatura com o apoio da SESU/MEC – Secretaria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura. Esse programa, que visava melhorar os cursos de licenciatura, através de atividades de pesquisa, ensino e extensão, foi extinto em 1996, mas a UFPR o substituiu pelo Programa Licenciar, continuando com os projetos voltado para as licenciaturas.

> No interior da licenciaturas da UFPR, um dos destaques que merece ser registrado é o de que o projeto exigiu um grande esforço na busca da integração entre professores das disciplinas de conteúdo específico com os das de conteúdo pedagógico, especialmente as práticas de ensino. Todavia, a falta de experiência na realização de trabalhos integrados dificultou a articulação dos professores no desenvolvimento conjunto das atividades. (UFPR, 1995, p.94)

> Reflexões nos mostram a realidade dicotomizada nos cursos de licenciatura – de um lado a teoria, de outro, a prática; de um lado o ensino, de outro, a pesquisa – e remetem a questionamentos tanto à Universidade como geradora de conhecimento, quanto à prática do magistério nos diversos graus. Este foi o pano de fundo do Seminário "A sociologia no 2.º grau e o papel dos cursos de ciências sociais na formação dos docentes", realizado na UFPR, em novembro de 1994. (profa. Silvia Maria Pereira Araújo, 1994)

---

[61] Vários artigos e pesquisas evidenciaram os problemas da formação de professores no Brasil. Aqui me refiro aos seguintes textos: Paoli (1988), Diniz (2000), entre outros. Sobre a licenciatura em Ciências Sociais conferir: BARBOSA, V; Mendonça, G de L. **Licenciatura em Ciências Sociais**: problemas e perspectivas. Marília: UNESP, 2001.

Em todas as versões desse programa, o curso de Ciências Sociais desenvolveu, através de professores do Setor da Educação e do Setor de Ciências Humanas, atividades para pensar o ensino da Sociologia no ensino médio.

A atividade do ano de 1994 foi a mais abrangente, comparando-se com as outras, de 1995, 1996 e 1997. Pelo que está relatado no Caderno n.º 1, ocorreu mais interação entre professores do departamento de Ciências Sociais (Setor de Ciências Humanas) e do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (Setor de Educação), bem como com professores do 2.º grau e alunos de graduação. Além disso, a palestra da professora Heloisa Dupas Penteado da FE-USP-Faculdade de Educação da USP foi publicada em um documento exclusivo da Pró-reitoria de Graduação, da coleção Graduação em Debate, destacando-se o problema da formação do professor e da relação entre docência e ciência.

Quadro 10– Cadernos de licenciatura da UFPR, dados do curso Ciências Sociais

CADERNOS DO PROLICEN E LICENCIAR-UFPR/ANO	METAS/PROJETOS DE SOCIOLOGIA	Deptos e PROFESSORES da UFPR ENVOLVIDOS	n.o de ALUNOS ENVOLVIDOS
UFPR.PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. PROLICEN/94: Relatório. UFPR.PROGRAD, 1995. Cadernos de Licenciatura-1.	1994 -Meta 6_ A Sociologia no Segundo Grau e o Papel dos cursos de ciências sociais na formação dos docentes. PENTEADO, Heloisa Dupas. A Formação do profissional professor: a questão da relação entre docência e ciência. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1994. 27p. (Graduação em debate n.º 3)	Silvia Maria de Araújo (Ciências Sociais), Wanirley Guelfi (Métodos e Técnicas de Educação) e Dimas Floriani (Ciências Sociais) Milena Martinez (Sociologia) Maria tarcisa Silva Bega (Sociologia) Taís Moura Tavares (Planejamento e administração de Educação)	2 bolsistas
UFPR.PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. PROLICEN/95: Relatório. UFPR.PROGRAD, 1995. Cadernos de Licenciatura-2.	1995 – Ação 7 – Meios de Comunicação e vida cotidiana	Wanirley Guelfi (Setor de educação)	2 bolsistas
UFPR.PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Projeto Licenciar-UFPR/96: em busca da qualidade de ensino nas licenciaturas da UFPR. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, 1997. Cadernos de Licenciatura-3.	1996 – Projeto 2- A incorporação do estudo de gênero (relações sociais de gênero) ao currículo de 2.º grau	Mirian Aldeman (Ciências sociais)	4 bolsistas
UFPR.PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Projeto Licenciar-UFPR/97: em busca da qualidade de ensino nas licenciaturas da UFPR. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, 1998. Cadernos de Licenciatura-4.	1997 – Projeto 2- A incorporação do estudo de gênero (relações sociais de gênero) ao currículo de 2.º grau	Mirian Aldeman (Ciências sociais)	3 bolsistas

Levando-se em consideração o envolvimento dos professores do departamento de Ciências Sociais e de Técnicas e Metodologias de Ensino, observa-se que em 1994 houve uma interação, com afrouxamento das fronteiras entre os “professores de conteúdo” e “os de metodologia de ensino e das disciplinas pedagógicas”. Entretanto, não há participação de professores de Antropologia e de Ciência Política.

Tais dados demonstram as dificuldades de comunicação entre as disciplinas no interior das ciências sociais e dessas com o Setor da Educação. Por outro lado, indicam a emergência de sujeitos dispostos a interagir no sentido de pensar e organizar a Sociologia no ensino médio e a formação de professores.

As temáticas desenvolvidas no Programa Licenciar (Ver Quadro 10) estavam em sintonia com as preocupações que foram se tornando expressivas no campo das ciências sociais. Assim, gênero, por exemplo, aparece em 1997 e 1998, envolvendo sete bolsistas e apenas uma professora. O envolvimento desta docente aconteceu a partir do seu vínculo com a linha de pesquisa na pós-graduação. A falta de interação com o Setor de Educação continuou como fio condutor das ações, não atingindo o principal objetivo do programa: articular a formação de pesquisador com a formação de professor, melhorando a licenciatura.

Embora a licenciatura seja uma habilitação considerada *menor* em relação ao bacharelado, o número de formados no período de 1972 a 2002 foi maior nessa habilitação. Isso se explica em razão do mercado do magistério que, apesar de todas as dificuldades de consolidação da Sociologia nos currículos, ainda é um atalho possível para a sobrevivência no início de carreira.

O *mal-estar* em relação à licenciatura tem sido enfrentado no curso de Ciências Sociais da UFPR em decorrência das mudanças na legislação da formação de professores, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de sua regulamentação nos anos de 2001 e 2002. No processo de adequação do curso a essas legislações, os docentes do

Departamento de Ciências Sociais fizeram levantamentos junto aos alunos e egressos, constatando o peso da licenciatura na trajetória desses sujeitos, conforme Milena Martinez atesta:

> [...] de um modo geral, o corpo docente do curso não tinha muita preocupação com a formação de licenciados, mas tinha uma preocupação muito grande com a formação dos sociólogos. Compensava. Mas, nessa última revisão curricular, o que nós começamos a sentir? Percebemos que mais de 70% de nossos alunos fizeram licenciatura e bacharelado, o nosso curso permite fazer, mas eles sempre iam para a educação. **Iam ser professores**. E aí eles voltavam para universidade com uma certa dificuldade para encarar o processo educacional, isso foi uma constatação que nós fizemos. Até na última revisão conversamos com o pessoal da educação para que fizéssemos um trabalho mais integrado no sentido que permitisse que esses licenciados saíssem com uma formação mais específica nessa área da educação para poder exercer a sua docência lá no ensino médio. Daí vieram aquelas Diretrizes Curriculares, um absurdo! Desmontando o curso. O que eles queriam era tirar as licenciaturas, todos os cursos. Professor não é coisa para universidade! Um prato cheio para quem não quer formar professores na universidade. Mas, nós fizemos uma proposta integrando as duas coisas, não retirando a possibilidade de escolha dos que querem fazer bacharelado ou licenciatura, a formação teórica e a formação do educador, a gente acabou fazendo um currículo um pouco mais integrado, não acredito que isso tivesse sido ideal, mas pelo menos, apesar dessas horríveis diretrizes que se puseram aí, eu acho que deu para avançar essa relação com a educação. Porque o que acontece? Nós tínhamos uma realidade e trabalhávamos para outra. Porque, efetivamente, todos os nossos alunos iam ser professores primeiro, depois sim iam fazer mestrado. [..] Os que trabalhavam mesmo na área de sociologia como pesquisadores e como sociólogos eram pouquíssimos (Milena Martinez, grifos meus).

Quando analisamos os números de formados através dos registros de diplomas e dos termos de colação de grau na PROGRAD da UFPR, evidencia-se essa tendência de opção pela licenciatura.

Tabela 5 - Graduados em Ciências Sociais, na habilitação de bacharelado, licenciatura, bacharelado e licenciatura na UFPR, com base nos Termos de Colação de Grau (1972-1979/2002) e nos Registros de Diplomas (1980-2001).

ANOS	BACHAREL	LICENCIADO	BACHAREL E LICENCIADO	TOTAL
1972	-	35	-	35
1973	-	29	-	29
1974	-	35	-	35
1975	-	65	-	65
1976	4	1	35	40
1977	1	4	31	36
1978	5	5	13	23
1979	4	1	13	18
1980	-	20	-	20
1981	-	23	4	27
1982	4	3	11	18
1983	-	21	7	28
1984	7	1	12	20
1985	3	4	1	8
1986	3	24	-	27
1987	17	1	-	18
1988	18	2	-	20
1989	17	-	-	17
1990	12	-	-	12
1991	1	5	7	13
1992	1	4	7	12
1993	2	1	4	7
1994	5	8	1	14
1995	3	23	9	35
1996	1	25	5	31
1997	1	25	1	27
1998	2	17	1	20
1999	1	8	3	12
2000	7	27	4	38
2001	9	21	6	36
2002	6	18	8	32
TOTAL	134	456	183	773

Fonte: PROGRAD da UFPR nos Termo de Colação de Grau – 1972-1979/2002 e nos Registros de Diplomas – 1979-2001. Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Observa-se que dos 773 formados entre 1972 e 2002, 456 formaram-se em licenciatura e 134 em bacharelado, sendo 183 concluintes nas duas habilitações. Aqui há uma diferença de dados numéricos em relação às fontes utilizadas anteriormente, que acusaram um total de formados de 893 no período de 1970 a 2002, com apenas dois anos de diferença. Como já afirmei na introdução desta tese, o levantamento desses dados não foi uma tarefa simples, pois tive que consultar várias fontes dispersas. Entretanto, verificar o registro de diplomas e os termos de colação de grau pareceu-me uma forma

segura para apurar esses dados. Mesmo assim, não consegui a série inteira nas duas fontes e acabei fazendo uma junção dos dados obtidos em diferentes fontes.

É interessante notar que nos anos de 1970, o número de concluintes em licenciatura foi sempre maior do que os que concluíram o bacharelado. Nos anos de 1980, também foi maior, mas houve um crescimento significativo do bacharelado, com 69 concluintes de 1980 a 1989, sendo 98 em licenciatura. Isso se deve, entre outros fatores, à promulgação da lei que regulamentou a profissão de sociólogo, determinando que só pode ser considerado sociólogo o habilitado no bacharelado.

Ainda como uma ponte fundamental entre as Ciências Sociais e as escolas, ressalta-se que em 2002 (e 2003) ocorreram discussões para mudar o vestibular da UFPR, e a Sociologia e a Filosofia passaram a ser consideradas como disciplinas fundamentais para a formação dos alunos que iriam ingressar nos cursos dessa universidade[62]. Segundo a vice-reitora (2002-2005) da UFPR e socióloga Maria Tarcisa Bega:

> A sociologia entrará a partir de 2007, no próximo ano. Isso é de resolução. Não foi polêmico não. As outras áreas aceitaram. Porque,

---

[62] Cria-se, ainda, o vestibular indígena, que tem toda uma dinâmica especial que respeita as peculiaridades das culturas das diferentes etnias, sobretudo, as que ainda existem no estado do Paraná. Nesse sentido, criou-se mais uma demanda para as Ciências Sociais, notadamente para a área de Antropologia. As instituições de ensino superior do Paraná, particularmente as públicas precisaram organizar essa modalidade de vestibular em conjunto e fazem apenas um vestibular ofertando vagas nos cursos dessas universidades. A cada ano uma instituição fica responsável pelo vestibular indígena, mas com uma equipe formada por docentes de todas as IES em questão. O *Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná* destina-se a selecionar exclusivamente candidatos das etnias indígenas residentes no Paraná para os cursos de graduação das universidades estaduais e a selecionar candidatos das etnias indígenas no Brasil para os cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná, dentre os estudantes que concluíram os estudos do ensino médio ou equivalente, mediante aplicação de provas que avaliem conhecimentos comuns às diversas formas de educação desse grau de ensino. Conforme critérios da Lei, os três candidatos mais bem colocados que se inscreverem em cada universidade terão suas vagas garantidas no curso que vierem a escolher, independente da área. O número de vagas ofertadas para os candidatos não-índios, porém, é mantido, sem nenhum prejuízo. 23 vagas extras, sendo 18 vagas no total, divididas pelas seis universidades estaduais (UEPG, UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UNESPAR), para candidatos de etnias indígenas residentes no Paraná, e mais cinco vagas, para índios de todo o território nacional, na UFPR. O vestibular indígena foi instituído pela Lei 13.134/01. Cf. Termo de Convênio nº 502/04, firmado entre a Universidade Federal do Paraná e a SETI e a Resolução nº 37/2004 do Conselho Universitário da UFPR, que reserva 05 (cinco) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas no Brasil, nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná.

> veja, hoje, bem ou mal a sociologia dentro da universidade é dada em quase todos os cursos e há uma demanda principalmente nas áreas tecnológicas e de saúde pra que aumente a carga de sociologia nos cursos. Por que? É uma pergunta interessante porque eu penso nas engenharias. As engenharias, antigamente, tinha aquele professor que ficava dando o cálculo, que era um terror e os alunos ficavam enfastiados. Hoje boa parte daquele tipo de coisa não existe mais. Eu não estou dizendo que sobrou tempo, mas os engenheiros se defrontam com questões no seu ambiente de trabalho, que o mundo era muito menos complexo daí eles voltam e falam em qual área eu vou buscar conhecimento? Nas tais das humanidades, porque lá eu preciso entender relações humanas, preciso discutir ética, relacionamento interpessoal, questão sindical porque no meio de uma obra, de uma indústria pipoca uma greve, e aí eles não tem o referencial como profissionais, um conhecimento não técnico, mas esse conhecimento para lidar com as outras esferas das relações sociais e daí sobra para nós. Eles pedem e o tempo todo há uma pressão sobre o Setor de Ciências Humanas pedindo as disciplinas das humanidades e disciplinas de letras.

O debate para reformular o vestibular da UFPR refletiu o processo de reorganização dos saberes e das disciplinas que o campo científico e acadêmico consideram importantes na formação dos egressos do ensino médio. A Sociologia e a Filosofia surgem como disciplinas que poderiam dar um lastro de humanização dessa formação. A idéia de que o vestibular teria um efeito retroativo fez com que as instâncias decisórias da UFPR realizassem mudanças de forma e de conteúdo nas provas, a partir de 2004. Como isso será implantado e qual a repercussão no ensino médio deverá ser objeto de futuras investigações que continuem buscando os sentidos da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia nas escolas e na formação de professores.

Voltando à formação de professores para o ensino médio, lembro que a reorganização dos currículos do ensino fundamental e médio e da formação de professores, a partir de 1970, teve um impacto no movimento das matrículas e conclusões no curso de ciências sociais, além de complicar a nomenclatura das áreas no mercado das aulas nas escolas, conforme demonstrarei na seqüência.

2.4 A FORMAÇÃO NAS ÁREAS QUE COMPETIAM COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTUDOS SOCIAIS, FILOSOFIA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA.

Um dos problemas que a licenciatura em Ciências Sociais teve que enfrentar, ao longo do período de 1970 a 2002, foi a definição das disciplinas escolares que o curso poderia habilitar para o ensino fundamental e médio (antigos 1.º e 2.º graus)[63]. Conforme já indiquei, a dança dos currículos, as constantes reformas do ensino fundamental e médio refletem nas políticas de formação para professores e nas concepções de ciência e disciplina recontextualizadas nos órgãos governamentais e nas escolas.

Como a UFPR se comportou diante dessas movimentações nos currículos das escolas e na formação de professores para as Ciências Sociais?

Os dados indicam vários resultados objetivos dessas reformas e reorganizações dos saberes.

O curso de Estudos Sociais teve êxito no curto período de tempo no qual funcionou, uma vez que formou 739 alunos em 14 anos, sendo que Ciências Sociais diplomou 583 no mesmo período e 893 alunos em 33 anos. O curso de Filosofia diplomou 317 alunos, a Geografia graduou 316, a História 611 entre 1970 e 1988. Isso demonstra que o objetivo de regionalização das disciplinas História e Geografia no ensino médio puderam contar com professores socializados de acordo com essa concepção de ciência e educação na área das Ciências Sociais, visto que Estudos Sociais formava só professores: era um curso de licenciatura, com várias habilitações, incluindo-se Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

---

[63] Portaria n.º 399, de 28 de junho de 1989 do MEC, Governo Federal

Tabela 6 - Número de Concluintes, por curso – UFPR, 1970 a 1988

ANO / CURSO	ESTUDOS SOCIAIS		FILOSOFIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	TOTAL
	LIC.1ºGRAU	LPEMC	DIURNO	DIURNO	SOCIAIS		
1.970	-	-	*41	*18	*16	*43	118
1.971	-	-	*56	*32	*29	*28	145
1.972	-	-	*22	-	*42	*39	103
1.973	-	-	*12	-	*27	*36	75
1.974	-	-	*9	-	*35	*42	86
1.975	* 37	-	*21	-	*65	*80	203
1.976	*93	-	*38	*53	*78	*63	325
1.977	*123	-	*25	*45	*35	*26	254
1.978	100	7	*4	*12	22	34	179
1.979	* 94	-	*10	*18	*27	*45	194
1.980	* 88	--	*12	*15	*27	*13	155
1.981	*62	-	*4	*13	45	*26	150
1.982	*31	-	*4	*16	*24	*14	89
1.983	*32	-	*5	12	*19	*5	73
1.984	* 3	-	*6	*16	*17	*6	48
1.985	*29	-	13	*13	*8	*25	88
1.986	*26	-	18	47	45	27	163
1.987	*11	-	6	*23	15	31	86
1.988	*10	-	11	*33	*7	28	89
TOTAL	**739**	**-**	**317**	**366**	**583**	**611**	**2.623**

Fonte: PROGRAD da UFPR , dos relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná
* Dados dos relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná. Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Os dados indicam, ainda, que a criação do curso de Estudos Sociais prejudicou, mais fortemente, os cursos de História e de Geografia, comparando-se com o curso o movimento de matriculas e conclusões em Ciências Sociais.

A UFPR produziu um estoque de docentes na ordem de 4092 diplomados, no período de 1970 a 2002, agentes que competiram (junto com os diplomados em outras instituições) pelas aulas e vagas de concurso nas disciplinas de História e Geografia no sistema de ensino.

Tabela 7 - Número de matrículas, por curso – UFPR, 1970 a 2002

ANO / CURSO	ESTUDOS	SOCIAIS	FILOSOFIA		GEOGRAFIA		CIÊNCIAS	HISTÓRIA	TOTAL
	LIC.1ºGRAU	LPEMC**	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	SOCIAIS		
1.970	-	-	155		120		128	168	571
1.971	-	-	159		145		153	154	611
1.972	-	-	148		166		208	230	752
1.973	-	-	229		245		275	290	1.039
1.974	174	29	142		212		201	211	795
1.975	422	54	144		218		253	255	924
1.976	533	101	181		253		290	294	1.119
1.977	468	124	124		191		187	193	819
1.978	323	101	120		174		170	179	744
1.979	210	83	109		143		186	179	700
1.980	69		92		126		151	137	506
1.981	57	40	83		119		153	140	592
1.982	19		113		168		157	169	607
1.983	70	16	93	-	98	34	113	167	591
1.984	56	49	165	-	86	141	167	228	836
1.985		-	146		226		154	187	713
1.986	99		184	-	265		185	208	842
1.987	75	-	173	-	222		150	179	799
1.988	72	-	116	-	175	-	119	135	617
1.989	39	52	174	-	70		48	312	695
1.990	-			-					656
1.991	-	-	168	-	96	124	148	164	700
1.992	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.993	-	-	212	-	113		211	243	779
1.994	-	2	221	-	140	151	232	236	982
1.995	-	-	237	-	-	-	239	229	705
1.996	-	-	224	-	141	155	216	218	954
1.997	-	-	200	-	143	143	229	210	925
1.998	-	-	179	-	137	152	200	200	868
1.999	-	-	208	-	162	166	244	232	1.012
2.000	-	-	234	-	168	186	242	227	1.057
2.001	-	-	268	51	149	152	251	239	1.110
2.002	-	-	274	80	157	162	271	244	1.188
TOTAL	2.686	651	5.275	131	4.828	1.566	5.931	6.457	25.808

Fontes: PROGRAD da UFPR , relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná
-Dados não encontrados
* Dados dos relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná
** Licenciatura Plena em educação Moral e Cívica
Elaboração: Ileizi Fiorelli SIlva

Tabela 8 - Número de concluintes, por curso – UFPR, 1970 a 2002

ANO / CURSO	ESTUDOS SOCIAIS		FILOSOFIA	GEOGRAFIA		CIÊNCIAS SOCIAIS	HISTÓRIA	TOTAL
	LIC.1ºGRAU	LPEMC**	DIURNO	DIURNO	NOTURNO			
1970			*41	*18		*16	*43	118
1971			*56	*32		*29	*28	145
1972			*22	-		*42	*39	103
1973			*12	-		*27	*36	75
1974			*9	-		*35	*42	86
1975	* 37		*21	-		*65	*80	203
1976	*93		*38	*53		*78	*63	325
1977	*123		*25	*45		*35	*26	254
1978	10	*7	*4 -	*12		22	34	179
1979	* 94		*10 -	*18		*27	*45	194
1980	* 88		*12	*15		*27	*13	155
1981	*62		*4	*13		45	*26	150
1982	*31		*4	*16		*24	*14	89
1983	*32		*5	12		*19	*5	73
1984	* 3		*6	*16		*17	*6	48
1985	*29		13	*13		*8	*25	88
1986	*26	-	18-	47		45	27	163
1987	*11		6-	*23		15	31	86
1988	*10		11	*33		*7	28	89
1989	-	-	- -	-		-	-	-
1990	-	-	- -	-		-	-	-
1991	-	-	21	66		19	53	159
1992	-	-	17	23		11	17	68
1993	-	-	11	34		14	22	81
1994	-	-	12	28		38	32	110
1995	-	1	16	-	-	15	36	68
1996	-	-	28	19	24	39	43	153
1997	-	-	35	30	26	29	30	150
1998	-	-	19	20	17	17	27	100
1999	-	-	23	31	27	35	29	145
2000	-	-	17	21	28	30	37	133
2001	-	-	30	33	36	33	23	155
2002	-	-	24	35	25	30	33	147
TOTAL	**739**	**8**	**570**	**706**	**183**	**893**	**993**	**4.092**

Fontes: PROGRAD da UFPR , relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná
-Dados não encontrados
* Dados dos relatórios do Departamento de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná
** Licenciatura Plena em educação Moral e Cívica
Elaboração: Ileizi Fiorelli SIlva

Certamente, o problema da nomenclatura aprofundou-se, uma vez que no âmbito da educação escolar não se distinguiam as diferenças entre os

formados em ciências sociais e em estudos sociais. Essa distinção aparecia nos editais de concursos para o ensino de 1.º e 2.º graus, que passaram a privilegiar os licenciados em Estudos Sociais[64].

A UFPR, como agência de contextualização e recontextualização de propostas do campo das ciências e da educação, desempenhou um papel fundamental na implantação da organização dos saberes segundo a concepção dos governos militares. O projeto intitulado *"Modelo de Currículo para a Habilitação de Professores de Estudos Sociais em Licenciatura Curta, utilizando concepção de currículo como tecnologia"* (GARCIA & ALCORTA, 1979), em convênio com o MEC/SESU, foi acolhido pelo Setor de Educação da UFPR, contando com a participação de nomes já reconhecidos no campo da História, como a profa.Cecília Maria Westphalen.

A organização do curso de Estudos Sociais fazia parte da concepção geral de educação adotada no governo militar que entendia os *currículos como tecnologias* (GARCIA & ALCORTA, 1979, p.3). Essa forma de hierarquizar os saberes rompia com as fronteiras disciplinares criando áreas genéricas de associação entre disciplinas e conteúdos. O propósito era fortalecer os conteúdos segundo suas aplicabilidades, utilidades e eficácia na administração da vida social e da produção econômica. Os Estudos Sociais tinham um papel fundamental nessa estratégia de *regionalização* dos saberes das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Economia e Filosofia. Analisando-se a grade curricular do curso de Estudos Sociais proposta pelo MEC, e adaptada pela UFPR, observa-se a operação de junção entre disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia, com o intuito de formar um professor polivalente nessas áreas, preocupado com o desenvolvimento das competências e das habilidades dos alunos, e que organiza sua ação educativa baseando-se na elaboração de objetivos e de metas a serem superadas de acordo com as necessidades de adaptação à realidade (ver Grade de Estudos Sociais nos Anexos).

---

[64] PARANA. SEAD. DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS. Histórico dos Concursos Públicos Realizados de 1963 a 1999. Curitiba: SEAD, 2000 (mimeo).

Comparando-se as grades curriculares dos cursos de Estudos Sociais, Ciências Sociais, História, Geografia e Filosofia, nota-se que os dois primeiros cursos são generalistas e os três últimos especializam mais os conhecimentos. Os dois primeiros cursos, o de Estudos Sociais é mais genérico ainda em relação ao de Ciências Sociais que foi evoluindo para uma concentração nas disciplinas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política (Ver Quadros 2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

Não obstante, é no interior do Setor de Educação que, mais tarde, surgiram as críticas a esse modelo e à formação de agentes que atuaram, decisivamente, para alterar as concepções de currículos e de educação no Paraná. Tanto no Setor da Educação como no Setor de Ciências Humanas observou-se a convivência de tendências que fortaleciam e que enfraqueciam as fronteiras entre o campo cientifico e o campo da educação, e, ao final do período analisado, é possível verificar que a comunicação entre as ciências, de modo geral e, especialmente, as Ciências Sociais e o campo da educação escolar estava cada vez mais difícil, sem códigos comuns capazes de viabilizar o diálogo.

Será interessante analisar como esses processos ocorreram na Universidade Estadual de Londrina, onde se organizou o segundo curso de Ciências Sociais mais longevo (depois do curso da PUC-Pr, já extinto) no Paraná.

3 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEL (1973-2002), COMO A SEGUNDA AGÊNCIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO

A criação da Universidade Estadual de Londrina foi, de certa forma, um esforço de desenvolvimento e expansão dos aparatos culturais numa região do Paraná que se constituía, no anos de 1970, como um pólo dinâmico de expansão da economia capitalista baseada nas culturas agrícolas. Nesse sentindo, é a segunda agência de contextualização e recontextualização dos discursos pedagógicos que capturaram o sentido da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná. É uma agência de contextualização porque desempenha o papel de formadora de quadros para a pesquisa, o ensino e as diferentes profissões na região. Entretanto, tem um papel recontextualizador muito marcante, justamente por ser recente, necessitando partir de outras tradições já existentes no próprio Paraná e fora dele.

A sistematização dos dados referentes ao curso de Ciências Sociais e aos depoimentos dos agentes que atuam e atuaram como docentes na UEL demonstra como ocorreu a movimentação de constituição das fronteiras entre a formação de professores nas licenciaturas e a formação de pesquisadores no bacharelado, assim como da posição do curso em relação aos cursos formadores dos “concorrentes” no mercado da educação escolar. Os dados sobre as vagas, matrículas e conclusões nas licenciaturas de Filosofia, História, Geografia e Estudos Sociais possibilitaram a compreensão objetiva da formação de professores para o ensino médio nos contextos das sucessivas reformas educacionais e curriculares. Com esses dados evidenciam-se as semelhanças e diferenças com o processo de constituição das Ciências Sociais/Sociologia na UFPR, os quais irei explorar no próximo capítulo, concentrando-me, aqui, na exposição e análise sobre esses problemas na UEL.

3.1 ORIGENS DO CURSO

O curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina-UEL nasceu no processo de organização do que seria a primeira universidade do país dentro dos moldes da reforma universitária dirigida pelo regime militar (1964-1985), reforçando uma característica recorrente na política paranaense que é o açodamento com que seus dirigentes implantam as orientações dominantes na política nacional. Durante os anos de 1970, vale ressaltar que foi um dos ministros da Educação, justamente o paranaense Ney Braga (1974-1978), quem fez acelerar imensamente a implantação das políticas educacionais nacionais da Ditadura Militar. Nos anos de 1990, sobretudo, a partir de 1995, o estado do Paraná chegou a se adiantar em relação à LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação e à sua posterior regulamentação, quando o secretário da Educação inicia a reforma do ensino médio e profissionalizante, segundo o espírito desta lei, mas antes da sua promulgação (20/12/1996). Esse episódio foi o mais ilustrativo dessa "vocação" para ser "laboratório experimental" das "inovações" políticas dos grupos hegemônicos.

Por que as ciências sociais tiveram espaço nessa universidade desde o início? Londrina já nasceu "moderna", uma colonização recentíssima (se comparada à de Curitiba) em que os elementos do rural e urbano articulam-se compondo o tecido social. Quando Londrina chega aos anos de 1970, com pouco mais de 38 anos de idade, é uma cidade em desenvolvimento acelerado que foi criando os aparatos educacional e cultural. A efervescência típica das cidades contemporâneas engendra: juventude estudantil, movimentos políticos de esquerda, de oposição, produção de lideranças vindas de famílias das camadas médias e pobres, igrejas, amálgamas de etnias, imigrações. Em suma: é uma região em ebulição. Combinam-se desde o início, em Londrina, problemas arcaicos e modernos, conjugados em rápidas transições e dessa conjugação é que evoluíram para situações mais complexas de urbanização, segmentação social, econômica, política e cultural.

A região Norte do Paraná estava em ebulição nesse período e é interessante notar que mais dois cursos de Ciências Sociais foram criados, os

dois na rede privada; sendo um em Londrina e outro numa cidade de pequeno porte, Arapongas. Que contexto era esse que comportava três cursos de Ciências Sociais, dois em Londrina (UEL e CESULON-1972) e um em Arapongas (FAFICLA-1968)?

O contexto cultural e econômico propício favoreceu as ações de intercâmbio dos agentes formados em Ciências Sociais em outras instituições e decisivas para a criação e manutenção desses cursos. Por exemplo, o curso do CESULON tem a ver com o reitor dessa instituição, o professor e deputado estadual Zaqueu de Mello que consultou a professora Ana Cleide Cesário sobre o que deveria ofertar: se Estudos Sociais ou Ciências Sociais? Foi aconselhado a criar o curso de Ciências Sociais, em 1972[65].

> Agora, eu pessoalmente sempre achei uma porcaria o curso de Estudos Sociais, [...] e uma coisa eu tenho orgulho de ter feito aqui em Londrina[...]. Eu trabalhei no CESULON. O CESULON criou o curso de ciências sociais antes da universidade [UEL], e eu fazia mestrado em São Paulo e viajava toda semana para dar conta das minhas aulas no Vicente Rijo. Um dia eu cheguei na casa que me hospedava, de uma amiga e essa senhora falou: *olha o professor Zaqueu de Mello deixou um recado para você procurá-lo.* Eu vim aqui no CESULON. Zaqueu de Mello [...], você sabe quem é Zaqueu de Mello? Um político em Londrina, professor, criador do LONDRINENSE e PSB e a filha dele era uma socióloga importante, a Carmem Barroso, que foi daquela fundação lá que fazia o nosso vestibular, como era o nome? Fundação Carlos Chagas, hoje ela está na Itália. E aí ele me chamou e ele disse: *gostaria de estar conversando com a minha filha mas eu estou impossibilitado, eu queria saber se o quê a senhora, que faz mestrado na USP, pensa, pois eu estou querendo criar o curso Estudos Sociais aqui, o que você acha?* Eu falei: *professor não faça isso!* Ele falou: *como?* Eu falei: *não crie Estudos Sociais, crie Ciências Sociais!* E foi o que ele fez, quer dizer ele deve ter conversado com a filha dele também, então eu não vou dizer, como você pensa que eu fundei o curso, eu não fundei, eu dei alguns palpites [...] (Ana Cleide Cesário, depoimento)

Assim, observa-se que os agentes formados em Ciências Sociais na UFPR, que vieram para Londrina, primeiramente o professor Iran Sanches e

---

[65] Segundo Sanches (1991, anexos), de 1986 a 1990, o CESULON formou 65 licenciados em Ciências Sociais, apresentando um decréscimo nas inscrições no vestibular, o que motivou a desativação do curso em 1991. Segundo os meus levantamentos, o CESULON diplomou 156 licenciados no período de 1977 a 1989 (Ver tabela 21, no capítulo 4). No curso de Ciências Sociais da FAFICLA, diplomaram-se 363 alunos no mesmo período. Ambos os cursos só ofereciam a habilitação em licenciatura.

depois a professora Ana Cleide Cesário, atuaram decisivamente para disseminar a compreensão de que o curso de Estudos Sociais seria uma área fraca e não vingaria como campo de conhecimento e ensino. Assim, insistiram nas Ciências Sociais. Evidentemente, os agentes formados em História e Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina – FAFILO também rejeitavam esse curso e apoiavam a consolidação das Ciências Sociais, como as professoras Marcolina Carvalho, formada em Geografia, Lesi Correa, formada em História e Benilde Bishop formada em Geografia, que depois atuaram no curso de Ciências Sociais da UEL.

Essas injunções ajudam a compreender a boa recepção das Ciências Sociais. Penso também que os contatos intensos com São Paulo e Minas Gerais, bem como a vinda de pessoas formadas em Ciências Sociais nessas localidades e em Curitiba ajudaram a fortalecer as lutas pela constituição desse campo em Londrina. O contato com São Paulo capital também é razoavelmente intenso, reproduzindo em Londrina todo um clima cultural e político dominante entre os jovens da época. Conforme atesta Marcolina Carvalho:

> Aí fui fazer o curso de geografia à noite. Claro que no curso de geografia, em [19] 67, era faculdade de filosofia ciências e letras de Londrina. Não existia Universidade ainda. Aí eu já me engajei no movimento estudantil que era forte já naquela época, já na faculdade era forte. [...] Foram quatro anos muito ricos porque aí nós estamos em 67, 68, 69 e 70. Foram anos muito ricos, porque qualquer coisa, a faculdade era no centro, qualquer coisa nós estávamos em passeata na rua. Porque ali no prédio funcionava a FACULDADE DE FILOSOFIA com cursos de historia, geografia, letras francesas e depois inglesa, e também a faculdade de direito no mesmo prédio. A Faculdade de direito, à noite aquilo então era uma beleza para os acontecimentos! A gente tinha um pátio muito grande, era um ponto de referência das discussões estudantis. O movimento estudantil que era forte! Aí que veio depois o FESTIVAL DE TEATRO. Os festivais de música, de teatro, jogos, tudo acontecia aí, a partir dos centros acadêmicos, mas o centro acadêmico de filosofia era o mais efervescente. [...]. **Nós íamos pra São Paulo**, [...] **fazíamos toda essa conexão na faculdade.** [...] E havia muitos festivais de música e de teatro. Tinham as peças aqui. O pessoal daqui montava o *Arena conta Zumbi*, *Arena conta Tiradentes*, etc. Os grupos daqui da filosofia. A gente não ficava isolado. [...] Em [19]68, por exemplo, o movimento da França, nós tínhamos toda uma visão, acompanhávamos mesmo esse movimento estudantil em nível mundial, principalmente o 68 na França. E também o movimento estudantil nacional que era muito forte. Em [19]68, nós estávamos na faculdade e o Alcides [Carvalho], que é meu marido hoje, participou

> do Congresso de Ibiúna, depois teve muitos problemas por causa disso. Foi preso. Ele e mais um outro representante da Faculdade de Direito. Nós participávamos muito dessa efervescência! Os quatro anos do curso foram bem intensos mesmo! (Marcolina Carvalho, grifos meus)

Note-se que a formação de Marcolina Carvalho, que foi aluna do professor Iran Sanches, uma das fundadoras do curso de Ciências Sociais na UEL, estava fortemente ligada aos processos políticos e culturais mais amplos, que iam além do curso de Geografia na FAFILO, mas que tinha como *locus* de socialização juvenil essa faculdade. Esse elemento é interessante para entendermos por que o curso de Ciências Sociais foi criado na UEL, que foi planejada segundo os padrões burocráticos e arquitetônicos norte-americanos de *campus* universitário, sem ter tido uma experiência de cátedras, congregações e formas mais clássicas de organização de universidade. Foi fundada em 20 de janeiro de 1970 e reconhecida em 7 de outubro de 1971; o curso de Ciências Sociais foi autorizado em 1972 e implementado em 1973. A organização da proposta do curso naquele momento tornava-se uma tarefa difícil e arriscada, porque, pela determinação do MEC, os cursos preparatórios para o ensino de 1.º e 2.º graus na área de Ciências Sociais, História e Geografia deveriam ser de Estudos Sociais, com características diversas dos cursos tradicionais de Ciências Sociais. Dessa forma, o curso de Ciências Sociais foi criado na UEL com um sentido profissionalizante para o ensino, voltado para a licenciatura, primeira habilitação oferecida.

O vice-reitor, professor Iram Sanches, formado em Ciências Sociais pela UFPR, influenciou o Conselho Universitário para a aprovação do curso de Ciências Sociais.

Os professores que iniciaram as aulas no curso foram formados na UFPr, na UFMG, nas universidades paulistas e em diferentes áreas. Desde o início, reconheciam a necessidade de se qualificar, estabelecendo um intercâmbio com a USP-Universidade de São Paulo, UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas e PUC/SP-Pontíficia Universidade Católica de São Paulo.

> Então, acho que o reitor queria expansão de cursos na universidade o que implicava na universalidade? Tínhamos que abrir cursos em

> áreas diferentes, abrir um leque. Era para abrir 5 ou 8 curso. Chamar o Conselho Universitário, apresentar o projeto e depois o governo que dava conta lá e providenciasse os recursos, porque se fosse na base de depender da boa vontade do governo, nem universidade teria saído, naquele tempo. Foi porque houve uma pressão da comunidade, uma pressão das organizações e do mundo político. Londrina se mobilizou, houve toda uma mobilização, intensa e válida. E saiu o curso de Ciências Sociais, entre outros cursos, saiu Ciências Sociais. Vieram professores, Ana Cleide, Marcolina, Padre Scroca, vigário da Vila Nova, licenciado em ciências sociais, senão me engano ele é vigário de uma paróquia aqui em Curitiba, o falecido Jose, e vieram vindo os professores, depois com pós-graduação, foi formando uma corrente mais sólida de acadêmicos e vieram professores de São Paulo, do interior de São Paulo, e foi formando um novo contingente, uma massa crítica, mais refinada. E aí o curso foi se desenvolvendo (Iran Martins Sanches) .

O projeto inicial de universidade, unindo as faculdades isoladas já existentes teve que se adequar ao contexto de reforma universitária da época[66]. Como já afirmamos anteriormente, a UEL foi criada nos moldes de universidade do acordo MEC-USAID[67], aglutinando o Centro de Educação, Comunicação e Artes-CECA as profissões mais novas e as novas *regiões*[68] que agrupam as disciplinas no sentido da aplicabilidade profissional. Os cursos de Pedagogia e de Comunicação Social são paradigmáticos nesse sentido. São currículos formados por disciplinas de diferentes áreas científicas, como,

---

[66] A história de constituição da UEL vem sendo relatada e descrita por alguns professores que têm localizado e arquivado fontes importantes. Um primeiro esforço de apresentação de relatos e de ordenação cronológica encontra-se em: SILVA, Joaquim Carvalho da. **Peroba-Rosa**: memórias da UEL – 25 anos. Londrina: EDUEL, 1996.

[67] Acordo MEC/USAID - Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development, resultado do relatório sobre as universidades brasileiras feito pelo prof. Rudolf P. Atcon, em 1965, que sugeria um plano de reformas com conteúdos claramente tecnicistas em termos administrativos e pedagógicos.

[68] Reitera-se que utilizo o conceito de *regiões* no sentido de Bernstein (1996), para ele *regionalização* dos saberes significa agrupá-los em torno das profissões e das tecnologias como conhecimentos aplicados. Esse processo reflete nas reformas educacionais que buscam agilização e modernização dos processos educativos, introduzindo essas novas formas de organização das disciplinas. A Medicina, o Direito, a Engenharia podem ser citadas como exemplos de regiões mais antigas; como exemplos mais recentes (anos de 1940 em diante), Administração, Serviço Social, Pedagogia, Jornalismo, Informática, entre outros. Nas regiões, as disciplinas tradicionais não constituem o princípio de formação da identidade profissional, isto é, não são as ciências de referência que formam o "corpo" de *experts*, mas a aplicabilidade das mesmas, como na formação do campo da educação e da pedagogia, em que se profissionaliza os professores partindo dos problemas metodológicos e motivacionais do processo de ensino e aprendizagem e não dos problemas científicos das disciplinas que serão ensinadas.

por exemplo, as Ciências Sociais, Linguagem, Semiótica, Literatura e disciplinas de técnicas e treinamentos práticos em estágios ou em laboratórios.

O curso de Pedagogia esteve voltado, num primeiro momento, exclusivamente para administração e supervisão, foi um esforço claro do regime militar para racionalizar o controle das escolas, dando maior relevância ao administrativo e subordinando a dimensão pedagógica aos rituais burocráticos, no sentido da *pedagogia do treinamento* de que falava Weber (1974) ao analisar a relação da educação com a burocratização.

O curso de Comunicação Social visava formar jornalistas e relações públicas, no sentido mais tecnicista, buscando a profissionalização de uma área que antes estava aberta a todos os tipos de profissionais, desde advogados até literatos. O currículo desse curso também dependia das disciplinas de outras áreas, claramente da linguagem e das ciências sociais.

O Centro de Estudos Sociais Aplicados, concentrou os cursos de Direito, Economia, Ciências Contábeis e novas regiões, tais como Serviço Social e Administração. A organização curricular de todos os cursos obedecia à concepção de organização de saberes, segundo sua aplicabilidade profissional. As definições do MEC-Ministério de Educação e Cultura priorizavam as ciências aplicadas e a profissionalização no ensino superior. É importante compreendermos esse sentido, pois ele orientará a organização dos cursos do Centro de Letras e Ciências Humanas para as licenciaturas, ou seja, para o ensino das ciências humanas e sociais. No projeto inicial da universidade estava previsto o curso de Estudos Sociais para formar os professores de História, Geografia e as novas disciplinas impostas: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Estudos Sociais.

Assim, por que teriam criado o curso de Ciências Sociais, que não existia na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, na ocasião da estruturação de uma universidade que seria modelo da reforma universitária de 1968?

Conforme já apontei anteriormente, fica claro que a aprovação do curso em 1972 deveu-se ao empenho pessoal da professora Marcolina Carvalho e da influência e do poder do professor Iran Martin Sanches, que foi o primeiro vice-

reitor da UEL, com formação em Ciências Sociais pela UFPR. Se não fosse isso, não se teria criado, naquele momento, o curso de Ciências Sociais, uma vez que já existiam os cursos de História, Geografia[69] e estava-se criando o curso de Estudos Sociais, como exigência da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus.

> Porque eu insisti muito por esse curso, era minha formação, eu tinha empenho que saísse esse curso. Eu defendia biblioteconomia, serviço social, defendia primeiramente ciência sociais, né? Porque eu achava que a essa nossa crítica ao curso de filosofia pura, também eu defendi muito a filosofia, embora eu não fosse especificamente da área da filosofia, eu via a importância para uma instituição universitária o conhecimento da filosofia, da sociologia. Encontrei bons amigos, que batalharam deram apoio, inclusive não era dessa área, mas entendiam a necessidade. O próprio curso de direito, vários colegas advogados eram a favor de ciências sociais. Na área de medicina eu encontrei colegas, o Nelson Rodrigues dos Santos, foi secretário de saúde no estado de São Paulo, trabalhou com o Quércia, o Nelson era da medicina preventiva, ele achava que a sociologia era importante, então eu encontrei apoio de diversas correntes, das ciências jurídicas, da saúde, das humanidades esse bloco apoiou e o Ascêncio [reitor] também apoiou, era um homem de abertura. Com bons argumentos ele não iria se opor (Iran Martins Sanches).

Isso explica por que o curso foi aprovado e implantado na UEL. Mas, por que resistiu e teve uma procura maior do que os cursos de História e Geografia, e, em alguns anos, maior que o curso de Estudos Sociais? Em relação à História e Geografia é perfeitamente explicável, pois, para lecionar, as Ciências Sociais habilitavam para um leque maior de disciplinas do que os cursos de História e Geografia. A predominância em relação aos Estudos Sociais deve-se ao fato de que muitos que procuravam Ciências Sociais não pretendiam, apenas, lecionar, mas sim ampliar conhecimentos nessa área, sendo muitos profissionais das áreas de Medicina e Direito, além de militantes

---

[69] O curso de Geografia foi compreendido como uma área das exatas e, por isso, foi alocado no Centro de Ciências Exatas, junto com os cursos de Matemática, Física, Química. O Centro de Ciências Exatas (CCE) foi fundado em 1972, juntamente com a UEL. Inicialmente, era constituído pelos Departamentos de Matemáticas e Ciências, oriundos da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina e por docentes das áreas de Química, Bioquímica e de Tecnologia de Alimentos da antiga Faculdade de Medicina do Norte do Paraná, que formaram o Departamento de Química. Em 1973, incorporou-se ao CCE o Departamento de Geociências, oriundo do Centro de Ciências Humanas (CCH). Existiam à época, então, os Departamentos de Matemática, Física, Geociências, Tecnologia e Química.

de esquerda que viam no curso possibilidades de debates (Marcolina Carvalho).

Entretanto, esse curso começa com uma única habilitação, a de licenciatura. O curso nasceu mais ligado ao ensino. Isso não significa que não separaram, ao longo do período (1973 a 2002), as dimensões *ensino e pesquisa*, reproduzindo as hierarquias estabelecidas em outras universidades. O bacharelado foi implantado em 1980, após a regulamentação da profissão de sociólogo[70].

Em 1980, retirou-se do Centro de Educação a responsabilidade das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, que passaram a ser ministradas pelos departamentos e por professores com formação inicial na área. Assim, o estágio passou a ser organizado pelos departamentos que, bem ou mal, passaram a ter uma relação com as escolas da região. A licenciatura como habilitação manteve certa relevância no conjunto do currículo e do curso como um todo. Isso não significa que essa área foi totalmente assimilada pelas Ciências Sociais (e mesmo nos outros cursos, Matemática, Física, Química, etc.) como algo intrínseco, como uma dimensão significativa na formação dos cientistas sociais. Simbolicamente, os professores de Metodologia eram associados ao "pessoal da educação", criando uma cisão dentro do próprio curso (Depoimento de Lesi Correa, 2003). Além disso, as outras disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura E Funcionamento Do Ensino, Psicologia, etc.) continuaram identificadas e localizadas no Centro de Educação, impedindo que a integração da formação para o ensino e para a pesquisa pudessem ocorrer de forma mais articulada.

O curso de Ciências Sociais da UEL, por essas razões, acabou por evoluir para currículos que privilegiaram a formação para a vida acadêmica

---

[70] É interessante refletir o momento em que se regulamenta a profissão de sociólogo, através da Lei n.º 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Em 1980, a reforma educacional do regime militar já estava consolidada, e as divisões de trabalho entre os campos cientifico, tecnológico e educativo também já estavam melhor configuradas. Talvez por isso a lei que regulamenta a profissão tenha sido radical no sentido de considerar sociólogo apenas o bacharel; os formados em licenciatura em Ciências Sociais, após a promulgação da lei, passaram a ser considerados apenas professores. Essa lei junto com a legislação da educação forçou a organização de cursos que diferenciassem as habilitações de maneira clara, com currículos de licenciatura e de bacharelado.

(mestrado e doutorado), preparando seus alunos para cursar pós-graduação em outras instituições, e a formação para o ensino de História e de Sociologia no 2.º grau (atual ensino médio). A formação do técnico, planejador e pesquisador não se tornou um eixo forte, mesmo que vários egressos tenham ido para essas atividades em prefeituras e órgãos públicos constituindo, portanto, uma formação residual e não predominante (UEL, 1995).

Nesse curso a Sociologia foi a disciplina que se destacou, não pela formação de institutos de pesquisa, mas pela demanda de professores para o ensino superior e de 2.º grau, porém muito mais para o ensino superior, que naquela ocasião expandiu-se fortemente, sendo a Sociologia uma disciplina integrada aos currículos da maioria dos cursos em todas as áreas. O departamento de Ciências Sociais contratava mais sociólogos para suprir as necessidades internas, dos cursos de graduação, que ofereciam a disciplina Introdução à Sociologia.

Na UEL, o curso de Ciências Sociais começou com a licenciatura e foi assim até 1980, quando implantou a habilitação de bacharelado. Depois sempre estruturou currículos flexíveis em que os alunos poderiam optar por uma ou outra, ou as duas simultaneamente: licenciatura e/ou bacharelado.

A formação no curso de Ciências Sociais centrou-se desde o início no ensino da Sociologia. Os professores que ajudaram a formar o curso tinham uma vinculação forte com essa disciplina, mesmo os formados na UFPR, como o professor Iran Martins Sanches, Ana Cleide Chiaroti Cesário, Nelson Tomazi, entre outros. Já havia também uma influência clara da USP, pois a formatação do primeiro currículo de Ciências Sociais da UEL inspirou-se no currículo da USP. Naquele momento, a professora Ana Cleide Cesário cursava ali o seu mestrado e a professora Marcolina de Carvalho também tinha contatos com a cientistas sociais da PUC-SP, até mesmo com Florestan Fernandes. Mas, devido às orientações do MEC, o ensino de Sociologia e das disciplinas agrupadas em Estudos Sociais torna-se o eixo do curso e da profissionalização dos docentes.

É interessante notar que nenhuma proposta de separação em departamentos diferentes para as áreas de Antropologia, de Ciência Política e

de sociologia ganhou expressão forte, porque a Antropologia e a Ciência Política não conseguiram se expandir como disciplinas nos outros cursos da universidade, isto é, numericamente a Sociologia tem sido sempre mais presente e, conseqüentemente, sua demanda também. Dessa forma, a Sociologia segue hegemônica no departamento; entretanto, isso não se verifica no curso de Ciências Sociais que possibilita a essas disciplinas um espaço igualitário no currículo, desde 1980.

O curso de Ciências Sociais da UEL, entre 1974 e 2002, diplomou 789 alunos (Tabela 8). As taxas de evasão oscilaram durante as décadas, partindo de taxas de 85 a 80%, nos anos de 1970 a 1980 e caindo para 35% nos anos de 1990; nos três primeiros anos do século XXI subiu para taxas de 46% em média de evasão, tendo como parâmetro as vagas ofertadas a cada ano nos concursos vestibulares.

Tabela 9 – Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais na UEL, 1973-2002.

Ano/Curso	VAGAS	INSCRITOS	MATRICULADOS	CONCLUINTES
1973	80	172	100	-
1974	80	227	84	16
1975	80	106	85	6
1976	80	71	113	9
1977	100	118	144	21
1978	100	111	176	16
1979	80	171	98	22
1980	80	252	235	22
1981	120	237	298	21
1982	120	247	309	25
1983	120	215	330	21
1984	120	256	324	24
1985	120	235	326	20
1986	120	325	301	29
1987	120	331	323	27
1988	120	228	313	41
1989	120	313	348	25
1990	120	228	338	18
1991	120	246	341	18
1992	60	138	300	35
1993	60	159	267	35
1994	40	77	260	41
1995	40	114	303	38
1996	40	73	253	10
1997	40	131	254	19
1998	40	152	275	40
1999	40	182	299	39
2000	40	393	319	49
2001	50	473	301	55
2002	50	618	358	47
TOTAL	**2.500**	**6.599**	**7.775**	**789**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Em seguida, passo a refletir sobre como a formação foi organizada e em quais tipos de grades curriculares.

3.2 O ENSINO COMO FORMAÇÃO E REPRODUÇÃO DOS CIENTISTAS SOCIAIS.

A organização dos currículos de Ciências Sociais da UEL revela que a formação evoluiu de um eixo tecnológico (exigências do governo militar) para uma formação acadêmica flexível, passando por um eixo clássico voltado para a reprodução de pesquisadores com perfil acadêmico (anos de 1990).

Podem-se observar três tipos de currículos de Ciências Sociais no período de 1973 a 2002. As mudanças foram no sentido de uma *formação tecnológica* para uma *concepção acadêmica/clássica* com estrutura rígida[71].

O primeiro currículo foi o de 1973 o qual, até sua mudança mais radical em 1992, sofreu inúmeros ajustes que já indicavam a movimentação interna e externa de reorganização dos saberes, da formação de professores e da formação do sociólogo. Mesmo assim, a estrutura do currículo ainda era aquela concebida em 1973.

Esse currículo tinha como eixo a formação tecnológica característica do conteúdo da reforma universitária do regime militar. O sistema de créditos buscava a agilização na entrada e na saída dos estudantes, além de dificultar a formação de turmas. Tinha como eixo a flexibilização da formação, pois os alunos poderiam "montar" seus currículos, seus horários de aulas, e poderiam interagir em diferentes cursos similares aos de sua graduação. Essa flexibilidade ocorria dentro de um rol de disciplinas do *currículo mínimo* e das *disciplinas optativas* definidas pelo MEC-Ministério de Educação e Cultura. Era uma flexibilidade limitada em razão da política controladora dominante naquele período.

---

[71] Em 2000, iniciou-se um novo ciclo de reestruturação curricular no curso de Ciências Sociais. Em 2002, o debate já estava polarizado entre duas tendências mais amplas: uma que defendia uma formação rígida a partir de um eixo mais claro sobre que tipo de cientista social formar; outra que defendia uma flexibilização total, dando ao aluno opções de escolher desde cedo sua área de concentração, Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Esse era o debate principal, mas a promulgação das Diretrizes Curriculares e da resolução sobre a formação de professores nas licenciaturas, em 2001/2002, provocou um choque nas discussões que passaram a ser orientadas, também, por uma preocupação em dar conta das horas exigidas, ou pelo menos criar alguma alternativa para que a licenciatura fosse contemplada. O desejo de deixá-la de fora apareceu, pois se não bastassem todos os problemas que teriam que resolver para atender às duas tendências e suas variantes internas, havia ainda mais essa de contemplar uma carga elevadíssima de horas de estágio na licenciatura.

Observa-se uma grade de disciplinas que privilegiava as *Sociologias*, as disciplinas exigidas pela reforma do ensino de 1.º e 2.º grau e organizava uma formação com lacunas em Antropologia e Ciência Política. Como não havia o bacharelado até 1980, esse currículo também tinha lacunas na formação em pesquisa, não oferecendo disciplinas e práticas que pudessem formar o cientista social pesquisador e planejador. Esse fator fez com que a licenciatura se tornasse o eixo do currículo e fosse mais disseminada como especificidade do curso (Ver Quadro 11).

Quadro 11– Curso de licenciatura em Ciências Sociais– UEL – 1973 (Crédito)

PERÍODOS	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CR.	c/h	PRÉ-REQUISITOS	C/ HORÁRIA
1º PERÍODO	1 SOC 39 1SOC 03 1 LET 37 1 LET 48 1 LET01 1 MAT 06	Introdução à Sociologia Introdução à Filosofia C Língua Francesa A ou Língua Inglesa A Língua Portuguesa A Matemática I	4 3 4 4 4 4	60 45 60 60 60 60		285
2º PERÍODO	1 SOC 40 1 ECO 01 1 SOC 52 1 SOC 28 1 MAT 07	Sociologia I Introdução à Economia Ciência Política I Antropologia Cultural I Matemática II	4 4 3 3 4	60 60 45 45 60	1 SOC 39	270
3º PERÍODO	1 SOC 41 1 SOC 54 1 SOC 29 1 MAT 54 1 ECO 02	Sociologia II Ciência Política II Antropologia Cultural II Cálculo de Probabilidades Economia I	4 3 4 3 4	60 45 60 45 60	1 SOC 40 1 SOC 52 1 SOC 28 1 ECO 01	270
4º PERÍODO	1 SOC 42 1 SOC 54 1 GEO 025 1 MAT 154 ! SOC 49	Sociologia III Ciência Política III Geografia Humana e Econômica Estatística Metodologia e Técnica de Pesquisa I	4 3 4 4 4	60 45 60 60 60	1 SOC 40 1 SOC 52	285
5º PERÍODO	1 SOC 43 1 SOC 55 1 SOC 50 1 COM 11 1 HIS 29	Sociologia IV Ciência Política IV Metodologia e Técnica de Pesquisa II Psicologia da Educação A História Econômica, Política e Social I	4 3 4 5 4	60 45 60 75 60	1 SOC 40 1 SOC 52 1 SOC 49	300
6º PERÍODO	1 SOC 44 1 SOC 51 1 SER 19 1 HIS 30 1 DID 01	Sociologia V Metodologia e Técnica de Pesquisa III Metodologia do Planejamento Social I História Econômica, Política e Social II Didática A	4 4 4 4 4	60 60 60 60 60	1 SOC 40 1 SOC 49 1 HIS 29	300
7º PERÍODO	1 DID 36 1 SER 20 1 ECO 13 1 DID 09	Prática de Ensino I Metodologia do Planejamento Social II Economia Social e do Desenvolvimento Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º Graus	3 4 4 4	45 60 60 60	1 DID 01 1 SER 19 1 ECO 01	225
8ª PERÍODO	1 DID 50 1 PUB 30 1 SOC 33	Prática de Ensino II (Estag. Superv.) Legislação Brasileira Estudo de Problemas Brasileiros	4 3 2	60 45 30	1 DID 36	180

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UEL
Total de Créditos: 158 carga Horária Total: 2.400 horas.
OBSERVAÇÃO: Não constam dos quadros acima, as Disciplinas Complementares Optativas, as Eletivas e as Práticas de Educação Física.

No período de 1973 a 1979, em que vigorou esse modelo de formação, diplomaram-se 90 alunos em licenciatura, única habilitação ofertada. A relação de candidatos por vagas no período foi de 1,63, indicando uma baixa procura dos egressos do ensino médio.

Tabela 10 - Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais na UEL, 1973-1979

Ano/Curso	VAGAS	INSCRITOS	MATRICULADOS	Concluintes
1973	80	172	100	
1974	80	227	84	16
1975	80	106	85	6
1976	80	71	113	9
1977	100	118	144	21
1978	100	111	176	16
1979	80	171	98	22
TOTAL	**600**	**976**	**800**	**90**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

A evasão foi, portanto, em média na ordem de 85% dos alunos, tendo como base as vagas iniciais. As matrículas totais de todas as séries mantiveram-se baixas, aumentando apenas nos anos de 1976 a 1978 e caindo de 176 alunos em 1978 para 98 alunos em 1979. Os índices de evasão variaram, mas não foram inferiores aos 70 ou 80 por cento.

A mudança inicia-se com a criação da habilitação do bacharelado, no segundo semestre de 1980. Nesse período há uma modificação significativa, uma reorganização das disciplinas, uma preocupação maior com a formação clássica e a eqüidade entre as três áreas Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Há poucas diferenças entre a licenciatura e bacharelado e devido à flexibilidade do sistema de crédito os alunos tinham condições de fazer as duas habilitações ao mesmo tempo.

É interessante notar que na década de 1980 o departamento recebeu muitos professores com graduação nas universidades paulistas, alguns saíram logo, mas outros permaneceram na UEL. Essa presença ajudou a formatação de grades curriculares mais eqüitativas entre as áreas da Antropologia,

Sociologia e Ciência Política, além do início do bacharelado, com a orientação de monografias e ensaios de pesquisa no departamento.

QUADRO 12 – Professores do Departamento de Ciências Sociais da UEL, em 2005, segundo a origem de formação na graduação e pós-Graduação

ESTADO	TOTAL	INSTITUIÇÕES	TOTAL
		GRADUAÇÃO	
SÃO PAULO	16	USP	4
		UNESP-ARARAQUARA	3
		PUC-SP	3
		UNICAMP	2
		ESP-SP	2
		FAFI-MARÍLIA	1
		FFCL-BEBEDOURO	1
PARANÁ	13	UEL	7
		UFPR	4
		PUC-PR	1
		UEM (DIREITO)	1
OUTROS	4	UFMG	1
		UERJ	1
		UFRGS	1
		UnB	1
		MESTRADO	
SÃO PAULO	28	UNICAMP	10
		USP	9
		PUC-SP	6
		UNESP-ASSIS	2
		UNESP-ARARAQUARA	1
PARANÁ	1	UFPR	1
OUTROS	4	UFRGS	2
		UFRJ	1
		UNIV.CATOLICA BELGICA	1
		DOUTORADO	
SÃO PAULO	28	USP	15 (2 estão cursando)
		PUC-SP	6
		UNICAMP	4 (1 está cursando)
		UNESP-ASSIS	2 (1 está cursando)
		UNESP-ARARAQUARA	1
		UFSCAR	1 (cursando)
OUTROS	2	Sorbone / Paris I	1
		Wagenengen/ University Holanda	1
Não estão matriculados no Doutorado em 2005	3	___	3
TOTAL PROFESSORES	33*		

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria do Departamento de Ciências Sociais da UEL. * Além dos 33 professores concursados, existem 11 professores com contratos temporários, perfazendo um total de 44 professores. Cinco professores estão cursando doutorado, mas já os incluí porque o objetivo é verificar com quais instituições as trocas são mais intensas.

Registra-se, ainda, nessa década a criação do IPAC-Inventário e Proteção do Acervo Cultural de Londrina (1985), coordenados por professoras do Departamento de Ciências Sociais[72]. O IPAC, no início, funcionou junto ao Museu Histórico de Londrina "Padre Carlos Weiss" (criado em 1970), sendo que a partir de 1996 transferiu-se para sede própria no campus da UEL. Esse órgão constituiu-se em um centro de pesquisa, ensino e extensão muito significativo para os cursos de Ciências Sociais, História, Geografia, Arquitetura, entre outros. Além disso, tem um papel relevante na reconstituição e preservação da memória e do patrimônio histórico de Londrina e região.

A qualificação dos professores no mestrado e no doutorado e a vinda de docentes graduados nas universidades paulistas, a criação do IPAC, a publicação da Lei que regulamenta a profissão de sociólogos, entre outros fatores, delinearam as mudanças na grade curricular ao longo da década de 1980.

Nessa grade curricular há mais pré-requisitos para as disciplinas teóricas, ou seja, busca-se superar a fragmentação da formação e a falta de seqüência no desenvolvimento das teorias, das disciplinas e das áreas. Percebe-se que já existe um encaminhamento para aquilo que será mais tarde o sistema seriado, menos flexível na composição dos estudos pelos alunos, mas com orientação mais clara na formação (Quadro 13).

---

[72] As professoras Ana Cleide Chiaroti Cesário, Ana Maria Chiaroti de Almeida e Deise Maia, todas graduadas em Ciências Sociais pela UFPR, têm se revezado na coordenação do IPAC, sempre envolvendo alunos da graduação e agora da pós-graduação nos projetos de pesquisa e extensão. Há uma produção de monografias, dissertações e teses sobre Londrina e região ligadas direta ou indiretamente ao IPAC, que já é uma das contribuições das Ciências Sociais em Londrina.

Quadro 13 - Curso de Ciências Sociais da EU L- 1980 (Crédito)

PERIODOS	CODIGO	DISCIPLINAS	CR.	c/h	PRE-REQUI-SITOS	C / HORÁRIA DO PERÍODO
1º	1 SOC 039	Introdução à Sociologia	4.0	60		270
	1 SOC 152	Ciência Política I	3.0	45		
	1 ECO 101	Introdução à Economia	4.0	60		
	1 FIL 015	Iniciação Filosófico-Científica	3.0	45		
	1 SOC 033	Estudo de Problemas Brasileiros I	2.0	30		
	1 BIB 129	Técnicas de Pesquisa Bibliográfica	2.0	30		
2º	1 SOC 144	Teoria Sociológica I	4.0	60	1 SOC 039	315
	1 SOC 153	Ciência Política II	4.0	60	1 SOC 152	
	1 SOC 128	Antropologia I	3.0	45		
	1 HIS 025	História do Pensamento Econômico	4.0	60		
	1 HIS 129	História Econ., Polít. e Social Geral	6.0	90		
3º	1 SOC 307	Teoria Sociológica II	4.0	60	1 SOC 144	360
	1 SOC 154	Ciência Política III	4.0	60	1 SOC 153	
	1 SOC 129	Antropologia II	4.0	60	1 SOC 128	
	1 MAT 203	Matemática I	6.0	90		
	1 HIS 130	História Econ., Polit. e Social do Brasil	6.0	90		
4º	1 SOC 140	Sociologia do Desenvolvimento	4.0	60	1 SOC 039	300
	1 SOC 301	Antropologia Econômica	4.0	60	1 SOC 128	
	1 SOC 155	Ciência Política IV	4.0	60	1 SOC 153	
	1 GEO 025	Geografia Humana e Econômica	4.0	60		
	1 MAT 154	Estatística I	4.0	60		
5º	1 SOC 311	Sociologia Rural	4.0	60	1 SOC 039	345
	1 HIS 027	Hist. Econ. Geral e Formaç. Econ. do Brasil	5.0	75		
	1 MAT 151	Estatística II	6.0	90	1 MAT 154	
	1 SOC 149	Metodologia eTécnica de Pesquisa I	4.0	60		
	1 SOC 308	Ciência Política V B	4.0	60	1 SOC 153	
6º	1 SOC 141	Sociologia Urbana	4.0	60	1 SOC 140	330
	1 SOC 150	Metodologia e Técnica de Pesquisa II	2.2	60	1 SOC 149	
	1 SOC 156	Organização Social e Política do Brasil I	3.0	45	1 SOC 152	
	1 SOC 142	Sociologia Industrial e do Trabalho B	4.0	60	1 SOC 140	
	1 SOC 309	Ciência Política VI B	3.0	45	1 SOC 155	
	1 SOC 130	Antropologia Social B	4.0	60	1 SOC 128	
7º	1 SOC 146	Sociologia da Educação I	4.0	60	1 SOC 039	285
	1 SOC 134	Cultura Brasileira I	4.0	60		
	1 SOC 166	Organização Social e Política do Brasil II	3.0	45	1 SOC 156	
	1 SOC 302	Antropologia Brasileira B	4.0	60	1 SOC 128	
	1 SOC 151	Metodologia e Técnica de Pesquisa III B	0.4	60	1 SOC 150	
8º	1 SOC 135	Cultura Brasileira II	3.0	45		255
	1 SOC 306	Sociologia da Religião B	4.0	60	1 SOC 039	
	1 SOC 305	Sociologia do Conhecimento B	4.0	60	1 SOC 039	
	1 SOC 071	Estudo de Problemas Brasileiros II	2.0	30	1 SOC 033	
	1 EST 115	Monografia B	0.2	60	1 SOC 151	
LICENCIATURA						
5º	1 SOC 311	Sociologia Rural	4.0	60	1 SOC 039	360
	1 HIS 027	Hist. Econ. Geral e Formaç. Econ. do Brasil	5.0	75		
	1 MAT 151	Estatística II	6.0	90	1 MAT 154	
	1 SOC 149	Metodologia eTécnica de Pesquisa I	4.0	60		
	1 OED 106	Psicologia da Educação A L	5.0	75		
6º	1 SOC 141	Sociologia Urbana	4.0	60	1 SOC 140	315
	1 SOC 150	Metodologia e Técnica de Pesquisa II	2.2	60	1 SOC 149	
	1 SOC 156	Organização Social e Política do Brasil I	3.0	45	1 SOC 152	
	1 DID 101	Didática A L	5.0	75	1 OED 106	
	1 ADE 113	Ensino de 1º e 2º Graus L	5.0	75		
7º	1 SOC 146	Sociologia da Educação I	4.0	60	1 SOC 039	285
	1 SOC 134	Cultura Brasileira I	4.0	60		
	1 SOC 166	Organização Social e Política do Brasil II	3.0	45	1 SOC 156	
	1 GEO 031	Geografia Física Geral e do Brasil I L	4.0	60		
	1 EST 109	Metod. e Prát. do Ensino de C. Sociais I L	2.1	60	1 DID 101	
8º	1 GEO 133	Geografia Humana Geral e do Brasil L	4.0	60		195
	1 SOC 135	Cultura Brasileira II	3.0	45		
	1 SOC 071	Estudo de Problemas Brasileiros II	2.0	30	1 SOC 033	
	1 EST 110	Met. e Prát. do Ensino de C. Sociais II L	2.1	60	1 EST 109	

Implantação deste currículo: 80/1Carga horária Bacharelado=2.460 horas carga horária Licenciatura=2.400 horas

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UEL

Na licenciatura, o aluno poderia escolher até três disciplinas para lecionar no 1.º e 2.º graus, o leque de disciplinas era o seguinte: História, Geografia para o 1.º grau, 5.ª a 8.ª séries; Organização Social e Política do Brasil, para o 1.º e 2.º graus, Sociologia, Geografia Humana, Elementos de Economia para o 2.º grau.[73]

Nessa década, então, entre 1980 e 1989, diplomaram-se 255 alunos, tendo a evasão caído para 78%, vale dizer, 22% concluíram o curso lembrando-se que a base são as vagas iniciais ofertadas nos concursos vestibulares. A proporção entre candidato e vaga sobe para 2,27, indicando um pouco mais de projeção junto aos diplomados do ensino médio.

Tabela 11 - Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais na UEL, 1980 a 1989

ano/Curso	VAGAS	INSCRITOS	MATRICULADOS	Concluintes
1980	80	252	235	22
1981	120	237	298	21
1982	120	247	309	25
1983	120	215	330	21
1984	120	256	324	24
1985	120	235	326	20
1986	120	325	301	29
1987	120	331	323	27
1988	120	228	313	41
1989	120	313	348	25
TOTAL	1.160	2.639	3.107	255

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

O segundo currículo, implantado em 1992, já difere bastante daquele de 1973, porque implantou o sistema seriado e enxugou o rol das disciplinas, tirando a flexibilidade e a possibilidade de diversificação na formação. Entretanto, deu um salto qualitativo na formação clássica, priorizando as teorias sociológicas, políticas e antropológicas como eixos principais dos conteúdos e das disciplinas.

[73] Portaria n.º 399, do MEC, 12 de junho de 1989, publicada no DOU

Nesse período, houve um esforço de fortalecimento do bacharelado, investindo-se na formação para a continuidade dos estudos na pós-graduação. Foi um momento importante, pois o curso tinha, finalmente, uma grade que fazia jus ao nome "Ciências Sociais", tendo como eixo as teorias clássicas da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia. Podemos dizer que o curso, inicialmente mais "tecnológico", passou a ser mais "clássico" (Quadro 14).

Do ponto de vista da licenciatura, essa grade curricular aprofundou a cisão na formação para o ensino e para a pesquisa, como dimensões sem articulação. Muitos alunos da primeira turma, formados nessa grade, rejeitaram a habilitação em licenciatura orientados pelos docentes do curso. É bem verdade que retornaram à UEL, buscando a licenciatura, mesmo aqueles egressos que estavam ministrando aulas no Ensino Superior da rede particular. Esses egressos buscavam, na licenciatura, formas de organizar o ensino introdutório nos cursos de graduação em que estavam atuando[74] .

A habilitação em licenciatura passou a se concentrar no ensino de Sociologia e Elementos de Economia para o 2.º grau e no ensino de História para o 1.º grau. Observou-se um enxugamento nessas habilitações já como resultado das mudanças nos currículos do 1.º e 2.º graus, que retomaram as disciplinas de História e Geografia e retiraram os Estudos Sociais, a Educação Moral e Cívica, a Organização Social e Política do Brasil, entre outras (Quadro 17). O estágio para o ensino de História passou a ser de responsabilidade do Departamento de História e essa regra era geral. O curso de Filosofia, implantado nessa época, oferecia a habilitação para o ensino de Sociologia no 2.º grau, e o estágio era coordenado pelo Departamento de Ciências Sociais. Do ponto de vista do bacharelado, posso dizer que houve um fortalecimento da formação clássica e da preparação dos alunos para a pós-graduação, entretanto, deixava lacunas na formação para a pesquisa. No esforço de abandonar a orientação puramente tecnológica da primeira grade curricular, "exagera-se" na centralidade da formação clássica, que não oferecia aos alunos, aqueles não motivados para seguir a carreira acadêmica, outras

---

[74]Depoimento de Lesi Correa.

possibilidades de atuação como cientistas sociais (sociólogos, antropólogos e cientistas políticos).

Quadro 14 - Curso de Ciências Sociais da UEL - 1992/97 (Sistema Seriado)

Período	Código	Disciplinas	Carga Horária	Semest.	Anual	Carga horária total
	3 SOC 044	Sociologia I	136		X	
	3 SOC 011	Ciência Política I	136		X	
	3 SOC 005	Antropologia I	136		X	
	3 ECO 008	Economia B	136		X	680
1ª Série	3 HIS 016	História econômica, Política e social Geral	68		X	
	3 GEO 012	Geografia Humana e Econômica	68		X	
	3 SOC 045	Sociologia II	136		X	
	3 SOC 012	Ciência Política II	136		X	
2ª Série	3 SOC 006	Antropologia II	136		X	
	3 HIS 010	História do Brasil	136		X	680
	3 FIL 002	Filosofia B	136		X	
	3 SOC 046	Sociologia III	136		X	
	3 SOC 013	Ciência Política III	136		X	
3ª Série	3 SOC 007	Antropologia III	136		X	544
	3 MAP 026	Estatística I A	68	X		
	3 SOC 026	Metodologia e Técnica de Pesquisa I	68	X		
	3 SOC 048	Sociologia V B	68	X		
	3 SOC 054	Ciência Política IV	68	X		
	3 MAP 027	Estatística II A	68	X		476
4ª Série	3 SOC 027	Metodologia e Técnica de Pesquisa II B	68	X		
	3 SOC 016	Cultura e Ideologia B	68		X	
	3 SOC 028	Monografia B	136		X	
		LICENCIATURA				
	3 SOC 046	Sociologia III	136		X	
	3 SOC 013	Ciência Política III	136		X	680
	3 SOC 007	Antropologia III	136		X	
	3 MAP 026	Estatística I A	68	X		
3ª Série	3 SOC 026	Metodologia e Técnica de Pesquisa I	68	X		
	3 EDU 080	Psicologia da Educação e Prática de Ensino L	68		X	
	3 EDU 078	Didática e Prática de Ensino L	68		X	
	3 SOC 047	Sociologia IV L	68	X		
	3 SOC 054	Ciência Política IV	68	X		
	3 SOC 008	Antropologia IV L	68		X	543
	3 SOC 015	Cultura Brasileira B L	68		X	
4ª Série	3 EST 102	Metod. e Prática de Ensino em História (Est.	45		X	
	3 EST 105	Superv.) L	45		X	
	3 EST 101	Metod. e Prática de Ensino em Sociologia (Est.	45		X	
	3 EDU 079	Superv.) L	68		X	
	3 SOC 086	Metod. e Prática de Ensino em Economia Est.	68			
		Superv.) L				
		Estrut. Func. do Ensino Fund. e Médio e Prática				
		Ens. L				
		Laboratório de Ensino de Sociologia L				

Carga horária Bacharelado= 2.490 horas. Carga Horária Licenciatura= 2.693 horas
*Além das disciplinas constantes da seriação deverão ser cumpridas 110 horas em **atividades acadêmicas complementares** (Monitoria Acadêmica, Projetos de Ensino, de Pesquisa , de Extensão, Disciplinas especiais, Disciplinas eletivas, Estágio Voluntário e participação em eventos**). Fonte**: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UEL

As mudanças na legislação educacional do país, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, as mudanças no ensino de 1.º e 2.º graus, a qualificação do corpo docente, a

chegada e a saída de docentes no departamento, criaram novas situações que levaram a novas formulações curriculares, desembocando em nova grade e organização da formação.

O terceiro modelo foi implantado em 1998, o qual recuperou um pouco da flexibilidade, mas manteve a mesma estrutura do currículo de 1992, isto é, priorizava uma formação clássica que preparava para a vida acadêmica. Entretanto, já dava sinais de busca de uma maior integração entre a formação de pesquisador e de professor do ensino médio (Quadro 15).

Ressalta-se que o desenvolvimento dos currículos depende também dos projetos de ensino, de pesquisa e extensão. Nesse modelo de currículo de 1998, os projetos que envolveram os alunos foram de suma importância para a dinamização da formação, enriquecendo as possibilidades de atuação dos egressos para além da carreira acadêmica. Destaco alguns, tais como: de extensão, o Laboratório de Ensino de Sociologia (CARVALHO, 2004), o IPAC-Inventário e Proteção do Acervo Cultural de Londrina, Oficinas de prevenção com jovens: gravidez, DSTs e Aids; de ensino, "Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais: Uma proposta de ação integrada para a Licenciatura e o Bacharelado em Ciências Sociais" (REZENDE; BALTAR, 2000), de pesquisa, "Catálogo Sobre Juventudes-(Re)Conhecendo Diversidades e Desigualdades Juvenis em Londrina e Região", entre outros. Os professores conseguiram ampliar o número de bolsas de iniciação cientifica, aumentando o número de alunos envolvidos de 1998 a 2004[75].

A marca desse período de 1998 a 2002, foi o aumento do número de alunos envolvidos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, em virtude do qual diversificou a formação e apontaram-se caminhos de profissionalização futura. A criação do curso de mestrado em 2000, também fortaleceu a iniciação cientifica, motivando os alunos para a elaboração de projetos de pesquisa.

Percebe-se uma articulação maior entre o bacharelado e a licenciatura, indicando caminhos de superação da dicotomia entre o ensino e a pesquisa,

---

[75] Existiam trinta projetos de pesquisa, dezessete projetos de extensão e dois projetos de ensino em andamento nesse ano de 2002, segundo a secretaria do Departamento de Ciências Sociais da UEL, em 2004.

embora a grade curricular não reflita muito essa tendência, uma vez que manteve a fórmula três mais um (3+1). Esse currículo já atendia às exigências da nova LDB de 1996 e ampliava a carga horária do estágio para 300 horas, incluindo aulas práticas nas disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino/Políticas Educacionais) e mais aulas práticas no estágio na disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Sociologia. As habilitações para as disciplinas no agora denominado ensino médio alteraram-se, pois o curso habilitava apenas para Sociologia. Caso desejasse a habilitação para o ensino de História, o aluno deveria permanecer mais meio ano ou um semestre na UEL, concluindo o curso em quatro anos e meio. Fica claro que houve um esforço de direcionar o aluno para não cursar essa habilitação, quando se definiu que, se os alunos concluíssem o curso em quatro anos, obtendo o diploma e a habilitação em Sociologia, ele não poderia voltar e fazer a habilitação para a História. Vale dizer, ele deveria atrasar sua formatura em meio ano, caso desejasse essa habilitação. A coordenação do estágio para o ensino de História continuou com o Departamento de História.

A pesquisa passa a ser tratada desde o primeiro ano do curso, tentando preparar os alunos para exercícios práticos de aplicação das Ciências Sociais, ou seja, atendendo à crítica que se fazia ao currículo anterior sobre sua ênfase na formação clássica e teórica (Quadro 14). Certamente, não se abandonou a preocupação com a formação teórica (centrada nos textos clássicos), mas tentou-se enriquecer com atividades que auxiliassem na compreensão dos ofícios do cientista social[76].

---

[76] A partir de 2000, novos professores chegaram ao departamento, vindos de São Paulo, capital e interior, Rio de Janeiro, Nordeste, entre outras regiões. A reforma do ensino médio e da formação de professores estava em curso desde 1998 e novas leis foram promulgadas reordenando a universidade, o ensino médio e o fundamental. Depois de mais de oito anos, a UEL retomou movimentos grevistas, como em maio de 2000 e setembro de 2001. Esse contexto de intensas mudanças no país refletiu nos agentes envolvidos com o curso de Ciências Sociais da UEL e, mais uma vez, grupos foram formados para repensar o currículo do curso. Os debates iniciaram-se em 2000 e findaram em 2004, com a formatação de um novo currículo, que recuperou, amplamente, a flexibilidade que existia no primeiro modelo (1973), mas com uma diferença, as disciplinas optativas são de livre indicação do departamento; no currículo de 1973 parte das disciplinas optativas compunham uma lista de obrigatórias para o MEC.

Quadro 15-- Curso de Ciências Sociais da UEL – 1998/2004 (Seriado)

Período	Código	Disciplinas	Carga Horária	Semest.l	Anual	Carga horária total
	3 SOC 076	Sociologia I A	136		X	
	3 SOC 065	Antropologia I A	136		X	
	3 SOC 069	Ciência Política I A	136		X	
	3 SOC 073	Métodos e Técnicas de Pesquisa I A	68	X		680
1ª Série	3 FIL 039	Filosofia	68	X		
	3 HIS 054	História Econômica, Política e Social Geral A	68	X		
	3 ECO 046	Economia D	68	X		
	3 SOC 077	Sociologia II A	136		X	
	3 SOC 066	Antropologia II A	136		X	
	3 SOC 070	Ciência Política II A	136		X	
	3 SOC 074	Métodos e Técnicas de Pesquisa II A	68	X		
2ª Série	3 MAP 061	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	68	X		680
	3 HIS 053	História do Brasil A	68	X		
	3 GEO 037	Geografia Humana e Econômica A	68	X		
	3 SOC 078	Sociologia III A	136		X	
	3 SOC 067	Antropologia III A	136		X	
3ª Série	3 SOC 071	Ciência Política III A	136		X	476
	3 SOC 075	Métodos e Técnicas de Pesquisa III	68	X		
	3 SOC 079	Sociologia IV A	68	X		
	3 SOC 068	Antropologia IV A	68	X		340
4ª Série	3 SOC 072	Ciência Política IV A	68	X		
	3 SOC 080	Trabalho de Conclusão de Curso B	136		X	
		LICENCIATURA				
	3 SOC 078	Sociologia III A	136		X	
	3 SOC 067	Antropologia III A	136		X	
	3 SOC 071	Ciência Política III A	136		X	
	3 SOC 079	Estrutura e Prática do Ensino Fundamental e Médio				680
3ª Série		e Prática de Ensino L	68	X		
	3 SOC 075	Métodos e Técnicas de Pesquisa III L	68	X		
	3 EDU 080	Psicologia da Educação e Prática de Ensino L	68	X		
	3 EDU 078	Didática e Prática de Ensino L	68	X		
	3 SOC 079	Sociologia IV A	68	X		
	3 SOC 068	Antropologia IV A	68	X		
	3 SOC 072	Ciência Política IV A	68	X		402
4ª Série	3 EST 116	Metodologia e Prática do Ensino de Sociologia A:			X	
		Estágio Supervisionado L	198			
5ª Série	3 EST 115	Metodologia e Prática do Ensino de História A: Estágio Supervisionado (Opcional) L	198	X		198

Carga Horária Bacharelado= 2.286 horas. Carga Horária Licenciatura=2.750 horas
*Além das disciplinas constantes da seriação deverão ser cumpridas 110 horas em **atividades acadêmicas complementares** (Monitoria Acadêmica, Projetos de Ensino, de Pesquisa , de Extensão, Disciplinas especiais, Disciplinas eletivas, Estágio Voluntário e participação em eventos)
Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UEL

No período em que os currículos de 1992 e de 1998 funcionaram, houve uma redução das vagas iniciais e a adoção do sistema seriado de matrículas, bem como certa rigidez no fluxo pelas disciplinas e séries do curso. Esse procedimento influenciou a diminuição da evasão quando se compara com as

décadas anteriores. Entre 1990 e 1999, formaram-se 293 cientistas sociais, o que representa 65% de evasão e 35% de conclusão. A proporção entre candidatos e vagas caiu nesse período para 1,79. É interessante notar que na década de 1980 a proporção era de 2,27, quando eram ofertadas 60 vagas por semestre. Em 1992 e 1993 o número de vagas foi reduzido pela metade, recuperando-se mais 20 vagas nos anos subseqüentes. Em suma, a projeção do curso diminuiu consideravelmente entre os egressos do ensino médio.

Tabela 12 – Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais Na UEL, 1990 a 1999.

Ano/Curso	VAGAS	INSCRITOS	MATRICULADOS	Concluintes
1990	120	228	338	18
1991	120	246	341	18
1992	60	138	300	35
1993	60	159	267	35
1994	80	77	260	41
1995	80	114	303	38
1996	80	73	253	10
1997	80	131	254	19
1998	80	152	275	40
1999	80	182	299	39
TOTAL	**840**	**1.500**	**2.890**	**293**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Nos três anos iniciais do século XXI, a tendência de queda das taxas de evasão permaneceu, pois registrou-se uma taxa de 46% de evasão e de 54% de conclusões entre 2000 e 2002, observando-se aumento na proporção de vagas por candidatos para 5,3, bem como o aumento do número de vagas em 2001 e 2002. Outrossim, aumentou a visibilidade do curso entre os jovens em condições de cursar o ensino superior.

Tabela 13 – Número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes nas Ciências Sociais Na UEL, 2000 a 2002

Ano/Curso	VAGAS	INSCRITOS	MATRICULADOS	CONCLUINTES
2000	80	393	319	49
2001	100	473	301	55
2002	100	618	358	47
TOTAL	**280**	**1.484**	**978**	**151**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Diante desse movimento de matrículas e conclusões e do sentido da formação desenvolvida, resta analisar como se configurou a relação entre bacharelado e licenciatura, bem como as pontes entre a formação de professores e as escolas de ensino médio.

3.3 O LUGAR DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO E FORMAÇÃO DOS CIENTISTAS SOCIAIS: A LICENCIATURA E AS PONTES COM O ENSINO MÉDIO

A constatação de que a licenciatura poderia ter se tornado uma habilitação “menor” em relação ao bacharelado também ocorreu na UEL e no curso de Ciências Sociais. Da mesma forma que na UFPR, professores dos diversos cursos se organizaram para pensar essa habilitação. Na UEL, a movimentação mais organizada ocorreu em 1995, ano em que foi criado o Fórum Permanente dos cursos de licenciatura (outubro de 1995), como desdobramento do PROLICEN-95- Programa Institucional de Licenciatura, criado em março de 1995 (UEL, 1995). Conforme o relatório final atesta, foram realizados, entre junho e outubro de 1995, os Fóruns Setoriais nas catorze licenciaturas da Instituição, sempre com a presença de convidados externos, garantindo um intercâmbio com a UNESP, USP, UNICAMP, UFU, UEM, UFPR, UFJF. Em outubro do mesmo ano realizou-se o II Fórum das Licenciaturas apoiado nos documentos produzidos nos fóruns setoriais.

> Constata-se a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados, resultando numa visão equivocada do curso por parte

> do aluno. Esta nítida desarticulação entre bacharelado e licenciatura permite tanto uma compreensão dissociada entre formação do pesquisador e a do professor, como também a idéia distorcida de inferioridade da licenciatura em relação ao bacharelado." (UEL, 1995, p. 16)

Uma das idealizadoras do Fórum das Licenciaturas foi a professora Marcolina Carvalho que conta como foi o debate no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão:

> Eu lembro, que há uns dez anos, foi quando o Jackson [Proença Testa] assumiu a reitoria, eu propus no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão um simpósio, uma discussão sobre as licenciaturas e todas as licenciaturas fizeram. Foi muito bom, o primeiro fórum. Nós propomos e os outros lá da medicina perguntavam: *Mas, pra que discutir licenciatura? Cada curso não discute o seu?* Não, respondíamos, é toda uma filosofia do que é licenciatura, a importância da licenciatura. Aí eu lembro que um professor lá da área da saúde falou assim: *Nossa! Desse jeito vocês vão se fortalecer e aí o CEPE vai só ficar com licenciados,* (risos). Respondíamos: *Não, ninguém quer ficar só com licenciados, a gente quer colocar a importância da licenciatura na universidade e o papel dela*. Porque a universidade não pode ficar numa redoma, não pode mesmo! Mas, como não vai ficar? As licenciaturas são importantes porque vai formar todos, vai formar o médico, o engenheiro, vai formar quem só fica no 2.º Grau, ou seja, forma os professores dos nossos filhos e de todas a gerações que virão para a Medicina, Engenharia, etc (Marcolina Carvalho)

Não havia na UEL uma atenção para sua função de formadora de professores para a educação básica, apesar dessa função estar presente em suas origens, nas faculdades e nos centros de estudos. Por isso, em 1995, a percepção do conjunto dos docentes dos diferentes cursos era de que não havia motivos para debater as licenciaturas. A professora Marcolina Carvalho, enquanto esteve atuante na UEL, lutou pelo fortalecimento dessa habilitação, pela sua compreensão da relação entre a universidade e a sociedade, e a universidade e a educação básica, compreensão esta fortemente ligada à sua formação original na escola normal, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. Enfim, essas marcas de origem[77] não desapareceram ao longo da sua trajetória.

---

[77] Bourdieu (2001a)

As professoras mais evolvidas com o ensino no Departamento de Ciências Sociais da UEL começaram a ter uma percepção de que havia uma hierarquia entre licenciatura e bacharelado, que se foi desenvolvendo após 1980, de forma velada. Mas, já aparecia uma compreensão, entre alguns docentes, de que a formação para professores do ensino médio deveria ser mais simples e diferenciada da formação do bacharelado.

> Olha os anos de [19]70 foram tranqüilos para licenciatura. Eu acho que alguns professores no curso de ciências sociais, que vieram de fora, começaram a privilegiar e começaram a levantar, não de forma incisiva, mas de uma forma muito velada, que eu percebi rapidamente. A gente sempre defendia licenciatura, porque eles começaram a propor algumas disciplinas para bacharelado, e a gente perguntava: *mas porque não para a licenciatura? Esses não precisam, porque esses vão dar aula no segundo grau*. (Marcolina Carvalho).

Essa concepção dicotômica foi crescendo nos anos de 1980,

> Em 82, 83, no nosso departamento esses professores e alguns que estavam aqui mesmo, eu não vou citar aqui nomes. E a gente ia propor era : *"ah não! Esses vão dar aula pro segundo grau..."* Então, o segundo grau ficava como algo menor e a gente nunca entendia isso, mesmo quando nós montamos o bacharelado a gente achava, nós montamos o bacharelado igualzinho o de licenciatura, sem diferença nenhuma, só que licenciatura faria as disciplinas pedagógicas. A única diferença que nós montamos, porque a gente achava que pra dar aula tinha que ter o mesmo conhecimento do bacharelado, somando-se as disciplinas pedagógicas em que iriam elaborar, fazer planos, mas quem queria ficar só com bacharelado faria a monografia. Então, nós montamos, em 78, quando a gente começou a discutir o bacharelado igual. Em meados dos anos de 1980, a gente já sentia algumas, não vou usar um termo muito forte, discriminação, mas, algo menor da licenciatura no nosso departamento, quando começavam a montar as disciplinas especiais, eletivas pra bacharelado e aí eu perguntava, mas porque só pra bacharelado? Claro pra bacharelado, os da licenciatura não vão se interessar por isso, eles vão lá pro segundo grau. Então, sempre estava embutido [...] E porque não fazer turmas de bacharelado separado das de licenciatura? Isso sempre vinha à tona! (Marcolina Carvalho).

A idéia-força era a de que a formação de conteúdo, das ciências de referências, fosse diferente para as duas habilitações. Alguns professores lutaram para manter o mesmo tronco de formação; entretanto, sempre deixaram a monografia só para os bacharelandos, criando a possibilidade para muitos alunos saírem sem o exercício da monografia. Sem pretender reforçar

as diferenças, o discurso que defendia a licenciatura como opção acabava por reforçar a hierarquia entre as duas habilitações, “mistificando” ainda mais a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa, uma monografia, que seria uma atividade para os melhores alunos, mesmo garantindo as mesmas disciplinas e a junção dos alunos durante a maior parte do curso.

> Dentro do departamento tivemos uma discriminação muito forte. Porque os próprios professores incentivam os alunos a fazerem o bacharelado, anos de 1980 e 1990. O nosso departamento falava contra a licenciatura. Só incentivavam o bacharelado. Os alunos, vamos supor nós tínhamos 10 a 15 alunos na licenciatura, quando tinha 40 no bacharelado. Depois, quando se formaram descobriram que não poderiam dar aulas e nem fazer concurso porque não tinham a licenciatura, o mercado de trabalho era ruim. Não tinham trabalho e havia uma certa confusão com Serviço Social, que não encontrava trabalho como sociólogo, cientista social, em Londrina. Eles contratavam serviço social. Daí voltaram para a licenciatura, e foi uma procura muito grande (Lesi Correa).
> A ponto de não darmos conta de supervisionar os estágios (Benilde Bishop).

A rejeição da licenciatura no curso deve-se também ao fato de que estavam formando para as disciplinas da ditadura militar e cumprindo a “função” destinada aos formados em Estudos Sociais; pelo menos em Londrina, isso se evidenciava. As mudanças nos currículos do segundo grau provocavam mais problemas na licenciatura, e na própria justificativa dessa habilitação. Os alunos sentiam isso quando iam disputar aulas nas escolas e iam sendo substituídos pelos historiadores e geógrafos, *“os alunos procuravam por nós e reclamavam, eu fiz isso e fiz aquilo e agora não tem aula, ficavam revoltados*[78]*”*.

É interessante ressaltar que, apesar dessas percepções de hegemonia do bacharelado, em termos quantitativos, diplomaram-se mais licenciados do que bacharéis na UEL (Tabela 16). No universo de 789 concluintes, no período de 1974 a 2002, formaram-se 639 somente em licenciatura e 140 somente em bacharelado. Objetivamente o curso de Ciências Sociais na UEL reproduziu

---

[78] Depoimento de Benilde Bishop

profissionais para o magistério, para o ensino, enfim, formou professores para as escolas.

Essa vinculação dos formados em Ciências Sociais com os formados em Estudos Sociais foi sentida pelas professoras de Metodologia de Ensino do curso da UEL e evidencia o quanto a hipótese de que os cursos de Ciências Sociais do Norte do Paraná, especialmente o da UEL, ocuparam o vácuo deixado pela não-efetivação do curso de Estudos Sociais na UEL e nas faculdades particulares da região.

> Interessante, que observei como na época da licenciatura curta e na licenciatura plena os alunos formavam em estudos sociais, ou fazia história e geografia, recebiam uma licenciatura curta. A mesma discriminação eu senti com os professores formados em ciências sociais, que receberam a habilitação em história poderiam dar aula só no fundamental. E a formação de ciências sociais é semelhante em termos de carga horária aos outros cursos, porque os formados em ciências sociais foram barrados? Então eu comparei na época com a licenciatura curta e plena.[...] Acho que ficou a confusão entre Estudos e Ciências sociais, sendo a mesma coisa para muitos professores. Para os historiadores e geógrafos, mesmo sabendo que não são a mesma coisa, precisaram reforçar a confusão e insistir que era sim a mesma coisa estudos e ciências sociais, quando sabiam que não era (Lesi Correa).

Os estágios passaram a ser utilizados como forma de disseminação da disciplina Sociologia, pois as professoras tiveram que reinventar suas funções de formadoras de professores nas Ciências Sociais. Lesi Correa ampliou o campo de estágio atingindo as cidades próximas de Londrina,

> Eu mesmo ia muito fora de Londrina, toda semana estava fora, eu ia a Rolândia, Cambé, Ibiporã, Assai, Bela Vista do Paraíso, Primeiro de Maio, Porecatu, Tamarana, então todas as escolas que pertenciam ao Núcleo de Londrina nós visitávamos. Íamos com nosso combustível, a UEL não financiava nada, íamos por amor a profissão. (Lesi Correa).
> E para atender alunos que moravam nos municípios e conheciam as professoras, para facilitar a vida deles também (Benilde Bishop).

Essa estratégia garantiu, segundo a professora Lesi Correa, o respeito aos alunos e à disciplina Sociologia, demarcando a diferença desta com o antigo Estudos Sociais. A confiança era tanta que, em diversos momentos, ela e os estagiários assumiram as aulas sem a presença das professoras das escolas, o que demonstrava a confiança da escola na equipe. A referida

professora também supervisionava os estagiários do curso de Filosofia, que tinham a possibilidade de se habilitar para a Sociologia; com isso, dinamizava os estágios visitando as escolas, os estagiários e as professoras, demonstrando que isso era relevante para a UEL, apesar dos problemas internos com as licenciaturas.

Esse trabalho foi incrementado com projetos de extensão, o primeiro intitulado, "A Reimplantação da Sociologia no 2.º Grau":

> A primeira versão do projeto de extensão intitulado *"A Reimplantação da Sociologia no 2.º Grau",* foi aprovado em junho de 1994, iniciou-se em julho do mesmo ano e estava previsto o término para julho de 1996. Neste período, o objetivo principal foi reimplantar a Sociologia no 2.º grau através da reformulação da grade curricular das escolas. A estratégia principal foi trabalhar em conjunto com o Núcleo Regional de Educação, organizando reuniões periódicas com os diretores, as equipes de ensino e com os professores das escolas. Nestas reuniões discutíamos a importância da Sociologia na formação dos Jovens e Adolescentes, a contribuição para a área de Ciências Humanas como um todo, a possibilidade de dinamizar processos de ensino interdisciplinar, a partir da Sociologia, entre outros temas. Foram organizados: um *Fórum de Debates sobre a Sociologia no 2.º Grau* (1994) e dois *Cursos de Capacitação para professores de Sociologia* (1995) das escolas que a implantaram, bem como para outros professores interessados no tema.
>
> Os professores do projeto (três) e os estagiários (quatro alunos de Licenciatura em Ciências Sociais) realizaram visitas à todas as escolas do município de Londrina (32 escolas) e às escolas dos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Londrina (30 escolas). As visitas consistiam em pequenas reuniões com as equipes de ensino, em palestras para turmas de alunos do ensino médio e assessoria na elaboração do currículo. Em julho de 1996, **19 escolas** de um total de 62, portanto **30% das escolas,** do Núcleo Regional de Educação de Londrina tinham implantado Sociologia no currículo do 2.º Grau, sendo **9 escolas no município de L Londrina** e **10 escolas em outras cidades**. (Projeto de extensão, publicado nos anexos de CARVALHO, 2004, grifos dos autores).

Esse projeto ampliou o campo do estágio, que havia diminuído, com as reformas curriculares que fortaleceram os licenciados em História e em Geografia. Mas, essa estratégia da área de Metodologia de Ensino do Departamento possibilitou novo alento. Com a publicação da nova LDB, em dezembro de 1996, nova temporada de reformas curriculares se abriu em todo o país, e os laços com o Núcleo de Educação de Londrina, órgão da Secretaria

de Estado da Educação do Paraná[79], engendraram as condições para um novo projeto de extensão, que sinalizava para uma nova realidade, em que havia Sociologia em algumas escolas e estas precisavam de assessoria. Além disso o Núcleo solicitou assessoria na reformulação dos currículos das escolas a partir da nova LDB[80]. Elaborou-se, assim, o projeto intitulado "A sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: Assessoramento aos Professores e aos Alunos do 4.º Núcleo Regional de Educação de Londrina", que durou de 1998 a dezembro de 1999. Na avaliação das coordenadoras do projeto:

> O principal resultado das atividades desenvolvidas em 1998 foi a **inclusão da Sociologia no currículo das 62 Escolas** Estaduais de Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina **(100% das escolas)**. O novo currículo está sendo implantado neste ano (1999), e agora estamos nos esforçando ao máximo para acompanhar o retorno da Sociologia na vida dos estudantes norte-paranaenses. (Projeto de extensão, publicado nos anexos de CARVALHO, 2004, grifos dos autores).

Aqui se conectaram várias situações, agências e agentes na configuração do sentido do ensino das ciências sociais, na habilitação de licenciatura e na inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio[81].

Temos, então, uma situação de *recontextualização* de várias teorias sociais, psicológicas e educacionais no âmbito do MEC e da SEED-PR, após a LDB de 1996, com processos de reformas curriculares no país e no Paraná; movimentação de alguns agentes como Marcolina Carvalho, Lesi Correa, Benilde Bishop, Izildinha Guasti, envolvidas com os projetos de extensão da

---

[79] Ressalto, mais uma vez, que esses laços foram-se consolidando através dos agentes que trabalharam ao mesmo tempo na UEL e no Núcleo de Educação de Londrina, como, por exemplo, as professoras Marcolina Carvalho (1983-1990), Ana Cleide Cesário (1987 a 1992) e Lesi Correa que encontraram identificação com a Pedagoga, da equipe de ensino do referido Núcleo, Izildinha Guasti, agente que sustentou esses laços, após a saída dessas professoras que passaram a se dedicar somente à docência na UEL. No caso das professoras Marcolina Carvalho e Lesi Correa, os laços continuaram através dos mencionados projetos de extensão em parceria.

[80] O trabalho de reformulação dos currículos teve como resultado o seguinte documento: PARANÁ. SEED. LONDRINA. N.R.E. **Proposta de Reestruturação do Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina.** Londrina, 1997. O conteúdo desta proposta será analisado no quinto capítulo.

[81] Uma discussão mais detalhada sobre o ensino médio dar-se-á no quinto capítulo desta tese.

UEL e os estágios curriculares com alianças na SEED-Pr e no Núcleo de Londrina e, no campo político, o Padre Roque Zimermmann como deputado Federal pelo Paraná, propondo leis referentes à Sociologia[82]. Tudo isso sinalizava que os trabalhos deveriam continuar.

Por isso, em 2000 criou-se o Laboratório de Ensino de Sociologia-LES, para assessorar o retorno da disciplina, elaborando materiais, oferecendo cursos para os professores, envolvendo estagiários, entre outras atividades. Não conseguiu garantir a permanência da disciplina em 100% dos colégios, em razão das reformulações constantes das grades durante o governo de Jaime Lerner. Em 2002, a Sociologia estava presente em 75% das escolas da região. Mesmo assim, criou-se um grupo de professores de Sociologia mais constante na rede os quais participavam dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Laboratório, desde 1999, ininterruptamente[83] .

Essas atividades foram favorecidas pelo fato de que os estágios são coordenados por professores do departamento, conforme já mencionamos anteriormente. Os estágios são, ao mesmo tempo, de preparação dos futuros professores e de divulgação das Ciências Sociais junto à sociedade e às escolas.

> Esse trabalho passou a ser reconhecido também no departamento, atraindo muitos docentes que atenderam professores das escolas, deram palestras e cursos, ou seja, houve um adensamento das atividades graças ao envolvimento dos docentes de antropologia, sociologia e ciência política nas atividades nas escolas e na UEL. (Lesi Correa)

No interior do curso da UEL, a licenciatura ganha mais “adeptos”[84] , os quais percebem que para o Norte do Paraná existe uma demanda de

---

[82] Projeto de Lei n.º 3178-B/1997, depois intitulado Projeto de Lei Complementar n.º 9/00, foi aprovado no Senado Federal por 40 votos a favor e 20 votos contrários, em 18 de setembro de 2001. O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, cientista social formado pela USP, vetou esse projeto de lei em 8 de outubro de 2001.

[83] Depoimento de Lesi Correa.

[84] Nos relatórios dos cursos de capacitação para professores de sociologia do ensino médio realizados pelo Laboratório de Ensino de Sociologia observa-se que alguns docentes de Sociologia, Política e Antropologia ministraram palestras nos anos de 1999 a 2002: Maria José de Rezende, Raimunda Batista, Luzia Helena Hermmann de Oliveira, Maria Regina Clivate Capelo, Leila Jeolás, Élsio Lenardão, Ronaldo Baltar, entre outros. As professoras Maria José

professores e seria interessante para as escolas públicas que elas contassem com cientistas sociais. A produção de materiais voltados para os alunos e professores de sociologia do ensino médio atesta esse comprometimento[85].

O envolvimento do Departamento de Ciências Sociais com as questões do ensino de Sociologia no nível médio vai-se configurando nas ações de diferentes agentes que vão atuando paralelamente e fortalecendo a tendência de comprometimento do campo acadêmico com o campo da educação escolar.

Nesse sentido, o direcionamento do Professor Nelson Tomazi para o campo da educação adensa esse movimento. Sua ligação com o ensino médio começa em 1991, quando recebeu um convite para escrever um livro didático. Esse professor reuniu vários docentes do Departamento de Ciências Sociais da UEL e organizou artigos voltados para o ensino de Sociologia nas escolas. O livro intitulado *Iniciação à Sociologia*, foi publicado pela editora Atual, em 1993. Reproduzo um trecho longo do depoimento de Tomazi porque evidencia pontos importantes: primeiro, como alguns agentes vão-se direcionando para os problemas de ensino em razão de circunstâncias inesperadas; segundo, como, de fato, o estado do Paraná recontextualizou as elaborações teóricas, pedagógicas e curriculares do estado de São Paulo; terceiro, a repercussão da publicação do referido livro em um contexto de escassez de materiais didáticos de qualidade acadêmica no país, conferindo-lhe notoriedade nacional; e, por fim, como esses fatos levaram o Professor Tomazi a empenhar-se, cada vez mais, na reflexão sobre o ensino de Sociologia para jovens e adolescentes.

> **Mas, aí em 1991, tem um fato interessante**, uma editora, a Editora Atual convida a Kimiye para fazer um livro de sociologia. Kimiye [Tomasino] estava fazendo o doutorado dela e me passa a bola e diz não, mas que ela conhecia uma pessoa nessa editora e ela já tinha dado parecer de vários projetos de livros que eram ruins e ela diz eu conheço alguém que pode fazer isso. Era 1991. Eu tinha, voltando a questão de ser professor. [...]sempre dei aulas para os primeiros períodos durante muito tempo e daí começa a preocupação como esse pessoal chega aqui, as preocupações. Uma literatura que me

---

de Rezende, Raimunda Batista, Luzia Helena Hermmann de Oliveira integraram o Laboratório desde a sua fundação, em 2000.

[85] Cito alguns exemplos: REZENDE (2003, 2001); LENARDÃO (2000); GOMBI (1998); COLOGNESE e TOMAZI (2001); REZENDE e BALTAR (2000); LOPES JUNIOR (2001).

> influenciou muito foi Wright Mills Imaginação sociológica, já tinha lido na graduação, mas era um texto muito importante para trabalhar com alunos. Essa idéia da imaginação sociológica, ligar o local com o geral, essas coisas. A gente dava uma introdução à ciência política, sociologia, para um montão de cursos, né? Aí em 1991 aparece essa oportunidade. Daí eu pensei, como é que eu vou ver isso aí?
> E aí comecei a pesquisar um pouco e fui encontrar um projeto para o ensino médio na CENP de São Paulo, [...] mas eu peguei esse primeiro projeto da CENP e quase copiei em termos de proposta e mandei essa proposta. Mas, daí eu pensei "não vou dar conta de fazer isso sozinho." Aí convidei mais cinco professores, o Pedro Roberto de política, movimentos sociais o Ricardo [Silveira], tinha Maria José [de Rezende], que tinha sido minha aluna, para desigualdades e o Marcos César Alvarez que escreveu o primeiro capítulo, eu escrevi junto com ele, e a Regina Crespo que tinha chegado e tava mexendo com comunicação, ideologia, tinha essa linha da literatura e depois ela foi para UNAM, México. A gente sentou e foi fazer esse livro, mandamos o projeto, foi aceito. E daí tem aquela coisa tem que fazer um , dois capítulos, analisado, volta, então aceito e aí assina contrato e faz um livro. Uma ano fazendo o livro,cada um faz sua parte, é discutido no grupo todo, a formatação do livro e em 1993, saiu o livro, em dezembro de 1993 saiu o livro. E daí é uma grande virada, quer dizer, a nível pessoal, porque ao sair o livro, a editora pedia para ir para vários lugares do Brasil, pra fazer palestras, pra divulgar, então de 1993 em diante, aí eu separei as coisas, continuava dando aulas e tudo mais, mas tinha a minha pesquisa que era sobre o norte do Paraná, e essa outra atividade também foi ganhando corpo[...]. Mas eu comecei a viajar pelo Brasil inteiro, inicialmente, nem tanto, mas fui para Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina e Minas, certo? Porque era onde se vendia mais livro, certo? Isso significou que as pessoas tinham um livro novo de sociologia na praça, né? Ao ter o livro novo na praça comecei a receber convites de universidades e fui para conversar sobre o livro, sobre professores e comecei a me envolver nisso, em função do livro, existia uma preocupação anterior sobre ensino e agora se tornou uma preocupação concreta. Além de divulgar o livro tinha que dar conta, tinha que pensar sobre isso. Comecei a ler mais sobre isso, a legislação, e comecei a ir a congressos, comecei a discutir. Então de 1993 em diante, começo a participar da SBS, tentando discutir isso, certo? Começo participar da Federação Nacional dos Sociólogos, certo? (Nelson Tomazi)

Como o próprio Tomazi analisa o fato dele ter sido indicado por uma colega para organizar um livro didático para uma editora altera o rumo dos seus trabalhos, forçando-o a pensar sistematicamente em preocupações que já tinha com o ensino, com a formação de professores, com a produção de materiais didáticos, enfim, com a ordenação e a situação do ensino de Sociologia nas escolas secundárias. Esse agente passa a inserir-se em instâncias nacionais como a Sociedade Brasileira de Sociologia e a Federação Nacional dos Sociólogos, atuando no sentido de encaminhar a discussão do

ensino de Sociologia para jovens e adolescentes. Envolve-se cada vez mais com essa problemática e torna-se uma referência no assunto. Em 1998 e 1999, participa do projeto de ensino intitulado “Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais”, que visava superar a dicotomia na formação, desde o primeiro ano do curso. Para o Departamento de Ciências Sociais da UEL, essas ações adensaram as movimentações das outras professoras em torno dos laços entre as Ciências Sociais e a educação escolar.

São compreensões de Ciências Sociais e de Educação distintas que geram relações distintas com a licenciatura e com o bacharelado. Lidar com o problema do ensino médio, da formação de professores nem sempre é uma atividade “lucrativa” no campo cientifico e acadêmico; por isso, já que não se tem a disciplina no ensino médio, melhor seria “esquecer” da licenciatura[86].

Entretanto, paradoxalmente, as conclusões foram maiores na habilitação da licenciatura, ao longo do período de 1974 a 2002. Uma situação de equilíbrio nas duas formações começa a aparecer nos três primeiros anos do século XXI, mas até 1999 havia a predominância de diplomados em licenciatura. Na década de 1970, diplomaram-se 90 alunos em licenciatura, pois não havia ainda o bacharelado (Tabela 14).

Tabela 14 – Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 1974 a 1979

ANOS	BACH.	LICENC.	BACH. E LICENC.	TOTAL
1974		16		16
1975		6		6
1976		9		9
1977		21		21
1978		16		16
1979		22		22
TOTAL	0	90	0	90

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná, Registros de Diplomas da UEL
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

[86] O artigo de Lopes Junior (2001) demonstra com grande elegância, sofisticação e fundamentação bibliográfica que, diante das modificações exigidas pelo MEC, de ampliação da carga horária de estágio das licenciaturas, o caminho mais provável seria o de não ofertar licenciatura nos cursos de Ciências Sociais, uma vez que a disciplina Sociologia não figura nos currículos do ensino médio. Admite que em algumas universidades, como na UEL, talvez essa seja uma possibilidade desde que a licenciatura separe-se do bacharelado, criando um colegiado próprio, etc. Posições desse tipo são comuns no interior da comunidade de cientistas sociais no país.

Na década seguinte, do total de formados, 81,6% graduaram-se em licenciatura, confirmando, então, o papel de reprodução de professores para o ensino médio que o curso de Ciências Sociais acabou por assumir na região (Tabela 15). Assim, apesar da "rejeição" a essa habilitação foi ela que garantiu a existência objetiva do curso em Londrina.

Observa-se, ainda, um baixo índice de formados nas duas habilitações, o que reforçará, durante algum tempo, a idéia de que fazer uma monografia era uma atividade difícil e concluir os estágios em licenciatura era uma atividade mais simples, sendo recomendada aos alunos considerados mais fracos. Essa visão é mais um elemento de fortalecimento das hierarquias entre as duas habilitações.

Tabela 15 – Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 1980 a 1989

ANOS	BACH.	LICENC.	BACH. E LICENC.	TOTAL
1980		22		22
1981		21		21
1982		25		25
1983		21		21
1984	5	19		24
1985	4	8	8	20
1986	12	16	1	29
1987	4	22	1	27
1988	4	37		41
1989	8	17		25
TOTAL	**37**	**208**	**10**	**255**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná, Registros de Diplomas da UEL . Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Na década de 1990, persistiu a predominância dos diplomados só na habilitação licenciatura, pois 80,9% deles o fizeram nessa habilitação (Ver Tabela 16). Contudo, há um aumento do número de concluintes só no bacharelado e persiste o baixo número de concluintes nas duas habilitações, o que demonstra que a cisão entre o ensino e a pesquisa se fortaleceu objetivamente, pois, quem formou-se só em licenciatura, certamente saiu do curso sem o devido preparo para a pesquisa, a não ser que tenha participado

de projetos de iniciação cientifica. Por outro lado, os que saíram só com o bacharelado poderão ter sentido o despreparo no exercício do ensino, principalmente aqueles que abraçaram a carreira acadêmica e, portanto, o magistério no ensino superior.

Tabela 16 – Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL-1990 a 1999.

ANOS	BACH.	LICENC.	BACH. E LICENC.	TOTAL
1990	5	13		18
1991	4	14		18
1992	9	26		35
1993	5	30		35
1994	2	39		41
1995	6	31	1	38
1996	2	8		10
1997	9	10		19
1998	6	34		40
1999	7	32		39
TOTAL	**55**	**237**	**1**	**293**

Fonte: PROGRAD DA UEL, dos relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná, Registros de Diplomas da UEL.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Nos anos de 2000 a 2002, parece ter surgido uma nova tendência do índice de conclusão nas duas habilitações. Primeiro, há mais equilíbrio, pois 62% se formou só em licenciatura. Porém, ainda é pequeno o número dos que fizeram as duas habilitações, persistindo o despreparo dos diplomados apenas em uma das habilitações, como relatei acima.

Tabela 17 – Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 2000 a 2002

ANOS	BACH.	LICENC.	BACH. E LICENC.	TOTAL
2000	16	33		49
2001	23	28	4	55
2002	9	34	4	47
TOTAL	**48**	**95**	**8**	**151**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná, Registros de Diplomas da UEL
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Ressalta-se, mais uma vez, o aumento total das conclusões no curso de Ciências Sociais, nesse início de século. Além disso, note-se que há uma reserva considerável de professores para o ensino médio, pois entre 1974 e 2002, diplomaram-se 789 alunos no curso de Ciências Sociais da UEL. E o número de concluintes só vem aumentando a cada ano, desde 1998.

Tabela 18 – Número de formados em bacharelado, licenciatura em Ciências Sociais na UEL, 1974 a 2002.

ANOS	BACH.	LICENC.	BACH. E LICENC.	TOTAL
1974		16		16
1975		6		6
1976		9		9
1977		21		21
1978		16		16
1979		22		22
1980		22		22
1981		21		21
1982		25		25
1983		21		21
1984	5	19		24
1985	4	8	8	20
1986	12	16	1	29
1987	4	22	1	27
1988	4	37		41
1989	8	17		25
1990	5	13		18
1991	4	14		18
1992	9	26		35
1993	5	30		35
1994	2	39		41
1995	6	31	1	38
1996	2	8		10
1997	9	10		19
1998	6	34		40
1999	7	32		39
2000	16	33		49
2001	23	28	4	55
2002	9	34	4	47
TOTAL	**140**	**630**	**19**	**789**

Fonte: PROGRAD da UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná, Registros de Diplomas da UEL
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Outro fator externo que pressiona a demanda pela licenciatura é o de que, no campo da educação, essa disciplina sempre aparece nos debates de definições curriculares e, agora, até nas definições das provas de vestibulares, o que volta a incomodar a comunidade dos cientistas sociais e os docentes dos cursos nas universidades. O departamento da UEL não conseguiu fugir a esse problema e devido à ação de vários docentes[87] e das demandas da realidade local, está comprometido com a licenciatura, deseje ou não a outra parte dos seus cientistas sociais.

Os conteúdos das provas que classificam os candidatos para ingressarem nos cursos da UEL são também um elo de ligação com as escolas, pois elas se orientam também por esses conteúdos, quando definem seus currículos. A UEL desencadeou um processo de reformulação do seu vestibular, a partir de 1999, buscando redefinir o perfil do aluno que poderia ingressar nessa instituição[88].

Os debates estenderam-se para as escolas públicas e privadas, criando um quadro de crítica ao modelo de provas da Fundação Carlos Chagas e à elaboração de uma nova proposta já influenciada pelo discurso pedagógico predominante nos Parâmetros Curriculares Nacionais[89] e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais[90], bem como a outros documentos e posicionamentos relacionados à formação humana.

A reformulação foi marcada pela experiência da UFPR, pelas provas do ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio, pelas discussões internas dos cursos

---

[87] Conforme já mencionei, a participação de docentes das chamadas áreas de conteúdos cresceu significativamente, com a inserção do Laboratório de Ensino de Sociologia (SILVA et al., 2000) e o envolvimento com a formação dos professores para o ensino médio em inúmeras atividades de palestras, oficinas nas escolas, enfim, a preocupação com a licenciatura extrapolou a área de Metodologia de Ensino.

[88] UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Inovações no processo seletivo – a partir de julho de 2002. Londrina, UEL, 19/10/2000.

[89] BRASIL. MEC. CNE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

[90] BRASIL. MEC. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

de graduação, enfim por uma rede de debates e por um clima favorável a mudanças na educação superior e na educação básica.

Um dos coordenadores do processo foi um professor de formação inicial em Filosofia e de prós-graduação em Filosofia da Educação, professor Bianco Garcia. Um professor de Metodologia de Ensino de Filosofia, cujo perfil está marcado pelo envolvimento com as escolas e com a formulação de currículos do ensino médio defende a inclusão da Filosofia e da Sociologia. Esse agente foi fundamental para as discussões que favoreceram a inclusão das Artes, da Filosofia e da Sociologia nas provas do vestibular a partir de janeiro de 2003, com resoluções aprovadas desde 1999[91].

O novo formato do vestibular especializou as provas, sendo uma para todos os candidatos, de conhecimentos gerais, muito parecida com as provas do ENEM; uma segunda prova de língua portuguesa, literatura e redação e língua estrangeira; uma terceira prova com duas áreas de conhecimento escolhidas pelos cursos da UEL. O processo de escolha ocorreu nos departamentos e colegiados, através de votação. O interessante é que a Sociologia foi cogitada em quase todos os cursos e disputou votos, sendo exemplar o caso referente à Medicina, pois por um voto a Sociologia não foi escolhida como disciplina específica para as provas do terceiro dia do vestibular[92]. O resultado final foi Química e Biologia, mas havia um grupo que desejava Biologia e Sociologia e logrou êxito no curso de Enfermagem, cuja prova do terceiro dia cobrava conhecimentos dessas duas disciplinas[93].

O processo de discussão do vestibular desencadeou um debate na UEL e na sociedade sobre o ensino médio, inclusive com a participação da impressa.

---

[91] Os docentes que integraram a Comissão de elaboração do novo formato do vestibular tinham um perfil profissional marcado pelo envolvimento com o ensino na graduação e com a formação no ensino médio. Segundo Bianco Garcia todos eram favoráveis à inclusão das Artes, da Filosofia e da Sociologia nas provas do vestibular. A comissão foi composta da seguinte maneira: Silza Valente (presidente), Angela Canabrava Buchmann (Colegiado do curso de Arquitetura), João José Batista de Campos (Coordenador do Colegiado do curso de Medicina), Luiz Rogério Oliveira da Silva (Colegiado do curso de História), Maria Inês Ota (Colegiado do curso de Física).

[92] Depoimento de Silza Valente.

[93] Consultar Lista das opções das disciplinas para a prova específica de cada curso nos Anexos-8.

> Houve aceitação da sociologia e da filosofia de forma tranqüila. Não houve discussão polêmica. (Bianco Garcia).
>
> O que houve foi a defesa dos departamentos e colegiados dos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia. Mas, sem resistência. Contudo, foi aceito, mas com aquela concepção de que demoraria um tempo para ser incorporado, cerca de dois anos (Silza Valente).
>
> Uma atitude que foi tomada simultaneamente com a incorporação de Artes, Sociologia e Filosofia no processo seletivo foi a universidade começar a oferecer cursos e a promover eventos, chamando o nível médio para discutir essas questões, então esse vestibular possibilitou um entrosamento da universidade com o nível médio que estava totalmente parado. Eu ouvi quando nós fizemos o evento para divulgar o vestibular alguém da escola pública dizendo: *Finalmente, o vestibular que valoriza o que a escola pública faz! Então agora nós estamos nos sentindo privilegiados , prestigiados.* E, outro foi a fala do professor Alderi diretor do colégio universitário, presidente do sindicato das escolas particulares que nas reuniões conosco dizia: *o vestibular da UEL coloca uma canga no ensino médio!* Então, ele me deu a deixa perfeita para na hora da reunião dizer: Professor, nós tiramos a canga do ensino médio! O ensino médio agora ele pode se abrir, não tem mais canga agora. (Silza Valente).

A discussão foi estimulada, também, pelas reformas curriculares em curso do ensino médio do Paraná que, em 1999, tinham incluído a Filosofia e a Sociologia na maioria dos colégios. Esse indicador influenciava o processo de debates na reforma do vestibular do UEL, conforme Bianco Garcia pondera,

> A nossa discussão foi favorecida pela conjuntura do Paraná que, em 1999, fechou os cursos profissionalizantes e considerou oportuna a volta da Sociologia e da Filosofia no ensino médio generalizante, onde alocaria seus professores deslocados dos cursos extintos. Assim, não fez concurso público para professores de Filosofia e de Sociologia. Apesar disso, a nossa discussão aqui na UEL era a de que existiam as disciplinas nas escolas e poderíamos incluí-las nas provas do vestibular (Bianco Garcia).

Depois da implantação do novo formato de provas do vestibular foi possível constatar que de fato,

> O vestibular está tendo um efeito retroativo nas escolas e o concurso de 2004 para filósofos e sociólogos é um indicativo desse efeito. Provou nas escolas a necessidade de que as escolas tenham filosofia e sociologia dada por bons professores. (Bianco Garcia).

Segundo os coordenadores da primeira fase de reforma do vestibular da UEL, as mudanças começaram a ocorrer desde 1998, quando as provas

deixaram de ser elaboradas pela Fundação Carlos Chagas e passaram a ser feitas pela Fundação de Concursos da UFPR, em virtude da reflexão dos departamentos e dos colegiados dos cursos,

> Quando perguntamos o que deveríamos cobrar no vestibular, como deveriam ser as provas, os colegiados e os departamentos responderam que queriam o leitor competente, que leia, interprete e produza textos. É isso que nós precisamos aqui na UEL. Então, o vestibular começou a ser todo alterado privilegiando essa perspectiva porque as questões passaram a ser mais de análise. [...] Mesmo que as questões sejam de múltipla escolha, nós discutimos que não é o fato das provas serem objetivas ou discursivas que as tornam piores ou melhores, mas a forma como as questões são elaboradas (Silza Valente).
>
> As mudanças no vestibular começaram já em 1998, a prova de português, os tipos de textos, porque nós demos a orientação e tínhamos uma equipe mista, metade da UEL e metade da UFPR. A partir de 2000, algumas áreas eram autônomas, só com professores da UEL. (Silza Valente).
>
> E uma primeira medida tomada já no primeiro vestibular para tirar essa ênfase na memorização foi colocar as fórmulas nas provas. O aluno não precisa ficar preocupado em decorar as formulas, não é isso que se espera do aluno (Silza Valente).

Os coordenadores reconhecem, ainda, a importância do intercâmbio com a UFPR,

> Nesse processo de reformulação do vestibular entrou a parceria com a UFPR, tinha como objetivo qualificar a Universidade Estadual de Londrina para que pudesse assumir de forma autônoma o seu vestibular [antes elaborado pela Fundação Carlos Chagas]. (Bianco Garcia).
>
> Eu acho importante destacar aí como **a UFPR foi generosa**, porque não foi fácil [...]. Houve uma parceria aberta, nós discutíamos. Eles diziam: se nós fossemos cobrar por esse *know how* vocês não teriam como pagar. Eles ensinaram tudo desde as inscrições pela internet, de como elaborar uma prova, da parte operacional, tudo, tudo!! [...] Na perspectiva de uma universidade pública ajudando a outra. (Silza Valente, grifos meus).
>
> É interessante porque tem esse mecanismo de troca, porque já na época eles diziam: nós mudamos muito a nossa forma de ver o vestibular por causa de vocês. Esse modelo de vestibular por áreas é nosso. E não existia na UEL movimentos contrários às áreas. O que houve foram algumas escolas de ensino médio que achavam que isso poderia reverter para uma especialização precoce. Mas como o primeiro dia de prova são os conhecimentos gerais isso não aconteceu (Silza Valente).

O primeiro grupo que coordenou, até o início de 2002, o processo de mudança no vestibular da UEL insistia na interdisciplinaridade, sobretudo na prova de conhecimentos gerais do primeiro dia. Em junho de 2002, houve mudanças na coordenação do vestibular, e o prof. Bianco Garcia foi substituído pelo professor Luiz Rogério da Silva, do Departamento de História. A nova equipe precisou correr contra o tempo para entregar as provas até novembro de 2002, pois elas ainda seriam impressas na UFPR. Venceram o desafio e completaram o processo de implantação do novo vestibular, sendo as provas aplicadas em janeiro de 2003[94].

O efeito dessa alteração do vestibular nas escolas também precisará ser estudado depois de alguns anos de experiência, mas não restam dúvidas de que essa mudança potencializou o debate sobre o ensino médio no Norte do Paraná. A prova de Sociologia, elaborada em 2002, buscou um equilíbrio entre propor a reflexão sobre conceitos e temas das Ciências Sociais, com questões pertinentes à Antropologia, Ciência Política e Sociologia[95].

Todo esse processo de redefinição da relação das Ciências Sociais com as escolas e com a formação de professores foi atravessado pelos resquícios dos currículos dos governos militares; assim cabe, ainda, verificar e avaliar como se deu a formação de professores nas áreas afins, apreendendo-se objetivamente o tamanho do empreendimento de graduação de professores na UEL.

---

[94] A equipe da Coordenação dos Processos Seletivos da UEL mudou em junho de 2002. O professor Luiz Rogério da Silva, do Departamento de História, assumiu a coordenação no lugar do professor Bianco Garcia e a professora Maria Inês Ota, do departamento de Física assumiu a Coordenação Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação no lugar da professora Silza Valente. O processo teve continuidade porque esses professores já faziam parte da comissão de elaboração do novo vestibular, conforme mencionei anteriormente.

[95] Seguindo as orientações dos PCNEM (BRASIL, 1999).

3.4 A FORMAÇÃO NAS ÁREAS QUE COMPETIAM COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTUDOS SOCIAIS, FILOSOFIA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA.

O impacto da imposição de criação do curso de Estudos Sociais para formação de professores de Educação Moral e Cívica, História e Geografia, na UEL foi significativo do ponto de vista simbólico, mas do ponto de vista quantitativo ele não foi tão expressivo, se compararmos os números de diplomados dos cursos em competição ao longo do período. Entretanto, nos anos em que existiram esses cursos, os reflexos foram mais fortemente sentidos nos cursos de Geografia e História.

O curso de Estudos Sociais (1.º e 2.º grau) foi criado em 22 de junho de 1972, pelas resoluções 105/72 e 106/72 da UEL e reconhecido pelo Decreto Federal 81.727/78, de 24 de maio de 1978, publicado no Diário da União em 26 de maio de 1978. Iniciou suas atividades em 16 de fevereiro de 1973, no curso de Licenciatura, concedendo o título de licenciatura plena na Modalidade de Educação Moral e Cívica. É importante ressaltar que a Resolução 106/72, que cria o curso, diz em seu § 1º, do Art. 1º: " Será de 80 o limite de matrículas, reservando-se 40 para licenciados com prioridade para as áreas de História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia."

Outrossim, havia o esforço de diplomar todos os que pretendiam lecionar no antigo 1.º e 2.º graus na área de Estudos Sociais, mesmo aqueles que já tinham formação em História, Geografia, Filosofia ou Ciências Sociais. Mas, em Londrina algumas injunções dificultaram o sucesso deste curso. Alguns depoimentos confirmam isso,

> Estudos Sociais foi um curso muito curto, tinha curso de férias. Durou de um a dois anos, foi o tempo de formar uma ou duas turmas. Aqui em Londrina formaram poucos, porque criaram ciências sociais (Benilde Bishop).

Tudo indica que, de fato, o curso de Estudos Sociais na UEL não foi tão expressivo pela vigência do curso de Ciências Sociais, que mesmo para o magistério parecia ser mais vantajoso,

> Um dos motivos que fortaleceu as Ciências Sociais em Londrina foi o fato de ser um curso de licenciatura plena, que para o professor

> significava salário melhor. O curso de Estudos Sociais era licenciatura curta o que significava salário inferior. Isso foi um motivo forte. O curso era inferior (Lesi Correa).

Havia, ainda, uma crítica contundente ao curso de Estudos Sociais, pois os professores formados em cursos de História e Geografia na FAFILO, atuantes nos colégios em Londrina, não aceitavam a simplificação da tarefa de ensinar como os militares propunham e por isso criavam mecanismos de driblar a exigência de junção dessas disciplinas, como nos conta Lesi Correa:

> A formação que tivemos em História na FAFILO era infinitamente melhor do que a dada no curso de Estudos Sociais. Tanto é que no Colégio de Aplicação, quando foi exigido Estudos Sociais, [...] houve um acordo no Colégio com a direção, entre nós, que continuaria divisão entre os professores de história e geografia, na prática nós não mudamos, e os formados em história davam história, os formados em geografia davam geografia. Mas, juntávamos as notas e no histórico saia uma nota para Estudos Sociais. Tirávamos uma média entre a nota de história e de geografia. Mas, garantíamos a qualidade das aulas de história e geografia. O Colégio Mãe de Deus fez a mesma coisa.[...] Os livros de Estudos Sociais eram uma coisa assim vexatória, vinham prontos, o livro do professor (Lesi Correa).
>
> E quando o aluno descobria isso, diziam: por isso que você sabe as respostas, está tudo no livro, desqualificava o professor (Benilde Bishop).
>
> E outro detalhe o planejamento também já vinha na contracapa do livro, com o planejamento do ano inteiro, todas as aulas já planejadas. Era só transcrever no papel para entregar pro coordenador ou supervisor das escolas. Era o auge da Ditadura! Mas, até a Educação Moral e Cívica a gente driblava. Eu mesma tive muitos problemas em função disso. Não aceitei, mas paguei um preço. (Lesi Correa).
>
> Todas as disciplinas vinham prontas, até matemática. Então havia professores e professores, como até hoje nós temos. Os professores davam suas aulas de acordo com sua formação. (Lesi Correa).

A percepção de Lesi Correa foi a de que, realmente, não foi expressiva a quantidade de diplomados em Estudos Sociais em Londrina,

> Mas, não vieram muitos formados em Estudos Sociais, nos colégios grandes de Londrina, predominaram os historiadores e geógrafos, apesar de aparecerem professores encomendados de todas as matérias. Acho que os colégios de periferia foram mais afetados com esses professores. Havia uma certa resistência entre alguns diretores, colegas, de não contratar os professores de estudos sociais. Os colégios do centro eram muito protegidos (Lesi Correa).

Novos ciclos de reformas iniciam-se em 1990 e, então, a discussão da inclusão da Sociologia no ensino médio começa a retornar, concomitantemente com o retorno das disciplinas História e Geografia como campos separados de conhecimento, numa concepção de currículo baseado em disciplinas.

> Só em 1990 volta a discussão sobre a sociologia, havia muita perseguição, com o horário, aqueles mais revolucionários davam horários ruins, sempre a ultimas aulas e para os outros não. E todos os dias. Para os outros que aceitavam esse sistema bastava vir dois três dias, as aulas eram geminadas, os horários melhores (Lesi Correa).
>
> Quando voltou a separação das disciplinas História, Geografia, a coisa melhorou, os livros didáticos (Benilde Bishop).

Em síntese, pode-se indicar algumas conclusões sobre a formação de professores nessas áreas afins: quantitativamente, as vagas, os inscritos, os matriculados e os concluintes em Estudos Sociais não foram produtivos, pois o curso durou pouco, sendo logo desativado. Entretanto, nos anos em que funcionou, sobretudo de 1976 a 1979, os cursos de História e de Geografia não ofertaram vagas nem tiveram inscritos nos vestibulares, justamente porque, de 1971 a 1975, diminuiu o número de inscritos nos concursos vestibulares (ver tabela 19).

O curso de Ciências Sociais teve acréscimo do número de inscritos nos vestibulares, em 1974, caiu em 1975 e 1976 e cresceu novamente de 1977 a 1980, mantendo-se no mesmo nível dos cursos de Geografia e História, que retomaram as vagas e as inscrições a partir de 1980. O curso de Filosofia não funcionou após 1975, teve uma vida curta de 1973 a 1975, sendo reaberto em 1993.

A projeção dos cursos junto aos egressos do ensino médio, entre 1971 e 2002 pode ser sentida na proporção de candidatos por vaga. A média maior foi do curso de História com 2,68 candidatos por vaga, seguido pelo curso de Geografia com 2,59, pelas Ciências Sociais com 2,29 e pela Filosofia com 2,1. O curso de Estudos Sociais não alcançou um dígito, pois a média foi de 0,47 (Tabela 17 e 18). Contudo, Ciências Sociais foi o curso que ofertou mais vagas

(2880), seguido pelo de História que ofertou 2480, pelo de Geografia com 1640, pelo de Filosofia com 510 e pelo dos Estudos Sociais com 240. O número absoluto de inscritos no vestibular obedeceu à mesma seqüência do número de vagas, em ordem decrescente: Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia e Estudos Sociais.

Pode-se afirmar que na UEL o curso de Ciências Sociais é que formava os licenciados que disputavam com os licenciados em História e Geografia na década de 1980, no mercado das aulas nas escolas. Não é sem razão que o curso de Ciências Sociais ficou marcado em Londrina como algo semelhante ao curso de Estudos Sociais, já que teve sua licenciatura fortalecida em detrimento do curso de Estudos Sociais.

Nos anos de 1980, o movimento de reorganização curricular no ensino fundamental e médio estimulou as disputas internas na UEL pelo direito de lecionar História e Geografia. Isso refletiu nas reformas curriculares do curso de Ciências Sociais, tanto na de 1992 como na de 1998, em que se retirou o direito de lecionar Geografia no ensino fundamental, e criaram-se mais critérios e obstáculos para o aluno da licenciatura em Ciências Sociais ter o direito de lecionar História no ensino fundamental. Nesse período, também apareceram as iniciativas voltadas para a discussão do retorno da Sociologia no ensino médio, com projetos de extensão, debates, entre outros, indicando a demarcação das disciplinas. História e Geografia foram reabilitadas nos currículos do ensino fundamental e médio e seus professores se opuseram à formação de professores pelos cursos de Estudos Sociais e de Ciências Sociais. Na UEL, pelas razões já expostas, a discussão se voltou contra o curso de Ciências Sociais, por esse curso ter assumido a função do curso de Estudos Sociais, já que foi essa licenciatura que mais atraiu candidatos e que mais diplomou durante as décadas de 1970 e 1980.

Nos anos de 1990, o curso de Filosofia foi reabilitado na UEL, que inseriu na licenciatura a possibilidade do aluno obter o direito de lecionar Sociologia no ensino médio, criando assim mais um nicho de formação de professores para uma área pequena e insegura, a da Sociologia nos currículos do ensino médio. Os cursos de Ciências Sociais e de Filosofia inseriram-se no

movimento de inclusão da Filosofia e da Sociologia no ensino médio, como medida capaz de justificar a existência de suas licenciaturas, porque ambos os cursos não poderiam mais habilitar os alunos para o ensino da história no ensino fundamental, consolidando a luta dos historiadores pela demarcação de seu território nas currículos.

Nas escolas que incluíram a Filosofia e a Sociologia no ensino médio de Londrina, uma nova situação aparece no mercado das aulas, agora são os historiadores e geógrafos que assumem as aulas de Filosofia e de Sociologia, em lugar dos cientistas sociais e filósofos, que enfrentam dificuldades para entrar nas escolas, sem concurso público[96] .

---

[96] Conforme depoimento de Lesi Correa e os dados apresentados em: SILVA, Ileizi L.F. A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de Reimplantação nas escolas de Londrina-Pr e região-1999. In: CARVALHO (2004, p.77-94).

Tabela 19 - Número de vagas, por Curso na UEL, 1971 a 2002.

Ano/Curso	Estudos Sociais	Filosofia	Geografia	Ciências Sociais	História	TOTAL
1971			40		40	80
1972			40		40	80
1973	80	80	80	80	80	400
1974	80	40	40	80	80	320
1975	80		40	80	40	240
1976			-	80	-	80
1977			-	100	-	100
1978			-	100	-	100
1979			-	80	-	80
1980			40	80	40	160
1981			80	120	120	320
1982			80	120	120	320
1983			80	120	120	320
1984			80	120	120	320
1985			80	120	120	320
1986			120	120	120	360
1987			120	120	120	360
1988			80	120	120	320
1989				120	120	240
1990			80	120	120	320
1991				120	120	240
1992				60	60	120
1993		30		60	60	150
1994		40		80	80	200
1995		40		80	80	200
1996		40	80	80	80	280
1997		40	80	80	80	280
1998		40	80	80	80	280
1999		40	80	80	80	280
2000		40	80	80	80	280
2001		40	80	100	80	300
2002		40	80	100	80	300
TOTAL	**240**	**510**	**1.640**	**2.880**	**2.480**	**7.750**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.

Espaços em branco podem ser em razão do curso não ofertar vagas naquele ano, ou por não ter sido encontrados dados.

Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

TABELA 20 – Número de inscritos, por curso na UEL, 1971 a 2002

Ano/Curso	Estudos Sociais	Filosofia	Geografia	Ciências Sociais	História	TOTAL
1971			32		93	125
1972			31		37	68
1973	41	17	17	172	23	270
1974	41	11	20	227	17	316
1975	31	5	6	106	11	159
1976			-	71	-	71
1977			-	118	-	118
1978			-	111	-	111
1979			-	171	-	171
1980			40	252	74	366
1981			93	237	178	508
1982			161	247	268	676
1983			73	215	318	606
1984			135	256	365	756
1985			111	235	283	629
1986			430	325	430	1.185
1987			419	331	234	984
1988			169	228	299	696
1989				313		313
1990			105	228	283	616
1991				246	385	631
1992				138	163	301
1993		24		159	241	424
1994		80		77	148	305
1995		40		114		154
1996		51	164	73	173	461
1997		80	257	131	304	772
1998		97	359	152	416	1.024
1999		100	421	182	484	1.187
2000		168	481	393	567	1.609
2001		200	516	473	627	1.816
2002		191	205	618	234	1.248
TOTAL	**113**	**1.064**	**4.245**	**6.599**	**6.655**	**18.676**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.

Espaços em branco podem ser em razão do curso não ofertar vagas naquele ano, ou por não ter sido encontrados dados.

Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Tabela 21 - Número de matriculados, por Curso na UEL, 1971 a 2002

Ano/Curso	Estudos Sociais	Filosofia	Geografia	Ciências Sociais	História	TOTAL
1971			133		142	275
1972			152		154	306
1973	85	57	143	100	153	538
1974	99	44	110	84	137	474
1975	142	2	74	85	90	393
1976	116		36	113	42	307
1977	67		16	144	25	252
1978	111		21	176	8	316
1979	19		1	98	-	118
1980	9		35	235	38	317
1981	2		84	298	116	500
1982	2		148	309	184	643
1983			159	330	242	731
1984			151	324	283	758
1985			136	326	297	759
1986			138	301	305	744
1987			170	323	325	818
1988			192	313	343	848
1989			273	348	101	722
1990			252	338	369	959
1991			256	341	344	941
1992			264	300	315	879
1993		28		267	277	572
1994		55		260	183	498
1995		91		303	299	693
1996		100	273	253	258	884
1997		112	286	254	265	917
1998		121	317	275	297	1.010
1999		127	361	299	304	1.091
2000		137	381	319	329	1.166
2001		134	395	301	333	1.163
2002		134	387	358	311	1.190
TOTAL	**652**	**1.142**	**5.344**	**7.775**	**6.869**	**21.782**

Fonte: PROGRAD DA UEL, relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.
Espaços em branco podem ser em razão do curso não ofertar vagas naquele ano, ou por não ter sido encontrados dados. .
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

Tabela 22 – Número de concluintes, por Curso na UEL, 1973 a 2002

Ano/Curso	Estudos Sociais	Filosofia	Geografia	Ciências Sociais	História	TOTAL
1973	5		30		30	65
1974			32	16	42	90
1975			32	6	37	75
1976	24		16	9	14	63
1977	32		4	21	18	75
1978	26		13	16	6	61
1979	10			22	-	32
1980				22	-	22
1981				21	-	21
1982	2			25	-	27
1983				21	-	21
1984			10	24	17	51
1985			14	20	28	62
1986			26	29	43	98
1987			17	27	29	73
1988			14	41	49	104
1989			12	25	25	62
1990			22	18	40	80
1991			25	18	28	71
1992			25	35	42	102
1993			48	35	52	135
1994			35	41	46	122
1995			52	38		90
1996		1	28	10	36	75
1997		14	43	19	33	109
1998		14	44	40	56	154
1999		14	48	39	41	142
2000		15	47	49	51	162
2001		14	54	55	62	185
2002		15	73	47	54	189
TOTAL	**99**	**87**	**764**	**789**	**879**	**2.618**

Fonte: PROGRAD DA UEL, dos relatórios de Assuntos Universitários da SEED e da SETI do Paraná.
Espaços em branco são dados não encontrados.
Elaboração: Ileizi Fiorelli Silva

4 CONEXÕES E COMPARAÇÕES ENTRE A UFPR E UEL

Já ficou evidente que existem conexões entre as duas agências de formação de cientistas sociais, sobretudo, através da ação de profissionais formados na UFPR que tiveram papel central na constituição do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no norte do Paraná. Professores como Iran Martin Sanches, Ana Cleide Cesário e Nelson Tomazi deixaram suas marcas na história dessas ciências, na difusão do seu ensino nos níveis superior e médio.

Estabeleceram-se conexões não premeditadas entre as agências e os agentes como a que considero fundamental: a criação do curso de Ciências Sociais na UEL, quando o vice-reitor era o professor Iran Sanches, graduado nesse curso pela UFPR, em 1952 (bacharelado) e 1953 (licenciatura). Acrescente-se o aconselhamento da professora Ana Cleide Cesário, também graduada em Ciências Sociais pela UFPR, ao professor Zaqueu de Melo, quando pretendia criar o curso de Estudos Sociais no CESULON, demovendo-o em favor da criação do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Outra conexão estabeleceu-se com a vinda de professores diplomados em Ciências Sociais na UFPR para lecionarem no curso da UEL. Enfim, o curso de Ciências Sociais da UFPR foi importante na reprodução de agentes que puderam institucionalizar o curso em outros espaços do Paraná, no caso, no Norte desse estado, particularmente em Londrina.

Podemos observar que outras conexões foram feitas em virtude de outros contextos como, por exemplo, a parceria entre a COPS -Coordenadoria de Provas e Concursos da UEL e o Núcleo de Concursos da UFPR que desde 1998 possibilitou a mudança no padrão e no conteúdo das provas dos vestibulares da UEL. A UEL apropriou-se da tecnologia de avaliações da UFPR. Esse episódio é interessante porque a COPS radicalizou na mudança do formato e dos conteúdos das provas do vestibular, em 2002, incluindo áreas que, tipicamente, não faziam parte dos vestibulares tais como: Artes, Filosofia e Sociologia. Um ano depois, em 2003, a UFPR decidiu mudar radicalmente o formato e os conteúdos das suas provas de vestibular, organizando-os em duas fases, a segunda fase discursiva, diferente das provas da UEL, que são

todas objetivas com questões de múltipla escolha. A UFPR acena, na Resolução de 11 de novembro de 2003, com a proposta de, a partir de 2007, incluir provas de Filosofia e de Sociologia na segunda fase[97]. Em 2005, a UEL também divide as provas do seu vestibular em duas fases, seguindo o exemplo da UFPR. Enfim, a troca de tecnologias e as parcerias surtiram efeitos prolongados nesse aspecto.

Mas, por que dar tanta atenção ao problema das provas do vestibular? Porque se trata de um dos mecanismos das universidades para intervir no ensino médio. Suas alterações e suas sinalizações incidem nos processos de organização e seleção de disciplinas e conteúdos nas escolas do ensino médio. Além disso, nas duas universidades, a Filosofia e a Sociologia ganharam *status* de pré-requisito para o ingresso nos cursos dessas instituições.

As trajetórias de organização da formação nos cursos de Ciências Sociais na UFPR e na UEL indicam diferentes maneiras de responder às reformas educacionais e ao discurso pedagógico predominante, conforme, discutirei a seguir.

4.1 COMPARANDO OS CURRÍCULOS: AS TENDÊNCIAS COMUNS E ESPECÍFICAS

A primeira diferença no desenvolvimento dos currículos de Ciências Sociais na UFPR e na UEL refere-se ao fato de que a UEL não conheceu o sistema de faculdades e de cátedras; assim o curso na UEL já foi organizado a partir de um departamento, o de Ciências Sociais, congregando os docentes de Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Na UFPR, até 1969, a organização baseava-se nas faculdades e nas cátedras, caminhando depois para a organização de setores e de departamentos, pela exigência da reforma universitária dos governos militares. Esses modelos de organização tinham uma concepção de formação correspondente; assim os currículos de Ciências

[97] UFPR. CEPE. Resolução n.º 85/03, 14/11/2003, dispõe as normas para o vestibular 2005 e 2007.

Sociais da UFPR passaram por quatro modelos: o primeiro tinha como eixo a formação genérica nas humanidades (com docentes católicos formados em diversas áreas), o segundo primava por uma formação acadêmica (clássica) e de pesquisa aplicada (flexível dentro das Ciências Sociais), o terceiro era o modelo tecnológico, nos anos de 1970, seguindo as exigências do regime militar e o quarto é um modelo acadêmico e flexível.

Na UEL, temos os mesmos modelos, com exceção do modelo de formação genérica nas humanidades. Uma convergência na evolução dos currículos da UFPR e da UEL é o aumento do número de disciplinas, seguindo a lógica da acumulação de que falava Villas Bôas (2003). Isso reflete a diversificação e a fragmentação no interior das Ciências Sociais, as quais ao assimilar a crítica pós-moderna contra a rigidez disciplinar, direcionaram-se para uma organização segundo os recortes dos objetos de investigação ou segundo os recortes temáticos. Da crescente especialização no interior das disciplinas (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) encaminhou-se para a especialização com base em temas e problemas.

Em cada tipo de configuração predominou, nos anos 1970, 1980 e 1990, um tipo ou padrão de discursos pedagógicos que originou um modelo de currículo. É um currículo que tende a dar uma formação para atuação em planejamento e pesquisa aplicada, tendência que não se verifica na UEL, por exemplo, que se atém à formação acadêmica voltada para a pós-graduação ou o ensino médio. Têm-se dinamizado as pesquisas com alunos, através de bolsas de iniciação científica, mas ainda não se verifica uma rede de estágio no bacharelado.

Tanto na UFPR como na UEL, as reformulações curriculares tiveram que lidar com a questão da formação de professores para o ensino médio e todas as injunções da legislação do MEC e da SEED-PR, além de todo o processo de redefinições no campo das ciências sociais, que passaram por uma diversificação e fragmentação discursiva nas três disciplinas principais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Levine (1997, p.260) destaca que, a partir do final da década de 1960, ocorreu um enfraquecimento das fronteiras das várias ciências sociais,

“atualmente, poucos métodos, conceitos ou problemas importantes pertencem de forma exclusiva a uma única disciplina das ciências sociais.” Demonstra que as velhas fronteiras disciplinares viram-se ainda mais enfraquecidas pelas diversas orientações existentes em cada disciplina, tornando-se tão fragmentada internamente “que nenhuma fórmula pode designar um universo intelectual com que todos os seus profissionais possam identificar-se e ao qual possam sentir-se vinculados (LEVINE, 1997, p.261)”.

É interessante notar que Florestan Fernandes fazia uma crítica, já em 1960, à crescente especialização da Sociologia, que me parece pertinente para a especialização temática:

> Como se vê, a sociologia divide-se em várias disciplinas, que estudam a ordem existente nas relações dos fenômenos sociais de diversos pontos de vista irredutíveis, mas complementares e convergentes. Contudo nada se disse sobre as chamadas “sociologias especiais”, como a sociologia econômica, a sociologia moral, a sociologia jurídica, a sociologia do conhecimento etc. A rigor, essa designação é imprópria. Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular sem que, por isso, deva-se admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios! (FERNANDES, 1986, p.62-63).

Florestan Fernandes criticava a especialização das disciplinas, ressaltando que os métodos da Sociologia poderiam servir às investigações de qualquer temática, não sendo necessário criar novas disciplinas específicas. O que ocorreu após a década de 1960 e 1970, foi o contrário dos pressupostos de Florestan Fernandes, pois houve o fortalecimento da especialização por temas, cada objeto de estudo constituindo-se em área, campo, linhas de pesquisa e, às vezes, “disciplinas”.

É possível traçar um certo paralelismo entre os currículos da UEL e da UFPR, partindo-se dos anos de 1970. As duas instituições têm currículos semelhantes por imposição do MEC e, de 1980 em diante, fazem movimentos de aperfeiçoamento dos eixos do que seria o curso típico de Ciências Sociais, equilibrando as disciplinas que constituíam o núcleo central desse curso, Antropologia, Ciência Política e Sociologia e dando ênfase a algumas especialidades que tinham a ver com as demandas sociais e econômicas da

época como, por exemplo, a Sociologia do Desenvolvimento, a Sociologia Rural, a Sociologia Urbana, a Antropologia Rural, a Antropologia Urbana, etc.

Outra semelhança refere-se ao fato de que tanto na UEL como na UFPR a recontextualização das ciências sociais produzidas nas instituições paulistas caracterizou-se com a realização da pós-graduação pelos docentes dessas universidades. A maioria dos cursos de doutorado foram realizados, após a década de 1980, nas instituições paulistas, notadamente, na USP e na UNICAMP.

Desde a promulgação da lei que regulamenta a profissão de sociólogos, de 1980, as grades curriculares reforçaram a histórica diferença entre as habilitações bacharelado e licenciatura, fazendo movimentos de fortalecimento do bacharelado seja para a vida acadêmica seja para a pesquisa aplicada. O subtexto nos discursos pedagógicos presentes nos cursos de Ciências Sociais recontextualizam as hierarquias definidas socialmente conforme os valores atribuídos às funções do ensino e da pesquisa bem como as hierarquias definidas no campo científico em termos de valores atribuídos aos objetos de estudo dignos de serem pesquisados. Ao reelaborarem esses textos – dos campos social e científico – os formadores de cientistas sociais operam a sedimentação das fronteiras entre Ciências Sociais e educação escolar à medida que a licenciatura e o ensino de Sociologia vão sendo relegados aos níveis mais baixos do campo das Ciências Sociais.

A criação dessas fronteiras entre o campo da ciência e o da educação ocorre no movimento contraditório de autonomização das disciplinas na luta pela legitimidade no campo científico utilizando como estratégia os programas de ensino no sistema de educação, nas universidades, nas faculdades e nas escolas. Como Lenoir (2004) observou a constituição de uma ciência é uma produção cultural que precisa criar discursos políticos favoráveis que ajudem na luta pelos espaços de pesquisa cientifica; o acolhimento da ciência não institucionalizada em instituições de ensino é uma das estratégias para alçar a condição de programa científico. Entretanto, essa estratégia pode deixar marcas que dificultam o processo de autonomização como ciência ou podem

ter tanto sucesso a ponto de afastar-se o máximo possível das demandas sociais e políticas[98].

Bourdieu (1984), ao estudar o campo acadêmico na França, constata que nas faculdades de Engenharia, Medicina e Direito, a ênfase e o valor maior era atribuído à profissionalização, ou seja, à formação do profissional voltada para as demandas externas à academia; mesmo os professores universitários destes cursos se orientavam por essas demandas sociais e econômicas. Os professores dessas áreas que se dedicavam à pesquisa de base não possuíam o mesmo *status* e eram vistos como "fracassados" na vida profissional externa da academia. Contrariamente, na Faculdade Filosofia e Letras Ciências Humanas, os professores que se dedicavam às demandas internas da ciência eram mais valorizados e aderiam mais ao campo acadêmico; já os mais conectados às práticas sociais e demandas externas eram menos valorizados no interior do campo. A percepção de formação diferia em cada área e isso se refletia na relação que a ciência estabelecia com a sociedade e suas demandas, bem como nos perfis dos profissionais formados no ambiente das universidades/academias[99].

Guardadas as devidas proporções, verifica-se um movimento semelhante no Brasil. As faculdades de Filosofia e Ciências Humanas estariam mais voltadas às demandas internas de suas ciências e por isso a formação para professores em escolas básicas estaria na ponta fraca do esforço da comunidade dos cientistas sociais. Apesar da origem da FFLCH da USP, por exemplo e da UFRJ, nos anos 1930 estarem fortemente ligadas às demandas das escolas, o esforço ocorreu no sentido de separar-se dessa demanda para poder se afirmar como campo cientifico puro[100].

---

[98]Karady discute como essas tensões fizeram parte das preocupações herdeiros de Durkheim na França uma vez que a sociologia também ligou-se à educação como estratégia de institucionalização. Conferir: KARADY, Victor. Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez lês durkheimiens. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v.20, p.49-82, 1979.

[99] BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Paris: Minuit, 1984.

[100] Não obstante, como demonstra Limongi (1989) inicialmente a FFLCH da USP foi pensada para preparar as elites dirigentes e não propriamente para formar professores para as escolas primárias e secundárias. Contudo, como o público alvo inicial não foi atraído para essa faculdade, Fernando de Azevedo instituiu bolsas para professore leigos das escolas como

Outras áreas para “sobreviverem” aproximaram-se da escola (História, Geografia, Física, Química), as Ciências Sociais, não por opção racional da comunidade cientifica, mas por uma série de fatores alheios restritamente às suas escolhas, afastou-se da preocupação com a formação do professor (Cohn, 2001)[101].

As Ciências Sociais no Paraná encontram-se ainda muito dependentes das estratégias indicadas por Lenoir (2004), em virtude de estarem expandindo seus programas de disciplinas nas universidades e no ensino médio. A organização dos currículos dos cursos de Ciências Sociais demonstra que, após 1990, ambos os cursos consolidaram uma formação equânime entre as disciplinas Sociologia, Antropologia e Ciência Política, diversificando as atividades de estágio e de pesquisa. De 1995 em diante, aumentaram consideravelmente a possibilidade de escolha das disciplinas pelos alunos, criando-se espaços cada vez maiores para as disciplinas optativas.

Essas disciplinas optativas refletem a diversificação dos temas e problemas das Ciências Sociais no Brasil e no mundo, indicando uma formação também temática, em que os conteúdos são regionalizados, reunidos, autonomizados como temas, como campos de pesquisa, não necessariamente fixados nas especialidades tradicionais, tais como: sociologia rural, urbana, da educação, antropologia cultural, social, urbana, etc. Aparecem os temas gênero, etnia, corpo, sexualidade, cidadania, juventude, sociabilidade, entre outros. Tudo indica que o movimento de autonomização em relação ao campo

---

forma de garantir a continuidade dos cursos da Faculdade. Miceli (1989) aponta ainda que as primeiras gerações de alunos originavam-se de imigrantes de estratos sociais médios da sociedade paulistana e não dos estratos dominantes da elite como imaginavam os idealizadores desta faculdade. A ELSP também foi criada para a formação de administradores, planejadores e dirigentes políticos que se tornariam figuras mais esclarecidas na condução dos negócios públicos e privados. Dessa forma, constata-se que a educação escolar como espaço de trabalho para os sociólogos sempre foi um “atalho pouco desejado” nos momentos de consolidação da sociologia no sistema cientifico e de ensino.

[101] Não se trata de “defender” que essa tarefa, a de formar professores de sociologia para o ensino superior e ensino médio, esteja contemplada em todas as instituições, pois dependendo do contexto em que estão inseridas talvez isso não se justifique. Contudo, penso que em se tratando de universidades públicas essa dimensão não poderia ser totalmente negligenciada, uma vez que os problemas educacionais do país ainda exigem empenho constante da comunidade científica na elevação do nível de qualidade da aprendizagem das novas gerações.

da educação vem se aprofundando, à medida que os agentes vêm conseguindo organizar uma formação nos padrões científicos alcançados graças à recontextualização da produção de vários centros de pós-graduação e pesquisa do país. Contudo, objetivamente, no período de 1970 a 2002, os cursos da UEL e da UFPR formaram mais agentes para as atividades de ensino.

Gláucia Villas Bôas (2003, p.57) refletindo sobre a diversificação das disciplinas nos currículos, demonstra como as sucessivas reformas curriculares no curso de Ciências Sociais da UFRJ, desde 1939, foram guiadas por uma "lógica de acumulação" de disciplinas e temáticas, que expressam o estágio de desenvolvimento dessas ciências no país e no mundo, porém, sem a definição de princípios claros na formação dos cientistas sociais.

> Ao longo do tempo, pode-se dizer, nada modificou a lógica da mudança curricular, que se define pelo aumento da quantidade de disciplinas nos ciclos básicos e profissional obrigatórios e no conjunto das optativas. A repetição de uma única e igual ordem curricular pelo desdobramento coerente de um conjunto de saberes em subáreas, subdisciplinas e temas específicos não segue nem um princípio humanista nem um princípio pragmático, que em geral norteiam as discussões curriculares, porém, sujeita-se a um dever cumulativo que reduz a formação do cientista social à aquisição de um número de conhecimentos em menos tempo. É possível que a permanência dessa "lógica da acumulação" tenha contribuído para a ineficácia das mudanças no que concerne à evasão dos alunos.

Outrossim, a modernização dos currículos nem sempre significa um projeto sólido de formação para a consolidação do campo científico porque a reprodução dos cientistas sociais depende de outros fatores, entre eles, condições objetivas para o desenvolvimento de pesquisas desde a graduação.

Com relação aos currículos e às habilitações licenciatura e bacharelado, na UFPR, fortaleceu-se a disposição de formar primeiro o bacharel, e depois o licenciado. Os dados de concluintes indicam que essa disposição não teve um efeito decisivo, diplomaram-se mais alunos na licenciatura. Nesse sentido, o licenciado saía com uma formação igual a do bacharel nas ciências de referências, cumprindo a exigência de escrever uma monografia, quando essa exigência passou a vigorar. Na UEL, o curso sempre ofereceu a opção de escolha entre as habilitações, mesmo que o conjunto das disciplinas fossem os

mesmos para as duas habilitações; a marca diferencial era a monografia para o bacharelado e as disciplinas pedagógicas para a licenciatura. Entretanto, os licenciados podem diplomar-se sem elaborar a monografia, saindo do curso sem a habilitação do bacharelado. Essa possibilidade pode ter reforçado, em alguns momentos, a dicotomia, indicando que alunos que não tenham capacidade para elaborar uma monografia façam apenas a licenciatura.

Tanto a UFPR como a UEL empreenderam várias reformas nas licenciaturas conforme as determinações e as diretrizes definidas pelo governo federal. Passaram, então, pela reforma universitária de 1968, que selou a separação já existente entre o bacharelado e a licenciatura nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, determinando a criação de faculdades, institutos e setores de educação autônomos das faculdades de Filosofia. A partir da LDB de 1996, as faculdades refizeram seus currículos, alterando, sobretudo a carga horária de estágio e de disciplinas pedagógicas. Em 2002, esse processo iniciado em 1968, aprofunda-se com a resolução que, mais uma vez, a despeito de mudar o paradigma e desfazer a dicotomia na formação do bacharel e do licenciado, aumenta a carga horária exigida para as disciplinas pedagógicas e para os estágios. Das 136 horas da reforma dos anos de 1970, passando pelas 300 horas da LDB de 1996, chegou-se a um cálculo de 800 horas, em 2002.

Observe-se que, assim como os currículos das Ciências Sociais padeceram de uma lógica da acumulação, diversificação e fragmentação de disciplinas, as licenciaturas também apresentaram essa lógica, aumentando a carga horária de 136 horas dos anos de 1970 para 800 horas no ano de 2002. O projeto inicial do governo federal era criar institutos superiores de educação, concentrando toda a formação das licenciaturas nesses Institutos. Isso seria a radicalização do processo de autonomização do campo da educação em relação às ciências de referências (disciplinas de tradição). A idéia era formar os professores com base em uma identidade genérica do ofício de ensinar. Com isso, esperava-se superar a dicotomia e valorizar a formação do professor, negligenciada nos cursos de bacharelado. O mote mais disseminado, no final dos anos de 1970, que defendia "a licenciatura não deve

ser um subproduto do bacharelado; mas um produto da educação"(GARCIA & ALCORTA, 1979), foi retomado nas reformas após 1996. Esse fio condutor evidencia o processo de demarcação de fronteiras entre as ciências de referência e a educação escolar. A formação de professores deslocada, cada vez mais, para o pólo da educação aumentou o fosso entre as ciências e a escola, quando os bacharéis e cientistas não se identificavam mais com as tarefas de ensino e quando os professores do ensino básico não se identificavam mais com as diferentes áreas científicas, tendo como referência apenas as preocupações motivacionais e de recursos didáticos apartados dos problemas científicos. Todo esse movimento foi sentido nos dois cursos de ciências sociais pesquisados.

O currículo implantado na UEL, em 2005, que incorporou as 800 horas da licenciatura pode ter sido inspirado no currículo da UFPR, implantado em 2002, que já incorporava as 800 horas da licenciatura. Olhando com cuidado, vê-se que a lógica de ambos é parecida, dissolvem-se as atividades da licenciatura em inúmeras práticas de seminários e estágios profissionais e cria-se uma lista enorme de disciplinas optativas. Os docentes envolvidos nas disputas curriculares encontraram uma maneira de contemplar as demandas internas do campo das ciências sociais incorporando o maior número possível de temáticas e disciplinas ao mesmo tempo em que atendiam às exigências do MEC para a formação de licenciados. A tensão entre a licenciatura e o bacharelado cresceu, visto que os agentes não puderam, ainda, separar essas habilitações em dois cursos mantiveram a "estratégia" de continuar ligados, mesmo precariamente, à formação de professores para o ensino médio.

Os sentidos da formação de professores nos cursos que focam as mesmas disciplinas no ensino fundamental e médio estão subordinados ao modelo de universidade desenhado nesse período de 1970 a 2002. Segundo Marilena Chauí, caminhamos de uma universidade institucional para um modelo operacional (reforma de 1968), e desse para um modelo gerencial (reformas após 1990). Irene Cardoso (1999) explicita os pontos de inflexão em que as discussões sobre o discurso da universidade como organização funcional e operacional diluiu-se na aceitação do princípio da avaliação do

desempenho como algo inquestionável. Franklin Leopoldo e Silva (1999) destaca as nuances entre o liberalismo e o neoliberalismo no processo de uma racionalização modernizadora. Esses três autores conseguem apanhar o processo partindo da reforma de 1968 e mesmo dos contextos de 1930 a 1950, tendo em comum que constatam mudanças significativas de sentidos para a organização da universidade brasileira.

Os reflexos dessas orientações foram observados nos cursos de Ciências Sociais. Cohn (2001) expôs os problemas da formação versus o adestramento, sentidos que estão em disputa nas reformas universitárias e que se materializam nos modelos de avaliação implementados nos últimos anos. Demonstra o quanto a graduação em Ciências Sociais não pode perder de vista a formação rigorosa e rica em experiências. A despeito das dificuldades encontradas no mercado de trabalho, sobretudo no mercado educacional, seja nas escolas de ensino médio seja no ensino superior, a formação deve ser guiada pelo natureza das ciências sociais que exigem reflexão e trabalho nem sempre rápido e de fácil visibilidade. A lógica da produtividade a todo custo pode sacrificar esse ideal. Ainda, com relação ao mercado de trabalho no ensino médio, Cohn (2001, p. 40) adverte: “ Diga-se de passagem que é uma tarefa política urgente a recuperação da consciência pública de que a dedicação ao ensino de segundo grau é tarefa fundamental e honrosa, e que à USP cabe retomar sua vocação de formar os formadores de cidadãos.”

Os modelos curriculares revelaram os discursos pedagógicos predominantes nos campos de recontextualização oficiais, aparatos do estado e administração das universidades. O fortalecimento de um modelo tecnológico iniciado nos anos de 1970 com os currículos mínimos e redirecionado nos anos de 1990 com a flexibilização dos currículos que apresentam forte apelo ao aligeiramento tem sido apontado por vários autores. Garcia (2000, p.138) analisando o impacto dessas movimentações nas Ciências Sociais afirma:

> Em suma, as diretrizes da atual reforma universitária parecem encontrar sua expressão mais acabada no ensino técnico-profissionalizante, no qual o objetivo de aprendizagem de habilidades para a realização de tarefas específicas não tem que disputar espaço com o propósito tradicional de transmissão de um patrimônio cultural. Nesse sentido, elas apontam, em geral, para uma

> redefinição da histórica tensão entre as tarefas da formação cultural e da qualificação profissional que tende, no limite, a destruí-la enquanto tensão, por meio do esvaziamento de um de seus pólos, isto pe, pela ausência de reprodução das condições de possibilidade da autonomia intelectual e da formação cultural no nível básico dos cursos de graduação (GARCIA, 2000, p.138)

Para essa autora os cursos perderiam a autonomia em relação as demandas sociais e econômicas como condição necessária para uma formação que transmitisse o patrimônio cultural como base primordial do perfil do cientista social.

A UFPR e a UEL, certamente, vivenciaram e vivenciam essas mudanças em nível nacional, cada uma a sua maneira, mas sentem todos esses processos e recriam seus espaços e tempos de acordo com a racionalização modernizadora em curso. Nesse sentido, a forma como cada uma dessas universidades reorganizou os cursos de Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia e com a entrada compulsória do curso de Estudos Sociais, evidencia especificidades e resultados diferentes em cada cidade e região. O fortalecimento da licenciatura representaria a aproximação mais rápida dos ideais de formação técnico-profissionalizante uma vez que foi capturada pelas exigências governamentais de regionalização dos saberes nos Estudos Sociais implantados nos currículos das escolas básicas.

A UFPR foi laboratório de um projeto especial do INEP/MEC para consolidação dos Estudos Sociais no Paraná e no país[102]. Os dados de concluintes em curto espaço de tempo atestam o sucesso desse projeto especial, no período em que ele vigorou, o curso que mais diplomou professores para o ensino fundamental e médio foi o de Estudos Sociais.

Já a UEL, que seria um laboratório de universidade nos moldes da reforma de 1968, criada como *campus* e com todos os princípios organizacionais do regime militar, e que, portanto, deveria ter criado apenas o curso de Estudos Sociais, não vai por essa via e cria o curso de Ciências Sociais junto com o de Estudos Sociais. Pela ação de alguns agentes locais,

---

[102] GARCIA, Consuelo de Menezes & ALCORTA, Louis B. (coord.). Modelo de currículo para licenciatura em Estudos Sociais. Curitiba, Universidade Federal do Paraná/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (UFPr/INEP), 1979.

notadamente, Iran, Marcolina e Ana Cleide (no episódio do CESULON), o curso de Estudos Sociais não se efetivou. Entretanto, os cursos de Ciências Sociais existentes no período de vigência dos Estudos Sociais, fortaleceram-se na habilitação licenciatura e diplomaram mais professores do que os outros cursos, História e Geografia, por exemplo. Os dados indicam que o curso de Ciências Sociais fortaleceu-se como licenciatura e pode ter cumprido a "função" que caberia aos Estudos Sociais, de regionalização das disciplinas História e Geografia.

Com relação ao número de vagas e aos inscritos, matriculados e concluintes em Ciências Sociais, a UFPR e a UEL são semelhantes, salientando-se que a UEL apresentou no período mais vagas, inscritos e matriculados e menos concluintes que a UFPR.

4.2 BALANÇO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ÁREAS AFINS PARA O ENSINO MÉDIO: O IMPACTO DO ESTUDOS SOCIAIS NA UFPR E NA UEL

A exigência do campo de recontextualização oficial (o Ministério de Educação e Cultura) de inclusão da área de Estudos Sociais no ensino de 1.º e 2.º graus (1971) e, conseqüentemente, da organização de cursos de licenciatura para formar rapidamente um quadro de professores produziu um impacto na movimentação das matrículas e conclusões nos cursos que antes cumpriam o papel de formadores de professores para História e Geografia. Esses dados evidenciam que a intervenção na concepção de ciências e de educação escolar foi bem sucedida, entretanto, nem sempre rigorosamente da maneira planejada. Os processos de ressignificação dos textos e dos procedimentos governamentais são complexos e dependem dos agentes, de suas posições e disposições no campo da recontextualização, nas faculdades, escolas, secretarias municipais e estaduais. Os depoimentos dos agentes entrevistados nesta tese evidenciam uma rejeição inicial aos Estudos Sociais. Tanto na UFPR como na UEL, a existência desse curso causava resistências.

Mas, como cada instituição conseguiu se eximiu de implementar esse tipo de formação dependeu das condições existentes para esse fim. Não podemos esquecer que eram tempos de ditadura militar em que o governo labutava para controlar as políticas sociais, sendo a educação e a ciência alvos de maior cuidado. Não obstante tamanho controle, os sujeitos encontravam às vezes maneiras de obedecer apenas parcialmente às diretrizes. Além disso as formas de desobedecer ou de não implementar fielmente as ordens também eram limitadas. Estou me referindo aqui às configurações distintas da implantação do curso de Estudos Sociais na UFPR e na UEL, visíveis na movimentação de matrículas e conclusões nas duas instituições. Diante das possíveis resistências nas instituições públicas e como parte da política de expansão de vagas no ensino superior, o governo federal estimulou a criação de cursos de licenciatura (Estudos Sociais) nas faculdades particulares fato também demonstrado nos mesmos dados levantados nas instituições privadas[103].

Efetivamente, a formação em Estudos Sociais foi mais forte, nas instituições privadas e depois na UFPR (Ver Tabelas 23 e 24). Observe-se que o total de matrículas no curso de Estudos Sociais nas particulares mantém-se

---

[103] A criação dessa área nos currículos no Brasil deve-se à influência norte-americana e inglesa. Entretanto, muito mais norte-americana, com a marca de um Governo Militar que instrumentalizou os currículos no sentido de criar os valores e os sentimentos que sustentassem o regime de exceção. Dessa forma, a renovação dos Estudos Sociais por aqui não ocorreu segundo uma visão libertadora da educação. Situação diferente do que ocorria no final dos anos de 1960, na Inglaterra, onde intensificou-se o debate de reformulação curricular aparecendo freqüentemente a crítica aos programas baseados nas disciplinas autônomas que sufocariam as iniciativas dos alunos pelo fato de se basearem na 'educação bancária'. Os críticos recontextualizaram o pensamento de Paulo Freire para subsidiar as lutas contra o ensino tradicional e academicista. Tal abordagem influenciou a movimento de renovação do ensino dos Estudos Sociais nas escolas secundárias inglesas desenvolvendo programas comuns de humanidades evidenciando temáticas e suprimindo as disciplinas autônomas. Esse movimento possibilitou inúmeros arranjos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Educação Religiosa, entre outras. Gleeson e Whitty (1979, p.76) afirmam que "na Thomas Bennett [Colégio de Ensino Médio] o antigo sistema de opções em história, geografia, etc., foi inteiramente abandonado nos quarto e quinto anos, sendo substituído por um programa comum de humanidades de dois anos, obrigatório para todos os alunos em oito períodos semanais, num conjunto de quarenta.[...]O curso foi estruturado à volta de um certo número de temas gerais alterados regularmente. Em termos gerais, pode dizer-se que o quarto ano tinha como base as disciplinas individualizadas, destinando-se a familiarizar os alunos com *'métodos de pesquisa'* em humanidades e com alguns meios e dos conceitos utilizados pelos historiadores, geógrafos e cientistas sociais. O quarto ano era, portanto, multidisciplinar, enquanto no quinto se esperava que os alunos estivessem aptos a utilizar os meios e os conceitos para um trabalho de pesquisa mais alargado, dentro dos temas mais genéricos de *'utilidade permanente para o homem'*."

quase que no mesmo nível no período de 1977 a 1989, apresentando aumento significativo de 1985 a 1988. Ao contrário nas instituições públicas observa-se uma constante diminuição no número de matrículas, acentuando-se a partir de 1985.

No caso do curso de Ciências Sociais há uma queda, em 1981, no número de matrículas, mas depois dobra a partir de 1982 a 1984 e quase triplica em 1985. A diminuição no número de matrículas começa em 1986, chegando em 1989 a menos da metade das matrículas de 1985.

A UFPR empenhou-se na formação de professores de Estudos Sociais. Contrariando hipóteses iniciais de que essa formação ter-se-ia ocorrido, preponderantemente, no setor privado ou nas universidades e faculdades estaduais no Paraná, foi da UFPR que saiu a maioria dos professores de Estudos Sociais (Ver Tabelas 23 e 24). As conclusões do curso na UFPR demonstram que o número de graduados em Estudos sociais foi maior em 1977, 1978, 1981, 1983, 1984 e 1985 em que no curso de Ciências Sociais e Geografia e que em História até 1984; em 1986 o número de formados em História supera em cerca de 60% o de formados em Estudos Sociais.

Assim, o que pretendo mostrar é que a formação de professores para as disciplinas sociais e humanas dos currículos do ensino de 1.º e 2.º graus ficou, ao mesmo tempo, bastante distribuída e dispersa entre os cursos de Estudos Sociais, História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia. As licenciaturas desses cursos habilitavam para as mesmas disciplinas, com diferenciações entre licenciatura curta e plena.

A reforma pretendia regionalizar as disciplinas de História e Geografia na formação em Estudos Sociais. O curso de Ciências Sociais não estava nos planos e passou a ser tolerado na habilitação de licenciatura (sobretudo em Londrina, porque na UFPR ele é tradicional, está lá desde 1938). A política demonstrou isso investindo na pós-graduação em Ciências Sociais (sociologia, ciência política e antropologia), o que indicou que para os cursos de graduação o investimento deveria ser feito no bacharelado. Mensagem compreendida e implementada nos centros que tinham condições de trabalhar pela excelência em pesquisa, em virtude de sua tradição e trajetória. Observe-se que não se

criou a pós-graduação em Estudos Sociais, porque este curso deveria ser uma área de ensino, e os cursos de graduação tinham formatos de 4, 3 e 2 anos de duração, além do cursos dos férias, como o que ocorreu na UEL, em 1974 e 1976. A pós-graduação criou algumas linhas em EPB-Estudos dos Problemas Brasileiros, mas foi a pós-graduação em Educação que acabou abarcando os formados em Estudos Sociais.

Entretanto, em centros mais novos, como é Londrina e do Norte do Paraná, o processo não ocorreu de forma planejada e as Ciências Sociais passaram a cumprir o papel dos Estudos Sociais, contrariando os propósitos definidos para os cursos de Estudos sociais.

As faculdades do interior sentiram essa problemática de forma mais aguda do que as das capitais, que puderam fortalecer o bacharelado e a pós-graduação, contribuindo para a constituição do campo de pesquisa das Ciências Sociais. Foi-se configurando a seguinte situação: formaram-se mais pessoas em Ciências Sociais na UEL que em Estudos Sociais entre 1978 e 1986; na UFPR, no mesmo período, formaram-se mais licenciados em Estudos Sociais. Isso explica porque historiadores e geógrafos precisaram opor-se também às Ciências Sociais, embora tenham pressupostos diferentes dos Estudos Sociais. A hipótese de que a reforma dos currículos no ensino médio teria "expulsado" os cientistas sociais precisa ser relativizada, já que é possível que tenham entrado nas escolas via EMC, OSPB, História e Geografia no 1.º grau. Tal fato reforçou o desprezo dos cientistas sociais pelo ensino, uma vez que seus alunos dariam aulas de disciplinas estranhas e por determinação da ditadura. As Ciências Sociais foram, também, uma forma de regionalização dos saberes tradicionais, como História e Geografia. A volta da Sociologia após a promulgação da LDB de 1996 pode significar isso também, daí que sua inserção pode estar ocorrendo de forma ambígua[104].

Entretanto, não há grande diferença entre o número de matrículas e de graduados em Estudos Sociais nas faculdades isoladas estaduais e particulares e nas universidades estaduais e na federal. Ou seja, a tarefa de

---

[104] Discutirei isso mais acuradamente no quinto capítulo.

licenciar professores para a disciplina Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, OSPB, História e Geografia no 1.º e 2.º graus foi cumprida pela rede pública e privada do ensino superior paranaense. Esse padrão começa a se alterar a partir de 1985, quando se registra aumento dos matriculados e dos formados na rede privada e queda correspondente na rede pública, pela desativação dos cursos de Estudos Sociais nas universidades estaduais e na UFPR.

Destaco esses dados para demonstrar como essa formação pretendia enfraquecer as identidades disciplinares, sobretudo da História e da Geografia, mas também da Filosofia e da Sociologia. A reorganização curricular dos anos do regime militar promoveu uma concepção de formação de professores que aprofundava a divisão entre ciência e educação escolar, quando estimulava a formação de docentes sem desenvolver uma identidade científica, acadêmica e disciplinar voltada para o ensino na educação básica, ginasial e secundária[105].

As fronteiras entre ciência e escola aprofundaram-se em virtude da formação de professores que se afastou, primeiro, das áreas de referência (ciências/disciplinas), depois das universidades e centros de produção científica no Brasil, por exemplo dos centros de pós-graduação. O processo de regionalização dos saberes nos currículos das escolas de 1º. e 2º. graus (atuais ensino fundamental e médio) contou com o mesmo movimento na formação de professores no campo da recontextualização. Analisando as grades curriculares dos cursos que habilitavam para o ensino de Estudos Sociais observa-se que os cursos de Filosofia, Geografia e História ainda eram centrados nas suas especialidades, oferecendo um rol maior de disciplinas de suas áreas (ver grades curriculares nos Anexos). O curso de Ciências Sociais oferecia um rol maior de disciplinas de Sociologia e de Antropologia, mas já incluía um número grande de disciplinas das áreas afins, tais como História,

---

[105] Conforme os consultores do projeto de implantação da licenciatura em Estudos Sociais da UFPR, Consuelo de Menezes Garcia e Louis B. Alcorta (1979, p.19-20): “Estudos Sociais, entendidos como História e Geografia apenas, prejudicam a compreensão global da vida em sociedade, pela falta de entendimento das idéias fundamentais em economia, política, sociologia, antropologia e psicologia social. A aprendizagem se torna trivial, mero arquivamento de informações parciais, sem a filtragem de análise correspondente a cada feição do comportamento humano”.

Geografia e as exigidas pela Ditadura Militar. Esse curso já representava uma regionalização maior dos saberes se comparado com os outros três cursos mais especializados do ponto de vista do número de disciplinas relacionadas às ciências de referência. Estudos Sociais representava uma síntese de todos os outros quatro cursos e, portanto, operou a regionalização total desses saberes segundo a lógica da educação cívica e militar do período. A lista de disciplinas de cada semestre contemplava História, Geografia, Sociologia, Política, Filosofia, Educação Moral e Cívica, enfim, em três ou quatro anos os licenciados nesse curso tinham um contato superficial com cada ciência de referência (Ver grade curricular nos Anexos). Não obstante essa suposta superficialidade, a formação em cursos genéricos propiciava uma coleção de temáticas das quais o professor poderia lançar mão na educação básica de natureza genérica e não especialista. As identidades desses professores ficariam marcadas mais pelas preocupações de ensino de temas sociais e políticos e menos pelos debates acadêmicos das disciplinas especializadas nesses assuntos.

Observa-se que a formação em História e Geografia concentrou-se na rede pública, nas universidades estaduais e na federal. Os agentes desses campos disciplinares lutaram, internamente, para manter esse espaço, reproduzindo a identidade dessas disciplinas, mesmo que com dificuldades entre 1975 e 1985, com diminuição das matrículas e dos formados, se compararmos os matriculados e os formados em Estudos Sociais e até em Ciências Sociais. De modo geral, as matrículas para o curso de Ciências Sociais no Paraná aumentaram após 1971, enquanto que as matrículas para os cursos de Filosofia, História e Geografia diminuíram. O curso de Ciências Sociais obteve maior visibilidade, atraindo mais candidatos para seu campo de atuação.

Essa tendência começa a ser alterada a partir de 1985 com a desativação do curso de Estudo Sociais, verificando-se aumento de matrículas e formandos em História e Geografia e sua diminuição em Ciências Sociais. Na década de 1990, essa tendência consolida-se, visto que História e Geografia tiveram mais matrículas e conclusões em História e Geografia que Ciências

Sociais e Filosofia. Na UEL, contudo, nenhum desses cursos se torna hegemônico, os números de matrículas e formados são muito próximos em todos eles, com exceção do curso de Filosofia (Ver tabelas 21, 22, 23 e 24).

No início deste século, nos três primeiros anos (2000-2002), aumentou o número de concluintes em Ciências Sociais na UEL, chegando a ser maior do que na UFPR. Na UFPR, o número de concluintes em História e Ciências Sociais foi igual ou superior ao número dos concluintes em Geografia e em Filosofia. Já na UEL o número de concluintes foi maior em História e Geografia, e em Ciências Sociais só foi maior do que o verificado no curso de Filosofia. O total de formados nesses quatro cursos foi maior na UEL do que na UFPR, de 2000 a 2002 (Ver Tabelas 8, e 22).

Os dados de evolução de matriculas e conclusões nos cursos de Ciências Sociais, Estudos Sociais, História, Geografia e Filosofia indicam modificações rápidas na organização dos cursos, sobretudo no de Estudos Sociais, após 1985. Muitos cursos de faculdades estaduais, municipais e da rede privada mantiveram a denominação de Estudos Sociais, dando ênfase a uma ou às duas habilitações História e Geografia. Mas, já eram cursos com direcionamentos diferentes dos primeiros cursos iniciados nos anos de 1970.

É interessante ressaltar que, na reformulação dos currículos do primeiro e do segundo graus, na SEED, é possível estabelecer paralelos entre esses dados e o fortalecimentos das identidades disciplinares, tais como História e Geografia. Nesses espaços o esforço consistia em retomar as disciplinas, contando com professores da UFPR, da UEL, UEM, de instituições paulistas (PUC-SP, Unesp, USP, etc), mineiras, catarinenses, ou seja intelectuais com uma visão curricular centrada nas disciplinas científicas tradicionais. Entre 1983 e 1991, há, na SEED-PR, um revigoramento das disciplinas e, nas universidades, os cursos de graduação e de pós-graduação retomam a visibilidade do ensino de História e de Geografia. De certa forma, isso aparece no aumento das matrículas e das conclusões[106].

---

[106] Foi realizado um concurso em dezembro de 2004, em que a SEED-PR ofereceu 165 vagas para a disciplina de sociologia. Além do que, todos os programas da SEED-PR, entre 2003 e

Como vimos, o contingente de diplomados em Ciências Sociais na UFPR e na UEL concentrou-se mais na habilitação da licenciatura, o que evidencia que no período 1970 a 2002 houve esforços desses formados na direção das escolas, buscando a possibilidade de lecionar as disciplinas de História, Geografia, OSPB, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Economia, Sociologia, além outras afins. Esse mercado das aulas sempre foi muito disputado entre os formados nos respectivos cursos de cada matéria, mas parte dos licenciados em Ciências Sociais certamente esteve atuando nas escolas de ensino médio.

É o que vou discutir a seguir: o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no ensino médio. Que situações os licenciados em Ciências Sociais enfrentaram no sistema de educação nas escolas secundárias? Que paralelos se estabeleceram entre as mudanças curriculares havidas nas universidades e no ensino médio? Como os discursos pedagógicos foram estruturados no ensino médio? Quais tipos de currículos foram organizados e qual o lugar e as funções da sociologia nesses modelos?

Demonstrarei que alguns agentes ligados às duas universidades em questão atuaram também no campo da recontextualização, nas escolas e na SEED-PR, no intuito de criar condições para o ensino das Ciências Sociais/Sociologia.

2005, incluíram esta disciplina no rol dos investimentos. Isso, acabará tendo efeito nas matrículas e conclusões dos cursos de licenciatura da UEL e da UFPR.

Tabela 23 – Número de matrículas e conclusões, por município/instituição, nos cursos de Ciências Sociais e Estudos Sociais, no Paraná.

CURSO	MUNICIPIO/SIGLA	DEP.ADM	MATRICULAS												CONCLUSOES										
			1977	1978	1979	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1977	1978	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
CIENCIAS SOCIAIS	ARAPONGAS/FAFICLA	PRIV.	51	86	59	142	154	146	134	126	132	134	113	108	25	21	22	35	33	47	30	27	40	26	0
	CURITIBA/PUC	PRIV.	97	142	179	195	283	295	310	312	298	290	238	191	0	0	39	38	54	46	64	40	60	75	0
	LONDRINA/CESULON	PRIV.	113	80	139	223	174	168	91	75	68	105	91	54	14	06	11	38	27	16	12	15	09	08	0
	TOTAL PRIV.		261	308	377	560	611	609	535	513	498	529	442	353	39	27	94	111	114	109	106	82	109	109	0
	CURITIBA/UFPR	FED.	187	190	187	137	160	134	162	159	195	111	118	48	37	22	12	33	16	15	25	100	18	07	0
	LONDRINA/UEL	EST.	162	173	161	287	311	329	316	326	301	323	313	348	14	18	15	11	29	19	20	29	0	31	25
	TOTAL PÚBLICA		349	363	348	424	471	463	478	485	496	434	431	396	51	40	27	44	45	34	45	129	18	38	25
	TOTAL GERAL		610	671	725	536	1082	1072	1013	1511	994	961	873	749	90	67	121	155	159	143	151	211	127	147	25?
ESTUDOS SOCIAIS	CAMPO MOURÃO/FACILCAM	PRIV.	98	89	66										39	51									
	CURITIBA/PUC	PRIV	272	191	89	24									118	97	25								
	CURITIBA/FACIAUSO	PRIV.	32	136	108	324	327	341	301	293	348	241	247	286	21	20	121	132	102	114	107	115	119	43	-
	UMUARAMA/FAFIU	PRIV.	178	145	179	230	180	212	253	361	361	469	477	-	108	60	84	75	80	122	178	70	190	190	-
	TOTAL PRIV.		580	472	376	578	507	553	554	654	709	710	724	286	286	177	230	207	182	236	285	185	309	233	-
	CURITIBA/UFPR	FED.	592	440	288	97	77	109	106	89	103	70	77	-	140	108	57	09	29	28	29	26	11	05	-
	FRANCISCO BELTRÃO/FACIBEL	MUNIC.	77	23	18	143	184	181	190	76	32	34	-	-	-	24	25	36	33	34	41	-	34	-	-
	LONDRINA/UEL	EST.	64	111	19	02	02	-	-	-	-	-	-	-	32	26	-	02	-	-	-	-	-	-	-
	MARINGÁ/UEM	EST.	101	95	65	94	106	49	25	03	-	-	-	-	21	52	28	31	23	15	03	-	-	-	-
	PARANAVAÍ/FAFIPA	MUNIC.	87	75	63	133	140	150	147	141	146	141	148	119	47	48	67	69	75	82	67	55	64	68	29
	PONTA GROSSA/UEPG	EST.	73	53	62	69	63	80	90	125	30	15	03	-	29	18	15	04	15	24	11	08	15	04	-
	TOTAL PÚBLICA		994	797	515	538	572	569	558	434	322	156	151	119	269	384	270	151	113	183	151	89	124	77	29
	TOTAL GERAL		1574	1269	891	1116	1079	1122	1112	1088	1031	866	875	405	555	561	500	358	295	419	436	274	557	310	29
FILOSOFIA	CURITIBA/PUC	PRIV.	220	250	280	311	315	297	273	259	229	192	154	199	54	54	59	73	95	77	63	77	55	34	-
	PALMAS/FAFI	PRIV.	11	05	-	02	-	38	42	121	120	105	93	83	01	02	-	-	01	-	21	34	27	21	24
	TOTAL PRIV.		231	255	280	313	315	335	315	380	349	297	247	282	55	56	59	73	96	77	84	111	82	55	24
	CURITIBA/UFPR	FED.	136	126	103	55	76	117	141	157	198	109	127	174	24	04	09	04	05	08	17	26	11	09	-
	TOLEDO/FACITOL	MUNIC.	-	-	-	100	144	179	166	192	195	194	201	193	-	-	-	-	71	34	46	52	52	57	56
	TOTAL PUBLICA		136	126	103	155	220	296	307	349	393	303	328	367	24	04	09	04	76	42	63	78	63	66	56
	TOTAL GERAL		467	381	383	468	535	631	622	729	742	600	575	649	79	60	68	77	172	119	147	189	145	121	80

FONTES: PARANÁ. SEED.DAU. O Ensino Superior do Paraná, 1981-1985. Curitiba, 1986.
PARANÁ. SEED.DAU. O Vestibular em questão: uma análise da prática dos concursos vestibulares realizados no Paraná, 1980-1984. Curitiba, 1986. PARANÁ. Ensino de terceiro grau: tabulação preliminar. Curitiba: FUNDEPAR, 1978; PARANÁ. Ensino de terceiro grau: tabulação preliminar. Curitiba: FUNDEPAR, 1979
Elaboração Ileizi Fiorelli Silva

Tabela 24 – Número de matrículas e Conclusões, por município/instituição, nos cursos de Filosofia, Geografia e História, no Paraná.

CURSO	MUNICIPIO/SIGLA	DEP.ADM	MATRICULAS												CONCLUSÕES										
			1977	1978	1979	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1977	1978	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
GEOGRAFIA	JANDAIA DO SUL/FAFI	PRIV.	37	43	62	117	148	154	156	167	158	156	-	150	26	09	10	49	45	50	49	56	51	61	-
		TOTAL PRIV.	37	43	62	117	148	154	156	167	158	156	-	150	26	09	10	49	45	50	49	56	51	61	-
	CURITIBA/UFPR	FED.	191	178	134	89	144	162	222	232	275	187	-		18	12	13	17	15	14	15	33	23	29	
	CORNÉLIO PROCOPIO/FAFI	EST.	25	81	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	GUARAPUAVA/FAFIG	EST.	69	109	40	143	162	141	139	145	178	202	214	0	24	25	16	32	11	28	15	19	23	26	26
	LONDRINA/UEL	EST.	17	21	01	70	133	155	153	131	138	170	192	273	04	13	-	-	-	10	14	26	17	14	0
	MARINGA/UEM	EST	36	18	05	14	50	107	153	194	228	259	283	439	17	11	-	08	08	05	11	14	20	25	0
	PONTA GROSSA/UEPG	EST.	89	80	79	93	106	129	152	146	168	148	157	170	25	11	01	04	08	21	08	33	20	21	03
	UNIÃO DA VITÓRIA/FAFI	EST.	138	103	86	42	80	91	102	110	117	132	159	159	38	26	12	11	-	12	24	18	16	20	0
	PARANAVAI/FAFIPA	MUNIC.	04	28	20	23	35	36	33	42	29	42	77	134	01	01	-	12	12	15	21	11	13	32	36
	CAMPO MOURÃO/FACILCAM	MUNIC	-	-	-	-	-	-	60	114	149	351	367	459	-	-	-	-	-	-	-	-	38	26	0
	FRANCISCO BELTRÃO/FACIBEL	MUNIC	-	-	-	-	-	-	-	75	125	137	227	232	-	-	-	-	-	-	-	-	58	38	40
		TOTAL PUBLICA	569	618	410	474	710	821	814	1189	1407	1628	1890	1866	127	105	42	67	54	120	87	154	228	231	105
		TOTAL GERAL	606	661	472	591	858	975	970	1356	1565	1784	1890	2016	153	114	52	116	99	170	136	210	279	292	105
HISTÓRIA	PALMAS/FAFI	PRIV.	116	79	97	189	151	162	174	222	200	202	191	-	36	25	32	47	45	45	62	46	45	50	-
		TOTAL PRIV.	116	79	97	189	151	162	174	222	200	202	191	-	36	25	32	47	45	45	62	46	45	50	-
	CURITIBA/UFPR	FED.	193	196	160	119	143	174	204	194	218	149	145	312	24	34	26	14	05	22	44	21	29	36	-
	GUARAPUAVA/FAFIG	EST.	99	60	36	79	69	66	97	131	148	209	234	0	28	12	31	14	01	07	16	23	23	34	18
	JACAREZINHO/FAFIJA	EST.	20	25	47	157	202	238	275	288	297	220	173		09	12	43	93	45	131	141	149	198	95	
	LONDRINA/UEL	EST.	25	08	-	90	170	231	264	297	305	325	343	101	18	06	-	-	-	17	28	43	29	49	0
	MARINGA/UEM	EST	34	13	07	34	68	120	181	205	247	267	296	550	13	07	-	-	-	03	13	16	24	27	30
	PARANAGUA/FUNFAFI	EST.	29	31	43	196	136	135	151	163	182	169	172	161	29	18	33	14	11	16	30	31	22	25	23
	PONTA GROSSA/UEPG	EST.	126	116	105	84	89	96	106	120	224	292	301	306	17	15	03	08	04	13	10	17	26	50	0
	UNIÃO DA VITÓRIA/FAFI	EST	116	92	61	70	89	107	120	127	129	120	132	203	30	21	10	09	10	20	19	21	18	24	35
	MANDAGUARI/FAFIMAN	MUNIC.	57	79	166	77	79	127	165	194	174	159	139	-	25	17	24	13	16	25	48	52	46	39	
	MARECHAL CANDIDO RONDON/FACIMAR	MUNIC.	-	-	-	58	65	110	90	100	89	119	134	-	-	-	-	-	29	10	15	19	-	15	
		TOTAL PUBLICA	699	620	625	964	1110	1404	1653	1819	2013	2029	2214	1633	193	130	170	165	121	264	364	392	415	394	106
		TOTAL GERAL	815	699	722	1153	1261	1566	1827	2041	2213	2231	2405	1633	229	155	202	212	166	309	426	438	460	444	106

FONTES: PARANÁ. SEED.DAU. O Ensino Superior do Paraná, 1981-1985. Curitiba, 1986.
PARANÁ. SEED.DAU. O Vestibular em questão: uma análise da prática dos concursos vestibulares realizados no Paraná, 1980-1984. Curitiba, 1986. PARANÁ. Ensino de terceiro grau: tabulação preliminar. Curitiba: FUNDEPAR, 1978; PARANÁ. Ensino de terceiro grau: tabulação preliminar. Curitiba: FUNDEPAR, 1979
Elaboração Ileizi Fiorelli Silva

5 AS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO - O CAMPO DA RECONTEXTUALIZAÇÃO

> Quaisquer que sejam os critérios sociais ou escolares que se considere, a sociologia ocupa sempre uma posição excêntrica.
> Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron, *La Reproduction*, 1970.

> A Sociologia é uma ciência que tem como particularidade a particular dificuldade de tornar-se uma ciência como as outras.
> Pierre Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, 1982.

A organização dos currículos no ensino médio revela as imposições do governo federal, entre 1970 e 1983, quando esse nível da educação tornou-se compulsoriamente profissionalizante com forte regionalização dos saberes, isto é, as matérias/disciplinas foram propostas e dispostas a partir de sua aplicabilidade em tarefas supostamente requeridas pelo mercado de trabalho do país. A partir de 1983, com a vitória da oposição no estado[107], inicia-se um longo ciclo de reformas do sistema de ensino e dos currículos em todos os níveis, prolongando-se até 2002, com diferenças de rumos e discursos marcantes após 1995. O estudo revela quatro modelos de currículos no ensino médio, segundo o discurso pedagógico dominante nos campos de contextualização e recontextualização, estando o papel e o lugar das Ciências Sociais/Sociologia condicionados fortemente por esses discursos pedagógicos predominantes em cada momento de reformas educacionais em nível nacional e local[108]. Assim como os currículos dos cursos de Ciências Sociais na UFPR e

---

[107] Trata-se da vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, que congregava várias tendências políticas liberais e marxistas durante a vigência do bipartidarismo, sendo vitorioso em vários estados do país, inclusive no Paraná, com a eleição de José Richa, ex-prefeito de Londrina (1976-1979).

[108] Todos os estudos sobre a sociologia no ensino médio citados nesta tese elaboraram ou reproduziram cronologias da história da sociologia nos currículos das escolas secundárias tornando-se desnecessário repeti-las. Contudo, é oportuno lembrar que o ponto de partida para a maioria das pesquisas posteriores a 1987 foi o artigo de Machado (1987) que fez um levantamento e esquematizou a história da seguinte maneira: "1882 – proposta parlamentar de inclusão (não chegou a ser discutida); 1890-1897 – disciplina legalmente obrigatória (legislação não posta em prática); 1925-1942 – disciplina obrigatória; 1961-1971 – em alguns Estados disciplina pela qual a escola poderia optar; 1971-1982 – ao menos no Estado de São Paulo, disciplina pela qual a escola poderia optar; 1982-…..- de 1982 a 1986, aproximadamente entre

na UEL foram moldados com base nesses discursos pedagógicos, o ensino médio operou mais um movimento de recontextualização das teorias e das orientações dominantes, redirecionando a formação dos jovens e adolescentes nas escolas. Evidentemente, a compreensão da relação entre ciência e educação escolar em cada momento aprofundou, re-significou ou alterou as fronteiras entre os campos da ciência e da escola.

Vimos, ainda, até aqui que todo esforço de produção e formação dos cientistas sociais no Paraná, no período de 1970 a 2002, na UFPR e na UEL, deu-se tendo como pólo de referência o campo da educação escolar e como mercado de trabalho mais próximo e acessível para os diplomados nos cursos de ciências sociais. Mesmo em Curitiba, onde havia mais oportunidades fora do magistério[109], constatou-se um fluxo razoável de licenciados, possivelmente atuantes nas escolas. Os depoimentos dos agentes, também, demonstram esse movimento e como eles próprios foram atraídos para esse campo, atuando, simultaneamente, nos campos de contextualização e de recontextualização pedagógica, na formação de professores e na formulação e/ou implementação de políticas educacionais, sobretudo na elaboração de diretrizes e currículos para o ensino médio.

---

10 a 29% das escolas da rede estadual de São Paulo que mantinham 2.º Grau optaram pela inclusão da disciplina nesse grau de ensino" (p.117). Guelfi (2001) fez importantes atualizações e interpretações nessa cronologia acrescentando dados de 1996 em diante; Santos (2002) reelabora esse esquema incluindo as concepções de ciência e educação presentes nas reformas da Educação e os sentidos para o ensino de sociologia nas escolas. Compreendo que agora essa cronologia tornou-se a referência mais elaborada. Reses (2004) e Sarandy (2004) utilizam a elaboração de Santos (2002) como ponto de partida para as suas interpretações e reelaborações da história dessa disciplina nos currículos do ensino médio.

[109] Considera-se "mais oportunidades" fora do magistério, o trabalho em empresas privadas, órgãos públicos como o IPUC, IPARDES, FUNDEPAR, Secretarias de Estado, entre outros.

5.1 A DINÂMICA DE DEFINIÇÕES CURRICULARES E O PAPEL ATRIBUÍDO À SOCIOLOGIA EM QUATRO MODELOS DE CURRÍCULOS.

Identifiquei como modelos de currículos resultantes de várias lutas e composições de discursos pedagógicos: o científico-clássico, o regionalizado-tecnicista, o científico e o regionalizado baseado na noção de competências.

Conforme destaquei no primeiro capítulo, o perfil de alguns dos agentes que se mobilizaram em torno do ensino das ciências sociais/sociologia nos dois níveis da educação, ensino médio e superior, foi definido, primeiramente, em suas formações iniciais nas décadas de 1940 a 1960. Dessa forma, esses agentes tiveram uma experiência de formação na escola secundária fortemente marcada por currículos que denomino de **científico-clássico,** em que **as identidades pedagógicas[110] eram baseadas nas disciplinas.** Então, o primeiro modelo de currículo, que serve como ponto de partida para minhas análises sobre como a Sociologia se inseriu na formação nas escolas secundárias, é o científico-clássico.

Em suma, os agentes que se envolveram com o ensino das Ciências Sociais/Sociologia formaram-se em currículos do modelo anterior aos anos de 1970, formaram-se, portanto, em **currículos do tipo clássico-cientifico**, em que as identidades das disciplinas eram marcantes, possibilitando que eles escolhessem inclusive cursos como o de ciências sociais ou de Filosofia[111].

Até 1971 o ensino médio ainda estava centrado na formação humanística voltada para preparação das elites brasileiras nas profissões consideradas nobres, como medicina, direito e engenharia, nas atividades intelectuais e artísticas e na preparação para o trabalho. Esta última modalidade era sempre oferecida para os filhos dos trabalhadores, para as

---

[110] Cada modelo curricular representa o discurso pedagógico hegemônico traduzido nas identidades pedagógicas que podem ser desenvolvidas com base nas disciplinas tradicionais e suas formas de se relacionar com as demandas sociais, ou com base nas regiões que já são mais coladas às demandas sociais e econômicas. Identidades pedagógicas baseadas na região da educação como campo autônomo tendem a se formar em cima das preocupações didáticas e metodológicas que poderão ou não estar próximas das ciências de referência.

[111] Conferir depoimentos já citados no primeiro capítulo.

crianças pobres e abandonadas[112]. O trabalho profissionalizante sempre teve uma conotação de controle da pobreza. O modelo científico-clássico era calcado na escola dual, uma destinada à elite e a outra às classes trabalhadoras, vistas como mão-de-obra ou capital humano. Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso denomino de científico e também de clássico, porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteúdista..

A Sociologia, quando figurava nos currículos era, então, uma disciplina definida na grade curricular. Esteve, desde o início, no curso normal, que formava professores para o ensino primário, como sociologia da educação e estava presente no sexto ano preparatório para o vestibular de alguns cursos, tais como: Direito, Engenharia, Odontologia, Medicina, entre outros (Guelfi, 2001).

Observa-se que nesse tipo de currículo, a Sociologia, quando foi incluída, foi considerada como disciplina e as propostas de conteúdos e de metodologias de ensino derivavam do acúmulo de pesquisas e elaborações teóricas realizadas até aquele momento. A pesquisa de Simone Meucci (2000) sobre os Manuais de Sociologia de 1931 a 1940 demonstra o esforço dos elaboradores em *cientificizar* o pensamento sobre a realidade social brasileira. Mesmo que existissem livros de uma sociologia católica[113] ou de uma

---

[112] Sobre o ensino profissionalizante no Brasil conferir: CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984. _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. IN: GENTILLI, P. e SILVA, Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1995; KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador:** Cortez, 1986, entre outros.

[113] Meucci (2000, p. 72) destaca que alguns manuais mais disseminados foram escritos por padres e freiras, que adaptavam os conteúdos sociológicos à moral cristã. “O compêndio de Alceu Amoroso Lima “Introdução à Sociologia” representa a disseminação da sociologia cristã entre nós. Para esse autor, e outros que se basearam nele, a sociologia é uma disciplina moral, subordinada às filosofias morais.[...] Os livros de Sociologia cristã eram, pois, resultado de uma reação conservadora às ameaças de transformação da sociedade que, supostamente, pareciam ameaçar a estabilidade da Igreja Católica. As elaborações sociológicas presentes nestes compêndios didáticos, fundamentavam-se, portanto, como não podia deixar de ser, em disputas e dificuldades políticas concretas relativas, sobretudo, à manutenção do poder da Igreja no sistema de ensino.” Pacheco Filho (1994) também destaca a presença de católicos

sociologia positivista, havia um intenção em suscitar nos alunos alguns procedimentos de pesquisa sobre a realidade social. A dissertação de Clovis Pacheco (1994), sobre a institucionalização da disciplina no final do século XIX e nas primeiras décadas dos século XX, indica que no debate sobre o ensino de Sociologia, havia um eixo disciplinar, apesar das disputas em torno de correntes como o positivismo, o liberalismo e o catolicismo.

Wanirley Guelfi (2001) também demonstrou que a Sociologia figurou nos currículos de 1925 a 1942 como disciplina e com a finalidade de indicar os processos de modernização da sociedade ao mesmo tempo que contribuía para dar uma aura de modernidade ao currículo, naquele momento. É por essa razão que Giglio (1999) demonstra o quanto o ensino de Sociologia nas escolas secundárias foi considerado uma questão importante para as Ciências Sociais dos anos de 1940 e 1950, no Brasil, apontando as intervenções de dois sociólogos fundamentais para a constituição da ciência de referência, a Sociologia, no campo cientifico: Florestan Fernandes e Luis Costa Pinto. E, no mesmo sentido, Niuvenius Paoli (1995) investiga a relação das Ciências Sociais com a educação nos anos de 1950, estudando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais–CBPE e a história de alguns cientistas sociais que realizaram pesquisas sobre a educação e a escola naquele momento[114].

As identidades pedagógicas eram desenvolvidas a partir de um sentido de nação e modernização, que dependia das ciências de referência, ainda não plenamente constituídas no país, mas que, simbolicamente, direcionavam as práticas de ensino e a definição dos currículos. As identidades dos professores iam-se formando pelas disciplinas, mesmo que não tivessem formação inicial específica[115].

---

nas disputas pela sociologia nos anos 1920 a 1940, através sobretudo da ação de Tristão de Athaide.

[114] Sobre a relação entre Ciências Sociais e educação ou sociologia e educação, existem mais dois trabalhos publicados depois da tese de Paoli (1995), que não fazem referência nenhuma a esta tese, mas que trazem mais elementos sobre como a educação foi pensada no interior das ciência sociais nas décadas de 1920 a 1960. (XAVIER, 1999; SILVA, 2002).

[115] Os professores de sociologia da educação no curso Normal, de sociologia nas faculdades de Direito e Medicina eram graduados em Direito, Medicina, Pedagogia, entre outros (AZEVEDO, 1994).

Dessa forma, retomando cada agente que atuou, direta ou indiretamente, na reformulação dos currículos do ensino médio no Paraná, Ana Cleide Chiaroti Cesário, Benidle Bishop, Bianco Zalmora Garcia, Iran Martins Sanches, Izildinha Aparecida Polônio Guasti, Lesi Correa, Marcolina Tomazini de Carvalho, Maria Aparecida Bremer, Maria Tarcisa Silva Bega, Milena Martinez, Nelson Dacio Tomazzi, Nircelio Zabot, Padre Roque Zimermmann, Rose Mary Gimenez Gonçalves, Silza Valente, Tais Moura Tavares e Wanirley Guelfi, observa-se que lidaram com as reformas curriculares impostas pelo regime militar e depois com as possibilidades de redemocratização a partir dos códigos, dos discursos e das teorias sociais e educacionais adquiridos na sua formação inicial, baseada nos currículos científico-clássicos. As experiências cognitivas e comportamentais no curso de formação de professores primários, o curso normal, e nos cursos do ginasial até o clássico no ensino médio foram reforçadas nas faculdades de Filosofia, Letras e Ciências, nas quais os professores completaram suas formações em nível superior. Mesmo para os que fizeram o curso de Ciências Sociais, a marca maior foi o convívio nessas faculdades, na relação com as diferentes áreas das Ciências Naturais e Humanas, uma vez que, como já demonstramos, a profissionalização e diferenciação interna dos cursos de Ciências Sociais (com fortalecimento da antropologia, ciência política e sociologia) ocorreu no Paraná, após a década de 1970, tomando como foco a UFPR e a UEL.

O governo dos militares, em regime de ditadura em todos os espaços e esferas sociais, políticas e culturais, empreendeu uma radical reforma na educação em todos os níveis. Em termos de currículos, rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais. O currículo do 1.º e 2.º grau *regionaliza*[116] os conhecimentos

---

[116] Lembramos, mais uma vez, que *regionalizar* os conhecimentos significa agrupá-los em função de sua aplicabilidade. Seriam várias disciplinas e ciências compondo um campo profissional, como por exemplo a Medicina, o Direito, a Administração, a Engenharia, e mais recentemente a Pedagogia, que seriam Regiões. Esses campos abrigam disciplinas tradicionais, mas o ensino na formação nessas áreas é condicionado pela aplicabilidade da ciência. Isso é interessante na formação do ensino superior, em que supostamente os alunos já teriam uma base sólida nas disciplinas tradicionais, como a matemática, a biologia, a física, a língua, a sociologia, etc. Entretanto, a regionalização precoce do currículo no ensino fundamental e médio pode comprometer a formação dos conceitos fundamentais para a

agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. Assim, o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisariam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil, etc. O mesmo valia para todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os livros didáticos demonstram como essa compreensão distanciada dos campos científicos se oficializou nas escolas, através dos estudos por instrução programada, dos testes e dos exercícios de completar[117]. As Ciências Sociais foram fortemente ideologizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinqüenta anos de Sociologia e Antropologia. Esse é o **segundo modelo de currículo**, que denomino de **regionalizado** ou como estamos acostumados a falar, é o **currículo tecnicista**. No **currículo tecnicista**, **as identidades pedagógicas são baseadas nas regiões de conhecimentos ou nos conhecimentos aplicados (tecnologia)**. Busca-se o ensino dos conhecimentos aplicados sem fornecer os fundamentos desses conhecimentos. Por isso, as disciplinas são descartadas como forma de identificação pedagógica.

Helena Bomeny (1980) analisou o ensino de Educação Moral e Cívica através da teleducação, no Governo de José Sarney, iniciado em 1969, no

---

aplicabilidade da ciência em forma de tecnologias nos campos profissionais. Foi e é o que, de certa forma, está ocorrendo no Brasil desde 1971 (BERNSTEIN, 1996).

[117] Analisei vários livros didáticos dessas disciplinas e constatei que não apresentam muitas diferenças entre si. Os traços comuns desses manuais são a simplicidade teórica, a falta de métodos e propostas embasadas nas teorias das ciências de referência, a homogeneização dos conteúdos e a facilitação das tarefas para os professores e para os alunos, dos quais esperava-se apenas a utilização da habilidade de memorização. Conferir:GARCIA, Edilia C. **Educação Moral e Cívica na escola média.** 2.ª ed. São Paulo: Didática Irradiante, 1971; GUIMARÃES, Oly Flores**. Introdução aos Estudos dos Problemas Brasileiros**. Jacarezinho-PR: Gráfica, 1971; HERMOGENES, José. **Organização Social e Política Brasileira.** Rio de Janeiro: Record, 1973; OLIVEIRA, Carolina R.R. **Estudos Sociais**. São Paulo: Editora do Mestre, 1973, entre outros.

Estado do Maranhão, demonstrando a reprodução de mitos e ideologias sobre o Brasil Tropical, sem conflitos, cheio de belezas naturais, e outras vantagens. Esses e outros estudos[118] permitem inferir o quanto a formatação de currículos regionalizados para a educação básica enfraquece as identidades pedagógicas que são capturadas pelas ideologias políticas oficiais, reprimindo as identidades científicas e disciplinares dos diferentes campos do saber. Percebe-se uma desestabilização das identidades disciplinares, sobretudo, nas ciências sociais.

A formação de professores nessa perspectiva pode ser aligeirada, simplificada, porque os professores devem dominar apenas as técnicas de reprodução dos módulos e exercícios previamente determinados. O professor seria o técnico e não o intelectual que dominaria suas ferramentas. Nesse sentido, os cursos de Estudos Sociais, ofertados com duração de dois anos, em cursos de férias, evidenciam bem a concepção de ciência e de educação dos reformadores desse período. Há uma intervenção com vista a romper com a formação clássica e científica que se desenvolvia até aquele momento[119].

Observe-se que, de fato, nos momentos de expansão quantitativa das matrículas[120], apostou-se na elaboração e implantação de currículos

---

[118] Conferir: FARIA, Ana L. **Ideologia no livro didático**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1986. FREITAG, B., COSTA, W. e MOTTA, V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989; OLIVEIRA, J. B., GUIMARÃES; BOMÉNY, H. **A política do livro didático**. Campinas/São Paulo: Summus editorial, 1984. LEME, Dulce Maria P Camargo. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1987. CERRI, Luis Fernando (org). **O ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

[119] A idéia de programas mais genéricos para alunos menos aptos ou mais pobres vicejou em vários sistemas de educação do mundo. Nos EUA e na Inglaterra por exemplo, a educação meritocrática dividia os programas destinando os programas acadêmicos e com mais opções de disciplinas para os alunos "mais aptos" e os programas integrados e genéricos (práticos) para os "menos aptos" (GLEESON & WHITTY, 1979; POPKEWITZ, 1998; APPLE, 1997, entre outros). Aqui no Brasil, desde 1959, a disciplina Estudos Sociais foi introduzida nos cursos vocacionais e experimentais (HORN, 2003, p.2), investindo-se em currículos regionalizados (sem disciplinas autônomas) exatamente no momento em que se expandiam as vagas para as classes populares, demonstrando que já se presumia uma escola para alunos "menos aptos" ou que não deveriam prosseguir os estudos em níveis mais complexos. A formação de professores polivalentes diminuía os custos de reprodução desses profissionais.

[120] Nesse período, houve uma expansão quantitativa de matrículas e conclusões nos, então, denominados ensinos de 1.º e 2.º graus. No Paraná, as matrículas e as conclusões no ensino médio aumentaram, conferir: PARANÁ.FUNDEPAR. Indicadores Educacionais.1993/1994, 1995; PARANÁ.FUNDEPAR. Indicadores Educacionais 1994/1995, 1996.

regionalizados, porque são mais fáceis de serem reproduzidos. A formação de professores pode ser em tempo menor, representando baixo custo tanto na reprodução dos professores como na composição de seu salário, uma vez que são profissionais menos qualificados teoricamente que não exigiriam alta remuneração. Na verdade, são vistos como técnicos do ensino e não como mestres, docentes, professores, profissionais portadores de saberes especiais em profundidade ou, ainda, intelectuais no significado mais ampliado do conceito (aqueles que se dedicam a pensar, a elaborar idéias e disseminá-las).

A intervenção nos currículos visava, então, simplificar a formação de professores e o atendimento da demanda com a expansão do número de escolas. Mesmo que isso custasse o rebaixamento da qualidade da educação no ensino e nas ciências de referências. Os estudos sobre o período indicam que o aumento de certificações em todos os níveis do ensino não foi acompanhado de melhoria na formação intelectual dos brasileiros[121]. Os efeitos desse modelo de currículo e de educação são sentidos até o limiar do século XXI, no Brasil. As grades curriculares que orientaram a formação em todo o país, no ensino médio (2.º grau) foram as seguintes[122]:

---

[121] CUNHA (1995); GERMANO (1994).

[122] Os modelos de grades curriculares apresentados foram retirados dos seguintes documentos: PARANÁ. SEED. **Diretrizes curriculares para habilitação Magistério**. Curitiba, 1979; PARANÁ. SEED. **Documento base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino de primeiro e segundo graus**. Curitiba: SEC, 1971; PARANÁ. CE.SEED. FUNDEPAR. **Plano Estadual de Educação (1972-1976)**. Curitiba, 1972. V.4.(volume 4 – dos 7 volumes); PARANÁ. SEED. **Coletânea I** :Legislação do ensino de 2.º grau para o setor de estrutura e funcionamento do núcleo regional de educação. 3ª. ed. Curitiba: SEED, 1993.

Quadro 16 - Modelos de grades curriculares do 2.º grau do período de 1971 / 1982

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	De acordo com sa habilitações escolhidas ou oferecidas nas escolas.
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	
Ciências	Matemática Ciências	
EDUCAÇÃO FÍSICA		

Quadro 17 - Exemplos de grades curriculares do 2.º grau -habilitações especificas- Técnico em Contabilidade

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	Redação e Expressão Mecanografia
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	Estudos Regionais Economia e mercados Direito e Legislação Organização Técnica e Comercial
Ciências	Matemática Ciências	Estatísticas Processamento de Dados Contabilidade e Custos Programas de Saúde
EDUCAÇÃO FÍSICA		

Habilitação: Técnico em Contabilidade 80 créditos – 2400 horas

Quadro 18- Exemplos de grades curriculares do 2.º grau, habilitações especificas Enfermagem

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	Redação e Expressão
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	Estudos Regionais Organização
Ciências	Matemática Ciências	Fundamentos da Enfermagem Enfermagem Médica Enfermagem Cirúrgica Enfermagem Materno-Infantil Enfermagem Neuropsiquiátrica Psicologia e Ética
EDUCAÇÃO FÍSICA		

Habilitação: Técnico em **Enfermagem:** 83 créditos e 2400 horas

Quadro 19 – Exemplos de grades curriculares do 2.º grau, habilitações especificas- Magistério - 1972

MATÉRIAS			SÉRIES			Soma de hora/aula
			1ª.	2ª.	3ª.	
NÚCLEO COMUM	COMUNICAÇÃO	Língua Portuguesa e Literatura brasileira	X	X	X	272
		Língua estrangeira moderna			X	68
	ESTUDOS SOCIAIS	Geografia	X			102
		História		X		102
		Org. Social e Política Brasileira			X	34
	CIÊNCIAS	Matemática	X	X	X	204
		Ciências Físicas e Biológicas	X	X	X	374
	SUBTOTAL					1156
ART.7º (LEI 5.692/71)	Educação Moral e Cívica		X			68
	Educação Física		X	X	X	204
	Educação Artística		X			34
	Programas de Saúde		X			34
	Ensino Religioso		X			34
	Subtotal					374
Mínimo Exigido Para Habilitação	Fundamentos da Educação		X	X	X	578
	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º. Grau			X		136
	Didática		X	X	X	510
	Subtotal					1224
PARTE DIVERSIFICADA	Estudos Complementares	(Educação Geral) e ou				
		Formação Especial	X			136
	Subtotal					136
	Total Geral de Horas/aula do curso		**29**	**29**	**27**	**2890**

Habilitação: Magistério (para as primeiras séries do 1.o. Grau.) 1972.

Quadro 20 - Grade curricular detalhada do 2.º grau, habilitações específicas- Magistério -1979.

DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO, ATIVIDADES		SÉRIES			Soma de hora/aula
		1ª.	2ª.	3ª.	
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X	X	X	272
	Língua Estrangeira Moderna			X	68
	Geografia	X			68
	História		X		68
	Organização social e Política Brasileira			X	34
	Matemática	X	X	X	204
	Física		X	X	136
	Química	X	X		136
	Biologia	X	X		102
	Educação Moral e Cívica	X			68
	Educação Física	X	X	X	204
	Programa de Saúde	X			34
	Ensino Religioso	X			34
FORMAÇÃO ESPECIAL	Psicologia Geral e social	X			136
	Psicologia do Desenvolvimento		X		68
	Psicologia da Aprendizagem			X	102
	Biologia Educacional		X		68
	História da Educação		X		68
	Sociologia Educacional			**X**	**68**
	Filosofia da Educação			X	68
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau e Estatística Aplicada		X		136
	Didática Geral	X			102
	D.E Comunicação e Expressão		X	X	136
	D.E da Matemática		X	X	136
	D.E Integração Social			X	68
	D.E Ciências Naturais			X	68
	Literatura Infantil	X			68
	Geografia do Paraná	X			34
	História do Paraná		X		34
	Recursos Audiovisuais e Educação Artística	X			102
	Prática de Ensino		X	X	Não informado

Nos históricos escolares, as notas eram atribuídas às áreas, por exemplo, os alunos tinham uma nota em Estudos Sociais, em Comunicação e Expressão e em Ciências, nas matérias da formação especial de cada habilitação. Todos os cursos do 2.º grau eram profissionalizantes, portanto, diversificadas habilitações foram criadas nos setores primário, secundário e

terciário[123], tentando-se uma articulação com as demandas do mercado de trabalho.

As nomenclaturas foram todas alteradas, por exemplo, o curso normal de formação de professores para o primário, passou a ser denominado como magistério de preparação de professores para as séries iniciais do 1.º grau. O ginásio e o ensino médio passaram a se denominar como 1.º e 2.º graus e o ensino superior como de 3.º grau. Isso durou até 1996, quando foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Até que se completasse um ciclo de formação de professores nos novos cursos de licenciaturas, a maioria denominadas de "curtas" e, de fato, eram de curta duração, atuaram no ensino médio professores como os agentes entrevistados nesta pesquisa, ou seja, nem tudo que foi exigido de conteúdos programáticos foi desenvolvido de acordo com as novas ordens.

> Daí eu fui trabalhar em pleno regime militar dentro da sala de aula, com sociologia, que era no Colégio Estadual do Paraná, trabalhei lá em dois momentos, num momento de mais liberdade e depois do AI-5, daí a coisa muda. Mas, como esse professor, Pedro Henrique Osório, que é vivo ainda dava aula na UFPR e na Católica. Quando ele me chamou para trabalhar com ele, ele deve ter visto alguma coisa de paixão em mim. E me deu o segundo grau para tocar e em seguida eu fui coordenadora de sociologia, eu tinha 21 anos, nas verdade eu gostava demais! Transbordava!! E aí isso veio com o AI-5, veio a reforma também universitária e daí fechou a questão do segundo grau e passou a Educação Moral e Cívica, no primeiro grau eu trabalhava a Organização Social e Política do Brasil e com isso foi um baque! Mas, na hora você tem sempre que pensar o seguinte a lei diz que vai chamar Moral e Cívica e você continua dando aula de sociologia, eu optei pra fazer isso. Tanto mudou o nome da disciplina para mim no primeiro e no segundo grau, mas não no conteúdo que eu dava, eu registrava lá Símbolos Nacionais, e dava classes sociais; porque ninguém vai ver isso dentro da sala de aula, a gente tem que lembrar que por mais autoritário que seja o regime não existe quem controle tudo, num colégio do tamanho do Colégio Estadual do Paraná e eu menina, não iam ficar de olho em mim (Rose Mary Gimenes Gonçalves).

---

[123] A Resolução n.º 2, de 27 de Janeiro de 1972, anexa ao Parecer n.º 45/72, fixa o mínimo exigido em cada habilitação profissional no Ensino de 2.º Grau e anexa a lista geral das habilitações (PARANÁ, 1993). São estabelecidos cento e trinta cursos técnicos, dos quais cito alguns: Agropecuária, Agricultura, Pecuária, Edificações, Estradas, Saneamento, Agrimensura, Mecânica, Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Instrumentação, Geologia, Mineração, Metalurgia, Química, Petroquímica, Têxtil, Fiação, Manutenção de Aeronaves , Decoração, vários cursos de Auxiliar na Saúde, no Comércio, na Administração, entre outros. Conferir a lista completa na Resolução citada.

> Eu dava aula de sociologia no clássico, no Colégio Estadual do Paraná, só que tinha um nome diferente, era Estudos Sociais, mas não era Estudos Sociais, era sociologia, chamavam-se Estudos Sociais, mas eu ensinava Sociologia, bom programa também discutível [...]. [...] quando eu cheguei [em Londrina] [...] eu tinha oito aulas no [Colégio Estadual Marcelino] Champagnat na área de sociologia e apareceram vinte e tantas aulas para mim, no Colégio de Aplicação de [Educação] Moral e Cívica, e a gente tem que contar que fez isso também, já tinha Moral e Cívica. Daí o Tarciso me chamou, [...] e me propôs essas aulas, aí eu falei: depende. Ele disse: depende de quê? Eu posso dar aula do que eu quiser? Ele falou: pode, aqui não vai ter ideologização não! E aí eu dava praticamente sociologia no Colégio de Aplicação, e acho que fiz um trabalho razoável porque alguns alunos fizeram ciências sociais depois e é interessante, porque agora, há pouco tempo, eu fui para a Itália e fui hospedada por uma delas que mora lá e ela disse: Ana você dava sociologia para nós! (Ana Cleide Cesário).

> Foi um período complicadíssimo, porque se fazia um trabalho com uma visão política do próprio regime e daí a sociologia não entrava porque a ciência é crítica e o que eles queriam era exatamente o contrário, era a ideologia que não fizesse crítica. Mas, eu dava os conteúdos de sociologia nos Estudos dos Problemas Brasileiros–EPB (Milena Martinez).

São vários trechos dos depoimentos que indicam essa possibilidade: os conteúdos dos currículos implantados não eram obedecidos literalmente, os professores se valiam da formação adquirida nos currículos clássicos e científicos[124].

Não foi por acaso que nos primeiros anos do governo militar foram realizadas reformas universitárias, iniciadas já no ano de 1968. Esse é simultaneamente o campo da contextualização e da recontextualização e as reformas posteriores, que criaram o 1.º e o 2.o graus segundo uma lógica tecnicista de formação, só seriam bem sucedidas com um campo de recontextualização pedagógico forte, como seria o da formação de professores. Conforme cresceu o número de diplomados nos cursos de Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências, entre outros, a reforma foi se adensando no 1.º e 2.º graus, sobretudo de 1979 a 1985, quando esses professores se inseriram maciçamente nas escolas do país e do Paraná. Além disso, cada vez mais o critério para inscrever-se nos concursos e para

---

[124] Vários trechos do depoimento da professora Lesi Correa também atestam essa prática de continuar lecionando com base nos conteúdos das disciplinas tradicionais, conferir citação na página 139, capítulo 3, quando ela afirma que os colégios continuaram dividindo as disciplinas História e Geografia, ministradas por professores formados nas respectivas áreas.

conseguir aulas na área de estudos sociais barrava os graduados em Ciências Sociais, História e Geografia. Heloisa Dupas Penteado (1981) chamou a atenção para a situação dos sociólogos que desejavam ministrar aulas no segundo grau, porém não encontravam espaço. Os formados nos cursos de Estudos Sociais é que estavam habilitados para as disciplinas Estudos Sociais (História e Geografia), Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil. Assim, muitos historiadores, geógrafos e cientistas sociais se depararam com a situação paradoxal de ter que fazer o curso de Estudos Sociais para poderem continuar lecionando.

Os nossos agentes entrevistados, que continuaram suas carreiras nas universidades ou em órgãos governamentais, tiveram a oportunidade de tentar reformular os currículos a partir de suas concepções de educação e suas posições mais cientificistas, a partir de 1983, quando se inicia um ciclo de governo do Partido do Movimento Democrático do Brasil – PMDB, que abrigará diferentes tipos de intelectuais na Secretaria de Estado de Educação [125]. Izildinha Guasti sintetizou bem esse momento na educação, em um trecho de seu depoimento:

> Pra mim eu acredito que quando a gente começou a ter uma abertura de discussão na escola, eu sou desde o tempo da ditadura, mas quando a gente começou a ter uma abertura para poder discutir educação, foi quando a professora Gilda Poli era a secretária de educação no governo do Richa. Para mim, como pessoa e profissional, o governo do José Richa foi o marco dentro da educação, foi ali que a gente começou a discutir, porque, antigamente, você recebia pronto. Quando eu comecei a trabalhar na educação, você recebia até apostila de como você tinha que trabalhar. Você recebia apostilas de passos de continha, coisas assim, vinha prontinho o professor não opinava, o professor

---

[125] Os estudos de Nogueira (1993) demonstraram como a entrada desses intelectuais na SEED-PR redirecionou a formulação das políticas educacionais e dos currículos no Paraná. Cresce a influência de Dermeval Saviani, Neidson Rodrigues, José Carlos Libâneo e da tradição marxista nas propostas curriculares. Essa autora ressalta que houve uma ressignificação desses pensamentos radicais através do conceito de democracia liberal que emergia na *transição democrática*. Pesquisas realizadas por mim evidenciaram que isso não ocorreu, mas que de fato essas propostas não se enraizaram nas escolas em função da falta de financiamento e investimento na infraestrutura escolar e nos professores (SILVA, 1996). Outro problema prende-se ao fato de que os professores que estavam atuando após 1983 tinham sido formados nos cursos de licenciatura curta, nos cursos para professores, reformados desde 1968 pelo regime militar, portanto, não tinham uma identidade centrada na ciência e muito menos no pensamento marxista.

> trabalhava em cima daquilo. Quando eu disse que trabalhei na secretaria municipal de educação em Cambé, a gente conseguiu uma abertura muito grande. [...] E a gente em Cambé, conseguiu mudar essa cara da educação. Cambé, inclusive, recebeu na época o prêmio de destaque da educação, pela abertura que a gente teve. Nós trouxemos para discutir educação em Cambé, o Paulo Freire, não sei se você sabe disso? Tive o grato prazer de almoçar com ele, conversar com ele, foi uma coisa assim... que eu trago até hoje a coisa mais linda do mundo. Na época, nós trouxemos o Wanderlei Geraldi, que estava começando a discussão de como trabalhar com o texto, nós trouxemos a Esther Pillar Grossi. Na época, a gente trouxe todo esse pessoal para fazer a discussão de uma mudança de postura mesmo na educação, sabe?[...] E a primeira gestão do Requião [1991-1994] eu considero que foi fantástica para educação! Eu digo assim para o avanço na discussão da educação e nessa época eu já estava no Núcleo de Londrina e foi quando a gente teve toda abertura para discutir não só na época do ciclo básico[126], mas foi quando a gente fez toda uma reestruturação de educação profissional, que chamava as escolas técnicas (Izildinha Guasti).

Professores do ensino médio e do ensino superior, políticos[127], entre outros, elaboraram propostas de currículos que visavam sobretudo, a democratização do país e a superação do modelo curricular dos governos militares. As experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, não obstante divergissem em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de fundamentos para os jovens. Daí surgiram modelos de currículos mais próximos dos **currículos científicos**, resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura *sofisticada,* ao menos em termos de discurso oficial e de metas a serem perseguidas. Estou denominando de **currículos científicos**, sem qualificá-los de clássicos, porque não ocorreram, nesse contexto histórico, movimentos no sentido de retomar a didática tradicional, o ensino de línguas latina e grega, enfim, os currículos que

---

[126] Ciclo Básico, foi a mudança no sistema de promoção dos alunos da 1ª. a 4.ª série do ensino fundamental, a partir de 1987, que agilizava o fluxo dos alunos nas séries, diminuindo o número de reprovações, sobretudo da 1.ª para a 2.ª série e da 3.ª para a 4.ª série. Criaram-se dois ciclos, e diminuíram as taxas de repetência.

[127] A interferência de políticos fazia-se sentir nas indicações para cargos da SEED-Pr, na elaboração de projetos de leis obrigando a inclusão de disciplinas ou conteúdos nas escolas, dos políticos que ocupavam cargos executivos, enfim, havia uma interlocução e às vezes intervenção de lideranças políticas na elaboração dos currículos.

predominaram até os anos de 1960. Convém, ainda, lembrar que nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante. A elaboração dos dispositivos pedagógicos foi marcada por uma gama variada de teorias e propostas que estão em disputa até hoje[128]. Nesse sentido, podemos considerar a politização do discurso pedagógico como o dispositivo dominante.

A reestruturação dos currículos no Paraná, como em outros estados do país, resgatou o **terceiro modelo de currículo**, que denomino de **cientifico,** em que **as identidades pedagógicas são baseadas nas disciplinas.**

Temos vários dados que indicam o crescente interesse pela inclusão da Sociologia como disciplina nos currículos. Como antecedentes da LDB de 1996, temos iniciativas dos estados de São Paulo, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, do Pará, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e do Paraná que na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no 2.º grau[129]. Tais reestruturações procuraram adequar os currículos aos tempos de redemocratização e os textos recontextualizados nos órgãos estaduais refletiram a produção da crítica ao regime militar nos centros de pesquisa das universidades.

No período que vai de 1983 a 1994, uma intensa movimentação ocorreu na SEED-PR e nas universidades, na federal e nas estaduais, no sentido de reformar a educação escolar[130]. Alguns agentes, como Rose Mary Gimenes Gonçalves, Tais Moura Tavares, Izildinha A. Polônio Guasti, Nircelio Zabot e Maria Aparecida Bremer ficaram como assessores técnicos durante todo esse período. Maria Aparecida Bremer continuou após 1995 na SEED-PR. Seus

---

[128] Houve uma diversificação de propostas pedagógicas a partir das teorias liberais e materialista-históricas.

[129] Essas propostas incluíram a Sociologia estabelecendo diretrizes para o seu ensino. Conferir: SÃO PAULO. SEED. CENP. Proposta de Conteúdo Programático para Sociologia, 2º. Grau. São Paulo: SE/CENP, 1986; _____Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia – 2.º Grau. 3ª. ed. São Paulo: 1990; MINAS GERAIS. SEED.Diretoria de Ensino de 2º. Grau. Sociologia. Proposta Curricular. Belo Horizonte: SEED, 1990.

[130] A criação do **Programa de Reestruturação do Ensino de 2.º Grau,** possibilitou a organização da ações que se desenvolveram entre 1987 e 1994 (PARANÁ, 1988, 1991). Essas ações foram direcionadas para o ensino noturno, a educação geral e todos os cursos profissionalizantes. Esse programa foi coordenado pela chefe do Departamento de Ensino de 2.º grau da SEED, Rose Mary Gonçalves, socióloga formada pela PUC-PR.

depoimentos demonstram como foram ocorrendo as mudanças, como determinadas teorias, concepções de educação e de ciência foram-se tornando hegemônicas no interior da SEED-PR, ou seja, como foram recontextualizadas nesse espaço e depois nas escolas. Visualizam-se, ainda, as conexões entre os professores das universidades atuantes na formação de professores e na assessoria nos processos de reestruturação curriculares.

> No final da década de 80 iniciaram-se as reformas das propostas curriculares do ensino médio. A discussão começou pelo ensino noturno onde estavam em massa os alunos trabalhadores e onde havia maior índice de evasão. Assim, o curso de educação geral noturno iniciou as reformas. Depois veio o curso de magistério e o curso de contabilidade que eram os cursos profissionalizantes com maior matrícula. Quando eu já estava na SEED, demos continuidade reformulando os cursos da área de enfermagem, da área agrícola e alguns do setor terciário. Todas estas reformas tinham como método de construção a contratação de especialistas das áreas e a discussão das propostas destes com os professores que atuavam nas escolas estaduais nos respectivos cursos. [...] Havia no período até 1995 a busca de uma coerência em termos de concepção. O referencial teórico era o marxista. Entendia-se que a formação geral deveria ser sólida, com aprofundamento da base científica em todas as áreas, sustentando a parte diversificada do currículo. Este encaminhamento, muitas vezes, se revelava contraditório dado que os cursos, quanto mais vinculados ao mercado, p.ex. o de contabilidade, acabavam incorporando conteúdos que tomavam o referencial marxista e outros cuja demanda vinha estritamente do mercado, lembro da disciplina que tratava de relações humanas na empresa, do curso de contabilidade, cujo programa foi feito por um técnico da COPEL-[Companhia Paranaense de Energia] e que tomava como referência a Teoria Geral de Administração, numa concepção contrária (Tais Moura Tavares).

Segundo essa assessora e técnica da SEED-PR criou-se, nesse período, a oportunidade de reestruturação do ensino médio e dos cursos profissionalizantes, tendo-se como concepção de ciência o referencial teórico marxista. Essa opção teórica reforçava a organização dos currículos por disciplinas, mas tinha dificuldades em manter a coerência teórica em todas as áreas, pois nem todas teriam afinidade com essa visão de sociedade, de ciência e de formação[131].

---

[131] É possível refletir sobre as razões que levaram os governos militares a regionalizar os conhecimentos e organizar os currículos por áreas e matérias. Era a maneira mais prática de conseguir a coerência total dos currículos com suas orientações e referenciais teóricos conservadores. Não iriam arriscar que cada disciplina adotasse esses referenciais, além do

De qualquer forma, constatou-se que a Sociologia volta a ser mencionada como disciplina com discursos que ressaltam as identidades pedagógicas baseadas nas áreas cientificas específicas. Alguns depoimentos atestam que, já em 1983, ocorreram debates e movimentações, em Londrina e em Curitiba, enfocando o retorno do ensino de Filosofia e de Sociologia em um novo currículo do ensino médio,

> Nós começamos a perceber, inclusive na própria universidade, a necessidade da volta da discussão do ensino básico. Teve um congresso de sociologia aqui que trabalhou basicamente isso, que foi acho que 1983, basicamente trabalhou a questão do ensino da filosofia e da sociologia no 2.º grau, Congresso Nacional em Curitiba. A partir daí, implementamos uma discussão, até através do Sindicato dos Sociólogos e da necessidade de se fazer esse estudo aqui no Paraná, pois São Paulo já vinha num trabalho bem adiantado, em Minas Gerais, alguns estados do nordeste também tentando fazer essa discussão e começamos a recuperar alguns documentos, sobre a volta da sociologia. Foi exatamente nesse momento que o governo do Estado decidiu que teria que retomar essa discussão da sociologia no ensino médio. Por isso que a gente acabou indo depois para SEED, em 1988 (Milena Martinez).
>
> Quem estava lá em Curitiba era a Denise Fábri, daqui de Londrina, e a gente tinha muita ligação ainda da FAFILO, o marido dela também, os cunhados, a cunhada, todos eram do movimento estudantil da faculdade. [...] Ela era coordenadora dessa reforma do segundo grau, no governo do Richa. E aí nós começamos essa discussão, fazia reuniões com professores, chamava um grupo do [Col.Est.Marcelino] Champagnat, depois o outro, outro, e assim por diante, para ver a proposta do ensino do segundo grau. A gente botava tudo na lousa, escrevia todas as propostas que surgiam, para discussão mesmo! Então, demorou bastante tempo. Eu lembro que a gente tirou uma proposta, mas os professores não sabiam o quê era sociologia. Isso foi em 1983, eu lembro que no Núcleo [de Educação], a Geni propôs dar uma aula sobre a sociologia para o pessoal. Dei uma aula sobre o que é sociologia. [...]. Eu senti que os professores que saíram dali, tenho certeza que nos colégios eles iriam propor a sociologia no segundo grau. Sabe quando você sente! Aí nós continuamos as reuniões e eu fui representar Londrina em Cornélio Procópio, para depois levar para Curitiba a primeira proposta de reformulação do segundo grau. E a primeira proposta, realmente, passou que se incluiriam a filosofia e a sociologia (Marcolina Carvalho).

O dispositivo legal que permitiu essas tentativas de novas reformulações foi a lei 7.044/1982, a qual extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no

---

que, isso daria muito trabalho. O modo mais fácil foi juntar as disciplinas e fazer a formação de professores nessas grandes áreas que dissolviam as identidades pedagógicas baseadas nas ciências de referências.

2.º grau, alterando os dispositivos da lei 5692/1971 que tornavam as habilitações compulsórias nesse nível de ensino.

As grades curriculares apresentaram o seguinte desenho: de 1983 a 1987, as disciplinas do artigo 7.º ainda tratadas como disciplinas em si; nas grades de 1988, essas disciplinas são dissolvidas como conteúdos em outras disciplinas. Observem-se os quadros abaixo:

Quadro 21 - Modelos de grade curricular do 2.º grau do Paraná-1983/1987

	DISCIPLINAS – AREAS DE ESTUDOS - ATIVIDADES		**1ª.**	**2ª.**	**3ª.**	**CH**	**Total**
NÙCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	4	14	476
		Língua Inglesa		2	2	4	136
	Estudos Sociais	Geografia	2	2		4	136
		História		2	2	4	136
		O. S.P.B.			2	2	68
	Ciências	Matemática	3	3	3	9	306
		Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia					
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		**19**	**23**	**19**	**61**	**2074**
ARTIGO 7º.	Educação Moral e Cívica		2			2	68
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde		1			1	34
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		8	3	3	14	476
PARTE DIVERSIFICADA	Técnicas de Redação em Língua Portuguesa				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Desenho Técnico				2	2	68
	Total da Preparação para o Trabalho				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			**27**	**26**	**26**	**79**	**2686**

A diferença básica é que no propedêutico não há uma formação específica, que qualificaria o concluinte habilitando-o para alguma profissão. Entretanto não se abandona o eixo de preparação para o trabalho, nem as disciplinas exigidas no artigo 7º voltadas para uma formação moral e ideológica mais nítida.

Nessa movimentação ainda não aparecem, nas grades curriculares, as disciplinas Sociologia, Filosofia e outras que se tornaram recorrentes após

1988, tais como, ecologia, cidadania, informática, entre outras. O Desenho Técnico aparece na parte de preparação para o trabalho. Os alunos podiam, ainda, cursar as habilitações, complementando o curso do 2.º grau com disciplinas da formação especial. As habilitações não sofreram mudanças nesse período. A flexibilização da obrigatoriedade em se profissionalizar ocorreu, além de outras razões, pelo fato de que as escolas não tinham sido equipadas com os recursos humanos e os recursos pedagógicos exigidos pela própria reforma. Os cursos profissionalizantes de algumas áreas não contavam em todos os lugares com profissionais, laboratórios, equipamentos necessários ao treinamento das habilidades técnicas.

Outra medida legal, que possibilitou mudanças curriculares, foi a Resolução 06/1986 do CFE e MEC, que alterava o Núcleo Comum do ensino de 1.º e 2.º graus, a partir do ano letivo de 1987. Como resultado de um conjunto de debates e seminários com os professores das escolas e das universidades aparece a Deliberação n.º 004/1987 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (Normas para Reformulação do Núcleo Comum para os currículos de 1.º e 2.º graus, no sistema estadual), que reorganiza as matérias, as áreas e as disciplinas na grade curricular do 1.º e do 2.º graus, reabilitando a noção de disciplinas e respeitando a legislação ainda vigente que obrigava a organização em matérias (que as reuniam como noções). A Indicação n.º 001/1987 de 7/05/1987 do Conselho Estadual de Educação ajudou a entender melhor os ajustes que estavam sendo normatizados no sentido de conciliar as concepções curriculares ligadas ao modelo cientifico e ao modelo regionalizado/tecnicista, ainda vigente em nível nacional.

> Art 2.º As matérias que comporão o núcleo comum obrigatório, a ser incluído em todos os currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus, regular ou supletivo, são os seguintes:
> a) Português
> b) Estudos Sociais
> c) Ciências
> d) Matemática
> §1.º Para efeito da obrigatoriedade do núcleo comum considerar-se-á o seguinte desdobramento:
> a) Português em Língua e Literatura
> b) Estudos Sociais em Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil.
> c) Ciências em Ciências Físicas e Biológicas
> [...]

> Art. 3.º Os estabelecimentos de ensino organizarão seus currículos atendendo a que as matérias do núcleo comum sejam desenvolvidas de acordo a orientação do Parecer 785/1987 CFE:
> 1. No 1.º Grau
> a) Nas séries iniciais – Português, Matemática, Estudos Sociais (sob a forma de História, e Geografia ou com integração de ambas). Ciências (sob a forma de Iniciação) tratadas, predominantemente como atividades.
> b) Em seguida, e até o fim do 1.º grau, Português, Matemática, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas e Língua Estrangeira Moderna quando houver, tratadas como páreas de estudo ou disciplinas.
>
> 2. No 2.º grau
> Língua Portuguesa, Literatura, com maior ênfase para a Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna **tratadas como disciplinas**.
> [...]
> Art.5.º Recomenda-se a inclusão da Filosofia, tratada como disciplina, no currículo do 2.º Grau. (CEE-PR. Deliberação n.º 004/1987, grifos meus).

Nessa deliberação, incorporaram-se os conteúdos das matérias obrigatórias do artigo 7.º da lei 5692 de 1971 a outras disciplinas, assim, Educação Moral e Cívica ficou em Estudos Sociais e Programas de Saúde ficaram na disciplina de Biologia. Ademais recomenda-se na deliberação do CEE-PR, a inclusão da Filosofia como disciplina e omite-se a Sociologia. As grades foram organizadas da seguinte maneira:

Quadro 22 – Modelo de grade curricular do 2.º grau do Paraná- 1988

	DISCIPLINAS – AREAS DE ESTUDOS - ATIVIDADES		1ª.	2ª.	3ª.	CH	Total
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	5	15	510
		Inglês		2	2	4	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	6	204
		Geografia	2	2		4	136
		O. S.P.B.			2	2	68
	Matemática	Matemática	3	3	4	10	340
	Ciências	Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia	4	3	2	9	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		**22**	**23**	**21**	**66**	**2244**
ARTIGO 7º.	Educação Moral e Cívica *						
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde**						
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		8	3	3	14	476
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação universal (***)						
PARTE DIVERSIFICADA	Desenho Técnico				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			**27**	**26**	**26**	**79**	**2686**

(*) Conteúdos incorporados à disciplina História
(**) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia
OBS.: A incorporação de conteúdos e a linha de Preparação Universal são obrigatórias apenas para os estabelecimentos da rede estadual de ensino.
(***) Conteúdos incorporados nas diversas disciplinas.

O parecer do Conselho Federal de Educação referindo-se a essa Deliberação ressaltou que não se incluísse a Filosofia como uma disciplina obrigatória e que não se perdesse o propósito e a "filosofia dos currículos de preparação para o trabalho" da lei 5692/1971, pois:

> a reformulação do Núcleo Comum (Resolução 06/1986) é uma mudança de posição, mas não constitui um retorno ao 'statu quo ante'. O que deve ocorrer é a retomada com novas e progressistas medidas. Português, por exemplo, será tratada como matéria que necessita posicionar-se como responsável pelo estudo da língua materna, principalmente em uma época de transição social, ainda mais quando sabemos que 'se a linguagem serve para bloquear o acesso ao saber, ela também serve para romper esse bloqueio. **Nem por um momento**, o legislador intenciona desligar o português e a literatura dos modernos processos de ensino/aprendizagem que se apóiam na comunicação e na expressão. [...]. **Ainda não se desfigura a intenção da Lei 5692/1971 no tratamento dos Estudos Sociais**. A matéria continua sendo a mesma- Estudos Sociais – isto é, o estudo da realidade social do país, do estado, do município, da

> localidade, tratados através da visão cientifica da História e da Geografia.

Observa-se que há uma certa “radicalização” no Paraná, quanto ao propósito de restabelecer as disciplinas, em oposição ao Conselho Federal da Educação-CFE, que parece esforçar-se para manter o espírito da Lei 5692/1971.

Não há dúvida de que os currículos sob a Lei de 1971 se apartaram das ciências de referência e criaram outra forma de organização dos saberes na escola. Esse modelo de currículo regionalizado, com traços de interdisciplinaridade e de pragmatismo, provocou um aprofundamento das fronteiras entre ciências e educação escolar. Não foi sem razão que os educadores paranaenses, entre os quais alguns dos agentes entrevistados nesta pesquisa, lutaram para reabilitar as disciplinas com base nas suas ciências de referências.

Rose Mary Gimenes Gonçalves, socióloga, foi chefe do Departamento do Ensino de 2.o. grau, coordenando e fomentando todos os trabalhos de reestruturação desse nível de ensino. Sobre esse trabalho ela afirma o seguinte:

> A dinâmica é você trabalhar com quem você tem e transformá-los na medida da necessidade, mas acontece que naquela ocasião eu tive a sorte da sincronicidade de se aproximarem de mim pessoas que queriam por a mão na massa. [...] Eram de outros colégios, eram funcionários públicos vindos do interior, mas sempre quando vinham até o segundo grau. Por exemplo a Taís Moura Tavares foi minha colega de mestrado eu a convidei para trabalhar comigo, depois a Glair Colasso foi minha colega de mestrado, foi trabalhar comigo, Maria Herminia também levei para trabalhar comigo, que eram pessoas que não estavam no segundo grau, mas a equipe do segundo grau foi absorvida na própria estrutura. Só que nós fomos formando uma dinâmica diferenciada, por exemplo a Fátima Yokohama, que hoje é do primeiro grau (ensino fundamental), foi minha colega de segundo grau, nós duas trabalhávamos juntas no ensino noturno. Então, de repente, a gente percebeu que nós precisávamos formar outra mentalidade para as disciplinas, por exemplo, porque não tem sociologia? Onde estão os sociólogos? Cadê os filósofos? Como que é dado biologia, a física, a química? Tem laboratório ou não tem? Como faz química sem laboratório? A gente não queria a química no cotidiano empobrecida, mas a gente também queria essa química, a física que é mais fácil e tá ligada à matemática, como ela é dada? Então, a gente resolveu, estimulados pela Superintendência da época, era o professor Antonio Mânfio, que acreditava nessas grandes transformações. Naquele ano, pensou-se

> no currículo do 2.º grau, e o professor Elias Abrão, Secretário [de Estado da Educação], referendava o nosso trabalho, aí a gente foi puxando por disciplina. Daí, ao invés da equipe de ensino ser uma coisa amorfa, a gente propôs a equipe de ensino por disciplina e com isso muitas pessoas que estavam trabalhando no estado que queriam mexer naquela área pediram para trabalhar lá. Então, nós temos uma sorte histórica, se existe isso, né? De trabalhar com muita gente boa, então, nós éramos 60 pessoas com boa vontade e, na ocasião, eu tive também a sorte de trabalhar de uma maneira muita democratizada, todos os responsáveis de cada disciplina tinham independência de pensamento. Então eles iam buscar os consultores, aonde? Nos melhores escritores de ensino da época. O critério era: quem é o melhor? Quem é que nos traz a ciência mais avançada? O pessoal estudava muito! O Pessoal não era funcionário público por *bel prazer*, era por compromisso e, muitos ali, já tinham estudado bastante, eu acho que eu trabalhei com 50 líderes e tive quatro anos de extrema produtividade, mas a gente trabalhava 14horas/dia (Rose Mary Gimenes Gonçalves).

Nircelio Zabot, assessor da SEED de 1978 a 1995, também ressalta o esforço de resgatar as disciplinas:

> Foi uma discussão muito forte. A gente, realmente, muita gente, era uma crítica que se fazia à Reforma de ensino, à 5692, a descaracterização das disciplinas, das matérias. E nas áreas. **Havia uma posição clara de retomada das disciplinas**, obviamente, que esse trabalho, que a interdisciplinaridade é uma metodologia de trabalho, uma área da didática, mas se passou isso como se as disciplinas não tivessem a sua fundamentação, a sua formatação, e sua característica. Então, houve, realmente, esse resgate da disciplina, sem perder a articulação que as disciplinas têm entre si, uma formação em determinadas áreas, as relações que existem. Mas, realmente, houve esse posicionamento pelas disciplinas, particularmente no 2.º grau (Nircelio Zabot, grifos meus).

Nos Núcleos de Ensino, essas equipes também foram dinamizadas, como atesta Izildinha Guasti, do Núcleo Regional de Londrina:

> [...] então quando você tinha numa gestão anterior um professor Manfio na superintendência, [...] ele fazia você sonhar junto com ele, sabia que era possível fazer alguma coisa. Você tinha uma Rose Mary [Gimenes Gonçalves] no 2.º grau, que era uma sonhadora, uma batalhadora; você tinha uma Olinda [Evangelista] no 1.º grau que era uma coisa fantástica, e, em outros departamentos, não menosprezando. Mas existia um grupo coeso com o mesmo objetivo, então isso dava força para os núcleos e incentivo para os núcleos trabalharem na mesma sintonia, e era isso que a gente fazia. E nós tínhamos uma equipe no Núcleo, muito boa. Tinha sim, o Marival era um, fantástico, muito bom. Quando eu cheguei no Núcleo tinha a professora Ana Cleide, quem mais da UEL? O professor Valmir França, Regina Gregório, fantástica, tinha a Ednéia [...]. Tinha um grupo legal. Foi uma época que a gente estudou muito, sabe Ileizi?

> Então pra gente tudo era muito novo e era uma coisa diferente. A gente teve oportunidade não só de estudar esse material desse pessoal, toda a produção, mas a secretaria proporcionou muitos encontros com esses profissionais, nós íamos muito pra secretaria, pro CETEPAR na época e a gente teve muitas reuniões com a participação desse pessoal: Moacir Gadoti, Dermeval [Saviani] e outros; nessa época, eu tive também a satisfação de participar, eu fui da primeira diretoria da Fórum Paranaense em Defesa Da Escola Pública, eu fui da primeira diretoria. [...]. Mas, os Núcleos tinham dentro da estrutura do núcleo, as equipes de ensino, então a secretaria de educação tinha uma estrutura pedagógica também, as coordenações pedagógicas dentro da secretaria, os departamentos, diversos departamentos. Esses departamentos, eles trabalhavam com a parte burocrática e daí os núcleos e as equipes de ensino iam para Curitiba, muito, muito, muito...! O CETEPAR [Centro em Excelência Educacional do Paraná], na época lá no Boqueirão. E, no CETEPAR, a gente tinha semanas fechadas de cursos, de montagem não só da parte pedagógica, da parte de conceitos, de você poder discutir, mas também a gente saia de lá com estratégias programadas de como desenvolver nos núcleos regionais, porque cada núcleo atende um número x de municípios, né? Londrina é um dos maiores núcleos, Londrina, depois do Núcleo de Curitiba, acho que é Londrina e Maringá. Então as equipes faziam a capacitação e retornavam para o núcleo e daí a gente montava o nosso trabalho, onde a gente distribuía, normalmente a gente regionalizava, mesmo na época da implantação do ciclo básico, porque eu trabalhei muito nos municípios a gente montava pólos nos municípios, onde a gente juntava todos os professores que trabalhavam na época com alfabetização e fazia discussão teórica, de estudos, montava trabalhos práticos mesmo. Mais ou menos nesse esquema (Izildinha Guasti).

Um conjunto de ações desenvolveu-se tendo agentes do campo da contextualização (universidade) inseridos no campo da recontextualização (SEED-Núcleos Regionais) os quais buscavam implantar as novas orientações pedagógicas e curriculares, tendo como parâmetro os saberes e as ciências de referência. A forma de montar a equipe no Núcleo de Educação de Londrina contou com Profa. Ana Cleide Cesário, graduada em Ciências Sociais pela UFPR e docente na UEL, como chefe de equipe de ensino. Conforme ela relata, criou um critério de composição de sua equipe baseando-se no fato de existirem docentes na UEL que como ela eram professores efetivos na rede estadual, mapeando, então, professores de cada área de conhecimento.

> Depende, **eu acho que a gente tinha que criar algumas astúcias,** que foi o que eu tentei fazer quando eu **era chefe da equipe de ensino,** porque foi assim: Dona Jovita [Kraiser] me chamou, queria que eu fosse para lá com quarenta horas, que eu tinha dez, ela falou: vem quarenta e reduz na universidade. Eu falei: Ah! não, isso eu não vou fazer porque eu não sei, depois quando eu me aposentar como é que vai ser. Daí eu aumentei, fiquei vinte lá e quarenta aqui, que era

> legalmente o que eu poderia ter. Aí nós montamos um esquema e ela me ajudou pensar, e ela achou bom. O que eu fiz? **Todos da equipe de ensino eram da universidade [UEL],** eu garimpei pessoas que tinham a minha situação, quarenta horas na UEL e um padrão, então levei para lá Regina Gregório de Letras, levei para lá Ednéia da matemática, Neide Hauli da história, Marival da educação física, Valmir França da geografia, nós éramos todos da universidade. A equipe de ensino era universidade, e tem mais, a Rejane Leão de letras e mais duas, de história eu tinha uma, de geografia, enfim todas as áreas. Com exceção da Luzia, que era formada em ciências sociais, eu acho que ela fez no CESULON, a Luzia que era de Cambé e a Izildinha de Cambé. A equipe era forte [...] e aí a gente entrava fácil na UEL, porque? Não que o nosso foco fosse o Colégio Aplicação, lamentavelmente não era, **nosso foco era a reforma e a gente sabia que sem o pessoal da UEL a gente não iria fazer uma reforma para valer** (Ana Cleide Cesário, grifos meus).

A interseção entre esses espaços, o Núcleo de Educação (escolas) e a Universidade, possibilitou uma ampla reforma dos currículos em Londrina, seguindo o mesmo movimento coordenado pela SEED-PR em todo o estado.

Em 1988, inicia-se a reestruturação do 2.º grau, começando pelo período noturno. No que se refere à carga horária faz-se uma redução na maioria das disciplinas, redefinindo-se as propostas de conteúdos e de metodologias. Note-se que nesses desenhos curriculares a Filosofia e a Sociologia já começam a figurar nas grades, na parte diversificada.

Quadro 23 – Modelo degrade curricular do 2.º grau do Paraná- 1989/1993/1994

	DISCIPLINAS – AREAS DE ESTUDOS - ATIVIDADES		**1ª.**	**2ª.**	**3ª.**	**CH**	**Total**
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	5	15	510
		Inglês		2	2	4	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	6	204
		Geografia	2	2		4	136
		O. S.P.B.			2	2	68
	Matemática	Matemática	3	3	4	10	340
	Ciências	Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia	4	3	2	9	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		22	23	21	66	2244
ARTIGO 7º.	Educação Moral e Cívica *						
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde**						
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		8	3	3	14	476
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação universal (***)						
PARTE DIVERSIFICADA	**Filosofia /Sociologia**/Técnicas de redação/Desenho técnico+				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			**27**	**26**	**26**	**79**	**2686**

(*) Conteúdos incorporados à disciplina História
(**) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia
OBS.: A incorporação de conteúdos e a linha de Preparação Universal são obrigatórias apenas para os estabelecimentos da rede estadual de ensino.
(***) Conteúdos incorporados nas diversas disciplinas
+Cada escola escolhia uma disciplina na parte diversificada, sendo que essas disciplinas predominavam nos currículos.

Os currículos do ensino médio na Educação Geral, em 1992 alteraram a carga horária, diminuindo a do turno noturno. A disciplina da parte diversificada que poderia ser escolhida pela escola era sempre motivo de debates, mas, pouco a pouco, as escolas foram incorporando a idéia de reforçar os conteúdos das disciplinas tradicionais, tais como Português e Matemática, incluindo Técnicas de Redação e/ou laboratório de matemática/Matemática-2. Entretanto, as disciplinas mais recorrentes foram Desenho Técnico, Filosofia, Sociologia e Técnicas (ou laboratório) de Redação (às vezes com o adjetivo Comercial).

A carga horária, antes destinada para preparação do trabalho, foi dissolvida em todas as outras disciplinas, com o argumento de que haveria uma integração entre esse propósito, o de preparação para o trabalho e o de

formação intelectual. Esses princípios já eram a recontextualização dos referenciais do materialismo-histórico no campo pedagógico. As reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo foram assimiladas nas orientações da reestruturação do ensino médio.[132]

As alterações mais radicais ocorreram nos cursos profissionalizantes que, como já afirmei, aumentaram sua duração e o número de disciplinas e atividades. Nesse processo de reestruturação curricular, a Sociologia obteve uma expansão quantitativa no currículo do magistério e Milena Martinez, socióloga da UFPR, foi a responsável pela elaboração da proposta de conteúdos e metodologias (PARANÁ, 1991). Essa proposta foi disseminada nas escolas e mesmo os professores de sociologia da modalidade Educação Geral, orientavam-se por ela, uma vez que não havia um documento voltado para essa modalidade (CORREA, 1993).

> Nós não fizemos o programa pensando só no magistério, pensamos em sociologia geral e isso foi difícil deixar e isso foram as brigas. Mas, isso é importante porque se tem que ter uma formação geral, mais básica, mais teórica [...]. Não conseguimos fazer e não conseguimos mesmo! Porque a gente discutiu isso. É daquelas coisas que você anda um passo a frente e três para trás, não deu na Educação Geral, mas no Magistério a gente garantiu que [a sociologia da educação] ficasse dois anos. É interessante, eu fiquei sabendo, agora recentemente, que algumas escolas públicas e particulares, se utilizam daquele currículo, mesmo sem ser o curso de magistério, mas eu não tenho dados sobre isso, eu escuto comentários. Eles dizem: *Eu uso lá o programa que você fez nos anos de 1980*! (Milena Martinez).

A partir de 1991, o governo estadual implanta o *Currículo Básico para o Ensino Fundamental (pré-escola a 8ª. série) para as Escolas Públicas do Paraná* e a *Reestruturação Curricular dos Cursos Profissionalizantes*, que aumentaram sua duração de 3 anos para 4 anos, tendo como eixo o princípio da integração da formação geral com a especial, bem como, orientações da

---

[132] PARANÁ. SEED. **Educação, Trabalho e Cidadania.** Curitiba: SEED, 1991; _____. **Restruturação do ensino de 2º Grau:** Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º Grau. Curitiba: SEED, 1988. _____. **Restruturação do ensino do 2º Grau noturno no Paraná. Habilitação : Contabilidade**. Curitiba; SEED, 1991.

pedagogia histórico-crítica indicando o trabalho como princípio educativo (diferente de preparação para o trabalho)[133].

As conexões nos campos da contextualização e recontextualização continuaram. Como resultado dos debates da reestruturação do curso do Magistério, surge uma proposta de conteúdos e metodologias de Sociologia da Educação que organiza o conteúdo em dois anos, sendo indicado para o primeiro ano o ensino de sociologia geral e para o segundo o de sociologia da educação. Milena Martinez foi a assessora e elaboradora principal dessa proposta. Seu trabalho iniciou-se em 1988 e foi concluído em 1990; a nova proposta foi implantada em 1991. O processo de debates na SEED-PR foi conflitivo porque, como já afirmei, após a vitória de José Richa para governador, foram para a SEED inúmeros intelectuais filiados a diferentes matizes ideológicos e políticos. O núcleo de assessores da UFPR, entre os quais Acácia Kuenzer, Tais Moura Tavares, Maria Dativa Salles Gonçalves e a própria Milena Martinez eram intelectuais ligadas ao materialismo histórico[134].

Estabeleceu-se nos dois primeiros governos do PMDB (1983-1990) um articulação entre diversos espaços, tais como, universidades, organizações

---

[133] Documentos citados na nota anterior Paraná (1988, 1991, 1991). Nos currículos voltados para a preparação para o trabalho, mais precisamente para o mercado de trabalho, os objetivos são os de treinamento de determinadas habilidades para tarefas específicas que não necessitam de maiores aprofundamentos e fundamentações teóricas com base nas disciplinas científicas. Esse eixo tem predominado nas políticas para o ensino profissionalizante no Brasil. O que se propunha no Paraná nos anos de 1980 e início dos anos de 1990 era o *trabalho como principio educativo,* que compreende essa produção histórica, o currículo, como parte da totalidade trabalho, no sentido ontológico, ou seja, elemento pertencente ao ser humano. Ser humano significa que criamos para viver e sobreviver. Criamos as condições materiais e espirituais de nossa existência. A educação é tomada como trabalho porque é uma realização humana, histórica e que demarca possibilidades de reprodução e de transformação social. O trabalho do professor é pensado no sentido tanto ontológico (inerente ao ser humano) como epistemológico (práticas de apreensão do conhecimento e da realidade). Ter isso como pressuposto de um currículo significa compreender o processo de formação humana como uma dimensão dessa totalidade do ser ontológico e do movimento histórico tecido nas diversas relações sociais a partir dessa energia criativa, laboral e reflexiva. Implica em que a formação dos docentes tem o sentido no trabalho e o significado na história para além do imediatismo e das necessidades mais prementes. Obviamente, está condicionada (a formação de docentes) pelo imediato, mas não se encerra nele, o que seria apenas adequar o curso às "necessidades do mercado" nos marcos do capitalismo brasileiro.

[134] Utilizo essa noção tanto para indicar as posições ideológicas dessas professoras como para evidenciar as suas orientações pedagógicas que se voltavam para uma concepção materialista-histórica da educação, fato que é evidenciado nas propostas curriculares desse período de 1983 a 1994, no Paraná.

sindicais de professores (APP-sindicato), fórum em defesa da escola pública, legislativo, Conselho Estadual da Educação e SEED-PR, que iam promovendo as mudanças na educação de forma a garantir que essas conexões sobrevivessem o maior tempo possível às tensões e conflitos existentes. Tais conflitos eram negociados dentro da urgência das demandas maiores que apareciam naquela conjuntura, conforme ressalta Tais Tavares:

> Do período do Richa até o fim do período do Álvaro Dias, houve um permanente diálogo entre o Executivo, o legislativo, as universidades, os sindicatos e os movimentos (o Fórum, principalmente). Este diálogo era mais ou menos tenso, dependendo do conteúdo em pauta. No período da constituinte, p. ex., SEED, APP, UFPR, entre outros, compuseram o Comitê e, posteriormente, o Fórum, para discutir o capítulo da educação da Constituição Estadual. Quando a questão envolvia leis, havia um processo de articulação dentro do Legislativo, como foi o caso da eleição de diretores. Se era uma proposta curricular, o debate se travava no interior do Conselho Estadual de Educação.

No caso da Milena Martinez temos ainda mais uma característica, porque ela era ligada ao movimento sindical docente do ensino superior e à organização do Partido dos Trabalhadores-PT no Paraná. Há todo um processo de depuração de teorias sociológicas, políticas, ideológicas e pedagógicas, como atesta o depoimento de Milena Martinez:

> E a gente conhecia bem a realidade do Paraná e achávamos que não podíamos fazer nenhuma proposta mirabolante, mas uma proposta que pudesse responder as necessidades do que nós vivíamos naquele momento, dos embates políticos, ideológicos. Porque a proposta era bem marcante nesse sentido. Isso foi um pouco difícil. A gente teve que bater muito duro com a SEED. Foi bem conflitante, mas foi interessante porque as discussões eram muito acirradas. Havia aquela coisa porque vocês são comunistas, socialistas. Nós dizíamos “nós somos!” E entendíamos que isso é importante, até porque o socialismo, na realidade, é que traz uma visão científica do processo. E porque que a gente não pode utilizar-se disso? Então, era uma coisa assim: tinha muito essa discussão ideológica. Então, houve alguns momentos que a gente teve que negociar até voltando atrás em alguns pontos e tópicos para depois recolocá-los um pouco diferente, porque nós vivíamos no período, ainda, da ditadura [1988]. Por isso não foi fácil porque naquela época em Marx podia falar, você não podia falar! E a gente pensou em colocar os clássicos na proposta, foi uma luta, e foi um momento de colagem do grupo nosso aqui, que fez o currículo, que era o pessoal da universidade [UFPR], que nós batemos bastante duro mesmo que a formação é importante, que a gente precisava ter uma formação crítica, e até tivemos uma pressão muito grande, nunca do governador, isso eu tenho que ser justa com Álvaro Dias, porque ele

> queria sempre na mesa dele o que estava sendo discutido, ele acompanhou e às vezes a gente via que por parte de outros assessores e da própria secretaria, que dizia: " Ah essa sociologia vai dar confusão e porque é difícil..." Eu tive que ter uma certo cuidado para escrever o projeto para não ferir algumas suscetibilidades, mas mostrando que aquela sociologia que nós estávamos defendendo não era Estudos Sociais, não era aquela coisa da ditadura. (Milena Martinez, depoimento).

O sentido que se atribuía à sociologia era a missão de desenvolver a crítica científica vinculada ao ensino dos clássicos com destaque para as teorias de Karl Marx. E, de fato essa proposta reflete muito a concepção de Sociologia como autoconsciência da realidade social, como forma de crítica e superação das contradições da sociedade capitalista.

Como a disciplina seria ofertada em dois anos, propôs-se para o primeiro ano um rol de conteúdos da sociologia geral: o surgimento da Sociologia, o positivismo, o trabalho, a sociedade de classes, a família, a criança, a educação e a escola no capitalismo, com indicações de bibliografia pertinentes a cada temática. Para o segundo ano propôs-se o estudo da escola no contexto capitalista, da escola no Brasil e dos movimentos em defesa da escola pública. Percebe-se claramente um posicionamento em torno de uma sociologia geral e da educação orientada pelas teorias histórico-críticas (PARANÁ, 1993).

Observa-se, mais uma vez, uma determinada concepção de sociologia, entrando nas escolas pela ação dos educadores, pois ela se expandiu e definiu uma orientação de ensino a partir do currículo do curso de Magistério.[135]

No curso de formação de professores ela foi reconhecida como fundamental e incorporada no currículo. Entendeu-se que não há como falar de educação sem a dimensão do contexto social. Esta passou a ser uma premissa da concepção de formação do professor. A dimensão social é intrínseca ao objeto do curso (Tais Tavares).

---

[135] Essa tendência parece ser recorrente nos processos de institucionalização da sociologia no Brasil, nos diferentes estados e regiões. No Paraná não foi diferente. Os vínculos com o Magistério e com a formação de professores vão ressoar mais adiante nas reformas após 1995, num outro sentido e de uma outra forma, mas, os destinos da sociologia como disciplina nas escolas estará mais uma vez nas mãos dos pedagogos.

Os depoimentos indicaram algumas dificuldades nos debates com os professores nas escolas, alguns dos entrevistados sentiam resistências dos professores a essas propostas novas e muito marcadas pelos princípios do materialismo histórico.

> Nesse período a gente trabalhou com a chamada equipe técnica que o governo tinha contratado inclusive. Na sua maioria eram paulistas, foi bem interessante essa discussão porque eles já tinham um processo avançado, já tinha alguma avaliação desse processo, então pra nós foi muito importante a discussão e depois a discussão com os professores porque na realidade eu me lembro que o currículo quando nós estabelecemos, que o governo aceitou, foi muito mal recebido. **Os professores rejeitaram,** eu até entendo, porque **eles não tinham informações nem material, nem uma experiência com relação aquele trabalho que a gente tava propondo** e a gente falhou com isso também. Eu sempre digo isso na universidade. Nós temos que fazer essa autoavaliação, porque, realmente, nós acabamos trabalhando sempre com essa coisa, nós propusemos um currículo e a gente **deixou de formar os professores pra esse tipo de coisa**. Os ex alunos das ciências sociais até hoje me cobram isso. Os meus alunos da universidade [UFPR] do curso de sociologia que foram para a educação falam: *Você escreveu aquele negócio mas no curso de sociologia você nunca falou daquilo*. A gente falava dos temas das coisas, né? Mas, realmente, **a gente não aprofundava essa discussão com os estudantes** e agora é fundamental que se faça isso. Porque eles vão sempre cobrar isso. (Milena Martinez, grifos meus).

Esse trecho do depoimento de Milena Martinez revela dois problemas que resultaram das reformas educacionais do governo dos militares:

a) a formação de professores foi facilitada e distanciou-se das áreas científicas, de tal maneira, que as gerações graduadas entre 1975 e 1985 já tinham uma formação técnica bem diferente da formação nos currículos científico-clássicos, dos períodos em que os agentes atuantes estudaram nas universidades e na SEED após 1983;

b) no curso de Ciências Sociais os professores “negligenciaram” os temas educacionais e a formação para o ensino de sociologia no 2.o. grau, uma vez que a disciplina não estava mais nos currículos e, de forma geral, as ciências sociais se afastaram dos temas educacionais.

O fato era que esses docentes das universidades tinham que lidar com professores socializados, num ambiente de currículos regionalizados e tecnicistas em todos os níveis de ensino. Esses professores das escolas eram

desafiados a pensar com um referencial teórico totalmente oposto aos que os orientaram até aquele momento. Acontecia um problema inverso ao dos anos de 1970. Naquela ocasião, as propostas de conteúdos dos militares não foram amplamente disseminadas, mesmo nas disciplinas criadas por eles, como Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, porque os professores tinham sido socializados e formados nos currículos científico-clássicos; nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, esses mesmos professores socializados no ambiente de identidades pedagógicas baseadas nas disciplinas tentavam retomar esses pressupostos, enfatizando tendências pedagógicas ligadas ao materialismo histórico, mas agora os professores que atuavam nas escolas já eram das gerações formadas nos currículos regionalizados propostos pelos governos militares, e por conseguinte rejeitaram essas propostas. Isso demonstra que os efeitos das políticas educacionais dos governos militares se prolongaram, mesmo quando o campo da recontextualização, notadamente a SEED, foi dominado por agentes que tentaram romper com essas políticas[136].

De 1991 a 1994, houve um direcionamento da SEED-PR para fortalecer a Sociologia e a Filosofia. Tanto se acreditava nisso que realizou concurso público, em 1991, para o ensino dessas disciplinas[137]. O número de vagas para Sociologia não refletia o número de aulas nas escolas, sendo aquele sempre superior a este. Isto porque, segundo Nircélio Zabot, *a gente queria induzir as escolas a incluírem essas disciplinas*.

Outro indicativo importante desse direcionamento foi a elaboração de uma proposta de conteúdos, como diretriz estadual para a Sociologia. Essa

---

[136] É notável a tese de Maria Jose de Rezende (2001) sobre pretensão de legitimidade dos governos militares em que evidencia o quanto eles labutaram para criar valores que sobrevivessem mesmo quando esse regime chegasse a termo. A ditadura seria prolongada através dessas estruturas burocráticas, mas, sobretudo das estruturas de personalidades pouco aptas a viver em regimes democráticos, que exigem reflexão, debates, contraditórios, conflitos, etc. Guardadas as devidas proporções, diria que na educação tiveram êxito, porque é possível sentir até hoje os efeitos dessa formação aligeirada, pouco afeita aos aprofundamentos teóricos e científicos, ao trabalho intelectual do professor e do aluno. "[...] os condutores da ditadura insistiam, na era da abertura, na projeção para o futuro tanto de seu pretenso ideário de democracia quanto de todos os valores de 1964 e pelos seus desdobramentos." (REZENDE, 2001, p.324).

[137] Pequenos levantamentos indicam que a sociologia figurou em currículos no 2º. grau na parte diversificada, especialmente em Curitiba e em Londrina.

proposta foi elaborada entre 1993 e 1994, sendo finalizada em 1994 e deveria ser disponibilizada para as escolas em 1995 (PARANA , 1994).

Na apresentação do documento, Rose Mary G. Gonçalves afirma que:

> As propostas curriculares de Sociologia e Filosofia que ora apresentamos, foram elaboradas como componentes do Programa de Reestruturação do Ensino de 2.º Grau" que objetiva, primordialmente, a construção da cidadania do aluno da escola pública, pela oferta de um ensino de qualidade [...]. Ao aluno da atualidade deverá ser garantido o acesso ao conhecimento sociológico e filosófico que o instrumentalize a definir a complexidade social, pela reflexão permanente sobre o significado de sua existência e do mundo onde se encontra. [...]. O Estado do Paraná antecipando-se à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em debate, no Senado Federal, torna público as presentes propostas curriculares, no aguardo de sua universalização no ensino de 2.º grau.

Havia expectativa em torno da elaboração da nova LDB, pois nos debates na Câmara Federal apareciam defesas da obrigatoriedade dessas duas disciplinas no ensino médio[138]. Dessa forma, o desfecho do *Programa de Reestruturação do 2.º grau,* iniciado em 1987, foi concluir os trabalhos deixando-se orientações para o ensino de Filosofia e de Sociologia e esperando-se a universalização dessas disciplinas. Coordenaram os trabalhos da sociologia pela SEED, Maria Aparecida de Souza Bremer e Luciane Pereira de Cristo Bracht; a consultoria coube a Heloisa Dupas Penteado (FE-USP), Paulo Meksenas (UFSC) e Wanirley Guelfi (UFPR) e a elaboração final do texto ficou a cargo de Heloisa Dupas Penteado e Wanirley Guelfi. Observam-se aqui as conexões com São Paulo, especialmente com a USP. Wanirley Guelfi ressalta que precisou buscar interlocução em outros estados e em outras instituições, pois era uma discussão cíclica e era necessário apropriar-se do estado da arte em outras regiões. Também a consultora e professora de

---

[138] Embora isso não tenha sido contemplado nos projetos de LDB que tramitaram até 1996. Um artigo explicitando o dever do ensino da Sociologia e da Filosofia só apareceu no Substitutivo elaborado por Darcy Ribeiro, que foi aprovado no Senado e sancionado pelo presidente da República em 20 de Dezembro de 1996. BRASIL, Projeto de Lei n.º 1258-A, de 1988 (do Sr. Octávio Elísio). Diário do Congresso Nacional, Suplemento ao n.º 175, de 25/01/1991. BRASIL, Projeto de LDB: Substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage. Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, Câmara dos Deputados, agosto de 1989. BRASIL. Lei n.º 9.394 20, de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

Metodologia e Prática de Ensino de Sociologia na UFPR movimentou-se no sentido de articular essas relações:

> E aqui nós fizemos o quê? Eu mandei uma carta para todas as secretarias de educação dos estados do Brasil, na época, perguntado se a sociologia era obrigatória ou não, porque o que dá garantia da sociologia ser obrigatória no estado é a constituição estadual, constituição local, que legitima e ela se torna obrigatória. E perguntei se tinham uma proposta curricular. E vieram algumas propostas mas você percebe que eram copiadas de livros, bem assim precárias, sem nenhum tipo de discussão. Em Belém, era obrigatória e parece-me que em Minas também. Então das propostas que chegaram era a de Minas. E aí nós tivemos como referência a de Minas e a de São Paulo, fizemos a nossa aqui. Em seguida, disso eu sei que a Heloisa foi participar da discussão de Santa Catarina, que também tem uma proposta lá. Logo em seguida da nossa teve a de Santa Catarina, não tenho esses dados, mas enfim. E aí como que nós fizemos aqui?
>
> Primeiro a gente organizou o grupo que participaria dessa discussão, que foi a Heloisa [Dupas Penteado], o Paulo [Meksenas] e eu. Conversamos entre nós e organizamos e fizemos o planejamento da primeira discussão, escolhemos textos e convidamos todos os professores do estado que davam aulas de sociologia. Então de 1994 a 1997/98, tenho as escolas que tinham sociologia no ensino médio dados que a secretaria fornecia (Wanirley Guelfi).

Note-se que havia outros estados elaborando ou já haviam elaborado propostas de Sociologia para o ensino médio. Sendo assim, a consultora do Paraná preocupou-se em articular-se com esses estados. Essas ações possibilitaram a recontextualização do debate e da produção sobre o assunto da USP aqui no Paraná, na SEED e na formação de professores no curso de Ciências Sociais da UFPR. Como já foi demonstrado no segundo e terceiro capítulos, Heloisa Dupas Penteado participou de debates e palestras na UFPR e na UEL, em 1994 e 1995.

A metodologia de elaboração seguiu a mesma lógica que já vinha sendo utilizada desde 1987 na elaboração das outras disciplinas do ensino médio, ou seja, envolveu-se os professores que lecionavam nas escolas. Por isso, a preocupação em localizar sociólogos que dessem aulas nos Núcleos de Educação Regionais.

> A gente pediu um sociólogo por região, que a secretaria da educação tinha 22 Núcleos regionais, a gente pediu um sociólogo por região. [...]Quando nós chamamos um sociólogo bom de cada região, **a gente formou uma consciência estadual para o retorno da sociologia e porque vieram esses sociólogos**. Toda disciplina vinha um representante por núcleo. Nós nunca trabalhamos sós. A

> gente não sabe trabalhar sozinho. Trabalha assim irradiando por capilaridade pelo estado todo. Por isso a força, nós tínhamos primeiro uma equipe boa, na secretaria da educação, uma equipe boa nos núcleos, equipe de segundo grau, muito boa. Consegui sociólogos. E daí os sociólogos vieram pra cá (Rose Mary G. Gonçalves).

Do Núcleo de Londrina, participaram também as professoras de Metodologia de Ensino de Sociologia da UEL, conforme relata Lesi Correa:

> Nós participamos com Wanirley em 1994 da elaboração das diretrizes de conteúdos da sociologia, íamos para Curitiba, como a [UFPR] Federal teve interesse na época, porque lá tem um departamento de educação forte e nós como trabalhávamos a metodologia dentro do departamento de ciências sociais, a área é pequena e eles tinham mais condições de organizar as apostilas, então havia assim uma troca, nós com as nossas informações, a elaboração do material foi coordenada por eles. Foi uma experiência muito boa, reunia todos os municípios do Paraná (Lesi Correa).

Entretanto, a busca por sociólogos nas escolas mostrou-se dificultosa, pois não havia muitas aulas de Sociologia, assim, os sociólogos existentes davam aulas de História ou Geografia, mas havia também professores formados em outras áreas lecionando as poucas aulas de Sociologia. O processo de elaboração que envolvia professores dos núcleos ensejou outro problema, o do rodízio dos participantes e o da formação dos professores, uma vez que tinham que fazer propostas e opinar sobre conteúdos de sociologia sem um aprofundamento adequado.

> Além de tudo, todos os professores foram convocados e vieram, aí nós encaminhávamos algumas atividades, quando chegava no outro encontro mudavam os professores. E a maioria deles não era formado em ciências sociais, a gente tinha uma maioria de não formados em ciências sociais e que davam aula de sociologia, além de dar aula de história, etc. Isso é bem comum na nossa área. E aí foi difícil também por isso, cada vez era um professor diferente que vinha, foram raríssimos os lugares... Não conseguimos montar um grupo regular. Chegava no segundo encontro, era bem diferente, eram outros professores, no terceiro a mesma coisa e assim foi... Que não sei te dizer, mas algo como 80 professores, 4 ou 5 permaneceram ao longo da discussão. Os outros todos modificaram. Você vê a dificuldade também nesse sentido (Wanirley Guelfi).

A chefe do departamento de ensino de 2.º grau também ressalta esse problema:

> Na verdade, esse representante eleito no núcleo, indicando, eu não me lembro mais o procedimento, ele tinha que ir de colégio em colégio pra verificar o que é que tinha relacionado à filosofia e sociologia em cada colégio, se havia algum germe, se havia algum profissional, um diretor que pensasse dessa maneira, ou alguém que

> pudesse assumir as aulas de sociologia por acaso, um matemático, um historiador, porque a sociologia na minha época também dava as condições das estatísticas, então as vezes podia ter um estatístico dentro do colégio que ouviu falar de sociologia. Ele levantava essa realidade para nós porque também não adiantava a gente querer colocar sociologia sem conhecer o mutirão sociológico no estado. E a gente descobriu que havia possibilidades em cada região de 5 a 6 pessoas apenas. Então o que isso significava, era o filósofo, geralmente, pessoas que tinham feito seminário que traziam esse conteúdo, pessoal da sociologia que tava na história que a gente poderia trazer o pessoal da estatística e da matemática que tava no ensino médio que também um dia teve sociologia a gente poderia lançar mão desses três profissionais. Alguns geógrafos, e existia uma faculdade da época da ditadura, que eu acho senão me engano, chamava assim Estudos Sociais, muito difícil você trabalhar com esse pessoal dos estudos sociais (Rose Mary G. Gonçalves, depoimento).

Esses depoimentos evidenciam os efeitos da política de formação de professores do período dos governos dos militares, conforme demonstrei nos capítulos anteriores, isto é, a dispersão da formação de professores em Estudos Sociais e nas demais áreas conturbou ainda mais a organização dos saberes nas escolas. E, quando essa equipe pretendeu recuperar os currículos científicos baseados nas disciplinas, e dentro dele, as disciplinas de filosofia e de sociologia, encontrou dificuldades na localização dos profissionais formados nessas áreas. Eles não estavam nas escolas e, quando estavam, ministravam outras disciplinas. Por isso, afirmo que há uma coerência nos dados de conclusão dos cursos de licenciatura, mostrados anteriormente e os problemas de organização dos currículos no ensino médio. Os desejos de mudanças e de alterações curriculares encontravam resistências objetivas. Isso não ocorreu somente com a sociologia, conforme Rose Mary G. Gonçalves relembra. O esforço de envolver os professores de cada disciplina e promover uma intensificação dos estudos esbarrava na desmotivação dos professores diante dos desafios teóricos:

> Nós ouvíamos o pessoal da contabilidade, disciplina por disciplina, do curso de contabilidade que sofreu uma reformulação grande.O curso de administração, de enfermagem, o de eletroeletrônica, então a gente tentou por o cotovelo em cada curso para torná-lo melhor. Só que tem muita resistência, porque quando você manda no final de uma proposta uma lista de bibliografia, e manda, tudo que ta no final da proposta era a biblioteca mínima que a gente mandava para o colégio. Então se tem lá os 25 livros, seus 25 livros estavam no colégio. Só que não tinha 25 pessoas pra lê-los. Eles não liam. O que eu percebia é que as pessoas ensinavam como haviam aprendido e não como deveriam ensinar, reproduziam a sua escola, como

> aprenderam. [...]Muito difícil você trabalhar com esse pessoal dos Estudos Sociais [...]. Aí o que a gente trazia de novidade era o desequilíbrio e esse processo desequilibrador trouxe um desconforto muito grande pra muitas pessoas. Então na ocasião em que saímos, muitas pessoas se sentiram aliviadas. Tanto funcionários quanto professores e diretores (Rose Mary Gimenes Gonçalves).

Voltando ao problema da Sociologia, é interessante notar que nessa elaboração não se tomou como ponto de partida o trabalho de Milena Martinez na disciplina de sociologia da educação, não tendo sido nem mesmo mencionado, como um antecedente histórico. A própria Milena Martinez não participou desse processo. Trago esse dado para refletir sobre a descontinuidade nas discussões a respeito do ensino de sociologia. Como afirmou Amaury Moraes (2003), é como se a cada estudo, eu acrescentaria, a cada formulação de propostas, estivéssemos inaugurando as discussões. Mesmo na abertura do documento não são mencionados os esforços da elaboração da proposta de sociologia da educação e de sua importância naquele momento, pois, uma socióloga e não uma pedagoga produziu uma forma de organizar os conteúdos, em que no primeiro ano eram sugeridos conteúdos de sociologia geral.

> Como o processo educacional é dinâmico e se insere nas relações sociais estabelecidas num determinado momento histórico, em 1987 a Sociologia e a Filosofia não fizeram parte da discussão. Porém, no momento atual é fundamental essa discussão. A movimentação em torno dos debates dessas áreas está aumentando no país e tem exigido uma reflexão desse nível de ensino. (PARANÁ, 1994, p.2).

Poder-se-ia justificar essa ausência pelo fato de que se tratava de sociologia da educação no curso de magistério, tendo pouca relevância para o ensino da sociologia no ensino médio. Entretanto, considero um dado importante para a consolidação de uma tradição de reflexões sobre o ensino de sociologia no país.

A Proposta de Sociologia concluída em 1994 é muito diferente da proposta da sociologia da educação de 1991. Conforme já demonstrei, a proposta de sociologia da educação foi marcada pelo discurso pedagógico orientado pela pedagogia histórico-crítica, em razão da ruptura, no final dos anos de 1980 com a política de educação dos governos militares e com o perfil

da elaboradora da proposta, uma líder sindical pertencente ao Partido dos Trabalhadores-(PT) do Paraná.

A proposta de 1994 reflete os rumos que já estavam sendo delineados nas reformas curriculares que se intensificariam no pais todo. As críticas à ciência moderna, à rigidez de conteúdos, a falta da dimensão cultural nos conteúdos de sociologia, é uma proposta marcada pela influência da profa. Heloisa Dupas Penteado e pela formação da profa. Wanirley Guelfi, bem mais alinhada a uma abordagem antropológica, histórica e cultural de organização dos conhecimentos nas escolas.

Os conteúdos propostos foram os seguintes: eixos temáticos – a explicação sociológica ao longo do tempo; a construção da identidade, a sociedade civil, a sociedade política, numa unidade anual – análise sociológica da sociedade brasileira contemporânea (organização e funcionamento). Os conteúdos de cada eixo temático também são bem distintos dos que propunha o documento de 1991 para a sociologia da educação.

A proposta de Sociologia não foi disseminada porque mudou o governo e a equipe da SEED, iniciando-se um novo ciclo de reformas educacionais em nível nacional e estadual, com orientações teóricas e pedagógicas diferentes das que se haviam tornado dominantes no aparato de estado no Paraná. Iniciava-se em 1995 o Governo de Jaime Lerner no Paraná e de Fernando Henrique Cardoso na União.

Podemos identificar uma série de movimentos em torno de reformulações curriculares em diferentes unidades do país, que vão persistir, como rotina a cada início de novos governos, numa eterna “modernização” da educação. Até aqui a questão da sociologia no ensino médio estava pautada mais em debates locais, nos estados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB, em dezembro de 1996, impulsionará o debate para o âmbito nacional.

Entretanto, a idéia de autonomia da escola e a possibilidade de escolhas na organização do currículo foi-se disseminando e, mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, as escolas diversificaram seus currículos,

crescendo a fragmentação e o número de variações de disciplinas na parte diversificada.

Em outubro de 1996, a SEED ordenou o fechamento das matrículas nos cursos profissionalizantes, extinguindo 160 mil vagas nessa modalidade da educação, no espaço público do estado. Em dezembro de 1996 é promulgada a LDB. Esses fatos fizeram com as escolas se apressassem em ajustar-se à nova realidade legal.

Fica evidente que, após 1996, as escolas fizeram modificações nas suas grades curriculares em todos os anos. Até essa data, conforme demonstrei, as modificações foram pequenas, significativas, porém mais espaçadas, a cada dois ou três anos.

Essa movimentação, que ocorreu no período de 1997 a 2002, possibilitou a intensificação dos debates em torno da Sociologia e sua inclusão nos currículos, de forma bastante instável, ora expandindo-se, ora encolhendo-se, mas sempre presente ainda que não tenha logrado uma definição clara nas grades curriculares;

O deputado federal do PT do Paraná, Padre Roque Zimermmann, propôs uma lei[139], em 1997, em que a Sociologia e a Filosofia seriam obrigatórias no ensino médio de todas as escolas do país. A tramitação dessa lei alimentava as esperanças dos professores de Sociologia e dos alunos da licenciatura dos cursos de Ciências Sociais de que a Sociologia se consolidasse nas escolas. O Deputado teve sucesso na articulações na câmara e no Senado, conforme ele relata:

> Esse projeto passou pela Comissão da Educação e aí foi fácil motivar os deputados dessa Comissão e como ele é um projeto que poderia ter a terminalidade aí, ele teve que passar pela Comissão de Constituição e Justiça e lá eu negociei com o relator, para que apresentasse o voto favorável. E isso era um projeto tido como insignificante na Câmara dos deputados, não despertou maiores celeumas, nem maiores problemas. Mas, quando ele passou na Câmara, o MEC, naquela época, o Paulo Renato alertou-se e fez com que um deputado buscasse cinqüenta e duas assinaturas para

[139] Projeto de Lei n.º 3178-B/97, depois intitulado Projeto de Lei Complementar n.º 9/00, foi aprovado no Senado Federal por 40 votos a favor e 20 votos contrários, em 18 de setembro de 2001. O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso vetou esse projeto de lei em 8 de outubro de 2001.

> colocar em plenário porque senão ele iria direto para o senado. Como ele foi requisitado, avocado para o plenário da Câmara, o trabalho que eu tive que fazer foi fazer com que esses mesmos deputados que tinham assinado esses pedido retirassem as suas assinaturas. Então, eu fui atrás de cada um deles, fui buscar a relação dos nomes, chequei; eles não sabiam que tinham assinado, porque lá a gente assina um bocado de coisas sem saber o que é, porque é impossível você ler cada projeto, ou saber o mérito de cada um deles. Você assina porque o cara te pede, porque ele te é simpático o autor da coisa, da petição. E consegui retirar, acho que quarenta e uma, quarenta e duas, das cinqüenta e duas assinaturas, e eles precisam de cinqüenta e duas. Já fiz de tal forma, que era impossível... E aí tendo se retirado esse número de assinaturas, ele foi naturalmente, depois no seu devido tempo foi para o Senado. E aí sim começou uma batalha mais interessante. No Senado, esse projeto foi amplamente debatido, desde as comissões, até porque o governo já estava alertado, mas ele passou fácil na Comissão de Educação de novo, passou com mais dificuldade no Comissão de Constituição e Justiça e depois ele foi para o plenário do Senado. E lá ele foi objeto de debates acalorados, a favor e contra. O governo não querendo e os senadores todos, que são pessoas em geral mais maduras, e de formação antiga, eles todos estudaram Filosofia e Sociologia e se gabavam por isso, pois eles teriam uma facilidade maior de fazer reflexões mais abrangentes. A grande maioria dos senadores foi favorável ao projeto, de tal forma que ele foi aprovado por ampla maioria mesmo a liderança do governo sendo contra, uma boa parcela dos deputados do PFL, do PSDB e do próprio PT votaram a favor. Do PP ao PT, PP, PT, PMDB, PSB, o PDT, todos estiveram favoráveis ao projeto, mas uma boa parcela dos deputados que eram da base, então do FHC [Fernando Henrique Cardoso] votou a favor do projeto, ele chegou, porém, até o FHC e o nosso rei e príncipe dos sociólogos, a gente sabia que ele iria fazer isso, ele vetou o projeto (Padre Roque Zimermmann).

Com efeito, esse debate na Câmara e no Senado representa o quanto a consolidação da Sociologia como disciplina escolar tornou-se uma questão nacional; o projeto de Lei do Padre Roque acirrou os debates em torno do processo de nacionalização dos embates em torno das disciplinas de filosofia e de sociologia. O depoimento do Padre Roque evidencia que os senadores entenderam que os conhecimentos relacionados à Filosofia e à Sociologia eram necessários na formação[140]. O curioso do desfecho da história foi o Presidente da República, formado nas Ciências Sociais, ter vetado a lei aprovada no Senado. Nesse ponto, ele foi coerente com as concepções de

[140] Um estudo sobre esse debate, recuperando os pronunciamentos dos deputados na Câmara e dos Senadores, durante a votação do projeto de Lei do Padre Roque poderia revelar a compreensão dessas lideranças sobre as funções da Filosofia e da Sociologia na formação dos jovens. Poderia revelar, ainda, a natureza dos argumentos de legitimação dessas áreas no campo político brasileiro.

educação e com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio que não consideravam a sociologia e a filosofia como disciplinas. Na verdade, não tinha como o presidente aprovar essa lei e provocar uma ruptura com o eixo maior da sua política de flexibilização da educação.

Durante toda a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), inúmeras leis foram propostas, tornando vários outros campos de conhecimento disciplinas obrigatórias, mas a maioria não teve sucesso porque os pareceres do Conselho Nacional de Educação eram desfavoráveis[141].

Enquanto ocorria essa movimentação na Câmara e no Senado Federal, os documentos que orientaram as reformas no Paraná foram os PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio[142]. As diretrizes e as orientações formuladas até 1994 foram completamente ignoradas pelas duas gestões de governo de Jaime Lerner (1995-1998/1999-2002). Nesse período, a SEED-Pr muda, radicalmente, a metodologia e os conteúdos da elaboração e da implementação das políticas educacionais. Não houve grande mobilização para elaborar propostas curriculares, houve, sim, para a modernização em obediência aos princípios de gestão empresarial. Os currículos foram amplamente afetados, mas sem debates estaduais (SILVA, 1998).

---

[141] Ocorreram inúmeras consultas ao Conselho Nacional de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação sobre a interferência das assembléias legislativas e das câmaras municipais nos currículos, criando leis que obrigavam a inclusão de disciplinas no ensino fundamental e médio. Cito um Parecer dentre outros que consultei ao longo desses anos: MEC.CNE. **Parecer n.º 22/2003**.Brasília, 2/06/2003. O Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco questiona o fato da Assembléia Legislativa do Estado transformar em disciplinas obrigatórias: Filosofia, Sociologia, Direito e Cidadania e propõe que as mesmas sejam temas transversais nas matrizes curriculares do ensino fundamental e médio. A relatora responde que as escolas têm autonomia para organizarem seus projetos pedagógicos e que não há na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais a obrigatoriedade para essas disciplinas.

[142] Existem algumas análises sobre esses documentos que ressaltam seus traços flexibilizantes e suas orientações para que as escolas alterassem seus modos de conceber as disciplinas. Cf. MORAES, Amaury. **Enriquecimento pedagógico ou criticidade**. São Paulo: FEUSP, 2002 ; MORAES, Amaury. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n.10, p.50-52, abr. 1999.

O Paraná adotou os **currículos por competências** e estimulou a **autonomia** das escolas para criar, incluir e propor disciplinas e áreas, sem critérios e debates epistemológicos, pedagógicos, enfim, sem uma definição clara dos princípios pedagógicos. Evidentemente, havia um discurso pedagógico que se impunha a cada ano e que buscava a regionalização das disciplinas. Era uma operação sofisticada que mantinha as grades organizadas por disciplinas, mas na prática forçava a regionalização e a descaracterização das ciências de referência como disciplinas escolares. O mecanismo para isso foi a flexibilização na contratação de professores, descentralizada para as escolas, em alguns anos, que facilitava o trânsito de qualquer professor em qualquer disciplina[143]. Na prática, a SEED-Pr implantava seu currículo por competências sem explicitar isso nas grades curriculares. De 1999 em diante, a diferenciação das disciplinas na *parte diversificada* e o aparecimento de cerca de cinco mil disciplinas diferentes adensavam os objetivos de flexibilização total na organização dos saberes nas escolas, rompendo radicalmente com o esforço das equipes precedentes que tentaram resgatar as disciplinas como ponto de partida para a formação nas escolas.

Guardadas todas as diferenças e a natureza de cada momento, arrisco comparar essa proposta de currículo por competências de 1995 em diante com o currículo tecnicista dos anos de 1970[144]. A leitura dos documentos das duas épocas permitem essa comparação com evidentes semelhanças no discurso pedagógico[145]. Uma das semelhanças é a regionalização dos saberes. Assim,

---

[143] Foi criado o PARANAEDUCAÇÃO – Agência Social de direito privado para contratação de professores no Estado do Paraná (1997). Como já adverti na nota n.º 22, no primeiro capítulo o termo agência que utilizo não se refere a essa conotação liberal de regulação flexível da proteção social e dos serviços sociais. O PARANAEDUCAÇÃO, PARANATEC (PARANÁ, 1995), entre outra invenções do Governo de Jaime Lerner, são mecanismos de privatização da educação e consideradas agências no sentido empresarial, a partir de uma cultura de gestão.

[144] Para efeito de ilustração anexei quadros com sínteses das noções de competência elaborados nas décadas de 1970 e de 1990 (Ver Anexos).

[145] Sobre as concepções presentes nos documentos que orientam as reformas da educação entre 1995 e 2002, Santos (2002, p. 83 e 85) demonstra o que esperam do ensino da Sociologia e faz comparações com a reforma Francisco Campos: "Em síntese, a presença da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia constituindo a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias está posta dentro de um projeto mais amplo. Trata-se de um projeto que visa possibilitar o Brasil atender as necessidades e parâmetros colocados pela denominada Terceira Revolução Técnico-Industrial (p.83) [...] Em síntese, a Sociologia é concebida como

temos um **quarto modelo de currículo**, que retoma os princípios da regionalização dos conteúdos e tem sido denominado de **currículo das competências**.

No governo de Jaime Lerner (1995-2002), o conteúdo das políticas educacionais foi moldado de acordo com uma visão de Estado e sociedade cujo princípio organizativo visava o encolhimento dos gastos públicos e a dinamização das instituições públicas objetivando sua auto-sustentação. As escolas foram estimuladas a se organizarem, cada vez mais, a fim de conseguir o dinheiro necessário para sua manutenção. Se na gestão do governo anterior observou-se uma intensificação das discussões para reformulação curricular e da gestão na escola constitutiva dos eixos das reformas no aparato educativo, na gestão Lerner o eixo era a modernização da forma, da manutenção da administração, ficando a reforma curricular submetida à grande meta que era modernizar o sistema público de ensino no que diz respeito à gestão e produtividade.

A reforma curricular tinha, então, vários elementos que a levavam para as configurações que acabaram tornando-se conformadoras do ensino nas escolas.

Os elementos são os seguintes: a concepção de reforma do Estado do governo de Jaime Lerner e do governo de Fernando Henrique Cardoso; o estágio do debate no campo das ciências e da educação sobre os conhecimentos, os saberes e a relação entre escola e universidade; a aceleração das reformas a começar no âmbito federal, no que se refere à dinamização do mercado educacional, necessitando-se para isso de um aparato legal que permitisse a flexibilização e a reorientação dos sentidos da educação em todo país[146].

---

um conhecimento prático, reflexivo, dinâmico e a serviço da inserção do jovem em um mundo marcado por mudanças nas relações sociais, na cultura e especialmente, no trabalho. [...] Seria oportuno ressaltar que a visão acima se assemelha àquela implícita na Reforma Francisco Campos. Reforma responsável na década de 30 por institucionalizar a Sociologia no ensino secundário." (p.85).

[146] A elaboração, implementação e administração das reformas educacionais da era de Fernando Henrique Cardoso foram de autoria de muitos cientistas sociais que apostaram na

Os principais marcos da reformulação legal são a LDB de 1996 o decreto 2208/1997[147] que altera a estrutura do sistema de ensino profissionalizante, separando-o totalmente do ensino médio, que selam o sentido liberalizante e flexibilizante da educação, fragmentando em vários sistemas de educação a rede de ensino do país.

A movimentação conjunta nas burocracias da educação, no MEC e na SEED-Pr, ia indicando para as escolas os novos rumos podendo-se sentir isso nos currículos já em 1997, logo em seguida à promulgação da LDB (dezembro de 1996) e ao fechamento dos cursos profissionalizantes no Estado do Paraná (outubro de 1996) e antes do decreto n.º 2208, de abril de 1997.

No formato das grades curriculares de 1997, em algumas escolas do Paraná, ainda se vê a antiga maneira de ordenar as disciplinas, mantendo-se, porém, a diversidade nos estudos complementares, espaço em que a Sociologia continua expandindo-se. No caso de Londrina e região, há o trabalho do Departamento de Ciências Sociais da UEL, desde 1994, com um projeto de extensão, coordenado pela Profa. Lesi Correa, que havia conseguido convencer 30% das sessenta e duas escolas a incluírem essa disciplina. Em 1996, há o dado também do artigo 36 da LDB, que ressaltou os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia no ensino médio[148].

---

modernização flexível do ensino no país. Há nesse período um revigoramento do papel dos cientistas sociais como elaboradores de políticas educacionais. Na coordenação do INEP estava Maria Helena Guimarães, na Comunidade Solidária, Ruth Cardoso; no Ensino Superior, Eunice Durham; no Conselho Federal de Educação, Eunice Durhan, Silke Weber; no IBGE, mas sempre opinando muito sobre a reforma da educação superior, Simon Schwartzman. Estes cientistas sociais atuaram no campo da contextualização e da recontextualização das ciências sociais, transformando suas visões sobre educação e ensino em políticas educacionais, em parâmetros curriculares, em reformas da formação de professores, enfim, a relação entre ciências sociais e educação escolar aprofundou-se, embora o discurso tenha desqualificado ainda mais as tarefas de ensinar.

[147] BRASIL.GOVERNO FEDERAL. **Decreto 2.208,** 17 de abril de 1997**,** que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 à 42 da LDB 20/12/96.

[148] LDB (1996) " Art. 36 – O Currículo do ensino médio observará o dispositivo na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] §1.º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários aos exercício da cidadania. [...]."

Quadro 24 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná- 1996/ 1997

	MATÉRIAS		1ª.	2ª.	3ª.	Total
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	5	510
		Inglês		2	2	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	204
		Geografia	2	2	2	204
	Matemática	Matemática	4	3	3	340
	Ciências	Física	3	3	3	306
		Química	3	3	2	272
		Biologia	4	3	2	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		23	23	21	2278
ARTIGO 7º	Educação Artística		1			34
	Educação Física		3	3	3	306
	Programa de Saúde*2					
	Ensino Religioso					
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		4	3	3	340
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação universal *3					
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia ou Sociologia				2	68
	Total parte diversificada				2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			**27**	**26**	**26**	**2686**

(*2) conteúdos incorporados à disciplina de biologia
(*3) conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do núcleo comum. OBS. As aulas que excedem as 25 horas serão administradas aos sábados.

Durante os anos de 1997 e 1998, os dezenove Núcleos de Educação da SEED-Pr organizaram equipes para acompanharem as discussões que estavam sendo dirigidas no MEC para reestruturar o ensino médio, agora, primordial e condição para o ensino profissionalizante que passou a se denominar pós-médio. Cada Núcleo buscou suas assessorias locais e coordenou pesquisas juntos às escolas buscando direcioná-las para as necessidades do mercado local. Em Londrina, mais uma vez, as professoras de Metodologia de Ensino de Sociologia participaram ativamente, como atesta Lesi Correa:

> Depois nós participamos da elaboração dos currículos no Núcleo de Londrina, em 1997 e 1998, foi obra nossa. Praticamente nós que elaboramos todo o currículo aqui do Núcleo. Fizemos reuniões com todas as escolas, em todos os municípios do Núcleo, organizamos a pesquisa realizada pelas escolas e implantamos a Filosofia e a Sociologia em todas as escolas do Núcleo (Lesi Correa).

Várias injunções condicionaram o desenho curricular que foi implantado em 1999. A primeira refere-se à realidade específica do Paraná que muito

rapidamente já tinha fechado as matrículas nos cursos profissionalizantes, fato que desencadeou vários problemas: a) os professores das disciplinas específicas não teriam mais suas aulas a partir de 2000; b) os professores é que definiriam a quantidade das aulas e das disciplinas em cada escola;c) em 1998 e 1999 o MEC já disseminava as novas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; d) a hegemonia de algumas idéias debatidas no campo científico e acadêmico, e da educação, que relativizavam a ciência moderna e desqualificavam o ensino como transmissão de ciência e cultura. Dessa forma, os debates nas escolas levaram ao seguinte formato de grade curricular.

Quadro 25 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná- 1999

	ÁREAS DE CONHECIMENTO		**1º. CICLO**		**2º.CICLO**	
			1ª.	2ª.	3ª.	Total
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	360
		Artes	1	1		80
		Educação Física	2	2	1	200
		Informática	2	1		120
	CIENCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECONOLOGIAS	Matemática	3	3	3	360
		Física	2	2	2	240
		Química	2	2	2	240
		Biologia	2	2	2	240
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia		2	1	120
		Sociologia	2			80
	SUBTOTAL		23	22	18	2520
PARTE DIVERSIFICADA	Produção de Texto/ Oralidade		2	2	2	240
	Língua Estrangeira Moderna/Inglês		2	2	2	240
	Matemática II				2	80
	Física II				2	80
	SUBTOTAL		4	4	8	640
	Outras possibilidades: Química II, Biologia II, Sociologia II, Introdução à Metodologia Cientifica, Psicologia Educação para a Cidadania					
	TOTAL GERAL		**27**	**26**	**26**	**3160**

Essa grade curricular refletia a organização dos saberes proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNEM, que dividiu o conhecimento em três áreas, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os PCNEM indicaram, ainda, as disciplinas de cada área de conhecimento, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ressaltou quatro disciplinas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Nas discussões, no Paraná, em 1997 e 1998, os Núcleos de Educação (SEED) acabaram interpretando que a grade curricular deveria seguir essa orientação. Dessa forma, Filosofia e Sociologia ficaram na *base nacional comum* e não na *parte diversificada*.

A questão da avaliação e das formas de promoção no ensino médio também foram os eixos dos debates. A compreensão foi a de que se deveria organizar o ensino médio por ciclos e abolir as notas. Esse modelo foi implantado, primeiro, no Núcleo de Londrina, causando muita instabilidade nas relações pedagógicas. Da primeira para a segunda série não haveria reprovação, apenas dependências em disciplinas[149].

Com os embates no interior da SEED, dos Núcleos e das escolas e com o acirramento das disputas dos professores; em torno das disciplinas e das cargas horárias, além do interesse do Governo em enxugar o número de aulas em geral e o número de professores, foram elaboradas novas interpretações sobre os PCNEM e as DCNEM. Em 2000, a SEED enviou resoluções e Instruções às escolas determinando que diminuíssem a carga horária total das aulas semanais, de 25 para 23/22 horas semanais. Determinava, ainda, que readequassem as grades curriculares obedecendo às Diretrizes (DCNEM) e não aos Parâmetros (PCNEM), pois as primeiras eram normatizadoras e regulamentavam, de fato, a LDB.

A estratégia do Governo e da SEED, nesses casos de diminuição de carga horária e de disciplinas, era transferir para as escolas a decisão sobre o

---

[149] PARANÁ. SEED. LONDRINA. N.R.E. **Proposta de Reestruturação do Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina.** Londrina, 1997

que fazer dentro do limite imposto pelos burocratas, obviamente. Os professores submetiam-se a esse jogo e passavam a lutar entre si, para manter ou ampliar seu espaço de trabalho; assim, a luta entre as disciplinas ficava explícita e, certamente, as disciplinas Sociologia e Filosofia eram as primeiras a serem remanejadas, extintas ou diminuídas em sua carga horária.

Dessa forma, a “alegria” de ter a sociologia em todas escolas *na base nacional comum* durou pouco. Em 2001, as grades curriculares já refletiam as novas orientações e interpretações das DCNEM e dos PCNEM, além do intenso processo de enxugamento do número de aulas, de professores e até de alunos do sistema de ensino público (SILVA, 2003). O descontentamento com a organização por ciclos também forçou as reformulações e o retorno às séries e às possibilidades de reprovação desde a primeira série.

Em 2001, a grade curricular do ensino médio retirou a Filosofia e a Sociologia da *base nacional comum* redirecionando-as para a *parte diversificada*, segundo a escolha de cada escola. Nesse ano, diminuíram em torno de 30 a 40% o número de escolas que ofertam a sociologia e/ou filosofia. Nas grades curriculares que as mantiveram acrescentaram a denominação Introdução à Filosofia / Introdução à Sociologia, como orientação do setor de recursos humanos, para que qualquer professor pudesse lecionar essas disciplinas. Enfim, muito rapidamente, entre 1999 e 2000, a filosofia e a sociologia perderam o *status* de disciplinas da *base nacional comum* e a possibilidade de terem profissionais preparados para ensiná-las.

Entretanto, é interessante ressaltar que elas não saíram dos currículos, pelo fato de ter permanecido nas escolas, um conjunto de interesses, interpretações e formas de organizar os currículos que possibilitaram a continuidade do ensino dessas disciplinas, ainda que de forma precária.

Quadro 26 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná- 2001

	ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª.	2ª.	3ª.
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte			2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	SUB-TOTAL		18	18	18
PARTE DIVERSIFICADA		Produção de Texto e Oratória	1	2	2
		Inglês	1	2	2
		Iniciação a Metodologia Cientifica	2		
		Introdução à Filosofia			2
		Introdução à Sociologia		2	
		Laboratório de Biologia	1		
		Informática	1		
	SUB-TOTAL		6	6	6
	TOTAL GERAL		24	24	24

Na *parte diversifica* da, foi ocorrendo um aumento e uma diversidade de disciplinas, recontextualizando a "lógica da acumulação", de que falava Villa Bôas (2003), a respeito dos currículos de Ciências Sociais na UFRJ, observados, também, na UFPR e na UEL. Um levantamento da SEED-Pr em 2003, constatou que havia cinco mil disciplinas na parte diversificada[150].

Essa lógica foi potencializada, a partir de 2002, quando novas orientações foram dadas às escolas, agora, introduzindo-se o **ensino por projetos[151],** ou seja, tentando forçar a superação dos currículos baseados em disciplinas, a SEED-Pr resolveu transformar parte da carga horária da *parte diversificada* em *Projetos Interdisciplinares[152]*. Foram seis horas aula por

---

[150] PARANÁ. SEED. **Relatório do Levantamento das disciplinas constantes na parte diversificada dos currículos do ensino médio**. Curitiba, 2003.

[151] Para uma análise desse modelo de ensino conferir: HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat**. A Organização dos Currículos por projetos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998. Para uma crítica a esse modelo de ensino conferir: MURRIE, Zuleica de F. **A Reforma do Ensino Médio (1996-1998).** São Paulo, 2000. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2000.

[152] A Secretaria de Estado de Educação do Paraná baixou a Resolução n.º 2617/2001 instituindo os Projetos Interdisciplinares em todas as séries do Ensino Médio, utilizando-se de 17% da carga horária anual total, isto é, 136 horas (PARANÁ, 2001).

semana transformadas em *projetos.* A Filosofia e a Sociologia deixaram de ser disciplinas, mesmo na parte diversificada, e passaram a ser *Projetos*[153], junto com outras disciplinas. Os professores de Sociologia sentiram essa mudança de forma muito aguda, porque foram-lhes reduzidas as aulas e com isso tiveram que atender a mais escolas e a mais alunos, uma vez que cada *Projeto* deveria envolver até três turmas e o professor ganharia apenas pelo número de aulas como se fosse uma única turma. Aqui fica caracterizado, ainda, o esforço de redução de gastos; com esse procedimento o governo conseguiu eliminar muitas horas-aulas e muitos professores.

Quadro 27 - Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná baseado em projetos, sem Sociologia - 2002

BASE	ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª.	2ª.	3ª.
NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte			2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da natureza, matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	SUB-TOTAL		18	18	18
PARTE DIVERSIFICADA		PEC-Química		1	
		Ingles	2	2	2
		PEC- Língua Portuguesa	2	1	2
		PEC-Matemática			2
		PEC-Biologia	2		
		PEC-História		1	
		PEC- Geografia		1	
	SUB-TOTAL		6	6	6
	TOTAL GERAL		24	24	24

PEC- São os Projetos Interdisciplinares

[153] Os *Projetos Interdisciplinares* apareceram nas grades curriculares com a sigla PEC-Projeto de Ensino Coletivo (PARANÁ, 2001).

Quadro 28 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná baseado em projetos, com Sociologia - 2002

BASE	ÁREAS	DISCIPLINAS	1A.	2A.	3A.
NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte			2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	SUB-TOTAL		18	18	18
PARTE DIVERSIFICADA		PEC-Lingua Portuguesa	2	2	2
		Inglês	2	2	2
		PEC- Sociologia	1	1	1
		PEC- Filosofia	1	1	1
	SUB-TOTAL		6	6	6
	TOTAL GERAL		24	24	24

A Sociologia e a Filosofia permaneceram em 50% das escolas do Paraná. Assim, ao final do governo de Jaime Lerner e de uma administração do aparato educativo voltada para o enxugamento das atividades, modalidades, alunos, professores, funcionários, enfim, dos gastos, a Sociologia ainda permanecia nos currículos em 50% das escolas. As razões para a manutenção desse percentual podem ser encontradas nos esforços dos pedagogos (expropriados de suas aulas nos antigos cursos de magistério), dos poucos cientistas sociais presentes nas escolas, dos projetos de extensão da UFPR e da UEL, da ação de sujeitos/agentes no interior dos Núcleos de Educação e da SEED-PR. Em 2003, as escolas continuavam com o mesmo modelo de grade curricular existente em 2002.

Tabela 25 - Número de escolas em cada núcleo de ensino que incluíam a sociologia no ensino fundamental e médio , em 2001 e 2002 no Paraná.

NÚCLEO	Total de escolas	N.º ESCOLAS COM SOCIOLOGIA			
		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
		2001	2002	2001	2002
Apucarana	58	00	00	06	19
Área Metropolitana Norte	96	05	01	41	37
Área Metropolitana Sul	107	00	00	53	38
Assis Chateaubrian	25	00	00	16	09
Campo Mourão	61	09	00	27	17
Cascavel	90	00	00	51	36
Cianorte	31	00	00	15	07
Cornélio Procópio	71	00	00	28	26
Curitiba	159	00	00	57	67
Dois Vizinhos	33	00	00	11	03
Foz do Iguaçu	56	00	00	25	18
Francisco Beltrão	93	00	00	26	15
Goio-ere	33	00	00	10	11
Guarapuava	45	01	00	19	13
Ibaiti	29	00	00	00	00
Irati	49	00	00	16	14
Ivaiporã	50	00	00	21	03
Jacarezinho	52	00	00	23	17
Laranjeiras do Sul	42	00	00	15	02
Loanda	27	00	00	12	10
Londrina	125	00	00	70	52
Maringá	97	00	00	07	18
Paranaguá	40	05	00	16	05
Paranavaí	46	00	00	01	01
Pato Branco	67	00	04	27	22
Pitanga	29	00	00	14	10
Ponta Grossa	104	00	00	38	38
Telêmaco Borba	44	00	00	16	19
Toledo	82	00	00	43	31
Umuarama	72	00	00	22	00
União da Vitória	39	01	00	09	07
Wenceslau Braz	30	00	00	18	13
TOTAL	**1.988**	**21**	**05**	**753**	**578**

Fonte: Dados organizados a partir dos relatórios: PARANÁ. SEED. Sistema de Administração da Educação. Estabelecimentos com disciplinas das áreas de Sociologia e Filosofia. Curitiba, 2001, 2004.

5.2 ALGUMAS SÍNTESES

Vimos nos capítulos anteriores que os cursos de Ciências Sociais da UFPR e da UEL formaram mais licenciados do que bacharéis. Isso permite supor que parte desses graduados encaminharam-se para as escolas diante da escassez de oportunidades de emprego nessa área. Embora não existam dados organizados sobre os professores segundo sua formação específica na rede estadual do Paraná, alguns levantamentos realizados anteriormente por Sanches (1992) demonstram que os egressos da licenciatura em Ciências Sociais tentaram se inserir no magistério.

Tabela 26 – Número de registros em disciplinas afins pelos formados em ciências sociais, na Delegacia do Ministério da Educação no Paraná, entre julho de 1968 a 24 de outubro de 1991.

N.º de Ordem	DISCIPLINAS	N.º DE REGISTROS
01	OSPB	778
02	SOCIOLOGIA	621
03	HISTÓRIA	524
04	ESTUDOS SOCIAIS	220
05	GEOGRAFIA HUMANA	210
06	ELEMENTOS DE ECONOMIA	205
07	MATEMÁTICA	102
08	GEOGRAFIA	46
09	FILOSOFIA	16

Fonte: Sanches (1992). Elaboração a partir de dados dos processos efetuados na Delegacia do MEC no Paraná. Os pedidos de registro nas disciplinas eram feitos com base na Portaria MEC 399, de 29/06/1989.

Tabela 27 – Vagas, número de inscritos e aprovados no concurso público para Sociologia no 2.º grau, por núcleo, em 1991 – Paraná.

Núcleo Regional de Ensino	**Vagas Sociologia**	**Número de Inscritos**	**Número de Aprovados**	**% de aprovados**
Área Metropolitana de Curitiba	02	09	-	-
Campo Mourão	04	04	-	-
Curitiba	03	41	13	31,7
Francisco Beltrão	03	04	01	25,0
Irati	01	02	-	-
Jacarezinho	04	-	-	-
Londrina	04	18	06	33,3
Maringá	02	01	01	100.0
Paranavaí	02	01	01	100,0
Umuarama	03	02	01	50,0
União da vitória	01	-	-	-
Total	29	82	23	28,0

Fonte: SANCHES (1992). Elaboração a partir de dados da SEAD-PR- Secretaria de Estado de Administração do Paraná.

Tabela 28 – Procedência dos candidatos inscritos, número de aprovados e reprovados no concurso público para professor de sociologia do 2.º grau, em 1991, no Paraná.

Procedência dos candidatos por IES/PR	n.º inscritos	aprovados		reprovados	
		n.º	%	n.º	%
PUC/PR	35	09	25,7	26	74,3
UFPR	15	04	26,6	11	73,3
UEL	11	03	27,2	08	72,8
CESULON	03	02	66,6	01	33,3
FAC.FIL. CIÊNCIAS LETRAS PALMAS	03	01	33,3	02	66,6
FAFICLA – ARAPONGAS	02	01	50,0	01	50,0
TOTAL	69	20	29,0	49	71,0

Fonte: Sanches (1992). Elaboração a partir de dados da SEAD-PR- Secretaria de Estado de Administração do Paraná.

Analisando-se os dados de inscritos no concurso para professor de sociologia do 2.º grau, em 1991, Sanches (1992) constata que havia pouco interesse pela carreira docente pelos cientistas sociais. Entretanto, quando olhamos os dados de pedidos de registro no período de 1968 a 1991, percebemos uma reserva considerável de professores formados em Ciências Sociais, que disputaram as vagas em outras disciplinas.

Uma evidência que ajuda a entender o movimento dos formados nas áreas afins das Ciências Sociais em direção às escolas, no período de 1970 a

2002, foi o número de matrículas e diplomados que se alteraram variando de acordo com as reformas curriculares do ensino fundamental e médio. Aumentava o número de matriculas e conclusões nos cursos de História e de Geografia na UFPR e na UEL conforme se firmava a identidade dessas disciplinas. Entre 1983 e 1991, há na SEED-PR um revigoramento das disciplinas e, nas universidades, os cursos de graduação e de pós-graduação retomam a visibilidade do ensino de história e de geografia. De certa forma, isso aparece no aumento das matrículas e das conclusões.

Dessa forma, quando aumentou o número de escolas que ministravam a Sociologia, a SEED-PR não contratou novos professores com formação em Ciências Sociais; aproveitou os professores já inseridos na rede, com formação próxima, por exemplo, em História, Geografia e Pedagogia. Por causa do fechamento dos cursos profissionalizantes, entre os quais, o magistério (antigo normal), as pedagogas concursadas ficariam sem aulas, e como elas já haviam lecionado sociologia da educação, acabaram assumindo as aulas de sociologia no ensino médio (SILVA, 2004). Os historiadores e os geógrafos também adquiriram presença maior nas escolas e, por isso, passaram a completar sua carga horária com aulas de Sociologia e de Filosofia. Acompanhando estágios nas escolas de Londrina, Lesi Correa, observava os problemas nas definições dos conteúdos e das metodologias,

> Os professores achavam que sociologia era aquela sociologia que tinha no Magistério: Ah hoje nós vamos trabalhar o quê? O menino de rua que saiu no jornal! Aí liam jornais, era aula de brincadeira. Foi onde me levou a fazer um estudo sobre essa disciplina. E depois, de organizar cursos sobre os conteúdos de sociologia para esses professores, quais são os conteúdos de sociologia. As aulas dos nossos estagiários marcavam, porque os professores responsáveis pela sociologia, os pedagogos, passaram a ficar com vergonha, por não conhecer o conteúdo (Lesi Correa).

Em 1999, no Núcleo de Educação de Londrina, 66% dos professores que lecionavam Sociologia eram formados em outras áreas: Pedagogia, História, Geografia, Direito e Matemática, em ordem decrescente. Apenas 34%

eram formados em Ciências Sociais. Nesse Núcleo não encontramos formados em Estudos Sociais, pois este curso durou pouco nessa região[154].

Destarte, o que se pode afirmar é que, assim como não há um lugar consolidado para a Sociologia nos currículos, também não há, ainda, um lugar definido para os cientistas sociais nas escolas. Quando houve um concurso público para Sociologia, em 1991, não havia número de aulas suficientes para os sociólogos aprovados. Quando aumentou o número de aulas de Sociologia nas escolas, de 1999 em diante, a SEED-PR não realizou concursos públicos para essa disciplina. Assim, ainda não foi possível coincidir expansão quantitativa de aulas de Sociologia com contratação de cientistas sociais[155].

O processo de reorganização dos saberes no Paraná, nos anos de 1980 e 1990, contou com mecanismos de contextualização e recontextualização que envolviam: 1) relações entre os professores da UFPR e da UEL com intelectuais dos estados de São Paulo, de Minas Gerais, Santa Catarina, entre outros; 2) a relação desses intelectuais com os assessores da SEED-PR; 3) a

---

[154] SILVA, Ileizi L.F. A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de Reimplantação nas escolas de Londrina-Pr e região-1999. In: CARVALHO (2004, p.77-94).

[155] Desde 2003, com as mudanças nos governos estadual e federal, ocorreram alterações de agentes e lideranças no campo de recontextualização oficial (MEC e SEED-PR). No primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em nível federal e do governo de Roberto Requião, no Paraná, as equipes responsáveis pelo ensino médio e ensino profissionalizantes foram formadas com intelectuais ligados à concepção pedagógica histórico-crítica que começaram a trabalhar no sentido de retomar as políticas iniciadas em 1983 e interrompidas em 1995. Agentes reconhecidos no campo da educação como Gaudêncio Frigotto (UFRJ) e Acácia Kuenzer (UFPR), outros mais jovens que foram seus orientandos como Marise Ramos (MEC) e Sandra Garcia (SEED-PR), assumiram a direção da elaboração e da implantação das políticas para o ensino profissionalizante. A crítica ao modelo das competências é assumida oficialmente e propõe-se o trabalho como princípio educativo e a pedagogia histórico-crítica, e a politecnia como eixos da organização curricular dos cursos profissionalizantes e do ensino médio. Outrossim, o governo do Paraná realizou uma série de concursos públicos revalorizando a identidade dos professores por disciplinas incluindo em todos os projetos a Sociologia e a Filosofia como disciplinas do currículo. Em 2004 realizou um concurso público para professores com 165 vagas de Sociologia para licenciados em Ciências Sociais. No momento que finalizo o texto desta tese, deparo-me com a notícia da aprovação pela Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação da mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio conferindo obrigatoriedade à oferta das disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as escolas do país (7/07/2006). De fato, a retomada do discurso pedagógico ligado à concepção histórico-crítica e à concepção acadêmica possibilitou mais êxito para a Sociologia no campo da recontextualização pedagógica. É interessante lembrar que em 2007 outros governantes poderão ser empossados e outros agentes poderão assumir a direção do MEC e da SEED-PR, continuando incerta o processo de implantação dessa medida nas escolas.

relação simultânea entre os professores da UFPR e da UEL, mais intelectuais reconhecidos nacionalmente e assessores da SEED-PR. Basicamente, na SEED-PR os vínculos diretos corriam com a UFPR; e no Núcleo de Educação Regional de Londrina os vínculos firmavam-se com a UEL.

Esses vínculos possibilitaram a reformulação curricular desde a pré-escola até o ensino médio e o ensino profissionalizante. Nesse movimento, emergiram várias propostas e modelos curriculares; entretanto, até 1995, há um fortalecimento dos **currículos científicos** com identidades disciplinares fortes. Nesse contexto, a Sociologia volta a ser debatida nos campos da contextualização e da recontextualização, aparecendo em algumas poucas grades curriculares. Mas, houve um investimento governamental na disciplina, entre 1991 e 1994, evidenciado pelo concurso público para professores de sociologia e pela elaboração das Diretrizes Curriculares de Sociologia no 2.º Grau. O concurso ocorreu em 1991 e a elaboração foi concluída em 1994.

Com a mudança de governo em 1995, no segundo semestre, inicia-se uma nova fase na SEED-PR, com a saída da maioria dos agentes responsáveis por todas as reformulações feitas desde 1983. A montagem da nova equipe indicava um redirecionamento na concepção de educação e de ensino. A prática comum dos governos em não dar continuidade aos programas antecessores foi radicalizada, uma vez que todas as propostas e diretrizes curriculares aprovadas anteriormente foram desconsideradas, incluindo-se a proposta da disciplina sociologia. Os novos assessores tinham um perfil bem diferente do que predominava até então. Eles foram recrutados em áreas distantes da educação e da produção científica, vinham da engenharia, da gerência de instituições financeiras, de empresas especializadas na formação de altos funcionários de empresas privadas, enfim, a recontextualização muda de sentido (HIDALGO, 1998; SILVA, 1998, RECH, 2001). Se antes a recontextualização se dava a partir da produção do campo acadêmico e científico, de 1995 em diante, passou a operar a partir do campo econômico (da administração, das empresas e do financiamento) (SILVA, 1998).

Há um corte radical no que concerne às teorias educacionais direcionadoras da organização dos saberes e disciplinas nas escolas. Paradoxalmente, a sociologia expandiu-se quantitativamente nesse período. As razões já foram apontadas. Entretanto, o fortalecimento dos **currículos por competências**, uma moderna forma de regionalização das disciplinas a partir dos conceitos de inter e transdisciplinaridade, mais a transversalidade, fez com que a situação da sociologia fosse, mais uma vez, fragilizada. Qualitativamente, os problemas do ensino de sociologia só foram agravados, uma vez que esse modo de compreender o currículo flexibilizou a contratação de docentes, eliminando as exigências de formação por área. Com isso não realizou concursos públicos e deixou a cargo das escolas a definição das disciplinas e dos conteúdos.

A autonomia da escola é outro problema que precisa ser refletido; no caso a inclusão da Sociologia torna-se um fator de enfraquecimento como analisa a assessora, desde 1983, da SEED-PR:

> [Sobre a dificuldade que a sociologia tem de entrar nos currículos], explico isso naquela velha luta, embate de humanas com exatas. Isso reflete no currículo e na disputa por carga horária e da oferta ou não das disciplinas, ainda mais a escola tendo autonomia para decidir! Eu lembro que, mesmo agora, no ensino médio as equipes de ensino, lutavam para que na composição das cargas horárias da base nacional comum, sempre tivesse a sociologia e a filosofia. Então, pra ter essas disciplinas teria que ter um equilíbrio, mas sempre as exatas têm mais espaço, mais carga horária. Lutavam, mas em nome da autonomia da escola, às vezes lá nas lutas internas, do estabelecimento, a coisa se complica e não se consegue incluir. [...] É porque a carga horária representa sobrevivência, o número de aulas, a luta pelo espaço de trabalho. [...] Daí o que importa é essa grade! Com todas as críticas que agente faz, queira ou não queira, o debate desemboca na grade, porque o currículo para eles [professores] passa a ser a grade, *quantas aulas eu vou ter?* Então, é uma disputa das disciplinas, por espaço de trabalho (Maria Aparecida de Souza Bremer, depoimento).

Quando as propostas eram debatidas em espaços mais gerais, em nível nacional e estadual, admitia-se o ensino de Sociologia, mas quando a discussão adentrava nas escolas, os argumentos que definiam ou não a inserção dessa disciplina (e de outras) consistiam na composição de forças dos professores e suas lutas pelo número de aulas, ou seja, a luta pela

sobrevivência pessoal. Qualquer debate em torno de projetos de educação se esmaecia diante da luta por mercado de trabalho.

Com efeito, o esforço que fiz até aqui foi para evidenciar que existe primeiramente uma configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná e segundo, que ela formou-se no contexto de sucessivas reformas educacionais que ressignificaram os padrões das relações entre as ciência e a escola, refletidos nas maneiras de organizar os currículos de formação de professores e do ensino médio. Os discursos pedagógicos predominantes, as formas de comunicação e de sedimentação dos *habitus* capazes de reproduzir agências e agentes voltados para as Ciências Sociais/Sociologia revelaram as divisões e as visões sobre ciência, educação, escola, pesquisa e ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NAS FRONTEIRAS DAS CIÊNCIAS E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

> De fato, a distância entre os cientistas e os não-cientistas é muito menos transponível entre os jovens de agora do que era há apenas trinta anos. Trinta anos atrás as culturas já haviam cessado de falar uma com a outra, mas pelo menos trocavam um sorriso amarelo através do fosso. Agora a cortesia se foi, e elas só fazem caretas uma à outra.
> C.P.SNOW, As duas Culturas, 1995 [1956].

O movimento da organização das áreas, dos saberes e das disciplinas no sistema de ensino paranaense ficou evidenciado nos capítulos anteriores, em que mostrei a objetivação da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia. Busquei, ainda, a subjetivação do processo através da localização de agentes/sujeitos que estiveram envolvidos em diferentes dimensões e espaços no processo global de organização e reorganização dos saberes/disciplinas. Os depoimentos dos agentes que atuaram no sentido de criar espaços e condições para o ensino das Ciências Sociais/Sociologia evidenciam as estratégias nas lutas nas universidades, faculdades, secretaria de estado, congresso nacional, entre outros.

Fica evidenciado, também, o processo de diferenciação dos espaços e as fronteiras visíveis e invisíveis que demarcaram os lugares da ciência e da educação escolar, das Ciências Sociais no sistema de ensino, e do ensino e da pesquisa no campo das ciências sociais nas faculdades e universidades. Apresento, então, uma síntese das principais teses demonstradas pelos dados analisados nos capítulos anteriores.

OS LUGARES DO ENSINO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA

O padrão de relacionamento entre os indivíduos e os mecanismos que criaram o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná desenvolveu-se

sob a tensão entre pesquisa e ensino, entre as Ciências Sociais e Naturais, entre as disciplinas no interior das Ciências Sociais.

A análise dos currículos do curso de Ciências Sociais da UFPR e da UEL e dos depoimentos permitiu evidenciar como o ensino foi pensado na formação dos cientistas sociais, quais são os lugares da licenciatura nesse processo e como o campo das ciências sociais recontextualizou as fronteiras entre pesquisa e ensino. Como em outras áreas, nas Ciências Sociais, a formação para a tarefa de ensinar tem sido uma atividade pouco valorizada. As razões para isso encontram-se nas condições sociais, econômicas e políticas mais gerais, que criaram aparatos reforçadores das fronteiras entre as dimensões da pesquisa e do ensino e nas condições internas do campo das ciências sociais que procurou reforçar sua legitimidade somente pela pesquisa. Observa-se que o problema relacionado às tarefas de ensinar não é uma especificidade só dessas áreas, bem como só do Brasil e do Paraná.

A tarefa de ensinar adquire sentido dependendo dos valores e dos códigos que a orientam nas sociedades, assim, além dos conteúdos e conhecimentos selecionados para o empreendimento da socialização escolar, materializados nos currículos, há ainda o significado e o sentido do trabalho do professor, sobretudo dos níveis mais básicos do sistema de ensino. Adorno toca nessa questão ao refletir sobre os tabus existentes sobre a profissão de ensinar nos anos de 1960:

> Para começar, permitam-me relatar-lhes uma experiência que vai servir de ponto de partida: tenho observado que são precisamente os licenciados mais talentosos os que, após haver prestado o exame final, expressam maior repugnância contra aquilo para o qual esse exame os habilita e para o que se espera deles depois deste. Experimentam como uma espécie de coação o tornar-se professores e se sujeitam a isso somente como uma última 'ratio'. Eu tenho, todavia, oportunidade de ver uma proporção nada insignificante de tais egressos e não tenho motivos para supor que constitua uma seleção negativa (ADORNO, 1995, p.84).

Os depoimentos que analisei também salientam a possibilidade de haver alguma "repugnância" pela licenciatura e o fato dela tornar-se uma última opção na carreira. Adorno (1995, p.84) indica algumas razões mais aparentes para essa rejeição na Alemanha dos anos de 1960:

> Muitos dos motivos dessa aversão são racionais e vocês os têm presentes que não necessito entrar em pormenores. Assim, antes de tudo, a antipatia pela regulamentação imposta pelos planos de ensino que meu amigo Helmut Becker qualificou como os da escola administrada. Também intervêm motivos materiais: a idéia de que a docência é uma profissão de fome, embora ainda persista tenazmente, não mais corresponde à realidade. A desproporção a que me refiro parece-me, se me é lícito antecipá-lo, característica de todo o complexo do qual pretendo me ocupar: as motivações subjetivas da aversão ao magistério e, essencialmente, as inconscientes. (ADORNO, 1995, p.84).

Entretanto, o autor constata que só essas explicações não são suficientes, até porque, naquela realidade, a docência não significa mais uma profissão de fome, assim, quais seriam as motivações subjetivas da aversão à profissão de ensinar? Quais seriam as motivações inconscientes dessa rejeição?

> É o que entendo por tabus: representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças- as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que a expõe a dificuldades das quais, raras vezes, se tem uma idéia clara. Emprego, pois, o conceito de tabu num sentido de certa forma estrito, como a sedimentação coletiva de representações que, de modo similar às de caráter econômico que acabo de mencionar, perderam em grande medida sua base real, inclusive mais que idéias econômicas, mas que, como preconceitos psicológicos e sociais que são, conservam-se tenazmente e reagem, por sua vez, sobre a realidade, transformando-se em forças reais (ADORNO, 1995, p.84-85).

As formas de estereotipar o professor, sobretudo o professor primário, são indícios de que há algo mais nessa inferiorização do magistério:

> [...] Não só em alemão, mas também em outros idiomas, existe uma série de expressões depreciativas para o professor; em alemão, a mais conhecida é *Pauker*, o que bate o bumbo; mais vulgar e também procedente da esfera dos instrumentos de percussão, *Steisstrommler,* bateristas de traseiros; em inglês 'schoolmarm', para as professoras solteironas, ressequidas, amargas e murchas. Inequivocadamente, o magistério, comparado com outras profissões acadêmicas como a advocacia e a medicina, possui certo aroma de algo não aceito de todo socialmente. Em geral, a população distingue – e a sociologia da educação e da universidade não se ocuparam suficientemente desse fato- entre especialidades elegantes e não elegantes (ADORNO, 1995, p.84-85).[156]

---

[156] Freitag (1994, p.18) ao analisar as questões sobre a formação da pedagogia moderna, lembra-nos de que "Na Grécia antiga chamava-se de 'pedagogo' o escravo encarregado de conduzir e supervisionar as crianças. A 'pedagogia' referia-se à função exercida por esse

No Brasil, a palavra "tia" para denominar as professoras primárias já foi amplamente debatida, indicando uma descaracterização da atividade. O fato da profissão ser *feminizada* também favoreceu a desvalorização da atividade. Com a expansão da escolarização no ensino fundamental e secundário no Brasil, a desvalorização do magistério foi-se estendendo para os outros níveis, além do nível primário e pré-escolar. Com a expansão do ensino superior no Brasil, notadamente no setor privado, abriram-se mais vagas para professor universitário, com crescimento da pós-graduação nas universidades públicas, e isso já vem acarretando desqualificação e desvalorização da atividade de ensino também nesse nível. No caso dos centros de excelência, em que a pós-graduação cresceu, a atividade de ensino na graduação já não tem mais o mesmo valor. Assim, a atividade de ensinar é depreciada, mesmo nas universidades. Não se trata aqui de comparar a situação da educação na Alemanha e no Brasil nem a situação e a condição de vida e de trabalho dos professores de lá e de cá. Mas, trata-se de constatar que há, nesses países, certas representações negativas sobre a tarefa e a profissão de ensinar.

Em um dos últimos artigos de Florestan Fernandes, publicado no número especial da Revista ADUSP, a ele dedicado, tratando da relação entre universidade e talento, ele afirma: *"O maior erro que ocorreu na USP foi o de conferir à antiga Faculdade de Pedagogia e à Licenciatura o segundo plano, de companheiros de viagem de terceira qualidade. Desde o início a Pedagogia deveria, pelo menos, ter uma preeminência à Filosofia"* (FERNANDES, 1995 apud SAVIANI, 1996, p.85, grifos meus). A expressão "Companheiros de terceira qualidade" traduz bem o sentimento dominante nas relações entre as faculdades e as atividades de ensino e de pesquisa[157]. A Faculdade de

---

escravo. Mas já entre os gregos a palavra *paidéia* assumiu o sentido genérico de prática pedagógica, como educação em geral e educação moral em especial."

[157] O sociólogo e Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), revelou tais sentimentos em alguns pronunciamentos e entrevistas. Em 28/09/1994 em entrevista concedia à Revista Isto é! Cardoso afirmou que *"Educador é a mãe! Eu sou professor, sou pesquisador, mas não sou educador. Aqui se confunde muito isto. Minha mulher é muito melhor professora do que eu. Eu sou bom conferencista. Chego na sala de aula se tiver veia, dou uma aula boa. Mas nunca tive aquela paciência de formar o aluno*" (Apud PENTEADO, 1994, p.15). Em cerimônia no Itamaraty, em 27/11/ 2001 afirmou *"que o cientista que não consegue fazer uma grande descoberta e se tornar famoso tem como única saída ser professor*." O presidente

Educação pelo fato de ter a tarefa de formar professores da educação básica fica de antemão relegada a uma posição inferior no conjunto das faculdades.

Bourdieu analisa a posição do professor de uma maneira bastante objetiva, considerando o lugar que ele ocupa em relação ao pesquisador:

> A posição do professor, em qualquer nível que seja, me parece, de fato, muito dificilmente compatível com a posição do pesquisador. Pode-se objetar que existem posições de professor-pesquisador, que há um certo número de instituições, de instituições hospitalares, de laboratórios de pesquisa etc., onde estruturas pedagógicas estão integradas à pesquisa. Infelizmente, o que se chama ensino, de modo corrente, são lugares de transmissão codificada, rotinizada do saber, e uma parte considerável da inércia dos campos científicos vincula-se ao atraso estrutural resultante do fato de que as pessoas que ensinam são comumente desconectadas da atividade de pesquisa. Assim, bizarramente, não é exagerado dizer que **o ensino é**, em parte, **um fator de inércia**. Uma vez que não estão diretamente conectados à pesquisa viva, são solidários da rotina, pelo simples fato de estarem, estatutariamente, um pouquinho à margem, e eles têm, mesmo, às vezes, um interesse inconsciente em desqualificar o que é eminente. Isso é particularmente visível nas disciplinas literárias, nas quais o professor permaneceu como um *lector,* no sentido medieval do termo, que tem uma espécie de desconfiança com relação aos *auctores*, inventores, criadores etc. Mas o mesmo fenômeno observa-se em medicina e em ciência. Assim como, segundo Weber, o padre rotiniza a mensagem do profeta, o professor rotiniza, banaliza o discurso do criador, em particular, fazendo desaparecer o que é fundamental, isto é, o problema tal como o colocou o criador." (BOURDIEU, 2004, grifos meus).

O ensino seria *um fator de inércia*, de *repetição* e *pedantismo*. O próprio Bourdieu (2001b, p.18), em outro livro, ressaltando que para compreendermos o pensamento, a formação das idéias, afirma que seria necessário pesquisar as instituições de ensino, pois elas formam (como máquinas cognitivas) todo um *ethos*, um *habitus* de cada época. Nesta passagem, quando descreve o ensino como *rotina* e *inércia*, retoma a idéia central de sua obra: a reprodução e o ensino como mediação fundamental, mas "estatutariamente, um pouquinho

---

fez as observações quando falava de sua própria experiência como professor do Instituto de Estudos Avançados (Institut for Advanced Study) da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos. Ele lembrou a angústia de pesquisadores bolsistas em busca de uma grande idéia que os tornassem conhecidos. *"Você fica lá (em Princeton) e tem que produzir ao fim de um ou dois anos algum trabalho.* ***Mas se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor****. É aquela angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira, repetindo o que os outros fazem*." Para ele, os professores apenas *"repetem em suas aulas o que outras pessoas fazem"* (Jornal Globo, 28/11/2001, grifoa meus).

a margem", em escalas inferiores na hierarquia do campo cultural, do campo científico e até mesmo do campo da educação.

Expressões como professor como *"Pauker*, o que bate o bumbo", "S*teisstrommler,* bateristas de traseiros", 'schoolmarm', para as professoras solteironas, ressequidas, amargas e murchas", "companheiros de terceira qualidade", "estatutariamente, um pouquinho a margem", "tia", "professorinha", "sofressor", e assim por diante, indicam a permanência dos tabus sobre o ofício de ensinar. Tais tabus podem ser uma das raízes que explicaria os padrões de relação entre as ciências sociais e a educação, ou ainda, entre os cientistas sociais e a educação, seja como atividade de ensino, seja como objeto legítimo de estudo[158].

Dar relevância ao ensino no estudo sobre a configuração das Ciências Sociais, sobre o padrão de ensino que se vai alterando nas reformas da educação, é uma variável significativa na compreensão da origem das Ciências Sociais/Sociologia, porque indica o padrão da relação dessas ciências com a sociedade, o sentido de formação dos cientistas sociais para a pesquisa e mesmo para a reprodução das ciências, através do ensino na educação superior e na escola secundária e as figurações possíveis dessas ciências no campo científico, econômico e educacional.

Dessa forma, o clássico problema da dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado e entre o ensino e a pesquisa na formação dos cientistas sociais tem a ver com os códigos restritos e elaborados do sistema cultural mais amplo e do sistema educativo e científico, de modo específico. Isso se torna interessante para explicar a divisão das secretarias da cultura, da ciência e da educação no Paraná, porque, embora possa parecer uma medida simples de

---

[158] Para além do problema interno aos estudos nas ciências sociais, há o problema de que essas imagens afetam a concretização do direito à educação, uma vez que deslegitimam uma ação educativa direcionada, sobretudo, às crianças. A desvalorização da atividade de ensinar tem como resultado a desqualificação dos professores e o empobrecimento de sua vida e da realização educativa. Isso não foi objeto desta tese, mas há estudos que poderiam subsidiar essas afirmações. O "mal-estar docente" tem sido objeto de pesquisa em vários países, o estudo de Esteve (1999) sobre a saúde dos professores na Espanha, demonstra o quanto essa atividade está em profunda descaracterização do seu trabalho, causando um mal-estar, ou seja, adoecimento percebido por pequenos sofrimentos que não conseguimos nomear e, por isso, chamamos de mal-estar. No Brasil, a pesquisa coordenada por Wanderley Codo (1997) também demonstra um quadro dramático de sofrimento psíquico desse profissional.

administração e racionalização, constitui-se em um princípio de classificação, com códigos e formas de controle da comunicação dessas esferas. As esferas existem materialmente e criam contextos específicos e os marcadores das fronteiras, nos quais os contextos específicos são distinguidos pelos seus significados e realizações especializadas. **"As práticas são a realização de categorias"** (BERNSTEIN, 1996, p.40, grifos meus),

> Se as categorias, quer as que se referem aos agentes, quer as que se referem ao discurso, são especializadas, então cada categoria necessariamente tem sua própria identidade especifica e suas próprias fronteiras específicas. [...] O que deve ser conservado? O isolamento entre as categorias. É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar especifica. [...] Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação a qual ela é especializada. [...] Estamos agora em condições de estabelecer o princípio fundamental que regula as relações entre as categorias, isto é, o princípio fundamental que regula a divisão social do trabalho da produção/reprodução. Diferentes graus de isolamento entre categorias criam diferentes princípios das relações entre categorias e, assim, diferentes princípios da divisão social do trabalho. (BERNSTEIN, 1996, p.42).

Observou-se o estabelecimento das fronteiras entre a ciência, o ensino superior e o ensino básico, na educação escolar, no Paraná. O aparato burocrático e os campos da recontextualização foram sendo moldados para reforçar o isolamento. Existem os agentes responsáveis pela manutenção do isolamento, que se dá em relações de poder. Os agentes dominantes exercem o poder para manter as fronteiras.

> Na verdade, o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário, o passado no presente, o presente no futuro. Nos termos de Bourdieu, 'a violência simbólica é efetivada não pela comunicação mas pelos deslocamentos que regulam as diferenças entre as vozes (BERNSTEIN, 1996, p.44).

Simultaneamente à demarcação das fronteiras do sistema simbólico, no caso do sistema da educação, verifica-se a classificação e a organização do conhecimento nos currículos. A estrutura do discurso pedagógico reproduz-se com a transmissão do conhecimento através das práticas pedagógicas. A estrutura remete à situação de controle sobre as regras de comunicação, como

garantia de que as hierarquias e as fronteiras serão mantidas e consideradas como naturais.

A ciência e a educação, a pesquisa e o ensino, o cientista e o educador/professor, o pesquisador e o professor são pares que vão sendo categorizados em esferas (ou partes) diferentes do espaço social, estabelecendo-se fronteiras visíveis e invisíveis no processo de comunicação, que é, muitas vezes, interditado. Essas (di) visões moldam a relação entre as habilitações nos cursos de graduação que tenham o bacharelado e a licenciatura.

As fronteiras entre as ciências e a educação na dimensão do ensino diversificaram-se com a especialização da educação. O desenvolvimento da autonomia do campo da educação, especialmente do campo pedagógico, reforçou a localização do ensino como problema e objeto de reflexão e ação nesses campos. Assim, cada vez mais as bases discursivas de formação (treinamento) de professores passaram a se fundamentar em poucas disciplinas, preponderantemente na Psicologia. Os estudos curriculares que se tornaram hegemônicos nos anos de 1970 em vários países, como já indicamos em capítulos anteriores, no Brasil buscaram a junção de várias disciplinas, articulando-as segundo uma lógica estritamente pedagógica utilitarista, pragmática e reducionista dos conteúdos científicos de cada área (BERNSTEIN, 1996, p.226-227).

Vimos que nos sucessivos modelos de formação de professores no Brasil e no Paraná, entre 1970 e 2002, a especialização da consciência do professor caminhou de um modelo que contemplava os aspectos profissionais e educacionais, vale dizer das ciências de referências e das teorias de ensino, para um modelo centrado nos problemas educacionais, ou seja, nas teorias motivacionais da psicologia. Nesse processo, várias formas de regionalização dos conhecimentos foram ordenadas, chegando-se ao foco centrado na escola, como espaço definidor de currículos. O treinamento de professores pode ser então calcado, muito mais, na prática de ensino, como às 800 horas exigidas nas licenciaturas, do modelo implantado a partir de 2002, no Brasil, que sugere uma ênfase maior na formação do professor em exercício. Os cursos à

distância, também, têm sido estimulados junto aos cursos de curta duração. Assim, vai se desenhando um forte distanciamento das ciências de referências. É claro que outras composições são feitas e refeitas. Novas formas de articulação e de movimentação dos agentes dos campos científicos e do campo da educação. O campo da recontextualização integra agentes que vão refazendo os textos, os discursos. Entretanto, "*o campo recontextualizador junta discursos de campos que são, em geral, fortemente classificados, mas raramente junta os agentes*." (BERNSTEIN, 1996, p.277).

Há uma clara dificuldade de comunicação, em razão dos *habitus* diferentes estruturados em campos, em instituições muito diversas, como uma formação voltada para a pesquisa, para a carreira na pós-graduação e uma formação voltada para o ensino nas escolas dos níveis elementares e médios.

A divisão entre os níveis de ensino, entre a educação superior e a educação básica, é sentida há muito tempo pelos intelectuais e educadores que observaram como isso dificulta a comunicação entre professores e cientistas. Fernando de Azevedo afirmava em 1932:

> De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social (AZEVEDO, 1998) [1932]

Todavia, não é somente o fato de existirem fronteiras que impede, facilita ou dificulta o diálogo entre os agentes de cada esfera, mas o fato de não existirem padrões discursivos, códigos que possibilitem a comunicação. Em alguns estágios é possível que faltem conceitos, códigos que dêem conta de produzir o diálogo, muitas vezes, com o aprofundamento das fronteiras. Pode ocorrer que a diluição ou a negação dos espaços dificulte a comunicação porque cada esfera quer conversar apenas a partir dos seus códigos e dos seus conceitos.

O episódio relatado por Bárbara Freitag, em um livro em que discute a apropriação exclusivamente pedagógica da obra de Piaget no Brasil,

demonstra o tipo de problema que estou tentando esclarecer. Os pedagogos presentes no congresso sobre Piaget tinham expectativas segundo seus códigos adquiridos no campo de recontextualização pedagógica, que filtraram a teoria de Piaget a partir das preocupações com o ensino. Os epistemólogos conferencistas pretendiam discutir o pensamento de Piaget no que se refere à sua contribuição para as teorias do conhecimento, enfim,

> Se o congresso Piagetiano no Rio - em julho de 1984- foi um encontro entre educadores brasileiros e epistemólogos estrangeiros, fadado ao desencontro, isso se deveu à **ausência de 'pontes' ou 'códigos' que permitissem intercâmbios reais entre os teóricos da epistemologia genética e os práticos da educação que buscavam extrair da psicologia Piagetiana os paradigmas para a sua atividade didático-educativa.** Havendo a tradução adequada, possivelmente ambas as frentes poderiam passar por um processo de 'assimilação' e 'acomodação' mútuas, que permitisse um entendimento autêntico (FREITAG, 1985, p. 9, grifos meus).

A falta de diálogo efetivo entre educação e ciência, entre ensino e pesquisa, ainda, entre bacharelado e licenciatura, entre os professores de conteúdo específico e os de formação pedagógica, evidencia a tese sobre fronteiras entre a educação escolar e as ciências como o principal sentido que configurou o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Paraná. A idéia de códigos necessários para a realização de pontes entre campos distintos coincide com a idéia de Bernstein sobre as regras da comunicação pedagógica, do campo do discurso pedagógico, em que códigos delimitam as categorias válidas e criam os dispositivos do discurso. No caso do congresso citado por Freitag, fica claro o quanto esses dispositivos atuam e criam fronteiras entre as diferentes categorias e campos, pondo em campos diversos educadores e epistemólogos fazendo ressaltar as dificuldades entre as dimensões da reflexão teórica e da aplicabilidade imediata no processo de ensino. Os pedagogos "convencidos de que Piaget era um educador, queriam obter dos estrangeiros receitas imediatamente aplicáveis ao ensino da matemática, da leitura, da escrita, etc. Os estrangeiros, um tanto perplexos, não sabiam dar essas receitas, e não encontravam 'pares' com os quais pudessem debater seus trabalhos de pesquisa, suas idéias, seus problemas

teóricos. O que dava a esse diálogo de surdos o seu caráter surrealista, era que os dois grupos tinham razão" (FREITAG, 1985, p.12).

Aqui aparecem os efeitos do treinamento de professores baseado na prática, na aplicação de métodos sem reflexão teórica, evidenciando, uma formação centrada na motivação técnica de ensino. Por isso, os pedagogos desejavam receitas. A falta de pontes, de códigos comuns, impossibilitou o diálogo.

Os problemas que os professores entrevistados identificaram na formulação e implementação dos currículos elaborados entre 1987 e 1991, no Paraná, demonstram o quanto a formação em Estudos Sociais e o aligeiramento em outras áreas afastaram os professores da educação básica dos problemas das ciências de referências. O *habitus* formado nas escolas/universidades ou faculdades, no período de 1970 até meados dos anos de 1980, refletia as categorias de pensamento estruturadas segundo os currículos regionalizados, portanto, afastados das preocupações científicas.

> [...] a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação [...] pode-se compreender por que a escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação. O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas. [...] Enquanto 'força formadora de hábitos', a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado (BOURDIEU, 2001c, p.205-211).

Os pedagogos e os professores licenciados em Estudos Sociais e outros cursos partilhavam um conjunto de códigos e um corpo comum de categorias de pensamento, calcados em princípios de identidade profissionalizantes, do professor como motivador, não responsável pelos saberes científicos de uma disciplina. No caso do pedagogo (atuante nas escolas), houve um certo reforço das suas funções técnicas e administrativas, o que o afastou das preocupações teóricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas, do conhecimento, entre outras.

O exemplo de Freitag revela isso, revelam-no também os depoimentos relatados nos capítulos anteriores.

Com efeito, o ensino das Ciências Sociais/Sociologia comfigurou-se segundo a lógica dessas fronteiras ou desses desencontros entre os professores de formação básica e os de formação docente, ou entre os da licenciatura e os do bacharelado. Há falta de códigos e categorias de pensamento comuns para o estabelecimento da comunicação.

É importante reconhecer que, no caso das Ciências Sociais/Sociologia, ainda temos as dificuldades de definição dos seus lugares na educação escolar. Já demonstrei que modelos de currículos que valorizam a regionalização dos saberes por enfraquecerem as disciplinas não favorecem a criação de um lugar estável para elas nas escolas. Também, demonstrei que mesmo assim, alguns agentes atuaram nos campos da contextualização e da recontextualização, lutando para a criação de lugares e espaços para essas disciplinas. Essas lutas indicaram como os agentes se posicionaram, quais trunfos e quais estratégias utilizaram para lograr êxito na consolidação, notadamente, da Sociologia nos currículos do ensino médio. A ação deles foi importante porque criou as condições de reprodução de cientistas sociais que se têm encaminhado para a pesquisa e para o ensino nos diferentes níveis e modalidades do sistema de educação.

OS LUGARES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

As definições dos papéis e dos lugares das Ciências Sociais/Sociologia nas escolas estabeleceram as formas como foram organizados os currículos em virtude das lutas entre as classes sociais. O fato do modelo clássico científico dar relevância às disciplinas não significava só vantagens pedagógicas, uma vez que se tratava de uma escola para poucos, para a elite[159], e que não havia necessidade de especializar tanto a comunicação pedagógica, porque havia identificação de classes e *ethos* social entre

[159] ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

docentes e estudantes. Com efeito, o padrão discursivo era partilhado pelo corpo das instituições escolares e pelos alunos que as freqüentavam. Isso começa a ser alterado com a ampliação do acesso à escola pelas classes populares, fazendo com que o tradicionalismo do currículo científico e clássico não incluísse, de fato, os estudantes das classes trabalhadoras, reprovados em sua maioria e com vida curta no sistema de ensino. O agravamento do problema levou os governos a propor medidas que alterassem esses dados negativos do sistema educacional. Contudo, tais medidas visaram uma economia dos custos com conseqüente rebaixamento da qualidade do ensino. A comunicação pedagógica deveria ser o eixo do processo educativo, mas ela foi esvaziada dos conteúdos científicos. A escola das classes populares, dos filhos dos trabalhadores, poderia ser mais simples, mais enxuta em seus conteúdos. Opera-se, aqui, uma ilusão, uma forma de inclusão com exclusão, ou ainda *uma exclusão por dentro*[160]. Os estudantes entram no sistema de ensino, progridem em seus níveis, mas sem se apropriarem dos saberes, das ciências, enfim, do conhecimento historicamente produzido[161]. A despreocupação com a comunicação pedagógica revelava uma arrogância das elites, porém, quando a pedagogia se tornou central, foi, pouco a pouco, despida dos conteúdos científicos. Os modelos de currículos regionalizados, tecnicistas, ou calcados nas competências tenderam, no Brasil, a esvaziar os conteúdos, aumentando o divórcio entre a ciência e a educação escolar, o ensino e a pesquisa, as licenciaturas e os bacharelados.

---

[160] BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, Patrik. Os Excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 p.217-227.

[161] Ver os resultados do SAEB-Sistema de Avaliação do Ensino Básico e ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio,1997, 1998, 1999, 2000 e 2001. A não apropriação dos conteúdos e do domínio da língua também estão sendo constatados em outros paises, como destacou Rogério Wassermann, jornalista *free-lance*, no Caderno Sinapse, de 27 de julho de 2004, Folha de São Paulo, *Diagnóstico do ensino médio inglês abre discussão para reforma da educação pública*, recomenda mudanças nos currículos e na formação de professores em função de que os estudantes que chegam às universidades e ao mercado de trabalho não sabem mais se expressar corretamente na linguagem escrita ou fazer operações matemáticas básicas. Frutos de programas escolares incoerentes e confusos e de professores desvalorizados.

O descarte ou não dos conteúdos considerados científicos, disseminados no bacharelado do curso de Ciências Sociais, do curso de História, Geografia e Filosofia, no período de 1970 a 2002, pode ser percebido, também, pelos livros didáticos adotados no ensino médio. Assim, quando olhamos os manuais didáticos de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, disciplinas que regionalizaram História, Geografia, Sociologia e Filosofia, percebemos que, entre 1970 e 1988, ocorreram mudanças qualitativas e quantitativas dos conteúdos dessas ciências. Os conteúdos foram ideologizados[162].

Quando Sarandy (2004, p.102-104), analisando os manuais de Sociologia da década de 1980, critica o fato deles reproduzirem os conceitos e conteúdos do bacharelado de Ciências Sociais, revela que houve uma tentativa de restabelecer essas ciências nas escolas. O que ele vê como problema (negativo) eu vejo como "necessidade" de legitimação de uma área, que até então estava diluída ou apagada em outras disciplinas. Como demarcar o espaço da Sociologia no ensino médio senão pelo caminho do restabelecimento dos seus conhecimentos científicos nas escolas? O discurso crítico do ensino de Sociologia tem sido reiterado para indicar a necessidade de uma discussão pedagógica da Sociologia no ensino médio. De fato, não há uma tradição dessa discussão nas Ciências Sociais/Sociologia, contudo, isso não significa negar os conteúdos clássicos. Nenhuma disciplina tradicional das escolas faz isso nas propostas e nos manuais. Ou seja, uma coisa é pensar pedagogicamente a Sociologia para jovens e adolescentes, outra coisa é relativizar seus marcos fundadores, seus conceitos, ou sua tradição clássica[163]. Na Matemática, na Física, na Química, na Biologia, não se vê esse tipo de conduta, apesar da tradição pedagógica existente, do uso de manuais e dos muitos anos de presença nos currículos.

---

[162] Ver notas 116, p.194 e 117, p.195.

[163] Sarandy (2004) não desconsidera os conteúdos clássicos, mas como pretendia ressaltar o problema da falta de reflexão pedagógica sobre os conteúdos sociológicos enfatizou a crítica aos manuais dos anos de 1980 e de 1990. Ele tem razão. Contudo, como meu estudo abrangeu as Ciência Sociais (não só a sociologia) no período de 1970 a 2002, possibilitou comparar com a situação existente nos anos de 1970, assim, considero que resgatar conteúdos clássicos, "do bacharelado" foi uma estratégia importante de demarcação da ciência social na escola.

Vemos agora uma situação interessante: a Sociologia retornando para os currículos desde 1983, num processo complexo de expansão/retração/expansão, em que parte dos cientistas sociais, ao constatarem as dificuldades pedagógicas da disciplina no ensino médio, passam a "rejeitar" os conteúdos clássicos, sobre os quais já há acúmulo de conhecimentos, alegando que isso não seria interessante no ensino médio, que não seria adequado recontextualizar a formação do bacharelado no ensino médio. Pode estar ocorrendo um incremento no debate e no desenvolvimento dos saberes pedagógicos sobre a sociologia, mas pode estar ocorrendo uma sofisticada operação de descarte da ciência nas escolas, exatamente, no momento em que há expansão da disciplina.

À medida que os modelos de competência vão sendo recontextualizados, também os conhecimentos vão sendo redefinidos pedagogicamente, alterando a lógica de organização e de ensino das escolas no nível fundamental e médio. A regionalização típica dos níveis elementares da educação (pré-escola e primeiras séries do ensino fundamental), do ensino profissionalizante no nível médio e superior, torna-se princípio também no ensino fundamental e médio, buscando dissolver os limites entre as disciplinas e as áreas. A base social desse discurso pedagógico matizado no modelo de competência é a sociedade capitalista na fase da desregulamentação das relações de trabalho, da potencialização do trabalho abstrato, através da sofisticação das ciências transformada em complexas tecnologias, da concentração de renda e de capital simbólico e da fluidez e instabilidade nos ciclos de vida (do individuo, da família, dos grupos, das amizades, dos partidos políticos, dos movimentos sociais, entre outras dimensões da produção e da reprodução da vida individual e coletiva).

Na Europa, esse modelo ganhou força com a ascensão de partidos socialistas ao poder os quais pretendiam superar os problemas de ensino e aprendizagem baseados nas desigualdades de origem social. Assim, a recontextualização da noção de competência a partir da lingüística, psicologia, antropologia social, sociologia e sociolingüística, atendia aos imperativos da organização democrática ou da possibilidade de se instituir uma democracia

universal da aquisição, em que todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum, não existindo déficits. Ropé e Tanguy (1997) explicam como essa noção sedimentou-se nas escolas profissionalizantes da França passando depois para os domínios dos outros níveis de ensino e reconhecem a apropriação da noção a partir da lingüística.

O processo de regionalização no Brasil caminhou da seguinte maneira: sedimentou-se na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental e no ensino superior, avançando muito nas modalidades profissionalizantes e existe uma luta em curso para desenvolver essa lógica nas séries finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio. É possível que a regionalização nesses níveis intermediários se consolide com o fortalecimento do campo da educação como espaço que define a formação de professores e recontextualiza os textos nas esferas de definição de políticas educacionais e na formação continuada dos professores atuantes nas escolas. À medida que o ensino superior organiza seus currículos baseando-se em módulos, facilita-se a regionalização, "enfraquecendo tanto a base discursiva autônoma quanto a base política das disciplinas tradicionais singulares e, assim, facilita as mudanças nas estruturas organizacionais das instituições em direção a um maior controle administrativo central" (BERNSTEIN, 2003, p.90).

A criação do Sistema Nacional de Avaliação, com instrumentos e rituais para todos os níveis e modalidades da educação, indica a racionalização do controle do sistema baseado na regionalização dos saberes. O controle é externo, através do mercado e das demandas que a formação deverá atender, e interno, através dos modelos de avaliação de desempenho do sistema[164].

Entretanto, o discurso das competências nas escolas não dissolveu a base da organização centrada nas disciplinas singulares a despeito dos movimentos em direção à regionalização na educação superior. As Diretrizes

---

[164] Segundo Sandra Zákia L. Sousa (2001) a avaliação assumiu papel central na formulação e implementação das políticas educacionais. Observou que foram aperfeiçoados os mecanismos de aferição em todos os níveis da educação: pós-graduação, graduação, ensino médio e fundamental. A autora constata que os mecanismos desenvolveram a concepção de avaliação do produto, com potencial de controle, produzindo comparação e classificação, individualismo e competição.

Curriculares Nacionais do Ensino Médio orientaram as escolas a desenvolverem os temas transversais, que cortassem o caminho das disciplinas singulares. No entanto, o que se disseminou no discurso dos professores foi o desenvolvimento de habilidades genéricas como equivalente à regionalização no ensino superior. A pedagogia por projetos e o mote "aprender a aprender" recontextualizou as orientações pedagógicas calcadas na regionalização dos saberes, nas demandas do mercado e no pragmatismo e utilitarismo dos conhecimentos nas escolas de ensino fundamental e médio[165].

Ressalta-se ainda que, no Brasil, a recontextualização dos modelos de competência deu-se a partir da noção de desempenho, pela recuperação da cultura da pedagogia tecnicista dos anos de 1970 e das orientações dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros[166]. Há aqui um deslocamento da noção de competência ligada às disciplinas citadas e às preocupações socialistas, para uma noção pragmática e utilitarista ligada às necessidades do mercado e ao padrão de regulação de acumulação capitalista, entendidos como a *financeirização* da economia. Esse direcionamento tornou-se hegemônico no mundo inteiro, pois vários estudiosos ressaltam, em reflexões e pesquisas, a presença dessas concepções nas reformas educacionais empreendidas dos anos de 1980 em diante[167], Bernstein sintetiza esse sentido da seguinte forma:

> A estrutura administrativa tornou-se o dispositivo para a criação de uma cultura empresarial competitiva. Esta última é responsável pelos

---

[165] Conferir a pesquisa de SOUZA, Regina Magalhães. "A crise da Escola Pública: o aprender a aprender." In: **Plural**, n.º 9, p.103-120, São Paulo, FFLCH-USP, 2002. As reflexões de Newton Duarte em "Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana" . 2.ªed.São Paulo: Autores Associados, 2001, também ajudam a compreender os problemas epistemológicos e pedagógicos dos currículos das competências. Garcia (2000) também ressalta que, na educação superior, a articulação do conceito de competências ao perfil de formação segundo o princípio de "aprender a aprender", que então se desdobra no principio correlato do "aprender fazendo" e à centralidade conferida ao estudante como sujeito individual, tendo a satisfação do aluno como a principal finalidade da universidade.

[166] Vários estudos evidenciaram o aprofundamento dos vínculos das políticas educacionais do Brasil com as orientações do Banco Mundial. Conferir: TOMMASI, Livia de. et. al. (orgs). **O Banco mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996

[167] APPLE (1997), ROPÉ & TANGUY (1997), BERNSTEIN (2003)

> critérios adotados nas principais nomeações administrativas e na contratação de pessoal especializado para promover a eficiência desta cultura. Existe assim um deslocamento entre a cultura do discurso pedagógico e a cultura gerencial. A cultura do discurso pedagógico das escolas é *retrospectiva*, com base em uma narrativa passada de controle e significância das disciplinas, ao passo que a estrutura gerencial é *prospectiva*, apontando para o novo espírito empreendedor e suas instrumentalidades. O Estado inseriu então uma cultura pedagógica retrospectiva em uma cultura gerencial prospectiva. Entretanto, a ênfase no desempenho dos alunos e os passos tomados para melhorar e manter tal desempenho, para a sobrevivência da instituição, provavelmente abrirão caminho para a instrumentalidade promovida pelo Estado. O valor intrínseco do conhecimento pode ser destruído mesmo que o código de coleção do currículo pareça sustentar tal valor (BERNSTEIN, 2003, p.103) .

Demonstrei que os currículos regionalizados no Brasil, o tecnicista da década de 1970 e o das competências dos anos de 1990, conseguiram alterar as funções da escola justamente porque os conhecimentos científicos baseados nos fundamentos teóricos tradicionais das diferentes áreas perderam a força na socialização escolar. Entretanto, isso tem sido objeto de lutas e conflitos no campo acadêmico e no campo da educação, de modo geral.

O acúmulo de estudos e de críticas aos sentidos e aos resultados dessas reformas educacionais permitiu intensificar e acirrar as lutas no campo da educação. No Brasil, a reação a essas noções de competências parte dos intelectuais e educadores ligados ao materialismo-histórico (em suas diversas matizes) recontextualizado na pedagogia histórico-crítica e de outros ligados aos modelos acadêmicos recontextualizados na pedagogia "republicana", ou para retomar uma idéia de Weber, em uma *pedagogia do cultivo* para se opor à *pedagogia do treinamento*[168]. Alguns intelectuais têm expressado a preocupação com o patrimônio cultural e a autonomia da ciência, pois esses estariam ameaçados nos modelos de universidade operacional e na pedagogia do "aprender a aprender" (Garcia, 2000, Cohn, 2001, Cardoso, 2001). Essa preocupação é diferente dos propósitos da pedagogia histórico-crítica uma vez que ela estaria vinculada aos *interesses* de constituição do socialismo, compreendendo que o conhecimento deve estar a serviço da superação da

---

[168] WEBER, Max. Os Letrados Chineses. In: _____ **Ensaios de Sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974b, p. 471-501.

sociedade capitalista[169]. Contudo, essas posições têm em comum o propósito de fortalecer a transmissão dos conteúdos científicos nos processos de formação em todos os níveis do sistema de educação

Vimos que no Brasil e no Paraná entre 1983 e 1994 prosperaram teorias e perspectivas de educação baseadas em posições gramscianas e do materialismo-histórico de forma geral. Esse movimento de formulação de propostas educacionais críticas aos modelos liberais e autoritários produziu um discurso pedagógico que vicejou na SEED-PR, e em outras unidades do país, tornando-se uma produção original do campo da educação brasileira. Em países como Inglaterra, EUA e França observa-se o desenvolvimento de pedagogias críticas ou radicais que têm a emancipação humana como meta, mas não estão conectadas radicalmente com os ideais epistemológicos do materialismo-histórico como estão os da chamada pedagogia histórico-crítica.

A inserção dessa matriz discursiva no campo da recontextualização pedagógica provocou o fortalecimento das disciplinas nos currículos do ensino fundamental e médio, por entender que a função da escola é socializar os conhecimentos científicos acumulados ao longo da história. Esse princípio cria uma identidade profissional muito próxima das ciências de referência, uma vez que os professores precisam especializar-se em uma área e dominá-la com certa profundidade, a ponto de capacitá-los para o diálogo interdisciplinar que solda a formação, superando a fragmentação do ensino tradicional ou do modelo científico-clássico.

No âmbito do campo da recontextualização pedagógica oficial, no MEC e na SEED-PR, o ensino de Sociologia apareceu nos períodos de crítica aos currículos tecnicistas, meados da década de 1980, quando a pedagogia histórico-crítica prosperou no discurso pedagógico e foi retomado de outras maneiras com o fortalecimento dos currículos baseados na noção das competências após 1996. A definição de lugares estáveis tem mais chance

---

[169] SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35 ed. Campinas: Autores Associados, 2002; _____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 1ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1991.

nos currículos científicos, mas não deixa de existir nos currículos por competências. Nesses últimos impera uma posição flexível e instável como para outras disciplinas (Filosofia, Artes, Educação Física, Letras Estrangeiras e Literatura). Há instabilidade dos conteúdos a serem ensinados em todas áreas e disciplinas uma vez que a autonomia das escolas permite-lhes definir seus projetos políticos pedagógicos, as disciplinas, os conteúdos, os métodos, enfim, a organização dos saberes e os modos de transmissão.

Essa autonomia é relativa, mas funciona muito bem quando se trata de definir quais disciplinas e áreas serão legitimadas nos currículos, conservando-se o "núcleo estável" com a Língua Portuguesa e a Matemática, as demais áreas são sempre questionadas sobre suas utilidades e funções. É bem verdade que, ultimamente, as escolas têm questionado até determinados conteúdos do "núcleo estável", sobretudo da Matemática, mas as dúvidas ainda não atingiram a quantidade de carga horária destinada a essas disciplinas nos currículos.

Em suma, pode-se observar que a sociologia é uma disciplina integrada aos diferentes discursos pedagógicos, tendo mais possibilidades de fixação e consolidação nos modelos de currículos científicos. Todavia como conjunto de saberes úteis ao desenvolvimento de competências sociais e comportamentais, ela vicejou nos modelos de currículos das competências, dependendo das batalhas, das lutas e dos desfechos nos campos da recontextualização, nas universidades, no MEC, nas secretarias de estado de educação e nas escolas.

A LIÇÃO DA PINTURA

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas portas.

João Cabral de Melo Neto, A educação pela Pedra, 1965.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: _____. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 83-103. (Modelos Críticos 2).

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Intervencionismo estatal e ideologia desenvolvimentista**. São Paulo: Símbolo, 1978.

AZEVEDO, Fernando. A Antropologia e a Sociologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). **As Ciências no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994. p. 409- 461.

_____. A escola e a universidade. In: MENEZES, Djacir (Org.). **O Brasil no pensamento brasileiro**. Brasília: Senado Federal, 1998 [1932], p 643-646.

_____. A sociologia na América Latina e, particularmente, no Brasil. In: _____. **Princípios de Sociologia.** 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 305-325.

_____. O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil: problemas e orientações. In: BARREIRA, César (org.). **A sociologia no tempo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-31

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [1938].

BACON, M; TEIXEIRA, L. B; UKOSKI, M.J. O Ensino de Sociologia em Curitiba e região. In: OLIVEIRA, Márcio de (Org.). **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexto, 2006. p.199-211.

BARBOSA, V; Mendonça, G de L. **Licenciatura em Ciências Sociais**: problemas e perspectivas. Marília: UNESP, 2001.

BARREIRA, César (Org.). **A Sociologia no tempo**: memória, imaginação e utopia. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNSTEIN, Basil**. A Estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 20, p. 75-110, novembro 2003.

_____. **Pedagogy, Symbolic and Identity:** Theory, research, critique. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (Org.). **As assim chamadas Ciências Sociais**: formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 1991

BOMENY, Helena M. B. Educação Moral e Cívica: uma experiência de socialização política. **Dados**, Rio de Janeiro, v.23, n.2, p.151-170, 1980.

_____. Os Intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, J. C. **Le métier de sociologue**. 4. ed. Paris: Mouton Éditeur, 1993.

_____. Os Excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 p.217-227

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Paris: Minuit, 1984.

_____. **La Noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minuit, 1989.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001b.

_____. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA. M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-38.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In:_____**A economia das trocas simbólicas.** 5.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001c.

_____. A Gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001a. p. 59-73.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo cientifico. Tradução de Denice Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

CARDOSO, Irene. O discurso da universidade. In: **Tempo Social**, São Paulo, v.13, n.1, p. 49-65, maio 2001

CARNEIRO, David. **Educação**: universidade e história da primeira universidade do Brasil. Curitiba: Ed. UFPR, 1971.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. UNIJUÌ, 2004.

CERRI, Luis Fernando (org). **O ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Helgio (org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 211-222

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

_____. Quando surgiu o ensino "secundário"? **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.18, n.1, p.99-112, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.2, p.149-170, 1999.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COHN, Gabriel. Dos riscos que se corre nas Ciências Sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v.13, n.1, p.39-47, maio 2001.

COLOGNESE, S. A.; TOMAZI, Nelson Dácio . A institucionalização da sociologia no ensino superior paranaense. **Revista Mediações**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 30-43, 2001.

CORREA, Lesi. **A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau:** a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º. Grau de Londrina-PR. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980;

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação na Sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos CEDES**, São Paulo, v.27, p. 9-22,1992.

_____. Educação e Sociedade no Brasil**. BIB**: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n.11, p.7-24, 1981.

DAHRENDORF, R. **Sociedad y Sociologia**: la ilustracion aplicada. Madrid: Editorial Tecnos, 1966.

DINIZ, Julio Emilio. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DRAGO PINHO, Sueli Maria. **LDB e a Sociologia no Ensino Médio.** In: CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS, Salvador, 1999. (mimeo)

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos - CEDES**, Campinas, v.19, n.44, abr.1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 dez. 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. O Sistema Federal de Ensino Superior: Problemas e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.8, n.23, out. 1993. CD-ROM.

_____. A Política de Pós-graduação e as Ciências Sociais. **BIB:** Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 21, p.41-55, 1986.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução pedagógica**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Da Divisão do trabalho social**. 2. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, [19--?].

_____. L' énseignement de la philosophie dans le Universités allemandes. **Revue philosophique**, Paris, n.39, 1895.

_____. L'énseignement de la philosophie en Allemagne. **Revue Internationale se l´enseignement**, n.13, 1887.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. **O processo civilizador**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994 . vol.1

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

FARIA, Ana L. **Ideologia no livro didático**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. A Sociologia: objeto e principais problemas. In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 48-75.

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. **A Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' água, 1995.

FREITAG, B., COSTA, W. e MOTTA, V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Escola, Estado & sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Florestan Fernandes por ele mesmo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n.26, p.129-172, jan-abr, 1996.

_____. **O Indivíduo em formação**: diálogos interdisciplinares sobre educação. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Piaget**: Encontros e desencontros. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. IN: GENTILLI, P. e SILVA, Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDINI, Raquel. **Intelectuais, Estado e Educação 1944-195**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GARCIA, Consuelo de Menezes & ALCORTA, Louis B. (coord.). **Modelo de currículo para licenciatura em Estudos Sociais**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (UFPr/INEP), 1979. (187p)

GARCIA, Edilia C. **Educação Moral e Cívica na escola média.** 2.ª ed. São Paulo: Didática Irradiante, 1971; GUIMARÃES, Oly Flores. Introdução aos Estudos dos Problemas Brasileiros. Jacarezinho-PR: Gráfica, 1971.

GARCIA, Sylvia Gemignani. A questão da universidade e da formação em Ciências Sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v.12, n.1, p.123-140, maio 2000.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Anthony. Notas Críticas: Ciência Social, História e Geografia. In: _____ **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 287-300.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária**: uma questão das Ciências Sociais no Brasil-anos 40 e 50. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GLEESON, D; WHITTY, G. **O ensino das Ciências Sociais**: inovações no ensino secundário. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

GOMBI, Rosemary Batista de Oliveira. A disciplina Sociologia no ensino médio e sua contribuição para a formação da cidadania. In: BERBEl, Neusi A N. (Org.). **Metodologia da problematização**. Londrina: EDUEL, 1998. p.197-232.

GOUVEIA, A. J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social**, São Paulo, v.1, n.1, p.71-79, 1989.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUELFI, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro**: 1925-1942. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **O Perfil do ensino da Sociologia no segundo grau na rede pública do Estado do Paraná (1983-1993)**. Curitiba: Ed. UFPR, 1994.

HENTZ, P. Eixos norteadores da proposta curricular. In: **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Florianópolis: COGEN, 1998. p. 12-14.

HERMOGENES, José. **Organização Social e Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Record, 1973

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat**. A Organização dos currículos por projetos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

HIDALGO, Angela M. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná.** São Paulo, 1998. Dissertação de Mestrado em Educação – PUC/SP

HORN, Geraldo B. **O Ensino de História: teoria, método e currículo.** Curitiba: Livro de Areia, 2003.

_____. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio**: análise e proposição a partir da experiência paranaense. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

IANNI, Octávio. Sobre a inclusão da sociologia no curso secundário. In: CONGRESSO DOS ALUNOS DA FFLCH da USP, 4., **Revista Atualidades Pedagógicas**, v.8, n.40, jan./abr. de 1957, p 19-20.

_____. **Sociologia da Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

IPARDES. **O Paraná: economia e sociedade.** Curitiba, 1982.

KARADY, Victor. Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez lês durkheimiens. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v.20, p.49-82, 1979.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador:** Cortez, 1986.

LEÃO, Igor Z. Carneiro. **O Paraná nos anos setenta**. Curitiba: IPARDES/CONCITEC, 1989.

LEME, Dulce Maria P Camargo. **O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1987.

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1988. (Série Paranaenses, n.2).

LENARDÃO, Elsio. A Violência como desvio social: bases gerais da interpretação positivista durkheiminiana sobre a violência (texto para os professores do Ensino Médio). **Revista Mediações**, v. 5, n. 2, p.185-208, jul./dez. 2000.

LENOIR, Timothy. **Instituindo a ciência**: a produção cultural das disciplinas científicas. Tradução de Alessandro Zir. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

LEPENIES, Wolf. **As Três culturas**. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP, 1996.

LEVINE, Donald N. **Visões da tradição sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, 1989. v.1.

LOPES JUNIOR, Edmilson. O Curso de Ciências Sociais também é como um lago. **Revista Mediações**, Londrina, v. 6, n.2, p.179-223, jul./dez. 2001.

LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO, G. M. **A economia paranaense nos anos 90**: um modelo de interpretação. Curitiba, 1990.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na Sociologia do Conhecimento. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13, n.1, p.115-142, 1987.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na escola média**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MANNHEIM, Karl**. Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. O problema de uma Sociologia do Conhecimento. In: MANNHEIM, K; MERTON, R.K.; MILLS, C. W. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____; STEWART, W. A C. **Introdução à Sociologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

MARTINEZ, Milena. Sociologia. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. p. 241-246.

MARTINS, Carlos Benedito et al. Mestres e doutores em Sociologia. **BIB**: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 53, p. 119-142, 2002.

_____. **A Pós-graduação e os cursos de Sociologia no Brasil**. Brasília: Ed. UNB, 1995. p. 35-54.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAZZA, Débora**. A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional**: uma leitura (1941-1964). 1997. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: UDESC. Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. **Leituras & Imagens**. Florianópolis: UDESC, 1995. p 67-79.

MERTON, Robert K. Sociologia do Conhecimento. In: MANNHEIM, K; MERTON, R.K.; MILLS, C. W. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEUCCI, S. Sociologia para normalistas: a experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal Oficial de Pernambuco (1929-1930). **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Belo Horizonte, 2005 (mimeo).

_____. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas.

MICELI, S. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, 1989. v.1.

_____. O cenário institucional das Ciências Sociais no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 1995. v. 2.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação sociológica**. 4. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOELLER, Alda Aracy; MARANHÃO, Eny de Camargo. **Histórico do curso de Geografia**: 50 anos - 1938-1988. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MONTYSUMA. Hildo Cezar Freire. **Por um projeto de currículo cientifico para o ensino médio no Brasil**. Curitiba: SEED, 2005.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n.1, p.5-20, maio 2003.

_____. **Enriquecimento pedagógico ou criticidade**. São Paulo: FEUSP, 2002.

_____. O Veto: o sentido de um gesto. **Boletim Sinsesp**, São Paulo, p.10-12, nov. 2001.

_____. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n.10, p.50-52, abr. 1999.

MOTA, Kelly C. C. da Silva. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio:** formação ou exclusão da cidadania e da crítica? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS).

MURRIE, Zuleica de F. **A Reforma do ensino médio (1996-1998).** Tese de Doutorado, 2000. (FÉ-USP)

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)**. São Paulo: Sumaré, 2002. p. 351-437.

NOGUEIRA, F. Mary. **Políticas educacionais do Paraná**: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. 1993. São Paulo: PUC - e mestrado, 1993.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NOGUEIRA, Oracy. A Sociologia no Brasil. In: FERRI, M. G.; MOTOYAMA, S. (Org.). **História das Ciências no Brasil**. São Paulo: EPU, 1980. p. 181-234.

OLIVEIRA, Carolina R.R. **Estudos Sociais**. São Paulo: Editora do Mestre, 1973.

OLIVEIRA, J. B., GUIMARÃES, M; BOMÉNY, H. **A política do livro didático**. Campinas/São Paulo: Summus editorial, 1984.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. IN: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 1995. v. 2.

OLIVEIRA, Márcio de (Org.). **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexto, 2006.

ORTIZ, Renato. Notas sobre as Ciências Sociais no Brasil. **Novos Estudos do CEBRAP**, São Paulo, n.27, p.163-175, 1990.

PACHECO FILHO, Clovis. **Dialogo de surdos**: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. São Paulo: Hucitec, 1981.

PAOLI, Niuvenius J. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens**: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira. 1995. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Licenciaturas - o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-51, 1988.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **A formação do profissional professor**: a questão da relação entre docência e ciência. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1994. (Graduação em Debate, n.3).

_____. O Sociólogo como professor no ensino de 1º. e 2º. Grau. **Revista da Faculdade de Educação** - Universidade de São Paulo, São Paulo, v.7, n.2, p.85-96, 1981.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes. **Paranismo**: cultura e imaginário no Paraná da I República. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná.

PESSANHA, Eliana; VILLAS BÔAS, Glaucia (Org.). **Ciências Sociais**: ensino e pesquisa na graduação. Rio de Janeiro: J. Editora, 1995.

POPKEWITZ, T.S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: **II Seminário Internacional: Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC – SP, 1998. pp. 147-171

RECH, Pedro E. **Faxinal do Céu – Universidade do Professor: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática**. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) –PUC, São Paulo.

RESES, Erlando da Silva. ...**E com a palavra**: **os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília.

REZENDE, L A.; BALTAR, Ronaldo. Ensino e Pesquisa: uma proposta para o curso de Ciências Sociais. **Revista Mediações**, Londrina, v.5, n.1, p.147-156, jan./jun. 2000.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984. Londrina: EDUEL, 2001.

_____. A sociologia Brasileira e a problematização da desigualdade e da violência: subsídios para professores e alunos do ensino médio. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL**, Londrina, n. 44, p. 73-92, jan./jun. 2003.

_____. Desigualdade social e violência no Brasil atual: subsídios para a Sociologia no ensino médio. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL**, Londrina, n. 40, p.43-53, jan./jun. 2001.

RIBEIRO, Luiz Carlos. Memória e Política no desenvolvimento do Paraná (1960 ou os anos da modernidade). **Análise Conjuntural**, Curitiba, v.13, n.5/6, p.6-12, 1991.

RIOS, Jose Arthur. Ciências Sociais (verbete). **Dicionário de Ciências Sociais**. São Paulo: FGV, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROPÉ, F & TANGUY, L (orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** 3.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997

SANCHES, Iran Martins. **O Curso de graduação em Ciências Sociais nas instituições particulares de ensino superior no Paraná**: a situação em 1991. Londrina: Departamento de Ciências Sociais da UEL, 1992.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no ensino médio: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado).- Universidade de Brasília, Brasília.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAVIANI, D. Florestan e a Educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n.26, p.7-22, jan./abr. 1996.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 1ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1991.

_____. O lugar das Ciências Sociais no Brasil dos anos 90. In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (Org.). **As assim chamadas Ciências Sociais**: formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 1991, p.79-100

_____. Os estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, Eliana; VILLAS BÔAS, Gláucia (Org.). **Ciências Sociais**: ensino e pesquisa na graduação. Rio de Janeiro: J. Editora, 1995, p.55-80..

_____. **Um espaço para a ciência**: a formação da Comunidade Cientifica no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SILVA, Franklin Leopoldo. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. **Tempo Social**, São Paulo, v.13, n.1, p. 27-37, maio 2001.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da Sociologia da Educação**: Caminhos e Desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, Ileizi L. F. **A Educação pública como política**. 1996. Monografia (Especialização em Sociologia da Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. **A Institucionalização da Sociologia no ensino médio**: levantamento preliminar da Sociologia nos currículos das escolas do Estado do Paraná, a partir da nova LDB (Lei n.º 9.394 de 12/1996). Londrina: PRORPPG/UEL, 2000.

_____. **Laboratório de Ensino de Sociologia**. Londrina: PROREC/UEL, 2000.

_____. O ensino de Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. **Anais do XII Congresso Nacional dos Sociólogos**, Curitiba, p.121, 2002.

_____. **Reforma ou Contra-reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná?** Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____; HIDALGO, Angela M. (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de Reimplantação nas escolas de Londrina-Pr e região-1999. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. UNIJUÌ, 2004, p77-94.

SILVA, Joaquim Carvalho da. **Peroba-Rosa**: memórias da UEL – 25 anos. Londrina: EDUEL, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.46, p.3-12, abr./ jun. 1990.

SNOW, C. P. **As Duas Culturas e uma segunda leitura** (Uma versão ampliada das Duas Culturas e a Revolução Cientifica). Tradução de Geraldo Gerson de Souza e Renato de Azevedo Rezende. São Paulo: EDUSP, 1995.

SOUSA, Sandra Zákia L. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: SILVA, Ileizi L. F; HIDALGO, Ângela M. (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 200, p. 69-98.

SOUZA, Regina Magalhães. A crise da escola pública: o aprender a aprender. **Plural**, São Paulo, n.9, p.103-120, 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TOMAZI, N.D. Considerações preliminares sobre a institucionalização da Sociologia no Paraná, 1938-1963. In: OLIVEIRA, Márcio de (Org.). **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexto, 2006, p. 88-93.

_____. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

TOMMASI, Livia de. et. al. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VILLAS BÔAS, Gláucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n.1, p.45-62, maio 2003.

_____. **A Vocação das Ciências Sociais (1945/1964)**: um estudo da sua produção em livro. 1992. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

WANDEKOLCK, Rosana V. **O CNPq e a Política de Fomento às Ciências Sociais**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G. (Org.). **Weber**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. Burocracia. In: _____ **Ensaios de Sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974a, p.229-282.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. Os Letrados chineses. In: _____ **Ensaios de Sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974b, p. 471-501.

_____. **Rejeições religiosas do mundo e suas direções**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 237-268.

_____. **Sobre a universidade**: o poder do Estado e a dignidade acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.

WERNECK VIANNA, Luiz et al. Cientistas sociais e vida pública. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, 1994.

_____ et al. As Ciências Sociais no Brasil: a formação de um sistema nacional de ensino e pesquisa. **BIB:** Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 40, p.27-63, 1995.

_____ et al. Doutores e Teses em Ciências Sociais. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 453-516, 1998.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná: 50 anos**. Curitiba: SBPH-Pr, 1988.

_____. **Universidade Federal do Paraná: 75 anos**. Curitiba: SBPH-Pr, 1987.

XAVIER, Libania Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e Ciências Sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/ INEP /MEC (1950-1960). Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Lei nº 5.540/68**, dispõe sobre a reforma universitária.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45**, de 12 de janeiro de 1972. Brasília, 1972.

BRASIL. **Lei nº.6888 de 10 de dezembro de 1980** a qual dispõe sobre o exercício da profissão do sociólogo e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 06/1986** do CFE e MEC, que alterava o Núcleo Comum do ensino de 1.º e 2.º graus, a partir do ano letivo de 1987.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 399,** de 28 de junho de 1989.

BRASIL. MEC. **Lei nº 7.044/1982**, que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no 2.º grau, alterando os dispositivos da lei 5692/1971 que tornavam as habilitações compulsórias nesse nível de ensino.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1258-A**, de 1988 (do Sr. Octávio Elísio). Diário do Congresso Nacional, Suplemento ao nº 175, de 25/01/1991.

BRASIL. **Projeto de LDB:** Substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage. Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, Câmara dos Deputados, agosto de 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394 20,** de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Decreto nº 2.208,** 17 de abril de 1997**,** que regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 à 42 da LDB 20/12/96

BRASIL. MEC. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. CNE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. INEPE. **CENSO ESCOLAR 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001.** Brasília, DF: MEC/INEPE, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001.

MATO GROSSO. SEED. **Novas perspectivas para o Ensino Médio**. Cuiabá: SEED, 1997.

MINAS GERAIS. SEED. Diretoria de Ensino de 2º. Grau. **Sociologia.** Proposta Curricular. Belo Horizonte: SEED, 1990.

PARANÁ. FUNDEPAR. **O Ensino Normal no Paraná e os Recursos para o desenvolvimento**. Curitiba, 1969.

PARANÁ. SEED. **Documento base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino de primeiro e segundo graus**. Curitiba: SEC, 1971.

PARANÁ. SEED. **Fundamentação didático-pedagógica do currículo de 5ª a 8.ª séries**. Curitiba: SEC, 1972.

PARANÁ. FUNDEPAR. **Caracterização dos recursos humanos na área da educação.** Curitiba: FUNDEPAR, 1972.

PARANÁ. SEED. CEE. FUNDEPAR. **Plano Estadual de Educação: 1972-1976.** Curitiba: SEC, 1972. v.1, v.2, v.3, v. 4, v.5, v. 6 e v.7

PARANÁ. SEED. **Plano de Ação: diretoria da Educação**. Curitiba: SEC, 1973.

PARANÁ. SEED. **Reorganização das escolas de 1.º e 2.º graus da rede estadual de ensino**. Curitiba: SENEC, 1974.

PARANÁ. SEED. **Reforma do ensino de 2.º grau.** Boletim Informativo do DOTP, Curitiba, 1974.

PARANÁ. SEED. **Projeto novas metodologias**. Curitiba: SEEC, 1975.

PARANÁ. SEED. **Encontro sobre a fundamentação legal da reforma do ensino.** Curitiba, 1975.

PARANÁ. SEED. **Plano Estadual de Educação, 1973-1976: resumo**. SEC, 1976.

PARANÁ. SEED. **Currículo.** Curitiba, março de 1976.

PARANÁ. SEED. **Sondagem de aptidões**. Curitiba: SEEC, 1977.

PARANÁ. SEED. **Estruturas educacionais do Paraná:** currículos dos cursos de ensino superior – 1977. Curitiba: SEEC, 1977.

PARANÁ. SEED. Operacionalização das diretrizes curriculares de Estudos Sociais: 5.ª série do ensino de primeiro grau. Currículo: Curitiba: SEC, v.3, nº 28, 1977.

PARANÁ. SEED. **Estudos Sociais**: Módulo Instrucional I, 5.ª série. Curitiba: SEC, 1978.

PARANÁ. FUNDEPAR. **Ensino de terceiro grau:** tabulação preliminar. Curitiba: FUNDEPAR, 1978.

PARANÁ. FUNDEPAR. **Ensino de terceiro grau:** tabulação preliminar. Curitiba: FUNDEPAR, 1979.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes curriculares para habilitação Magistério**. Curitiba, 1979.

PARANÁ. FUNDEPAR. Magistério para as séries iniciais do ensino de 1.º grau. **Anais do Seminário.** Curitiba: SEED-PR, 1983 (Organizadora: Diretora da FUNDEPAR, Prof.ª Lílian Anna Wachowicz)

PARANÁ. SEED. **Política SEED-Pr: Fundamentos e explicitação**. Curitiba, 1984

PARANÁ. SEED. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba, 1986.

PARANÁ. SEED. DAU. **O vestibular em questão**: uma análise da prática dos concursos vestibulares realizados no Paraná (1980-1984). Curitiba, 1986.

PARANÁ. SEED. DAU. **O Ensino superior do Paraná 1981-1985**. Curitiba, 1986.

PARANÁ. SEED. **Projeto pedagógico 1987-1990**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. **Decreto nº 180, de 25/03/1987**, cria a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior-SETI.

PARANÁ. CEE. **Indicação nº 001/1987 de 7/05/1987** do Conselho Estadual de Educação

PARANÁ. CEE. **Deliberação nº 004**/1987.

PARANÁ. SEED. **Reestruturação do ensino de 2º grau**: Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau. Curitiba, 1988.

PARANÁ. SEED. **Projeto de avaliação da proposta curricular da habilitação: magistério.** Curitiba: SEED, 1989.

PARANÁ. SEED. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PARANÁ. SEED. **Resolução nº 1.499**. Institui a Coordenação Pedagógica de curso/habilitação. 2 de Maio de 1991.

PARANÁ. SEED. **Plano Setorial de Educação. Uma Educação para a modernidade**. 1991.

PARANÁ. SEED. **Educação trabalho e cidadania**. Série Cadernos de Ensino de 2.º grau, nº 2, 1991.

PARANÁ SEED. **Reestruturação do ensino de 2.º grau:** Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2.º grau. 1991.

PARANÁ. SEED. **Reestruturação do ensino do 2º grau noturno no Paraná:** Habilitação: Contabilidade. Curitiba, 1991.

PARANÁ. SEED. **Paraná: Construindo a escola cidadã**. Curitiba, 1992.

PARANÁ. SEED. **Projeto Político Pedagógico da escola**: subsídios para uma elaboração. 1992.

PARANÁ. SEED**. Inovando nas escolas do Paraná.** Curitiba, 1993.

PARANÁ. SEED. **Avaliação escolar: um compromisso Ético.** Curitiba, 1993.

PARANÁ. SEED. **Lições de professor**. Coleção Cadernos do ensino Fundamental. nº 5, 1993.

PARANÁ. BANCO MUNDIAL. **Projeto de qualidade no ensino básico** e Contrato de Empréstimo (PQE) ente o BIRD e o Estado do Paraná, 26/10/1994.

PARANÁ. SEED. DEPARTAMENTO DE 2.º GRAU. **Proposta curricular de Sociologia para o ensino de 2.º grau**. Curitiba, 1994.

PARANÁ. SEED. **Descrição do Projeto qualidade no ensino público do Paraná /Banco Mundial.** Curitiba, 1994.

PARANÁ. SEED. **Coletânea I: Legislação do ensino de 2.º grau para o setor de estrutura e funcionamento do núcleo regional de educação**. 3ª. ed. Curitiba: SEED, 1993.

PARANÁ. SEED. **Proposta curricular da habilitação Magistério**. 2.ª edição. Série Cadernos do Ensino de 2.º grau, nº 10, 1993.

PARANÁ. SEED. **Política estadual de avaliação escolar**: Relatório de Pesquisa, 1994.

PARANÁ. SEED. **PARANATEC** - Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná. 1995.

PARANÁ. SEED. **Políticas do Estado do Paraná para o ensino médio**. 1995.

PARANÁ. SEED**. Programa de valorização do profissional de educação**. Projeto Vale Saber. Curitiba, 1995.

PARANÁ. FUNDEPAR**. Indicadores Educacionais** 1993/1994, 1995.

PARANÁ. SEED. **RESOLUÇÃO nº 4.056/96** de 18-10-1996, que cria o PROEM.

PARANÁ. SEED. **RESOLUÇÃO nº 4.394/96** 20/11/1996 permite que as escolas possam escolher ou não se vão aderir ao PROEM.

PARANÁ. SEED. **Proposição nº 004/96** Do Conselho Estadual de Educação sobre o PROEM.

PARANÁ. FUNDEPAR. **Indicadores Educacionais 1994/1995.** Curitiba, 1996.

PARANÁ. SEED. **Boletim informativo:** "Avaliação do ciclo básico de alfabetização" dezembro de 1996.

PARANÁ. SEED. **Cadernos de ensino fundamental Depto. de ensino de 1°. grau** . Curitiba, 1993/1996.

PARANÁ. SEED. UNIVERSIDADE DO PROFESSOR. **Seminário de educação avançada**. Textos Provocativos (mimeo). Faxinal do Céu, 1996.

PARANÁ. SEED. BID. PROEM. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio**. Curitiba, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral. Centro de Coordenação de Programas Do Governo. Unidade de Desenvolvimento do Projeto - ensino médio. **Projeto de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do Paraná - PROEM**. Documento Síntese - Versão preliminar, Curitiba, Julho de 1996

PARANÁ. SEED. **Contrato da SEED com o Centro de Educação Avançada** 22/14/96.

PARANÁ. SEED /PROEM. **O Paraná muda o ensino de segundo grau de olho no futuro**. Curitiba, 1996.

PARANÁ. SEED. **Projeto de correção de fluxo:** para colocar em dia a vida escolar dos alunos, 1997.

PARANÁ. SEED. Lei n.º 11.970, cria o PARANAEDUCAÇÃO, publicada no Diário Oficial de 19 de Dezembro de 1997.

PARANÁ. SEED. LONDRINA. N.R.E. **Proposta de reestruturação do ensino médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina.** Londrina, 1997.

PARANÁ. BANCO MUNDIAL. **Programa de capacitação dos recursos humanos**. Componente do Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná. 1995-1998.

PARANÁ. BANCO MUNDIAL. Programa de Desenvolvimento Institucional. Componente do Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná. 1995-1998.

PARANA. SEAD. DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS. **Histórico dos concursos públicos realizados de 1963 a 1999**. Curitiba: SEAD, 2000 (mimeo).

PARANÁ. SEED. **Dez anos de educação no Paraná**. Curitiba, 2001.

PARANÁ. SEED. Sistema de Administração da Educação. **Estabelecimentos com disciplinas das áreas de Sociologia e Filosofia**. Curitiba, 2001.

PARANÁ. SEED. **RESOLUÇÃO nº 2617/2001.** Institui no ensino médio (regular) noturno, em todas as séries, projetos interdisciplinares. Curitiba, 2001.

PARANÁ. SEED. **RESOLUÇÃO nº 2618/2001.** Substitui a oferta do ensino fundamental regular noturno pela Educação de Jovens e Adultos.

PARANÁ. SEED. **Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná**. Relatório Final. Curitiba: SEED, 2002.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Proposta programática do ensino de Sociologia e Sociologia da Educação**. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Proposta curricular: uma contribuição

para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e educação de adultos. Florianópolis: SEE/SC, 1991. p. 48-49.

SÃO PAULO. SEED. CENP. **Proposta de Conteúdo Programático para Sociologia, 2º. Grau.** São Paulo: SE/CENP, 1986;

_____**Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia** – 2.º Grau. 3ª. ed. São Paulo: 1990.

UFPR. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **PROLICEN/94**: Relatório. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, 1995. Cadernos de Licenciatura-1.

UFPR. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **PROLICEN/95:** Relatório. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, 1996. Cadernos de Licenciatura-2.

UFPR. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Projeto Licenciar-UFPR/96**: em busca da qualidade de ensino nas licenciaturas da UFPR. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, 1997. Cadernos de Licenciatura-3.

UFPR. PRO-REITORIA GRADUAÇÃO. **Projeto Licenciar**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

UFPR. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Projeto Licenciar-UFPR/97**: em busca da qualidade de ensino nas licenciaturas da UFPR. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, 1998. Cadernos de Licenciatura-4.

UFPR. CEPE. **Resolução nº 85/03**, 14/11/2003, dispõe as normas para o vestibular 2005 e 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. CAE. **Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura.** Relatório Final. Londrina: UEL, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**. Inovações no processo seletivo** – a partir de julho de 2002. Londrina, UEL, 19/10/2000.

ANEXOS

ANEXO –1 ROTEIRO DE TEMAS PARA AS ENTREVISTAS / DEPOIMENTOS

1. A História de vida
   - onde e quando nasceu
   - trajetória escolar
   - definição da profissão
   - envolvimento com a educação e/ou com as ciências sociais

2. A constituição das ciências sociais/sociologia
   - origens do curso de ciências sociais em Curitiba na UFPR
   - origens do curso de ciências sociais em Londrina na UEL
   - o impacto das reformas educacionais nas duas universidades
   - o bacharelado e a licenciatura em ciências sociais
   - os estágios na licenciatura
   - a relação do curso com o ensino médio
   - o vestibular e a sociologia

3. A sociologia no ensino médio
   - o envolvimento com a questão
   - a assessoria à SEED-PR
   - a produção de materiais didáticos
   - os projetos de extensão voltados para as escolas
   - as funções atribuídas ao ensino de sociologia

4. A dinâmica de formulação dos currículos no Estado – SEED-PR (MEC)
   - as assessorias externas
   - o envolvimento de intelectuais
   - a relação com as universidades
   - as teorias pedagógicas
   - os diferentes modelos de currículos

5. O debate no campo político
   - na assembléia legislativa
   - na Câmara Federal
   - no Senado Federal
   - o projeto proposto pelo deputado Federal Padre Roque

ANEXO- 2 CURRÍCULO DE ESTUDOS SOCIAIS PROPOSTA DO MEC
Licenciatura de Estudos Sociais

Atividades	Horas/Aula	Créditos
Acadêmicas	2130	142
Práticas (nos ginásios)	300	20
Totais	2140	162

*Fonte: Universidade de Passo Fundo, Rev. Da Faculdade de Filosofia, 1970

Currículos para Licenciatura de Estudos Sociais

Matérias Relacionadas a Estudos Sociais	Disciplinas Específicas	Horas/Aula	Créd.
História	Antiga	90	6
	Medieval	120	8
	Brasil	225	15
	Contemporânea	120	8
Geografia	Física	90	6
	Humana e Econômica	90	6
	Brasil	150	10
	Dos continentes	120	8
Fundamentos de Ciências Sociais	Elementos de Etnografia e Etnologia		
	Introdução à Sociologia	75	5
	Antropologia Cultural	90	6
	OSPB	60	4
		75	5
Sub-totais		1305	87
Matérias profissionais	Disciplinas Pedagógicas	Horas/Aula	Créd.
	Didática	105	7
	Psicologia da Educação	75	5
	Estrutura e Função: Ensino de 2º grau (médio)	60	4
	**Educação Moral e Cívica – Problemas Brasileiros	30	2
	Prática de ensino	60	4
Sub-totais		330	22
Matérias Menores	Disciplinas Cultura Geral	Horas/Aulas	Créditos
Português	Cultura Lingüística	60	4
	Metodologia Científica	60	4
	Introdução à Filosofia	60	4
	Sub-totais	180	12
	TOTAIS	1815	121

*Fonte: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (RGS); Rev. Da faculdade de Filosofia, Passo Fundo, RS, 1970, p. 21-22
**Tornados Obrigatórios pelo Decreto-Lei 869/69 (12/09/1969)

Licenciaturas propostas Pelo PREMEM*

Disciplinas**	Nº. de Horas
Psicologia da Educação	80
Estrutura e Funcionamento Ensino 2º grau (médio)	120
Didática e Prática de Ensino	360
Estudos Brasileiros	80
Sub-total	640

**Elementos comuns a todas as licenciaturas

Elementos específicos de cada Licenciatura	Nº. de Horas
1. Licenciatura em Geografia	
Geografia Física	80
Geografia humana e econômica	120
Geografia regional (continentes)	250
Geografia do Brasil	450
Complementos de Português	60
Sub-Total	960
2. Licenciatura em História	
História geral	350
História do Brasil	460
Fundamentos da Sociologia, Economia e Política	90
Complementos de Português	60
Sub-Total	960

*Fonte: Parecer 255/70 (07/04/1970)

ANEXO- 3 CURRÍCULOS: ESTUDOS SOCIAIS, HISTÓRIA, FILOSOFIA E GEOGRAFIA DA UFPR

Estudos sociais – Licenciatura plena UFPR

1º período

Código	Disciplina	Carga horária
BE090	Condicionamento Físico	
HC060	Sociologia Geral III	60 h
HF001	Didática I	60 h
HF202	Filosofia do Método Científico	45 h
HH207	Introdução à história Antiga e Medieval	60 h
HS001	Introdução à Antropologia Cultural	60h
TJ001	Elementos de Geografia Física	45h

2º período

Código	Disciplina	Carga horária
BE092	Iniciação Esportiva	
HC013	Aspectos Sociológicos da Realidade Brasileira	45 h
HC061	Sociologia Brasileira	45 h
HC069	Política I	60 h
HF006	Introdução à Ética	30 h
HH210	Introdução à História Moderna e Contemporânea	60h
HS005	Aspectos Antropológicos e Cult. da Real. Bras.	60h
TJ002	Elementos de geografia humana	45h

3º período

Código	Disciplina	Carga horária
BE094	Desportivo de Livre Escolha	
CI002	Estatística I	60 h
HC070	Política II	60 h
HF224	Teoria dos Valores	30 h
HH216	Introdução à História do Brasil	90 h
TJ003	Elementos de Geografia do Brasil	60h

4º período

Código	Disciplina	Carga horária
HC014	Organização Social e Política do Brasil	75 h
HC071	Política III	60 h
HF007	Ética I	45 h
HF016	Evolução do pensamento Filos e Cient.	45 h
HH021	História Econômica do Brasil	60 h
SE035	Introdução à Economia	60h

5º período

Código	Disciplina	Carga horária
ET014	Psicologia da Educação IV	60h
HC072	Política IV	60h
HF032	Sistemas Filosóficos	30 h
HF219	Metafísica I	60 h
HH026	História Econômica I	45 h
HP001	Introdução à Psicologia	45h

6º período

Código	Disciplina	Carga horária
EM001	Didática I	60h
EP001	Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2º Grau	60 h
HC062	Sociologia Jurídica	45 h
HF030	Fundamentos Filos da Educação Moral	45 h
HF031	História das Doutrinas Morais	45 h

7º período

Código	Disciplina	Carga horária
EM020	Prática de Ensino de Estudos Sociais	60h
HC048		
HC089	Sociologia Demográfica	45 h
HH028	História Social	45 h
SR001	Estudo de Problemas Brasileiros I	30 h

8º período

Código	Disciplina	Carga horária
EM031	Prática de Ensino em Educação Moral e Cívica	60h
HC004	Sociologia do desenvolvimento	45 h
SR002	Estudos de Problemas Brasileiros II	30 h

Titulação: Licenciado em Estudos Sociais

História

Bacharelado com Licenciatura em História –Universidade Federal do Paraná

1º Período

1	Sociologia Geral I
2	Estudo de Problemas Brasileiros I
2	Introdução à Metodologia Científica I
2	Introdução à História Contemporânea I
2	Estatística I
2	Língua Portuguesa VII
2	Educação Física

2º Período

1	Sociologia Geral II
1	Estudo de Problemas Brasileiros II
2	Introdução à Metodologia Científica II
2	Introdução à História Contemporânea II
2	Introdução à Antropologia II
3	Introdução à Ética
3	Introdução à Filosofia
3	Orientação Bibliográfica
3	Introdução à Biblioteconomia
3	Introdução aos Estudos Econômicos e Sociais
3	Introdução à Economia
3	Evolução do Pensamento Filosófico e Científico
3	Introdução à Teoria da Comunicação I
3	Introdução à Psicologia
3	História da Arte I
3	Introdução à Teoria da Computação
2	Educação Física

3º Período

1	Introdução à História I	
1	História Antiga I	
1	História Antiga II	
1	História do Brasil I	
3	Arqueologia Pré-Histórica	
3	História de Portugal I	
2	Educação Física	
	4º Período	**Pré-Requisitos**
1	Introdução à História II	Introdução à História I
1	História Medieval I	
1	História Medieval II	
2	Antropologia Cultural B	
3	História Social I	
3	História da Arte I	
2	Educação Física	
	5º Período	**Pré-requisitos**
1	História Moderna I	
1	História do Brasil II	História do Brasil I
1	História da América I	
2	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	
2	História Econômica I	
3	História Social II	
3	Historiografia Moderna I	Métodos e Técnicas de Pesquisa I
3	História da Arte II	
3	História dos povos Eslavos I	
2	Educação Física	
	6º Período	**Pré-requisitos**
1	História Moderna II	História Moderna I
1	História Contemporânea I	
1	História do Brasil III	História do Brasil II
1	História da América II	História da América I
2	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	Métodos e Técnicas de Pesquisa I
3	História Econômica da América Latina I	
3	História dos Povos Eslavos II	
2	Educação Física	
	7º Período	**Pré-requisitos**
1	História Contemporânea II	História Contemporânea I
1	História do Brasil IV	História do Brasil III
1	Psicologia da Educação	
2	Métodos e Técnicas de Pesquisa III	Técnicas e Métodos da pesquisa II

2	História Econômica II	
3	História de Extremo Oriente I	
3	História Econômica de Brasil I	
3	Historiografia Brasileira I	História do Brasil I e II
3	História das Mentalidades I	
3	História Política, Social e Econômica do Brasil I	
3	História Política, Social e Econômica Geral I	
2	Educação Física	

	8º Período	Pré-requisitos
1	História Contemporânea III	História Contemporânea II
1	História da América III	História da América II
1	Didática Geral	
1	Prática de Ensino	
1	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau	
2	Métodos e Técnicas de Pesquisa IV	Métodos e Técnicas da Pesquisa III
3	História Demográfica da América	
3	História da Africa Negra	
3	Civilização Contemporânea	
3	História Política, Social e Econômica Geral II	
2	Educação Física	

Filosofia

Licenciatura em Filosofia – Federal do Paraná

1º Período

2	Língua Portuguesa VII
1	Introdução à História Contemporânea I
1	Sociologia Geral I
2	Estatística
2	Estudos de Problemas Brasileiros I
2	Educação Física
1	Introdução à metodologia Científica I

2º Período

1	Introdução à História Contemporânea II
1	Sociologia Geral II
2	Estudo de Problemas Brasileiro II
2	Educação Física
2	Introdução à Psicologia
2	Introdução à Antropologia Cultural II
1	Introdução à Metodologia Científica II
2	Introdução Sistemática à Filosofia

3º Período

1	História da Filosofia Antiga I
1	Teoria do Conhecimento I
1	Lógica I
2	Antropologia Filosófica I
2	Estética I
2	Iniciação ao Método Filosófico
2	Educação Física

4º Período

1	História da Filosofia Antiga II
1	Teoria do Conhecimento II
1	Lógica II
2	Antropologia Filosófica II
2	Estética II
2	Educação Física
2	Sociologia Brasileira
2	Antropologia Cultural

	5º Período	Pré-requisitos	Co-requisitos
1	História da Filosofia Medieval I	Hist. Fil. Antiga I e II	
1	História da Filosofia Moderna I	Hist. Fil. Antiga I e II	Hist. Fil. Medieval I
1	Ética I		
1	Filosofia Geral I		
3	Filosofia Social		
2	Educação Física		

	6º Período	Pré-requisitos	Co-requisitos
1	História da Filosofia Medieval II	Hist. Fil. Medieval I	
1	História da Filosofia Moderna II	Hist. Fil. Moderna I	Hist. Fil. Medieval II
1	Etica II		
2	Filosofia Geral II		
3	Filosofia da História		
3	Filosofia da Religião		
2	Educação Física		

	7º Período	Pré-requisitos
1	História da Filosofia Contemporânea I	História da Fil. Mod. I
2	Filosofia da Ciência	
2	Didática e Prática de Ensino I	
2	Psicologia Educacional	
3	Filosofia da Linguagem	
2	Educação Física	
1	Disciplinas Pedagógicas	

	8º Período	Pré-requisitos
1	História da Filosofia Contemporânea II	História da Fil. Cont. I
2	Cosmologia	
2	Didática e Prática de Ensino II	Didática e Prática de Ensino I
2	Planejamento e Administração Escolar	
3	História da Filosofia no Brasil	
2	Educação Física	
1	Disciplinas Pedagógicas	

Geografia – Licenciatura – Federal do Paraná

1º Período

1	Geografia Física I
1	Geografia Humana I
1	Cartografia I
2	Estatística I
2	Biologia Geral I
2	Introdução à Antropologia Cultural I
2	Sociologia Geral I
2	Educação Física

	2º Período	Pré-requisitos
1	Geografia Física II	Geografia Física I
1	Geografia Humana II	Geografia Humana I
1	Cartografia II	Cartografia I
2	Antropologia Cultural II	Introdução à Antropologia Cultural I
2	Arqueologia Pré-Histórica	Introdução à Antropologia Cultural I
2	Sociologia Geral II	Sociologia Geral I
3	Ecologia Vegetal	Biologia Geral I
3	Introdução à Metodologia Científica	
2	Educação Física	

	3º Período	Pré-requisitos
1	Geografia Física III	Geografia Física I
1	Geografia Humana III	Geografia Humana II
1	Geografia do Brasil	
1	Biogeografia I	
2	Geologia I	
2	Antropologia Brasileira	Introdução à Antropologia Cultural
2	Estatística Experimental I	
2	Língua Inglesa I	
2	Educação Física	
	4º Período	**Pré-requisitos**
1	Geografia Física IV	Geografia Física I
1	Geografia Humana IV	Geografia Humana I
1	Geografia do Brasil II	Geografia do Brasil I
1	Biogeografia II	Biogeografia I
2	Geologia II	Geologia I
2	Pedologia	
2	Língua Inglesa II	
2	Educação Física	

	5º Período	**Pré-requisitos**
1	Geografia Física V	Geografia Física I
1	Geografia Humana V	Geografia Humana I
1	Geografia do Brasil III	Geografia do Brasil I
1	Biogeografia III	Biogeografia I
1	Geografia Regional I	Geografia Humana I e II
2	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	
2	História Política, Social e Econômica Geral I	
2	Educação Física	
	6º Período	**Pré-requisitos**
1	Geografia Física VI	Geografia Física I
1	Geografia Humana VI	Geografia Humana I
1	Geografia do Brasil IV	Geografia do Brasil I
1	Biogeografia IV	Biogeografia I
1	Geografia Regional II	Geografia Regional I
2	História Política, Social e Econômica do Brasil I	
3	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	Métodos e Técnicas de Pesquisa I
2	Educação Física	
	7º Período	**Pré-requisitos**
1	Geografia do Brasil V	Geografia do Brasil I
1	Geografia Regional III	Geografia Regional I
2	Estudo de Problemas Brasileiros I	
3	Métodos e Técnicas de Pesquisa III	Métodos e Técnicas de Pesquisa II
2	Educação física	
	8º Período	**Pré-requisitos**
1	Geografia do Brasil VI	Geografia do Brasil I
1	Geografia Regional IV	Geografia Regional I
2	Estudo de Problemas Brasileiros	
3	Métodos e Técnicas de Pesquisa IV	Métodos e Técnicas de Pesquisa III
2	Educação Física	
1	Disciplinas Pedagógicas (nos 7º e 8º períodos)	

ANEXO – 4 VESTIBULAR DA UFPR – RESOLUÇÃO QUE INCLUI A SOCIOLOGIA NAS PROVAS EM 2007

Fixa normas complementares relativas ao Processo Seletivo ao ingresso nos Cursos de Graduação a partir do ano de 2005 e dá outras providências.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal do Paraná, no uso de sua atribuição constante na alínea "a", inciso IV, do art. 21 do Estatuto e no art. 68 do Regimento Geral, considerando o disposto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Resolução 37/97-CEPE e demais legislações complementares e considerando o disposto no processo nº 50546/03-50,

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO o RESOLUÇÃO Nº 85/03-CEPE

RESOLVE:

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A Universidade Federal do Paraná (UFPR) realizará anualmente, em data a ser fixada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), processo seletivo para a escolha dos alunos dos cursos de graduação.

Parágrafo único - Na seleção dos candidatos mais aptos a ingressar na UFPR, serão consideradas, além do domínio dos conteúdos das disciplinas do ensino médio, as capacidades de articular idéias com clareza, de relacionar e interpretar fatos e dados e de raciocinar de maneira lógica.

Art. 2º O processo seletivo ficará a cargo do Núcleo de Concursos (NC) da UFPR, instituído em caráter permanente pela Portaria nº 95-UFPR, de 12 de junho de 2002.

Art. 3º O NC fará publicar no Diário Oficial do Estado, até 120 (cento e vinte) dias antes da realização das provas, edital contendo as informações necessárias à orientação dos candidatos e ao fiel cumprimento das normas do processo seletivo.

Art. 4º O NC publicará, em formato impresso ou eletrônico, um guia do candidato que conterá informações complementares àquelas previstas no edital a que se refere o art. 3º.

Parágrafo único - O guia do candidato especificará necessariamente:

a) os prazos, condições e documentos para a inscrição;
b) a taxa de inscrição;
c) as vagas ofertadas por curso;
d) o calendário das provas;
e) as provas específicas previstas para os cursos;
f) os programas e formato das provas; e
g) os prazos, condições e locais de registro acadêmico para os aprovados.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO o RESOLUÇÃO Nº 85/03-CEPE 2 - 7

Art. 5º O CEPE estabelecerá até o último dia útil do mês de junho de cada ano as vagas que serão oferecidas para os cursos nos períodos letivos do ano seguinte.

§ 1º As propostas de alterações deverão ser protocoladas na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) até o último dia útil do mês de abril e encaminhadas ao CEPE devidamente informadas, até o último dia útil do mês de maio.

§ 2º Não ocorrendo a hipótese prevista no parágrafo antecedente, o CEPE manterá o disposto no processo seletivo do ano anterior.

Art. 6º É de exclusiva responsabilidade do candidato a fiel observância das regras processuais, de ordem técnica, envolvidas no processo seletivo.

Art. 7º Ao candidato portador de necessidades especiais ou que esteja impossibilitado de realizar as provas em sala de aula convencional será concedido atendimento especial, de acordo com os termos do edital a que se refere o art. 3º e com as disposições contidas no guia do candidato.

INSCRIÇÕES

Art. 8º O valor da taxa de inscrição para o processo seletivo será estabelecido pelo Conselho de Planejamento e Administração da UFPR (COPLAD).

Art. 9° A inscrição será feita mediante o preenchimento da ficha de inscrição no site do NC na internet (www.nc.ufpr.br), conforme instruções no guia do candidato e no edital a que se refere o art. 3º.

Art. 10. Se o candidato fizer mais de uma inscrição, será considerada apenas a última efetuada, sendo as demais canceladas.

Art. 11. No ato da inscrição, o candidato manifestará se deseja ou não que o resultado da prova objetiva do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) seja considerado como critério de desempate no processo classificatório, de acordo com as disposições do art. 25.

Art. 12. O NC disponibilizará em seu site na internet, no prazo previsto no edital a que se refere o art. 3º, o comprovante de inscrição dos candidatos, cabendo a eles a responsabilidade de retirá-lo em tempo hábil.

PROVAS, CLASSIFICAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Art. 13. Os programas das provas do processo seletivo serão organizados pelo NC, ouvidos os departamentos e coordenações afins da UFPR e os órgãos gestores do ensino médio.

Art. 14. O processo seletivo constará de duas fases, tendo a primeira caráter eliminatório para a segunda fase.

Art. 15. A primeira fase constará de uma prova de conhecimentos gerais, com 80 (oitenta) questões objetivas sobre conteúdos curriculares do ensino médio.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO o RESOLUÇÃO Nº 85/03-CEPE 3 - 7

§ 1º As questões terão o formato de múltipla escolha, com cinco alternativas, das quais apenas uma é correta.
§ 2º A distribuição das questões na prova estará especificada no guia do candidato.
Art. 16. O valor da prova de conhecimentos gerais será de 80 (oitenta) pontos.
Art. 17. Serão convocados para a segunda fase os candidatos melhor classificados, em número de "N" vezes o número de vagas, assumindo "N" um dos seguintes valores, dependendo da relação candidato/vaga em cada curso:
a) N = 3, quando a relação candidato/vaga for igual ou inferior a 10;
b) N = 4, quando a relação candidato/vaga for superior a 10 e inferior a 15;
c) N = 5, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 15 e inferior a 20; ou
d) N = 6, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 20.
Parágrafo único - Ocorrendo empate na última colocação correspondente a cada curso, todos os candidatos nessa condição passarão à segunda fase.
Art. 18. A segunda fase será constituída de uma prova de compreensão e produção de textos, comum a todos os candidatos, e de até duas provas específicas definidas pelas coordenações dos cursos de graduação e aprovadas pelo CEPE, dentre as seguintes: Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e História.
§ 1º Para os cursos de Música, Desenho Industrial e Arquitetura e Urbanismo poderá haver, a critério dos respectivos colegiados de curso, uma prova de habilidade específica, que será considerada como uma das provas específicas.
§ 2º A coordenação de um curso poderá optar por não ter nenhuma prova específica, ficando o processo seletivo para aquele curso constituído da prova de conhecimentos gerais e da prova de compreensão e produção de textos.
§ 3º As provas da segunda fase serão constituídas de questões objetivas, do formato de múltipla escolha, e de questões discursivas.
§ 4º A partir do ano de 2007 serão adicionadas provas específicas de Filosofia e Sociologia.
Art. 19. O CEPE aprovará, até o dia 30 de abril de cada ano, a relação de provas específicas associadas a cada curso.
§ 1º As propostas de alterações deverão ser apresentadas pelas coordenações dos cursos à PROGRAD até o último dia útil do mês de fevereiro e encaminhadas ao CEPE, devidamente informadas, até o último dia útil do mês de março.
§ 2º Não ocorrendo a hipótese prevista no parágrafo antecedente, o CEPE manterá o disposto no processo seletivo do ano anterior.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO o RESOLUÇÃO Nº 85/03-CEPE 4 - 7
Art. 20. A prova de compreensão e produção de textos valerá 60 (sessenta) pontos e cada uma das provas específicas valerá 40 (quarenta) pontos.
§ 1º Na prova de compreensão e produção de textos, o conjunto de questões discursivas valerá 40 (quarenta) pontos.
§ 2º Nas provas específicas, até 50% (cinqüenta por cento) do valor da prova será representado por questões discursivas.
Art. 21. Os critérios e procedimentos de correção das provas serão de responsabilidade do NC.
Art. 22. Será eliminado o candidato que faltar em qualquer um dos dias de prova ou que obtiver resultado nulo ou zero no julgamento de qualquer uma das provas da primeira ou da segunda fase.
Art. 23. As respostas das questões objetivas serão marcadas em um cartão-resposta, em conformidade com as instruções do guia do candidato. A correção dessas questões será feita por meio de leitura ótica do cartão-resposta e, quando necessário, onde couber, com a verificação dos cálculos constantes no caderno de prova, os quais deverão atestar a consistência da resposta encontrada para cada questão.
Parágrafo único - A critério do NC, terá julgamento nulo ou zero as questões objetivas cujas respostas não tenham sido marcadas conforme as instruções contidas no guia do candidato e também, quando couber, não forem apresentados no caderno de prova os cálculos que atestem a consistência da resposta encontrada para cada questão.
Art. 24. É de exclusiva responsabilidade do candidato a correta marcação do cartão-resposta vinculado a cada uma das provas, vedada qualquer ulterior modificação.
Art. 25. Observando o disposto nos artigos 16, 20, 21, 22, 23 e 24, o NC efetuará a classificação dos candidatos para as vagas de cada curso, em ordem decrescente de desempenho.

§ 1º O desempenho do candidato será obtido somando-se os pontos adquiridos em cada prova e dividindo-se este valor pelo valor máximo de pontos possíveis nas provas previstas para o seu curso. O resultado é multiplicado por mil.
§ 2º Na ocorrência de candidatos com igual desempenho, far-se-á o desempate, para fins de classificação nas vagas, considerando-se, sucessivamente:
I- maior nota na prova objetiva do ENEM;
II- maior nota nas prova(s) específica(s), quando houver;
III- maior nota na segunda faz; e
IV- se persistir o empate, dar-se-á preferência ao candidato mais idoso.
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO o RESOLUÇÃO Nº 85/03-CEPE 5 - 7
§ 3º A nota referida no inciso I do § 2º deste artigo deverá ser aquela obtida pelo candidato no exame do ENEM realizado no ano de conclusão do ensino médio, ou equivalente, ou após essa data, conforme informação prestada pelo mesmo na ficha de inscrição no processo seletivo.
§ 4º A nota do ENEM não será considerada para o desempate quando um dos casos de empate não apresentar a mesma como componente dos dados.
Art. 26. Serão emitidos, com base na classificação de cada curso:
a) um relatório básico, por curso, organizado para fins de divulgação em ordem alfabética e sem menção de classificação ou notas;
b) um relatório complementar, por curso, que contenha, em ordem decrescente de desempenho, os nomes dos candidatos e suas notas nas provas realizadas, para preenchimento de vagas oriundas de eventuais desistências; e
c) um relatório geral, em ordem crescente do número de inscrição, que contenha o desempenho do candidato nas provas realizadas e seu desempenho geral, para fins de preenchimento de vagas remanescentes, caso ocorram.

Art. 27. Não se concederá revisão de provas, segunda chamada, vistas, ou recontagem de notas em qualquer das provas, devido às características do processo seletivo.
Art. 28. Caberá ao Reitor homologar os resultados do processo seletivo e divulgar a lista dos classificados por vaga nos cursos.
Art. 29. O candidato convocado só poderá matricular-se no curso, modalidade, ano e período para o qual foi classificado, sendo a matrícula realizada de conformidade com o calendário a ser divulgado pelo edital a que se refere o art. 3º.
§ 1º Estará impedido de realizar a matrícula o candidato cuja classificação ultrapassar o número de vagas ofertadas para cada curso.
§ 2º Perderá o direito à vaga o candidato que, por ocasião da matrícula, não apresentar ao Departamento de Assuntos Acadêmicos (DAA) os documentos exigidos no edital a que se refere o art. 3º.
§ 3º Perderá o direito à vaga o candidato que não efetuar a matrícula nos prazos estipulados pelo edital a que se refere o art. 3º.
§ 4º Perderá o direito à vaga, quer no primeiro, quer no segundo semestre, o candidato que não apresentar documento de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação em vigor.
§ 5º Não poderá matricular-se o candidato que já esteja matriculado em outro curso da UFPR, a menos que requeira o cancelamento de sua matrícula nesse curso junto ao DAA e apresente o respectivo protocolo no ato do registro.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO o RESOLUÇÃO Nº 85/03-CEPE 6 - 7

§ 6º O preenchimento das vagas decorrentes do disposto nos §§ 2º, 3º e 4º deste artigo será efetuado por chamadas complementares, tantas quantas forem necessárias, de conformidade com a classificação por curso constante no relatório complementar mencionado no art. 26 e com o edital a que se refere o art. 3º.
§ 7º No caso específico dos cursos com entrada semestral, em caso de ocorrências de vagas no primeiro semestre, o preenchimento das vagas decorrentes do disposto nos §§ 2º, 3º e 4º deste artigo será efetuado por chamadas complementares para o segundo semestre. As vagas do primeiro semestre serão preenchidas pelo(s) candidato(s) classificado(s) no segundo semestre, que passará(ão) automaticamente para o primeiro semestre em conformidade com a classificação por curso constante no relatório complementar mencionado no art. 26 e com o edital a que se refere o art. 3º.
§ 8º Terá seu registro cancelado, em qualquer época, mesmo após a matrícula, o candidato classificado que tenha realizado o processo seletivo usando documentos ou informações falsos ou outros meios ilícitos.
Art. 30. Caso restem vagas em algum curso, essas vagas serão preenchidas mediante uma nova opção feita pelos candidatos conforme o previsto no edital a que se refere o art. 3º. Poderão concorrer a essas vagas todos os candidatos que constem do relatório geral mencionado no art. 26 e que tenham feito a(s) prova(s) específica(s) do curso pretendido, exceto aqueles já matriculados, repetindo-se os procedimentos previstos nos art. 25 e 29.
Art. 31. A PROGRAD e o NC deverão elaborar relatórios e promover pesquisas educacionais baseadas nas inscrições e desempenhos dos candidatos, difundindo-as entre a comunidade e encaminhando-as aos órgãos competentes.
Art. 32. Com vistas à aplicação das provas do processo seletivo:
I- ficam à disposição do NC todos os docentes e servidores técnico-administrativos que se prontificarem a participar do processo seletivo, nos termos da legislação vigente, bem como bens imóveis e outros bens materiais pertinentes, devendo os órgãos da UFPR fornecer ao NC todas as informações solicitadas;
II- qualquer irregularidade cometida por professores e servidores técnico-administrativos, constatada antes, durante ou após o processo seletivo, será objeto de inquérito administrativo e/ou policial nos termos da legislação pertinente, das normas do Regime Jurídico Único e demais normas complementares em vigor na UFPR, ficando o infrator sujeito às penalidades previstas na respectiva legislação; e
III- não serão programadas quaisquer atividades em recinto destinado à aplicação das provas durante o período de sua realização e no período de 24 horas antes do início das provas.
Parágrafo único - O NC selecionará o pessoal necessário, remetendo cópia das relações de convocação a cada setor e departamento envolvido, para ciência das respectivas direções, chefias e convocados, cabendo ao NC analisar eventuais pedidos de dispensa.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO o RESOLUÇÃO Nº 85/03-CEPE 7 - 7

Art. 33. Os documentos relativos ao processo seletivo deverão ser guardados por seis meses após a divulgação dos resultados.
Art. 34. Os casos omissos serão resolvidos pelo CEPE.
Art. 35. Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em 14 de novembro de 2003.
Carlos Augusto Moreira Junior Presidente

ANEXO - 5 CURRÍCULOS: ESTUDOS SOCIAIS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA E FILOSOFIA DA UEL

ESTUDOS SOCIAIS - Roteiro de periodização UEL

Ainda que o regime de créditos ofereça ao aluno dispor da flexibilidade curricular, a fim de orientar o planejamento das atividades discentes, sugere-se a seguinte programação:

1º. Período

Introdução à Filosofia C	45	(3.0) 3
Introdução `Economia	60	(4.0) 4
Introdução aos estudos Históricos e Sociais	60	(4.0) 4
Língua Portuguesa A	60	(4.0) 4
Língua Francesa A ou Língua Inglesa A	60	(4.0) 4
Total	285	(19.0) 19

2º. Período

História Econômica, Política e Social I (geral e do Brasil)	60	(4.0) 4
Geografia Física geral e do Brasil I	60	(4.0) 4
Geografia Humana Geral e do Brasil I	60	(4.0) 4
Introdução à sociologia	60	(4.0) 4
Introdução à Filosofia B	45	(3.0) 3
Total	285	(19.0) 19

3º. Período

História Econômica, Política e Social II (geral e do Brasil)	60	(4.0) 4
Geografia Física geral e do Brasil II	60	(4.0) 4
Geografia Humana Geral e do Brasil II	60	(4.0) 4
Sociologia I	60	(4.0) 4
Ciência Política I	45	(3.0) 3
Total	285	(19.0) 19

4º. Período

Ciência Política II	45	(3.0) 3
Cultura Brasileira A	45	(3.0) 3
Geopolítica do Brasil I	45	(3.0) 3
Constituições Brasileiras I	45	(3.0) 3
Psicologia da Educação A	75	(5.0) 5
Ética B (Geral e Especial)	30	(2.0) 2
Total	285	(19.0) 19

5º. Período

Ciência Política III	45	(3.0) 3
Geopolítica do Brasil II	45	(3.0) 3
Constituições Brasileiras II	45	(3.0) 3
História e Filosofia das Religiões	60	(4.0) 4
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º. Grau	60	(4.0) 4
Metodologia Científica	30	(2.0) 2
Total	285	(19.0) 19

6º. Período

Introdução à Filosofia A	45	(3.0) 3
Antropologia Cultural I	45	(3.0) 3
Economia Social e do Desenvolvimento	60	(4.0) 4
Cultura Brasileira B	45	(3.0) 3
Didática A	60	(4.0) 4
Total	285	(19.0) 19

7º. Período

Antropologia Cultural II	45	(3.0) 3
Estudo de Problemas Brasileiros	45	(3.0) 3
Prática de Ensino I	60	(4.0) 4
Eletiva	45	(3.0) 3
Total	195	(13.0) 13

8º. Período

Prática de Ensino II	60	(0.2) 2
Optativas	180	(12.0) 12
Eletivas	90	(6.0) 6
Total	330	(18.2) 20

O curso de LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS (1º. GRAU), com habilitação em Moral e Cívica, tem a duração prevista para 10 (dez) etapas letivas.

Para obter o grau de LICENCIADO EM ESTUDOS SOCIAIS (1º. GRAU), o aluno deverá perfazer o total de 78 (setenta e oito) créditos, correspondentes a 1245 horas-aulas, no mínimo. Observação: Durante as 3ª. – 4ª. – 5ª. – 6ª. – 7ª. – 9ª. Etapas o aluno deverá cumprir 3 créditos em Práticas de Educação Física, equivalentes à carga horária de 90 horas (15 horas por Etapa), no mínimo.

Organização curricular e periodização

1ª. Etapa – janeiro de 1973 (de 3/1 a 23/1)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 HIS 31 História Antiga A	60	(4.0) 4
Tarde	1 GEO 35 Geografia Física A	60	(4.0) 4
	Total	120	(8.0) 8

2ª. Etapa – fevereiro de 1973 (de 25/1 a 14/2)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 GEO 36 Geografia Regional A	60	(4.0) 4
Tarde	1 HIS 32 História Medieval A	60	(4.0) 4
	Total	120	(8.0) 8

3ª. Etapa – Julho de 1973 (de 2/7 a 20/7)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 HIS 31 História Moderna A	60	(4.0) 4
Tarde	1 COM 12 Psicologia da Educação B	60	(4.0) 4
	Total	120	(8.0) 8

4ª. Etapa – Janeiro de 1974

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 GEO 37 Geografia Humana A	60	(4.0) 4
Tarde	1 SOC 28 Antropologia Cultural I (Fundamentos de Ciências Sociais)	45	(3.0) 3
	Total	105	(7.0) 7

5ª. Etapa – Janeiro de 1974 (de 25/1 a 14/2)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 GEO 38 Geografia do Brasil A	60	(4.0) 4
Tarde	1 SOC 52 Ciência Política I	45	(3.0) 3
	Total	105	(7.0) 7

6ª. Etapa – Julho de 1974 (de 2/7 a 20/7)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 HIS 35 História do Brasil A	60	(4.0) 4
Tarde	1 GEO 39 Geografia do Brasil B	60	(4.0) 4
	Total	120	(8.0) 8

7ª. Etapa – Janeiro de 1975 (de 3/1 a 23/1)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 SOC 39 Introdução à sociologia (Fundamentos de Ciências Sociais)	60	(4.0) 4
Tarde	1 HIS 36 História do Brasil B	60	(4.0) 4
	Total	120	(8.0) 8

8ª. Etapa – Fevereiro de 1975 (de 25/1 a 14/2)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 HIS 34 História Contemporânea B	60	(4.0) 4
Tarde	1 SOC 18 Ética B (Geral e Especial)	60	(4.0) 4
Tarde	1 SOC 56 Organização Social e Política do Brasil	30	(2.0) 2
	Total	120	(8.0) 8

9ª. Etapa – Julho de 1975 (2/7 a 20/7)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 DID 01 Didática A	60	(4.0) 4
Tarde	1 DID 08 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau B	45	(3.0) 3
	Total	105	(7.0) 7

10ª. Etapa – Janeiro de 1976 (de 3/1 a 23/1)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 DID 26 Prática de Ensino A	60	(4.0) 4
Manhã	1 SOC 33 Estudo de Problemas Brasileiros	45	(3.0) 3
Tarde	Estágio Supervisionado	60	(0.2) 2
	Total	120	(4.2)

Curso de Licenciatura em estudos sociais (1º. Grau)
Licenciatura de Curta Duração em períodos de férias para Licenciaturas específicas
(em tempo integral)

O curso de **LICENCIATURA EM ESTUDOS SOCIAIS** (1º. GRAU) com habilitação em Moral e Cívica, destinado a Licenciados em HISTÓRIA – GEOGRAFIA – CIÊNCIAS SOCIAIS e FILOSOFIA, tem a duração prevista para 5 (cinco) etapas letivas. Para obter o grau de LICENCIADO EM ESTUDOS SOCIAIS (1º. GRAU), os LICENCIADOS em História deverão perfazer o total de 36 (trinta e seis) créditos, correspondentes a 585 horas-aula, no mínimo; os Licenciados em geografia deverão perfazer o total de 40 (quarenta) créditos, correspondentes a 645 horas-aula, no mínimo. Os Licenciados em Ciências Sociais e Filosofia adaptar-se-ão à organização curricular proposta para os Licenciados em história e geografia, devendo, obrigatoriamente, cumprir 60 (sessenta) créditos, equivalentes à 945 horas- aulas, no mínimo.

Organização curricular e periodização
(específicas para Licenciadas em história e geografia)

1ª. Etapa –Janeiro de 1973 (de 3/1 a 23/1)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 SOC 18 Ética B (Geral e Específica)	30	(2.0) 2
Manhã	1 SOC 56 Organização Social e Política do Brasil	30	(2.0) 2
Tarde (p/ História)	1 GEO 35 Geografia Física A	60	(4.0) 4
Tarde (p/ Geografia)	1 HIS 31 História Antiga A	60	(4.0) 4

2ª. Etapa – Fevereiro de 1973 (de 25/1 a 14/2)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 SOC 52 Ciência Política I	45	(3.0) 3
Tarde (p/ História)	1 GEO 36 Geografia Regional A	60	(4.0) 4
Tarde (p/ Geografia)	1 HIS 31 História Medieval A	60	(4.0) 4

3ª. Etapa – Julho de 1973 (de 2/7 a 20/7)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 DID 08 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau B	45	(3.0) 3
Tarde (p/ História)	1 GEO 37 Geografia Humana A	60	(4.0) 4
Tarde (p/ Geografia)	1 HIS 33 História Moderna A	60	(4.0) 4

4ª. Etapa – Janeiro de 1974 (de 3/1 a 23/1)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã	1 SOC 33 Estudo de Problemas Brasileiros	45	(3.0) 3
Tarde (p/ História)	1 GEO 38 Geografia do Brasil A	60	(4.0) 4
Tarde (p/ Geografia)	1 HIS 35 História do Brasil A	60	(4.0) 4

5ª. Etapa – Fevereiro de 1974 (de 25/1 a 14/2)

		H/Aula mínimo	Créditos
Manhã (p/ História)	1 GEO 39 Geografia do Brasil B	60	(4.0) 4
Tarde (p/ História)	1 HIS 36 História do Brasil B	60	(4.0) 4
Tarde (p/ Geografia)	1 HIS 34 História Contemporânea B	60	(4.0) 4

HISTÓRIA UEL

Roteiro de Periodização

Ainda que o regime de créditos ofereça ao aluno dispor de flexibilidade curricular, a fim de orientar o planejamento das atividades discentes, sugere-se a seguinte programação:

1º Período

Introdução ao Estudo da História	75	(3.1)	4
Introdução à Sociologia	60	(4.0)	4
Introdução à Filosofia C	45	(3.0)	3
Língua Portuguesa A	60	(4.0)	4
Língua Francesa A ou Língua Inglesa A	60	(4.0)	4
TOTAL	300	18.1	19

2º Período

História Antiga I	75	(5.0)	5
Sociologia I	60	(4.0)	4
Antropologia Cultural I	45	(3.0)	3
Estudos de Geologia Regional	45	(3.0)	3
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	60	(4.0)	4
TOTAL	300	(19.0)	19

3º Período

História Antiga II	75	(5.0)	5
Antropologia Cultural II	60	(4.0)	4
História Econômica Geral	45	(3.0)	3
Metodologia e Prática de Pesquisa em História I	75	(1.2)	3
Optativa	45	(3.0)	3
TOTAL	300	(16.2)	18

4º Período

História Medieval	75	(9.0)	9
História Econômica do Brasil	60	(3.0)	3
Estudo de Prob. Brasileiros	45	(3.0)	3
Optativa	45	(3.0)	3
TOTAL	270	(18.0)	18

5º Período

História Moderna I	75	(5.0)	5
Psicologia da Educação A	75	(5.0)	5
Filosofia da História	45	(3.0)	3
Optativa	45	(3.0)	3
Eletiva	45	(3.0)	3
TOTAL	285	(19.0)	19

6º Período

História Moderna II	75	(5.0)	5
História do Brasil I	75	(5.0)	5
Didática A	60	(4.0)	4
Optativa	45	(3.0)	3
Eletiva	45	(3.0)	3
TOTAL	300	(20.0)	20

7º Período

História Contemporânea	75	(5.0)	5
História do Brasil II	60	(4.0)	4
História da América I	75	(5.0)	5
História do Paraná I	75	(5.0)	5
Prática de Ensino I	45	(3.0)	3
TOTAL	330	(22.0)	22

8º Período

História Contemporânea II	75	(5.0)	5
História do Brasil III	60	(4.0)	4
História da América II	75	(5.0)	5
História do Paraná II	60	(4.0)	4
Prática de Ensino II	60	(0.2)	2
TOTAL	330	(18.2)	20

Observação: Não constam dos quadros acima, as Práticas de Educação Física.

Geografia – UEL
Roteiro de Periodização
Ainda que o regime de créditos ofereça ao aluno dispor da flexibilidade curricular, a fim de orientar o planejamento das atividades discentes, sugere-se a seguinte programação:

1º Período

Introdução à Ciência Geográfica	60	(4.0)	4
Introdução à Sociologia	60	(4.0)	4
Matemática I	60	(4.0)	4
Língua Portuguesa A	60	(4.0)	4
Língua Francesa A ou Língua Inglesa A	60	(4.0)	4
TOTAL	330	(20.0)	20

2º Período

Cartografia I	75	(5.0)	5
Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia I	60	(4.0)	4
Sociologia I	60	(4.0)	4
História Econômica Geral	45	(3.0)	3
Geografia Física I	60	(4.0)	4
TOTAL	300	(20.0)	20

3º Período

Cartografia II	75	(5.0)	5
Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia II	60	(4.0)	4
Geografia Humana I	60	(4.0)	4
Geografia Física II	60	(4.0)	4
Antropologia Cultural I	45	(3.0)	3
TOTAL	300	(20.0)	20

4º Período

Geografia Humana II	60	(4.0)	4
Geografia Física III	60	(4.0)	4
Geografia Regional I	60	(4.0)	4
Antropologia Cultural II	60	(4.0)	4
Geografia do Brasil I	60	(4.0)	4
TOTAL	300	(20.0)	20

5º Período

Geografia Humana III	60	(4.0)	4
Geografia Física IV	75	(5.0)	5
Geografia Regional II	60	(4.0)	4
Geografia do Brasil II	75	(5.0)	5
Optativa	45	(3.0)	3
TOTAL	315	(21.0)	21

6º Período

Geografia Humana IV	75	(5.0)	5
Geografia do Brasil III	60	(4.0)	4
Geografia Regional III	75	(5.0)	5
Orientação à Pesquisa Geográfica I	90	(2.2)	4
Didática A	60	(4.0)	4
TOTAL	360	(20.2)	22

7º Período

Psicologia da Educação A	75	(5.0)	5
Orientação à Pesquisa Geográfica II ou III	90	(2.2)	4
Biogeografia I	75	(5.0)	5
Prática de Ensino I	45	(3.0)	3
Optativa	45	(3.0)	3
TOTAL	330	(18.2)	20

8º Período

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	60	(4.0)	4
Prática de Ensino II (estágio Supervisionado)	60	(0.2)	2
Biogeografia II	75	(5.0)	5
Estudo de Problemas Brasileiros	45	(3.0)	3
Eletivas	90	(6.0)	6
TOTAL	330	(18.2)	20

Observação: Não constam dos quadros acima, as Práticas de Educação Física.

Filosofia – UEL
Roteiro de Periodização
Ainda que o regime de créditos ofereça ao aluno dispor da flexibilidade curricular, a fim de orientar o planejamento das atividades discentes, sugere-se a seguinte programação:

1º Período

Introdução à Filosofia A	45	(3.0)	3
Introdução à Sociologia	60	(4.0)	4
Introdução à Economia	60	(4.0)	4
Matemática I	60	(4.0)	4
Língua Francesa A ou Língua Inglesa A	60	(4.0)	4
Língua Portuguesa A	60	(4.0)	4
TOTAL	345	(23.0)	23

2º Período

História da Filosofia I	90	(6.0)	6
Filosofia Geral I (Metafísica I)	90	(6.0)	6
Lógica I (Formal)	90	(6.0)	6
Matemática II	60	(4.0)	4
TOTAL	330	(22.0)	22

3º Período

História da Filosofia II	90	(6.0)	6
Filosofia Geral II (Metafísica II)	90	(6.0)	6
Lógica II (Simbólica)	75	(5.0)	5
Estudo de Prob. Brasileiros	45	(3.0)	3
TOTAL	300	(20.0)	20

4º Período

História da Filosofia III	90	(6.0)	6
Filosofia Geral III (Cosmologia)	75	(5.0)	5
Filosofia da História	45	(3.0)	3
Psicologia da Educação A	75	(5.0)	5
Optativa	60	(4.0)	4
TOTAL	345	(23.0)	23

5º Período

História da Filosofia IV	90	(6.0)	6
Filosofia Geral IV (Antropologia)	75	(5.0)	5
Teoria do Conhecimento	90	(6.0)	6
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	60	(4.0)	4
TOTAL	315	(21.0)	21

6º Período

Filosofia Geral V (Axiologia I)	75	(5.0)	5
Filosofia da Ciência	90	(6.0)	6
Didática A	60	(4.0)	4
Optativa	60	(4.0)	4
TOTAL	285	(19.0)	19

7º Período

Filosofia Geral VI (Axiologia II)	75	(5.0)	5
Ética A	75	(5.0)	5
Estética	75	(5.0)	5
Prática de Ensino I	45	(3.0)	3
TOTAL	270	(18.0)	18

8º Período

Prática de Ensino II	60	(0.2)	2
Optativas	90	(6.0)	6
Eletivas	180	(12.0)	12
TOTAL	330	(18.2)	20

Observação: Não constam dos quadros acima, as Práticas de Educação Física.

ANEXO – 6 VESTIBULAR DA UEL – PROGRAMA E LISTA DE CURSOS QUE EXIGEM SOCIOLOGIA COMO POVA ESPECÍFICA

PROGRAMA DE SOCIOLOGIA (CIÊNCIAS SOCIAIS) PARA O VESTIBULAR/UEL 2002

O Programa de Sociologia para o Vestibular da UEL foi elaborado a partir das reflexões no Colegiado e no Departamento de Ciências Sociais, pautando-se nas orientações da LDB (lei n.º 9394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999).

Os Parâmetros (PCNEM) indicam para um ensino que contemple conhecimentos de Sociologia, Política e Antropologia. Dessa forma, o programa proposto tenta colocar temas e conceitos que possibilitem uma compreensão, a partir das ciências supracitadas, ou seja, espera-se que o aluno tenha, no Ensino Médio, acesso às reflexões sócio-política-antropológicas, contribuindo para uma formação humanística que desenvolva as competências e as habilidades requeridas pela sociedade moderna, cada vez mais complexa.

Dessa forma, elencamos oito (8) unidades, com pequenas ementas, que num primeiro momento, podem parecer extensas, mas que, na verdade, são recortes clássicos possíveis de articulações internas, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os critérios da organização dos conteúdos foram as competências que não só a Universidade espera dos alunos, mas, sobretudo que a sociedade requer dos indivíduos que a compõem e a constróem, muitas vezes, sem conhecer a essência dos mecanismos que a produzem / reproduzem.

Assim, a prova de Sociologia do vestibular, pretende avaliar a capacidade do candidato em compreender e analisar os fenômenos sociais, a partir das teorias sociais, políticas e antropológicas clássicas e contemporâneas, demonstrando, então, que é capaz de apreender a relação homem-natureza e suas implicações nas constituições das diferentes sociedades, bem como a relação indivíduo-sociedade, a partir das instituições sociais. Espera-se, ainda, que o candidato demonstre competência de compreensão teórica da estrutura social, das desigualdades sociais, dos processos de mudanças sociais, da dinâmica política do Estado, da diversidade cultural, da indústria cultural e da ideologia, pois são temas/conceitos essenciais para a inserção do aluno, de forma autônoma, crítica e participativa nos processos atuais de mundialização, de intenso desenvolvimento tecnológico, de mudanças na produção (material e simbólica) e de aprofundamento das formas de exclusão social.

As competências indicadas pelos PCNEM, sintetizam, parte destas preocupações:

Representação e comunicação	• Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum. • Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.
Investigação e compreensão	• Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a "visão de mundo" e o "horizonte de expectativas", nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. • Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do "marketing" enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor. • Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.
Contextualização sócio-cultural	• Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica. • Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos

I- O Conhecimento em Ciências Sociais
Introdução ao Estudo da Sociedade - Teoria e Método

- A revolução Industrial e o surgimento das ciências sociais.
- As principais correntes teóricas e as possibilidades de análise científica dos problemas sociais.
- As Ciências Sociais e a sociedade brasileira.

II – Relação Homem/Natureza: a Questão do Trabalho na perspectiva antropológica e sociológica

- A relação Homem/natureza nas várias sociedades da perspectiva do trabalho e da cultura.
- A questão ambiental e as diversas sociedades.
- A Dinâmica rural e urbana.
- As várias formas de trabalho: escravo, servil e assalariada.
- As transformações recentes no mundo do trabalho.

III – Indivíduo, Identidade e Socialização

- A questão da identidade nas várias sociedades.
- A emergência do indivíduo/individualidade e do individualismo.
- A diversidade do processo de socialização.
- A questão da família e da escola na formação do indivíduo.
- A questão do cotidiano.

IV – Estrutura e Estratificação Social - As desigualdades Sociais

- A relação entre a estrutura social e a estratificação: as castas, os estamentos e as classes.
- As várias formas de desigualdades sociais e a diversidade das explicações teóricas.

V – Mudança/Transformação Social
Movimentos Sociais / Direitos / Cidadania

- Mudança social e revolução: diferentes abordagens teóricas.
- Mudança tecnológica e mudança social.
- Movimentos Sociais. Os direitos civis, políticos e sociais. Os direitos e a democracia
- Os “novos” movimentos sociais contemporâneos

VI – Política/Estado
Dominação e Poder

- As sociedades sem estado.
- As várias formas de dominação.
- Surgimento e desenvolvimento do Estado Moderno. Poder e representação.
- O Estado nacional no mundo contemporâneo.
- O poder e a dominação nas micro e macro relações.

VII – Cultura e Diversidade Cultural

- Conceito antropológico de cultura e a compreensão do homem como totalidade
- A unidade humana e a diversidade cultural. O Etnocentrismo e a diversidade étnica

VIII – A Indústria Cultural e a Ideologia

- O que é a indústria cultural?
- Os meios de comunicação e a massificação/homogeneização cultural. O universo da propaganda.
- Os diversos sentidos de ideologia. Ideologia e classes sociais.

Prova de conhecimentos específicos: quadro com a discriminação das provas do 3° dia por curso

DISCIPLINAS

CURSOS	ARTES	BIOLOGIA	FILOSOFIA	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	LÍNGPORTUGUESA	LITERATURA	MATEMÁTICA	QUÍMICA	**SOCIOLOGIA**
ADMINISTRAÇÃO								X			**X**
AGRONOMIA		X								X	
ARQUITETURA URBANISMO				X				X			
ARQUIVOLOGIA						X					**X**
ARTES CÊNICAS	X		X								
BIBLIOTECONOMIA			X								**X**
BIOMEDICINA		X								X	
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO				X				X			
CIÊNCIA DO ESPORTE		X								X	
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		X								X	
CIÊNCIAS CONTÁBEIS							X	X			
CIÊNCIAS ECONÔMICAS						X		X			
CIÊNCIAS SOCIAIS						X					**X**
COM. SOC. - JORNALISMO						X	X				
COM. SOC. - REL. PÚBLICAS					X	X					
DESIGN DE MODA			X								**X**
DESIGN GRÁFICO						X					**X**
DIREITO			X								**X**
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	X					X					
EDUCAÇÃO FÍSICA		X				X					
EMFERMAGEM		X									**X**
ENGENHARIA CIVIL				X				X			
ENGENHARIA ELÉTRICA				X				X			
FARMÁCIA		X								X	
FILOSOFIA			X			X					
FÍSICA				X				X			
FISIOTERAPIA		X		X							
GEOGRAFIA					X	X					
HISTÓRIA					X	X					
LETRAS						X	X				
MATEMÁTICA				X				X			
MEDICINA		X								X	
MEDICINA VETERINÁRIA		X								X	
MÚSICA	X		X								
ODONTOLOGIA		X								X	
PEDAGOGIA						X					**X**
PSICOLOGIA		X	X								
QUÍMICA				X						X	
SECRETARIADO EXECUTIVO						X					**X**
SERVIÇO SOCIAL			X								**X**
ZOOTECNIA		X								X	

ANEXOS–7 SÍNTESES DAS NOÇÕES DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA S DÉCADAS DE 1970 E 1990

ANOS 1970

FONTE: GARCIA, Consuelo de Menezes & ALCORTA, Louis B. (coord.). Modelo de currículo para licenciatura em estudos sociais. Curitiba, Universidade Federal do Paraná/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (UFPr/INEP), 1979, p.30-33

Suportes não educacionais ao ensino para competência

Categoria	Explicação
A. Sócio-político	Ensino para competência é um modelo que se apóia no princípio de equabilidade de oportunidade de educação. É um sistema igualitário no sentido de dar as mesmas oportunidades de acesso aos objetivos, materiais e avaliação instrucionais a todos os envolvidos.
B. Sócio-econômico	A busca de modernização em termos de desenvolvimento e crescimento para todos cria constantes situações de ajustamento e mudança*, principalmente para os países em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Isto exige permanente realimentação do processo instrucional, para adequá-lo a essas necessidades contextuais emergentes. [2]
C. Psico-social	O comportamento psicológico e sociológico dos indivíduos está baseado em motivos de bem-estar (entenda-se bem-estar como o estado de aceitação de si mesmo, na interação com seu ambiente) quer de ordem econômica, social ou pessoal. [3]
D. Filosófico	Os valores implícitos a ensino para competência são autonomia, responsabilidade e sobretudo competência (entendida esta como a expressão qualitativa de algum comportamento esperado). [4]

Fundamentação do Ensino para competência*

Fundamento	Ensino para competência
1. Filosófico	
1.1 Escola filosófica	Progressismo – Estruturalismo
1.2 Valores implícitos	Autonomia – responsabilidade - competência
2. Psicológico	
2.1 Teoria de aprendizagem	Condutivas (‘Behavioristas’) – cognitivistas
2.2 Corrente Psicológica	
2.3 Orientação	Experimentalismo – Psicologia da inteligência
	Individualista
3. Sociológico	
3.1 Visão da Sociedade	Somatório de indivíduos, únicos com direitos de oportunidades iguais
3.2 Função da escola	Fonte de produção de materiais instrucionais como decorrência de permanente pesquisa do que constitui competência em um dado campo
4. Instrucional	
4.1 Método de ensino	Indução
4.2 Sistema de instrução	Individualizada
4.3 Função do professor	
4.4 Avaliação do aluno	Facilitador
	Áreas específicas onde competências possam ser definidas
4.5 Avaliação do aluno	Auto-avaliação; hetero-avaliação
5. Institucional	
5.1 Tipologia de instituição	Centro de pesquisa; produção, orientação, difusão e avaliação de materiais instrucionais de forma de ter bem definidas as competências
5.2 Organização dos alunos	Individualmente

*Fonte: Organizado pela elaboradora

Comparação entre o sistema convencional e o instrução para competência

Pergunta	Instrução para competência	Convencional
1. Quem estabelece as metas e objetivos da instrução?	Ambos, o professor e o estudante, estão usualmente envolvidos. Quando o professor estabelece metas e objetivos, o estudante os conhece e muitas vezes ele pode fazer alguma escolha de objetivo ou meta.	O professor usualmente estabelece as metas e objetivos. Muitas vezes eles não são claramente definidos. Os estudantes não os conhecem e não podem fazer escolhas.
2. Quem decide sobre meios e processos de instrução?	Os estudantes muitas vezes têm a chance de escolher roteiros, exercícios e materiais alternativos para usar na busca de meta ou objetivo. O estudante controla o quantitativo tempo a ser desprendido para atingir meta ou objetivo.	O professor usualmente controla a situação e apresenta a todos os alunos, os mesmos materiais e experiências para o mesmo quantitativo de tempo.
3. O que é aprendido?	Os estudantes usualmente aprendem o como fazer algo.	Os estudantes aprendem sobre algo.
4. Quem decide sobre procedimentos de avaliação?	O professor assegura que os procedimentos são consistentes com os objetivos. Muitas vezes o estudante faz uma escolha dos meios para demonstrar que pode desempenhar-se como esperado.	O professor usualmente dá um teste de sua própria elaboração. Os alunos desconhecem frequentemente o que é esperado deles. Os procedimentos de testagem são de lápis e papel.
5. Quando ocorre a instrução?	Quando o aluno indica que está pronto.	Quando o professor está no processo de ensino de uma unidade de instrução.
6. Quando o aluno se move para o seguinte conjunto de metas e objetivos de aprendizagem?	Quando o aluno dominou o último conjunto de objetivos e metas. O aluno continua a trabalhar em um conjunto de objetivos e metas até atingir o domínio da aprendizagem.	Quando a última unidade termina de ser ensinada e avaliação de todos os alunos se completou. Os alunos podem ter 'passado' ou sido 'reprovados' na última unidade em vários níveis de proficiência. No entanto, todos os alunos são encaminhados para o novo conteúdo.

*Fonte: Organizado e traduzido pela elaboradora a partir de: YOUNG, Jon I.; MONDFRAUS, Adrian. Psychological implications of competency-based education. In BURNS, R.W.; KLINGSTEDT, Joe Lars. Competency-based education. Englewood Cliffs, New Jersey, Education Technology Publications, 1972, p. 21.

ANOS DE 1990

BRASIL.MEC. PCNEM (2000, p.33)

Área de ciências humanas e suas tecnologias	
Significação das competências	**Conceitos estruturadores explicitados**
• Processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos, entendendo que não há saber sem aplicação, transposição e comunicação, valorizando e trabalhando com as diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica e pictórica). • Valorizar as produções coletivas, compreendendo que o conhecimento não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado.	Identidade
Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história.	Relações sociais Cultura Identidade
Compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção	Relações sociais Dominação Poder
Obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas.	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura
• Compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos.	Relações sociais Cultura Trabalho
Compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/ reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados e a partir de diferentes projetos sociais. • Construir a autonomia intelectual (senso crítico) a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas.	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura Identidade Trabalho Relações sociais Cultura Trabalho
• Ser capaz de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de modo que se saiba quem se apropria dos conhecimentos, como os sujeitos sociais se apropriam dos conhecimentos e quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos.	Dominação Poder Ética Cultura Trabalho
• Apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para aplicar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (isso significa conceber as Ciências Humanas enquanto conhecimento e prática social).	Relações sociais Identidade

ANEXOS- 8 PROPOSTAS CURRICULARES DE SOCIOLOGIA - PARANÁ 1991 e 1994

1991 - PROPOSTA CURRICULAR DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

I – SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA	TEMAS
1º) As novas condições de vida geradas pela Revolução Industrial a) aparecimento do Capitalismo – analisados pelos diversos autores	A ciência da Sociedade surge da necessidade de compreensão dos problemas Sociais, gerados pela sociedade industrial (políticas Sociais, para os trabalhadores, desemprego, baixos salários, miséria).
2º) Compreensão da descoberta social gerada pela "nova-Sociedade"	Precursores da Sociologia.
3º) Construção de uma teoria social.	A Sociologia surge para garantir à ordem da Sociedade

II – A SOCIOLOGIA POSITIVISTA	TEMAS
1 – o OBJETO DA Sociologia – Fato Social	1 – Método
2 – A ordem Social	2 – Positivismo
3 – As regras Sociais – Durkheim	3 – Coesão e Controle Social
4 – O método	4 – A ordem Social
5 – Educação em Durkheim	5 – Educação – Técnica aplicável a homogeinização – diferenciação social.

III – ORGANIZAÇÃO SOCIAL	TEMAS
1 – Trabalho humano. 2 – A divisão do trabalho. 3 – A divisão da indústria capitalista. 4 – A divisão nos diferentes setores da sociedade	Automação como instrumento de controle do capital. Relações sociais de produção (relações de poder). A divisão do trabalho na escola. Sindicatos e organizações de classe Organização do homem do campo: novo conceito.
SOCIEDADE DE CLASSES 1 – Funcionalismo – estratificação social. 2 – Perspectiva dialética – as contradições. 3 – Funcionalismo – repercussões na educação (enforque sistêmico)	Socialização e escola – desempenho de papéis. Classes Sociais no Brasil: operários, trabalhador rural e burguesia. Funcionalismo (status papéis) enfoque individualista.

IV – A HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA FAMILIA	TEMAS
A questão da família A mulher na Sociedade atual	A criança na Sociedade Capitalista (novos apelos) A mulher: novas funções
V – DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA	**TEMAS**
1 – A escola pública 2 – A escola particular. 3 – Ensino Noturno 4 – A escola, compromisso c/a classe 5 – educação de adultos	- a escola necessária - classe popular e escola pública - Empresários defendem a escola particular - A escola noturna: realidade e solução Educação de adultos: nº de analfabetos cresce no país.

PARTE ESPECÍFICA

I – A ESCOLA NO CONTEXTO CAPITALISTA	TEMAS
1 – A escola selecionadora de classe.	Reprovações nas 1ªs séries.
2 – A evasão e acesso – A escola excludente	Evasão Escolar.
3 – A escola de privilégios – desempenho escolar	A pirâmide escolar. O trabalho do menor. O trabalho no currículo.

II – A ESCOLA NO BRASIL	TEMAS
Legitimação da desigualdade (fracasso escolar)	- As classes populares: fracasso na escola
1. análise dos aspectos sociais, culturais e linguísticos.	- As escolas de periferias e da área rural.
2. Análise das instituições escolares.	- As desigualdades são materializadas na escola.

III – A SOCIEDADE SE ORGANIZA	TEMAS
1 – A Sociedade se organiza para reivindicar seus interesses	- Associações: pais, jovens, bairro.
2 – a luta popular pela escola	- defesa do ensino público e gratuito.

1994 - PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO DE 2.º GRAU

CONTEÚDOS DA SOCIOLOGIA

UNIDADE ANUAL	Análise sociológica da sociedade brasileira contemporânea (organização e funcionamento)			
EIXOS TEMÁTICOS	A explicação sociológica Ao longo do tempo	A construção da identidade	A sociedade civil	A sociedade Política
CONTEUDOS	1) Produção da explica-ção sociológica: . concepção de sociedade e teorias básicas . sociologia clássica Durkhein Marx Weber . Sociologia contempo-rânea 2) Usos da explicação so-ciológica ao longo do tempo . revoluções . organizações governa-mentais . organizações econômicas . formação profissional . educação para a cidadania 3) A ciência . modo específico da ex-plicação da realidade . valor social	1) Cultura e identidade social: . sociedade e formação da personalidade básica . valores . processos sociais . cooperação . aculturação . assimilação . conflito . transformação . conservação . mudança 2) A construção da iden-tidade individual e so-cial . a infância . a adolescência . a velhice . classes sociais . velhice . gênero . etnia . religiosidade	1) Instituições sociais (org. for-mal: conjunto de normas) . trabalho . família . religião . escola . Estado 2) Grupos sociais processos sociais internos 3) Processos sociais . industrialização . racionalização . urbanização . secularização 4) Movimentos so-ciais: . urbanos e rurais . conflito, ação coleiva e participação . projeto, interesses e organizações . ideologia, conservação e mudança letiva e participação 5) Relações interna-cionais: . globalização da economia . funções do Estado e políticas sociais	1) As relações de poder . instituições po-líticas . processo social de dominação e subordinação. 2) A ordem juri-dica instituída (status quo) 3) O público e o privado . autoritarismo X construção da cidadania. . a ordem jurídica desejada . democracia re-presentativa. . democracia par-ticipativa.